

DECLARAÇÃO

Nome: Rita Alexandra Ferreira Pinto Grilo

Endereço electrónico: rita.grilo@hotmail.com

Telefone: 914 216 756

Número do Cartão do Cidadão: 11426157 1ZY9

Título do relatório de estágio: A avaliação formativa na expressão escrita em língua espanhola

Supervisor: Professor Doutor Joaquín Núñez Sabarís

Ano de conclusão: 2013

Designação do Mestrado ou do Ramo de conhecimento do Doutoramento:

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

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

Universidade do Minho, 31 de Outubro de 2013

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação de Mestrado não teria sido possível sem a preciosa colaboração de algumas pessoas às quais gostaria de exprimir os meus sinceros agradecimentos.

Um agradecimento muito especial à Professora Doutora Maria Alfredo Moreira. O meu reconhecimento pelas palavras de incentivo, pelos valiosos conselhos e orientações, pela paciência e pela disponibilidade que lhe subjaz.

Ao Professor Doutor Joaquín Núñez Sabarís pela orientação, conselhos e disponibilidade que sempre demonstrou ao longo da elaboração do trabalho e pela competente orientação em todos os momentos.

À minha orientadora de estágio da Escola Secundária Martins Sarmento, Dr.^a Vânia Faria que sempre me brindou com as palavras certas nos momentos mais oportunos, enriquecendo, assim, a minha aprendizagem.

A todos os professores da componente letiva do Mestrado agradeço as bases teóricas indispensáveis para a concretização deste trabalho.

Gostaria também de agradecer ao meu marido pela amizade, companheirismo e apoio nos momentos de maior desânimo.

Por fim, mas não com menos importância, aos meus pais, à minha filha e à minha irmã pelo carinho e incentivo constante para a realização deste relatório de Mestrado pelo apoio, sempre presente numa palavra, num gesto ou num sorriso que se mostraram determinantes.

“Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar possibilidades
para a sua produção ou construção.
Quem ensina aprende ao ensinar
e quem aprende ensina ao aprender.”

Paulo Freire

A avaliação formativa na expressão escrita em língua espanhola

Rita Alexandra Ferreira Pinto Grilo

Relatório de estágio

Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário
Universidade do Minho - 2013

RESUMO

A comunicação exerce um papel cada vez mais determinante na vida das pessoas, tanto a nível profissional, como em contexto social, contribuindo desta forma para o desenvolvimento humano em todos os níveis.

O objetivo primordial da comunicação escrita é transmitir algo que se julga importante a um, ou vários interlocutores, e neste sentido as novas tecnologias da informação e comunicação influenciam em grande parte este tipo de comunicação, considerando que hoje em dia a comunicação escrita não se reduz à produção de um texto. Ultrapassa em muito este objetivo pois, neste mundo global, atualmente é possível comunicarmos com o outro lado do globo em frações de segundos.

A educação acompanhou, e acompanha, de perto todas as mudanças ocorridas. É na escola que as crianças têm o primeiro contacto com a aprendizagem da língua, seja ela materna, estrangeira ou segunda língua, enquanto sistema.

Neste seguimento, a educação avançou com a abordagem comunicativa com o intuito de desenvolver competências ou habilidades para comunicar, não só através da linguagem oral, mas também através da linguagem escrita.

Em oposição ao tratamento tradicional do texto escrito como um produto que o aluno entrega ao professor e este corrige exaustivamente, foram surgindo alternativas nas quais o ensino da escrita é concebido como um processo no qual participam, no seu devido tempo, todos os agentes educativos: o próprio aprendente, a turma e o professor. Agora todo o processo de ensino aprendizagem está centrado no aluno, embora permanentemente aberto à intervenção do professor enquanto orientador do processo.

Tendo em conta estas linhas de ideia, elaborou-se este relatório que dá conta de uma reflexão feita em torno do desenvolvimento das competências comunicativas na expressão escrita nas aulas de língua espanhola, durante o meu ano de estágio, onde foram desenhadas algumas estratégias e materiais para o aperfeiçoamento desta competência em língua estrangeira – espanhol, tendo sempre em conta a avaliação formativa.

Formative evaluation in Spanish written skills

Rita Alexandra Ferreira Pinto Grilo

Relatório de estágio

Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário
Universidade do Minho - 2013

ABSTRACT

More and more, communication has a bigger role in people's lives, whether professionally or socially, contributing for human skills development at all levels.

Written communication's main goal is to transmit something considered important to one or several interlocutors. Thus, new information and communication technologies are a great influence, considering that, nowadays written communication not only depends on writing a simple text. It goes much further once that in the actual global world it is possible to communicate with any part of the globe in few seconds.

Education has kept up with all the changes because school is the place where children have the first contact with the native language, foreign or even a second language as a system.

In this context we can say that education took a step forward to communication aiming to develop competences or different skills to communicate through out oral and written language.

Opposed to the traditional written text as something that the students hand to the teacher to be thoroughly corrected, some alternatives have appeared considering that the written skills development is a process that involves all of the educational agents: students, class and teacher.

Now, all of the teaching process is focused on the student, but always allowing teacher's intervention as the leader of the process.

On this account, this report was developed considering the communicative competences in Spanish language classes, during my training year. There were developed some strategies and materials to improve these competences of the foreign language – Spanish, never forgetting the concept of formative evaluation.

Índice

Agradecimentos	ii
Resumo.....	iv
Abstract	v
Índice.....	vi
Índice de gráficos e tabelas.....	vii
Siglas e abreviaturas.....	vii
Introdução.....	1
Parte 1	4
1.1. Plano Geral de intervenção, tema e objetivos	4
1.2. Contexto educativo da intervenção pedagógica.....	7
1.2.1. Conceção de ensino-aprendizagem.....	13
1.3. Enquadramento teórico	15
1.3.1. Avaliação formativa	15
1.3.1.1. Estratégias e procedimentos de avaliação formativa	20
1.3.2. Expressão escrita na língua estrangeira	21
1.3.2.1. A Expressão escrita nos documentos orientadores	22
Parte 2	25
2.1. Objetivos da intervenção pedagógica.....	25
2.2. Estratégias e atividades de intervenção	25
2.3. Instrumentos de recolha de informação	28
2.4. Registos de observação.....	29
2.5. Síntese descritiva das principais atividades.....	31
2.5.1. Primeira fase: avaliação diagnóstica.....	32
2.5.2. Segunda fase: implementação de estratégias e atividades	35
2.5.3. Terceira fase: avaliação final	42
2.6. Avaliação do projeto	49
3. Conclusão	57
Referências bibliográficas e sítios consultados.....	60
Anexos.....	62

Índice de gráficos e tabelas

Tabela 1 – Quadro síntese das estratégias de intervenção	6
Gráfico 1 - Género	8
Gráfico 2 – Média de idades.....	8
Gráfico 3 - SASE	9
Gráfico 4 – Encarregados de Educação	9
Gráfico 5 – Idades dos Encarregados de Educação	10
Gráfico 6 – Situação Profissional dos Encarregados de Educação	11
Gráfico 7 – Expectativas dos alunos	11
Tabela 2 – Critérios de avaliação	34
Tabela 3 – Avaliação diagnóstica	35
Tabela 4 – Primeira avaliação formativa.....	41
Tabela 5 – Avaliação formativa final	46
Gráfico 8 – Adequação ao tema.....	51
Gráfico 9 – Adequação à tarefa.....	51
Gráfico 10 – Organização textual	52
Gráfico 11 – Recursos léxicos	52
Gráfico 12 – Tema e tipologia	53
Gráfico 13 – Coerência e pertinência da informação.....	54
Gráfico 14 – Estrutura e coesão	55

Siglas e abreviaturas

CVC	Centro Virtual Cervantes
GAVE	Gabinete de Avaliação Educacional
LE	Língua Estrangeira
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

"Aquele que duvida e não pesquisa,
torna-se não só infeliz, mas também injusto."

(Blaise Pascal)

Esta dissertação foi elaborada no âmbito do Mestrado de ensino de inglês e espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Universidade do Minho.

Li que uma filosofia de ensino é um conjunto de afirmações que devem refletir o nosso posicionamento pessoal perante a tarefa de ensinar e perante as necessidades dos estudantes, da instituição e da sociedade. A minha filosofia de ensino consiste simplesmente no prazer de aprender e poder transmitir as minhas aprendizagens àqueles que me querem ouvir e é neste sentido que concordo com a expressão de Paulo Freire: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Atualmente, na época denominada por muitos autores de *Sociedade da Informação*, tem-se verificado que as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) influenciam cada vez mais a forma como pensamos, a forma como vemos o mundo e como nos relacionamos e atuamos. Esta nossa *Sociedade da Informação* assume várias características como a de ser globalizante, veloz, instantânea, desatualizada, em permanente formação e mediática. Sabe-se também que é quase impossível prever a forma como as TIC vão evoluir, bem como a sua utilização futura pelo seu carácter potencialmente transformador.

Como consequência desta massificação, constata-se o renascer de uma necessidade de comunicar através da expressão escrita, considerando a sua utilização, não só em língua materna, como também em línguas estrangeiras, em redes sociais, *chats* ou *emails*. Desta forma, o aluno de língua estrangeira interage, conversa recorrendo ao texto escrito e toma consciência da sua importância nesta “aldeia global”.

Assim, cabe ao professor de língua estrangeira colmatar as dificuldades de expressão escrita que ainda persistem. Sabemos que, por um lado, enquanto professores de uma língua estrangeira temos que motivar os alunos que, à imagem do que acontece na língua materna, ainda não sabem porque vão escrever e o que vão escrever, considerando a atividade difícil e sem sentido. Por outro lado, deparamo-nos com um processo de avaliação da produção escrita

final, do qual estamos conscientes, mas que nos suscita inúmeras dúvidas no momento da correção: o que corrigir?, como corrigir?, como avaliar?, como construir atividades para melhorar o processo de aprendizagem?

Estas foram algumas dificuldades e questões legítimas com as quais me deparei na hora de preparar atividades de expressão escrita para as minhas aulas de iniciação à prática pedagógica de espanhol língua estrangeira.

Nesta sequência, tive sempre a preocupação de me preparar bem para as regências para evitar falhas no processo de aprendizagem dos alunos, aprendendo também eu desta forma. Para isso recorri a várias leituras, tendo sempre por base documentos orientadores que eu considero fundamentais no ensino de línguas: o *Programa de Espanhol*, nível continuação, para Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, e Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas e o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação* (QEER), de 2002.

Também por orientação das pessoas que me acompanharam e que tiveram um papel preponderante no meu processo de aprendizagem, optei por seguir a filosofia do método indutivo que se trata de um método que permite obter conclusões gerais a partir de premissas individuais. Trata-se do método científico mais usual, que se caracteriza por quatro etapas básicas: a observação e o registo de todos os factos, a análise e a classificação dos factos, a derivação indutiva de uma generalização a partir dos factos e a contrastação/verificação.

Nesta dissertação começarei por fazer um enquadramento teórico do tema por mim selecionado tentando provar desta feita a importância da avaliação formativa na expressão escrita e apresentar a versão final aprovada do meu Plano de Intervenção cujo tema é *A avaliação formativa na expressão escrita em língua espanhola*.

Seguidamente, farei uma síntese da aplicação das principais atividades que coloquei em prática ao longo das dez regências que levei a cabo ao longo deste ano letivo, bem como os instrumentos de recolha de informação, as planificações e os materiais que utilizei nas aulas que tive oportunidade de ministrar. Apresentarei também os registos de observação que utilizei para facilitar todo o processo de análise e recolha de dados que se segue de um registo de avaliação dos dados recolhidos nas regências que constará de uma análise dos mesmos.

Finalmente, em jeito de conclusão, tentarei fazer uma análise e um balanço crítico final de todo o processo formativo, referindo quais as minhas expectativas no início do ano letivo,

ou seja, aquilo que eu sonhava, os meus medos e receios, as minhas certezas, para, posteriormente, focar todos os aspetos inerentes à prática docente, tanto no que diz respeito a aspetos positivos, como negativos.

Palavras-chave: avaliação formativa; expressão escrita; aluno; processo de ensino aprendizagem; sala de aula; atividades.

Parte I

1.1. PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO, TEMA E OBJETIVOS

Este projeto de investigação – ação teve como objetivos primordiais identificar as dificuldades dos alunos em estruturar corretamente textos escritos, facilitar a aprendizagem dos alunos de competências gramaticais e lexicais que permitam melhorar a sua atuação nas produções escritas, bem como promover a utilização da Língua Estrangeira – espanhol em produções escritas em contexto de sala de aula e em contexto social.

A proposta do tema prende-se com o facto de, enquanto professora estagiária, ter a oportunidade de desenvolver este projeto de investigação-ação numa turma de 11º ano, que estudava espanhol, nível C1 e ia ser submetida ao exame nacional de espanhol no final do ano letivo. Após a observação de algumas aulas, verifiquei que os alunos apresentam, na sua globalidade, dificuldades em produzir textos escritos coerentes e coesos na língua alvo em contexto de sala de aula.

Considerando que este projeto se trata de uma investigação-ação relacionada com a prática supervisionada de ensino, foi necessário atentar na caracterização da turma onde foi posta em prática. Assim sendo, a professora cooperante e o diretor de turma forneceram a informação necessária que será analisada em capítulo próprio.

No início do ano letivo, a professora cooperante procedeu a um teste diagnóstico para avaliação da produção escrita dos alunos onde se verificou que os mesmos apresentavam grandes lacunas a nível da produção escrita no que respeita a complexidade do discurso (articuladores discursivos), as confusões lexicais recorrendo muitas vezes a vocábulos em língua materna ou dificuldades de utilização de expressões idiomáticas. Em conclusão, verificou-se que os alunos tinham dificuldade em produzir textos coerentes e concisos.

