



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Aristides João Faria Ribeiro

O papel das ferramentas digitais no
desenvolvimento das competências de escrita



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Aristides João Faria Ribeiro

O papel das ferramentas digitais no
desenvolvimento das competências de escrita

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

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor José António Brandão Soares de
Carvalho
Professor Doutor Joaquín Núñez Sabarís

AGRADECIMENTOS

"Happiness is only real when shared" (Christopher McCandless)...

... porque sou uma pessoa feliz e as pessoas que contribuíram para tal merecem saber. Agradeço, do fundo do meu coração, a todas as pessoas que em todo o processo se viram envolvidas.

Primeiramente, aos meus pais que sempre me incentivaram e me ofereceram as condições necessárias para chegar até aqui.

Aos meus irmãos, cunhada e família pelo apoio que sempre prestaram nas horas difíceis.

À minha namorada que tanto tempo dispensou a meu lado ajudando e incentivando para o meu sucesso académico.

A todos os professores que ao longo do meu percurso académico e formativo contribuíram para o meu desenvolvimento. Com especial atenção às professoras cooperantes Paula Viana e Helena Real e ao meu orientador e coorientador, Professor Doutor José António Brandão e Professor Doutor Joaquín Núñez pela sua disponibilidade e dedicação, ambos contribuindo significativamente para a realização deste trabalho.

Aos meus amigos e colegas de curso, em especial ao Bruno, pela amizade, companheirismo e força que demonstrou nos momentos mais difíceis.

Por fim, e de uma forma muito especial, agradeço e dedico este relatório às gerações mais velhas da minha família, aos meus tios avós que me criaram João e Má Lola, aos meus avós maternos José e Joana e aos meus avós paternos António e Ana, que apesar de já terem falecido sei que se encontram "presentes" entre nós.

RESUMO

O presente relatório de estágio é o terminar de uma viagem alucinante. Desde as planificações ao culminar das aulas assistidas tudo foi bastante trabalhoso e, por vezes, algo doloroso. No entanto, agora que chega o momento final, sinto-me bastante orgulhoso com todo o trabalho realizado.

Este centrou-se no desenvolvimento das competências de escrita, mais especificamente o processo de escrita, através do uso de ferramentas digitais. Todos os trabalhos e resultados foram desenvolvidos ao longo do período de lecionação por alunos do Ensino Secundário nas disciplinas Português e Espanhol.

Numa primeira parte, revelou-se o local e o tipo de grupo onde o projeto foi colocado em prática bem como os objetivos inicialmente traçados para o desenvolvimento desta intervenção.

Numa segunda parte, a mais extensa de todo o relatório, demonstraram-se primeiramente os resultados obtidos antes da intervenção. Estes resultados basearam-se em textos recolhidos aos alunos e, no caso de espanhol, numa recolha de dados. Posteriormente, revelou-se passo a passo todo o desenvolvimento da intervenção, da descrição das atividades aos resultados que se foram obtendo.

O relatório terminou com uma conclusão em que se avaliou as opções tomadas e onde se apontaram aspetos que poderão conduzir a futuros trabalhos, nesta e noutras áreas de estudo, no sentido de melhorar o desempenho do professor de línguas.

Palavras-chave: Português; Espanhol; Competências de escrita; Ferramentas digitais

ABSTRACT

The present internship report is the finishing of a hallucinating journey. Since the planning to the culmination of the attended classes everything was very hard-working and, sometimes, a bit painful. However, now that the final moment arrives, I feel pretty proud with all the accomplished labour.

This report focused on the developing of writing skills, more specifically on the writing process, through the use of digital tools. All the labours and results were developed during the teaching period by students of the secondary education in Portuguese and Spanish subjects.

In a first part, it is revealed the location and the type of group where the project was put into practise as well as the objectives initially traced for the developing of this intervention.

In a second part, the most extensive of the report, it is shown firstly the obtained results before the intervention. These results were based on collected texts from students and, in the specific case of the Spanish subject, in a data collection. After, it was revealed step by step all the development of the intervention, the activities description to the obtained results.

The report finished with a conclusion where the taken options were evaluated and where are pointed aspects that might lead to future labours, in this or other areas of study, in order to improve the performance of the language teacher.

Keywords: Portuguese; Spanish; Writing skills; Digital tools

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	17
2. CONTEXTO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO	19
2.1. Caracterização da escola e das turmas	19
2.2. Plano geral de intervenção.....	20
3. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	23
3.1. Fundamentação teórica	24
3.1.1. Planificação	24
3.1.2. Redação	26
3.1.3. Revisão	27
3.2. 1ª Fase de intervenção.....	29
3.2.1. Português.....	30
3.2.1.1. Textos produzidos pelos alunos	30
3.2.2. Espanhol	32
3.2.2.1. Questionário realizado aos alunos	32
3.2.2.2. Textos produzidos pelos alunos	38
3.3. Intervenção	40
3.3.1. Fórum	40
3.3.2. Blogue.....	41
3.3.3. Processadores de texto	44
3.4. Intervenção em Português.....	44
3.4.1. 1ª AULA	45
3.4.2. 2ª AULA	48
3.4.3. 3ª AULA	50
3.4.4. 4ª AULA	53

3.4.5.	5ª AULA	54
3.5.	Intervenção em Espanhol	58
3.5.1.	1ª AULA	58
3.5.2.	2ª AULA	59
3.5.3.	3ª AULA	62
3.5.4.	4ª AULA	65
3.5.5.	5ª AULA	65
4.	AVALIAÇÃO DO PROJECTO	69
5.	CONCLUSÃO DO PROJETO	73
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1 - Análise dos textos produzidos em Português na 1ª Fase de Intervenção</i>	<i>30</i>
<i>Tabela 2 - Análise dos textos produzidos em Espanhol na 1ª Fase de Intervenção.....</i>	<i>38</i>
<i>Tabela 3 – Exercício “Casamento ou união de fato”</i>	<i>46</i>
<i>Tabela 4 - Análise dos textos produzidos em Português no exercício “Casamento ou união de fato”.....</i>	<i>47</i>
<i>Tabela 5 - Análise dos textos produzidos em Português no exercício textual realizado em grupos</i>	<i>52</i>
<i>Tabela 6 - Análise dos textos produzidos em Português no exercício final.....</i>	<i>56</i>
<i>Tabela 7 – Exercício planificação da rotina diária</i>	<i>60</i>
<i>Tabela 8 – Exercício de planificação da sua rotina diária</i>	<i>61</i>
<i>Tabela 9 - Análise dos textos produzidos em Espanhol sobre a rotina diária.....</i>	<i>63</i>
<i>Tabela 10 - Análise dos textos produzidos em Espanhol no exercício final.....</i>	<i>67</i>
<i>Tabela 11 – Síntese comparativa dos resultados em Português.....</i>	<i>70</i>
<i>Tabela 12 - Síntese comparativa dos resultados em Espanhol</i>	<i>72</i>

ÍNDICE DE IMAGENS

<i>Imagem 1 – Fórum de Intervenção.....</i>	<i>40</i>
<i>Imagem 2 – Blogue de Português.....</i>	<i>42</i>
<i>Imagem 3 – Blogue de Espanhol</i>	<i>42</i>
<i>Imagem 4 – Barra de ferramentas.....</i>	<i>43</i>
<i>Imagem 5 – Textos produzidos no fórum</i>	<i>45</i>
<i>Imagem 6 – Documento para descarga</i>	<i>46</i>
<i>Imagem 7 – Blocos de texto para ordenação.....</i>	<i>49</i>
<i>Imagem 8 – Tópicos para textualização em grupos 1.....</i>	<i>49</i>
<i>Imagem 9 – Tópicos para textualização em grupos 2.....</i>	<i>50</i>
<i>Imagem 10 – Resposta ao tópico no fórum.....</i>	<i>51</i>

<i>Imagem 11 – Revisão ao texto no fórum</i>	51
<i>Imagem 12 – Seleção do tópico para o exercício final</i>	53
<i>Imagem 13 – Grelha de avaliação oral</i>	55
<i>Imagem 14 – Tópicos rotina diária</i>	59
<i>Imagem 15 – Exercício rotina diária</i>	59
<i>Imagem 16 – Texto para preenchimento de conectores</i>	62
<i>Imagem 17 – Tópico de resposta para exercício sobre a rotina diária</i>	63
<i>Imagem 18 – Tópicos de resposta para as partes da casa</i>	64
<i>Imagem 19 – Texto modelo sobre o seu quarto de sonho</i>	66

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – <i>Gostas de escrever?</i>	32
Gráfico 2 – <i>Onde Costumas Escrever?</i>	33
Gráfico 3 - “Quando escreves, o que escreves?”	33
Gráfico 4 - “Quando escreves um texto fazes um esboço?”	34
Gráfico 5 - “Quando escreves, preocupas-te em sequenciar as ideias?”	35
Gráfico 6 - “No final de escreveres o texto, relês o mesmo?”	35
Gráfico 7 - “Quando te encontras online, escreves?”	36
Gráfico 8 - “Quando escreves recorres ao processador de texto?”	37
Gráfico 9 - “Quando escreves, segues as recomendações do processador de texto?”	37

1. INTRODUÇÃO

Este relatório, intitulado “O papel das ferramentas digitais no desenvolvimento das competências de escrita”, foi produzido no âmbito da disciplina de Estágio Profissional, integrado no Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade do Minho.

O Estágio Profissional foi realizado na Escola Secundária de Alberto Sampaio, em Braga, tendo como Professores Orientadores o Professor Doutor José António Brandão Carvalho da Silva, na área de Português, e o Professor Doutor Joaquín Núñez Sabarís, na área de Espanhol. Um elo fundamental na execução deste estágio foram também as Professoras Cooperantes, Dr.^a Professora Paula Viana, na área de Português, e a Dr.^a Professora Helena Real, na área de Espanhol.

O objetivo do projeto era desenvolver as competências de escrita, mais propriamente o processo de escrita: a planificação, textualização e revisão textuais, com a ajuda de ferramentas digitais.

Focado na produção escrita de alunos do 12.º ano de escolaridade da disciplina de Português (Língua Materna) e do 10.º ano de escolaridade da disciplina de Espanhol (Língua Estrangeira – nível A1), o presente projeto tinha como finalidades: a) analisar as carências dos alunos na produção escrita; b) delimitar as lacunas existentes e traçar estratégias pedagógicas que levassem à resolução do problema inicial e; c) criar estratégias pedagógico-didáticas, visando uma melhoria na produção escrita por parte dos alunos e também um aumento do gosto pessoal pela mesma. Relativamente às estratégias pedagógico-didáticas, estas resultaram de um desejo antigo de tentar conciliar as novas tecnologias com as práticas pedagógicas. A verdade é que nos dias de hoje as novas tecnologias ganham cada vez mais lugar e o ensino começa a acompanhar esse avanço. Segundo Pereira Coutinho (2009),

“A tecnologia da Comunicação e da Informação (TIC) geram múltiplas potencialidades, criam inúmeros novos cenários e promovem ambientes (reais ou virtuais) extremamente ricos e promotores de uma multiplicidade de experiências pedagógicas impulsionando as pessoas a conviverem com a ideia de que a aprendizagem é um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida, sem fronteiras de tempo e espaço.” (2009: 75)

Até mesmo pela complexidade apresentada pelo ensino-aprendizagem das competências de escrita, o docente vê-se obrigado a desenvolver estratégias de motivação que envolvam os discentes, melhorando os textos por estes produzidos. É neste contexto que optei por introduzir as ferramentas digitais no presente projeto. No entanto o uso das TIC como fator de motivação assume, neste projeto, um papel secundário, pois o principal objetivo é o desenvolvimento das competências de escrita com recurso a ferramentas digitais.

De facto, passamos por uma fase revolucionária nas escolas portuguesas. Longe vão os tempos em que o próprio professor se limitava a usar o giz e o quadro negro. Atualmente, as salas de aula estão mais preparadas para suportar uma aula baseada nas novas tecnologias e tal deve-se ao Plano Tecnológico Educativo. Desde 2007 que esse plano se encontra em prática, o que tem levado a uma melhoria substancial das condições de trabalho tanto dos docentes, como dos discentes.

A primeira parte deste relatório é constituída pela introdução, presente secção, onde é especificado o tema e o âmbito em que se insere, a pertinência do projeto e organização do relatório. Em seguida, no ponto um, é realizada uma caracterização da escola e das turmas e apresentado o plano geral de intervenção.

O segundo ponto corresponde ao desenvolvimento e avaliação da intervenção. Inicialmente é realizada uma fundamentação teórica. Posteriormente, é dado lugar ao processo que desenvolvi para diagnosticar e analisar o contexto da minha intervenção e, finalmente, é descrito e analisado o processo de intervenção, ou seja, as atividades que foram realizadas com o intuito de desenvolver as competências de escrita.

Por fim, é realizada uma avaliação do projeto e retiradas as conclusões e limitações deste estudo.

2. CONTEXTO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

2.1. Caracterização da escola e das turmas

O projeto foi implementado na Escola Secundária de Alberto Sampaio, concelho de Braga.

“A ESAS capta uma população estudantil muito diversificada, servindo, fundamentalmente, a zona centro e sul da cidade. Do ponto de vista sociológico, esta escola integra alunos oriundos de famílias dos diferentes estratos sociais. Assim, a diversidade constitui o pano de fundo a partir do qual a escola trabalha, atendendo às necessidades específicas de cada aluno e assumindo como meta a transformação do espaço educativo num espaço de oportunidades para todos.” (Ministério da Educação, 2007:23)

O presente trabalho desenvolveu-se na turma 12^oP, na área de Português, e no 10^oM, N e O, na área de Espanhol.

A primeira era uma turma correspondente ao Curso Tecnológico de Desporto. Esta era composta por 15 (quinze) elementos, 10 (dez) rapazes e 5 (cinco) raparigas, com idades compreendidas entre os 17 (dezassete) e os 18 (dezoito) anos de idade.

A segunda era uma turma composta por elementos de três turmas diferentes. Dentro deste grupo constavam alunos da turma 10^oM (Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas), 10^oN (Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais) e 10^oO (Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais). Esta turma era formada por catorze alunos, seis rapazes e oito raparigas, com idades compreendidas entre os 15 (quinze) e os 16 (dezasseis) anos de idade.

Na disciplina de Português, e segundo o respetivo programa (na visão geral de conteúdos e mais propriamente na secção da escrita), pretende-se que os alunos, em termos de conteúdos processuais, aprendam e, no final, saibam colocar em prática os processos de escrita: planificar, redigir e rever (Seixas et al., 2001:12). Na página 22 do mesmo programa, são referenciados os processos de escrita, associados ao texto argumentativo: *“Finalmente, virão os textos argumentativos, exigindo capacidades complexas: defender uma tese, determinar relações de causa-efeito, confrontar e classificar. (...) o que implica o desdobramento desta actividade em três fases (com carácter recursivo): planificação, textualização e revisão, devendo estas ser objecto de leccionação.”*

Relativamente à turma de espanhol em que o projeto foi realizado, esta situava-se no nível A1 e A2 (utilizador elementar-nível introdutório), segundo o Quadro Europeu Comum de Referencia (QEER), tanto a nível de competência de receção como de produção.

