



**FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO**

Sandra Maria Reis Trindade Santos Jacob

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Português 3º Ciclo Ensino Básico e Ensino  
Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e no Ensino Secundário

**A PRODUÇÃO ESCRITA EM TRABALHO  
COLABORATIVO NA AULA DE LE:  
PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO**

2012

Orientador: Professor Doutor Rogelio Ponce de León

Coorientadora: Doutora María del Pilar Nicolás

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

## **Agradecimentos**

Ao João e ao Philippe por todo o tempo que lhes roubei nestes longos quatro anos.

À minha querida Lina sempre presente em todos os momentos da minha vida.

Aos meus pais por tudo o que me dão e por tudo o que representam! Pai e mãe:  
profissão para sempre!

À professora Pilar por todos os ensinamentos e disponibilidade.

A todas as professoras de Espanhol desta Faculdade que me fizeram descobrir o gosto  
por outra língua estrangeira.

Às colegas e amigas de curso pela partilha e amizade.

## **Resumo**

Este relatório de estágio pretende defender a prática da escrita na aula de língua estrangeira, sobretudo em trabalho de grupo de quatro ou cinco elementos, demonstrando que o trabalho colaborativo é uma mais-valia para a aquisição da competência da escrita.

Os professores que associam o trabalho de grupo a barulho, falta de empenho de uns alunos e trabalho efetivo de outros, poderão passar a ver o trabalho de grupo como uma prática facilitadora e de maior aproximação aos alunos. A aula deixa de ser magistral, mas a proximidade do professor com os seus alunos será uma forma eficaz de desenvolver técnicas de escrita nos alunos.

Palavras-chave: produção escrita, trabalho colaborativo, trabalho de grupo, língua estrangeira, escrita.

## Résumé

Ce rapport de stage pédagogique a pour but de défendre la pratique de l'écriture dans la classe de langue étrangère, surtout en travail de groupe de quatre ou cinq éléments, démontrant que le travail collaboratif est une plus-value pour l'acquisition de la compétence de l'écriture.

Les professeurs associent le travail de groupe au bruit, au manque d'investissement de certains élèves par rapport à d'autres qui, effectivement, travaillent. Les professeurs pourront voir le travail de groupe comme une stratégie qui facilite leur travail, tout en leur permettant de se rapprocher un peu plus de leurs élèves. On abandonne la classe magistrale, mais la proximité du professeur avec ses élèves serait une façon efficace de développer les techniques d'écriture chez les élèves.

Mots-clés : production écrite, travail collaboratif, travail de groupe, langue étrangère, écriture.

## Índice Geral

<b>INTRODUÇÃO</b>	1
<b>CAPÍTULO I - IMPORTÂNCIA DA ESCRITA</b>	3
1.1. Necessidade / obrigatoriedade de trabalhar a Produção Escrita	3
1.2. Hábitos e práticas dos atuais professores de Língua Estrangeira: análise de um inquérito realizado a um grupo de professores	5
1.3. Papel da escrita – Por que razão é necessário ensinar a escrever?	7
1.4. Novos hábitos de escrita	11
1.5. A escrita na escola	13
<b>CAPÍTULO II - PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO DA ESCRITA NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA</b>	20
2.1. A escrita em trabalho individual	20
2.2. Vantagens da produção coletiva	20
2.3. Dificuldades na descodificação das correções da produção escrita	21
2.4. Vantagens do trabalho colaborativo na produção escrita	22
2.5. A organização da atividade de escrita em trabalho de grupos	25
2.6. O papel do professor	27
2.7. Recursos de apoio à produção escrita na aula	30
2.8. Momento mais propício para a produção escrita na unidade didática	31
<b>CAPÍTULO III – AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA: CRITÉRIOS DE CORREÇÃO</b>	32
3.1. Correção da produção escrita em conjunto com o aluno	32
3.2. Correção da produção escrita à luz dos critérios de correção veiculados pelo GAVE e preparação para o Exame Nacional	33
<b>CAPÍTULO IV – PROPOSTA DE ATIVIDADES DE ESCRITA</b>	39
4.1. O contexto educativo	39
4.2. Dinamização da produção escrita em contexto educativo	39
4.3. Propostas práticas de produção escrita na aula de ELE:	
4.3.1. Unidade Didática “Gestiones y papeleo”	40

4.3.2. Unidade Didática “Las bodas”	42
4.3.3. Unidade Didática “Cuida tu planeta”	44
4.3.4. Unidade Didática “Cita con el cine”	47
4.3.5. Unidade Didática “Consultorio sentimental”	50
<b>CONCLUSÃO</b>	52
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	56
<b>ANEXOS</b>	60

## **Introdução**

A escrita ocupa grande importância no âmbito escolar, pessoal e profissional e é na escola que esta competência deve ser aprendida. No entanto, por se tratar de uma atividade que exige muito esforço, reflexão e tempo, muitas vezes a escrita é proposta como trabalho extra-aula.

Este trabalho visa apresentar uma reflexão sobre a importância da expressão escrita e propõe uma metodologia de trabalho colaborativo na própria sala de aula em torno da produção e da correção da escrita, como meio de melhorar a competência de escrita dos alunos.

Numa primeira parte será abordada uma reflexão predominantemente teórica sobre a importância da escrita na nossa sociedade e na vida concreta dos nossos alunos, nomeadamente através da análise da tipologia de textos propostos aos alunos em situação de exame. Será igualmente abordado o papel do professor num ato em que o trabalho colaborativo se revela muito vantajoso e proveitoso. Finalmente haverá lugar para uma reflexão sobre a avaliação da produção escrita e a preparação para a realização de exames nacionais.

A segunda parte deste trabalho apresenta uma proposta de operacionalização do trabalho colaborativo na escrita. Neste momento, serão apresentadas as várias propostas de atividades dinamizadas durante o estágio pedagógico de Espanhol Língua Estrangeira, com turmas do ensino secundário.

É ainda de referir que o presente estudo resulta de uma reflexão de duas atividades que coexistiram em paralelo: a docência e a realização do estágio pedagógico, sendo que ambas se enquadram no ensino das línguas estrangeiras a nível do ensino secundário. A primeira no âmbito do Francês de formação específica, com uma carga horária de 3,5 blocos de 90 minutos semanais e sujeita a exame nacional, com um peso de 30% na avaliação global e final da disciplina e a segunda no âmbito do Espanhol de formação geral com 2 blocos de 90 minutos semanais. Houve, como é lógico, transferência e comunicação de saberes e de experiências: no primeiro caso pela

experiência e no segundo pela reflexão e constante aprendizagem. Desta simbiose nasceram as práticas e reflexões dadas a conhecer neste trabalho.



## **CAPÍTULO I - IMPORTÂNCIA DA ESCRITA**

### **1.1. Necessidade/ Obrigatoriedade de trabalhar Produção Escrita**

A produção escrita é uma atividade que marca o percurso de qualquer aluno. “Surge como conteúdo ou área de objetivos no curriculum da disciplina de Português e está ainda presente como meio importante de registo e de avaliação, não só no âmbito da língua materna, mas também no das restantes disciplinas” (Barbeiro, 1999: 11). Ou seja, estamos perante uma competência transversal a várias disciplinas, que está diretamente relacionada com a avaliação dos alunos e é uma área em que os alunos revelam dificuldades. Aliás, como refere Luís Filipe Barbeiro, “Muitos alunos sentem dificuldades em atingir os objetivos estabelecidos para a expressão escrita, sendo essa uma das causas apontadas para o insucesso ou menor sucesso escolar” (Barbeiro, 1999: 11). Portanto, a capacidade de escrita dos alunos está intimamente ligada à avaliação. É preciso que se diga que o sistema de avaliação dos alunos de uma forma geral assenta numa forte componente escrita. Pela dimensão e pelas consequências que a produção escrita adquire na vida e na avaliação dos alunos, este foi um tema que sempre me despertou especial interesse, enquanto profissional da educação.

Como aluna, ao longo do meu percurso escolar, não me lembro de ter praticado a expressão escrita nas aulas de língua estrangeira. No entanto, os testes escritos incluíam sempre uma composição. Quer isto dizer que a minha avaliação dependia da minha prestação em termos de capacidades de escrita que não tinham sido nem treinadas, nem trabalhadas ou melhoradas em contexto de sala de aula.

Num nível mais avançado, por exemplo, Português de Nível Secundário, não tenho memórias de se ensinar a fazer comentários de texto, análises de texto ou dissertações. Para isso, tive de adquirir material especializado e descobrir e treinar as características próprias das diferentes tipologias que me eram exigidas. Foi um trabalho de aprendizagem solitário.

Olhando para trás, é como se houvesse a ideia intrínseca de que os alunos teriam competências de leitura ou outras experiências que lhes possibilitassem a realização de

textos e, portanto, esta competência não era objeto de treino, nem de aprendizagem em contexto de sala de aula.

Ora, os professores são fruto também das suas experiências enquanto alunos. Autores conceituados como Richards e Lockhart referem precisamente a importância dessas experiências: “Las creencias de los profesores sobre el aprendizaje pueden basarse en su formación, su experiencia docente o incluso su experiencia como alumnos de lenguas” (apud, Muñoz, 2010: 47). É precisamente pelas experiências, ou melhor, pelas dificuldades que tive no trabalho de produção ou de composição escrita, que esta é, sem dúvida, uma das competências às quais dedico especial atenção. Assim, na minha prática letiva, a produção escrita passou ser uma das minhas preocupações e procuro que os meus alunos não padeçam do mesmo mal que eu padeci enquanto aluna. Procuro que a escrita tenha lugar na aula de língua estrangeira, que a aula seja um momento de aprendizagem desta competência e tenho a forte convicção de que o professor pode desempenhar um papel fundamental no ensinar a escrever. Ou seja, aquele comentário: “tem jeito para escrever”, pode ser estendido a todos os alunos, se trabalharmos com eles atividades de escrita, se os ensinarmos a escrever.

Como diz Bioy Casares, uma coisa é certa “Para escribir bien hay que escribir mucho, hay que pensar, hay que imaginar, hay que leer en voz alta lo que uno escribe, hay que acertar, hay que equivocarse, hay que corregir las equivocaciones (...) Nadie tiene recetas para escribir bien” (apud Martínez Sánchez, 2005: 7). A escrita é, de facto, uma tarefa complexa que exige muito tempo e dedicação. Não é de um dia para o outro que se aprende a escrever com uma receita milagrosa. A escola tem, portanto, um papel fundamental no ensinar a escrever. Compete ao professor de língua materna e de língua estrangeira proporcionar atividades de escrita para o desenvolvimento desta competência.

Este Relatório de Mestrado visa precisamente refletir sobre a problemática da escrita e a sua importância no contexto atual do ensino das línguas estrangeiras, apresentando propostas concretas de atuação do professor dinamizador.

## **1.2. Hábitos e práticas de escrita dos atuais professores de LE: análise de um inquérito realizado a um grupo de professores**

Partindo, então, da ideia de que os professores promovem, desenvolvem, ou evitam atividades que os marcaram, foi elaborado um questionário (ANEXO 1) a um grupo de vinte e dois professores de Língua Estrangeira, abrangendo os 2º e 3º ciclos e o ensino secundário do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos, onde exerço funções docentes, com o objetivo de auscultar as suas experiências enquanto alunos e as suas práticas enquanto docentes, no que diz respeito às atividades de produção escrita.

Do estudo, em traços gerais (ver ANEXO 2), conclui-se que, de uma maneira geral, os professores questionados enquanto alunos exercitaram a produção escrita. 50% refere que o fez Por Vezes e 27% que Sim, que praticou a produção escrita nas aulas de língua estrangeira e 5% que praticou Muitas Vezes. As produções escritas foram realizadas sobretudo em trabalho individual (69%), mas 19% refere que também realizava produções escritas em trabalho de pares.

79% dos inquiridos refere que o/a professor(a) corrigia em casa e voltava a devolver aos alunos e outros 21% referem que as composições eram corrigidas na aula. 90% menciona que quando o/a professor(a) entregava as composições, não lhes era pedido que voltassem a corrigir e a entregar novamente à professora.

Quanto à tipologia de texto, a maioria (53%) recorda ter feito textos de acordo com as unidades didáticas, mas também recordam ter realizado textos de opinião (28%) e diálogos (16%). A grande maioria (91%) também realizava composições nos testes de avaliação.

Enquanto professores, 86% diz que costuma promover atividades de produção escrita. Estes professores promovem esta atividade na aula (59%) e como trabalho a realizar em casa (41%). A tipologia de textos é variada: desde textos relativos às unidades didáticas, diálogos, artigos de opinião, cartas, mensagens de correio eletrónico, textos publicitários e poemas.

Os professores questionados tanto dinamizam esta atividade em trabalho individual (49%), como em trabalho de pares (43%), sendo que apenas 8% mencionou que propõe esta tarefa em trabalho de grupo e nenhum mencionou trabalhar a produção escrita em grande grupo.

Quanto a instrumentos de correção, 47% dos professores demonstra que utiliza grelhas próprias para a avaliação da produção escrita, recolhidas por exemplo em manuais e 21% refere que utiliza grelhas produzidas pelos próprios para o efeito. Há ainda a assinalar que 23% recorre a simbologia própria que os alunos dominam.

Quanto ao momento da correção, 56% revela que corrige em casa e depois devolve aos alunos e 44% corrige na própria aula. 55% pede aos alunos que corrijam e voltem a entregar o trabalho, mas 32% não o faz. Quando questionados sobre a leitura das produções escritas na aula, 54% refere que promove esta atividade, 23% apenas o faz às vezes e 23% não pede aos alunos que leiam os seus trabalhos escritos na aula.

Os professores interrogados têm por hábito incluir a produção escrita nos testes de avaliação, que na sua esmagadora maioria está relacionada com o tema da unidade didática (88%). Resta referir que o peso atribuído à produção escrita nos testes de avaliação é bastante díspar, como comprova a seguinte tabela:

<b>Percentagem / Pontos atribuídos à produção escrita nos testes de avaliação</b>		
<b>2º Ciclo</b> (0-100%)	50%	10-15
	50%	20
<b>3º Ciclo</b> (0-100%)	11%	10-15
	11%	15-20
	45%	20
	22%	25
	11%	20-30
<b>Secundário</b> (0-200%)	11%	25-30
	33%	30
	11%	35
	45%	50

De destacar que o estudo incidiu nas práticas e experiências de apenas vinte e dois professores de língua estrangeira, sendo apenas o ponto de partida para uma reflexão relativamente às práticas dos docentes quanto a esta matéria.

Em todo o caso, é de sublinhar que a expressão escrita está presente na aula. É uma atividade que os professores dinamizam e promovem na aula de língua estrangeira. Aliás, é de destacar que há uma percentagem significativa de professores que refere que procede à etapa de correção na própria sala (44%). Ou seja, a conclusão que é desde já de destacar é que a produção escrita é treinada na sala de aula e não aparece exclusivamente no dia do teste. Para além disso, se os temas destas composições são na sua maioria os das unidades didáticas, conclui-se também que estes professores têm como preocupação preparar os seus alunos para o momento de avaliação em que a produção escrita tem um peso considerável, como demonstrado pela tabela anterior.

No entanto, é flagrante a discrepância em termos de pontuação atribuída à composição em todos os níveis de ensino. Seria benéfico para o trabalho docente e para a avaliação dos alunos um trabalho colaborativo também da parte dos professores em termos de Grupos Disciplinares, de Departamentos e de Escola, no sentido da uniformização dos critérios de correção em duas vertentes:

- 1º - consenso na utilização de grelhas de correção da produção escrita;
- 2º - ponderação da pontuação a atribuir à composição nos momentos formais de avaliação.

### **1.3. Papel da escrita. - Por que razão é necessário ensinar a escrever?**

Afinal os alunos terão mesmo de aprender a escrever em língua estrangeira? Os alunos irão sentir necessidade de utilizar a escrita em língua estrangeira fora do contexto escolar? Deve-se ensinar a escrever? O que é que se deve ensinar a escrever? Porquê e para quê? Tentaremos apresentar respostas para todas estas questões.

Todos sentimos a necessidade da escrita. “No quotidiano, o ato de escrita – em língua materna revela-se como um ato de comunicação por excelência, numa situação marcada, normalmente, pela distância física do emissor e do recetor (escrevemos para

quem não está perto de nós, em termos físicos, ou para quem não podemos alcançar pela voz) sem esquecer outro tipo de distância (como as sociais e as profissionais, por exemplo...), para expor (num abaixo-assinado...), para argumentar (numa petição), para descrever (no registo de um acidente...), etc” (Bizarro, 2001: 283-284).

Quando nos deparamos com a necessidade de escrita, sentimos como os códigos orais e escritos são díspares. O código escrito é complexo e composto por regras muito próprias. Falar e escrever são, portanto, atividades completamente diferentes. “Aprender a escribir significa aprender a utilizar el lenguaje de manera notablemente diferente al modo como se usa en las experiencias previas de conversación que ya posee el aprendiz (Cassany, 2004: 918).

A sociedade é mais benevolente com as lacunas orais. O código oral permite repetições, permite retomar o discurso, colmatar imediatamente erros de que se deu conta. A sociedade não é tão penalizadora com os erros em termos de oralidade, precisamente porque existe essa possibilidade imediata de se proceder à correção do erro, ou simplesmente porque o erro se perdeu no tempo.

No entanto, o mesmo não se verifica com o código escrito. Qualquer tipo de escrita, desde um pequeno aviso colocado na porta de um estabelecimento comercial ou à entrada do prédio, uma mensagem de correio eletrónico entre amigos ou colegas de trabalho, um requerimento entregue nos serviços públicos, uma ata de condomínio, um artigo de opinião lançado para a rede de internet, para o jornal da escola ou para um jornal nacional, uma mensagem ao diretor de turma de um filho, seja lá o que se tenha de escrever, não pode conter erros de qualquer categoria. A escrita é, por isso mesmo, muito mais exigente. O sujeito de enunciação deve conhecer as regras gramaticais, ortográficas, de construção frásica, deverá ser cuidadoso com a seleção léxica, deve conhecer a tipologia de texto e ainda ter presente a função e o destinatário do texto.

Lourdes Díaz e Marta Aymerich na obra *La Destreza Escrita* referem-se muito claramente às necessidades da escrita, inclusivamente em língua estrangeira e à obrigatoriedade de que os textos escritos estejam irrepreensíveis:

Quien ha de expresarse por escrito tiene que hacerlo bien: ¿cómo conseguirá trabajo si no envía un currículum vitae en condiciones?; ¿cómo mantendrá en buen estado una amistad a distancia si no existe la posibilidad de la correspondencia?; ¿o cómo reclamar, reservar hoteles, realizar pedidos, etc., etc.? Un texto escrito es, muchas veces, nuestra carta de presentación ante otros. Pero también es una herramienta imprescindible para nosotros mismos: cuando asistimos a una conferencia, es necesario tomar notas para recordar los detalles o las ideas importantes; la propia vida cotidiana nos exige también escritos más humildes: la lista de la compra, una nota a un colega de despacho, a un compañero de piso, un aviso fugaz en la puerta con un “vuelvo enseguida”... A muchas de estas situaciones nos enfrentamos no sólo en nuestra lengua materna (L1), sino también en la lengua extranjera (L2). (2004: 12-13)

De facto, a escrita está tão presente em tantas situações da nossa vida que é imperioso fazê-lo bem. A imagem de cada um passa também pela forma como se escreve, pelo vocabulário selecionado, pela construção frásica, pela correta adequação daquilo que escrevemos aos nossos destinatários.