Assim, as questões de investigação que se colocaram neste projeto foram as seguintes:

- Quais as competências que demonstram os alunos no âmbito da comunicação escrita?
- Qual a consciência que os alunos têm das suas dificuldades / erros no âmbito da comunicação escrita?
- Qual o papel da avaliação formativa na consolidação da competência comunicativa?

Considerando como base estas questões, bem como o Programa de Espanhol, nível continuação, para Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, e Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas e o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (QECR), de 2002, tentou dar-se cumprimento aos seguintes objetivos:

1. Observar e identificar as dificuldades dos alunos em estruturar corretamente textos escritos, bem como a consciencialização do erro na comunicação escrita;
2. Desenvolver a autonomia dos alunos em atos comunicativos de expressão escrita, utilizando a LE;
3. Promover a utilização significativa da LE – espanhol em contexto de sala de aula.
4. Avaliar o impacto da avaliação formativa no desenvolvimento das competências escritas dos alunos.
5. Avaliar os resultados do projeto, relativamente aos objetivos logrados na sala de aula e às possibilidades formativas para a docente.

Após concluída esta análise, definiram-se as estratégias de intervenção que foram divididas em três fases distintas:

1 – Fase de planificação. Decorreu no 1º semestre e consistiu na pesquisa bibliográfica, no desenho do plano de intervenção (apresentação do projeto) e na planificação de instrumentos didáticos e de recolha de informação.

2 - Fase de intervenção. Decorreu ao longo do 2º semestre e pretendeu-se planificar as aulas a ministrar e desenhar os instrumentos didáticos, para os implementar nas aulas.

3 - Fase de avaliação e redação do relatório. Decorreu entre os meses de abril e outubro onde se pretendeu avaliar a experiência e redigir o relatório final de mestrado.

Segue-se a informação sintetizada no seguinte quadro, agora com uma breve resenha das atividades, consideradas mais relevantes, implementadas em cada uma das fases:

Quadro Síntese das Estratégias de Intervenção

Objetivos	Estratégias e atividades	Informação a recolher e analisar
<p>- Observar e identificar as dificuldades dos alunos em estruturar corretamente textos escritos, bem como a consciencialização do erro na comunicação escrita;</p>	<p>- Registos reflexivos do professor;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grelhas de observação; • Diversos registos ao longo das observações iniciais; • Atas. <p>- Avaliação diagnóstica e observação de aulas prévias à intervenção;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diversos registos ao longo das observações iniciais; • Redação de um texto reflexivo sobre o tema das apresentações orais. 	<p>- Capacidades e dificuldades evidenciados por parte dos alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grelhas de observação. <p>- Perceção dos alunos no eu diz respeito aos seus conhecimentos da língua e dificuldades na aquisição da mesma;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionário de autoavaliação.
<p>- Desenvolver a autonomia dos alunos em atos comunicativos de expressão escrita, utilizando a LE;</p> <p>- Promover a utilização significativa da LE – espanhol em contexto de sala de aula.</p>	<p>- Desenvolver em contexto de sala de aula estratégias e atividades para promover a aprendizagem da produção escrita;</p> <p>- Desenho de atividades didáticas que possam conduzir os alunos a elaborar produções escritas na LE.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Completar questionários • Escrever textos de diferentes tipologias, de forma criativa e imaginativa; • Ler e interpretar textos de diferentes tipologias textuais; • Rever e resolver exercícios gramaticais e lexicais; • Ouvir e interpretar canções; • Organizar textos. 	<p>- Opinião dos alunos do impacto do trabalho desenvolvido ao longo das aulas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionários dirigidos. <p>- Registos do professor sobre o desempenho dos alunos e reflexão sobre a pertinência e resultado das atividades implementadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diversos registos ao longo das observações; • Portefólio; • Relatório de estágio.
<p>- Avaliar o impacto da avaliação formativa no desenvolvimento das competências escritas dos alunos.</p> <p>- Avaliar os resultados do projeto, relativamente aos objetivos logrados na sala de aula e às possibilidades formativas para a docente.</p>	<p>- Observação de aulas e registo reflexivo do professor;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grelha de observação. <p>- Questionário de autoavaliação.</p>	

Tabela 1 - Quadro Síntese das Estratégias e atividades de Intervenção

1.2. CONTEXTO EDUCATIVO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O processo de aquisição de uma língua, seja ela língua materna, língua estrangeira ou segunda língua, acontece sempre num contexto social que pode compreender diferentes ambientes e / ou situações, nas quais o processo de *input* pode variar de forma substancial, ou seja, o aprendente poderá estar exposto a uma bateria enorme de fatores linguísticos e extralinguísticos que podem condicionar ou facilitar o processo de aquisição da língua em questão.

Neste seguimento e numa fase inicial, considerei fundamental recolher algumas informações sobre o contexto educativo onde decorreu a intervenção pedagógica, recorrendo ao Projeto Educativo de Escola que importa referir é relativo aos anos letivos 2009 a 2012, que passo desde já a descrever, concordando com a afirmação de Antunez (1991), citado no Projeto Educativo da Escola Secundária Martins Sarmiento, de que “ [o projecto educativo] É um contrato que compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa numa finalidade comum”.

A escola secundária onde foi posto em prática o plano de intervenção-ação situa-se no centro de Guimarães, cidade histórica e sede de concelho do noroeste do país, na antiga província do Minho. Guimarães é um dos mais jovens concelhos do país, com uma forte densidade populacional maioritariamente jovem, tendo apresentado, no decorrer da última década, uma ligeira descida da população.

Atualmente é servido por boas vias rodoviárias de ligação regional/nacional e de uma ligação ferroviária renovada. Ao nível de ligações internas e periféricas ao centro da cidade verificam-se alguns constrangimentos, facto que se considera preponderante para o estudo em questão.

A indústria do têxtil/vestuário tem um peso histórico na estrutura económica local, tendo sofrido um declínio acentuado nas duas últimas décadas, levando à desafetação de inúmeras unidades empresariais locais, com acentuação do desemprego, que apresenta uma taxa acima da média nacional. Este aspeto verificou-se aquando da caracterização socioeconómica do grupo em questão, pois constatou-se que alguns indivíduos pertenciam a famílias onde há pelo menos um elemento desempregado.

Identificada como “Berço da Nacionalidade”, por referência ao nascimento do 1º rei de Portugal, a cidade tem valorizado e preservado o seu património histórico construído, mantendo

vivo e habitado o seu Centro Histórico, reconhecido, em 2002, como Património Histórico da Humanidade pela UNESCO, o que, seguramente, tem constituído uma mais-valia em termos de promoção do turismo local.

A “Capital Europeia da Cultura” em 2012 assumiu-se como um evento gerador de uma dinâmica e motor.

No que concerne a educação, esta representa cada vez mais um papel primordial no processo de desenvolvimento das sociedades, quer a nível económico, quer a nível social e cultural. No concelho de Guimarães, em 2001, a taxa de analfabetismo era de 7,4% e, relativamente ao nível de instrução, a maioria, 67,5%, possui o ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos), 12,2%, o ensino secundário e 6,2%, o ensino superior.

No ensino secundário, a tendência é de crescimento, partindo de 4338 alunos no ano 2004/2005. O ponto máximo verificar-se-á no ano letivo 2013/2014, sendo a estimativa de 4966 alunos, facto que se pode constatar na análise a seguir apresentada.

Feita a caracterização do contexto económico-social em que se insere o grupo, a minha primeira diligência foi entrar em contacto com o Diretor de turma e com a professora cooperante e solicitar a caracterização socioeconómica e cultural do grupo. Segue-se agora uma breve síntese da caracterização que se reporta à turma completa, visto que dos 21 alunos que integravam o grupo, apenas 16 estavam inscritos na disciplina de Espanhol.

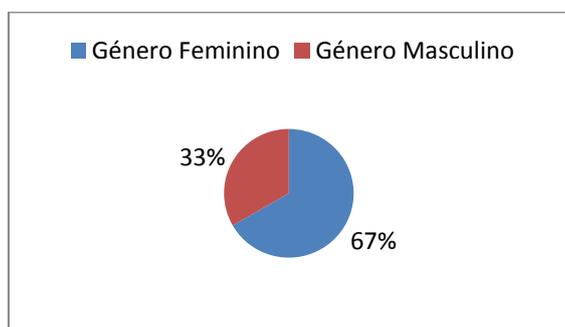


Gráfico 1 – Género

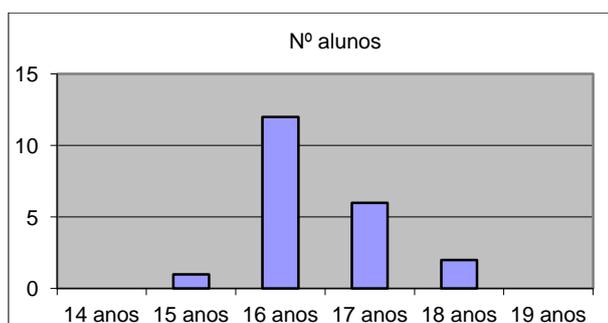


Gráfico 2 – Média de idades

Relativamente ao Serviço de ação social (SASE) verificou-se que a maioria da turma não usufrui de qualquer serviço, concluindo-se que a maioria dos alunos está inserida na classe média, tal como justifica o gráfico seguinte.

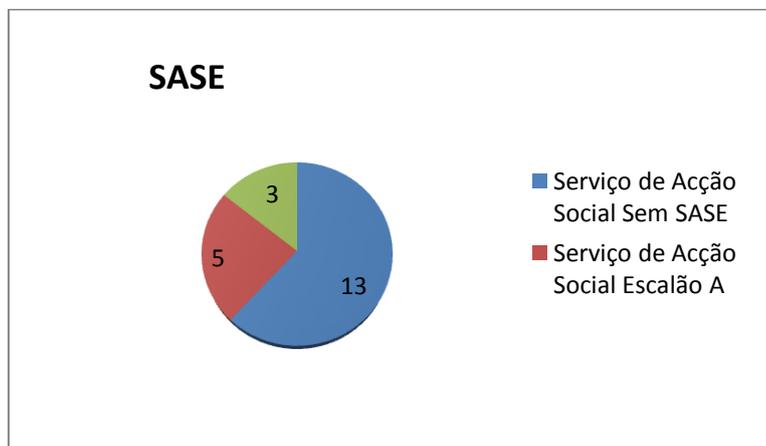


Gráfico 3 – SASE

De seguida apresentam-se os dados recolhidos respeitantes aos Encarregados de Educação, que se figuram importantes no processo de aprendizagem dos alunos. Após a análise do gráfico que se segue pode constatar-se que na maioria dos casos é a mãe a encarregada de educação (71,4%), o pai é encarregado de educação de 23, 8% dos alunos e apenas 1 aluno (4,8%) é encarregado de educação de si próprio porque é maior de idade.

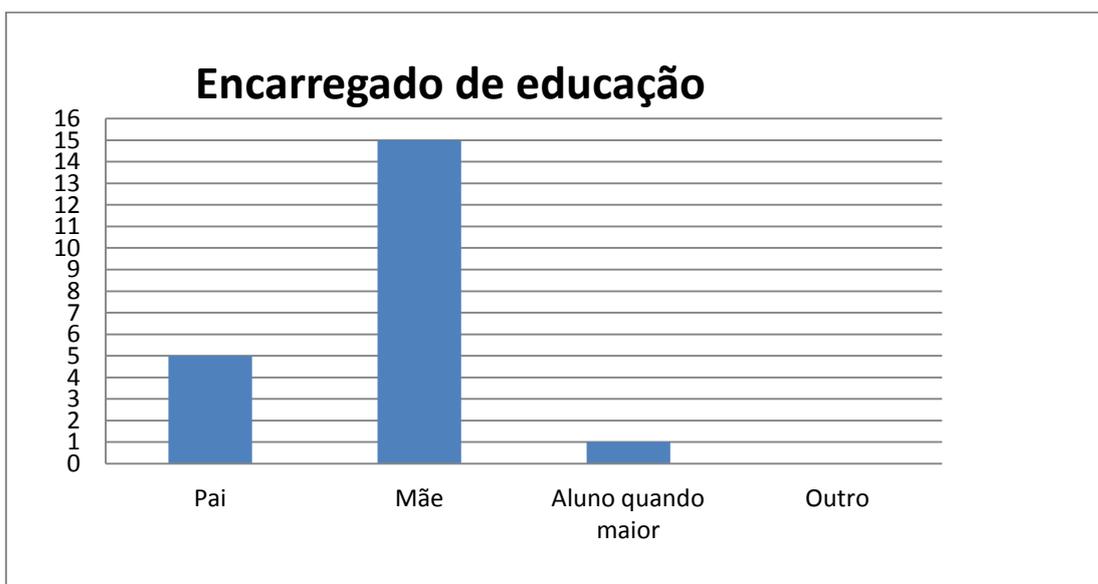


Gráfico 4 – Encarregado de Educação

Os encarregados de educação têm idades compreendidas entre os 30 e os 55 anos: entre os 30 e os 40 anos foram identificados um pai (5,3%) e sete mães (35%), entre os 41 e os 50 anos encontram-se treze pais (68,4%) e onze mães (55%) e finalmente acima dos 50 anos temos cinco pais (26,3%) e duas mães (10%). Concluindo-se que a grande maioria dos encarregados de educação têm idades compreendidas entre os 41 e 50 anos ainda capazes de fazer um acompanhamento escolar eficaz aos filhos.