Segundo o mesmo, em termos de produção escrita, o aluno tem de “...ser capaz de escrever expressões e frases simples.” (QEER, 2001:96) bem como “ escrever uma série de expressões e de frases simples ligadas por conectores simples como ‘e’, ‘mas’ e ‘porque’” (QEER, p.96). Em questões de interação escrita, é referenciado que o aluno deve também ser “capaz de pedir ou transmitir, por escrito, informações pessoais pormenorizadas.” (QEER, p.123), e também “ser capaz de escrever notas simples e pequenas relacionadas com questões de necessidade imediata.” (QEER, p.123)

No programa de espanhol, em termos de expressão escrita, e indo mais de encontro ao projeto, é pedido aos alunos que saibam “produzir, oralmente e por escrito, mensagens relacionadas com os seus interesses de comunicação e com temas socioculturais familiares.”. (M. Sonsoles Fernández, 2001, p.9). É também referido no programa que os alunos terão de ser capazes, ao nível da expressão escrita, de produzir “... textos curtos de interacção com colegas e seguimento de modelos para relatar experiências e exprimir gostos.” (M. Sonsoles Fernández, 2001, p.10)

2.2. Plano geral de intervenção

Como já referira, o meu projeto enquadrava-se na promoção de competências de escrita tanto na aula de língua materna como na de língua estrangeira, mais concretamente em português e espanhol no ensino secundário. Com isto, pretendia-se investigar as competências de escrita que os alunos implicados tinham e implementar estratégias de intervenção que visassem a promoção dessas competências.

Sendo assim, na implementação e realização deste projeto, estavam presentes os seguintes objetivos:

1. Desenvolver competências profissionais, que envolvessem o conhecimento e problematização dos contextos de prática.
2. Desenvolver estratégias de investigação pedagógica que sustentassem a compreensão e melhoria das práticas de ensino aprendizagem no domínio do português e espanhol.
3. A definição de um plano de intervenção pedagógica e conceptualmente fundamentados.

Mais concretamente, visava:

- Desenvolver um projeto de prática pedagógica em português e em espanhol com o objetivo de:

- Promover competências de escrita.
- Este objetivo incidia nas seguintes dimensões:
 - a) O processo de escrita: planificar, redigir e rever textos escritos;
 - b) O uso de ferramentas digitais na realização de diferentes tarefas no âmbito das três componentes do processo de escrita;
 - c) A produção de diferentes tipos e géneros textuais;

3. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

O presente capítulo é dedicado ao processo de desenvolvimento do meu estudo. Ao longo deste, foram desenvolvidas várias etapas, desde a recolha de informação (através de inquéritos), passando por textos produzidos pelos alunos para análise diagnóstica, até à criação de exercícios para suprimir as dificuldades dos discentes, culminando com um exercício de avaliação do projeto. De forma a contextualizar o leitor no tema irei também abordar questões conceptuais.

Sendo assim, primeiramente farei uma fundamentação teórica (3.1.) relativa ao tema em estudo. Falarei primeiro das competências de escrita e, seguidamente, do papel das ferramentas digitais no desenvolvimento das mesmas.

Em seguida, falarei da minha primeira intervenção direta no projeto, que passou pela recolha de informação através de inquéritos e textos produzidos pelos alunos (3.2.). Nesta mesma secção serão apresentados os resultados obtidos. Existirá uma subsecção relativa à disciplina de Português (3.2.1.) e outra à de Espanhol (3.2.2.)

Posteriormente à análise da informação produzida pelos alunos, passarei à descrição detalhada das atividades realizadas no projeto. Tal como na secção anterior, existirá uma subsecção para a disciplina de Português (3.4.) e outra para a de Espanhol (3.5.)

Já na parte final do relatório, farei uma avaliação do projeto por referência a um exercício final (texto escrito), verificando se existiu ou não progressão por parte dos discentes. Os resultados serão apresentados no ponto 4.

Por fim, no ponto 5, farei as respetivas conclusões sobre o projeto.

3.1. Fundamentação teórica

A expressão escrita encontra-se presente em todos os programas curriculares, já que em todas as disciplinas temos de fazer uso da mesma. A de língua portuguesa e as de línguas estrangeiras dão maior enfoque a esta componente. No entanto, sendo uma destreza transversal a todas elas o aluno deve ter o máximo cuidado em consolidar a sua competência neste âmbito.

O processo de escrita obriga a um bom conhecimento linguístico, para expressarmos aquilo que pretendemos. É através do texto que, na escrita, representamos o conhecimento que pretendemos transmitir.

A escrita é algo que nos acompanha diariamente e, por isso, todos nós devemos ser rigorosos. Escrever é um processo bastante complexo, longo, demorado e de aperfeiçoamento constante.

Este processo é bastante demorado e com o avançar das faculdades aprimoramos a expressão escrita, os processos motores (refiro-me ao desenho das letras) e convencionais (a forma ortográfica) que são automatizados profissionalmente. Com a prática vão surgindo erros e a partir dos mesmos temos necessidade de corrigir e aperfeiçoar. A fim de desenvolver a competência comunicativa do aluno no ato de escrita devemos utilizar alguns subprocessos que passarei a explicitar.

3.1.1. Planificação

O que é a planificação?

Por *planificação* “...entende-se o processo através do qual quem escreve forma a representação interna do saber, representação essa que tem um carácter mais abstrato do que a sua representação linguística.” (Carvalho, 1999:61), ou seja, este é um processo mental, uma espécie de esboço que vamos desenhando mentalmente a fim de sequenciarmos as ideias e partirmos para o processo seguinte.

Este subprocesso é o ponto de partida para aquilo que pretendemos construir. A planificação serve para excluir de imediato certas ideias que possamos ter em mente e ao

mesmo tempo organizar aquilo que já temos. Devemos pensar a construção de um texto da mesma forma que a construção de uma casa (Barbeiro, 2003). Temos de saber se construímos um apartamento ou uma vivenda, se queremos três ou quatro quartos e se queremos pedra ou tijolo. Posto isto, devo saber aquilo que vou escrever (conteúdos), para quem vou escrever (destinatário), como o vou fazer (género de texto) e porque o vou escrever (objetivos).

Para colocarmos em prática este subprocesso fazemos uso da memória. Primeiramente, fazemos uso da memória a longo prazo, donde vamos retirando informação sobre o conhecimento que já temos acerca do assunto que pretendemos abordar. Igualmente a usamos para encontrar saberes que detemos relativamente ao assunto, ao tipo de texto a produzir, bem como ao destinatário a que nos vamos dirigir.

No momento em que começamos a desempenhar tal atividade cognitiva, começam apresentar-se constantemente novas informações. Estas informações surgem por um processo de associação, ou seja, começam a surgir novos elementos que se encontram inter-relacionados.

Uma vez analisados os dados recolhidos (visto que, quando estamos perante um campo muito vasto de conteúdo, muitos são os conceitos que se lhe agregam), é impreterível a construção de uma pirâmide hierárquica que defina uma ordem de pertinência de conceitos, isto é, devemos saber colocar de parte, ignorar, omitir todas as informações que não contribuam para enriquecer aquilo que vamos futuramente produzir e, por oposição, selecionar aspetos fundamentais da produção textual. Pensemos isto como uma Matrioshka¹, apesar de apresentar unidade, comporta em si uma vasta multiplicidade, assim como um conceito nos pode sugerir muitos outros. No entanto, até a esta está subjacente uma hierarquia visível na proporção e organização das suas peças/conteúdos.

Em consonância com o subprocesso anterior surge a definição de objetivos, incluindo os processuais e os de conteúdo. Os primeiros dizem respeito à produção da tarefa e os seguintes às necessidades a que devemos corresponder de acordo com o destinatário em questão.

Carvalho, citando Flower e Hayes, 1981, diz-nos que a “...*planificação mais específica articula-se com a de natureza mais genérica, desenvolvendo-se em função dela.*”, isto é, a

¹ Boneca russa constituída por uma série de bonecas que são colocadas umas dentro das outras, da maior (exterior) até à menor (interior).

planificação pode subdividir-se numa de carácter mais geral, que se dá antes do ato da escrita, e outra mais específica, que se desenvolve à medida que o texto vai ganhando forma, sendo que a planificação geral será a base da específica. A segunda está dependente da primeira. Neste contexto, segundo Fayol e Schneuwly, (1987), surge a macro-planificação e a micro-planificação, a primeira respeitante a uma planificação mais geral e a segunda a uma mais específica.

Perante uma situação de discurso, seja ela qual for, devemos sempre elaborar um plano mais global e um mais concreto. Um mais global ao nível do objetivo do discurso e do seu respetivo destinatário e um mais concreto ao nível de construção frásica.

3.1.2. Redação

Surge então o momento de passar para linguagem visível o que resultou após uma planificação inicial, que poderá ser alvo de alterações, uma vez que somos também os construtores do texto.

Segundo Carvalho (1999:64), baseado em Flower e Hayes, a redação é “... *o processo de transformação de ideias em linguagem visível (...), o processo de transformação de uma forma de simbolização numa outra, a representação gráfica.*” (Carvalho, 1999:64). Assim, este plano inicial deverá fomentar o surgimento de expressões linguísticas que adquirirão uma forma gráfica.

No ato da escrita, a escolha das palavras deve basear-se nos assuntos a abordar e, também, na organização das expressões linguísticas em diferentes níveis estruturais, tendo por objetivo a criação de um texto coeso e coerente, uma unidade (Barbeiro,2003). No entanto, este processo já poderá estar ativo aquando do momento da planificação, caso esta tenha sido redigida.

Chegar da planificação inicial à representação escrita nem sempre é algo instantâneo e mecânico, ou seja, aquilo que temos planeado pode comportar um elevado nível de generalização que nos obrigue a uma planificação mais específica, dentro da própria redação, a fim de escolher expressões alternativas ou organizar parágrafos e frases.

O processo de redação exige, entre outras coisas, momentos de pausa que propiciem uma verificação da coesão entre o texto que vai adquirindo forma, e as expressões linguísticas que nos surgem, isto é, quando determinada expressão linguística nos ocorre, devemos estabelecer uma ligação entre esta e aquilo que já escrevemos ou que pretendemos escrever. Tal prende-se à necessidade de criar um texto coeso e coerente. Carvalho, citando Mateus, Brito, Duarte e Faria, define a coesão como um conjunto de processos que *“asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”* e a coerência como *“a interação entre os elementos cognitivos apresentados pelas ocorrências textuais e o nosso conhecimento do mundo”*.

Em suma, a redação consiste numa passagem do plano geral ao local que envolve constantes tomadas de decisões e possíveis reformulações ao nível da ortografia, conexão, organização, sintaxe, pontuação, entre outros.

3.1.3. Revisão

Para além dos subprocessos anteriormente abordados, utilizamos, simultaneamente, no decorrer do processo de escrita, o subprocesso da revisão. No entanto, existe um instante em que o texto produzido se encontra finalizado, ou seja, nesse momento o plano inicialmente definido, suscetível ou não de alterações, encontra-se cumprido.

Carvalho define revisão *“...como o processo no decurso do qual o sujeito que escreve decide ler o que foi escrito previamente, quer como ponto de partida para uma nova fase de redacção, quer com o objectivo de o avaliar e, eventualmente, alterar.”* Ou, na linha de Humes, *“... a revisão consiste num movimento de retrocesso levado a cabo para avaliar a adequação do texto ao objectivo inicial.”* (Carvalho, 1999:67)

Citados por Carvalho, diferentes autores dividem o subprocesso em questão em três momentos: deteção da discrepância, averiguação do tipo de erro e a sua respetiva correção/alteração.

Surgem neste contexto os conceitos de texto real e ideal, sendo que o primeiro se refere ao texto criado e o segundo ao perspectivado como desejável. A partir do momento em que,

estabelecida uma comparação entre ambos, se encontra alguma diferença, inicia-se o processo de revisão. Assim sendo, este processo de revisão não se baseia apenas numa releitura do produto final mas, também, na citada comparação entre os textos real e ideal.

No entanto, é de salientar que a revisão pode ocorrer antes da textualização, uma vez que o produtor pode proceder a uma retificação do plano inicial mental, previamente elaborado.

Posto isto, conclui-se que este é um subprocesso de elevada complexidade pelo que poderá comportar algumas falhas que o produtor é incapaz de detetar.

“Deste modo, algumas falhas e incorrecções como as referidas e mesmo algumas inconsistências de conteúdo ou saltos na apresentação da informação poderão não ser detectados, uma vez que o sujeito poderá «ler» o que tem representado na sua mente, não alcançado uma leitura distanciada em relação ao que já conhece. O diferimento da revisão final poderá anular em parte esse efeito.” (Barbeiro,2003:100)

3.2.1ª Fase de intervenção

Nesta secção será demonstrado todo o processo que desenvolvi para diagnosticar e analisar o contexto da minha intervenção para, dessa forma, colocar em prática um projeto enriquecedor e uma prática pedagógica criteriosa.

Sendo assim, no início do ano letivo foram-me dadas a conhecer as instalações da escola, os seus órgãos competentes, bem como todos os seus serviços disponíveis e o seu funcionamento. Posteriormente, inteirei-me do Projeto Educativo presente e também de todos os documentos reguladores oficiais para o bom funcionamento da prática letiva: programas das disciplinas, Quadro Comum Europeu de Referência, Projetos Curriculares de Turma, planificações das disciplinas, critérios de avaliação do departamento e critérios de avaliação das disciplinas.

Estando já dentro do ambiente educativo, passei à elaboração do meu plano de intervenção. Aqui foram desenvolvidas todas as linhas mestras e de orientação para o progresso do meu projeto. Definiu-se o tema, os objetivos, o enquadramento conceptual do estudo e estratégias que posteriormente iriam ser aplicadas.

Para uma melhor avaliação do contexto em que estava inserido e para uma melhor abordagem da prática letiva no futuro recorri à observação de aulas. A partir do momento em que fui inserido no contexto de escola, procurei de imediato assistir às aulas das turmas em que iria lecionar, pois assim teria uma ideia muito mais concreta daquilo que iria encontrar.

É no contexto de observação de aulas que adquirimos procedimentos de docência. Não existe lugar mais genuíno do que o futuro local de trabalho. Este permite, a um professor que ainda se encontra a dar os primeiros os passos, a adoção de posturas para uma melhor prática letiva. Em todas as aulas assistidas foram registados os objetivos gerais da aula, as estratégias aplicadas, as destrezas que estavam a ser trabalhadas e também as técnicas utilizadas pelos professores cooperantes para um melhor desenrolar das aulas.

Nesta 1ª fase de intervenção, um elemento fundamental para avaliação do meu projeto foram os textos produzidos pelos alunos nas duas disciplinas. Estes realizaram-se antes da minha intervenção e serviram de diagnóstico, para no final se transformarem em termo de comparação com os resultados finais apresentados. Considerei o instrumento mais adequado: a

produção original dos alunos para uma avaliação mais real do projeto. Aquando da realização destas produções escritas, na disciplina de Espanhol, foi colocado em prática um questionário que visava perceber o conhecimento dos alunos em relação às competências de escrita. Optei por não o realizar na disciplina de Português uma vez que os alunos em questão já possuíam faculdades nesta área, pois tais conhecimentos tinham sido abordados em anos anteriores.

A avaliação diagnóstica dos textos será apresentada em duas subsecções. A primeira, destinada aos textos produzidos em Português, é a secção 3.2.1. A segunda, destinada aos textos realizados na Língua Estrangeira, será apresentada em 3.2.2.; neste mesmo ponto serão demonstrados os resultados dos questionários realizados aos alunos da disciplina de Espanhol.