Portanto, aprender a escrever é estar pronto para comunicar e interatuar nos vários âmbitos ou nos vários contextos da vida social e aprender a escrever em língua estrangeira, é exatamente o mesmo. Ou seja, aprender a escrever em língua estrangeira é apropriar-se de uma série de mecanismos que vão permitir ser-se autónomo e comunicar livremente, de forma correta e adequada nos vários contextos em que nos encontramos inseridos ou nos vários contextos em que tivermos de vir a comunicar. Aprender a escrever em língua estrangeira é ser capaz de realizar em língua estrangeira todas as atividades de escrita que se realiza em língua materna. Como diz a professora Rosa Bizarro, “Uma certeza fica: quando se aprende a escrever (em língua materna, mas obviamente também, em língua estrangeira), muitas “portas” se abrem perante nós” (2001: 292), porque o domínio da escrita é uma ferramenta essencial de integração na sociedade atual, tanto no contexto pessoal, como profissional.

Devemos, portanto, estar muito conscientes de que as atividades de escrita propostas nas aulas de língua estrangeira devem ter uma ligação, uma aplicação muito prática na vida real. Como recomenda o Conselho da Europa na sua obra *La communication dans la classe de langue* “Il faut aussi préparer l’apprenant à utiliser la langue pour communiquer en situation réelle en dehors de la classe” (Sheils, 1993: 2).

Assim, a aula de língua estrangeira deverá preparar o aluno para de futuro poder realizar atos de escrita corretos de forma solitária e autónoma. As aulas serão, portanto, um momento em que se dota o aluno de competências que virá a utilizar quando se encontrar sozinho e se vir confrontado com a necessidade de comunicar (oralmente ou por escrito) na língua estrangeira.

Compete ao professor conhecer o grupo de alunos e as suas necessidades de forma a planificar propostas de trabalho que sejam úteis na vida prática e futura. O *Quadro Comum Europeu de Referência* enumera precisamente os vários domínios em que um utilizador fará uso da língua: domínio público, privado, educativo e profissional. (2001: 36) Na planificação das aulas, o professor deverá ter em conta os interesses e necessidades dos alunos e assim capacitá-los de competências linguísticas que lhes sejam úteis futuramente. Cassany refere-se precisamente a esta tarefa do professor:

Las funciones que desempeña la escritura en E/LE son múltiples y variadas según los conocimientos previos y las necesidades del alumnado, además del enfoque metodológico elegido. Teniendo en cuenta esa versatilidad, resulta imprescindible que el profesorado sea consciente de las características y de las posibilidades que ofrece la escritura para desarrollar la adquisición del español y que sepa sacar provecho de ellas en todas las circunstancias. (2009: 52)

O *Quadro Europeu Comum de Referência*, que visa a homogeneidade na aprendizagem e ensino das línguas estrangeiras a nível europeu, enumera os descritores que caracterizam os vários níveis do usuário de uma língua estrangeira, apresentando uma listagem dos descritores que caracterizam as capacidades de escrita de um utilizador de língua estrangeira, consoante o seu nível de língua.

<b>Escrever</b>	
<b>Escrita</b>	
<b>A1</b>	Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.
<b>A2</b>	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.
<b>B1</b>	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.
<b>B2</b>	Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo



	ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.
<b>C1</b>	Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspetos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.
<b>C2</b>	Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a aperceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e resenhas de obras literárias e de âmbito profissional.

Grelha para a auto-avaliação – Tradução oficial portuguesa  
(*Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* – Conselho da Europa, 2001: 55)

A tipologia e a complexidade de textos escritos é tão variada e díspar que exige que um especialista da escrita descortine a especificidades de cada um dos textos e os mecanismos que subjazem à sua construção, porque afinal “escribir un poema, una carta comercial, un examen o un informe económico son tareas diferentes que sólo comparten el aprovechamiento de la metodología de la escritura” (Cassany, 2004: 921).

Para além disso há ainda a ter em conta, como relembra e bem este mesmo autor, a variedade de um mesmo género consoante o país e a língua: “Cada uno de estos géneros y grupos varía sin uniformidade según las comunidades en que se generan, al margen de la actividad, el idioma o los temas. Así, una carta comercial tiene convenciones diferentes en España, Francia o Gran Bretaña, pero también en Argentina y México” (Cassany, 2004: 921). Quer isto dizer que para além da especificidade de cada tipologia de texto, o aluno deve ainda dominar as regras de escrita dessas tipologias que podem diferir de um país para o outro.

#### **1.4. Novos hábitos de escrita**

Está atualmente a acontecer um fenómeno que pode ser o responsável pela revalorização da escrita entre os nossos alunos e é mais uma prova de como a escrita é importante e está presente no nosso quotidiano. Há alguns anos atrás os professores queixavam-se de que os alunos não só não liam, como também não escreviam. Ora, ao que parece as Novas Tecnologias e as novas formas de entretenimento dos adolescentes

e dos jovens são marcadamente escritas. O *email*, o *facebook* e as redes sociais similares são espaços onde predomina a escrita. Conclui-se hoje que afinal as novas gerações escrevem, mas em modelos novos de escrita.

A escrita passou a fazer parte do dia-a-dia do jovem que comunica precisamente por escrito com a sua rede de amigos. Todos os jovens consultam a sua caixa de correio eletrónica, leem e escrevem nas suas páginas pessoais destas novas invenções tecnológicas. Esta escrita tem regras próprias, géneros novos e transfere para o discurso escrito marcas da oralidade. Cassany descreve na perfeição este novo fenómeno que revitalizou a escrita:

Una última variable está modificando de manera relevante y acelerada el binomio oralidad/escritura, es la expansión creciente de la comunicación electrónica. Hoy muchas personas leemos y escribimos mucho más en las pantallas que en folios, libros o cuadernos. Estamos viviendo una auténtica migración del escrito analógico (papel, bolígrafo) al electrónico o digital (ordenador, Internet), que está imponiendo nuevos géneros, registros y procesos de comunicación. La investigación sobre los géneros electrónicos distingue los sincrónicos (chat, simulaciones) de los asincrónicos (correo electrónico, web, foro de discusión), según si los interlocutores interactúan simultáneamente o no. En algunos casos se desvanecen las distinciones tradicionales entre lo oral y lo escrito; por ejemplo, en el chat asistimos a una conversación escrita casi simultánea, que incluye emoticones y juegos tipográficos cercanos al cómic; en los correos electrónicos, tendemos a bajar el nivel de formalidad, nos despreocupamos de la ortografía o prescindimos de algunas convenciones escritas. (2004: 919, 920)

Uma das críticas que se costuma fazer a estes tipos de escrita prende-se com as supressões, as abreviaturas que os alunos costumam transpor para os escritos da aula, em suma, uma reinvenção do código escrito ou, segundo outros, uma deterioração do código escrito. O que se pretende aqui referir, e o que é de facto positivo, é que afinal a escrita está presente nos hábitos dos alunos. Obviamente, a escola sempre foi e sempre será normalizadora, portanto, a vantagem destes hábitos é o facto de eles existirem, o facto de os alunos praticarem a escrita de forma espontânea e o facto de podermos integrar estas formas de escrita nas atividades da aula. Uma atividade que tem equivalência fora do contexto escolar será levada a cabo com muito mais empenho, motivação e facilidade, porque na realidade é algo que o aluno conhece, domina e

realiza habitualmente fora deste âmbito escolar. O professor é um dinamizador de atividades de escrita e um regulador da atividade. O seu papel será o de apresentar as instruções de forma clara, acompanhar a realização das tarefas e certificar-se de que as regras da escrita estão a ser cumpridas. Quanto ao papel do professor neste processo, abordaremos esta questão mais pormenorizadamente noutra capítulo.

### **1.5. A escrita na escola**

É também necessário sublinhar que a escrita desempenha um papel fundamental na aquisição de conhecimentos. É uma “herramienta para aprender otros contenidos (reglas gramaticales, léxico, aspectos socioculturales, etc.” (Cassany, 2004: 927). A escrita engloba em si uma série de ações e de mecanismos de aprendizagem que fazem parte da construção dos saberes linguísticos e culturais do aluno. É através da escrita que memorizamos conceitos, vocabulário, ideias e é através da escrita que demonstramos os nossos conhecimentos. A necessidade de escrita é, portanto, transversal a todos os domínios do saber. Em todos os cursos de qualquer nível de ensino, para aprendermos, escrevemos e para provarmos que sabemos, escrevemos.

Temos de ter muito presente que a escrita é tão importante que acaba por englobar todas as outras competências que pretendemos que os nossos alunos desenvolvam. David Sánchez no seu artigo “La expresión escrita en clase de ELE”, publicado na Revista MarcoEle refere-se de forma muito assertiva ao âmbito da escrita: “Debemos advertir que la expresión escrita no se puede entender de forma independiente del resto de las competencias de la lengua. En ocasiones, el docente no se percata convenientemente de que la producción escrita incluye el resto de habilidades lingüísticas” (2009: 16). Obviamente, a escrita acaba por englobar todas as outras competências porque ela materializa todas as competências que o aluno desenvolve. A atividade de produção escrita é o resultado do desenvolvimento das competências de compreensão oral e escrita e mesmo da produção oral. Aliás, como veremos mais à frente, promover atividades de produção escrita em grupo é desenvolver simultaneamente todas as outras competências.

Definitivamente, a escrita domina a escola e as atividades escolares. “Los estudiantes escriben para realizar ejercicios (de manipulación formal o de fijación de lo

escrito en casa o en clase), exámenes (lo que se practica oralmente se evalúa también, a veces, en test escritos), toma de notas (para reproducirlas luego oralmente), para redactar guiones, material y lista de ideas...” (Díaz e Aymerich, 2004: 19).

Em termos escolares, a escrita está intimamente ligada à avaliação dos alunos. No caso português, há cursos em que os alunos do ensino secundário são confrontados com a obrigatoriedade da realização de um exame nacional, com um peso de 30% na avaliação final da disciplina, como é o caso dos Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, em que a Língua Estrangeira é uma disciplina de formação específica, com uma carga horária de 3 blocos de 90 minutos (Avelino, 2001: 3). Nestes casos, uma das prioridades deve ser a escrita. Por outro lado, em termos de critérios de avaliação das línguas estrangeiras no ensino secundário, a avaliação escrita tem um peso de 60% e a oralidade de 30%, ficando os restantes 10% para as atitudes e valores.<sup>1</sup> Ou seja, a escrita tem de facto um peso considerável em termos do ensino secundário, quer os alunos sejam sujeitos a exame nacional ou não. No caso dos cursos em que a língua estrangeira é de formação específica, mais importante se torna a escrita. Ao longo dos dois anos do curso (10º e 11º anos), o professor deverá preparar os alunos para as várias tipologias de texto, de acordo com o programa ministerial e que habitualmente são objeto de avaliação no exame nacional.

Vejamos, então, o que sugerem os Programas de Espanhol em termos de escrita para o Ensino Secundário para os níveis de iniciação e de continuação.

PROGRAMA DE ESPANHOL NÍVEL DE INICIÇÃO	
<b>Expressão escrita:</b>	
10º Ano	Escrita de textos simples (notas, cartas familiares, narrações e descrições e exposição de ideias) de extensão limitada, adequando-se à situação de comunicação, com coerência e respeitando as normas da linguagem escrita.  <span style="float: right;">(Fernández, 2001: 10)</span>
	Redigir cartas e outro tipo de mensagens sobre temas conhecidos, adequando-as

<sup>1</sup> De acordo com as indicações do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) no que se refere à avaliação da oralidade no Ensino Secundário, disponível em: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/10.html> (consultado pela última vez em 16/08/2012)

11º Ano	à situação e utilizando as normas básicas da comunicação escrita.  (Fernández, 2002a: 3)
12º Ano	Redigir cartas e outro tipo de mensagens sobre temas conhecidos, adequando-as à situação e utilizando as normas básicas da comunicação escrita. Estruturar e organizar as ideias, de acordo com o tipo de texto.  (Fernández, 2004a: 3)

PROGRAMA DE ESPANHOL NÍVEL DE CONTINUAÇÃO	
<b>Expressão oral e escrita:</b>	
10º Ano	<p>Resolver as situações mais usuais de comunicação.</p> <p>Tomar parte numa conversa improvisada sobre temas familiares.</p> <p>Contar experiências e acontecimentos.</p> <p>Expressar as suas ideias e justificá-las.</p> <p>Contar o argumento de um livro ou de um filme e expressar reações.</p> <p>Escrever um texto simples e coerente sobre temas familiares ou de interesse pessoal.</p> <p>Escrever cartas pessoais para contar experiências e impressões.</p> <p>(Fernández, 2002b: 9,10)</p>
11º Ano	<p>Participar em conversas improvisadas e em debates preparados para expor e justificar as suas ideias.</p> <p>Expressar-se adequadamente e com uma certa fluência sobre os temas do programa, sobre temas atuais e de interesse pessoal.</p> <p>Escrever textos coerentes e adequados com suficiente correção sobre temas familiares.</p> <p>Escrever cartas pessoais, exprimindo opiniões, sentimentos e desejos.</p> <p>Escrever cartas formais, no registo adequado, para solicitar informação e serviços.</p> <p>(Fernández, 2002c: 10)</p>
12º Ano	<p>Participar de forma fluente em conversas e debates, adequando o discurso à situação de comunicação e reagindo naturalmente na interação.</p> <p>Expor e justificar de forma coerente as ideias, narrar acontecimentos, descrever situações.</p>

	<p>Usar adequadamente a língua escrita em situações comunicativas autênticas, com intenções e recetores concretos, aplicando as normas que regem os diferentes esquemas textuais (carta, exposição de ideias ou opiniões, narração, descrição, comentário, texto criativo).</p> <p style="text-align: right;">(Fernández, 2004b: 10)</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Será também pertinente analisar as tipologias de textos que têm vindo a ser objeto de exame.

Tipologia de textos pedidos nos Exames Nacionais						
Nível de Iniciação – Bienal com o código 547						
Ano	Fase	Questão	Tipologia de texto	Nº de palavras	Cotação atribuída Escala 200	Total da PE em cada exame
2012	1ª	4.4.	Explicar o significado de uma frase.	30-40	20	100
		7.	Escrever um texto de acordo com as instruções dadas.	40-50	20	
		8.	Escrever um texto tentando convencer outra pessoa, de acordo com instruções dadas.	100-130	60	
	2ª	4.2.	Explicar o significado de um título.	30-40	20	100
		7.	Escrever um texto de acordo com o tema e abordando indicações dadas.	40-50	20	
		8.	Escrever um texto tentando convencer outra pessoa, de acordo com instruções dadas.	100-130	60	
2011	1ª	4.3.	Explicar o significado do título do texto.	30-40	20	95
		8.	Elaborar um diálogo com 10 frases, de acordo com indicações dadas.	10 frases	15	
		9.	Escrever uma história a ser publicada numa revista, dando continuidade ao excerto do exame, respeitando indicações dadas.	100-130	60	
	2ª	9.	Escrever um texto para a página web de um instituto, de acordo com indicações dadas.	100-130	60	60
2010	1ª	7.	Escrever uma mensagem a um amigo, de acordo com instruções dadas.	40-50	20	85
		8.	Texto para publicar no jornal da escola, falando de um filme de que se tenha gostado muito e respeitando a instruções dadas.	80-120	65	
	2ª	7.	Escrever uma mensagem a um amigo, de acordo com instruções dadas.	40-50	20	85
		8.	Texto para publicar no jornal da escola, falando do último concerto a que tenha ido	80-120	65	

			e de que tenha gostado muito, respeitando instruções dadas.			
2009	1ª	8.	Descrição de uma imagem.	30-40	20	85
		9.	Carta familiar, de acordo com informação dada.	80-120	65	
	2ª	8.	Descrição de uma imagem.	30-40	20	85
		9.	Carta familiar, de acordo com informação dada.	80-120	65	
2008	1ª	8.	Descrição de uma imagem.	30-40	20	85
		9.	Redação de um correio eletrónico a colegas, seguindo instruções dadas.	80-120	65	
	2ª	8.	Descrição de uma imagem.	30-40	20	85
		9.	Redação de um correio eletrónico a um amigo, segundo instruções dadas.	80-120	65	
2007	1ª	1.	Justificar escolhas	3-5 linhas	15	140
		4.1., 4.2., 4.3.	Responder de forma breve a questionários.	2-4 linhas cada	20	
		6.1.	Comparar informação e justificar a opinião pessoal.	2-4 linhas	15	
		6.2.	Referir conselhos que daria a alguém.	2-4 linhas	15	
		7.	Redação de um texto argumentativo, expondo a opinião pessoal.	80-120	75	
	2ª	1.1., 1.2., 1.3.	Responder de forma breve a questionários.	2-3 linhas cada	15	160
		4.1., 4.2., 4.3, 4.4	Responder a perguntas, justificando a sua opinião.	2-4 linhas	20	
		5.	Escrever um texto descritivo, justificando a sua opinião.	4-6 linhas	20	
		6.1.	Descrever imagens.	2-3 linhas	15	
		6.2.	Comparar duas imagens.	4-5 linhas	15	
		7.	Escrever uma carta a uma amiga, dando conselhos e justificando.	80-120	75	

Tipologia de textos pedidos nos Exames Nacionais Nível de Continuação – Bial com o código 847						
Ano	Fase	Questão	Tipologia de texto	Nº de palavras	Cotação atribuída Escala 200	Total da PE em cada exame
2012	1ª	1.	Explicar o significado de uma frase.	15-30	15	115
		4.3.	Explicar o que sente a protagonista.	30-50	20	
		7.	Lista de 5 frases com recomendações, segundo instruções dadas.	5 frases	20	
		8.	Carta publicitária, em nome de um gabinete de psicologia, apresentando os seus serviços e seguindo instruções dadas.	180-200	60	
	2ª	1.	Explicar o significado de uma imagem.	15-30	15	135
		4.4.	Explicar o significado do título do texto.	30-50	20	
		5.	Escrever um texto a um amigo com 5 recomendações, seguindo instruções dadas.	30-40	20	
		6.	Resumir um texto.	50-60	20	
		7.	Escrever um texto de opinião, seguindo instruções dadas.	180-220	60	
	2011	1ª	1.	Escrever uma frase adequada à imagem, utilizando palavras dadas.		10
7.			Escrever um texto para convencer aos amigos, procurando convencê-los a comprar um objeto.	40-50	20	
8.			Texto expositivo, seguindo instruções dadas.	150-220	60	
2ª		1.	Escrever uma frase adequada à imagem, utilizando palavras dadas.		10	90
		7.	Escrever um texto, referindo o interesse em fazer troca de livros.	40-50	20	
		8.	Escrever um artigo de opinião sobre o sistema de troca de livros, de acordo com instruções dadas.	150-220	60	
2010	1ª	7.	Explicar uma frase.	40-50	20	80
		8.	Redigir um texto informativo com informação geral, respeitando instruções dadas.	150-220	60	
	2ª	7.	Escrever uma nota a um amigo.	40-50	20	80
		8.	Escrever um texto informativo, de acordo com a informação dada.	150-220	60	

3

<sup>3</sup> Informação disponível em: <http://www.gave.min-edu.pt/>



Repare-se que a pontuação dedicada à produção escrita é realmente elevada. Varia entre os 80 e os 100/200, embora já tivesse sido mais elevada, por exemplo em 2007 que chegou a oscilar entre os 140 e os 160/200. A escrita, quer seja a produção de pequenas frases de 2 a 4 linhas, quer seja uma carta a um amigo ou um texto argumentativo, está presente e representa efetivamente muito em termos de pontuação.