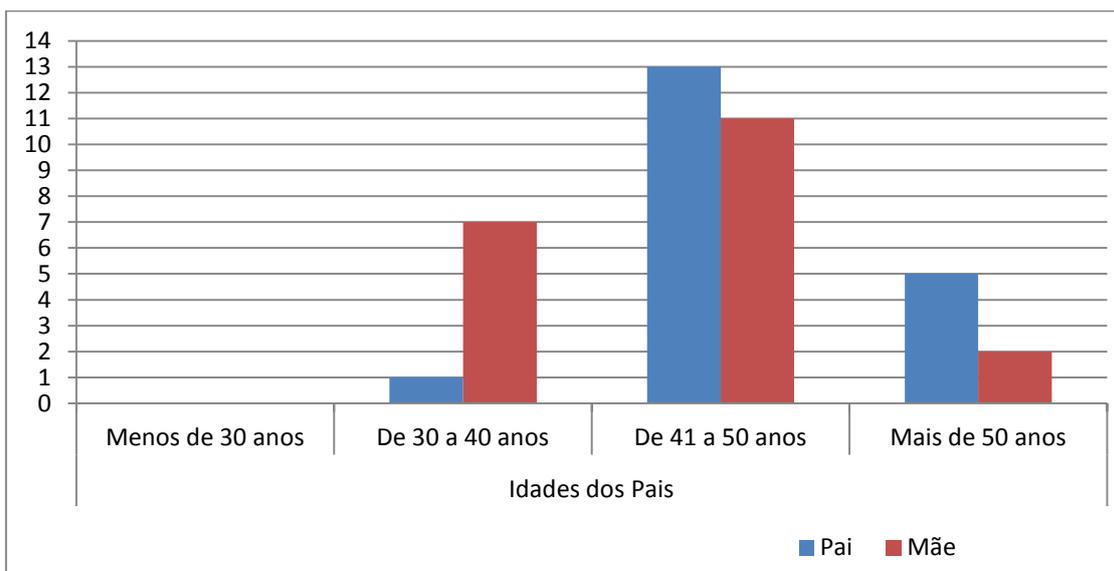


Gráfico 5 – Idades dos Encarregados de Educação

A maioria dos encarregados de educação não tem formação académica superior, mas concluíram na sua maioria a escolaridade obrigatória (9º ano de escolaridade) ou o ensino secundário. Apenas cinco pais concluíram o 1º ciclo do ensino básico e dois pais o ensino superior.

A maioria dos encarregados de educação trabalha por conta de outrem, mas ainda assim há uma grande percentagem de mães desempregadas, embora haja sempre um membro do agregado familiar a trabalhar. O gráfico que se segue exemplifica essa mesma realidade.

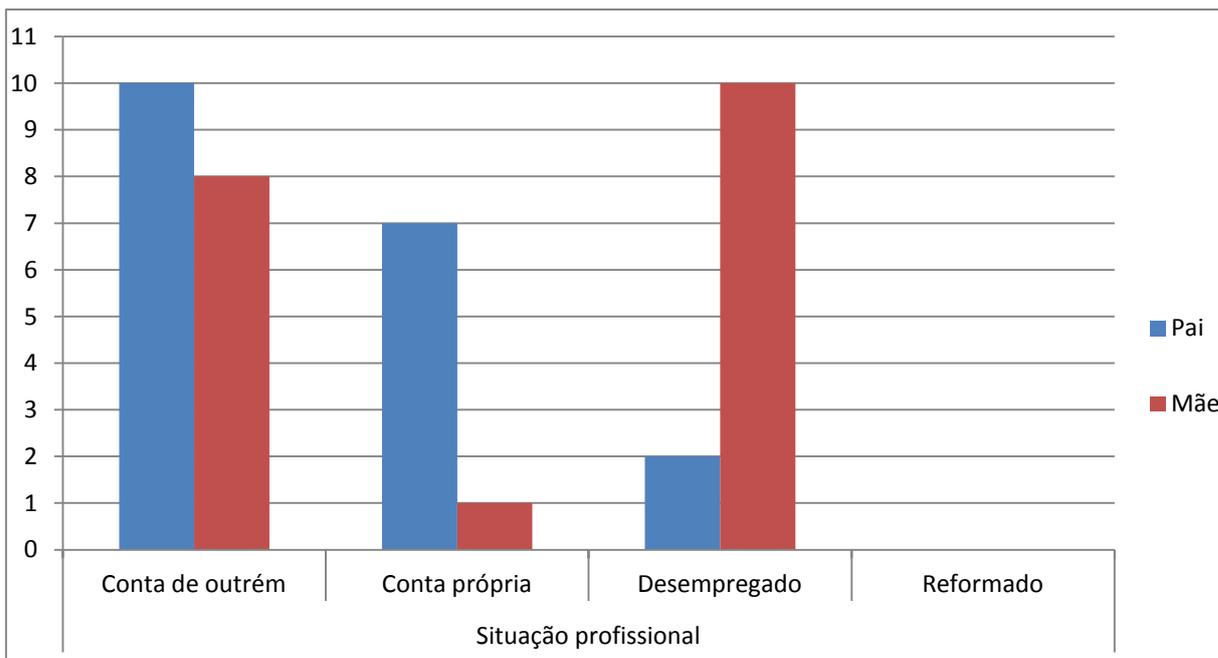


Gráfico 6 – Situação profissional dos Encarregados de Educação

Após concluída a análise dos dados socioeconómicos e culturais constatou-se que a maioria dos alunos está inserida num agregado familiar razoavelmente estruturado, sem dificuldades económicas maiores. Todos vivem perto da escola e apesar de alguns deles terem de recorrer a transporte para se deslocarem, não são distâncias significativas.

Um dado que também considerei relevante foi o facto de todos os alunos terem intenção de prosseguirem os estudos até concluir o ensino superior. Este facto demonstra que se trata de um grupo motivado para a vida académica o que, de certa forma, facilita o trabalho da equipa de docentes e o meu.



Gráfico 7 – Expectativas dos alunos

De acordo com a literatura estudada, o processo de aquisição de uma língua estrangeira baseia-se, não só aos conhecimentos adquiridos em contexto de sala de aula, mas também em

diversos fatores socioeconómicos e culturais dos aprendentes. Considerando as orientações do QECR (2002), “el Consejo propone a todas las personas que se ocupan de la organización del aprendizaje de idiomas que basen su trabajo en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los estudiantes” (2002: xii). Foi neste sentido que considerei fundamental conhecer as diferentes características da turma ainda antes de iniciar a minha prática formativa.

Com base em informação dada pela professora cooperante e pelo diretor de turma, verifiquei que se tratava de uma turma de 11º ano do agrupamento de Línguas e Humanidades, de formação geral, que estudava espanhol, nível de continuação – C1. Era constituída por 21 alunos, embora, como já foi anteriormente referido, apenas 16 alunos estavam inscritos na disciplina de Espanhol. O grupo era constituído por 14 alunos do género feminino (66,7%) e 7 do género masculino (33,3%), com média de idades de 16,43 anos.

No que diz respeito à integração na escola, no dia 16 de outubro de 2012 assisti à primeira aula, onde fui apresentada à turma e tive a oportunidade de assistir à implementação de uma atividade de oficina de escrita, que consistia na correção dos textos elaborados pelos alunos num momento anterior. Verifiquei que a turma era, de uma forma geral, bem comportada e empenhada nas tarefas, apesar de haver um ou outro aluno que não demonstrava tal motivação para a aprendizagem da língua espanhola. Concluí que esta motivação poderia advir do facto de se tratar de uma turma que iria ser submetida a exame nacional de espanhol, no final desse ano letivo.

Nestas observações iniciais pude constatar que a professora cooperante tinha uma forte preocupação em desenhar atividades relacionadas com a expressão escrita e de carácter muito prático, como por exemplo atividades de acentuação de palavras, revisão de tempos verbais, expressões causais, entre outros itens, que culminariam sempre numa oficina de escrita com os objetivos devidamente delineados e sempre relacionada com a temática que havia sido abordada anteriormente. Verifiquei que estes alunos se sentiam extremamente motivados com exercícios de carácter mais prático e lúdico e em que a correção fosse feita quase de imediato para poderem ter o *feedback* dos seus erros.

Pelo anteriormente exposto, decidi, juntamente com professora cooperante e com o supervisor da universidade, que o tema do meu projeto de investigação-ação seria a “Avaliação formativa na expressão escrita na língua espanhola”. Considerei este tema interessante para trabalhar com este grupo de alunos, pelos motivos já apresentados, e também porque, dado o

ano de escolaridade dos discentes, se tornou deveras relevante desenvolver as competências de expressão escrita num ano de exame em que, como é de conhecimento comum, é apenas avaliada a competência escrita da língua, o que torna este tema adequado ao contexto em questão. Não descurando o exame nacional, também tive em consideração a necessidade cada vez maior que os alunos têm em comunicar-se entre si nesta sociedade tecnológica em que estamos inseridos hoje em dia, e onde impera um mundo globalizado em que a comunicação escrita tem cada vez mais relevo.

1.2.1. Conceção de ensino e de aprendizagem

Tendo uma finalidade de regulação do processo ensino-aprendizagem, a avaliação formativa exige que o professor proceda a uma gestão flexível do currículo e que organize o programa em função das características e dos interesses dos alunos, porque é sempre necessário ter bem definidos os objetivos de aprendizagem que se pretendem alcançar. Só aí se poderá trabalhar com a flexibilidade desejada.

Ao professor cabe orientar os alunos e proporcionar-lhes os meios pedagógicos que lhes permitam construir as suas aprendizagens, regulando, juntamente com eles, o processo de aquisição de conhecimentos, respeitando os seus ritmos, interesses e necessidades. Para isso, é necessário que seja criado um verdadeiro diálogo entre estes dois intervenientes no processo ensino-aprendizagem, em que a comunicação proporcione informações importantes para a regulação da aprendizagem, pois é através da interação aluno-professor que se torna possível compreender o processo de aprendizagem do aluno.

Em suma, a avaliação formativa pressupõe uma nova conceção de avaliação, de ensino e de aprendizagem, assim como dos papéis dos intervenientes neste processo. O professor não se pode limitar a transmitir e a apresentar os conteúdos estipulados e calendarizados formalmente, recorrendo exclusivamente ao método expositivo, e o aluno não pode assumir um papel passivo no processo ensino-aprendizagem. Só assim se caminhará para a prática de um ensino que fomenta o sucesso escolar de todos (ou quase todos) os alunos, pois, segundo Sil (2004:29),

«responsabilizar a escola pelo (in)sucesso escolar dos alunos não significa uma referência à instituição em si, ao edifício onde o processo ensino-aprendizagem é melhor ou pior desenvolvido e organizado, mas essencialmente a toda uma estrutura de carácter administrativo e

pedagógico que implica também a elaboração de uma análise a questões como a avaliação dos alunos (...)»

Esta conceção foi a que utilizei ao longo das minhas aulas com o intuito de abordar os conteúdos previstos, tentando sempre orientar os alunos e proporcionar-lhes recursos pedagógicos diversificados que lhes permitissem construir a autonomia necessária, respeitando sempre os seus ritmos individuais. Também com base neste enquadramento, defini os documentos específicos de avaliação: grelha de avaliação e questionário de autoavaliação, para tornar todos os dados recolhidos para este processo o mais concreto e fiáveis possível.

1.3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo pretendo fazer o enquadramento contextual e teórico do projeto, procurando evidenciar a sua pertinência.

Após observação de algumas aulas na turma que me foi atribuída, verifiquei que os alunos manifestavam alguma resistência quanto ao uso da língua espanhola, preferindo, por vezes, o recurso à língua materna e, conseqüentemente, a fuga ao uso da língua alvo em contexto de sala de aula. Este facto centrava-se nas atividades gerais, quer escritas, quer orais, com os colegas de turma e à interação com a professora. Pode haver muitos fatores na base de tais comportamentos. No entanto, o uso da língua espanhola não fica adstrito à sala de aula. Os alunos do ensino secundário, nomeadamente do 11º ano de escolaridade, podem utilizá-la nas mais diversas e variadas situações, com o grupo de amigos, no seio da família e para uso próprio, ou até utilizá-la em diferentes contextos sociais, como produções de textos para jornais de escola ou locais, blogues ou redes sociais virtuais. Portanto a aula deve ser um espaço que permita ao aluno ser competente nos usos sociais referidos.

O certo é que estes alunos ainda demonstravam ter fortes lacunas na utilização da língua espanhola, verificando-se alguma discrepância com os níveis de exigência do exame nacional, o qual é delineado tendo por base uma forte componente escrita e o aprofundamento desta competência.

1.3.1. A avaliação formativa

Em Portugal, assistiu-se, desde a reforma curricular para o ensino básico (iniciada na década de 80 do século XX, até à reorganização curricular para este nível de ensino, em 2001), à oficialização da importância da avaliação formativa nas práticas educativas. Esta medida normativa levou os professores a mudar a forma como concebiam e como praticavam o ensino e a avaliação. O ensino tradicional, em que o professor era o detentor absoluto do conhecimento, limitando-se a transmitir conhecimentos aos alunos, assumindo estes uma atitude passiva no processo ensino-aprendizagem, deu lugar a um ensino em que a aprendizagem é construída significativamente pelo aluno, implicando a diferenciação das estratégias de ensino em função dos ritmos, das necessidades e dos interesses dos alunos, numa perspetiva de adequação

permanente dessas estratégias aos alunos e ao seu percurso da aprendizagem. A aprendizagem deixou, portanto, de se centrar exclusivamente nos resultados do domínio cognitivo, para se centrar em todas as aprendizagens efetuadas pelos alunos no processo ensino-aprendizagem, pois “O aluno é (ou deve ser) o centro do sistema escolar (...) Tudo deve estar em função dele e não dos professores” (Oliveira, 2010: 229).

A avaliação deve ir ao encontro das características e interesses dos alunos, respeitando a individualidade de cada um, de forma a promover o sucesso educativo de todos eles. Este foi o meu propósito ao longo de toda a intervenção com o intuito de chegar aos objetivos e metas de aprendizagem inicialmente previstos.