3.2.1. Português

3.2.1.1. Textos produzidos pelos alunos

Descritores / Alunos	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
Existe fase introdutória.	X	X	-	X	X	X	-	-	X	X	-	X
Enuncia o tema/tese com clareza.	X	X	-	X	X	X	-	-	X	X	-	X
Indica argumentos e contra-argumentos.	X	-	X	X	X	X	-	-	X	X	X	-
Apresenta exemplos comprovativos dos argumentos e contra-argumentos.	X	-	-	X	-	-	-	-	X	-	X	-
Utiliza articuladores ou marcadores textuais que indiquem a sua posição e contribuam para relacionar argumentos e contra-argumentos com os exemplos.	X	-	-	X	-	-	-	-	X	-	X	-
Trata, sem desvios, o tema proposto.	X	X	-	X	-	X	-	-	X	X	X	X
As ideias são relevantes.	X	X	X	-	-	X	-	-	X	X	X	-
Define, inequivocamente, o seu ponto de vista sobre a tese.	X	X	-	X	-	X	-	-	X	X	X	-
Conclui, reafirmando o seu ponto de vista.	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-
Divisão tripartida do texto.	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-
Variedade de articuladores.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Utiliza pontuação adequada.	X	X	-	X	X	-	X	-	X	X	-	X
Texto coerente.	X	-	-	X	-	X	-	-	X	X	X	-
Falta de coesão: falhas na sintaxe, na pontuação ou na seleção dos conectores.	X	-	-	-	-	X	X	-	-	X	-	X

Tabela 1 - Análise dos textos produzidos em Português na 1ª Fase de Intervenção

A partir da análise dos dados recolhidos, verificamos então que:

- a. Mais de metade dos alunos iniciou o texto com fase introdutória. Este tipo de resultado revela que, apesar de já terem sido abordadas em anos anteriores as características do texto argumentativo, alguns deles já não as sabem ou estão esquecidos delas.
- b. Como era de esperar, os alunos que elaboraram a introdução serviram-se desta para enunciar o tema a tratar, ou seja, mais de metade cumpriu esta tarefa.
- c. Na sua maioria, os alunos mostraram-se sabedores dos argumentos e contra-argumentos a utilizar. Ainda assim, uma minoria foi incapaz de o fazer.
- d. No seguimento do descritor anterior, apesar de os alunos utilizarem os respetivos argumentos e contra-argumentos, na sua maioria, não foram capazes de se servirem de exemplos para os demonstrar. Logicamente, ao não fazerem alusão aos exemplos, não fizeram uso dos conectores de discurso que isso exigiria.
- e. Grande parte dos discentes conseguiu centrar-se no tema proposto e utilizar com clareza as suas ideias. No entanto, uma minoria distanciou-se do tema inicialmente proposto.
- f. Mais de 80% dos alunos não conclui o texto reafirmando o seu ponto de vista. Mais uma vez, este tipo de resultado revelou que os mesmos não dominam as características do texto argumentativo.
- g. Apenas dois alunos foram capazes de utilizar as três partes fundamentais de um texto: introdução, desenvolvimento e conclusão. Revelam assim um grande défice neste tipo de questão.
- h. Nenhum aluno utilizou vários articuladores discursivos, são bastante repetitivos e o seu texto acabou por revelar falta de coesão.
- i. Em termos de pontuação, os alunos revelaram conhecimento e fazem uso da mesma.

3.2.2. Espanhol

3.2.2.1. Questionário realizado aos alunos

Em seguida serão apresentados os resultados do questionário focado em questões relativas ao projeto. Como este tem como objetivo trabalhar as competências de escrita, mais propriamente a planificação, a textualização e a revisão, as perguntas visaram estas mesmas competências.

Primeira pergunta: “*Gostas de escrever?*”

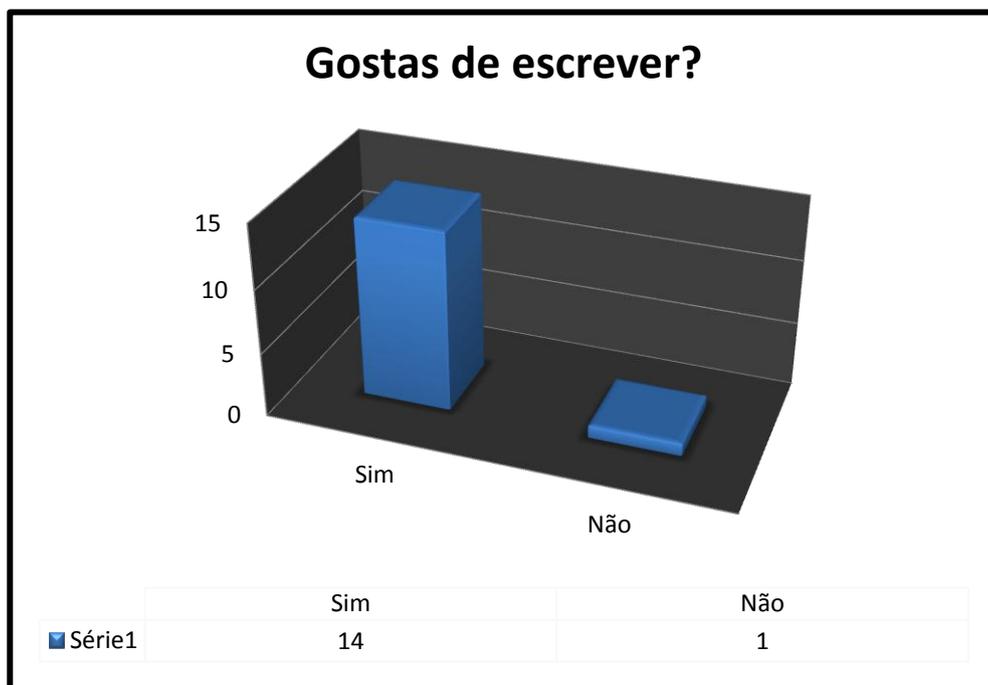


Gráfico 1 – *Gostas de escrever?*

À primeira pergunta, catorze responderam que gostavam de escrever e somente um disse que não. Um resultado bastante interessante, pois indicava bastante motivação dos para trabalhar as atividades que no futuro iria desenvolver.

Segunda pergunta: “Onde costumam escrever?”

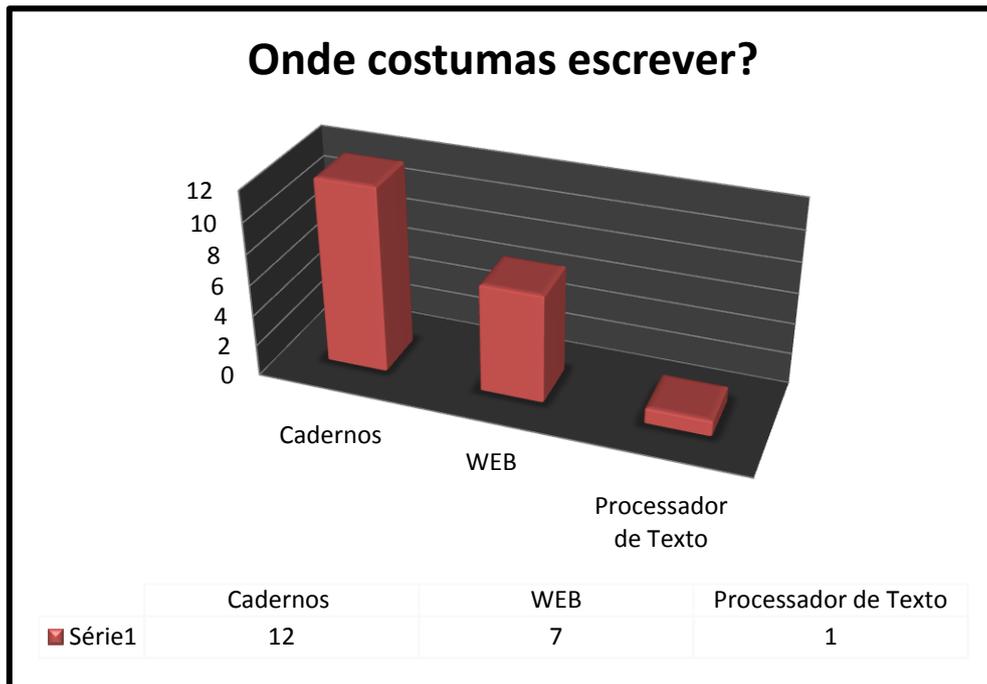


Gráfico 2 – Onde Costumas Escrever?

A maioria deles escreve em cadernos (doze), seguido de escrita em ambiente WEB (sete) e só uma pessoa respondeu que escreve em processadores de texto.

Terceira pergunta: “Quando escreves, o que escreves?”

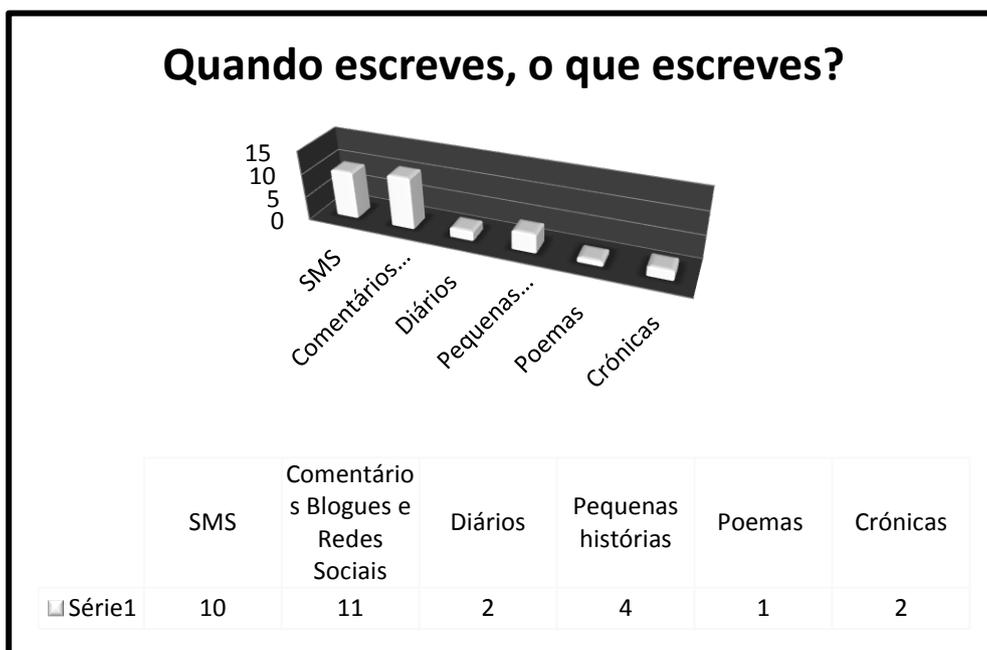


Gráfico 3 - “Quando escreves, o que escreves?”

A maioria dos alunos, nesta questão, indicou os “SMS” e os “Comentário, blogues e Redes Sociais”. No meu ponto de vista, esta situação pode ser um motivo de alarme, uma vez que as normas de escrita no ambiente virtual e em mensagens instantâneas não são as melhores, surgindo muitos atropelos que podem depois ser transportados para o ambiente escolar.

Quarta pergunta: “Quando escreves um texto fazes um esboço?”

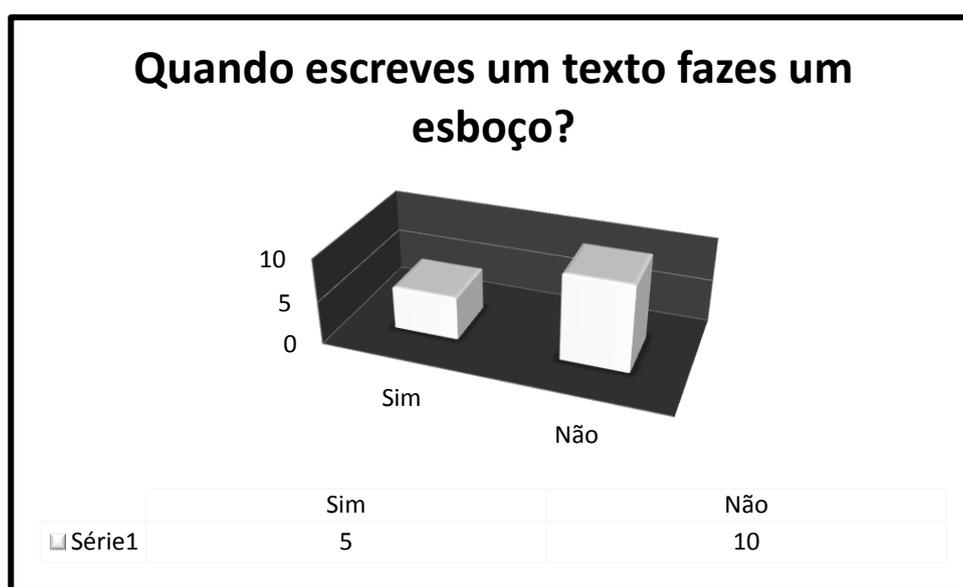


Gráfico 4 - “Quando escreves um texto fazes um esboço?”

Nesta questão mais dirigida ao projeto a desenvolver, cinco responderam que sim e dez que não. Esta questão levou-me a pensar que teria aqui um bom ponto a abordar na criação de atividades para a prática letiva, sendo que o resultado pode ser indicativo de uma falta de conhecimento do uso do esboço.

Quinta pergunta: “Quando escreves, preocupas-te em sequenciar as ideias?”

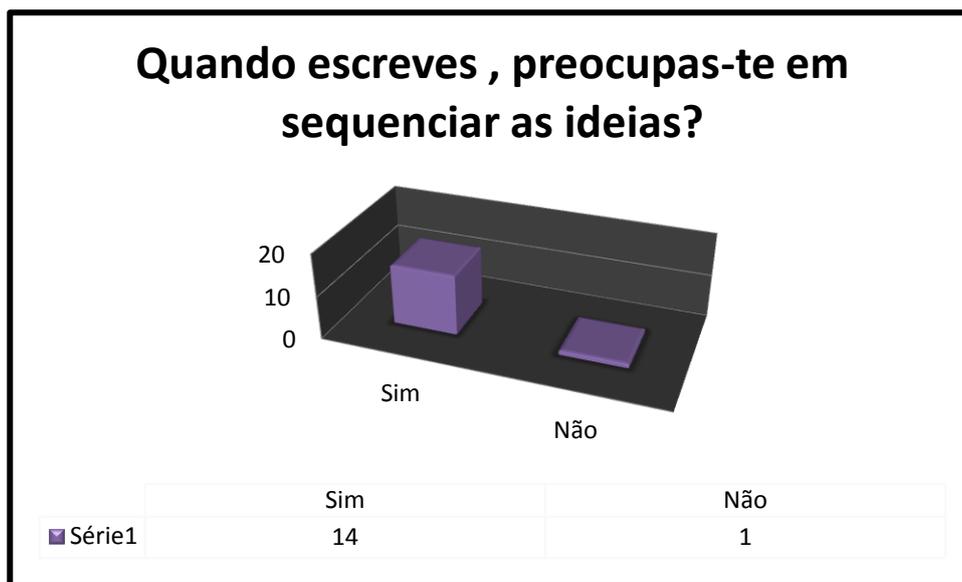


Gráfico 5 - “Quando escreves, preocupas-te em sequenciar as ideias?”

A pergunta seguinte pretendia focalizar a produção textual. Catorze disseram que sim, somente um aluno disse que não. Estas respostas revelaram-se curiosas também: na questão anterior, a maioria afirmou não fazer um esboço antes de escrever o texto definitivo. Nesta, a maioria respondeu que têm em atenção a sequenciação das ideias. Tais respostas levam-me a crer que, ainda que se preocupassem em sequenciar as ideias, tal poderia não ser conseguido porque não fariam uso do esboço, que seria uma forma mais concreta de organizar o pensamento.

Sexta pergunta: “No final de escreveres o texto, relês o mesmo?”