## **CAPÍTULO II - PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO DA ESCRITA NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Ora, com o peso atribuído à expressão escrita, efetivamente o professor de língua estrangeira não pode perder de perto a preparação dos seus alunos para o exame nacional. Assim, um dos objetivos do professor deve ser desenvolver estratégias que visam o desenvolvimento das competências de escrita nos alunos e prepará-los para a variedade de tipologia de textos com os quais o aluno se confrontará em situação de exame.

### **2.1. A escrita em trabalho individual**

O caráter individual da escrita é inegável. Em situação de avaliação da disciplina e em situação de exame nacional, os alunos estarão sozinhos nessa tarefa. A produção individual é, sem dúvida necessária, no entanto é mais vantajosa quando o aluno já é mais independente, quando o aluno já tem um domínio razoável das técnicas de escrita. Aí sim, já se torna benéfico que escreva sozinho. Mas mesmo esta produção de escrita solitária, pode ser feita na aula. Se for feita na aula, o professor pode corrigir, sugerir, emendar, explicar ao aluno os eventuais defeitos da organização do texto e pode apresentar outras sugestões. O importante é que o aluno tenha o apoio na construção do texto e que as suas dúvidas sejam esclarecidas e os erros corrigidos. Se a produção escrita, em termos individuais, for promovida quando o aluno já domina razoavelmente a técnica da escrita, então as correções a fazer, serão em menor número, mais fáceis de apontar por parte do professor e mais fáceis de identificar e corrigir por parte do aluno. Por isso, é verdade que os alunos devem escrever de forma individual, mas primeiro seria mais profícuo se tivessem colaboração no trabalho de escrita.

### **2.2. Vantagens da produção coletiva**

Na evolução da técnica da escrita, a produção coletiva é também muito importante. Aliás, é ainda mais proveitoso praticar a produção coletiva, mesmo antes de se passar ao trabalho de grupo. A produção coletiva tem muitas vantagens. É preciso

ajudar os alunos na construção de um texto: a organização das ideias, o esquema que o texto vai ter, o que é que se vai falar, com que ordem.

Nesta forma de trabalhar o professor tem de se dirigir à turma, ser o orientador da atividade. Uma boa ajuda será escrever a estrutura numa faixa lateral do quadro em colaboração com os alunos. Neste registo, os alunos vão dando as suas ideias, eliminam-se umas, substituem-se por outras ou altera-se a ordem as ideias, de forma a que o texto fique mais coerente. Também é importante que os alunos façam e acompanhem todos a própria construção do texto. A mudança de parágrafos, a utilização de conectores, a escolha do léxico e todas as questões gramaticais são analisadas e discutidas com todos e em frente a todos, com o grupo turma.

Esta prática faz com que o aluno se aproprie das técnicas de escrita. O aluno acompanhou toda a produção de texto: reparou como muitas vezes se tem de apagar, voltar atrás, escolher outro sinónimo, enfim, acompanha todas as escolhas complexas que conduzem à produção de um texto final. Sobretudo, aquilo que é importante é que os alunos percebam que um texto não nasce límpido da mão de ninguém, nem de um professor habituado a escrever. Ninguém escreve um texto final numa única versão. O texto sofre muitas reformulações e melhorias até chegar à versão final.

### **2.3. Dificuldade na descodificação das correções da produção escrita**

Aquilo que se verifica em língua estrangeira é que quando os alunos chegam ao nível secundário revelam dificuldades em organizar as ideias num texto de forma coerente e coesa. Demonstram falta de vocabulário e os textos apresentam erros de ortografia, de construção frásica, de concordância e de coesão textual. Devolver ao aluno um texto cheio de correções, não adianta de muito e é extremamente contraproducente.

Se o aluno receber um texto com imensas indicações e sublinhados, não sabe por onde começar e nem sequer consegue perceber se um dos principais problemas do texto é a coerência, a organização e o desenvolvimento das ideias essenciais. Costuma ser difícil para o aluno poder interpretar as indicações colocadas nas composições que se

devolvem. Aliás, para o professor também “es realmente complejo indicar por escrito por qué un párrafo está mal construido, cuál es la falta de coherencia de un texto, los errores en la cohesión o marcar, por ejemplo, los errores sintácticos del escrito” (Sánchez, 2009: 36). Na maioria dos casos, os alunos recebem os textos com as correções dos professores e arrumam-nas, não voltando a refletir sobre o que escreveram.

Daniel Cassany (*apud* Sánchez, 2009: 38) apresenta dez medidas que o professor corretor deve ter em conta na tarefa de correção de um texto:

1. Corrige sólo los errores que el alumno puede aprender.
2. Corrige mientras el alumno escribe o mientras tenga fresco lo que ha escrito. Tutoriza en clase los grupos y las parejas que están escribiendo.
3. Corrige las versiones previas al texto (borradores, esquemas).
4. Habla con los autores, si es posible, antes de marcar gráficamente el texto.
5. Indica los errores y pide a los alumnos que busquen soluciones y mejoras. Negocia con el aprendiz un sistema claro de anotación.
6. Da instrucciones para mejorar el escrito: reescribe el texto, amplia el párrafo tercero, añade más puntos o comas en el segundo párrafo, etc.
7. Deja tiempo en clase para leer y comentar las correcciones.
8. Enseña al alumnado a autocorregirse con guiones, pautas, diccionarios, gramáticas.
9. Utiliza la corrección como un recurso didáctico y no como una obligación. Varía las técnicas.
10. Adapta la corrección de cada texto a las necesidades y los intereses de su autor.

## **2.4. Vantagens do trabalho de grupo na produção escrita**

O presente trabalho pretende defender que, pela sua complexidade, a produção escrita revela-se mais produtiva em trabalho colaborativo, pelo menos numa fase inicial, em que os alunos ainda precisam de ser orientados e necessitam de desenvolver competências linguísticas e de escrita.

No entanto, os professores costumam associar o trabalho de grupo a confusão, indisciplina, barulho, esforço de um único elemento do grupo e descontração dos restantes elementos. Se se instalar um clima de trabalho e de responsabilidade desde o

início com os alunos, não há por que evitar e temer este tipo de trabalho, inclusivamente nas produções de texto.

O professor que conhece os seus alunos pode deixar que os grupos se organizem e pode fazer pequenos ajustes, incorporando ao grupo elementos com melhores competências linguísticas e distribuindo os alunos mais perturbadores por outros grupos. O professor é quem conhece melhor o grupo turma e pode e deve ser ele a gerir esta organização. O ideal é que o grupo contenha quatro ou no máximo cinco elementos e que os melhores alunos da turma sejam distribuídos pelos vários grupos, de forma a fomentar a aprendizagem entre os vários elementos do grupo. Os bons alunos serão sempre o motor dos grupos. Poderão sempre dar boas ideias, têm melhor domínio da técnica de escrita e melhores competências linguísticas. Os alunos menos bons acabam por contribuir sempre com alguma coisa e aprendem muito com os outros.

O trabalho colaborativo entre um grupo de alunos de quatro ou cinco elementos é altamente proveitoso. “La tediosa y agotadora tarea de escribir se agiliza cuando se ejecuta de forma colaborativa en la clase, y durante esa interacción surgen nuevas ideas que se incorporan en la revisión (...)” (Sánchez, 2009: 29). Trabalhar em grupo é muito mais motivador, há muito mais ideias para o trabalho e os alunos têm de entrar em consenso para chegar a uma conclusão. No trabalho de grupo a palavra de ordem é negociação: tem de se negociar a ideia final e todo o processo. Ou seja, os alunos têm sempre que debater as opções a tomar e isso é muito positivo: um dará uma palavra, outro melhora a ideia, outro dá-lhe continuação: “El trabajo de grupo de los textos tiene la gran ventaja de que las decisiones que se toman se pueden discutir: los estudiantes hablan de su texto, de sus formulaciones y de sus criterios de planificación sobre la construcción y contenidos del texto. El autor se convierte al mismo tiempo en crítico, lector, y comentarista de lo que se lee (y se escribe)” (Díaz e Aymerich, 2004: 81).

Para além disso, esta forma de trabalho “favorise l’apprentissage par la communication, dans une atmosphère plus détendue, plus libre, qui incite à la participation personnelle, et il se prête mieux à la différenciation” (Sheils, 1993: 8). Os alunos comunicam entre pares com à-vontade, sem inibição, expressam-se livremente. A colaboração revela-se extremamente positiva porque os alunos podem negociar, conversar, discutir, aproveitar ou reformular ideias, enfim, podem crescer e aprender uns com os outros. Ao elaborar o texto juntamente com os colegas, o aluno pode

surpreender-se com as ideias e a facilidade de escrita de outro colega, ver como constrói frases e pode enriquecer ou contribuir com a variedade léxica. Trabalhar com outros mostra-nos caminhos que desconhecíamos ou de que não nos lembramos. Por isso mesmo, “a diversidade de perspectivas pode ser um fator de enriquecimento do processo” (Barbeiro, 2003: 146).

É imprescindível sublinhar que praticar a escrita em trabalho colaborativo é uma forma de englobar todas as outras competências da língua. Veja-se o que nos diz David Sánchez relativamente às vantagens da produção escrita em trabalho colaborativo:

En esta práctica no sólo estará escribiendo, sino que también se comunicará oralmente con su interlocutor, le escuchará y leerá el texto que éste ha escrito, produciéndose en el mismo acto la integración de las cuatro destrezas comunicativas. Componer un escrito no sólo requiere el uso de la habilidad de redactar, sino también la lectura, la comprensión y la expresión oral. Escribir es quizá la habilidad lingüística más compleja, ya que exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición: leemos los borradores que vamos elaborando para verificar que expresen lo que deseamos y dialogamos con coautores o lectores intermedios sobre el texto, para planificarlo o revisarlo. Por todos estos motivos, el éxito final de un acto de comprensión depende en parte de las destrezas de comprensión lectora, la oralidad y los recursos conversacionales que posea el autor. (2009: 16)

Através da produção escrita “o aluno preparará o léxico adequado, relembrará os tempos verbais de que se servirá, fará o inventário de alguns conetores que consolidarão a progressão do seu texto, recapitulará as normas da pontuação e da ortografia a utilizar, fará a revisão das marcas discursivo-textuais da matriz textual de que se vai servir” (Bizarro, 2001: 288). Enfim, a produção escrita trabalha todos os mecanismos que normalmente são aprendidos de forma compartimentada na aula, mas que agora, são utilizados de uma maneira geral, como se se tratasse de um *puzzle*, construído com variadíssimas peças.

Yves Reuter na sua obra *Construire une didactique de l'écriture* resume assim as variadíssimas vantagens da escrita em trabalho de grupo:

- Une aide à la motivation par la construction et la garantie d'un projet d'écriture qui dépasse l'individu (...);
- Une aide à la planification par la recherche d'idées, de scénarios, d'arguments (...);

- Une aide à la textualisation et à la mise en texte par l'explicitation constante qui est nécessaire, par la mise au jour d'un plus grand nombre de problèmes que ceux que l'individu aurait perçu seul (...);
- Une aide pour les activités de révision par la distance que permettent la présence et le jugement des autres (...);
- Une aide pour l'enseignant qui peut diversifier ses interventions selon les besoins sans vouloir aider tous les élèves, de la même façon, au même moment. (1996: 149)

As vantagens da produção escrita em trabalho colaborativo são inúmeras e passam, portanto, pela motivação dos alunos, pela interajuda entre os colegas nas várias fases da elaboração de um texto e até no próprio trabalho do professor que ajuda os vários grupos de trabalho e não todos os alunos individualmente.

## **2.5. A organização da atividade de escrita em trabalho de grupos**

Para um bom início da atividade, as instruções devem ser claras. Antes da constituição dos grupos, o professor deve apresentar as instruções de forma clara e esclarecer possíveis dúvidas. Tem de ficar muito claro: a tipologia de texto a produzir, os objetivos e a intenção do texto, as partes do texto, o destinatário do texto se for o caso, a extensão do texto e o tempo de que dispõem para a conclusão da tarefa. Antes da constituição dos grupos de trabalho, os alunos têm de saber exatamente o que se pretende que façam e durante quanto tempo.

Enquanto o professor apresenta a atividade, a motivação dos alunos começa já a desenvolver-se e muitos estão já em silêncio a ter uma “chuva de ideias”. O ideal é que o professor não permita troca de impressões durante esta fase. É importante que os alunos não comuniquem de imediato as suas ideias em voz alta, primeiro por uma questão de disciplina e também para que outros alunos de outros grupos não conheçam as suas ideias.

Uma vez organizados em grupo, poderão então começar a apresentar as suas ideias que serão aceites por uns, melhoradas, desenvolvidas ou substituídas. Mal se encontram em grupo, os alunos têm de ter a liberdade de conversar na construção mental do texto: devem definir em traços largos as ideias que vão desenvolver. O

professor pode fazer com que criem hábitos de organização textual no caderno diário, através do registo de ideias, em forma de esquema ou lista. Este trabalho de pré-escrita é essencial, mas não se deve exigir que seja demasiado detalhado, pois a construção de um texto é algo que também vai surgindo. Aquilo que se pretende é apenas um esboço. Aliás, é curioso que Cassany prefere o termo “composição escrita” precisamente para “poner énfasis en la idea de construcción o processo de elaboración del texto” (2009: 47).

Outra das indicações importantes a dar aos alunos é que todos os alunos devem ir registando todas as etapas do trabalho. Ter um único aluno que regista, que escreve enquanto os outros assistem, não funciona. A ideia é que todos trabalhem, registem, apaguem, voltem atrás, voltem a escrever, acrescentem, emendem. Escrever é assim mesmo. Os alunos devem ter a noção de que o ato de escrever não é algo que surge de forma imediata e correta na primeira versão. Um texto constrói-se, emenda-se, melhora-se, elimina-se, reformula-se, acrescenta-se, volta-se atrás, reordena-se parágrafos... Enfim, é um longo processo que necessita de tempo e não surge de um momento para o outro. Os alunos precisam de ter a noção de que nem os grandes escritores constroem textos num ápice, por isso, é importante que todos executem as várias fases por que vai passando o texto. Este trabalho é um trabalho de todos e para todos, logo todos devem contribuir.

O que também tem de ficar claro é que os alunos devem todos, no final da construção do texto, re-escrevê-lo na íntegra, sem erros para o caderno diário. Aquilo que se revela proveitoso é, numa primeira fase, ir desenvolvendo o texto na página da esquerda e, quando o texto estiver terminado, passá-lo a limpo para a página da direita. Copiar o texto da página do lado evita que os alunos deem erros que já não existem no texto corrigido.

A construção do texto deve culminar com a apresentação do trabalho de grupo aos colegas. Se o texto está bem feito, está bem construído, está criativo, se recebeu elogios por parte do professor, então os alunos não têm receio de o vir ler perante os colegas. Aliás, esta etapa final dos trabalhos deve ser conhecida por todos. Aquando da explicitação das instruções, o professor deve deixar bem claro as várias etapas deste trabalho: planificação, execução, textualização (Cassany, 2004: 922), registo do trabalho nos cadernos diários por todos os elementos do grupo, reescrita do texto final e



leitura do trabalho final ao grupo turma. Ou seja, todo o processo fica concluído na mesma aula, desde a planificação até à leitura dos textos produzidos ao grupo turma.

O momento de leitura do texto à turma é uma fase extremamente importante. Em primeiro lugar todos os elementos da turma devem estar conscientes que esta é uma fase do trabalho. Como já foi referido anteriormente, se o texto foi corrigido e elogiado pelo professor, os alunos não têm que temer pelas observações menos elogiosas dos colegas, muito pelo contrário. Será altamente gratificante mostrar aos colegas que se foi capaz de elaborar um texto com qualidade. Por outro lado, é sempre importante ver como outros colegas desenvolveram a mesma ideia.

## **2.6. O papel do professor**

O papel do professor será de circular pelos grupos de trabalho, orientar os trabalhos, verificar que os alunos procedem à planificação dos escritos e que vão evoluindo na produção do texto pedido.

O professor vai acompanhando esta criação de textos, nas várias fases de planificação, textualização e revisão (Cassany, 2004: 922), tal como já referido anteriormente. A presença do professor é essencial: faz sugestões, identifica ou corrige erros, estimula e incentiva os alunos, reformula ideias, reorganiza parágrafos que estão em desordem. “El docente debe ser un guía en el proceso de escritura y ayudar al aprendiz en la secuenciación de la actividad escrita, monitorizando la escritura en el aula y ofreciendo respuesta a sus necesidades durante el proceso de composición” (Sánchez, 2009: 28).

Este trabalho é muito mais proveitoso do que receber um texto cheio de correções a vermelho. Nesta forma de trabalhar, o professor tem a oportunidade de abordar os vários problemas que o texto vai tendo e de corrigir questões como a *adequação pragmática ao contexto*, a *coerência semântica*, a *coesão semântica e gramatical*, a *correção normativa* e a *variação expressiva* (Cassany, 2004: 920). O professor vai auxiliando os alunos a desbloquearem determinada situação, ajuda-os a

avançar e incentiva. Neste trabalho de comunicação com os diferentes grupos, o facto de se sentar juntamente com o grupo pela necessidade de ler os escritos, de conversar com os alunos, fá-lo aproximar-se dos alunos, deixando de lado o tom e a postura que adota quando tem de lecionar uma aula para o grande grupo. O contacto torna-se mais “intimista”. É uma relação de muito maior proximidade. “L’enseignant qui se déplace de groupe en groupe tend à «bavarder» plutôt qu’à tenir un discours pédagogique formel ; or ce «bavadage» est riche en données linguistiques utiles aux apprenants” (Sheils, 1993: 9). O professor, nestes momentos em que se aproxima do grupo, chega a fazer parte do grupo. Colabora também ele na construção do texto com todas as indicações que vai fornecendo.

Os alunos por seu lado sentem que todos trabalham. O clima de trabalho é geral. Todos estão implicados na tarefa. É com certeza muito mais motivador estar a trabalhar com os colegas, saber que a todo o instante o professor pode vir ao grupo acompanhar a evolução do texto, do que ter o professor sentado na secretária à espera que aluno preencha uma página em branco. Neste processo o professor também faz parte do processo. O produto final também é da sua responsabilidade. Ele também esteve presente nas escolhas, nas opções do grupo, deu as suas ideias, deu soluções, contribuiu para a construção daquele texto. Por isso, o trabalho colaborativo entre todos, entre os elementos do grupo e entre os alunos e o professor estreita também a relação professor aluno.