Até aos meados do século transato, a avaliação das aprendizagens dos alunos estava associada ao paradigma quantitativo, assente nos pressupostos de objetividade e rigor. A avaliação, realizada à parte do processo de ensino-aprendizagem, exprimia-se por uma classificação obtida em função dos objetivos que o aluno cumpria. Neste sentido, Pacheco (1996) como citado por Ferreira (2007: 13) refere que “o significado mais usual de avaliação é dar notas, atribuir uma classificação, integrada numa escala, equivalendo a uma medida”. Tratava-se de uma avaliação incidente nos conhecimentos e nas capacidades do domínio cognitivo apreendido pelos alunos e previstos nos objetivos anteriormente definidos, realizada através de provas estandardizadas, que supostamente permitiam medir rigorosamente o nível de consecução dos objetivos por cada aluno. Esta avaliação, enquadrada numa perspetiva de ensino tradicional, era da competência exclusiva do professor. Aos alunos competia assimilar passivamente os conhecimentos que o professor transmitia. Tratava-se de uma avaliação descontextualizada, na medida em que não eram avaliadas aquelas aprendizagens que os alunos faziam e que não estavam previstas nos objetivos. O erro era punido e o aluno assumia uma atitude passiva no processo ensino-aprendizagem.

A partir de 1960, assiste-se ao aparecimento de uma abordagem teórica da avaliação integrada no paradigma qualitativo, em que o aluno é o centro da atenção no processo da aprendizagem, pois as suas capacidades, interesses, necessidades, expectativas iniciais, o seu ritmo de trabalho e o seu percurso de aprendizagem e os resultados conseguidos neste mesmo processo são objeto de avaliação. Atualmente, os Estados Democráticos reúnem esforços no sentido de promover condições pedagógicas com vista à igualdade de oportunidades no acesso e ao sucesso educativo dos alunos. Assim, a avaliação torna-se um processo externo ao ensino e à aprendizagem, visando medir os resultados alcançados pelos alunos em função dos objetivos

definidos previamente, com vista à promoção do seu sucesso educativo. O processo de ensino-aprendizagem é adequado às necessidades, aos interesses e às características dos alunos (Ferreira, 2007).

Neste sentido, Hadji (1994), citado por Ferreira, considera que estão associados à avaliação das aprendizagens três verbos: verificar (conhecimento ou competência), situar (o aluno relativamente a um nível), julgar (o valor de...). Segundo Pacheco (1996), citado por Ferreira (2007:14-15) a avaliação passa a ser entendida como

«a emissão de um juízo de valor (uma questão de dizer se é bom ou mau, funcionando como um modelo de resposta ao processo que exige uma negociação constante e a consideração, além dos resultados, dos antecedentes, processos e juízos), como uma estimação global, uma determinação do mérito ou valor de uma coisa, libertando-a do critério dos objectivos e situando na resposta a questões que contrastam em uma descrição, interpretação dos contextos e sua valoração».

De acordo com o anteriormente mencionado, optei por dividir os meus trabalhos em três fases distintas para proceder a uma avaliação mais fiável da minha investigação, sendo que em cada uma delas ia reavaliando o trabalho realizado na etapa imediatamente anterior.

A avaliação das aprendizagens permite, portanto, verificar o que se passa nos processos de ensino e de aprendizagem com vista à sua regulação.

Segundo Ferreira (2007:16), o processo de avaliação pressupõe três etapas:

«a recolha de informação, a análise dessa informação recolhida e a emissão de um juízo de valor, exprimido de forma qualitativa ou quantitativa, dependendo da função e das finalidades da avaliação. A estas etapas acrescenta-se a da planificação da avaliação como a primeira etapa do processo de avaliação, antes da recolha de informações, pois é necessário decidir que informações recolher, quando, quem, como e para quê recolhê-las».

A avaliação formativa realiza-se durante o processo ensino-aprendizagem com vista à sua regulação e orientação, visando o alcance do sucesso educativo pela maioria dos alunos, com a introdução de alterações nas situações pedagógicas.

Trata-se de uma avaliação que não pune os erros dos alunos, servindo-se antes deles para que o professor e o aluno possam reconstruir o modo de funcionamento cognitivo do discente e, conseqüentemente, para que possam criar as condições pedagógicas adequadas à sua superação. “Trata-se de uma avaliação para as aprendizagens, porque tem um papel muito significativo nas formas como os alunos se preparam e organizam ativamente para aprender melhor e com mais profundidade” (Fernandes, 2006:32).

A avaliação formativa visa a individualização do ensino, através da diversificação/diferenciação dos procedimentos pedagógicos atendendo às características dos alunos e aos seus percursos de aprendizagem. Neste sentido, Ferreira afirma que “A avaliação formativa é realizada em função dos objetivos e dos critérios definidos a serem cumpridos pelos alunos, mas com o respeito pela individualidade de cada um.” (2007:63)

A prática da avaliação formativa pressupõe, então, três etapas levadas a cabo pelo professor: a recolha de informações sobre os processos e dificuldades de aprendizagem apresentados pelos alunos; a interpretação dessas informações, a fim de perceber os fatores que estão na origem dessas dificuldades de aprendizagem, e a adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem com vista à sua superação.

Allal (1986), como citado por Ferreira (2007), distingue duas estratégias de aplicação da avaliação formativa: a avaliação formativa pontual e a avaliação formativa contínua. A avaliação formativa pontual é realizada no fim de uma unidade de ensino normalmente através de testes formativos, que permitem ao professor verificar as dificuldades sentidas pelos alunos. Assim, a avaliação formativa não é efetuada durante o processo ensino-aprendizagem, pois é realizada depois de este processo ter decorrido. A avaliação formativa contínua visa a compreensão do funcionamento cognitivo do aluno mediante uma dada tarefa proposta, a fim de orientar e diagnosticar as suas dificuldades de aprendizagem e as respetivas causas. Lobo (1998) refere que, neste processo, o professor assume o papel de observador-animador ao estar

«atento ao modo como os alunos resolvem os problemas – deve registar comentários em voz alta, discussões dentro do grupo de trabalho, o próprio comportamento do aluno enquanto resolve a tarefa – e, aos mais fracos, ir fazendo perguntas, dando pistas ou sugestões que os ajudem» (como citado por Ferreira, 2007:60).

É importante ainda analisar alguns documentos orientadores relacionados com o tema em questão, e considerou-se fundamental perceber como está legislada a avaliação dos alunos do ensino secundário.

Segundo o QECR (2002), a avaliação formativa consiste num

“proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre los puntos fuertes y débiles, que el profesor puede introducir en su planificación del curso y en la retroalimentación efectiva que da a los alumnos. La evaluación formativa se utiliza a menudo en un sentido amplio para incluir información no cuantificable proveniente de cuestionarios y consultas.” (2002:186)

Este mesmo documento acrescenta que a principal qualidade da avaliação formativa é a de melhorar o processo de aprendizagem. Pelo contrário, apresenta algumas debilidades que estão inerentes à noção de retroalimentação, ou seja, este processo só funciona se o recetor da mensagem estiver disposto e motivado para receber a informação, de a registar, organizar e personalizar, de a interpretar e de refletir através de uma preparação própria para conseguir a autonomia e o controlo da própria aprendizagem e o desenvolvimento das formas de atuação. Este tipo de avaliação pode ser posta em prática através da utilização de diversas e diferenciadas ferramentas, entre as quais, como propõe o QECR (2002) o “DIALANG relaciona de esta forma la autoevaluación con la actuación en un examen” (2002:186) Propõe ainda que outra técnica importante é analisar mostras de trabalhos e fomentar nos alunos o desenvolvimento da metalinguagem personalizada sobre o nível de qualidade desejado, neste caso podem utilizar-se a metalinguagem para procurar os pontos fortes e fracos do trabalho dos aprendentes e formular um contrato de aprendizagem autodirigido.

De acordo com o Despacho Normativo nº 338/93 – Avaliação dos alunos no ensino secundário, no ponto 1 das finalidades, é referido que “A avaliação dos alunos é um elemento integrante da prática educativa que permite a recolha sistemática de informações e a formulação de juízos para a tomada de decisões adequadas às necessidades dos alunos e do sistema educativo.” Ainda neste documento em vigor distinguem-se três modalidades distintas de avaliação: a avaliação formativa, a avaliação sumativa e a avaliação aferida.

Embora se considerem fundamentais as três modalidades de avaliação, importa referir que o tema em análise se prende com a avaliação formativa, tendo em conta de que é esta a modalidade que consiste em recolher e tratar “dados relativos aos vários domínios da aprendizagem que revelam os conhecimentos e competências adquiridos, as capacidades e atitudes desenvolvidas, bem como as destrezas dominadas”. Acrescenta ainda que esta modalidade que tem como objetivo fulcral informar o aluno e toda a comunidade educativa (pais, encarregados de educação, professores...) de todo o processo ensino-aprendizagem, de forma a permitir o seu sucesso. Pelo exposto, é fundamental referir que a “avaliação formativa traduz-se de forma descritiva e qualitativa.” (D.N. 338/93, ponto 19)

O mesmo despacho refere ainda, no ponto 16, que “a avaliação formativa é da responsabilidade dos professores, em articulação com os outros órgãos de orientação e de apoio educativo (...), garantindo o seu carácter integrador e globalizante.”

1.3.1.1. Estratégias e procedimentos de avaliação formativa

A avaliação formativa exige técnicas e instrumentos para a recolha e para análise das informações. Tendo em conta que os testes fornecem apenas informações sobre os resultados de aprendizagem do domínio cognitivo, Hadji (1994) citado por Ferreira (2007:127) entende que “o instrumento de avaliação formativa mais adequado seria (...) um instrumento que permitisse dialogar com o aprendente enquanto este efetua a sua aprendizagem”, a fim de se delinear uma intervenção mais adequada face ao percurso de aprendizagem do aluno. Tendo em conta que a avaliação possui uma natureza subjetiva, é também importante a utilização de instrumentos e de técnicas de avaliação diversificadas, a fim de ver os alunos sob várias perspetivas e adequar as estratégias com vista ao respeito da individualidade de cada um.

Assim, as técnicas de avaliação passam pelo diagnóstico compartilhado com o aluno e o acompanhamento da aprendizagem, para que o professor compreenda o seu funcionamento cognitivo e, conseqüentemente, o possa levar a consciencializar-se da sua própria aprendizagem, diagnostique as reais causas das dificuldades de aprendizagem e negocie com ele uma estratégia de ensino que respeite o seu percurso de aprendizagem; e pela observação, técnica privilegiada para a recolha de informação sobre o processo de aprendizagem dos alunos, através da qual o professor aprende a identificar e a responder às necessidades de cada aluno. Para evitar deturpações e a perda de informação, o professor deve efetuar registos da forma mais neutra e objetiva possível, aquando ou imediatamente a seguir às ocorrências, utilizando para o efeito listas de verificação, escalas de classificação ou de graduação e grelhas de observação. O portefólio constitui também um instrumento privilegiado de avaliação e de regulação das aprendizagens, por desenvolver nos alunos a autonomia, responsabilidade e competências de organização, seleção e utilização da informação para a tomada de decisões sobre a própria aprendizagem, além de possibilitar aos pais a informação contínua e detalhada do percurso de aprendizagem dos seus educandos (Ferreira, 2007).

Baseada nesta teoria de Hadji decidi desenhar uma grelha de observação, apresentada adiante por forma a efetuar os registos dos acontecimentos no momento imediato da sua ocorrência. Dada a limitação de tempo que um projeto destes impõe, não foi possível trabalhar o portefólio embora o considere uma ferramenta de avaliação fundamental para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, para que a avaliação formativa não se reduza a elementos

impressionistas, mas para que haja elementos concretos nos momentos das tomadas de decisões.

1.3.2. A Expressão escrita na língua estrangeira

Por todo o já referido em capítulo anterior, da mesma forma que a leitura, a expressão escrita é um dos pilares do processo de ensino tradicional onde era considerado que o ato da escrita ajudava a memorizar a gramática e a expandir o vocabulário. Mas sabe-se que, hoje em dia, o objetivo primordial do ensino da expressão escrita consiste em desenvolver nos alunos capacidades em comunicar por escrito, e adquire uma competência real e eficaz para se desenvolver no âmbito pessoal, académico e, no futuro, profissional. Capacidade que é cada vez mais utilizada na “Era Tecnológica” em que nos encontramos atualmente, quer seja em redes sociais, *chats*, *blogs*, *sms* ou *emails*, entre outras ferramentas virtuais. Segundo Daniel Cassany, na realidade “en general, no se escribe hoy menos que ayer, sino que se escribe de manera distinta” (1999:23)

Apesar de tudo, a comunicação escrita é ainda um ato menos frequente que o desejado, comparativamente à comunicação oral. Segundo Cassany (1999), o problema de não escrever bem ou não gostar de escrever está na forma como se trabalha esta competência em contexto escolar. Atualmente o professor planifica os exercícios de expressão escrita para que o aluno adquira os conhecimentos linguísticos necessários à produção textual. Neste sentido é importante entender a diferença das finalidades da expressão escrita: se pretendemos que os alunos adquiram conhecimentos sobre o sistema linguístico ou se necessita aprender a escrever corretamente para expressar e transmitir ideias ou mensagens, para o qual precisa ativar e mobilizar competências pragmáticas e sociolinguísticas, além das gramaticais.

Esta complexidade acrescenta-se pelo carácter não imediato da expressão escrita. Segundo Cesteros “podemos decir que la escritura requiere mayor atención por parte del emisor, se produce cuando éste está alejado en el tiempo y el espacio del receptor” (2004:205). Desta forma, conclui-se que não há um *feedback* imediato, é necessário tempo, e exige um processo de instrução formal mais complexo. Ainda Cesteros (2004) reconhece duas *microdestrezas* que se ativam no momento da produção escrita:

- *Microhabilidades psicomotoras*: que tem a ver com a aquisição da ortografia, no que concerne a aprendizagem das línguas estrangeiras;

- *Microdestrezas cognitivas*: as quais se prendem com o reconhecimento do tipo de textos, bem como a sua situação comunicativa.