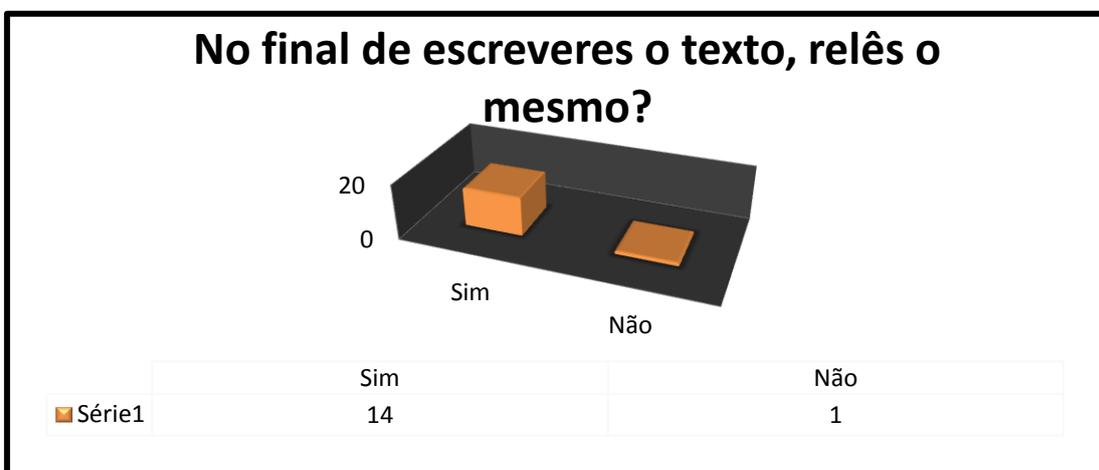


Gráfico 6 - “No final de escreveres o texto, relês o mesmo?”

A esta questão, catorze alunos afirmaram que sim, por outro lado um disse que não. A relevância desta questão prende-se com o facto de saber se desenvolvem o último processo, a revisão.

Depois destas questões mais técnicas, introduzi questões de índole informático visto que tinha como objetivos desenvolver estas competências de escrita através das ferramentas digitais.

Sétima pergunta: “Quando te encontras online, escreves?”

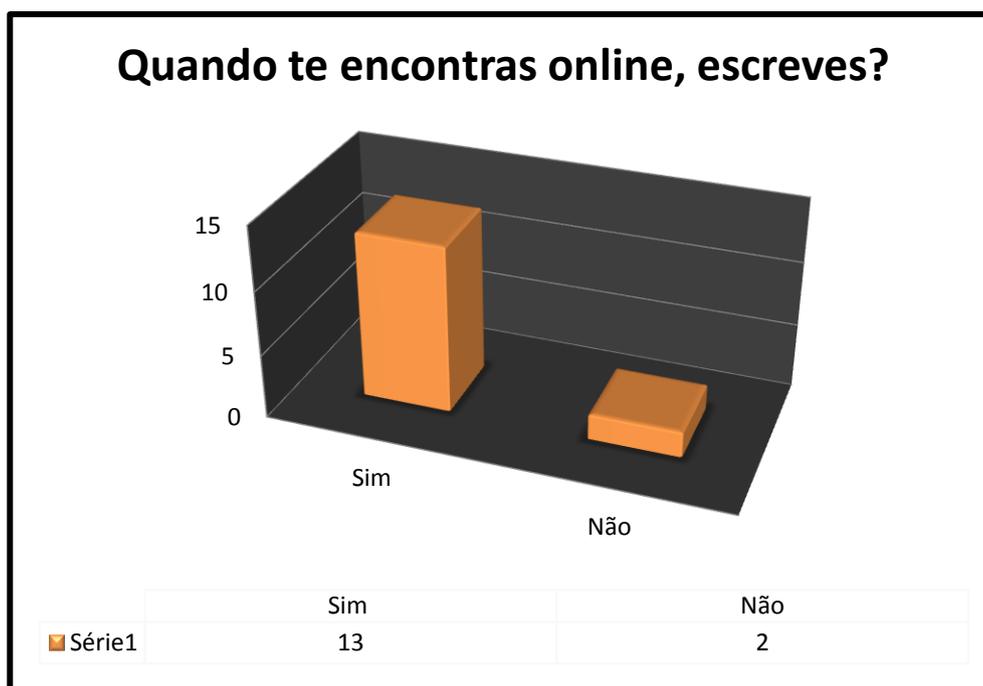


Gráfico 7 - "Quando te encontras online, escreves?"

À sétima pergunta, constatei que treze deles responderam que que sim e que apenas dois disseram que não.

Na questão seguinte, e uma vez que pensava introduzir o processador de texto como ferramenta digital, questionei-os se, quando *online* e quando escrevem, utilizam o processador de texto para evitar erros.

Oitava pergunta: “Quando escreves recorres ao processador de texto?”

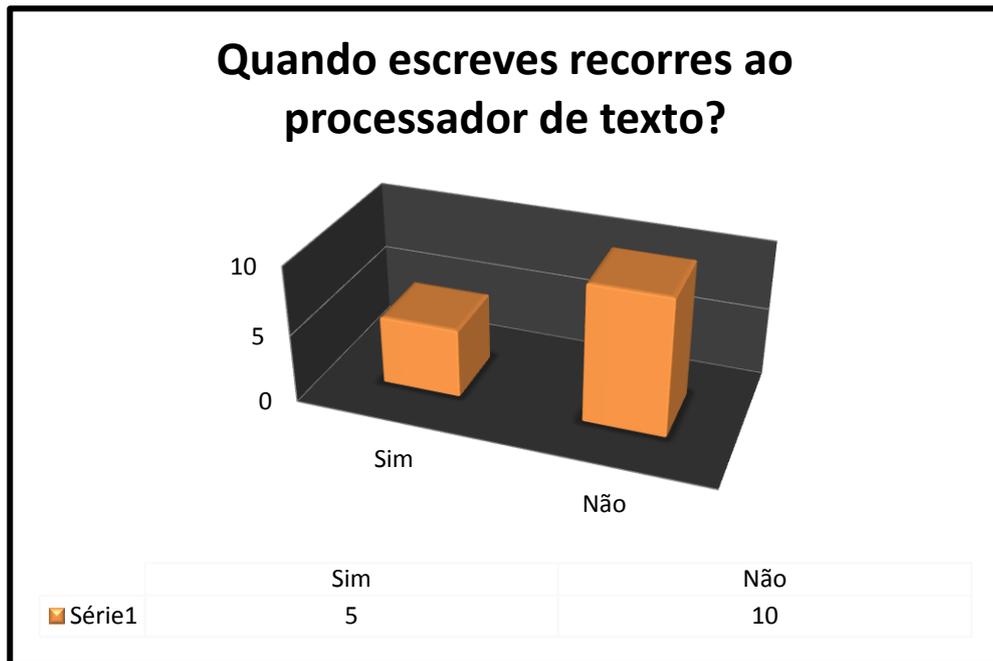


Gráfico 8 - “Quando escreves recorres ao processador de texto?”

A esta questão cinco alunos responderam que sim, que utilizam o processador, e dez discentes responderam que não.

Nona pergunta: “Quando escreves, segues as recomendações do processador de texto?”

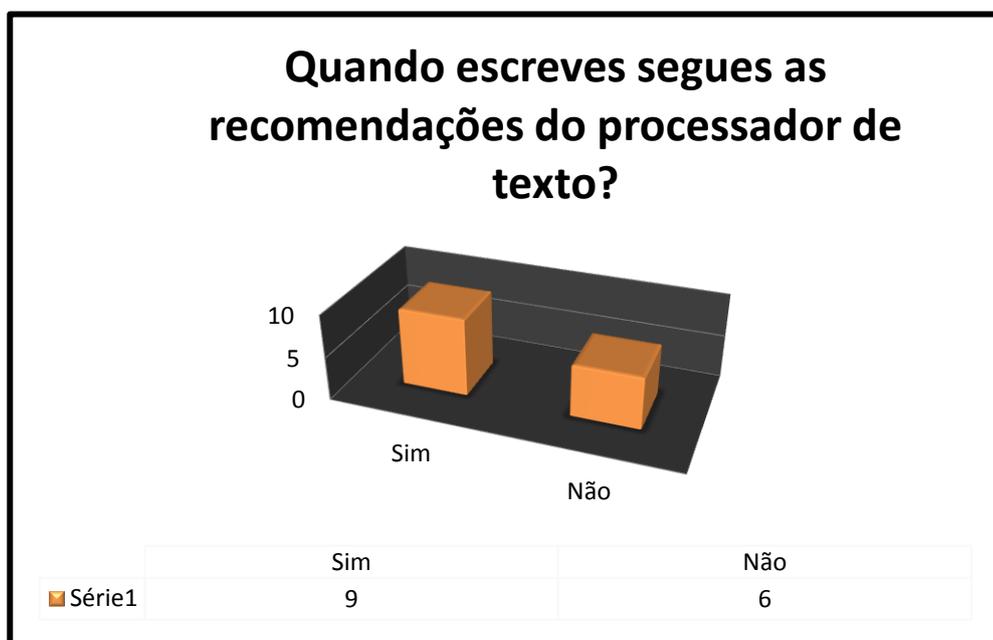


Gráfico 9 - “Quando escreves, segues as recomendações do processador de texto?”

Para terminar questionei-os se, quando fazem uso do processador de texto, seguem as recomendações dadas por ele. Nove afirmaram que sim e seis que não. O número de respostas negativas surpreendeu-me, porque é indicativo de que os discentes não estão, muito provavelmente, a fazer uma revisão daquilo que escreveram, o que contraria, de alguma forma, as respostas dadas à sexta pergunta (“*No final de escreveres o texto, relês o mesmo?*”).

Através deste questionário pude concluir que os alunos têm algumas dificuldades na escrita. As contradições foram surgindo, revelando sérias lacunas na escrita. Assim, percebi que se tornava urgente delinear estratégias e atividades letivas que visassem desenvolver os alunos nestes aspetos, uma vez que segundo o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas, alunos de nível A2, ao nível da expressão escrita têm “*de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata.*” (QECR, 2001:55)

3.2.2.2. Textos produzidos pelos alunos

Descritores / Alunos	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12	A 13
Utiliza ortografia cuidada.	X	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-
A sintaxe é respeitada.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X
Emprega adequadamente os tempos verbais.	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-
Respeita as regras de concordância	-	X	X	X	-	X	-	X	X	X	-	X	X
Utiliza conectores adequados.	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-
Utiliza corretamente determinantes, advérbios, preposições e pronomes.	X	-	X	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-
Utiliza pontuação adequada.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X
Texto coerente.	X	X	X	X	X	X	X	-	-	X	-	X	X
Falta de coesão: falhas na sintaxe, na pontuação ou na seleção dos conectores.	X	-	X	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-

Tabela 2 - Análise dos textos produzidos em Espanhol na 1ª Fase de Intervenção

Com apoio nos resultados obtidos, podemos verificar que:

- a. Apenas uma pequena porção dos alunos recorreu a uma ortografia cuidada, mostrando enormes dificuldades neste campo.
- b. No que diz respeito à sintaxe, é de notar que a maioria a respeitou e utilizou corretamente.

- c. De novo, apenas uma minoria utilizou corretamente os tempos verbais.
- d. A maioria dos discentes obedeceu às regras de concordância.
- e. Foram poucos os alunos capazes de utilizar de forma adequada os conectores, determinantes, pronomes e outros.
- f. Na generalidade, todos utilizaram uma pontuação apropriada e criaram um texto coerente.
- g. No respeitante à coesão, é de salientar a falha na sintaxe e conectores visto que poucos foram os que conseguiram utilizá-los da melhor forma.

3.3. Intervenção

Todas as atividades foram desenhadas tendo em conta o plano de intervenção que havia sido escrito em novembro. As atividades desenvolvidas tinham como objetivo desenvolver as competências de, em diferentes tipos de texto, com o suporte de ferramentas digitais. Importa referir que, para realizar as atividades que se seguem, utilizei como ferramentas digitais um fórum, dois blogues e processadores de texto, bem como alguns recursos online.

Primeiramente, procurei fazer algumas recolhas de informação acerca das ferramentas digitais e quais destas seriam as melhores para o desenvolvimento das competências de escrita. Eis que depois das referidas leituras decidi utilizar os fóruns, os blogues e os processadores de texto.

3.3.1. Fórum

Comecei por desenvolver o fórum (Imagem 1) e para isso utilizei um fórum gratuito e iniciei a construção do mesmo.

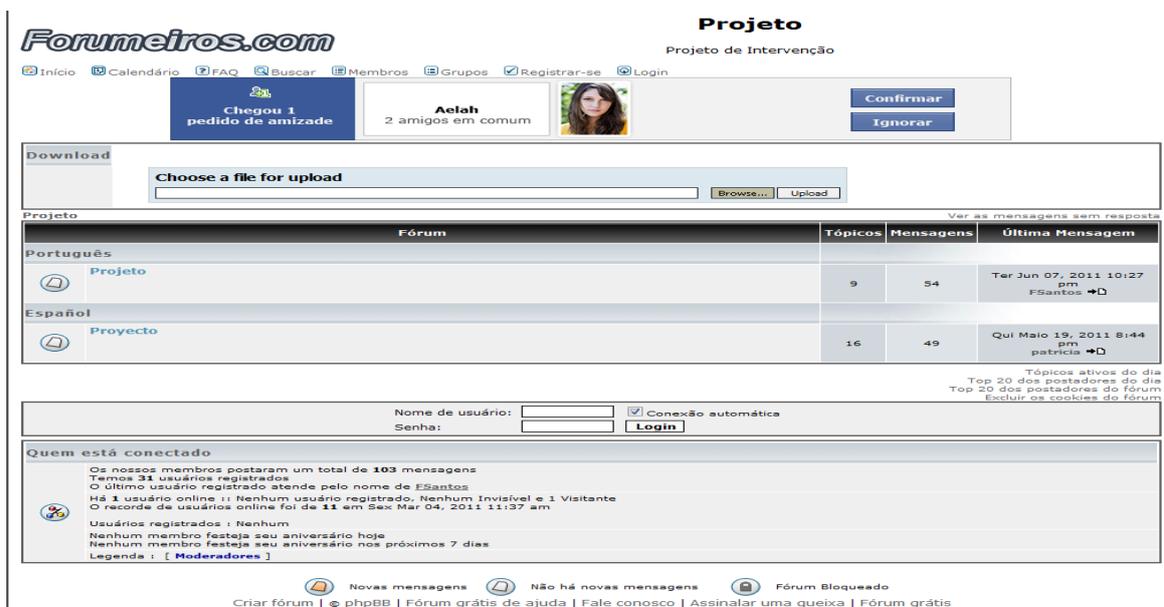


Imagem 1 – Fórum de Intervenção

Decidi criar neste duas secções, uma para a disciplina de Português e outra para a de Espanhol, e dentro de cada uma delas os respetivos tópicos para o desenvolvimento das atividades. Sendo assim, criou-se o fórum para os alunos realizarem aí as suas atividades.

Este fórum é possuidor de um processador de texto, o que ajuda a escrita do aluno, bem como uma ferramenta que ajuda o professor no desenrolar da aula. O aluno pode desenvolver o trabalho na aula ou mesmo em casa e, sabendo-se dos recursos que hoje são disponibilizados nas escolas e mais propriamente nas salas de aulas pode o professor ter de imediato o produto realizado pelos alunos e, se necessitar, com a ajuda do projetor pode prontamente fazer a sua correção e com a atenção de todos os alunos.