Luz Rodríguez Paz no seu artigo “La expresión escrita en la clase de ELE”, publicado nas Atas da Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), que se pode consultar no Centro Virtual Cervantes, refere-se ao papel do professor e do aluno, nesta linha que temos vindo a desenvolver:

El profesor se mantendrá como asesor, instructor, facilitador-colaborador, guía, como motivador del alumno para incitarle a escribir en la nueva lengua, intentará mitigar su frustración y siempre compartirá la responsabilidad del proceso con el aprendiz. Por su parte, al estudiante se le debe ofrecer un espacio en el que se sienta participante activo que aporte temas, que elabore criterios y planes para guiar su propio texto. En definitiva, tiene que ser un trabajo en equipo en el que exista una corresponsabilidad durante todo el proceso. Por lo tanto, creo que es esencial mentalizar

al alumno de que la composición de un texto no es producto de la inspiración, sino de un proceso de elaboración y reelaboración. (1998: 6)

Como refere Luís Filipe Barbeiro, “o processo de escrita é um processo dinâmico – é caracterizado por variações, ao longo do seu desenvolvimento” (1999: 119), por isso mesmo as três fases: planificação, textualização e revisão (Cassany, 2004: 922) não são estanques.

Entre estas componentes, no desenrolar do processo de escrita, pode existir sobreposição. Por exemplo, ainda durante a ação de escrever uma frase, pode desde logo ser referido o texto que determinado sujeito está a pensar escrever na continuação. Por outro lado, durante a redação pode-se proceder à leitura de unidades que estão ou acabaram de ser objeto de colocação em texto. (Barbeiro, 1999: 121)

Quer isto dizer que, ao longo da textualização, os alunos podem proceder à revisão e na fase de revisão podem proceder à textualização. Estes mecanismos coexistem e fazem parte do processo de escrita, que o professor supervisiona.

A avaliação do processo de escrita é sistemática e é importante. É a partir dela que os escritores tomam decisões: “é por meio dessa avaliação que o sujeito decide retomar o processo e proceder a alterações mais profundas, ou libertar o texto para a existência como produto, corrigidas as falhas superficiais.” (Barbeiro, 2003: 103). O constante acompanhamento por parte do professor facilita este processo. As decisões de “adição, supressão, substituição, deslocamento” (Barbeiro, 1999: 123) são muitas vezes aconselhadas pelo professor, que desempenha um papel fundamental, enquanto especialista das técnicas de escrita.

Ao longo desta atividade, o professor deve procurar circular por entre todos os grupos, certificar-se de que todos estão envolvidos nas atividades propostas e que todos registam os textos nos cadernos diários. Numa aula deste tipo o professor não pode esperar silêncio. Deve haver lugar para debate e confronto de opiniões e isso gera algum ruído, mas não é por isso que os trabalhos não avançam, muito pelo contrário: o texto nasce, melhora-se, reformula-se, apaga-se, rescreve-se, altera-se, transforma-se, corrige-se, enriquece-se muito mais facilmente com a ajuda e opinião de várias cabeças, do que

com as ideias de uma única cabeça e para isso tem de haver diálogo e confronto de opiniões.

## **2.7. Recursos de apoio à produção escrita na aula**

Já nos referimos ao professor como o recurso mais importante com que os alunos podem contar. Quanto aos outros recursos disponíveis, hoje em dia muitas escolas já estão equipadas com internet e os alunos poderão trazer os seus computadores portáteis para consultar dicionários *on-line*, gramáticas ou artigos que abordem os temas das suas composições. Os dicionários tradicionais não devem ser esquecidos já que na realização do exame nacional, será o único material a que poderão recorrer, de maneira que é fundamental que o saibam manejar. O manual é outra ajuda preciosa na construção dos textos, pelo vocabulário e aspetos gramaticais que inclui.

Este tipo de trabalho é também um momento em que os alunos podem desenvolver técnicas de pesquisa tanto através do dicionário, como na utilização dos recursos *on-line*. Mais uma vez, o professor acompanha esta aprendizagem, que no fundo, é mais um caminho para a autonomia do aluno.

Por outro lado, o professor pode também promover a produção de textos no próprio computador dos alunos, o que se revela uma ótima ajuda através do dicionário integrado. Para além disso, construir um texto no computador é uma tarefa mais motivante para os alunos por ser o recurso que mais utilizam no seu quotidiano. A construção e a correção dos textos revela-se também mais fácil, tanto para o aluno, como para o professor, em termos até da coesão textual, uma vez que o computador permite de forma rápida e eficaz a alteração da ordem dos parágrafos.

Outro dos recursos imprescindíveis são os modelos. Os alunos deverão ter tido contacto com modelos de escrita antes de passarem à fase de escrita. É essencial que trabalhem com as tipologias de texto, que conheçam as suas especificidades. Só assim se sentirão preparados para produzirem também eles um texto à semelhança do modelo que já trabalharam.

## **2.8. Momento mais propício para a produção escrita na unidade didática**

A sugestão que se faz neste trabalho é que a produção escrita surja no final da unidade didática, como uma tarefa final, depois de trabalhados os conteúdos temáticos, lexicais, gramaticais, depois de tomado contacto com a tipologia de texto, para que quando os alunos se confrontarem com o ato de escrita, já estejam familiarizados, já saibam o que têm de fazer, enfim, já se sintam preparados para o momento de escrita. Não se pretende dizer que não poderá haver lugar à produção escrita no início ou no meio da unidade didática. Todas as estratégias são válidas, desde que enquadradas. Compete ao professor ajuizar o melhor momento para que os seus alunos efetuem uma produção escrita. Em todo o caso, parece mais proveitoso que o aluno apresente uma súmula dos conteúdos trabalhados na unidade didática através de uma produção escrita, depois de toda a fase de “in-put”.

As produções escritas propostas aos alunos no final de cada unidade didática não podem parecer uma atividade que os alunos não sabem realizar. A tipologia de texto, o léxico e as estruturas frásicas a utilizar nas produções escritas já devem ter sido trabalhadas anteriormente na unidade didática, por outras atividades cujo objetivo primeiro era o desenvolvimento das outras destrezas, como a compreensão escrita, a compreensão auditiva ou da produção oral. Ou seja, quando se pede ao aluno que produza algo, significa que chegou o momento em que o professor já trabalhou uma série de conhecimentos (“in-put”) que o aluno já domina e, portanto, é chegado o momento do aluno pôr em prática esses conhecimentos ou competências que desenvolveu (“out-put”).

A atividade escrita torna-se, portanto, um momento de fusão de tudo o que é trabalhado ao longo da unidade didática e deve ter em conta algumas características:

- ✓deve estar intimamente relacionada com o tema trabalhado ao longo da unidade didática;
- ✓deve ser apresentada como uma proposta de atividade suficientemente motivadora para que o aluno se sinta implicado na tarefa;
- ✓em termos de dificuldades, deve ser apenas concretização dos conteúdos trabalhados;
- ✓deve estar adequada ao nível de língua dos alunos.

## CAPÍTULO III – AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA: CRITÉRIOS DE CORREÇÃO

### 3.1. Correção da produção escrita em conjunto com o aluno

Quanto à avaliação, o importante é que o aluno acompanhe a constante revisão e correção dos seus textos, que perceba as correções feitas pelo professor: “Se entiende la corrección del escrito como una revisión que efectúan de forma conjunta el docente y el aprendiz” (Sánchez, 2009: 36). O professor pode começar por identificar e corrigir os erros lado a lado com o aluno e se este trabalho for sistemático, o próprio aluno já poderá identificar e proceder às correções, em diálogo com o professor. Quando já está criado o hábito deste tipo de trabalho, basta que o professor sublinhe ou aponte o erro ou as estruturas incorretas, para que o aluno se aperceba desse mesmo erro e em conjunto com o professor proceda à sua correção. O que se propõe é que seja um trabalho de equipa, um trabalho em que aluno e professor estão lado a lado e analisam e conversam sobre os eventuais problemas do texto, façam sugestões de melhoria e de correção.

Aquilo que é comum ouvir-se dizer hoje em dia é que não é necessário ou não se deve proceder a todas as correções das produções dos alunos. David Sánchez é desta mesma opinião: “no es necesario corregirlo absolutamente todo en la producción que nos entrega el estudiante. Se corregirá sólo aquello que se ha enseñado, y en particular aquello que dificulta la comprensión del escrito” (2009: 36).

Nesta proposta aqui apresentada, o objetivo não é avaliar os trabalhos dos alunos. O presente trabalho não se dedica à avaliação da escrita, mas aos processos que podem contribuir para uma cada vez melhor técnica de escrita. Esta proposta incide exclusivamente no processo de escrita. Por isso, todos os defeitos que o texto possa ter deverão ser discutidos e abordados com o aluno. É por essa razão que o texto final não terá erros, e isso porque todo o texto foi revisto, corrigido, trabalhado, reformulado pelo aluno e pelo professor. O objetivo não é só que o aluno fique com um texto irrepreensível no seu caderno diário: é levar o aluno a refletir e a melhorar a sua técnica de escrita.

Assim, se dissermos que dedicamos uma aula de 90 minutos à produção escrita, isto não é perder tempo. Muitos professores preferem remeter para casa o trabalho de produção escrita porque precisamente lhes “rouba” muito tempo às aulas. Mas já foram sobejamente referidas as vantagens deste tipo trabalho ser elaborado na aula, juntamente com os colegas e com o professor.

Efetivamente este processo é demorado e os alunos estão ocupados na sua construção. Na prática, o que se pretende não é perder tempo, é ganhar técnica de escrita, à vontade na escrita e que os alunos ganhem cada vez mais competências para estarem preparados para escreverem de acordo com os temas e as tipologias de texto veiculadas pelos Programas Nacionais e que irão encontrar no exame nacional.

### **3.2. Correção da produção escrita à luz dos critérios de correção veiculados pelo GAVE e preparação para o Exame Nacional**

No que diz respeito aos alunos que vão ser sujeitos a Exame Nacional, outro aspeto que o professor deverá considerar e fazer chegar ao conhecimento dos alunos são os critérios de avaliação preconizados pelo Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE). Os alunos devem conhecer exatamente os critérios utilizados nos exames e a que estarão sujeitos.

Vejamos, então, o que sugerem os critérios de avaliação da produção escrita, tomando como exemplo o exame de 11º ano, nível de continuação, da 1ª Fase do ano de 2012. Na questão 7 os alunos terão de produzir apenas 5 frases, de acordo com as instruções dadas e a questão vale 20/200:

**7. Escriba una lista (5 frases) en la que diga qué recomendaría a otra persona para ser feliz y disfrutar de la vida. Por ejemplo, qué cosas le sugeriría, qué temas le pediría que olvidase y qué hábitos le aconsejaría integrar en su quehacer diario.**<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Exame Nacional de Espanhol, Nível de Continuação, 2011, 1ª Fase, disponível em: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/388.html>, consultado pela última vez em 19/08/2012

São os seguintes os critérios de avaliação para esta questão:

7.	<b>N3</b>	Escreve uma lista com as 5 frases solicitadas. As funções previstas estão bem definidas (dar conselhos e recomendações, expressar obrigação). Escreve com correção linguística. As interferências da língua materna são pontuais e irrelevantes. Exemplo de resposta: <i>Deberías/Debería hacer deporte.</i> <i>Olvida/Olvide el pasado y sigue/siga con tu/su vida.</i> <i>Yo que tú/Yo en su lugar haría un viaje.</i> <i>Aprovecha/Aproveche todos los momentos felices con tu/su familia.</i> <i>Tiene/Tienes que hablar con tu pareja.</i>  <b>Nota</b> – Não se exige que o examinando utilize exatamente os mesmos termos do exemplo do descritor apresentado.	20
	<b>N2</b>		14
	<b>N1</b>	Escreve 3 ou 4 frases pouco estruturadas, nas quais aparecem razoavelmente definidas as funções previstas. Escreve com incorreções linguísticas. As interferências da língua materna são recorrentes. OU Escreve 1 ou 2 frases solicitadas em que aparecem bem definidas as funções previstas. Escreve com correção linguística. As interferências da língua materna são pontuais e irrelevantes.	8

5

Da leitura dos critérios, conclui-se que num exercício em que se pedia a formulação de 5 frases, a totalidade da cotação apenas será atribuída se as frases forem ao encontro da função pedida: conselhos, recomendações, obrigação. O escrito não pode apresentar incorreções linguísticas, embora admita a existência de interferência da língua materna, se essas interferências forem pontuais e irrelevantes. Ou seja, é dada importância à tipologia de frase pedida e à correção linguística.

A questão 8 já se enquadra dentro do paradigma daquilo que é tradicionalmente considerado como uma produção/composição escrita, uma vez que pede que os alunos redijam uma carta, de acordo com as instruções dadas:

**8.** Imagínese que está colaborando en una empresa de publicidad que tiene como principal cliente el gabinete de psicólogos *Teayuda*.  
Escriba una carta publicitaria (180-200 palabras) en nombre de este gabinete en la que presente sus servicios, teniendo en cuenta la importancia de ser feliz en la vida.  
Debe:  
• presentar el gabinete;

<sup>5</sup> Critérios de Correção do Exame Nacional de Espanhol, Nível de Continuação, 2011, 1ª Fase, disponíveis em: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/388.html>, consultado pela última vez em 19/08/2012



- hablar de los motivos más frecuentes de la infelicidad;
- poner algún ejemplo concreto;
- ofrecer ayuda;
- otros datos de interés.<sup>6</sup>

Os critérios de avaliação para a produção escrita são os seguintes:

<b>Competência Pragmática</b>			
8.	<b>N5</b>	Escreve um texto sobre o tema proposto e no registo adequado ao contexto e aos destinatários. O discurso é coerente e coeso; utiliza os conectores adequados. A informação é ordenada a partir de um esquema ou plano. As funções previstas estão bem definidas (apresentar, convencer, recomendar, aconselhar, argumentar ou outras funções pertinentes). O texto tem informação suficiente e respeita o limite de palavras indicado.	35
	<b>N4</b>		28
	<b>N3</b>	Escreve um texto sobre o tema proposto, embora possa não respeitar o registo adequado ao contexto e aos destinatários. O discurso é coerente, ainda que com recurso a um número limitado de mecanismos de coesão. A informação, embora nem sempre relevante, está articulada de maneira linear. Algumas funções previstas estão definidas de maneira razoável. O texto pode não ter informação suficiente, mas respeita o limite de palavras indicado.	21
	<b>N2</b>		14
	<b>N1</b>	Escreve um texto no qual se refere superficialmente ao tema proposto e que não respeita o registo adequado. O discurso é confuso, com ideias repetidas e/ou pouco claras, com muitos desvios e repetições. A informação não aparece ordenada a partir de um esquema ou plano, apresentando pormenores pouco ou nada relevantes. As funções previstas não estão bem definidas. O texto não tem informação suficiente nem respeita o limite de palavras indicado.	7

<b>Competência Linguística*</b>			
	<b>N5</b>	Emprega recursos linguísticos adequados para redigir o tipo de texto solicitado. Usa, de forma apropriada, os recursos lexicais e discursivos necessários para retomar a informação. Utiliza com correção vocabulário elementar, adequado ao nível de referência. Revela geralmente bom domínio gramatical. Revela geralmente bom domínio da ortografia e da pontuação.	25

<sup>6</sup> Exame Nacional de Espanhol, Nível de Continuação, 2011, 1ª Fase, disponível em: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/388.html>, consultado pela última vez em 19/08/2012

8.		As interferências da língua materna são pontuais, revelando-se apenas em estruturas de uso menos frequente.	
	<b>N4</b>		20
	<b>N3</b>	Emprega recursos linguísticos suficientes para redigir um texto simples. Usa os recursos lexicais e discursivos suficientes para retomar a informação, embora com algumas repetições. Utiliza vocabulário pouco variado, mas consegue suprir algumas limitações com recurso a circunloquções e a outras estratégias de substituição. O controlo gramatical é suficiente para permitir a compreensão do que se pretende comunicar. A ortografia e a pontuação são suficientemente precisas para não afetarem a inteligibilidade do texto. As interferências da língua materna são notórias.	15
	<b>N2</b>		10
	<b>N1</b>	Emprega recursos linguísticos básicos, com padrões fráscos elementares. Não faz um uso adequado dos recursos lexicais e discursivos. Utiliza um repertório vocabular limitado e repetitivo. O controlo gramatical é insuficiente, revelando erros sintáticos e morfológicos. Os erros ortográficos são persistentes e a pontuação nem sempre é adequada. As interferências da língua materna são frequentes e sistemáticas.	5

\* A competência linguística apenas será avaliada se o examinando tiver tratado o tema proposto e obtido, pelo menos, nível 1 na competência pragmática. <sup>7</sup>

Relativamente à produção escrita com uma pontuação de 60/200, salienta-se que 58% da cotação (35 pontos) se refere à competência pragmática e 42% (25 pontos) à competência linguística. De salientar que a competência linguística só será avaliada, caso a produção escrita aborde o tema proposto.

Para a atribuição da cotação máxima, em termos de competência pragmática, valoriza-se o respeito pela tipologia de texto pedido, um discurso coerente e coeso, a ordenação lógica da informação.

<sup>7</sup> Critérios de Correção do Exame Nacional de Espanhol, Nível de Continuação, 2011, 1ª Fase, disponíveis em: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/388.html>, consultado pela última vez em 19/08/2012

Quanto à competência linguística, valoriza-se os recursos lexicais e discursivos adequados, a correção vocabular, o domínio gramatical, ortográfico e de pontuação. Apenas se admite interferências com a língua materna se for de forma pontual.

Os alunos devem conhecer estes critérios, devem conhecer exatamente aquilo que se espera que façam. Por isso, e para uma efetiva preparação dos alunos para o Exame Nacional, é necessário que desde o 10º ano, os alunos pratiquem exercícios de escrita dos Exames Nacionais, que essas produções escritas sejam corrigidas segundo os critérios veiculados pelo GAVE e que os próprios alunos sejam conhecedores desses critérios de correção.

Para isso, basta que o professor analise os vários exames disponíveis pelo GAVE e os apresente enquadrados nas Unidades Didáticas, tanto em trabalho de sala de aula, como em situação de teste de avaliação. Já no 11º ano, os testes de avaliação deverão seguir rigorosamente a estrutura dos exames nacionais. Se o professor analisar todos os exames nacionais disponibilizados pelo GAVE, quando tiver de elaborar um teste de avaliação, o seu trabalho será apenas o de compilar os vários exercícios, de acordo com a unidade didática em estudo e o momento de correção estará facilitado, porque dispõe também dos critérios facultados pelo GAVE, que procuram ser o mais objetivos possível e se revelam um instrumento facilitador na árdua tarefa de avaliar.

Uma boa preparação de exame implica que ao nível do 11º ano, o ano de exame, o professor promova, ao longo de todo o ano letivo e com mais incidência no 3º Período situações de trabalho individual que se assemelhem à realização do Exame Nacional, tanto pela tipologia dos exercícios, como pelo tempo dado aos alunos para a realização da tarefa, como pelos critérios de correção utilizados.