Em todo o processo de produção escrita devem ser tidas em conta quatro fases fundamentais, considerando que o mesmo envolve e requer determinadas estratégias de aprendizagem. Num primeiro momento é importante que, através de uma chuva de ideias ou recorrendo a outro método, se reflita sobre o tema e se escrevam as palavras mais importantes agrupadas num mapa conceptual (a *inventio* aristotélica). Segue-se a ordenação coerente recorrendo a esquemas ou outros mecanismos e a seleção do tipo de discurso a utilizar (a *dispositio*). Em terceiro lugar está a redação do texto em questão atendendo à sintaxe, ao léxico ou conetores... (a *elocutio*). E finalmente, é preponderante que se efetue uma revisão da produção escrita evitando repetições ou ideias que possam dificultar a compreensão por parte do recetor, fase que é considerada fundamental, embora não lhe seja concedida, na maioria das vezes, a importância devida (Cesteros, 2004). Em suma, todo este processo é equivalente a uma estratégia de aprendizagem do processo de escrita que consiste essencialmente na planificação, redação e revisão dos textos, como propõe o QEER (2002).

No entanto, numa tentativa de superar estas dificuldades e frustrações dos alunos, Cassany (1999) defende que se deve "... poner más énfasis en los textos académicos, enfocar la composición como una tarea socializada y cooperativa, y, en definitiva, evolucionar al ritmo que cambia la sociedad." (1999:23). Só desta forma poderão os aprendentes entender a importância e relevância das atividades que realizam.

As aulas que planifiquei tiveram em conta este princípio na medida em que tentei desenhar atividades que fossem de encontro aos interesses reais dos alunos.

1.3.2.1.A Expressão escrita nos documentos orientadores

Após análise feita ao Programa de Espanhol de 11º ano, nível continuação, concluiu-se que no ponto 2.1 Competências comunicativas, é dada a devida relevância à expressão escrita, sendo apresentados alguns conteúdos relacionados com a interação e produção escritas que os alunos deverão dominar até ao final do ano letivo que passam por, de forma muito sumária, saber redigir algumas tipologias textuais específicas, de forma clara e bem estruturada, utilizando nestes níveis (B2 e C1) uma vasta gama de vocabulário e assuntos relacionados com os seus centros de interesse, quer pessoal, quer social.

Ainda no que respeita este documento orientador, importa referir que, para que o processo de aprendizagem obtenha sucesso, é fundamental que se desenvolva a autonomia dos aprendentes e propõe retomar os conteúdos estratégicos de anos anteriores devendo estes ser progressivamente ativados, acrescentando novos conteúdos que ajudarão a atingir um patamar mais elevado de desempenho da autonomia da aprendizagem. Através do controlo de elementos afetivos pretende-se estimular a autoconfiança, a motivação para a comunicação, erradicar o medo de errar e interessar-se por melhorar.

Este documento considera que, no processo de aprendizagem da língua, o discente deve ter consciência de fins e interesses gerais e pessoais na aprendizagem do espanhol, compreender como se aprendem as línguas e para que servem as atividades da aula, conhecer a estrutura do manual e outros materiais didáticos, procurar ocasiões para praticar o idioma, ativar conhecimentos e interesses, entre outros.

Os tópicos referidos estão também incluídos na Grelha de Autoavaliação constante no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Estrangeiras o qual vai servir igualmente de suporte para este projeto de investigação-ação. É ainda de referir que também foram tidos em conta os critérios de avaliação propostos pelo GAVE, no que respeita o exame nacional de espanhol do 11º ano de escolaridade, para tornar a avaliação coerente.

No que respeita o QEER, as atividades de produção escrita surgem habitualmente relacionadas com o contexto da sala de aula e com os materiais propostos pelo professor, tendo em conta manuais ou outras ferramentas de trabalho por ele selecionadas, e sempre no final das unidades didáticas, porque se acredita que nesta última fase os alunos já adquiriram os conhecimentos necessários, quer lexicais, quer gramaticais ou sintáticos, para poder produzir um texto com as características desejadas. Muitas vezes esta atividade surge nos testes ou exames escritos onde o professor classificador poderá ler e avaliar a “obra” produzida.

O QEER foi criado com o propósito de uniformizar o ensino das línguas estrangeiras. Por este motivo, as diretrizes nele apresentadas estão presentes nos critérios de correção dos enunciados escritos nos exames nacionais em Portugal e nos DELE.

Este documento orientador, que agora é alvo de síntese, apresenta como objetivo da expressão escrita o facto de ser necessário que os alunos adquiram de cada um dos níveis propostos competências para estarem aptos a expressarem-se por escrito.

Com uma perspetiva assente na abordagem comunicativa e apresentando quadros-síntese com escalas exemplificativas de nível de interação escrita, o QEER prevê que a interação

escrita incluía atividades variadas que foram consideradas no momento da planificação das minhas aulas.

Para atingir os diferentes níveis, o aluno deverá apresentar as competências descritas na grelha de autoavaliação proposta pelo QECR (2002) que prevê que este deve ser capaz de se expressar em textos claros e bem estruturados, expondo pontos de vista com alguma extensão. Também se pretende que os discentes escrevam sobre temas complexos em cartas, redações ou textos informativos, enfatizando os aspetos importantes. Deve seleccionar o estilo adequado para os leitores a quem dirige as produções escritas. Ainda o QECR (2002) considera que os aprendentes do nível C1 (nível em que se encontra o grupo de alunos em estudo) devem já ter um bom acesso a um repertório linguístico amplo para permitir a comunicação fluida e espontânea, quase sem esforço.

Parte II

"Quando se rouba de um autor, chama-se plágio;
quando se rouba de muitos, chama-se pesquisa."

(Wilson Mizner)

2.1. OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Considerando como base as questões-problema apresentadas em capítulo anterior, bem como o Programa de Espanhol, nível continuação, para Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, e Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas e o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (QECR), de 2002, tentei dar cumprimento aos seguintes objetivos: observar e identificar as dificuldades dos alunos em estruturar corretamente textos escritos, bem como a consciencialização do erro na comunicação escrita; desenvolver a autonomia dos alunos em atos comunicativos de expressão escrita, utilizando a LE; promover a utilização significativa da LE – espanhol em contexto de sala de aula; avaliar o impacto da avaliação formativa no desenvolvimento das competências escritas dos alunos; avaliar os resultados do projeto, relativamente aos objetivos logrados na sala de aula e às possibilidades formativas para a docente.

2.2. ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO

Pretendeu-se com este projeto de investigação-ação pôr em prática algumas estratégias pedagógicas e investigativas de acordo com um conjunto de princípios orientadores de desenvolvimento de expressão escrita.

Segundo Rebecca Oxford (1990:9) "language styles and strategies are among the main factors that help to determine how – and how well – our students learn a second or foreign language". Acrescenta ainda que, é importante que os alunos adquiram autonomia através das estratégias que se implementam em sala-de-aula, como meio de se tornarem melhores e mais autónomos utilizadores da LE e atingirem as competências comunicativas decorrentes de todo o processo de ensino-aprendizagem.

No ensino tradicional, a escrita foi sempre uma base sólida no processo de ensino-aprendizagem, onde esta competência era vista como a consolidação das competências gramaticais e da ampliação do léxico. Independentemente de questões metodológicas, a finalidade atual do ensino da expressão escrita consiste em desenvolver nos alunos competências para se comunicarem por escrito. Mas, “es cierto que comunicarse por escrito es una actividad relativamente poco frecuente en la vida cotidiana (frente a lo mucho que se habla, escucha o inclusive lee, comparativamente).” (Cesteros, 2004:205)

Ao longo da minha prática, a produção escrita foi sempre devidamente planejada e pensada para que os alunos adquirissem os conhecimentos linguísticos e por isso, numa primeira fase, tentei reconhecer os objetivos que pretendia atingir com a produção escrita: por um lado adquirir a língua enquanto sistema e por outro aprender a expressar ideias e transmitir mensagens.

Segundo Cesteros (2004), é este último o objetivo primordial, porque escrever requer uma maior atenção por parte do emissor, precisando de tempo e espaço reproduzir o texto, e o momento da avaliação formativa não é também imediato como muitas vezes acontece na oralidade, o que confere a este momento a necessidade de colocar em prática a avaliação formativa contínua proposta por Lobo (1998), onde o professor deve assumir um papel de observador-animador sempre atento ao modo como os alunos, mais fracos ou mais fortes, resolvem os seus problemas, e sempre que necessário apoiá-los e ajudá-los a ultrapassar os obstáculos.

Inicialmente, pediu-se aos alunos que produzissem um texto conciso e bem estruturado, onde refletissem sobre o tema das apresentações orais que a professora cooperante havia planejado. O tema ficou ao critério dos alunos e pretendeu-se que eles escrevessem de forma espontânea para que se pudessem analisar de forma eficaz as suas maiores dificuldades.

Foi utilizada uma grelha de avaliação construída com base nas orientações do Programa de Espanhol para o 11º ano, com a qual foram avaliadas as competências escritas dos alunos de acordo com critérios que foram delineados, tendo em conta diferentes níveis de desempenho dos alunos relativamente ao conteúdo, à forma e à participação dos mesmos nas produções escritas. Para elaboração desta grelha tive por base as orientações do QECR, bem como os critérios de correção propostos pelo GAVE sem nunca descurar a coerência que deve existir num projeto desta natureza, optando por adequar a mesma às competências específicas que se pretendem avaliar neste grupo de alunos. É ainda importante referir que esta grelha foi utilizada

ao longo das regências, sempre que foram solicitadas aos alunos produções escritas, para que fosse possível avaliar a evolução dos alunos no que toca a competência escrita.

Numa segunda fase, procurei planificar as atividades tentando sempre respeitar alguns fatores considerados relevantes: pensar nas necessidades/dificuldades dos alunos, analisar os conteúdos e os materiais a utilizar nas atividades e refletir com consciência sobretudo para alcançar o sucesso. As atividades foram planificadas de acordo com as orientações programáticas mencionadas no Programa de Espanhol do 11º ano, continuação do Ministério da Educação, as necessidades e preferências pessoais dos alunos, o manual adotado na escola, que neste caso se trata do *Español Sin Fronteras 3*, C1, de Jesús Sánchez Lobato, Concha Moreno García e Isabel Santos Gargallo e as orientações da professora cooperante, para que o trabalho de co docência fosse possível de realizar. O tempo disponível para a aplicação prática deste projeto também foi sempre tido em consideração, dadas as limitações impostas, mas necessárias.

Assim, as regências foram calendarizadas de acordo com a disponibilidade de todos os intervenientes neste processo. Todas as aulas compreenderam dois blocos de 45 minutos, perfazendo um total de 90 minutos cada. A seguir apresenta-se o quadro inicial com a possível calendarização das aulas:

Janeiro	8; 14 e 15;
Fevereiro	19; 25 e 26
Abril	8 e 9; 22 e 23

No final das regências pretendeu-se que os alunos preenchessem um questionário de autoavaliação que permitiu valorizar o potencial formativo da intervenção pedagógica e o grau de autonomia alcançada, que se completou com as folhas de registo utilizadas durante a intervenção. Este questionário foi delineado de acordo com as orientações previstas na grelha de autoavaliação de competências escritas do QEER (2002) para o nível C1.

Segundo informação recolhida através do Centro Virtual Cervantes (CVC) a abordagem comunicativa é também conhecida como “enseñanza comunicativa de la lengua (em inglês, *Communicative Language Teaching*), como enfoque nocional-funcional (em inglês, *Notional-functional Approach*) ou como enfoque funcional (em inglês, *Functional Approach*).” Assim, depreende-se que com este modelo didático se pretende capacitar o aluno para uma comunicação real, não só na sua vertente oral, mas também na sua vertente escrita, com outros falantes de LE. É com este propósito, que no processo de ensino-aprendizagem se devem utilizar

com frequência “textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula.” (CVC, enfoque comunicativo)

Pelo exposto, considerei pertinente dividir este projeto de investigação-ação em 3 fases diferentes, como já foi referido anteriormente: comecei por uma fase de planificação que decorreu no 1º semestre e consistiu na pesquisa bibliográfica, no desenho do plano de intervenção e na planificação de instrumentos didáticos e de recolha de informação; passei depois para a fase de implementação de estratégias e atividades ao longo do 2º semestre planificando as aulas a ministrar e desenhando os instrumentos didáticos, para os implementar; conclui o processo com a fase de avaliação e redação deste relatório, a qual decorreu entre os meses de abril e outubro onde se pretendeu avaliar a experiência e redigir este relatório final de mestrado.

2.3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO

De acordo com a literatura consultada, concluiu-se que a avaliação formativa exige técnicas e instrumentos para a recolha e para análise das informações. Mas também se sabe que os testes fornecem apenas informações sobre os resultados de aprendizagem do domínio cognitivo e relembro que Hadji (1994) citado por Ferreira (2007:127) entende que “o instrumento de avaliação formativa mais adequado seria (...) um instrumento que permitisse dialogar com o aprendente enquanto este efetua a sua aprendizagem”, a fim de se delinear uma intervenção mais adequada face ao percurso de aprendizagem do aluno. Não descurando a natureza subjetiva deste tipo de avaliação considerei preponderante a utilização de instrumentos e de técnicas de avaliação diversificadas, a fim de ver os alunos sob várias perspetivas e adequar as estratégias com vista ao respeito da individualidade de cada um.

A minha primeira diligência foi entrar em contacto com o Diretor de turma e com a professora cooperante e solicitar a caracterização socioeconómica e cultural do grupo, apresentada em capítulo anterior.

Finda a caracterização global da turma, no dia 3 de dezembro de 2012, solicitei à professora cooperante uma parte da aula para pedir aos alunos que produzissem um texto conciso e bem estruturado, onde refletissem sobre o tema das apresentações orais que a

professora cooperante tinha planejado, para poder proceder ao momento da avaliação diagnóstica.