É Vila quem o afirma:

“(...) Una de las principales ventajas que no hemos querido obviar ya desde el primer momento ha sido el desarrollo de la conciencia metalingüística en nuestros aprendices, es decir, hemos tenido en cuenta la posibilidad que ofrece el foro de dar una visión del docente como observador, moderador, facilitador y mediador de la adquisición, por un lado y por otro, el que insta a elaborar, perfeccionar, modificar esquemas erróneos o incompletos. (...) Otra de las grandes ventajas que muchos consideran inconveniente, es el que el docente de hoy tiene que reunir a la vez el saber, el saber-hacer y la capacidad de adaptarse a los cambios. Todo ello le llevará a ser más eficiente su práctica didáctica.” (2009:85)

Enquanto professor, defendo o uso das novas tecnologias no contexto escolar como uma mais-valia e como um apoio ao professor. Há ainda resistência a estes avanços tecnológicos, mas, no meu ponto de vista, a escola não se deve alhear deste mundo e ver nele um suporte à aprendizagem. No entanto, considero também que não deve ser visto como o *único* suporte, mas sim como um complemento ao método tradicional de ensino.

3.3.2. Blogue

Em seguida, desenvolvi um blogue para cada disciplina, tanto para a Língua Materna (Imagem 2) como para Língua Estrangeira (Imagem 3). O objetivo era colocar disponível todo o material e todas as informações necessárias ao aluno. Os blogues serviam assim de caderno diário e de guião para os alunos.



Imagem 2 – Blogue de Português



Imagem 3 – Blogue de Espanhol

Neles foram publicados, disponíveis para descarga, todos os materiais que utilizei na minha prática pedagógica e também todas as informações que eram dadas na sala de aula e outras que eram necessárias, tais como trabalhos de casa, lembretes para material a levar para

a sala de aula, etc. Tal blogue passou a ser, então, uma “*estratégia pedagógica*”, definição dada por Gomes (2005:312):

“Embora a distinção entre os blogs enquanto “recurso pedagógico” e os blogues enquanto “estratégia pedagógica” nem sempre seja clara e, frequentemente, seja de natureza algo arbitrária, vamos adoptá-la para efeitos de sistematização da nossa exposição. Enquanto recurso pedagógico os blogs podem ser:

- *Um espaço de acesso a informação especializada.*
- *Um espaço de disponibilização de informação por parte do professor.*

Enquanto “estratégia pedagógica” os blogs podem assumir a forma de:

- *Um portfólio digital.*
- *Um espaço de intercâmbio e colaboração.*
- *Um espaço de debate – role playing.*
- *Um espaço de integração.”*

Nos blogues, os alunos também disponham de uma barra de ferramentas, intitulada de “*tabela da salvação*” ou “*tabla de salvación*” (Imagem 4), onde encontravam vários recursos, desde dicionários a gramáticas on-line, que os ajudariam no decorrer das atividades que teriam de desenvolver.



Imagem 4 – Barra de ferramentas

3.3.3. Processadores de texto

Por fim, decidi também fazer uso dos processadores de texto uma vez que são também uma excelente ferramenta para o desenvolvimento da destreza escrita. Esta oferece aos alunos de um corretor ortográfico que os auxilia no decorrer da produção escrita.

Segundo Carvalho (2003), os processadores de texto têm assumido uma importância significativa na produção escrita. Devido à sua versatilidade (possibilidade de reestruturar o texto sem grandes inconvenientes formais, visão global e organizada da produção escrita...), o aluno assume uma “atitude reflexiva (...) em relação ao próprio texto”. Aliás, *“esta facilitação dos processos de revisão pode conduzir, de acordo com estudos citados por Reinking e Bridwell-Boweles (1996), a uma atitude mais positiva em relação à escrita por parte de alunos que escrevem usando o computador.”*

Utilizei o Microsoft Office Word e também o processador de texto disponível no fórum.

Em seguida apresentarei as atividades que desenvolvi ao longo do meu projeto, tanto na disciplina de Português como na de Língua Espanhola.

3.4. Intervenção em Português

Na disciplina de Língua Materna, a primeira aula do meu projeto, teve como objetivos trabalhar a seleção, organização e ordenação dos argumentos que haviam sido trabalhados como trabalho de casa pelos alunos. Este trabalho de casa tinha como tema *“Casamento ou união de facto?”*, a partir do mesmo os alunos, no fórum, iam tecendo as suas opiniões relativos ao assunto (Imagem 5). Nesta atividade, tal como defende Barbeiro (2003), *“o professor é apenas um dinamizador e apela à ampla participação dos alunos.”* Esta atividade constituiu numa planificação coletiva e incidiu num texto que seria futuramente redigido numa das aulas. Tinha como objetivos, para além de sustentar a aula seguinte, fazer com que os alunos participassem numa discussão e a partir da mesma desenvolvessem as suas práticas de escrita.

Neste tipo de atividade tive alguns contratemplos, pois nem todos os alunos participaram, condicionando assim o seu desenvolvimento. Todavia, apesar desse obstáculo, a atividade acabou por se realizar e servir de apoio para o sustento da aula seguinte.



Imagem 5 – Textos produzidos no fórum

3.4.1. 1ª AULA

Depois de realizado o trabalho de casa, e já em contexto de sala de aula, foi projetado o fórum e a discussão previamente realizada pelos alunos na tela branca. Simultaneamente, foi-lhes distribuída uma folha. Nesta constava uma grelha com duas colunas, uma a favor do casamento e outra a favor da união de facto; os alunos, a partir da projeção e das respostas que foram dadas, iam colocando o respetivo argumento na coluna adequada (Tabela 3). Este tipo de exercício permitiu que todos os alunos participassem.

Casamento	Exemplos	União de Facto	Exemplos

Tabela 3 – Exercício “Casamento ou união de fato”

Ao mesmo tempo que os alunos escreviam na sua folha, utilizou-se uma folha digital, do processador de texto, igual à dos alunos para que o professor fosse também seleccionando os argumentos. No final da aula, toda a tabela havia sido preenchida. Revelou-se uma atividade bastante interessante, uma vez que se notou uma grande entrega por parte dos alunos a esta, existindo sempre uma excelente interação entre professor e alunos.

Esta foi importante para os alunos, pois nela, para além de trabalharem a seleção e a ordenação de argumentos, os discentes também praticaram a explicitação de ideias que pretendiam defender e, tal como defende Barbeiro (2007:22), a

“...realização de pequenas “conversas” com o professor para lhe dar conta, antes de começar a redigir, do que se pensa colocar no texto e da forma como se pretende organizá-lo; estes pequenos “diálogos” poderão estar presentes também ao longo do processo, não apenas para resolver problemas que surjam, mas também para desenvolver a capacidade de explicitação do trabalho já realizado e do que se projecta realizar, para além de servirem ao professor para colocar novos desafios e para fazer descobrir possibilidades de rumos textuais a que o aluno por si só não chegaria, mas a que poderá chegar com essa orientação do professor.”

Finalizada a lição, a grelha foi prontamente colocada no blogue para descarga dos alunos (Imagem 6). Em casa os alunos poderiam assim iniciar a textualização, em grupos, a partir dos argumentos que haviam sido seleccionados.



Imagem 6 – Documento para descarga

O exercício consistia na elaboração de um texto argumentativo em grupos sobre o tema *Casamento ou união de facto?*. Uma vez selecionados os respetivos argumentos e contra-argumentos era altura de produzir um texto argumentativo.

No seguimento desta atividade, os resultados obtidos pelos alunos foram sintetizados na tabela 4.

Descritores / Alunos	A2+A4+A9	A1+A10+A11	A5+A7+A12	A6+A8
Existe fase introdutória.	X	X	X	X
Enuncia o tema/tese com clareza.	-	X	X	-
Indica argumentos e contra-argumentos.	X	X	X	X
Apresenta exemplos comprovativos dos argumentos e contra-argumentos.	X	X	X	-
Utiliza articuladores ou marcadores textuais que indiquem a sua posição e contribuam para relacionar argumentos e contra-argumentos com os exemplos.	X	X	X	-
Trata, sem desvios, o tema proposto.	-	X	X	-
As ideias são relevantes.	-	X	X	-
Define, inequivocamente, o seu ponto de vista sobre a tese.	-	X	X	X
Conclui, reafirmando o seu ponto de vista.	X	X	X	-
Divisão tripartida do texto.	X	X	X	-
Variedade de articuladores.	X	X	X	X
Utiliza pontuação adequada.	X	X	X	X
Texto coerente.	X	X	X	X
Falta de coesão: falhas na sintaxe, na pontuação ou na seleção dos conectores.	X	X	X	X

Tabela 4 - Análise dos textos produzidos em Português no exercício “Casamento ou união de fato”

Com base nos resultados acima apresentados, pode concluir-se que:

a. Na sua totalidade, os textos analisados apresentaram introdução, mostrando que os grupos tinham conhecimento desta característica do texto argumentativo.

b. Metade dos grupos foram capazes de explicitar a tese que pretendiam defender e explorar.

c. Uma vez mais, todos os grupos foram capazes de apresentar argumentos que comprovassem e refutassem a sua teoria.

d. Na sua maioria apresentaram exemplos que justificaram os seus argumentos e contra-argumentos, servindo-se de articuladores textuais para o fazerem.

e. Apenas 50% dos textos em análise se focaram no tema em questão, com uma exposição clara de ideias e pontos de vista.

f. Uma grande parte dos grupos incluiu a conclusão na sua produção escrita, utilizando-a como forma de reafirmar a sua opinião.

g. À exceção de um grupo, todos realizaram uma divisão tripartida do texto.

h. Todos os grupos mostraram um grande domínio no que respeita aos articuladores e à pontuação.

i. Os textos apresentaram, na sua totalidade, coerência e coesão, sendo que não revelaram falhas sintáticas ou de pontuação, evidenciando um forte domínio de conhecimentos a este respeito por parte dos discentes.

3.4.2. 2ª AULA

A segunda aula do meu projeto tinha como objetivos trabalhar a coerência textual e a estrutura do texto argumentativo.

Primeiramente, os alunos dirigiram-se aos computadores em grupos de quatro e no fórum tinham um documento para descarregar. Nele encontrava-se um texto argumentativo desordenado (Imagem 7). A partir dessa desordenação os alunos tiveram de o montar com coerência. Essa ordenação e a montagem foi realizada num tópico criado num fórum (imagem 8). Este tipo de atividade acabou por ser bastante importante pois, os alunos, através de pequenos blocos de texto realizaram um exercício de leitura onde o texto só era descodificado através dos seus elementos conectores. Revelou-se um exercício de planificação bastante complexo uma vez que exigia aos alunos um conhecimento grande de leitura e interpretação.

<p>Para esta situação, surge como uma possível explicação o facto de as crianças não fazerem a distinção entre a ficção e a realidade, o que as leva a pensar que o que veem na televisão são os comportamentos mais corretos a ter.</p>
<p>Em primeiro lugar, é possível afirmar-se que a violência a que as crianças estão expostas nos diversos programas televisivos lhes pode provocar comportamentos violentos. Esta é uma opinião compartilhada por muitas pessoas que, apesar do que se possa pensar, não é apenas uma ideia do senso comum, na medida em que está comprovada por diversos estudos.</p>
<p>Como sabemos, as crianças são as principais admiradoras desse pequeno aparelho que é a televisão e de tudo o que lá é transmitido.</p>
<p>Já o famoso austríaco fundador da psicanálise, Sigmund Freud, depois de muitas investigações relacionadas com a mente humana, constatou que as crianças utilizam o faz de conta tanto ou mais que a realidade concreta para a sua construção psíquica. Quer então isto dizer que toda a violência que preenche os desenhos animados aos quais as crianças tanto gostam de assistir, tais como o <i>Dragon Ball</i>, <i>Tartarugas Ninja</i>, <i>Power Rangers</i> e tantos outros, lhes vai inculcar valores contraproducentes à sua formação como pessoa.</p>
<p>Atualmente, ao ligarmos a televisão, é cada vez mais frequente depararmo-nos com notícias de guerra, assaltos, mortes e ainda com programas em que o recurso à violência impera.</p>
<p>Em jeito de conclusão, é legítimo que se imponha às estações de televisão uma restrição de exibição de material violento nas suas grelhas de programação, dado que a exposição a este tipo de conteúdos é extremamente prejudicial no desenvolvimento das crianças, pois, tal como diz o povo, “violência só gera violência”.</p>
<p>Significa isto que é de extrema importância a redução do número de programas que contenham violência explícita por parte dos canais de TV, principalmente em horários nos quais a maioria das crianças assiste à televisão, visto que esta exposição poderá ser um dos fatores que as influenciará na sua vida, nomeadamente na sua personalidade e atitude na resolução dos problemas que lhes irão surgir.</p>
<p>Tome-se como exemplo um trabalho do Instituto de investigação Social da Universidade de Michigan (Estados Unidos da América), coordenado pelo psicólogo L. Rowell Huesmann e apresentado na edição de março de 2003 da revista <i>Development Psychology</i>, o qual demonstra que crianças de ambos os sexos que assistem a muitos programas televisivos violentos têm um elevado risco de desenvolverem um comportamento agressivo em adultos.</p>

Imagem 7 – Blocos de texto para ordenação

④	Atividade 2 - Grupo 2	2	Admin	86	em Qua Maio 11, 2011 8:30 am Admin →
④	Atividade 2 - Grupo 1	1	Admin	63	em Qua Maio 11, 2011 7:58 am alex marroquino →

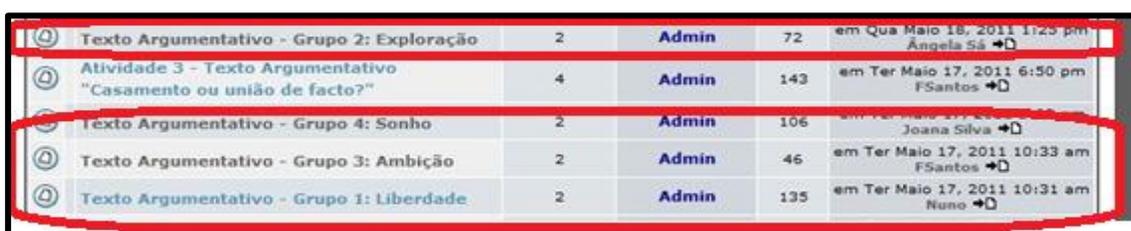
Imagem 8 – Tópicos para textualização em grupos 1

Após a montagem do texto, realizei a correção da mesma em conjunto com os alunos. Para isso projetei o tópico na tela branca com os textos e passo a passo, parágrafo a parágrafo, a correção foi sendo feita indo ao encontro do texto original.

No seguimento do que vinha sendo abordado, criei um PowerPoint com a explicitação teórica do texto argumentativo, e também com os seus conectores discursivos. Este tipo de atividade foi sempre realizado numa interação verbal entre professor e aluno, sendo que o professor iniciava o estímulo e o aluno tentava construir o pensamento e, caso existisse dúvida, perguntava.

3.4.3. 3ª AULA

Na terceira aula do meu projeto, a atividade que coloquei em prática foi a produção de um texto argumentativo em grupo. Os alunos foram divididos em grupos de quatro elementos e cada grupo teria de dirigir-se ao computador, fazer o login no fórum (o porta-voz do grupo seria o responsável pelo login) e aí encontrariam um tópico que continha um tema a trabalhar (Imagem 9).