Uma das sugestões de preparação para exame é que o professor proceda à avaliação dos escritos, perante o aluno, seguindo os critérios de correção definidos pelo GAVE, como se efetivamente estivesse a corrigir um exame. É extremamente importante que o professor analise e os critérios com o aluno e debata com ele as suas opções em termos de pontuação. Este trabalho volta a ser um trabalho colaborativo, desta vez entre professor e aluno e é perfeitamente possível em contexto de sala de aula, uma vez que os alunos têm ritmos de escrita diferentes, o que permite que o professor se

dedique a um aluno, enquanto os outros ainda estão a trabalhar. De relembrar que os alunos sujeitos a exame nacional têm uma carga horária de 3,5 blocos de 90 minutos semanais, com divisão da turma por turnos num dos blocos, o que torna possível esta metodologia. Este trabalho permite que o aluno tome de facto consciência das suas dificuldades e das suas vitórias, dos pontos que deverá melhorar e das situações em que se deixou distrair e que poderão ser altamente penalizadoras em termos de pontuação.

Se assim procedermos, o exame já não será uma surpresa e os nossos alunos sentir-se-ão mais confiantes e melhor preparados para uma tarefa que não é novidade. Por outro lado, o aluno que toma contacto com os critérios de correção e que acompanha a avaliação dos seus escritos, reconhecerá muito maior legitimidade à avaliação realizada pelo professor.

Resta referir que o presente trabalho se propunha defender a prática da escrita em trabalho de grupo e agora nesta parte final referimo-nos à escrita individual. Aquilo que deve ficar muito claro é que a escrita colaborativa é, sem dúvida, uma ajuda extremamente importante no desenvolvimento da competência da escrita. No entanto, aquilo que se pretende é criar autonomia no aluno para uma prática de escrita individual com cada vez mais qualidade. O aluno em situação de avaliação estará sozinho. A nossa proposta é prepará-lo o melhor possível para situações de produção escrita, quer em testes de avaliação, quer em situação de exame nacional.

## **CAPÍTULO IV - PROPOSTA DE ATIVIDADES DE ESCRITA**

### **4.1. O contexto educativo da prática pedagógica**

O presente capítulo será dedicado à apresentação de propostas dinamizadas ao longo da prática pedagógica realizada durante o ano letivo de 2011/2012 na Escola Secundária de Paços de Ferreira. Trata-se de uma escola secundária central com um total de 1765 alunos. Para além das turmas de 2º e 3º ciclo, a escola dispõe uma grande oferta em termos de cursos: 4 cursos de Educação e Formação de nível T2 e T3, abrangendo um total de 83 alunos. Ao nível do ensino secundário, a escola oferece 4 cursos de ensino regular para 813 alunos e 8 cursos de ensino profissional para um total de 351 alunos, o que perfaz um total de 1765 alunos. A escola conta com 157 docentes, 11 assistentes técnicos, 30 assistentes operacionais e 1 técnico superior.

As propostas de atividades apresentadas neste estudo foram aplicadas a três turmas de diferentes níveis dos cursos gerais de Ciências e Tecnologias. O 10º B é uma turma de Espanhol de nível IV (B2) e conta com 12 raparigas e 14 rapazes. O 11º F é uma turma de Espanhol nível II (A2) com 14 raparigas e 8 rapazes e o 12º D é uma turma de Espanhol nível III (B1) constituída por 28 alunos: 15 raparigas e 13 rapazes.

### **4.2. Dinamização da produção escrita em contexto educativo**

Uma vez que estas turmas não estão sujeitas a exame nacional, a importância da expressão escrita está associada às competências descritas nos programas de Espanhol - Ensino Secundário, tendo em conta os princípios, necessidades e potencialidades descritas na parte teórica deste trabalho e tendo em conta que a avaliação escrita tem um peso de 60% na avaliação final à disciplina e que a produção escrita nos testes de avaliação oscila, consoante os professores (de acordo com o questionário – Ver Anexo 2) entre os 25 e os 50/200.

Nas unidades didáticas que compreendiam duas aulas de noventa minutos, foi sugerida uma atividade de produção escrita mais elaborada, mais extensa, mas houve


também unidades didáticas que se resumiram a uma aula de 90 minutos e aí a atividade de escrita, resumiu-se à produção de pequenas frases, relacionadas com a atividade da aula. Ou seja, a atividade de produção escrita não tem de ser necessariamente um texto de 180 palavras. Veja-se como nos exames nacionais, por vezes com uma pontuação de 20/200, se pede que o aluno construa 5 frases. Ou seja, o que importa é que o aluno escreva textos, enunciados que estejam enquadrados na unidade temática e que o aluno já tenha trabalhado suficientemente a unidade para poder realizar a tarefa da forma autónoma. Isto é importante que se refira: a produção escrita não tem por que ser um texto extenso. A produção escrita pode ser escrever uma frase, justificar um título, explicar uma frase, como acontece em situação de exame. O importante é que o aluno escreva e escreva corretamente, correspondendo ao que lhe é pedido, se sinta implicado, sinta que a tarefa que lhe está a ser pedida é interessante, motivadora, que contribui para o seu desenvolvimento linguístico e que sinta que está preparado para a realizar.


### **4.3. Propostas práticas de produção escrita para a aula de ELE**


#### **4.3.1. Unidade Didática “Gestiones y papeleo” - 10º ano - Nível IV (B2)**


A unidade didática “Gestiones y papeleo” constou de duas aulas de 90 minutos que incluía léxico e funções comunicativas próprios dos diálogos em instituições públicas ou privadas. Nesta unidade revelou-se de extrema importância fornecer aos alunos ferramentas lexicais relacionadas com a documentação burocrática e as ações que lhes estão associadas. Os vídeos, os exercícios de compreensão auditiva, todos os exercícios propostos e os diálogos permitiram que o aluno contactasse com o léxico específico e com as funções comunicativas essenciais. O objetivo era que os alunos tomassem como referência, como modelos os diálogos trabalhados. No final da unidade, os alunos já conheciam os documentos e trâmites burocráticos, já conseguiam pedir e dar informações, já dominavam as estruturas gramaticais e as funções comunicativas, enfim, já estavam dotados de meios para poderem interatuar e trabalharam a produção escrita, produzindo pequenos diálogos em variadíssimas instituições que seriam posteriormente dramatizados perante os colegas.


Depois de organizados em grupos de trabalho, os alunos receberam os seguintes cartões com as instruções do trabalho a realizar. De realçar que cada grupo recebeu um cartão diferente.


	<p>Imagina que te vas al Instituto Cervantes. Quieres inscribirte en un curso de lenguas. Estás matriculado en la facultad, pero no puedes ir a las clases. La única solución que tienes es ir a las clases del Instituto Cervantes. En la recepción te informan que los cursos ya han empezado y que ya no hay plazas. Intentas convencer a la funcionaria, pero no lo consigues. No lo entiendes y expresas tu desaprobación.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------


	<p>Has presentado tu candidatura a una beca para un curso de verano en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Tu compañero/a también ha presentado su candidatura. No entiendes por qué él/ella ha sido seleccionado/a y tú no. Estás en la secretaría de la Universidad e intentas ser admitido en el curso. Te explican que han recibido tu inscripción fuera de plazo. Expresas tu desaprobación. En todo caso no te admitirán en el curso.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------


	<p>Te vas a la Delegación de Gobierno de Madrid. Tienes que renovar la tarjeta de residencia. No lo sabías pero el último día fue ayer. Hoy ya tienes que pagar 300 euros de multa. No estás contento y expresas tu desaprobación. Escribe el diálogo que tienes con el funcionario.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------


	<p>Empezaste tu primer trabajo. Quieres abrir tu primera cuenta bancaria, pero no sabes qué documentos son necesarios. En el banco te informan que es muy fácil: solamente rellenar el formulario y traer una fotocopia del DNI.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>No sabes cómo hacer y llamas al servicio de atención al ciudadano. El mes que viene cambias de piso y tienes que cambiar la titularidad del agua y del gas. Te informan que tendrás que ir personalmente a la oficina, rellenar un formulario de cambio de titularidad, traer el DNI o la tarjeta de residencia si eres extranjero. La oficina está abierta de 9 a 13h, pero está cerrada el lunes.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>En el aeropuerto tu maleta pesa demasiado. Las azafatas de Ryanair te piden 50 euros. Es lo que ocurre cuando la maleta de mano pesa más de 15 kilos. No te lo esperabas. Escribe tus reacciones.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Llevas ya hora y media en la cola del INEM. Es la primera vez que vienes. Solamente te quieres inscribir y no sabes qué documentos tienes que presentar. Finalmente te informan que en este día no hacen inscripciones. Tendrás de volver mañana con la fotocopia del DNI, la tarjeta de la seguridad social y el número de la cuenta bancaria.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Te presentas al INEM. Has recibido una carta del INEM, te proponen un empleo de peluquera, pero tú eres profesora de inglés. A lo mejor se habrán confundido y esa oferta de trabajo no estaba destinada para ti.</p>
------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Te vas de Erasmus a Francia. Llamas al Centro de Atención e Información de la Seguridad Social (CAISS). Quieres saber cómo solicitar la Tarjeta Sanitaria. Te informan que la podrás solicitar a través de Internet si tienes el domicilio actualizado en las bases de datos de la Seguridad Social. Si no, tendrás que personarte en cualquiera de los Centros de Atención e Información de la Seguridad Social (CAISS) con tu DNI y tu tarjeta de la Seguridad social.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Elaboración propia

#### 4.3.2. Unidade Didáctica “Las bodas” - 11º ano - Nivel II (A2)

Na Unidade “Las bodas”, os alunos tornaram-se jornalistas/repórteres do casamento de dois colegas de turma, depois de terem trabalho as estruturas linguísticas deste domínio de referência.





Eres periodista y trabajas para la muy conocida ¡Hola! Dos de tus compañeros de clase se casaron y, claro, tú fuiste a la boda. Ahora, cuéntanos cómo fue. No te olvides de ningún detalle. ¡Queremos saberlo todo! Tu reportaje saldrá en el próximo número de ¡Hola! Ya tienes las fotos, te falta el texto!

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### 4.3.3. Unidade Didática “Cuida tu planeta” - 12º ano - Nível III (B1)

Na unidade relativa à Ecologia “Cuida tu planeta”, com uma forte sensibilização para hábitos ecológicos e de proteção do meio ambiente, propôs-se que os alunos inscrevessem frases em marcadores de livros, apelando às boas práticas ou sensibilizando para a questão ambiental e recorrendo ao vocabulário e às estruturas gramaticais trabalhadas na aula. Aqui ficam os vários marcadores que foram distribuídos pelos vários grupos de trabalho.

#### ¡Cuida tu planeta!

**¡Vamos todos a ayudar a nuestro planeta!**



**Es necesario no olvidar determinados gestos muy sencillos. Para que nadie los olvide, completa las frases en los marca libros. Después regala tu marca libro a un amigo o familiar.**

**Para un planeta limpio y sano...**



**Para un planeta libre de plásticos...**



**Para un planeta sin basura...**



**10 minutos en tus manos 150 años en la tierra... empecemos hoy a cuidar nuestro planeta...**



**Por un planeta mejor...**



Elaboración propia

Para auxiliar a fase de produção, os alunos puderam recorrer à ficha informativa que se apresenta de seguida e que foi utilizada em atividades preparatórias.

**¡Cuida tu planeta!**



⇒ **¿Cuál es tu opinión?**

⇒ **¿Qué podemos decir en situaciones como esta?**

**Expresa tu opinión:**

<p><b>Subjuntivo</b> Para hacer valoraciones</p>	<p>⇒ Reciclaje del papel, del cartón, del vidrio y del metal.</p> <p>⇒ Apagar la luz que no se esté usando.</p> <p>⇒ Apagar el ordenador antes de dormir.</p> <p>⇒ Cerrar el grifo mientras lavamos las manos y los dientes.</p> <p>⇒ No utilizar tantas bolsas en el supermercado.</p>
<p>① Creo que es necesario / urgente que ...</p> <p>② Me parece urgente / increíble / interesante / necesario / fatal / muy negativo que ...</p> <p>③ Es importante / conveniente / urgente / una pena / horrible que...</p> <p>④ Está mal que</p>	<p>⇒ No tardar en la ducha.</p> <p>⇒ Conservar la playa limpia.</p> <p>⇒ Abrir la puerta del frigorífico lo menos posible.</p> <p>⇒ Cambiar para bombillas fluorescentes.</p> <p>⇒ No tirar basura al suelo.</p> <p>⇒ No comprar aerosoles.</p> <p>⇒ No tirar las pilas. Llevar las pilas a contenedores especiales.</p>
<p><b>Indicativo</b> Para confirmar lo evidente, una realidad</p>	
<p>① Es cierto / evidente / verdad / indudable que...</p> <p>② Está claro que...</p> <p>③ No me/ nos cabe la menor duda de que ...</p> <p>④ Es obvio que ...</p> <p>⑤ Creo que ...</p>	

Elaboración Propia

#### **4.3.4. Unidade Didática “Cita con el cine” - 10º ano - Nível IV (B2)**

Na unidade “Cita con el cine”, os alunos fizeram-se passar por críticos cinematográficos. Depois da visualização da curta-metragem “Ana y Manuel” sugeriu-se, então, aos alunos que imaginassem ser um crítico cinematográfico muito conhecido e com muita influência no meio e elaborassem a sinopse e a crítica da curta-metragem para ser publicada na imprensa, seguindo o modelo do texto explorado na atividade de compreensão escrita. Para a realização da atividade, turma foi dividida em dois: os grupos de uma parte da turma faziam uma crítica positiva e os grupos da outra parte uma crítica negativa. Segue-se a ficha de produção escrita, onde os alunos desenvolveram os seus textos.

## Ana y Manuel

<http://www.youtube.com/watch?v=bXUFYbz1d28>

1. Eres un periodista que se dedica a hacer críticas de películas. Estás en tu oficina en el periódico y vas a escribir la sinopsis del corto.



Título:  
Director:  
Protagonistas:  
Actores:  
Tema:  
Género:

**SINOPSIS:**

**CRÍTICA:**

Elaboración propia

Dada a especificidade vocabular desta unidade, para a realização da tarefa de escrita, os alunos tiveram acesso à ficha informativa que se segue como auxiliar de escrita.



## Cita con el cine

### Para hablar de cine:

Tipos de películas:		
Una comedia	Del oeste	Fantástico – ciencia ficción
Una tragedia	Romántica	Dibujos animados
Un drama	Histórica	Películas infantiles
Una película dramática	De acción	Documental
Un melodrama	Película de miedo	Biografías – una película
Una película de terror	Película cómica	Biográfica
Un musical	Cine negro	Cortometraje
		Largometraje

¿Qué podemos decir en una crítica de película?
<p>La película está ambientada en ...                      está basada en ...                      está narrada desde el punto de vista de...</p> <p>Nos habla de ...                      ... hace una interpretación adecuada / correcta.                      ... su estilo tan característico.                      ... Más que recomendable.                      El protagonista...</p>

Adjetivos que podemos utilizar cuando hablamos de películas:		
Fenomenal	Sorprendente	Sentimental
Maravillosa	Emocionante	Tierna
Aburrida	Terrible	Monótona
Pesada	Espantosa (=horrible)	Lenta
Soberbia	Aterrorizante	Intachable
Obra maestra	Impresionante	Romántica
Genial	Conmovedora	Realista
Interesante	Educativa	Cómica / trágica
Entretenida / aburrida		

Elaboración propia

#### 4.3.5. Unidade Didática “Consultorio sentimental” - 11º ano - Nível II (A2)

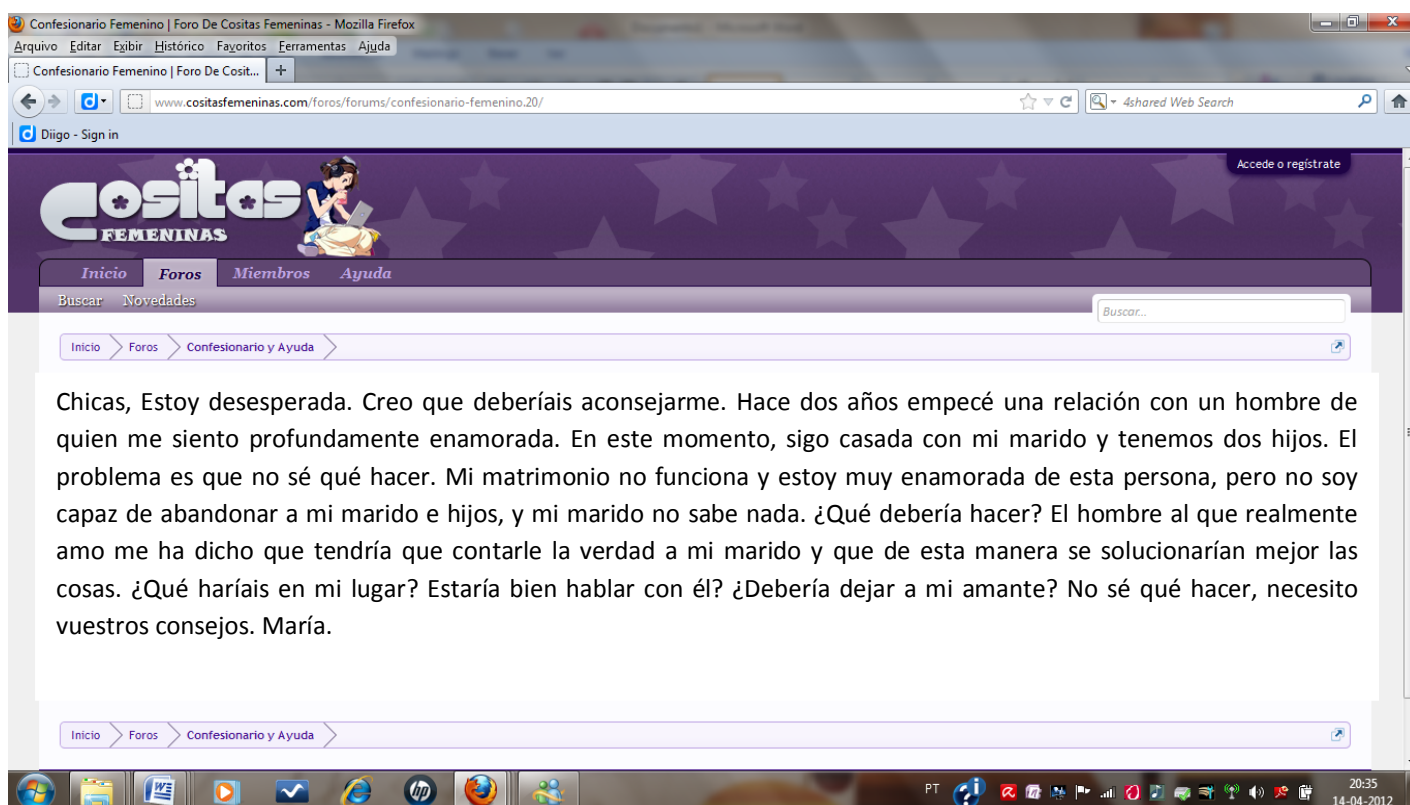
Na unidade subordinada ao tema “Consultorio sentimental”, propôs-se que os alunos se fizessem passar por um conselheiro sentimental e respondessem num fórum de aconselhamento feminino, auxiliando uma senhora a tomar a decisão correta. Depois de lerem o problema da senhora, os alunos teriam de se fazer passar por um conselheiro e apresentar à senhora uma solução para o problema apresentado.