Para efeitos desta avaliação, foi utilizada uma grelha de avaliação baseada nas orientações do Programa de Espanhol para o 11º ano, com a qual foram avaliadas as competências escritas dos alunos de acordo com critérios de evidência que foram delineados tendo em conta diferentes níveis de desempenho dos alunos, relativamente à adequação ao tema e à tarefa, à organização textual e aos recursos léxicos utilizados nas produções escritas.

A professora cooperante cedeu também informações sobre a avaliação dos alunos no teste diagnóstico, efetuado logo no início do ano letivo. Juntas, concluímos as maiores dificuldades demonstradas pelos discentes.

Como foi referido, a minha prática profissional foi dividida em três momentos, já descritos no capítulo anterior, onde foram utilizados os mais variados materiais para recolha de informação: instruções e avaliações das atividades de produção escrita propostas aos alunos.

Com estes três momentos de avaliação formativa concluídos, procedeu-se ao momento de autoavaliação através da entrega de um questionário próprio aos alunos na senda de Talbot (2009) que designa este tipo de avaliação de avaliação reflexiva ou autocorreção.

2.4. REGISTOS DE OBSERVAÇÃO

Relativamente a este ponto, importa desde já referir que em todas as aulas da professora cooperante que tive a oportunidade de observar fui sempre fazendo registos individuais das atividades que eram propostas aos alunos, da forma como eram articulados os diferentes momentos da aula, da forma também como reagiam os alunos às tarefas que lhes eram propostas.

Consoante se foram desenrolando as atividades letivas da professora, eu fui percebendo que era importante ficar com alguns registos, para complementar a avaliação do meu projeto de investigação-ação. Foi neste sentido que, juntamente com outra colega, com quem, apesar de não estar no meu núcleo de estágio, mantive sempre o contacto e trocámos várias ideias sobre o nosso trabalho, foi elaborada uma grelha de observação da evolução dos alunos ao longo de todo este processo que incidia essencialmente em avaliar as atitudes dos mesmos perante a aprendizagem da língua espanhola.

Apresenta-se, a seguir, um exemplo da grelha:

MI (muy insuficiente) I (insuficiente) S (satisfactorio) B (bueno) MB (muy bueno)	Presencia	Material	Actitudes	Esfuerzo en entender la lengua española	Interés por expresarse en la lengua meta	Participación activa	Cooperación para el buen funcionamiento de la clase	Respeto por los compañeros y por el profesor
Alumno 1								
Alumno 2								
(...)								

No que diz respeito às regências, eu e a professora cooperante reuníamos no final de cada uma e fazíamos o balanço dessa mesma aula. Nessas reuniões eram apontadas, quer por mim, quer pela Dra. Vânia Faria, as principais falhas que aconteciam e os pontos mais-bem conseguidos desses momentos de avaliação. Essas reuniões sempre foram conduzidas com o maior profissionalismo e frontalidade possível para que as críticas apontadas pela professora cooperante fossem sempre vistas como construtivas e como fonte de informação para melhorar o meu trabalho.

No final de cada reunião, eu elaborava uma ata, em jeito de reflexão, onde estavam registados todos os apontamentos feitos às minhas aulas e onde podia, de certa forma, refletir para no futuro poder melhorar. Estas reflexões foram de extrema importância, porque antes de cada regência tinha a oportunidade de verificar quais as principais lacunas que tinham existido em momentos de avaliação anteriores e consequentemente podia melhorar esses pontos. Penso que estas reflexões foram de grande valor e possibilitaram a evolução positiva da minha prestação nas aulas seguintes.

2.5. SÍNTESE DESCRITIVA DAS PRINCIPAIS ATIVIDADES

Antes de iniciar a descrição das atividades importa perceber que, ao longo da minha prática letiva, me baseei em sugestões metodológicas propostas por vários documentos orientadores no ensino de Línguas Estrangeiras: Centro Virtual Cervantes, o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (versão2002), o programa de Espanhol de 11º ano proposto pelo Ministério da Educação e ao manual adotado pela escola. Recorri também a algumas planificações premiadas pela RedELE, a alguns manuais de outras editoras, à leitura de dissertações de mestrado relevantes para o tema, e aos conselhos da minha orientadora, Doutora Vânia Faria, e do meu supervisor pedagógico, Doutor Joaquín Sabarís.

As grelhas de planificação de aula foram desenhadas por mim, sempre baseada nos documentos referidos anteriormente, e propostas à orientadora e supervisor que aceitaram desde logo a sua utilização.

Assim, e continuando baseada nas propostas do CVC, o professor desempenha um papel consideravelmente amplo. O docente assume deste modo a função de analisar as necessidades dos alunos, de criar situações de comunicação, de organizar atividades, de gerir, de acompanhar como se de mais um aluno se tratasse, de observar o desenvolvimento das atividades na aula, de elaborar materiais, etc. Em síntese,

“la función del profesor es facilitar el aprendizaje, fomentando, a la vez, la cooperación entre los alumnos, quienes son los verdaderos protagonistas; éste es, pues, un enfoque centrado en el alumno. En la evaluación de los alumnos se atiende tanto a la corrección como a la fluidez. La evaluación no se limita al producto, sino que abarca todo el proceso; se trata de determinar en qué momento o en qué sentido conviene modificar algún aspecto del proceso instructivo.” (Instituto Cervantes, CVC)

Foi conduzida por esta linha de ideias que planifiqui as aulas e desenhei atividades, numa tentativa de ter sempre a minha atenção voltada para o aluno, embora tivesse sempre em consideração os diferentes papéis que o professor deve desempenhar.

O QEQR refere que “Para llevar a cabo tareas comunicativas, los usuarios tienen que realizar actividades de lengua de carácter comunicativo y poner en funcionamiento estrategias de comunicación.” (2002:60) E sugere mais adiante algumas atividades e estratégias de expressão que compreendem atividades de expressão quer oral, quer escrita. No desenho das minhas atividades foram tidas em de conta as propostas presentes neste documento.

Relativamente às estratégias adotadas, também me baseei nas orientações do QEER (2002) visto que aconselha a mobilizar recursos e procurar o equilíbrio entre as distintas competências – maximizando as qualidades e evitando as insuficiências, propondo desta forma um leque variado de estratégias no que respeita a planificação, execução, avaliação e correção das atividades.

Após reunião com a professora cooperante, e a leitura e análise de alguns documentos orientadores, onde recolhi a informação essencial pormenorizada sobre a turma e sobre o tema a trabalhar, iniciei de imediato as observações das aulas, tal como previa o plano de intervenção inicial por mim apresentado. As atividades desenrolaram-se em três fases distintas:

1. Primeira fase: avaliação diagnóstica;
2. Segunda fase: implementação de estratégias e atividades;
3. Terceira fase: avaliação final.

Passo agora a descrever as diferentes fases que lograram o meu projeto.

2.5.1. Primeira fase: avaliação diagnóstica

Segundo Ribeiro (1999) “a avaliação diagnóstica pretende averiguar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes.” Sendo este tipo de avaliação uma ferramenta fundamental que evidencia os aspetos fortes e fracos de cada aluno, considerei importante identificar as características de aprendizagem de cada aluno com a finalidade de escolher o tipo de trabalho mais adequado a tais características. Pretendi com isto que as informações obtidas me pudessem auxiliar na planificação das atividades, propondo estratégias que levassem os alunos a atingir os patamares de conhecimento desejados, ou seja, pretendi neste momento cumprir o primeiro objetivo a que me propus: observar e identificar as dificuldades dos alunos em estruturar corretamente textos escritos, bem como a consciencialização do erro na comunicação escrita.

Também é importante atentar nas três etapas que pressupõe a avaliação formativa que todo o professor deve ter em linha de conta, já citadas em capítulo anterior: a recolha de informações sobre os processos e dificuldades de aprendizagem apresentados pelos alunos; a interpretação dessas informações, a fim de perceber os fatores que estão na origem dessas

dificuldades de aprendizagem, e a adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem com vista à sua superação.

Assim, no dia 3 de dezembro de 2012, solicitei à professora cooperante uma parte da aula para pedir aos alunos que produzissem um texto conciso e bem estruturado, onde refletissem sobre o tema das apresentações orais que a professora cooperante tinha proposto num momento anterior e que fora entretanto abordado ao longo das aulas transatas. O tema ficou ao critério dos alunos e pretendia-se que eles escrevessem um texto entre 70 a 100 palavras, de forma espontânea para que *a posteriori* se pudessem analisar, de forma eficaz, as suas maiores dificuldades na expressão escrita. No momento da elaboração instrução da atividade baseie-me nas instruções presentes nos Exames Nacionais de Espanhol do 11º ano de escolaridade.

En un texto conciso y bien estructurado, escribe una reflexión sobre tu tema de la presentación oral que preparaste, donde menciones:

- Un pequeño resumen del asunto;
- Tu opinión sobre el asunto;
- Lo que aprendiste con el trabajo.

Tu texto debe tener de 70 a 100 palabras.

Instrução da atividade para avaliação diagnóstica. (anexos 1 e 2)

Também é importante referir que à semelhança das orientações do QEER (2002), o Programa de Espanhol para o 11º ano prevê no desenvolvimento das competências comunicativas que os alunos sejam capazes de “Fazer uma descrição direta e simples sobre temas familiares.” (2002:8)

Foi utilizada uma grelha de avaliação, elaborada com base nas orientações do Programa de Espanhol para o 11º ano, na grelha de autoavaliação proposta no QEER e nos critérios de correção propostos pelo GAVE para o exame nacional de espanhol de 11º ano, com a qual foram avaliadas as competências escritas dos alunos de acordo com critérios que foram delineados, tendo em conta diferentes níveis de desempenho dos discentes relativamente à adequação ao tema e à tarefa, à organização textual e aos recursos léxicos utilizados nas produções escritas. É de salientar que esta grelha, por orientação do supervisor, foi reformulada e adaptada ao tipo de avaliação que se pretendia fazer. Acrescenta-se ainda que esta grelha foi utilizada ao longo das regências sempre que foram solicitadas aos alunos produções escritas, para que fosse possível

avaliar a evolução dos alunos no que toca esta competência. A escala dos níveis de desempenho foi definida tendo em conta a “escala de valoración” proposta no QECR (2002) onde se seleciona e define um descritor para cada uma das categorias que descreve o nível de exigência requerido para aprovar um módulo concreto dessa categoria: os níveis «1» e «2» significam que o aluno não atingiu os objetivos propostos, o nível «3» é representativo da aprovação aos objetivos mínimos e os níveis «4» e «5» significam que os alunos atingiram o domínio de língua solicitado.

Segue-se o quadro que foi definido e adaptado com o intuito de avaliar as produções escritas solicitadas aos alunos da forma mais objetiva e imparcial possível.

Critérios de avaliação

Competência	Níveis de desempenho			
	5 (MB)	4 (B)	3 (S)	1 - 2 (NS)
Adequação ao tema	Respeita o tema, escrevendo um texto claro e pormenorizado e demonstra muita qualidade na apreensão dos conceitos-chave; fundamenta, com evidências, as opiniões manifestadas; transmite a informação de forma bem estruturada; realiza novas interpretações do assunto em discussão.	Demonstra compreender os principais conceitos; consegue tomar posição (favorável ou desfavorável) quando solicitado; fundamenta a um nível elementar as opiniões apresentadas.	Apreende o material apenas superficialmente; raramente toma posição sobre assuntos em discussão; apresenta níveis adequados de fundamentação.	Não revela compreensão dos conceitos.
Adequação à tarefa Organização textual Recursos gramaticais e léxicos	Respeita a tipologia textual solicitada; utiliza frases gramaticalmente corretas; expressa as suas ideias com clareza e coesão, apresenta vocabulário diversificado, utilizando corretamente os articuladores de discurso e não dá erros de ortografia. Respeita os limites solicitados.	Em geral, as frases estão gramaticalmente corretas; as ideias percebem-se facilmente, mas apresentam sinais de desorganização; a transição entre conceitos não é clara; há erros de ortografia ocasionais. Respeita os limites solicitados.	O uso pobre da linguagem distorce grande parte da mensagem; apenas uma ideia ocasional surge de forma clara; o discurso é incoerente; abusa das frases simples e da repetição de palavras; muitas vezes os parágrafos não se relacionam. Tenta respeitar os limites solicitados.	A sua escrita é bastante incompreensível. Não respeita os limites solicitados.

Tabela 2 – Critérios de avaliação

A professora cooperante havia também procedido à resolução de um teste diagnóstico para avaliação da produção escrita dos alunos, cujos resultados foram também analisados,

juntamente com a avaliação por mim efetuada e já referida. Juntas, concluímos que os aprendentes apresentavam grandes lacunas a nível da produção escrita, no que respeita a complexidade do discurso (articuladores discursivos), as confusões lexicais, recorrendo muitas vezes a vocábulos em língua materna, as dificuldades de utilização de expressões idiomáticas, em conclusão, verificou-se que os alunos tinham dificuldade em produzir textos coerentes e concisos, tal como constatarem os dados presentes no quadro seguinte de avaliação diagnóstica.

Aluno	Adequação ao tema	Adequação à tarefa (funções comunicativas e tipologia textual)	Organização textual (coerência e coesão)	Recursos léxicos
1	5	3	3	3
2	3	2	2	2
3	4	3	3	3
4	4	2	3	2
5	4	3	3	2
6	5	3	3	2
7	3	3	2	2
8	5	2	2	2
9	5	4	3	3
10	5	4	4	4
11	4	3	3	3
12	5	5	5	4
13	5	3	3	2
14	3	3	3	2
15	5	4	4	3

Tabela 3 - Avaliação diagnóstica

2.5.2. Segunda fase: implementação de estratégias e atividades

Após a observação e recolha de dados, procedi à planificação e desenho dos materiais para pôr em prática o projeto de investigação, passando assim à segunda fase de trabalhos, com o intuito de cumprir os segundo e terceiro objetivos do meu projeto inicial: desenvolver autonomia dos alunos em atos comunicativos de expressão escrita utilizando a língua estrangeira e promover a utilização significativa da língua estrangeira – espanhol em contexto de sala de aula.