🔒	Texto Argumentativo - Grupo 2: Exploração	2	Admin	72	em Qua Maio 18, 2011 11:25 pm Angela Sá ➔
🔒	Atividade 3 - Texto Argumentativo "Casamento ou união de facto?"	4	Admin	143	em Ter Maio 17, 2011 6:50 pm FSantos ➔
🔒	Texto Argumentativo - Grupo 4: Sonho	2	Admin	106	em Ter Maio 17, 2011 10:33 am Joana Silva ➔
🔒	Texto Argumentativo - Grupo 3: Ambição	2	Admin	46	em Ter Maio 17, 2011 10:33 am FSantos ➔
🔒	Texto Argumentativo - Grupo 1: Liberdade	2	Admin	135	em Ter Maio 17, 2011 10:31 am Nuno ➔

Imagem 9 – Tópicos para textualização em grupos 2

Primeiramente os alunos juntaram-se em grupo e começaram a debater as suas ideias e os seus pontos de vista, ao mesmo tempo com a ajuda da internet e do processador de texto trabalharam a planificação do texto. Segundo Ferrão (2008:149), *“pelo facto de o computador consistir num instrumento de acesso à informação, como colocámos em relevo anteriormente, a planificação, na sua dimensão de recolha de informação, constitui uma componente que pode ser claramente reforçada pela utilização do computador.”* Concluído este processo, passaram à textualização no fórum pois *“a versatilidade do suporte informático pode ser orientada para uma progressiva aproximação à formulação linguística desejada para o texto”* (ibidem). Por fim, publicaram o respetivo texto argumentativo. De forma a colocar em prática todos os subprocessos, os grupos acederam através do fórum aos textos produzidos e trocaram de textos entre si, trabalhando assim a respetiva revisão textual. Neste tipo de exercício *“o computador revela-se um instrumento privilegiado para esse trabalho de treino da capacidade de reformulação”* (ibidem). Esta foi realizada da seguinte forma: os grupos encontrariam o texto produzido acima (Imagem 10) e responderiam abaixo com as alterações devidas (Imagem 11), devidamente assinaladas, para que o grupo que produzira o texto tomasse conhecimento das transformações. Esta atividade foi praticamente toda ela realizada pelos alunos, promovendo neles a sua autonomia, sendo o professor apenas um mediador do trabalho que iam produzindo.

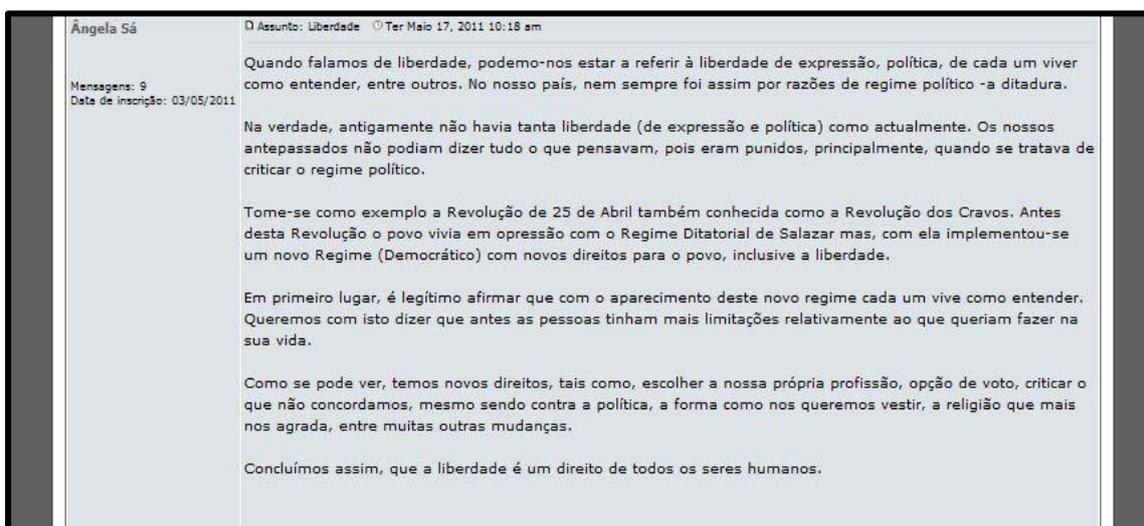


Imagem 10 – Resposta ao tópico no fórum

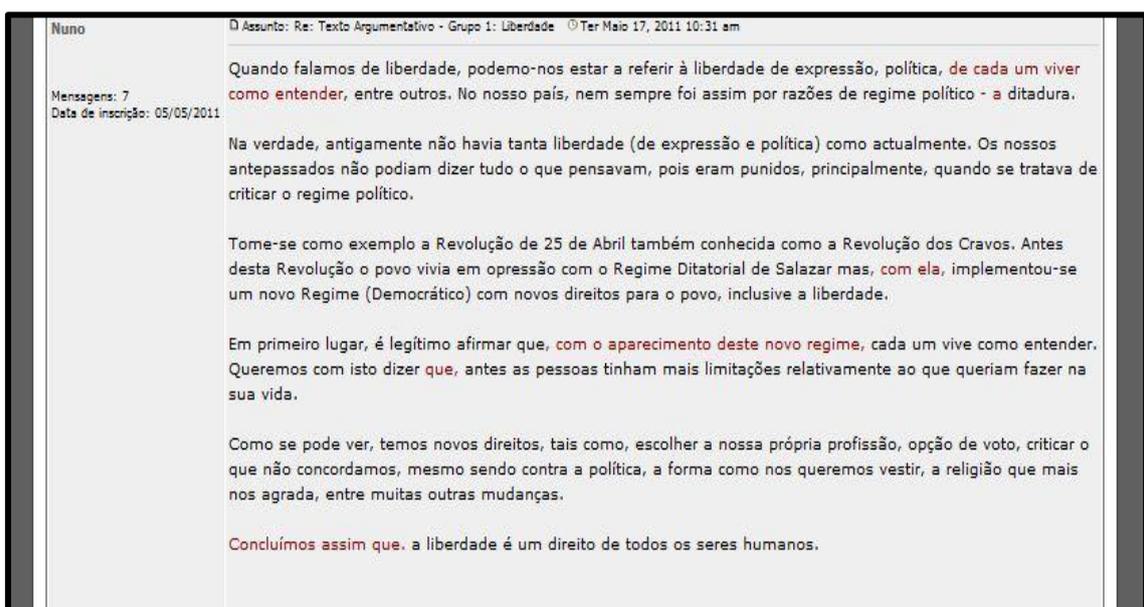


Imagem 11 – Revisão ao texto no fórum

Depois de finalizada a atividade, procedi à correção do respetivo trabalho realizado pelos alunos.

Concluí assim, na tabela 5, que:

Descritores / Alunos	A2+A3+A4 +A9	A1+A10+A 11	A5+A7+A1 2	A6+A8
Existe fase introdutória.	X	X	X	X
Enuncia o tema/tese com clareza.	X	X	X	-
Indica argumentos e contra-argumentos.	X	X	X	X
Apresenta exemplos comprovativos dos argumentos e contra-argumentos.	X	X	-	X
Utiliza articuladores ou marcadores textuais que indiquem a sua posição e contribuam para relacionar argumentos e contra-argumentos com os exemplos.	X	X	-	-
Trata, sem desvios, o tema proposto.	X	X	-	X
As ideias são relevantes.	X	X	-	X
Define, inequivocamente, o seu ponto de vista sobre a tese.	X	X	-	-
Conclui, reafirmando o seu ponto de vista.	X	X	X	X
Divisão tripartida do texto.	X	X	X	X
Variedade de articuladores.	X	X	-	-
Utiliza pontuação adequada.	-	X	X	X
Texto coerente.	X	X	-	X
Falta de coesão: falhas na sintaxe, na pontuação ou na seleção dos conectores.	-	X	-	-

Tabela 5 - Análise dos textos produzidos em Português no exercício textual realizado em grupos

- a. Todos os textos em análise possuem uma fase introdutória, mostrando que os alunos dominam a estrutura deste tipo de produção textual.
- b. Na maioria dos casos, é visível uma explicitação da tese a desenvolver.
- c. Todos os grupos incluem no seu texto argumentos e contra-argumentos.
- d. Uma grande parte mostra exemplos que compravam os argumentos e contra-argumentos apresentados, no entanto, apenas metade se serve de marcadores textuais específicos para o fazer.
- e. A maioria dos casos trata, sem desvios, o tema proposto, com base na exposição dos seus pontos de vista e ideias fundamentais.
- f. Todos os textos apresentam uma devida conclusão em que se repete, de forma sucinta, a opinião desenvolvida.
- g. Assim, todos foram capazes de utilizar a correta estrutura do texto argumentativo, dividido em três partes distintas.
- h. Uma grande parte dos grupos recorreu corretamente aos diversos articuladores e pontuação, o que resultou em textos coerentes.

i. Apenas um grupo foi capaz de realizar um texto coerente.

3.4.4. 4ª AULA

Posto os resultados da tabela 4, na aula penúltima aula do projeto, corrigiram-se os textos produzidos pelos discentes. O fórum foi projetado e iniciou-se a correção do devido tópico (Imagem 12). Esta correção teve a ajuda do processador de texto, uma vez que as alterações nos textos eram sempre assinaladas e os respetivos erros também. A intervenção foi sempre realizada num diálogo aberto para que todos os intervenientes pudessem participar. O objetivo era que os alunos se apercebessem dos seus erros em termos de estrutura e conteúdo e realizassem a respetiva correção com o professor. Este tipo de aula foi bastante difícil de ser executada uma vez que é necessário ter uma grande experiência e um vasto leque de conhecimento linguístico. Durante a mesma surgiram imensas dúvidas que os alunos tiveram de ver esclarecidas, o que pode provocar uma certa quebra no ritmo de aula se o docente não conseguir de imediato esclarecê-las. Depois de terminada a aula foi exatamente isso que senti.

Tópicos	Respostas	Autor	Visto	Última Mensagem
Exercício pág.246 - Oficina de escrita	11	Admin	138	em Ter Jun 07, 2011 10:27 pm FSantos
Texto Argumentativo - Grupo 2: Exploração	2	Admin	72	em Qua Maio 18, 2011 1:25 pm Angela SA
Atividade 3 - Texto Argumentativo "Casamento ou união de facto?"	4	Admin	143	em Ter Maio 17, 2011 6:50 pm FSantos
Texto Argumentativo - Grupo 4: Sonho	2	Admin	106	em Ter Maio 17, 2011 3:09 pm Joana Silva
Texto Argumentativo - Grupo 3: Ambição	2	Admin	46	em Ter Maio 17, 2011 10:33 am FSantos
Texto Argumentativo - Grupo 1: Liberdade	2	Admin	135	em Ter Maio 17, 2011 10:31 am Nuno
Atividade 2 - Grupo 2	2	Admin	63	em Qua Maio 11, 2011 8:30 am Admin
Atividade 2 - Grupo 1	1	Admin	42	em Qua Maio 11, 2011 7:58 am alex marroquino
Casamento ou união de facto? Argumentos e contra-argumentos	19	Admin	502	em Ter Maio 10, 2011 8:15 am Nuno

Imagem 12 – Seleção do tópico para o exercício final

Terminada a primeira parte da aula, passei para a segunda que consistia na explicitação teórica de como funcionava um debate. A importância desta prendeu-se com o facto de na seguinte aula realizarem um. Para a realização desta explicitação servi-me de um PowerPoint criado por mim e de alguns vídeos servindo como suporte. Relativamente à realização de debates em contexto de sala de aula, Thornbury (2005:102) afirma: *“Many teachers would agree that the best discussions in class are those that arise spontaneously, either because of something personal that a learner reports or because a topic or text in the coursebook triggers some debate”*. A realização do debate serviu também para que os alunos praticassem a

oralidade e, apesar de ser um debate realizado em contexto formal, a minha intenção era que os alunos se envolvessem nele de uma forma espontânea.

Por fim, houve uma distribuição dos papéis e das tarefas a realizar por cada aluno.

3.4.5. 5ª AULA

Na quinta, e última aula do projeto, foi uma aula levada a cabo pelos alunos. Depois de na última aula, terem sido distribuídos os grupos e os papéis, os alunos teriam agora de representar. O objetivo da aula era praticar a oralidade e o debate, era uma boa forma de praticar a argumentação.

O primeiro debate acabou por ter a duração de cerca de 15 minutos e, sendo assim, acabou por não ser muito bem sucedido, existindo mesmo bastantes falhas. Muitas vezes os alunos pareciam não saber os procedimentos que deveriam ter. Foi nítida a falta de preparação destes primeiros intervenientes.

O segundo debate já correu muito melhor. Os alunos sentiram-se soltos e levaram a cabo um debate com bons argumentos e bastante bem dirigido. Este melhor desempenho talvez se devesse ao facto de terem visto antes o outro debate e possivelmente retirassem algumas ilações disso. Claro que também se notou que houve uma preparação prévia feita em casa por parte de alguns resultando assim num bom debate. Este debate teve a duração de cerca de 45 minutos.

Os desempenhos dos alunos foram registados e avaliados pelos colegas. Foi criada uma grelha de avaliação (Imagem 13) por mim, onde os alunos registavam o desempenho de cada um deles. A avaliação foi feita pelos grupos, enquanto um grupo debatia o outro avaliava e depois trocaram de papéis.

Este debate foi também filmado por mim para uma apreciação melhor da oralidade por parte dos alunos. De acordo com Cassany et al. (1997), *“la posibilidad de poder “verse” o escucharse a distancia, como si fuera otro, es esencial para poder corregirse y mejorar la expresión”* (p. 179).

Disciplina: Português		AVALIAÇÃO DA ORALIDADE – COMPETÊNCIAS EM AVALIAÇÃO				TOTAL
N.º	Nome	FLUÊNCIA	CLAREZA	CORREÇÃO	EXPRESSIVIDADE	
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

Imagem 13 – Grelha de avaliação oral

Para finalizar os alunos realizaram a construção de um texto argumentativo que serviria de elemento de avaliação para verificar a progressão dos alunos desde o início do projeto até ao final.

Descritores / Alunos	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12
Existe fase introdutória.	X	X	*	X	X	X	X	X	X	*	X	X
Enuncia o tema/tese com clareza.	X	X	*	X	X	X	X	-	-	*	-	X
Indica argumentos e contra-argumentos.	X	X	*	X	X	X	X	-	X	*	-	-
Apresenta exemplos comprovativos dos argumentos e contra-argumentos.	X	X	*	X	X	X	-	-	X	*	-	-
Utiliza articuladores ou marcadores textuais que indiquem a sua posição e contribuam para relacionar argumentos e contra-argumentos com os exemplos.	X	X	*	X	X	X	-	-	X	*	-	-
Trata, sem desvios, o tema proposto.	X	X	*	X	X	X	X	-	X	*	-	-
As ideias são relevantes.	X	X	*	X	X	X	X	-	X	*	-	-
Define, inequivocamente, o seu ponto de vista sobre a tese.	X	X	*	X	X	X	X	-	X	*	-	-
Conclui, reafirmando o seu ponto de vista.	-	X	*	X	X	X	X	-	X	*	-	-
Divisão tripartida do texto.	-	X	*	X	X	X	X	-	X	*	-	-
Variedade de articuladores.	X	X	*	X	X	X	X	-	X	*	-	-
Utiliza pontuação adequada.	X	-	*	X	X	X	X	X	X	*	X	X
Texto coerente.	X	X	*	X	X	X	X	-	X	*	-	-
Falta de coesão: falhas na sintaxe, na pontuação ou na seleção dos conectores.	X	X	*	X	X	X	X	-	X	*	-	-

Tabela 6 - Análise dos textos produzidos em Português no exercício final

A partir da análise dos dados recolhidos, verificamos que no final da implementação do projeto:

- a. Todos os alunos utilizam fase introdutória nos seus textos;
- b. À exceção de três alunos, todos os restantes enunciaram na sua introdução o tema com clareza;
- c. Na sua maioria, os alunos mostraram-se sabedores dos argumentos e contra-argumentos a utilizar. Ainda assim, uma minoria foi incapaz de o fazer.
- d. No seguimento do descritor anterior, os alunos ao utilizarem os respetivos argumentos e contra-argumentos, na sua maioria, foram capazes de se servirem de exemplos para os demonstrar. Logicamente, ao fazer alusão aos exemplos, fizeram uso dos conectores de discurso adequados.