Esta atividade de produção escrita no âmbito dos fóruns e da internet é uma atividade muito próxima da realidade dos alunos. Efetivamente, os alunos estão acostumados a esta realidade em língua materna e fazê-lo em língua estrangeira será certamente uma atividade motivadora. Para além disso, trazer para a aula de língua estrangeira algo que os alunos já praticam fora do contexto da aula, é fazer a ligação entre a realidade e os conteúdos programáticos, o que facilita a aprendizagem.

Vejamos então, a questão a que os alunos terão de dar um conselho.

**Y tú, ¿qué dirías?**

**Claro, que hay también soluciones para los más tímidos: los foros en internet. Lee el problema de esta mujer casada.**



Confesionario Femenino | Foro De Cositas Femeninas - Mozilla Firefox

Arquivo Editar Exibir Histórico Favoritos Ferramentas Ajuda

Confesionario Femenino | Foro De Cosit... +

www.cositasfemeninas.com/foros/forums/confesionario-femenino.20/

Diigo - Sign in

Accede o regístrate

**cositas FEMENINAS**

Inicio Foros Miembros Ayuda

Buscar: Novedades

Buscar...

Inicio > Foros > Confesionario y Ayuda

Chicas, Estoy desesperada. Creo que deberíais aconsejarme. Hace dos años empecé una relación con un hombre de quien me siento profundamente enamorada. En este momento, sigo casada con mi marido y tenemos dos hijos. El problema es que no sé qué hacer. Mi matrimonio no funciona y estoy muy enamorada de esta persona, pero no soy capaz de abandonar a mi marido e hijos, y mi marido no sabe nada. ¿Qué debería hacer? El hombre al que realmente amo me ha dicho que tendría que contarle la verdad a mi marido y que de esta manera se solucionarían mejor las cosas. ¿Qué haríais en mi lugar? Estaría bien hablar con él? ¿Debería dejar a mi amante? No sé qué hacer, necesito vuestros consejos. María.

Inicio > Foros > Confesionario y Ayuda

PT 20:35 14-04-2012

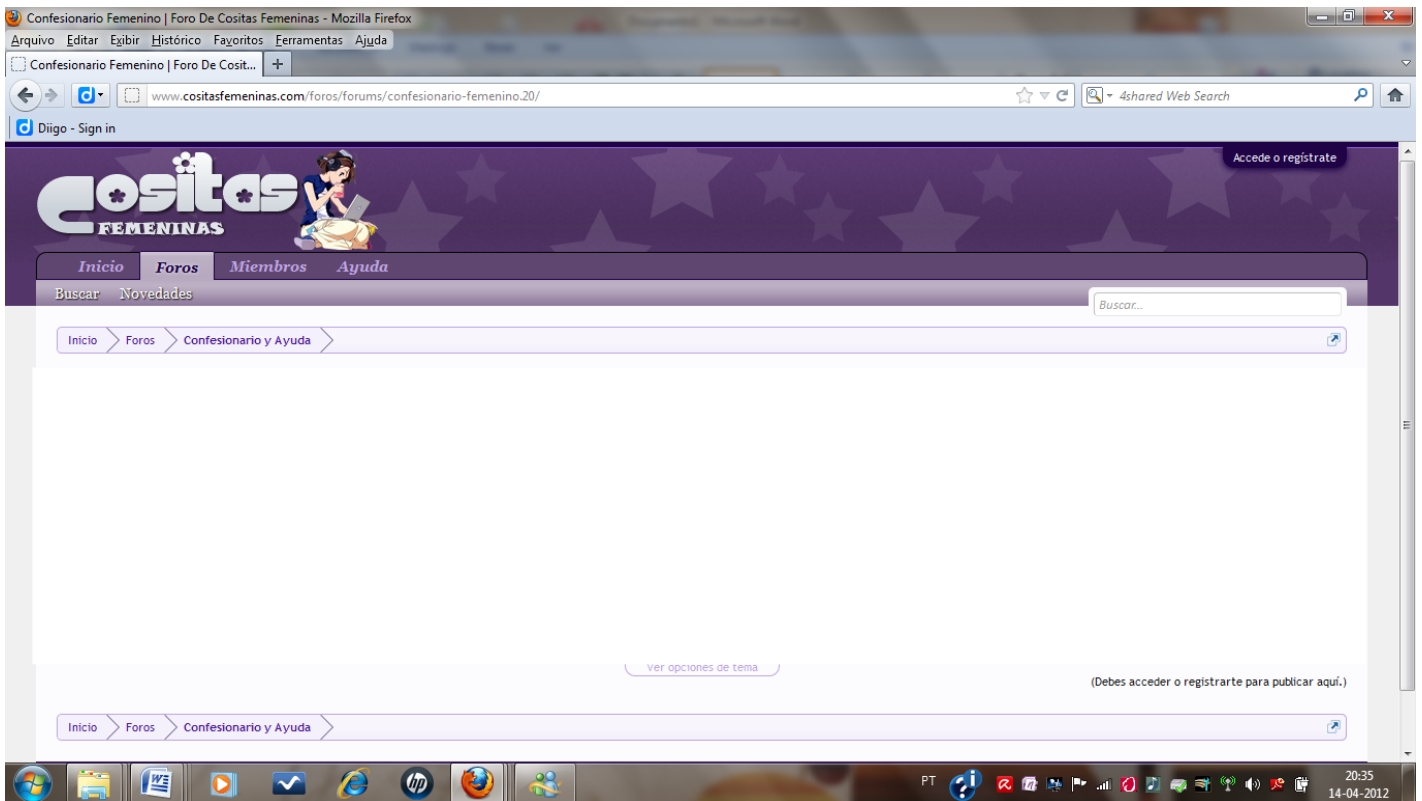
Prisma Continúa, Nivel A2, Edinumen (adaptado)



De seguida, presenta-se a tarefa de escrita propriamente dita proposta aos alunos.

**Y tú, ¿qué dirías?**

**¡Y ahora, te toca a ti! Participas en el Foro de CositasFemeninas y contestas a María. ¿Qué le dirías?**



## CONCLUSÃO

O trabalho colaborativo é, sem dúvida, muito mais interessante, motivador e aprende-se muito mais quando temos a oportunidade de ver os processos de escrita que os outros praticam. Por outro lado, não há nenhum dicionário de dúvidas da produção escrita. Escrever é um ato complexo, implica uma panóplia muito grande e variada de recursos linguísticos, lexicais, gramaticais e implica ativar uma série de experiências pessoais que passam pela leitura e pela forma como comunicamos e nos relacionamos com os outros. Sobretudo aquilo que caracteriza a escrita, para além da organização das ideias, é tom, o tom de voz do sujeito de enunciação e essa voz é única, é pessoal e difere de sujeito para sujeito. É essa particularidade que confere qualidade à escrita e que permite que o leitor se sinta em sintonia com o que lê.

No entanto, escrever efetivamente não é fácil. A verdade é que para algumas pessoas, mesmo com formação superior, a escrita não é um ato simples, que decorra com fluidez. É precisamente porque se trata de um ato que engloba dificuldades que a aprendizagem da escrita é lenta, demorada e pode ser facilitada por práticas pedagógicas dinamizadas na sala de aula. O professor não é uma enciclopédia, mas pode ser um facilitador da aprendizagem, pela sua experiência na escrita, pelos conhecimentos linguísticos e pela disponibilização de recursos de apoio à escrita.

Seria igualmente pertinente auscultar as opiniões dos alunos relativamente a esta forma de trabalhar a produção escrita. Para isso, foi pedido aos alunos envolvidos neste estágio pedagógico que respondessem a um inquérito (ANEXO 3). Antes mesmo de apresentar alguns dos seus comentários, é necessário que se entenda que os próprios alunos não estão habituados a elaborar um texto em conjunto. Aqueles que não estão habituados a esta forma de trabalhar podem ter alguns preconceitos que é necessário desmistificar e o trabalho de valorização desta metodologia consegue-se quando os alunos são nossos e trabalhamos com eles durante um ano letivo, duas ou três vezes durante a semana e não com esta escassa prática, como é o caso dos atuais estágios pedagógicos.

Antes mesmo de apresentar as opiniões dos alunos, é importante sublinhar que a carga negativa atribuída pelos professores ao trabalho de grupo, estende-se aos alunos. Assim, quando os alunos não estão habituados a esta prática pedagógica, é normal apontarem alguns inconvenientes como o facto de se falar muito, o desacordo entre

colegas, a confusão, a distração, o facto de alguns alunos não trabalharem e de uns trabalharem mais que outros. No entanto, parece-me que o balanço deste tipo de trabalho em grupo é francamente positivo quando os próprios alunos reconhecem que:

- ✓ “é uma maneira de trocar ideias com os colegas, apesar de gerar um pouco mais de barulho”;
- ✓ “as coisas são mais interessantes”;
- ✓ “surtem mais ideias”;
- ✓ “é uma forma de partilhar opiniões”;
- ✓” pode-se confrontar ideias e produzir um texto melhor”;
- ✓ “pode-se trocar opiniões com os colegas e produzir textos mais diversificados”;
- ✓“aperfeiçoam a escrita e aumentam o vocabulário”;
- ✓” permite ultrapassar dificuldades mais facilmente e as dúvidas de um elemento podem ser esclarecidas por outro.”

Ou seja, o preconceito em realizar a tarefa de produção escrita não reside apenas nos profissionais da educação, mas também nos próprios alunos que também vêm no trabalho de grupo um momento em que podem estar mais à-vontade com os colegas. Eventualmente até chegam a pensar que o professor opta por esta forma de trabalhar para não ter tanto trabalho. Por isso, é necessário quebrar com este estigma, trabalhando efetivamente, tal como foi descrito ao longo deste trabalho, com empenho, seriedade e rigor. As vantagens serão muitas para os alunos, como julgo ter ficado patente ao longo deste trabalho e como referiram os alunos.

Por outro lado, esta metodologia aplicada na sala de aula tem também, sem dúvida alguma, vantagens para o professor que terá que apoiar apenas quatro a seis grupos. É uma dinâmica que exige muito ritmo, seriedade, um bom domínio linguístico por parte do professor e segurança também. No entanto, os recursos existem para serem utilizados e este tipo de trabalho é uma ótima oportunidade para ensinar o aluno a manejar recursos, quer o tradicional dicionário, quer seja o material disponível *on-line*. O importante é que numa aula deste tipo os alunos sabem que terão tempo para

planificar, executar, rever, corrigir e copiar o texto sem erros e apresentar o seu trabalho ao grupo turma.

Relativamente ao professor, há ainda a referir outra vantagem, não menos importante: todo o processo de produção de texto fica concluído na aula e não terá a árdua tarefa de corrigir 30 composições, com todas as complicações que esse processo implica, como já foi referido, tanto para o professor, como para o aluno, e tendo também em conta a sobrecarga de trabalho que os professores têm hoje em dia na preparação de variadíssimos níveis de ensino, já para não falar nas questões burocráticas que fazem também hoje parte do seu trabalho.

Esta proposta de dinamização da produção escrita na aula de língua estrangeira vem na linha daquilo que é defendido por David Sánchez: “como respuesta a las defectuosas prácticas educativas que consistían en hacer escribir cartas y redacciones a los alumnos con el fin de evaluar su escritura, y devolvérselas llenas de tachones con la inútil y utópica esperanza de que nuestros estudiantes no las echaran en la carpeta del olvido y revisaran sus errores y no los volvieran a cometer” (2009: 19).

Se queremos efetivamente ensinar a escrever, se queremos que os nossos alunos aprendam a escrever, então teremos que deixar de pensar que escrever na sala de aula é uma perda de tempo. Escrever na aula é poder acompanhar os nossos alunos, auxiliá-los, guiá-los. Tudo o que dificilmente o aluno encontrará de forma tão clara e específica em manuais de texto. O professor terá resposta para as dúvidas do aluno ou para os defeitos da sua própria produção escrita e as suas dúvidas serão esclarecidas no momento próprio.

É preciso sublinhar que a importância da escrita vai muito além das necessidades de um exame nacional e, em boa verdade, a língua não é um instrumento compartimentado que tem utilização apenas no contexto da avaliação formal. Praticar a escrita é, como foi defendido ao longo de todo este trabalho, preparar os alunos para poderem exercer a sua cidadania de forma plena, consciente e informada, quer seja em língua materna, quer seja em língua estrangeira.

Para terminar, resta referir que dada a importância do trabalho colaborativo e dada a discrepância em alguns aspetos, nomeadamente na percentagem atribuída à produção escrita nos testes de avaliação, seria de todo mais prodente que os professores nas escolas trabalhassem também mais em conjunto para uma maior uniformização de critérios e troca de experiências.

## BIBLIOGRAFIA

AVELINO, Cristina et al. (2001), *Programa de Francês, Níveis de Continuação e de Iniciação, 10º, 11º e 12ºanos*, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário (disponível em:

<http://www.dgicd.minedu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=F>, consultado pela última vez em 16/08/2012).

BARBEIRO, Luís (2003), *Escrita: Construir a Aprendizagem*, Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

BARBEIRO, Luís Filipe (1999), *Os alunos e a Expressão Escrita, Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*, Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação.

BIZARRO, Rosa (2001), “Escrever em F.L.E.: Um ato premeditado com futuro” in *Revista de Letras 6*, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, vol.12, Número 1.

CASSANY, Daniel (2004), “La expresión escrita” in *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, SGEL.

CASSANY, Daniel (2009), “La composición escrita en E/LE” in *Revista de Didáctica MarcoELE*, Nº 9, (disponível em:

[http://www.marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.cassany.pdf](http://www.marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf), consultado pela última vez em 16/08/2012).

DÍAZ, Lourdes e Marta Aymerich (2004), *La destreza escrita, Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado*, Madrid: Edelsa.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2001), *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10º Ano*, Formação Específica, Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas, Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário (disponível em:

<http://www.dgicd.minedu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=E>, consultado pela última vez em 16/08/2012).

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2002a), *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 11º Ano*, Formação Específica, Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas, Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário (disponível em: <http://www.dgicd.minedu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=E>, consultado pela última vez em 16/08/2012).

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2004a), *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 12º Ano*, Formação Específica, Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas, Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário (disponível em: <http://www.dgicd.minedu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=E>, consultado pela última vez em 16/08/2012).

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2002b), *Programa de Espanhol, Nível de Continuação, 10º Ano*, Formação Geral, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Específica, Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas, Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário (disponível em: <http://www.dgicd.minedu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=E>, consultado pela última vez em 16/08/2012).

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2002c), *Programa de Espanhol, Nível de Continuação, 11º Ano*, Formação Geral, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Específica, Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas, Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário (disponível em: <http://www.dgicd.minedu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=E>, consultado pela última vez em 16/08/2012).

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2004b), *Programa de Espanhol, Nível de Continuação, 12º Ano*, Formação Específica Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário (disponível em: <http://www.dgicd.minedu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=E>, consultado pela última vez em 16/08/2012).

GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério da Educação e da Ciência), “Exames Nacionais do Ensino Secundário” (disponível em: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/39.html> , consultado em 19/08/2012).

GÓMEZ MUÑOZ, Guillermo (2010), *Las creencias de los profesores de ELE acerca de la práctica de la expresión escrita*, Memoria de Investigación, Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, Universitat de Barcelona (disponível em [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010\\_BV\\_11/2010\\_BV\\_11\\_2\\_semestre/2010\\_BV\\_11\\_09Gomez\\_Munoz.pdf?documentId=0901e72b80e1f5b8](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_semestre/2010_BV_11_09Gomez_Munoz.pdf?documentId=0901e72b80e1f5b8) , consultado pela última vez em 16/08/2012).

PAZ RODRÍGUEZ, Luz (1998), “La expresión escrita en la clase de E/LE” in *Actas IX* da Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), (disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0444.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0444.pdf) consultado pela última vez em 16/08/2012).

*Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (2001), Conselho da Europa, Edições Asa, (disponível em [http://www.asa.pt/downloads/Quadro\\_Europeu\\_001\\_072.pdf](http://www.asa.pt/downloads/Quadro_Europeu_001_072.pdf), consultado pela última vez em 16/08/2012).

SÁNCHEZ, David (2009), “La expresión escrita en clase de ELE” in *Revista de Didáctica MarcoELE*, Nº 8. (disponível em: [http://www.marcoele.com/descargas/china/sanchez\\_expresion-escrita.pdf](http://www.marcoele.com/descargas/china/sanchez_expresion-escrita.pdf), consultado pela última vez em 16/08/2012).

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Roser (2005), “Manos a la letr@: la destreza escrita en el aula de E/LE” in *Revista de Didáctica MarcoELE*, Nº1, (disponível em: <http://marcoele.com/descargas/1/martinez-manosala letra.pdf>, consultado em 18/08/2012).

SHEILS, Joe (1993), *La Communication dans la classe de langue*, Council of Europe, Conseil de l’Europe, Langues Vivantes.



REUTER, Yves (1996), *Enseigner et apprendre à écrire, Construire une didactique de l'écriture, Didactique du Français*, ESF éditeur, Paris, 1996.



### A minha experiência enquanto professor(a).

1. Costuma promover as atividades de produção escrita?

Sim                      Não                      Por vezes                      Muitas vezes

2. Se costuma promover estas atividades, diga com que frequência ou em que momento:

\_\_\_\_\_

3. A atividade de produção escrita, é um trabalho que os alunos normalmente realizam:  
em casa.                      na aula.

4. Se os seus alunos realizam esta atividade na aula, que recursos têm à sua disposição?

Dicionários    Internet                      Manual    Revistas    Biblioteca escolar...                      Professor(a)

Outros: \_\_\_\_\_

5. Refira os tipos de produção escrita que costuma promover.

Artigos de opinião                      mails                      cartas                      textos jornalísticos                      texto publicitário  
Poemas                      Diálogos                      Textos relativos aos temas das unidades didáticas

Outros: \_\_\_\_\_

6. Como distribui os alunos para a realização desta atividade?

Individual                      Pares                      Grupos de \_\_\_\_\_                      Grande grupo.

7. Como avalia a produção escrita?

Utiliza grelhas próprias para correção de P.E.?

São grelhas produzidas pelo(a) colega para o efeito?

Utiliza as grelhas de correção disponibilizadas pelo GAVE?

Recorre a simbologia própria que os alunos conhecem?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Onde procede à correção da produção escrita?

Em casa e devolve aos alunos.                      Na própria aula.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Depois das correções, os alunos têm de voltar a corrigir e voltar a entregar com as correções?