Neste momento foi preponderante ter em conta o conceito de estratégia que Oxford (1990) propõe: “Learning strategies are steps taken by students to enhance their own learning. Strategies are specially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essencial for developing communicative competence.” Acrescenta ainda que “Appropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater self confidence.” (Oxford,1990:1)

Com base neste conceito, procurei planificar as atividades tendo em conta alguns fatores relevantes: pensar nas necessidades/dificuldades dos alunos, analisar os conteúdos e os materiais a utilizar nas atividades e refletir, com consciência, sobretudo para alcançar o sucesso.

Com a recolha de dados, através da produção escrita anteriormente referida, concluí que os alunos apresentavam graves erros de interlíngua como: erros lexicais, erros gramaticais, erros discursivos, falsa seleção, entre outros, que considereei menos relevantes para este projeto, mas não menos importantes num momento futuro em que devam ser considerados, pois embora neste projeto se dê mais relevo à expressão escrita, também foram delineadas atividades que compreendem as outras competências, considerando que adquirir competências numa nova língua envolve a combinação das quatro atividades comunicativas essenciais: audição, leitura, oralidade e escrita.

As atividades foram planificadas de acordo com as orientações programáticas mencionadas no Programa de Espanhol do 11º ano, continuação do Ministério da Educação, as necessidades e preferências pessoais dos alunos, o manual adotado na escola, que neste caso se trata do *Español Sin Fronteras 3*, C1, de Jesús Sánchez Lobato, Concha Moreno García e Isabel Santos Gargallo e as orientações da professora cooperante, sempre com o intuito de lograr o trabalho de co docência.

Estas propostas podem ser apresentadas como comunicativas, porque tal como refere William Littlewood (1998: 15) “al usar este término quería señalar que el estudiante no asumía actividades cuya finalidad principal fuera comunicar significados a un interlocutor de una manera eficaz (...) producir ciertas formas de la lengua de un modo aceptable.” Nesta linha de ideias, o professor prepara o aluno para atividades comunicativas com as quais treinarão a expressão escrita, melhorando a motivação e favorecendo uma aprendizagem natural.

Assim nesta primeira fase de regências, que compreende as regências 1 até 7 que correspondem aos dias 8, 14 e 15 de janeiro, 4 e 5 de março e 8 e 9 de abril de 2013. Houve uma pequena discrepância no calendário por uma questão de disponibilidade dos intervenientes

e pelas alterações que aconteceram no calendário escolar resultantes aprovações de atividades propostas por diversos grupos disciplinares ao Conselho Diretivo. Por uma questão de organização pedagógica, decidi dividir as regências em unidades didáticas tratando o mesmo conteúdo temático em cada uma delas: a primeira regência foi apenas de 90 minutos, embora surgisse na sequência do tema da reciclagem, nas regências de 14 e 15 de janeiro foi planificada uma unidade didática, bem como nas regências de 4 e 5 de março e por último nos dias 8 e 9 de abril.

Todas as atividades tiveram como base as orientações dadas no livro *Profesor en acción* 3, entre outras leituras recomendadas, tendo dividido sempre as aulas em três momentos: atividade de motivação, onde os alunos têm a possibilidade de antecipar o assunto principal da aula, a atividade principal em que vão receber a informação pretendida (momento de *input*) e a atividade final que tem como objetivo primordial consolidar os conhecimentos adquiridos através da prática dos conteúdos e trabalhar as quatro principais competências: compreensão leitura, compreensão auditiva, expressão escrita e oral (momento de *output*).

A temática abordada na aula de 8 de janeiro incidiu sobre o tema do Consumismo e Reciclagem considerando que o Programa de Espanhol do ano escolar em questão refere que dois dos domínios de referência a desenvolver ao longo do ciclo são a “Cidadania” e o “Meio Ambiente” e por este motivo este tema foi considerado pertinente e transversal a estas duas propostas. Passo agora a descrever sumariamente a aula no quadro que se segue.

Regência de 8 de janeiro	
Título	Consumismo y reciclaje
Objetivo geral	Falar/escrever sobre reciclagem utilizando léxico relacionado com o tema.
Atividades	Responder a questionários sobre o tema Ler e interpretar textos Escrever uma lista (anexo 3)
Síntese dos procedimentos	Ao longo da aula pretendeu-se que os alunos ficassem munidos de vocabulário relacionado com o tema, bem como de conteúdos gramaticais que lhes permitisse elaborar no final uma lista de ações que eles praticam na sua vida pessoal para melhorar o meio ambiente.

Nesta aula optei por recolher as listas elaboradas pelos alunos para, desta forma poder avaliar as competências que eles adquiriram. Numa fase seguinte os alunos teriam de reescrever as listas, agora já corrigidas, com o objetivo de se consciencializarem dos seus erros.

A segunda unidade didática aconteceu nos dias 14 e 15 de janeiro, onde optei por utilizar o filme *Pajarico*, de Carlos Saura. Enquadrei este tema no domínio de referência “Os jovens em Espanha e em Portugal” considerando que através do filme é possível conhecer as vivências de jovens espanhóis, bem como a cultura que os rodeia e identificar diferenças e semelhanças entre ambos.

Regências de 14 e 15 de janeiro	
Título	Cine español, <i>Pajarico</i> de Carlos Saura
Objetivo geral	Adquirir recursos para escrever uma bibliografia.
Atividades	Interpretar e descrever o cartaz do filme (anexo 4) Conhecer o realizador, através da leitura e compreensão da sua bibliografia Escrever uma bibliografia utilizando conectores de discurso Descrever personagens recorrendo a adjetivos.
Síntese dos procedimentos	Através da elaboração de exercícios gramaticais, foram revistos os conectores de discurso e os graus dos adjetivos para que os alunos fossem capazes de, no final desta unidade didática, escrever um texto descrevendo um personagem.

Após a elaboração dos textos, estes foram recolhidos para posterior análise. No momento de correção, tive sempre a preocupação de assinalar os erros constantes nas produções escritas evidenciando aquelas mais relevantes relacionadas com os conteúdos abordados na aula.

Nos dias 4 e 5 de março, foi lecionada a terceira unidade didática com o tema da “Caracterização Física e Psicológica”, considerando os domínios de referência apresentados no Programa de Espanhol de “Conhecimento e apresentação de uma individualidade (escritor, artista, músico, político...) e Música”. Neste momento, e como refere a literatura já mencionada, procurei proporcionar aos alunos um momento diferente, através da audição de uma música do cantor *Juanes* e a apresentação do mesmo, através da leitura e compreensão de uma entrevista

feita ao personagem. Na aula de 15 de janeiro, recorri ao preenchimento de um formulário de inscrição na rede social *Facebook*, considerando que, nesta era tecnológica em que a comunicação escrita está a ganhar cada vez mais voz, seria motivador para os alunos estarem em contacto com uma rede social que lhes é bastante familiar na sua língua materna, mas agora em espanhol.

Regências de 4 e 5 de março	
Título	<i>Juanes</i> , Caracterização física e psicológica.
Objetivo geral	Adquirir recursos para caracterizar física e psicologicamente uma pessoa desconhecida.
Atividades	Interpretar a canção <i>Tres, Juanes</i> Ler e interpretar a entrevista feita ao cantor e reconhecer esta tipologia textual Comparar pessoas Criar um perfil adaptado no <i>Facebook</i> utilizando corretamente os adjetivos (anexo 5)
Síntese dos procedimentos	Esta unidade didática consistiu em dar ferramentas aos alunos para serem capazes de descrever pessoas fora do contexto de sala de aula, através da audição de uma música, de atividades de preenchimento de espaços, da leitura e interpretação de uma entrevista, da criação de um perfil numa rede social familiar aos alunos.

Nesta unidade didática optei por desenhar atividades, utilizando materiais autênticos, por vezes adaptados aos meus objetivos, que fossem motivadores para os alunos. Embora não conseguisse cumprir na totalidade a planificação que havia proposto, a atividade em que foi utilizado um formulário de inscrição adaptado do *Facebook*, demonstrou-se bastante reveladora e capaz de permitir a aprendizagem de um vasto leque de vocabulário, mas é importante lembrar o caráter flexível da avaliação formativa em que, como foi referido anteriormente, o professor tem sempre a possibilidade de regular o processo de ensino-aprendizagem, podendo desta forma fazer a gestão flexível do currículo.

Esta fase terminou com a leção da última unidade didática sobre “As Culturas Portuguesa e Espanhola”, domínio que está também referenciado no Programa de Espanhol através dos temas “Cidadãos europeus: unidade e diversidade” e “Escolha de uma profissão”

Nesta unidade didática defini como motivação a análise dos símbolos das bandeiras portuguesa e espanhola, momento em que tive a oportunidade de constatar que os aprendentes conheciam muito pouco sobre estes dois símbolos primordiais dos países em questão. Para dar seguimento à atividade selecionei um texto que relata um estudo feito relacionado com as opiniões de portugueses e espanhóis sobre dos seus vizinhos, acompanhado por questões de verdadeiro ou falso e exercícios de sinónimos e antónimos com léxico selecionado do texto, para posteriormente serem analisadas algumas personalidades do mundo hispânico identificando o nome, a nacionalidade e a profissão de cada uma. Depois de terem encontrado toda a informação, os alunos foram questionados sobre se algum destes famosos tem superstições, e passou-se à audição da canção “Tocar madera” presente no manual adotado. Passo agora a fazer a descrição sumária das aulas:

Regências de 4 e 5 de março	
Título	<i>Cultura portuguesa e espanhola</i>
Objetivo geral	Adquirir recursos para descrever uma personagem com diferentes costumes
Atividades	<p>Identificar a simbologia das bandeiras nacionais</p> <p>Ler e interpretar um estudo sobre a opinião de portugueses e espanhóis sobre o país vizinho (anexos 6 e 7)</p> <p>Ouvir e interpretar a canção <i>Tocar madera</i></p> <p>Identificar superstições</p> <p>Produzir um texto sobre uma personagem imaginaria dando-lhe características e costumes originais.</p>
Síntese dos procedimentos	Após a análise de opiniões distintas, de personalidades do mundo do desporto, arte e outros e de superstições, pretendi que os alunos produzissem um texto coerente, conciso e acima de tudo criativo que serviu de avaliação final desta fase.

Neste momento, o principal objetivo era a aquisição de vocabulário de forma a ampliar o léxico dos alunos e também para ultrapassar os erros gramaticais e discursivos, por isso optei por trabalhar as orações subordinadas adverbiais e fazer uma revisão do futuro, utilizando sempre que possível o método indutivo.

Ao fim da sétima regência, e depois de ter criado atividades para desenvolver as competências escritas dos aprendentes procedi ao primeiro momento de avaliação formativa. Sempre tendo em conta as temáticas abordadas, apresento a seguir o enunciado da produção escrita:

Crea y describe un personaje imaginario dándole características y costumbres originales. Tu texto debe tener entre 80 y 100 palabras.

Instrução para a produção de texto do primeiro momento de avaliação.

Apresenta-se a seguir a grelha com a avaliação formativa das produções escritas:

Aluno	Adequação ao tema	Adequação à tarefa (funções comunicativas e tipologia textual)	Organização textual (coerência e coesão)	Recursos léxicos
1	4	3	3	3
2	4	3	2	2
3	4	4	3	3
4	4	2	3	2
5	5	4	3	3
6	3	3	3	3
7	3	4	3	3
8	F	F	F	F
9	5	4	4	3
10	5	4	4	3
11	F	F	F	F
12	5	5	5	4
13	4	3	3	2
14	4	3	3	2
15	5	4	4	3

Tabela 4 – Primeira avaliação formativa

Verificou-se assim, na maioria dos alunos alguma evolução nas produções escritas apresentadas. Os alunos 8 e 11 faltaram a este momento de avaliação, mas os restantes denotaram agora algum progresso, no que respeita aos critérios de avaliação delineados.

2.5.3. Terceira fase: avaliação final

No dia 15 de abril, e concluído o primeiro momento de avaliação, passou-se à última fase deste projeto que aconteceu ao longo do mês de abril, nos dias 15 e 16 e 23. Esta foi a fase mais curta, mas, na minha opinião, bastante produtiva. Mais uma vez, optei por dividir as aulas nos três momentos referidos anteriormente, desenhando atividades propostas no mesmo livro *Profesor en acción 3*.

De acordo com a literatura estudada, esta fase teria como principal objetivo avaliar as competências que os alunos teriam adquirido ao longo das regências no que respeita a produção escrita, dando por isso cumprimento aos dois últimos objetivos a que me tinha proposto no projeto de investigação-ação: avaliar o impacto da avaliação formativa no desenvolvimento das competências escritas dos alunos e avaliar os resultados do projeto, relativamente aos objetivos logrados em sala de aula e às possibilidades formativas para a docente.

De acordo com as orientações do QECR (2002), dentro dos diferentes âmbitos podemos considerar temas que habitualmente são assuntos de discurso, de conversa, de reflexão ou de redação, como centro de atenção dos atos comunicativos concretos. Nesta primeira unidade didática a terceira fase do meu projeto, optei por abordar o domínio de referência “Os jovens em Espanha e Portugal” proposto no Programa de Espanhol do 11º ano. Nesta área temática selecionei a imprensa, o anúncio publicitário e a moda como subcategorias.

Sendo que o QECR (2002) propõe a utilização de materiais autênticos ou não manipulados para que o aluno possa ter experiência direta com a língua alvo, neste primeiro momento pretendi que os alunos completassem formulários de análise de diferentes jornais espanhóis (*El País, El mundo, La voz de Galicia...*), utilizando tópicos que lhes foram previamente fornecidos, como a identificação do título, o tipo de jornal, as secções e a opinião comparativa sobre o jornal que lhes tinha sido atribuído. Posteriormente leram e interpretaram um artigo de opinião em que, no final, deveriam preencher uma grelha de análise onde deveriam identificar o título e a secção a que pertencia, para depois fazer um resumo do texto apresentado dando a sua opinião e comparando-o com algum semelhante no seu país (anexo 8). Note-se que os documentos orientadores utilizados aconselham a integração de uma tarefa no momento de leitura para contribuir para que a compreensão textual se torne num propósito e desta forma

aumente a implicação do aluno na atividade. Pretendia-se também comprovar se os alunos realizavam a atividade de leitura ou não.