- e. Grande parte dos discentes conseguiu centrar-se no tema proposto e utilizar com clareza as suas ideias. No entanto, uma minoria distanciou-se do tema inicialmente proposto.
- f. Grande parte dos alunos finalizou o seu texto reafirmando o seu ponto de vista. No entanto, apesar da insistência, alguns alunos não foram capazes de o fazer.
- g. Mais de metade dos alunos dividiu o texto em três partes, resultando assim uma progressão em relação ao texto inicial.
- h. Quase todos os alunos utilizaram variados articuladores discursivos, acabando assim os textos por revelarem coesão frásica.
- i. Em termos de pontuação, tal como no texto que produziram inicialmente para comparação, os alunos revelam conhecimento e fazem uso da mesma.

3.5. Intervenção em Espanhol

3.5.1. 1ª AULA

A primeira aula do meu projeto, iniciou-se com a projeção de um vídeo. Penso que é importante promover o visionamento de vídeos e a utilização de meios audiovisuais pois, para além de promover o interesse e a participação dos alunos, facilita a aprendizagem e a motiva para a descoberta. Quem defende é Santos e Kloss, segundo os mesmos “*o vídeo pode servir para introduzir um novo assunto, despertar a curiosidade, a motivação para novos temas, facilitar o desejo de pesquisa nos alunos e o conteúdo didático. Pode ser um grande diferencial no processo de informação e, se usado de forma coerente, poderá ser aproveitado todo o seu potencial educativo*” (2010:106). Este vídeo retratava a rotina diária de um adolescente espanhol. Na primeira vez foi colocado o vídeo sem som para que no final os alunos fossem questionados sobre o tema. Os alunos responderam de forma acertada e foi sentida uma boa interação entre mim e os mesmos. Em seguida, voltei a colocar o vídeo mas, desta vez, com som. O objetivo de o ter colocado com som era para que os alunos se fossem familiarizando com algum vocabulário que iria sendo proferido pelo jovem do vídeo. Ao mesmo tempo que ouviam o vocabulário relacionado com a rotina diária iam escrevendo no caderno diário e, caso não soubessem, perguntavam no final da atividade ao professor. Terminado o visionamento, com áudio, os alunos colocaram algumas perguntas relativas ao vocabulário.

Posteriormente, coloquei um PowerPoint e nele eram projetadas várias imagens alusivas à rotina diária. O objetivo era que estes fossem usando o vocabulário que foi retirado do vídeo e, dessa forma, o colocassem em prática. As restantes imagens e vocabulário, que não era de conhecimento deles, iam sendo introduzidas por mim numa interação verbal professor-aluno e vice-versa.

Seguidamente, foi dado o momento em que os alunos colocavam em prática os conhecimentos até então apurados. Com esta atividade era pretendido que os mesmos assimilassem já vocabulário sobre o tema proposto, bem como desenvolvessem competências ao nível da expressão escrita. A atividade consistiu, através de uma planificação presente no texto, na descrição da rotina diária de uma personagem chamada *Antónia* num pequeno texto.

Terminado o exercício escrito, passou-se então à explicitação do que são os “artículos contractos”. Para colocar em prática a teorização fiz uso de um PowerPoint. Primeiro questionei os alunos sobre alguns erros que cometeram na expressão escrita, erros esses relativos à matéria em questão, e questionei-os sobre o mesmo. Depois de algumas perguntas os alunos reconheceram o erro e nesse momento explicitiei todo o conteúdo.

Finalizada a aula, surge então para trabalho de casa, a primeira atividade realizada no âmbito do projeto. Depois de terminada a aula, e depois de ter sido inserido o vocabulário na mesma, era pedido aos alunos, como trabalho de casa, que no fórum se dirigissem ao tópico criado e em cada rotina diária de personagens famosos fossem descrevendo as suas rotinas (Imagem 14). Este No blogue foi dada a informação detalhada de cada personagem (Imagem 15) e através delas os alunos teriam de ir planificando (ibidem, p.43).

	Rutina diaria- Sara Carbonero	0	Jorgoncalves	58	em Seg Mar 14, 2011 3:54 pm Jorgoncalves →
	Rutina Diaria - Andrés Iniesta	1	Admin	113	em Sex Mar 11, 2011 9:39 pm Mikeinliner →
	Rutina Diaria - Ángel Viñas	1	Admin	64	em Sex Mar 11, 2011 8:23 pm patricia →
	Rutina Diaria - Antonio Banderas	1	Admin	159	em Sex Mar 11, 2011 8:20 pm patricia →

Imagem 14 – Tópicos rotina diária



Imagem 15 – Exercício rotina diária

3.5.2. 2ª AULA

A atividade para trabalho de casa como acabou por não surtir o efeito desejado, já que apenas uma minoria dos alunos realizou o trabalho de casa, para colmatar o sucedido decidi levar para a aula a mesma grelha (Tabela 7) mas em suporte de papel.

	Sara Carbonero	Antonio Banderas	Andrés Iniesta	Ángel Viñas
Horas				
7:00				
8:00	Llega a su trabajo	<u>Se viste</u>	<u>Se despierta</u>	
9:00				Da sus clases
10:00			Entrenamiento	
11:00				
12:00		Almuerza en el comedor		
13:00				
14:00	Almuerza con su novio			
15:00		Va al gimnasio		
16:00			Habla con la prensa	Prepara sus clases
17:00				
18:00				
19:00		Cena		
20:00				
21:00				
22:00			Cena	Ve la tele.
23:00	<u>Se acuesta</u> en su cama			
24:00				

Tabela 7 – Exercício planificação da rotina diária

Finalizado todo o exercício de planificação, os discentes foram questionados sobre o porquê de alguns verbos estarem a negrito e sublinhados. O objetivo era que os alunos respondessem que se tratavam de verbos reflexivos, o que se viria a suceder após algumas perguntas de minha parte na tentativa de os guiar até à resposta correta.

No seguimento da aula explicitou-se o que eram verbos reflexivos e realizaram-se exercícios para a sua consolidação.

Na última parte desta aula, foi pedido aos alunos que ligassem os computadores, entrassem no fórum da turma e descarregassem o documento (Tabela 8), em formato word, que serviria de apoio para a planificação da sua rotina diária pessoal. Este exercício tinha como objetivo guiar os alunos para que posteriormente, ao redigir um exercício de textualização, tivessem já presente uma estrutura lógica de organização textual.

Horas	<u>Nome:</u>
7:00	
8:00	
9:00	
10:00	
11:00	
12:00	
13:00	
14:00	
15:00	
16:00	
17:00	
18:00	
19:00	
20:00	
21:00	
22:00	
23:00	
24:00	

Tabela 8 – Exercício de planificação da sua rotina diária

3.5.3. 3ª AULA

Já na terceira aula do meu projeto, realizei uma ficha de trabalho sobre a rotina diária de um futebolista famoso do mundo hispânico (Imagem 16).

La rutina diaria de Xabi Alonso

Me llamo Xabi Alonso. Soy futbolista español ____ juego en el equipo de Real Madrid.

_____, me despierto a las seis y media ____ escucho la radio. Me gusta escuchar el deporte en Radio 5.

_____ me levanto y voy al cuarto de baño, donde me ducho, _____ me visto y voy a la cocina para comer, _____ tomo el desayuno, cereales y _____ una taza de café. _____ me lavo los dientes, y salgo de la casa. Llego al estadio a las nueve, y _____ me entreno con el equipo durante dos horas. Comemos a las doce, y vemos el último partido del adversario en la tele a la una. ¡El señor Mourinho es un entrenador muy estricto _____ es un verdadero campeón!

_____, hago mis deberes de inglés a las tres, ____ dos horas más tarde, vuelvo a casa.

Ceno a las siete, _____ no me gusta mucho comer demasiado.

_____, veo la tele y _____ voy a una discoteca, del centro de la ciudad, hasta las once. _____ volver a casa, compro algo para comer y _____ comer cepillo los dientes. _____ me acuesto a las doce.

Por eso	Después de	Y (x3)	Pero
En primer lugar...	Luego	Después	Enseguida
Por la mañana	Por último	Por la tarde	Por la noche
También	En segundo lugar...	Antes de	-----

Imagem 16 – Texto para preenchimento de conectores

Este exercício consistia no seguinte: os alunos estavam perante um texto que continha espaços e ao lado, numa grelha, eram dadas as palavras para o preenchimento dos mesmos. Depois de os alunos realizarem este exercício procedeu-se à respetiva correção, a qual foi feita oralmente. Este exercício tinha como objetivo trabalhar os marcadores temporais. No final da correção chamei a atenção aos alunos que na aula passada tinham trabalhado a rotina diária de forma muito planificada pois, desta vez, estavam perante um exemplo de uma rotina diária bem textualizada e que agora esta serviria de modelo para o exercício seguinte.

Tendo em conta que os alunos já haveriam planificado a sua rotina diária (Tabela 8) e confrontado com o modelo que lhes havia dado no exercício anterior (Imagem 17), foi então pedido que se dirigissem aos computadores, fizessem o respetivo login no fórum, que clicassem no tópico (Imagem 18), e passassem à textualização de um texto sobre a sua rotina diária. Para a realização da atividade fizeram uso do processador de texto presente no fórum e do Microsoft Word (ibidem, p. 43).

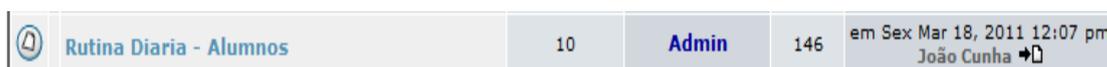


Imagem 17 – Tópico de resposta para exercício sobre a rotina diária

Descritores / Alunos	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12	A 13
Utiliza ortografia cuidada.	X	-	-	X	X	X	*	X	*	X	*	X	X
A sintaxe é respeitada.	X	X	X	X	X	X	*	X	*	X	*	X	X
Emprega adequadamente os tempos verbais.	X	X	X	X	X	X	*	X	*	X	*	X	X
Respeita as regras de concordância	X	X	X	X	X	X	*	X	*	X	*	X	X
Utiliza conectores adequados.	-	-	-	X	X	X	*	X	*	X	*	X	-
Utiliza corretamente determinantes, advérbios, preposições e pronomes.	X	X	X	X	X	X	*	X	*	X	*	X	X
Utiliza pontuação adequada.	X	X	X	X	X	X	*	X	*	X		X	X
Texto coerente.	X	X	X	X	X	X	*	X	*	X	*	X	X
Falta de coesão: falhas na sintaxe, na pontuação ou na seleção dos conectores.	X	X	-	X	X	X	*	X	*	X	*	X	X

Tabela 9 - Análise dos textos produzidos em Espanhol sobre a rotina diária

A partir da análise dos dados recolhidos, verificamos então que:

- a. Apenas dois dos alunos não recorreram a uma ortografia cuidada, mostrando que os restantes estiveram concentrados e empenhados neste processo.
- b. No que diz respeito à sintaxe, é de notar que todos a respeitaram e utilizaram corretamente.
- c. Todos aplicaram corretamente os tempos verbais.
- d. Todos obedeceram às regras de concordância.
- e. Denotou-se aqui o maior défice dos alunos, quatro deles não utilizaram bem os conectores adequados.
- f. Todos utilizaram uma pontuação apropriada e criaram um texto coerente.
- g. Respeitante à coesão, apenas um cometeu erros mais graves nesse domínio.

Uma vez terminada a unidade a lecionar, a rotina diária, recorri ao trabalho de casa que havia pedido aos alunos para realizar. Este consistia na ida ao fórum, onde já estaria disponível a atividade. Nesta os alunos encontrariam vários tópicos (Imagem 18) com as respetivas partes da casa e nelas teriam de colocar objetos que potencialmente fariam parte daquela divisão da casa. Tal exercício tinha como objetivo trabalhar a planificação.

	Cocina - escribe aquí los objetos indispensables	4	Admin	77	em Sex Mar 18, 2011 11:33 am João Cunha 
	Habitación - escribe aquí los objetos indispensables	3	Admin	101	em Qui Mar 17, 2011 8:56 pm soraia 
	Salón - escribe aquí los objetos indispensables	3	Admin	99	em Qui Mar 17, 2011 8:54 pm soraia 
	Aseo (Cuarto de baño) - escribe aquí los objetos indispensables	1	Admin	72	em Ter Mar 15, 2011 5:07 pm Jorgoncalves 
	Buhardilla - escribe aquí los objetos indispensables	0	Admin	52	em Ter Mar 15, 2011 5:01 pm Admin 
	Salón Comedor - escribe aquí los objetos indispensables	1	Admin	101	em Ter Mar 15, 2011 5:01 pm Jorgoncalves 
	Sótano - escribe aquí los objetos indispensables	0	Admin	52	em Ter Mar 15, 2011 4:58 pm Admin 
	Garaje - escribe aquí los objetos indispensables	0	Admin	43	em Ter Mar 15, 2011 4:52 pm Admin 

Imagem 18 – Tópicos de resposta para as partes da casa

Uma vez que os alunos estavam a trabalhar processos de planificação, como trabalho de casa, criei uma atividade que consistia numa visita ao sitio do IKEA onde, com um plafond de 5000 euros, deveriam proceder à escolha de equipamentos e materiais para mobiliarem a sala,

o quarto e a cozinha de uma casa idealizada. O objetivo era, para além do já referido acima, também uma familiarização com o vocabulário em uso.

3.5.4. 4ª AULA

Posteriormente, e no seguimento da aula anterior, foi realizada a revisão textual dos textos produzidos. Para isso, foi projetado, na tela branca, o fórum e o respetivo tópico. Numa folha de texto do Microsoft Office Word, copiou-se o texto e um aluno, com a ajuda dos companheiros de turma, ia fazendo as necessárias alterações textuais, realizando assim o processo de revisão textual (ibidem, p. 44).

Terminada esta tarefa, dei continuidade à unidade iniciada na aula anterior. Para tal recorri ao trabalho de casa pedido na aula anterior, relacionado com a decoração da casa no sitio do IKEA. A partir desses objetos, criei um PowerPoint onde figuravam as várias partes da casa, bem como os objetos destinados a cada uma. A projeção do mesmo foi acompanhada por um discurso oral muito interventivo, protagonizado por ambas as partes, professor e alunos.

3.5.5. 5ª AULA

Na última aula do meu projeto, comecei por projetar na tela branca, através do computador, um sítio da internet² onde se encontravam atividades lúdicas que trabalhavam o vocabulário relativo ao tema da casa. Tal exercício era importante, pois para além de reativar todo o conteúdo que vinha sendo abordado, também cativava os alunos por estar relacionada com a tecnologia que eles tanto apreciam. Esta foi tendo a participação de todos os alunos, cada um destes pôde jogar e intervir no seu próprio conhecimento. Demonstrou ser uma atividade bastante dinâmica e interativa.

Na segunda atividade, foi distribuído um texto onde se encontrava presente a descrição de um quarto (Imagem 19). Este exercício de leitura tinha como objetivo sistematizar vocabulário

² <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/adistancia/avep/file.php/10/programa/temas/temas.html>

relativo ao tema e inserir, posteriormente, os localizadores espaciais. Depois de lido o texto, perguntei aos alunos se sabiam o que eram localizadores espaciais, tendo estes respondido positivamente. A partir do texto, localizaram-nos. Para reforço da matéria em questão, na mesma ficha de trabalho encontravam-se atividades sobre a mesma.