Sim                      Não

10. As produções escritas são apresentadas/lidas na aula depois de corrigidas? Sim    Não

11. Inclui produções escritas nos seus testes de avaliação?                      Sim    Não

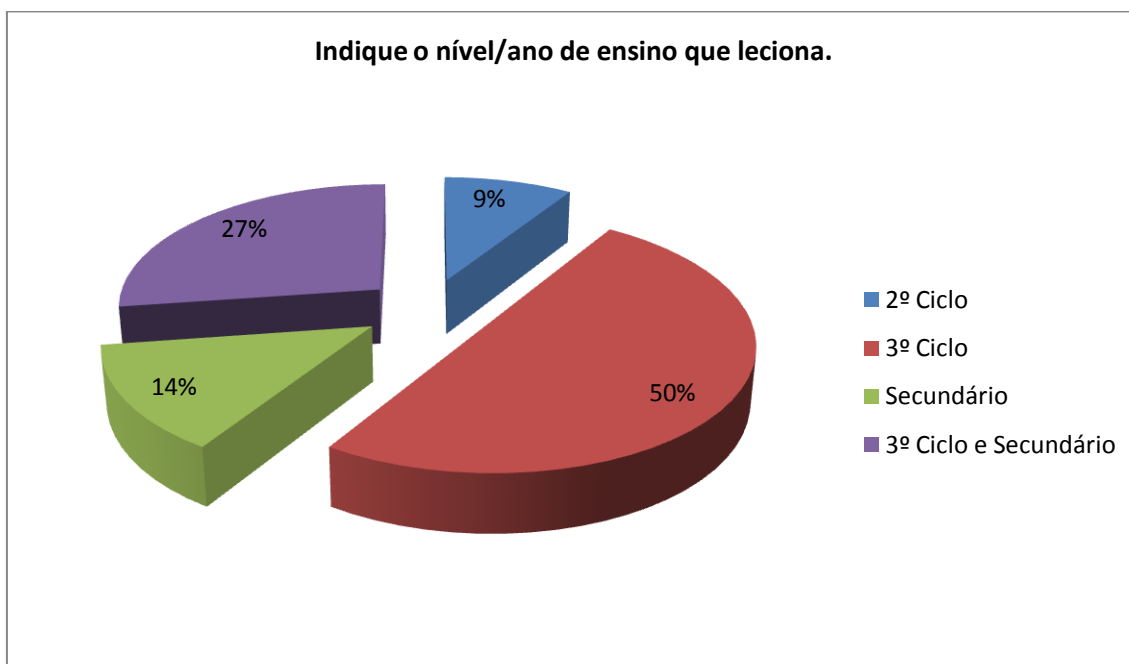
12. Qual a percentagem ou pontos que atribui às produções escritas nos testes de avaliação? \_\_\_\_\_

13. Como seleciona os temas das composições?

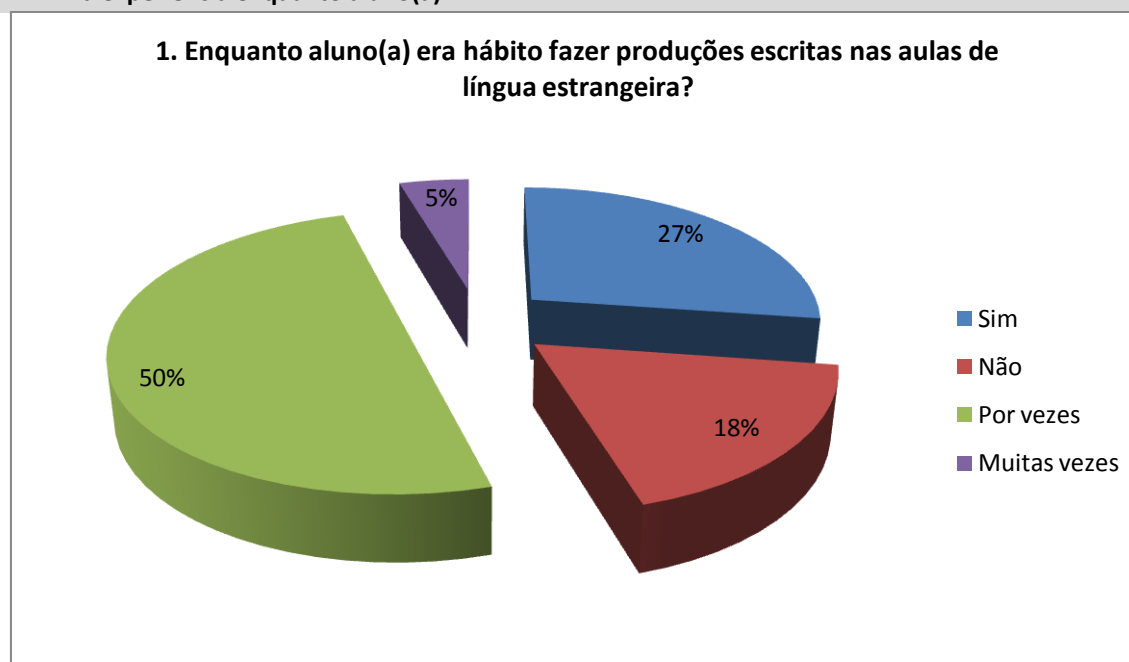
\_\_\_\_\_

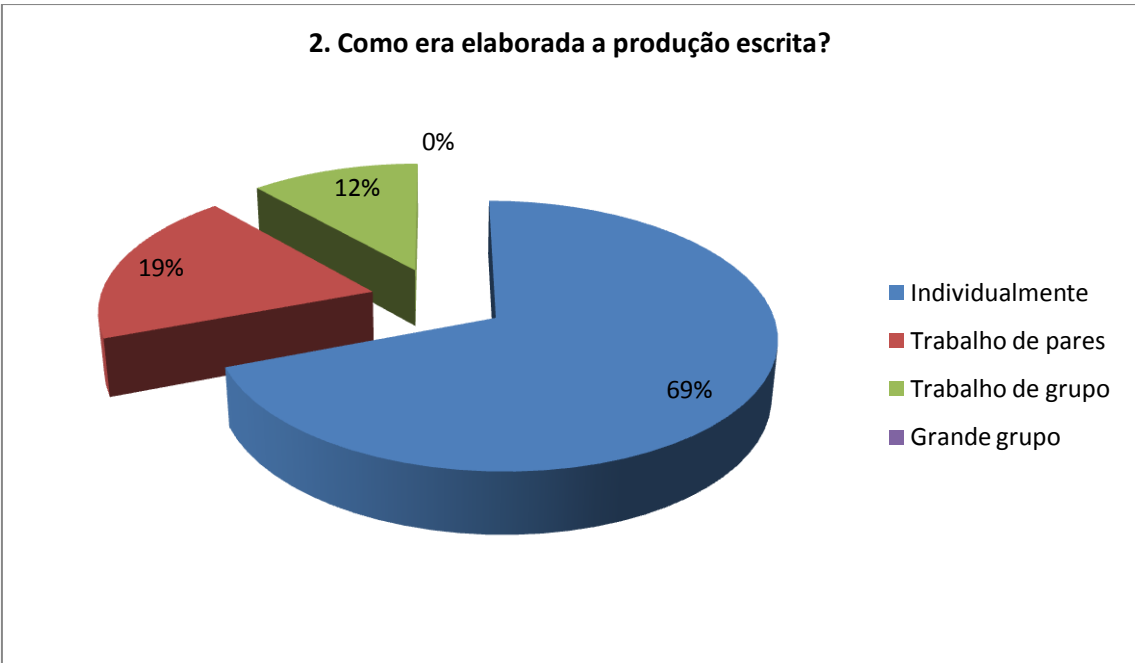
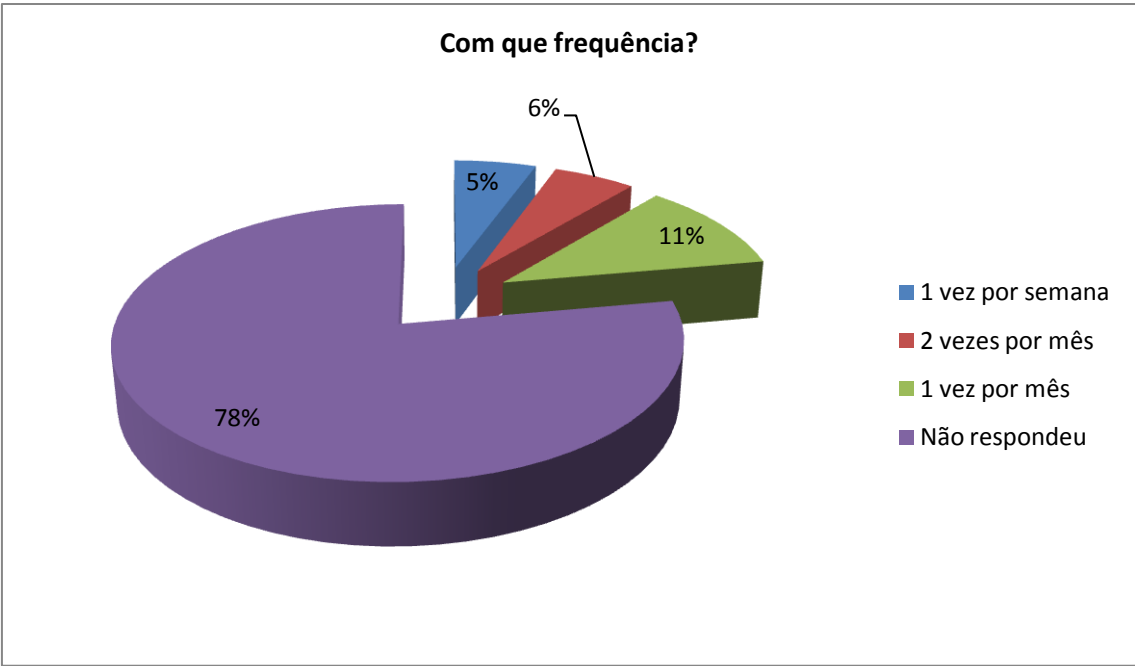
## ANEXO 2

### Análise de resultados do Questionário aplicado aos professores de LE do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto Vasconcelos

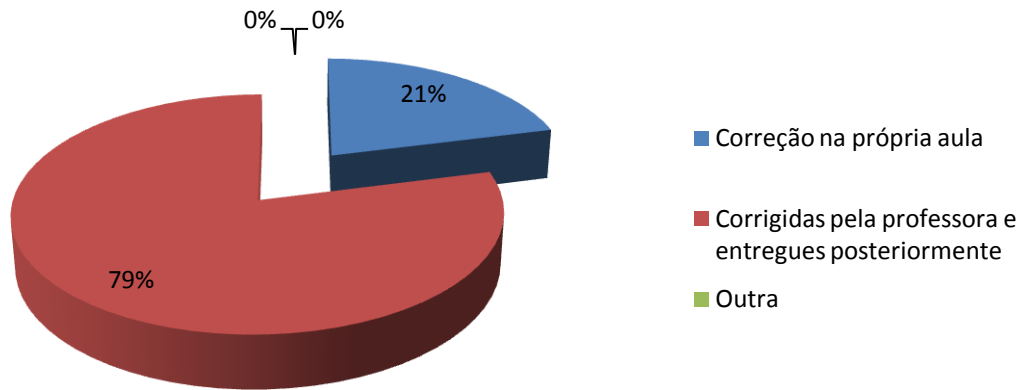


#### A minha experiência enquanto aluno(a).

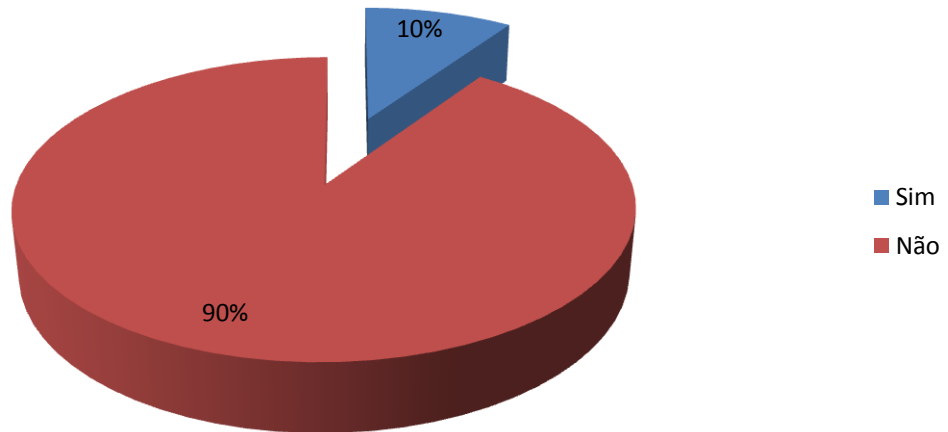




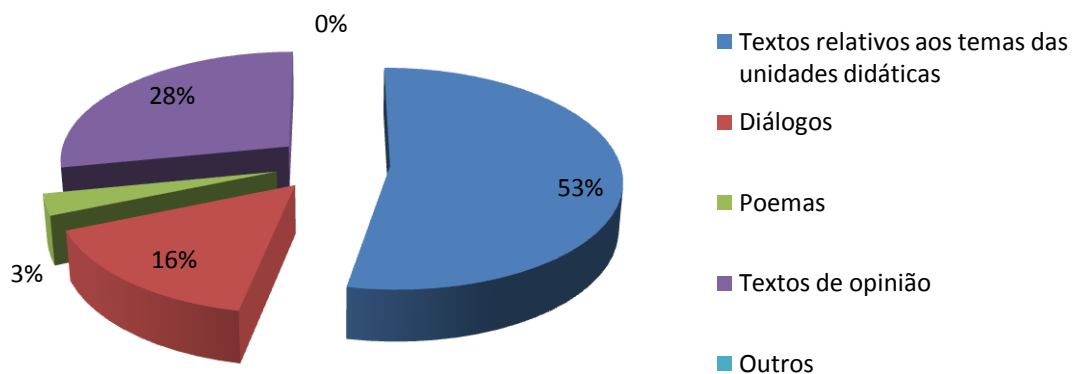
**3. Qual o processo escolhido para a correção dessas produções escritas**



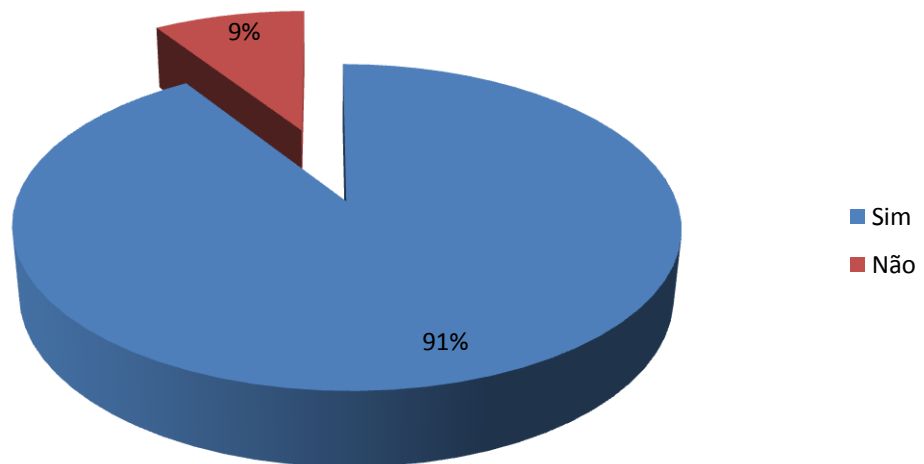
**4. Quando a professora entregava a composições, era pedido que os alunos voltassem a corrigir e voltassem a entregar à professora?**



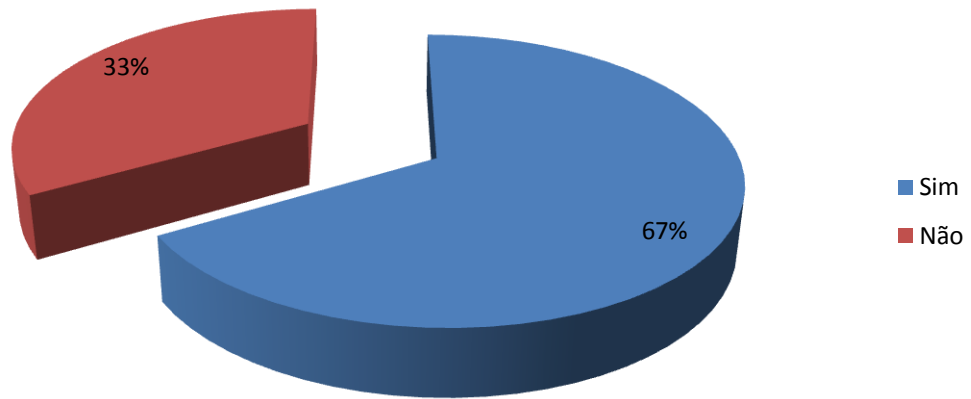
### 5. Que tipo de produções escritas fazia?



### 6. Nos testes que realizava estava incluída a composição?

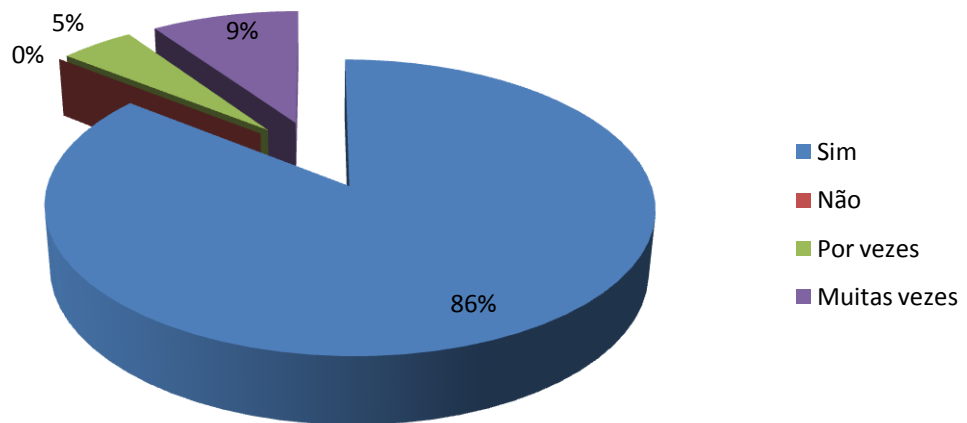


**7. Tinha a noção que a prática letiva o preparava para realizar a composição pedida no teste de avaliação?**



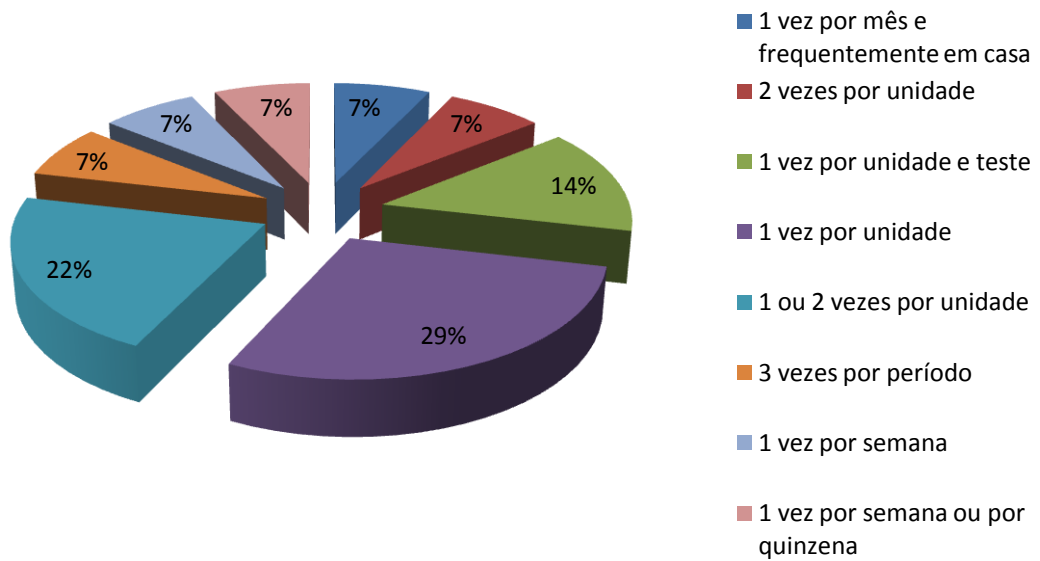
**A minha experiência enquanto professor(a).**