Mi parte preferida de la casa es mi habitación. Se queda delante del aseo y entre la habitación de mi hermano y mis padres pero muy lejos de la cocina. Es una habitación amplia y muy luminosa porque tiene dos ventanas muy grandes. Sobre las ventanas cuelgan dos cortinas blancas. El piso es de madera y en el centro hay una alfombra verde. El escritorio es pequeño, pero muy cómodo y tiene muchos cajones, dentro de ellos tenemos muchos libros. Sobre mi escritorio hay un ordenador, revistas, una lámpara de metal y lápices, debajo de él tengo una papelería. A la izquierda del escritorio hay una biblioteca llena de libros. Al lado hay un sofá color violeta. Detrás del sofá hay una pared con cuadros y cerca de ellos una lámpara. En el centro de la habitación está mi cama. Sobre la mesa de luz, a la derecha de la cama, hay una lámpara y un despertador y encima de él hojas. En una de las esquinas está el ropero.

1. Ahora piensa en tu habitación y contesta las preguntas.

a) ¿Dónde está el armario?

b) ¿Dónde está la cama?

c) ¿Dónde está la ropa?

d) ¿Dónde está la ventana?

e) ¿Dónde está la estantería?

Imagem 19 – Texto modelo sobre o seu quarto de sonho

Para finalizar a aula, com base no modelo realizado na atividade anterior (Imagem 19), e depois de já terem planificado, em dois trabalhos, objetos relativos às partes constituintes de uma casa, os alunos foram divididos em pares, dirigiram-se aos computadores. Aí, deveriam aceder ao fórum, escrever uma composição onde teriam de imaginar que possuíam o seu quarto de sonho e fazer a respetiva descrição do mesmo. Este exercício foi inteiramente protagonizado pelos alunos e eu simplesmente circulei pela sala dissipando as dúvidas que fossem surgindo.

Importa referir que apenas quatro alunos concluíram a atividade, delimitando muito a minha investigação.

Da análise realizada aos textos, resultaram os seguintes dados:

Descritores / Alunos	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12	A 13
Utiliza ortografia cuidada.	*	*	*	X	*	-	*	*	*	X	-	*	*
A sintaxe é respeitada.	*	*	*	X	*	X	*	*	*	X	X	*	*
Emprega adequadamente os tempos verbais.	*	*	*	X	*	-	*	*	*	X	X	*	*
Respeita as regras de concordância	*	*	*	X	*	X	*	*	*	X	X	*	*
Utiliza conectores adequados.	*	*	*	-	*	-	*	*	*	-	-	*	*
Utiliza corretamente determinantes, advérbios, preposições e pronomes.	*	*	*	X	*	-	*	*	*	-	-	*	*
Utiliza pontuação adequada.	*	*	*	X	*	X	*	*	*	X	X	*	*
Texto coerente.	*	*	*	X	*	X	*	*	*	X	X	*	*
Falta de coesão: falhas na sintaxe, na pontuação ou na seleção dos conectores.	*	*	*	X	*	-	*	*	*	-	-	*	*

Tabela 10 - Análise dos textos produzidos em Espanhol no exercício final

- a. Apenas metade dos alunos recorreram a uma ortografia cuidada, mostrando enormes dificuldades neste campo.
- b. No que diz respeito à sintaxe, é de notar que todos a respeitaram e utilizaram corretamente.
- c. A maioria, aplicou corretamente os tempos verbais.
- d. Todos obedeceram às regras de concordância.
- e. Nenhum aluno foi capaz de utilizar de forma adequada os conectores, determinantes, pronomes e outros.
- f. Todos utilizaram uma pontuação apropriada e criaram um texto coerente.
- g. Respeitante à coesão, é de salientar a falha na sintaxe e conectores visto que apenas um foi capaz de utilizá-la da melhor forma.

4. AVALIAÇÃO DO PROJETO

Na presente secção farei a avaliação do meu projeto. No decorrer da descrição da intervenção já fui elaborando quadros de avaliação dos textos produzidos pelos alunos no decorrer da mesma.

Todo o projeto esteve centrado no desenvolvimento das competências de escrita, mais concretamente dos processos de escrita, através do uso de ferramentas digitais. Para tal servi-me de um blogue para cada disciplina, de um fórum e do processador de texto.

Iniciando a minha avaliação pela disciplina de Português, primeiramente, importa referir que o tipo de texto a tratar era o argumentativo. Para esta análise apoiei-me nos resultados apresentados na tabela 1 em comparação com os da tabela 6. Sendo assim, verifico que, em termos gerais, existiu uma progressão por parte dos alunos. Abaixo, apresento um quadro (Tabela 11), que servirá como síntese geral dos resultados, no qual demonstro, através de símbolos, essa progressão tendo em conta os descritores utilizados em cada um deles.

Resultados Tabela 1 (Antes da Intervenção)	Resultados Tabela 6 (Depois da Intervenção)	Resultado Final
Mais de metade dos alunos iniciaram o texto com fase introdutória.	Todos os alunos utilizaram fase introdutória nos seus textos;	
Os alunos que elaboraram a introdução serviram-se desta para enunciar o tema a tratar, ou seja, mais de metade cumpriu esta tarefa.	À exceção de três alunos, todos os restantes enunciaram na sua introdução o tema com clareza;	
Na sua maioria, os alunos mostraram-se sabedores dos argumentos e contra-argumentos a utilizar. Ainda assim, uma minoria foi incapaz de o fazer.	Na sua maioria, os alunos mostraram-se sabedores dos argumentos e contra-argumentos a utilizar. Ainda assim, uma minoria foi incapaz de o fazer.	
No seguimento do descritor anterior, apesar de os alunos utilizarem os respetivos argumentos e contra-argumentos, na sua maioria, não foram capazes de se servirem de exemplos para os demonstrar. Logicamente, ao não fazerem alusão aos exemplos, não fizeram uso dos conectores de discurso que isso exigiria.	No seguimento do descritor anterior, os alunos ao utilizarem os respetivos argumentos e contra-argumentos, na sua maioria, foram capazes de se servirem de exemplos para os demonstrar. Logicamente, ao fazer alusão aos exemplos, fizeram uso dos conectores de discurso adequados.	
Grande parte dos discentes conseguiu centrar-se no tema proposto e utilizar com clareza as suas ideias. No entanto, uma minoria distanciou-se do tema inicialmente proposto.	Grande parte dos discentes conseguiu centrar-se no tema proposto e utilizar com clareza as suas ideias. No entanto, uma minoria distanciou-se do tema inicialmente proposto.	
Mais de 80% dos alunos não conclui o texto reafirmando o seu ponto de vista. Mais uma vez, este tipo de resultado revelou que os mesmos não dominam as características do texto argumentativo.	Grande parte dos alunos finalizou o seu texto reafirmando o seu ponto de vista. No entanto, apesar da insistência, alguns alunos não foram capazes de o fazer.	
Apenas dois alunos foram capazes de utilizar as três partes fundamentais de um texto: introdução, desenvolvimento e conclusão. Revelam assim um grande défice neste tipo de questão.	Mais de metade dos alunos dividiu o texto em três partes, resultando assim uma progressão em relação ao texto inicial.	
Nenhum aluno utilizou vários articuladores discursivos, são bastante repetitivos e o seu texto acabou por revelar falta de coesão.	Quase todos os alunos utilizaram variados articuladores discursivos, acabando assim os textos por revelarem coesão frásica.	
Em termos de pontuação, os alunos revelaram conhecimento e fazem uso da mesma.	Em termos de pontuação, tal como no texto que produziram inicialmente para comparação, os alunos revelaram conhecimentos e fizeram uso dos mesmos.	

Tabela 11 – Síntese comparativa dos resultados em Português

A partir desta análise, verificamos que houve uma progressão em alguns aspetos: na utilização de fase introdutória, na utilização de exemplos para o uso de argumentos e contra-argumentos, na integração das três partes fundamentais de um texto: introdução,

desenvolvimento e conclusão, e na utilização de vários articuladores discursivos. Desta forma, penso poder concluir que os alunos, através do desenvolvimento dos processos de escrita, progrediram no que respeita às características do texto argumentativo. Os mesmos foram capazes de produzir, no final da implementação do projeto, textos bem construídos.

Antes de fazer a minha avaliação do projeto na disciplina de Espanhol, gostaria de referir que tive enormes dificuldades em colocá-lo em prática, pois os alunos não se mostravam nada empenhados no desenvolvimento das tarefas, o que dificultou imenso a minha investigação e o contributo da mesma para o projeto. No que concerne a esta disciplina o tipo de texto a tratar era o expositivo. Como forma de avaliação utilizei os resultados obtidos dos textos inicialmente produzidos pelos alunos (Tabela 2) em comparação com os resultados da atividade final (Tabela 10) De salientar, pela negativa, o facto de apenas quatro alunos terem realizado a mesma. Apesar de ter outros elementos de avaliação ao longo da intervenção, como outros textos produzidos que foram avaliados, tive de me cingir aos dados resultantes desta atividade. Abaixo, apresento um quadro (Tabela 12) que servirá como síntese geral dos resultados.

Resultados Tabela 2 (Antes da Intervenção)	Resultados Tabela 10 (Depois da Intervenção)	Resultado Final
Apenas uma pequena porção dos alunos recorreu a uma ortografia cuidada, mostrando enormes dificuldades neste campo.	Apenas metade dos alunos recorreu a uma ortografia cuidada, mostrando enormes dificuldades neste campo.	↑
No que diz respeito à sintaxe, é de notar que a maioria a respeitou e utilizou corretamente.	No que diz respeito à sintaxe, é de notar que todos a respeitaram e utilizaram corretamente.	=
De novo, apenas uma minoria aplicou corretamente os tempos verbais.	Todos aplicaram corretamente os tempos verbais.	↑
A maioria dos discentes obedeceu às regras de concordância.	Todos obedeceram às regras de concordância.	↑
Foram poucos os alunos capazes de utilizar de forma adequada os conectores, determinantes, pronomes e outros.	Nenhum aluno foi capaz de utilizar de forma adequada os conectores, determinantes, pronomes e outros.	↓
Na generalidade, todos utilizaram uma pontuação apropriada e criaram um texto coerente.	Todos utilizaram uma pontuação apropriada e criaram um texto coerente.	↑
No respeitante à coesão, é de salientar a falha na sintaxe e conectores visto que poucos foram os que conseguiram utilizá-los da melhor forma.	Respeitante à coesão, é de salientar a falha na sintaxe e conectores visto que apenas um foi capaz de utilizá-la da melhor forma.	=

Tabela 12 - Síntese comparativa dos resultados em Espanhol

Com a observação deste quadro síntese, verificamos que em pequenos aspetos aspetos houve uma progressão, tais como: o uso correto dos tempos verbais, a obediência às regras de concordância e a utilização de pontuação adequada. Desta forma, apesar de todas as contrariedades, posso concluir, que parte dos alunos no final da minha intervenção foram capazes de construir um texto bem elaborado.

5. CONCLUSÃO DO PROJETO

Terminado o meu projeto, pelas avaliações feitas, e tendo sempre em conta os objetivos inicialmente estabelecidos, concluo que as metas foram atingidas. No final da intervenção, verifiquei que, através da sequenciação de aulas desenhada, muitos dos alunos desenvolveram competências de escrita com a ajuda de algumas ferramentas digitais. Não obstante, sei que se fosse mais conhecedor do meio educativo poderia ter desenvolvido um trabalho mais consistente. Noto, no final, que se tivesse feito outras escolhas e optado por outro tipo de abordagens, talvez os resultados tivessem sido outros. Penso que o trabalho, na disciplina de Espanhol, carece um pouco de elementos de avaliação. Isto deve-se essencialmente à fraca participação dos alunos nas atividades propostas, principalmente no que respeita ao exercício final que serviria de base comparativa com o primeiro, limitando desta forma o meu projeto.

Foi um ano letivo de muita responsabilidade e de muitas expectativas. O trabalho de prática pedagógica desenvolvido, junto da Comunidade Escolar, foi muito construtivo a todos os níveis, tanto profissional como pessoal. Contribuiu para o aprofundamento da compreensão dos objetos de ensino, alargou conhecimentos sobre a conceção e operacionalização de uma pedagogia centrada no aluno e no desenvolvimento das capacidades de “aprender a aprender”.

Procurei sempre refletir e investigar e, assim, utilizar a melhor metodologia e criar materiais indispensáveis ao sucesso educativo. Um bom investimento na criação de materiais é extremamente importante para o sucesso dos alunos.

O projeto teve limitações que no final acabaram por ser prejudiciais ao seu desenvolvimento. A principal limitação foi o número de horas dispensado na escola, tanto para observação de aulas como para implementação das mesmas. No entanto, entendo essa limitação pois, em simultâneo, temos de estar presentes na universidade para o desenvolvimento de outras competências.

Outra limitação prende-se com a fraca articulação entre as disciplinas que vão sendo lecionadas na universidade e o projeto que estamos a colocar em prática. A meu ver, se houvesse essa mesma articulação seria mais fácil para o estagiário desenvolver o seu trabalho e retiraria maior proveito do seu estudo.

Posso dizer que foi um ano em que cresci imenso. Dei pequenos passos que me ajudaram a alcançar grandes metas. Sei que apenas aprendi uma pequena parte de um todo. A meu ver, a vida de professor é, e sempre será, assim já que na nossa profissão estamos diariamente a aprender coisas novas, estamos em constante atualização e crescimento, daí ser uma profissão privilegiada e gratificante. Dimenstein (1999) define esses mesmo os objetivos: *“O professor tem que se actualizar sem parar, precisa estar disponível para receber as informações que o aluno vai trazer, aprender com o aluno, interagir com ele”*.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBEIRO, L e PEREIRA, L. (2007). *O ensino da escrita: dimensão textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- BARBEIRO, L. (2003). *Escrita: Construir a aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- CARVALHO, J. (1999). *O ensino da Escrita da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho.
- CARVALHO, J. (2003). *Escrita – Percursos de investigação*. Braga: Universidade do Minho.
- CASSANY, D., LUNA, M., & SANZ, G. (1997). *Enseñar Lengua* (2a. Ed.). Barcelona: Graó.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referencia para as línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.
- DIMENSTEIN, G. *O aprendiz do futuro*. Acedido em: 21 jan. 2012. Disponível em: <<http://www.uol.com.br/aprendiz/aprendiz/index.html>>.
- FERRÃO, Clara (2008). *Revista Didáctica das Línguas*. Chamusca: Edições Cosmos
- FONTES, Cristina Margarida da Silva (2003). *As tecnologias de informação e comunicação e o ensino da língua materna*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- GOMES, Maria João (2005). “Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica”. In *VII Simpósio Internacional de Informática Educativa – SIIIE05*, Leiria, pp.312-313.
- MAGALHÃES, O., COSTA, F. (2010), *Entre Margens – Português – 12ºano*, Porto Editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Departamento do Ensino Secundário – Programa de Espanhol, Nível de Iniciação 10º ano*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, E.P.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002). *Departamento do Ensino Secundário – Programa de Português, 10º, 11º e 12ºanos*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, E.P.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). *Relatório de avaliação externa*. Braga: Inspeção-geral da Educação.
- MORGADEZ, M., MOREIRA, M., MEIRA, S. (2009), *Español 1*, Porto Editora.

SANTOS, Paulo Ricardo dos e KLOSS, Sheila (2010). “A criança e a mídia: a importância do uso do vídeo em escolas de JOAÇABA – SC”. In *Unesco & Ciência – ACHS, Joaçaba*, p.106.

THORNBURY, S. (2005). *How to Teach Speaking*. England: Longman.

VIANA, Maria Paula Tavares Martins (2009). *O Recurso ao processador de texto na promoção de competências de escrita em alunos do ensino secundário*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

VILA, Natalia Bernardo (2009). “Entorno virtual de formación en enseñanza: el foro en aula E/LE”. In *Ogigia, revista eletrónica de estudos hispánicos*, p.85.