**1. Costuma promover as atividades de produção escrita?**

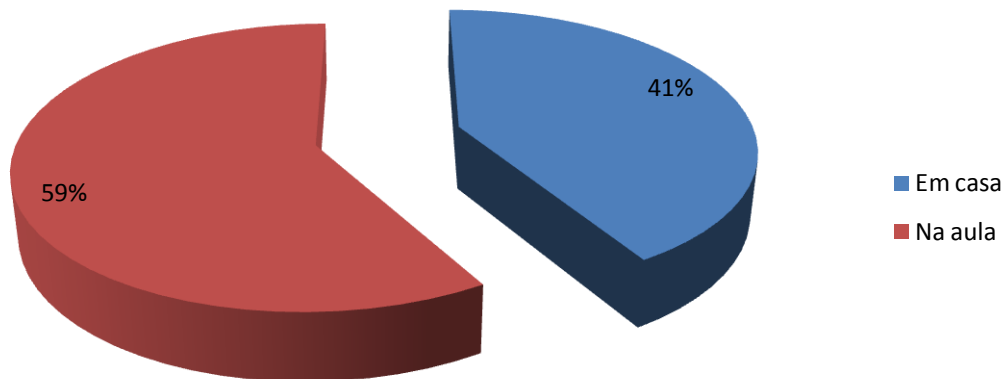




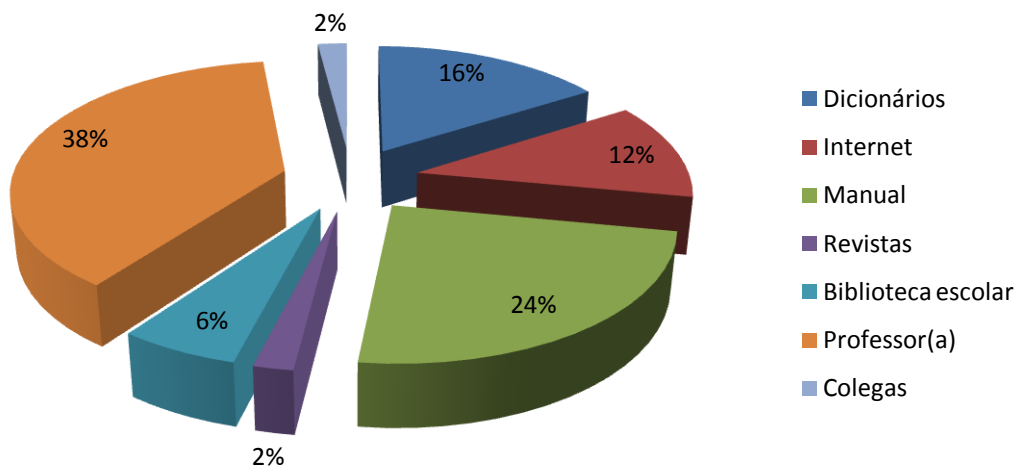
**2. Se costuma promover estas atividades, diga com que frequência ou em que momento:**



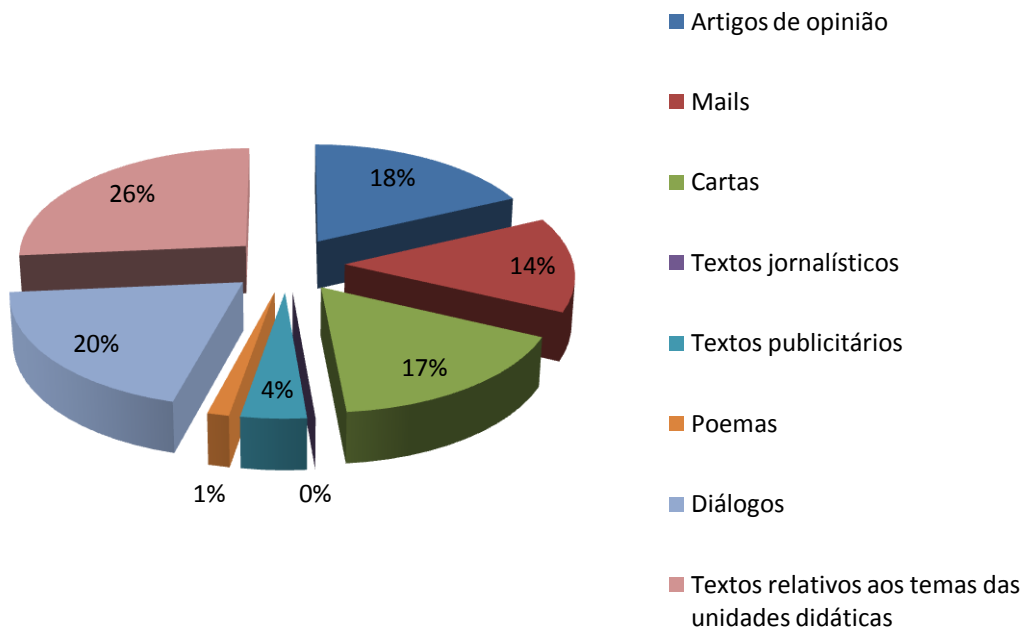
**3. A atividade de produção escrita, é um trabalho que os alunos normalmente realizam:**



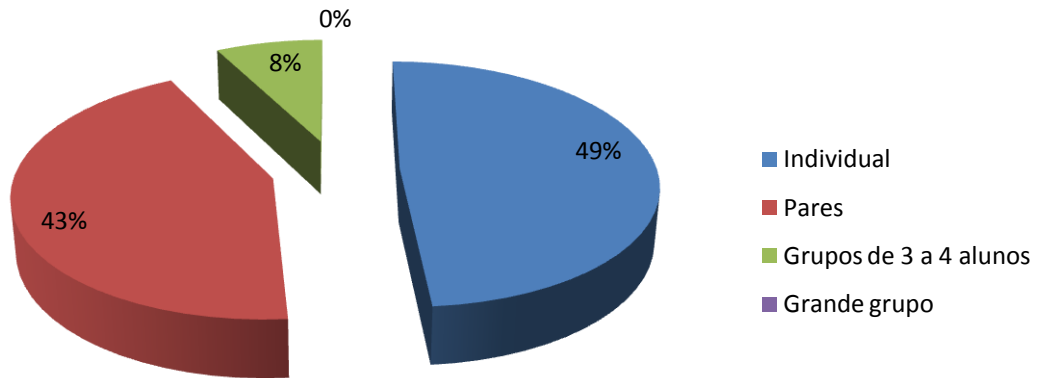
**4. Se os seus alunos realizam esta atividade na aula, que recursos têm à sua disposição?**



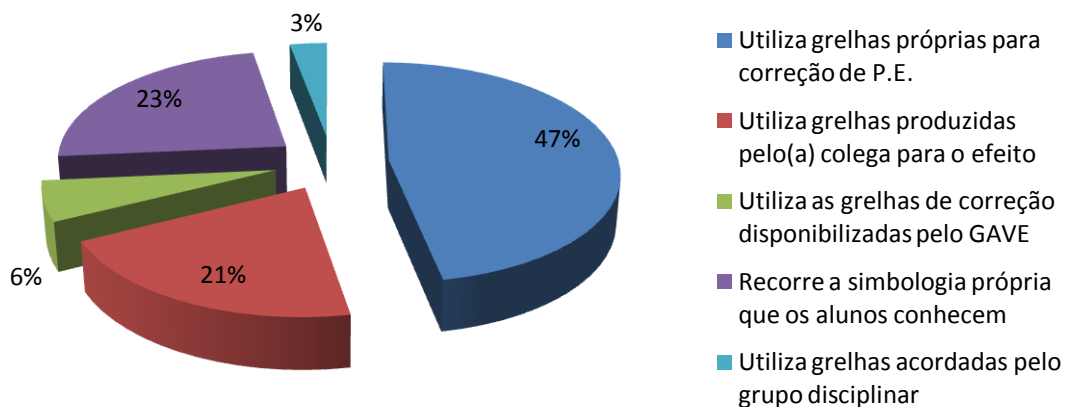
**5. Refira os tipos de produção escrita que costuma promover.**



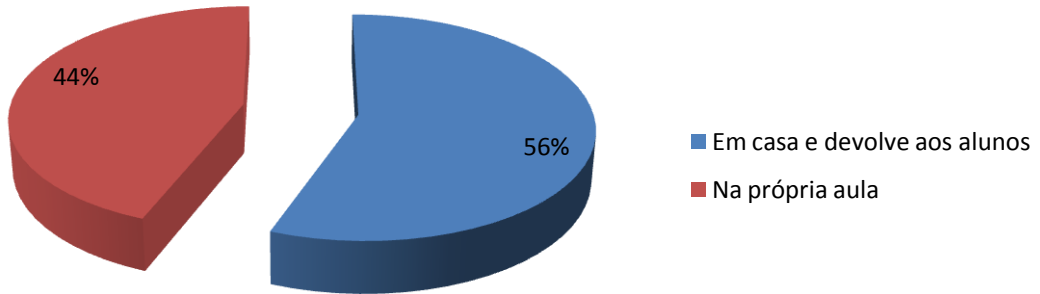
### 6. Como distribui os alunos para a realização desta atividade?



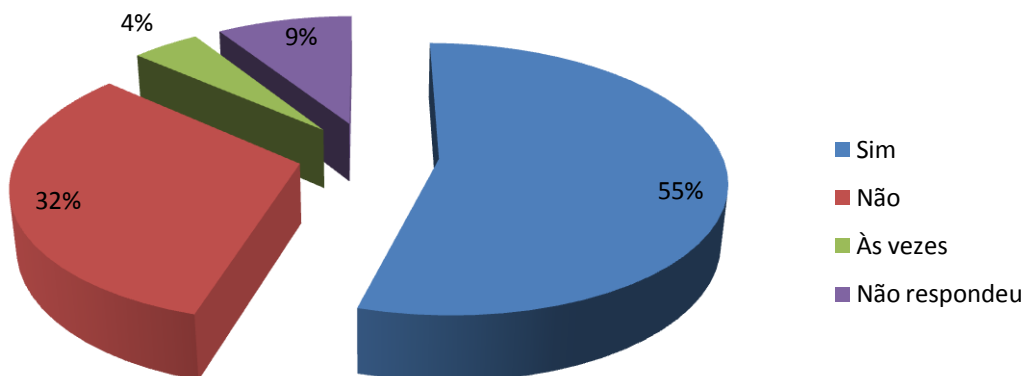
### 7. Como avalia a produção escrita?



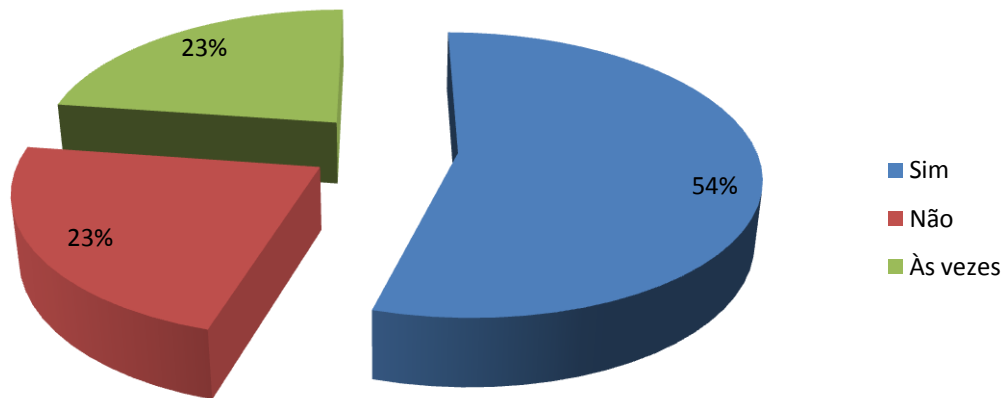
**8. Onde procede à correção da produção escrita?**



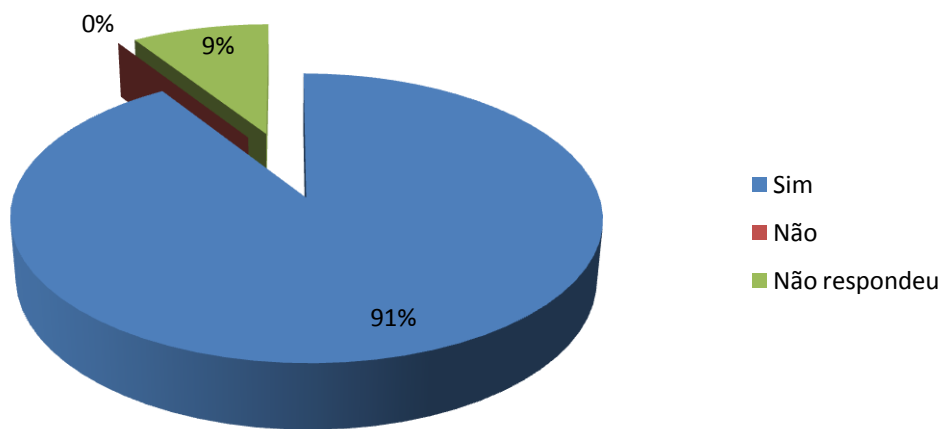
**9. Depois das correções, os alunos têm de voltar a corrigir e voltar a entregar com as correções?**



10. As produções escritas são apresentadas/lidas na aula depois de corrigidas?

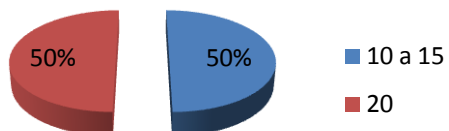


11. Inclui produções escritas nos seus testes de avaliação?

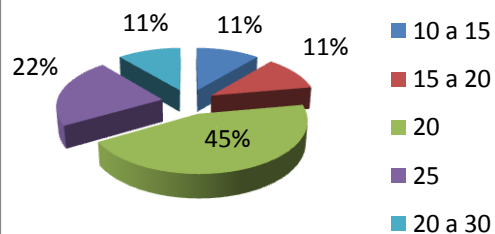


12. Qual a percentagem ou pontos que atribui às produções escritas nos testes de avaliação?

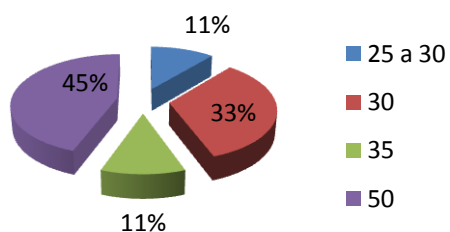
### 2º Ciclo



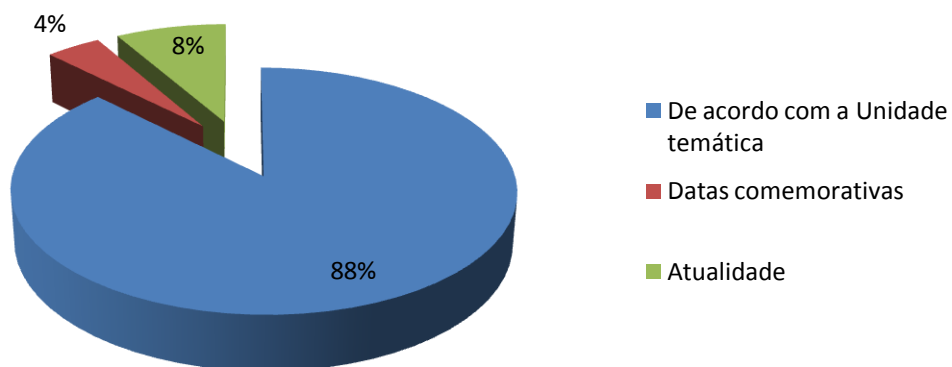
### 3º Ciclo



### Ensino Secundário



13. Como seleciona os temas das composições?



## ANEXO 3

### ESCOLA SECUNDÁRIA DE PAÇOS DE FERREIRA

#### PRÁCTICAS DE ESPAÑOL

2011-2012

Curso: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

Este cuestionario sirve para recoger informaciones respecto a las actividades propuestas en el año de prácticas de la profesora Sandra Jacob y es anónimo. ¡La profesora te agradece desde ya tu colaboración!

#### EN GENERAL...

1. De las actividades propuestas, indica de 1 a 3 las actividades que te hayan gustado más:
  - a. Lectura de textos.
  - b. Contestar oralmente a cuestionarios relativos a textos leídos.
  - c. Visionado de vídeos o cortos.
  - d. Audición de textos.
  - e. Audición de canciones.
  - f. Ejercicios de comprensión oral a partir de canciones.
  - g. Ejercicios de comprensión oral relativos a vídeos.
  - h. Explicaciones gramaticales.
  - i. Realización de ejercicios gramaticales.
  - j. Producción de textos.
  - k. Ejercicios de producción oral.
  - l. Otras

¿Cuáles? \_\_\_\_\_
2. ¿Qué te ha gustado más y por qué?  
\_\_\_\_\_
3. ¿Qué te ha gustado menos y por qué?  
\_\_\_\_\_
4. ¿Cuáles fueron tus dificultades? \_\_\_\_\_

#### LA PRODUCCIÓN ESCRITA

En las clases de prácticas, la profesora Sandra Jacob propuso diferentes actividades de producción escrita. Recuerda lo que has hecho y después contesta al cuestionario.

Para que os acordéis:

Curso /Grupo	Unidad	Actividad de Producción Escrita
10º B	Gestiones y Papeleo	A partir de tarjetas, producir diálogos en las instituciones públicas.
11º F	Las Bodas	Eres un periodista que escribe el reportaje de la boda de dos compañeros de clase para la ¡Hola!
12º D	El Medio ambiente	Completar marcadores de libros con ideas para proteger el planeta.
10º B	El Cine	Eres un periodista que hace una crítica al corto "Ana y Manuel".
11º F	Consultorio	Participas en un fórum femenino dando consejos a una mujer casada.

1. ¿Cómo evaluarías la(s) actividad(es) de producción escrita propuesta?

Descontextualizada de las otras actividades propuestas.

Aburrida. A mí no me gusta escribir y estas actividades no sirven para nada.

Interesante, porque pude practicar la escritura con mis compañeros.

Otras opiniones:

---

---

---

2. ¿Te parece que habrá ventajas cuando hacemos producciones escritas en grupos de cuatro o cinco alumnos?

---

---

---

3. ¿Cuáles serán los inconvenientes cuando hacemos producciones escritas en grupos de cuatro o cinco alumnos?

---

---

---

4. ¿En las actividades de producción escrita, has sentido necesidad de la colaboración de la profesora? ¿Por qué?

---

---

---

5. Al final de la actividad, la profesora pidió que leyeres a tus compañeros de clase tu producción escrita. ¿Te parece importante conocer las producciones escritas de los otros compañeros? ¿Por qué?

---

---

---

6. ¿Te parece importante que la clase de lengua extranjera incluya actividades de producción de texto?

---

---

---

7. ¿Qué sugerencias harías?

---

---

---

---

---

**¡Muchas gracias a todos!**