Concluiu-se esta atividade com a correção do exercício no quadro por mim e em grupo, onde os alunos tiveram a oportunidade de expor as suas respostas e refletir sobre alguns erros que haviam cometido.

Seguidamente, foi distribuída aos alunos uma ficha de trabalho com um exercício de *matching*, que consistia em fazer relacionar diferentes provérbios com a respetiva explicação (anexo 9). A correção foi efetuada também no quadro e em grupo através de questionários dirigidos aos alunos.

Na aula seguinte, dia 16 de abril, foi abordado o tema dos anúncios publicitários, tão presentes na imprensa, onde, num momento inicial, se analisaram em grupo as características mais relevantes de um anúncio publicitário atual, como por exemplo, o seu propósito, as diferentes partes constituintes desta tipologia e a expressividade dos vários símbolos nela presentes. O anúncio foi selecionado de acordo com as preferências da maioria dos alunos, visto que, depois de alguma interação, pude verificar que o futebol era um tema dominado por quase todos os alunos. Como atividade final, e considerando que os alunos já estavam munidos das ferramentas necessárias, foi-lhes solicitado que, em grupos de três ou quatro alunos, elaborassem um anúncio publicitário com as imagens dos artigos que lhes foram fornecidas, para que depois o apresentassem ao grupo. No final desta unidade didática pretendi que os alunos ativassem e mobilizassem as competências adquiridas em momentos anteriores: pragmáticas, sociolinguísticas e gramaticais. Temos como exemplo a aplicação de adjetivos qualificativos e respetivos graus, de provérbios abordados, de léxico mencionado, através da descrição de uma imagem e da sua relação com interesses pessoais. Com estas atividades pretendeu-se também alargar o léxico dos alunos, bem como o seu conhecimento do mundo, utilizando temas atuais do seu interesse pessoal e social.

Finda a unidade didática, verificou-se que os alunos responderam bem às atividades que lhes foram propostas, criando inclusivamente pequenas canções e rimas para os seus anúncios, facto que denotou alguma evolução relativamente aos momentos iniciais deste estudo, visto que os discentes concluíram as atividades que lhes foram propostas com rapidez e vontade de as apresentar ao grupo. De acordo com o que pude observar no momento, os alunos demonstraram bastante autonomia na resolução da atividade, facto que se revelou interessante

para este estudo considerando que o segundo objetivo consistia exatamente em desenvolver autonomia nos alunos em atos comunicativos na expressão escrita, utilizando a LE.

Concluídas nove regências, de 90 minutos cada, procedeu-se à última avaliação do projeto de investigação-ação, onde pretendi que os alunos produzissem agora um texto criativo adequado a um tema, coerente e conciso, propondo uma atividade que englobasse todos os conhecimentos e competências adquiridas, quer sociolinguísticas, gramaticais ou pragmáticas. Assim a atividade final baseou-se essencialmente na produção de um texto criativo tendo por base os critérios propostos pelo QEER (2002), nas atividades de escrita criativa para o nível C1: o aluno deve escrever “descripciones y textos imaginários de forma clara, detallada y bien estructurada, con un estilo convincente, personal y natural, apropiado para los lectores a que van dirigidos.” (QEER,2002:65) Também se pretendeu neste momento que os discentes demonstrassem que já haviam adquirido a capacidade de pôr em prática as competências necessárias para empregar estratégias que lhes permitissem produzir um texto coerente e conciso, iniciando o processo através da elaboração uma planificação do que pretendiam escrever, para posteriormente passar à redação do texto solicitado e foi-lhes dado limite de tempo para que tivessem ainda consciência da importância da fase de revisão.

Assim, na última regência, dia 23 de abril, sempre com a orientação da professora cooperante, decidi fazer uma introdução à obra de leitura extensiva, por uma questão de adequação ao programa previsto. A professora cooperante escolheu, juntamente com os alunos, a obra *Caperucita en Manhattan*, de Carmen Martín Gaité, e para introduzir o tema, decidi utilizar o conto original de Charles Perrault e outros contos familiares aos alunos para que, através de exercícios de correspondência, fazer com que os discentes percebessem as principais características desta categoria da narrativa, bem como as moralidades que cada obra apresenta, com o objetivo de que fossem capazes de entender e valorizar as tradições literárias populares, das quais os contos são exemplos muito relevantes, e refletir sobre os seus ensinamentos.

Seguiu-se um exercício de ordenação textual, visto que os alunos já conheciam o assunto do conto infantil original “La Caperucita Roja”, de Perrault (anexo 10). Este exercício de ordenação textual pretendeu acionar as competências e habilidades interculturais incluindo a capacidade de relacionar entre si a cultura de origem e a cultura estrangeira e de superar relações estereotipadas. A familiaridade com este género literário, género narrativo, ajudou os alunos a prever e compreender a estrutura e o conteúdo do texto e o seu carácter concreto –

conto – assumiu um papel determinante para a sua compreensão, pela sua extensão reduzida e pelo curto número de personagens, de tempo e espaço.

Segundo o QEER (2002):

“El hecho de fomentar en los alumnos la expresión de sus conocimientos, ideas y opiniones personales al proponerles una tarea de comprensión puede aumentar la motivación y la seguridad y activar la competencia lingüística que precisa el texto en cuestión. La integración de una tarea de comprensión dentro de otra tarea puede también contribuir a que la comprensión se convierta en un propósito en sí y a aumentar la implicación del alumno.” (QEER, 2002:164)

Neste enquadramento decidi colocar duas questões de compreensão global do texto onde solicitei a opinião e conhecimento do mundo dos alunos. O desenho destas questões prendeu-se também com a comprovação da compreensão do texto.

Finalmente, e concluída a análise do conto, expliquei aos alunos que muitos destes contos foram recontados e atualizados, dando-lhes alguns exemplos, e solicitei-lhes que, individualmente, recontassem o conto do Capuchinho Vermelho numa versão atual. Sabe-se que a avaliação formativa é um processo contínuo de recolha de informações sobre o alcance da aprendizagem, bem como perceber os pontos positivos e negativos dos alunos para, num momento posterior, poder introduzir na planificação da disciplina estratégias que permitam melhorar as competências dos alunos a todos os níveis. Foi com este intuito que esta última atividade foi proposta aos discentes, para perceber se evoluíram ou não no que respeita aos conteúdos abordados, bem como perceber se alcançaram os objetivos definidos no início deste projeto. Esta última avaliação pode considerar-se avaliação de aproveitamento, proposta pelo QEER (2002) na medida em que aqui se pretendeu avaliar o que se tinha ensinado.

Segue-se a instrução da atividade final:

Vamos a transformar cuentos

Esto de coger cuentos populares y darles un giro moderno no es nada tan raro, muchas obras literarias o películas actuales lo hacen. Piensa en la película "Pretty woman", en la que una chica que lleva una vida muy dura (¿cómo una Cenicienta moderna?) es "salvada" por un "príncipe azul"? (Por cierto, ¿existen "princesas azules que salvan a los "cenicientos"?)

Ahora, escribe una versión moderna del cuento "Caperucita Roja" que hemos leído. Tendréis un pequeño guión con algunas palabras que deberéis utilizar en vuestro cuento. (100 a 140 palabras)

Instrução do último momento de avaliação (anexo 11)

Nesta última atividade a grande maioria dos alunos demonstrou que de facto evoluiu no que diz respeito à produção escrita em todos os critérios de evidenciação propostos no início deste estudo, como se pode verificar na tabela que se segue.

Aluno	Adequação ao tema	Adequação à tarefa (funções comunicativas e tipologia textual)	Organização textual (coerência e coesão)	Recursos léxicos
1	5	4	4	3
2	5	3	3	3
3	5	3	3	3
4	F	F	F	F
5	5	4	3	3
6	5	4	3	3
7	4	3	3	3
8	4	3	3	3
9	4	4	3	3
10	5	4	4	4
11	F	F	F	F
12	5	5	5	5
13	5	3	3	3
14	5	3	3	3
15	4	4	4	3

Tabela 5 – Avaliação formativa final

Finalmente concluíram-se os trabalhos com o preenchimento de um questionário de autoavaliação, que permitiu valorizar o potencial formativo da intervenção pedagógica e o grau de autonomia alcançada, que se completou com as folhas de registo utilizadas durante a intervenção. Este questionário foi delineado de acordo com as orientações previstas na grelha de autoavaliação de competências escritas do QECR (2002) para o nível C1.

O processo de autoavaliação é fundamental para que os aprendentes possam assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem e desenvolvimento, proporcionando uma oportunidade de refletir (e intervir) sobre o seu nível de confiança e competência pessoal na transição e adaptação continuada. Acrescenta-se que a dimensão formativa da avaliação tem como objetivo que os alunos tomem consciência da sua própria aprendizagem e sejam capazes de gerir este processo de forma autónoma.

Hadji considera que a autoavaliação é tradicionalmente definida como “um processo por meio do qual o sujeito é levado a ter um julgamento sobre a qualidade da execução do seu trabalho e das suas aquisições, o que exige que se tenha, de forma mais ou menos explícita, critérios de qualidade” (2001:51).

Também o Programa de Espanhol para o 11º ano de escolaridade orienta para a aplicação de “grelhas de autoavaliação sobre o grau de consecução, de interesse, de participação e de satisfação.” (2002:11)

Questionário de autoavaliação da competência escrita

Este questionário tem por objetivo conhecer a motivação e a consciencialização que os alunos de uma turma que frequenta a disciplina de Espanhol têm para a aprendizagem da expressão escrita na LE - espanhol. Agradecemos desde já a sua colaboração, sendo que todos os dados recolhidos serão guardados com a maior confidencialidade, bem como disponibilizados para consulta dos participantes, caso haja interesse por parte dos mesmos em saber os resultados respetivos.

Leia com atenção as questões abaixo e responda segundo os seus gostos e comportamentos, sendo que a resposta de nível **1** significa que não está **nada** de acordo com a afirmação; **2** - está de **acordo**; **3** - **bastante de acordo** e **4** - **completamente de acordo**

Tema e tipologia	1	2	3	4
1. Respeitei sempre o tema pedido.				
2. Tive sempre em consideração as características próprias do texto pedido.				
Coerência e pertinência da informação	1	2	3	4
3. Trabalhei sempre o tema de forma original.				
4. Apresentei a informação de forma clara e não contraditória.				
5. Evitei contradições de palavras e ideias do texto.				
Estrutura e coesão	1	2	3	4
6. Estruturei bem o texto (introdução, desenvolvimento e conclusão.)				
7. Organizei as ideias em diferentes parágrafos.				
8. Utilizei corretamente articuladores / conectores de discurso para organizar as ideias.				
9. Utilizei adequadamente a pontuação.				
10. Empreguei adequadamente os tempos verbais.				
11. Respeitei as regras de concordância.				

Verificou-se que, de uma forma geral os alunos corresponderam às expectativas e tomaram consciência dos seus erros, tentando também eles, através de uma competência

metacognitiva, encontrar estratégias de resolução dos problemas que lhes iam sendo indicados, através da informação que fui fornecendo ao longo das aulas.

Considerando os três momentos distintos de avaliação, é fundamental referir que a avaliação formativa esteve sempre presente em todos eles porque tive sempre a preocupação de informar e tentar consciencializar os alunos dos erros cometidos nas produções escritas e de lhes explicar que as atividades desenhadas posteriormente a cada momento de avaliação tinham como principal objetivo colmatar esses mesmos erros.

Para concluir, importa mencionar que houve alguns desvios necessários ao projeto apresentado inicialmente, nomeadamente no que respeita a calendarização. O projeto previa três regências em fevereiro, que por questões de logística e disponibilidade não foi possível lecionar. Estas regências foram adiadas para o mês de abril, com o acordo de todos os intervenientes deste processo. No que concerne os restantes aspetos do projeto aconteceram todos dentro do previsto, não havendo assim grandes margens para desvios.

2.6. AVALIAÇÃO DO PROJETO

Nesta fase em que já se concluíram os trabalhos de intervenção pedagógica, é agora efetuada uma avaliação do projeto de investigação-ação. Até este ponto do relatório já se foram descrevendo alguns dados relativos à forma como se pôs em prática o plano de intervenção, inicialmente elaborado. Também já foi referido que não houve grandes desvios ao plano, exceto na calendarização das regências. Facto que também já foi justificado. É ainda importante acrescentar que uma planificação não foi cumprida na totalidade, mas este facto não influenciou o desenrolar deste processo. Assim, é possível fazer, neste momento, uma análise do projeto, que passo desde já a expor.

É importante recordar as questões de investigação que se colocaram neste projeto. São as seguintes:

- Quais as competências que demonstram os alunos no âmbito da comunicação escrita?
- Qual a consciência que os alunos têm das suas dificuldades / erros no âmbito da comunicação escrita?
- Qual o papel da avaliação formativa na consolidação da competência comunicativa?

Depois disso, delinearam-se os objetivos:

1. Observar e identificar as dificuldades dos alunos em estruturar corretamente textos escritos, bem como a consciencialização do erro na comunicação escrita;
2. Desenvolver a autonomia dos alunos em atos comunicativos de expressão escrita, utilizando a LE;
3. Promover a utilização significativa da LE – espanhol em contexto de sala de aula.
4. Avaliar o impacto da avaliação formativa no desenvolvimento das competências escritas dos alunos.

Relativamente à primeira questão de investigação, procurei observar e identificar as dificuldades dos alunos em estruturar corretamente os textos escritos, bem como a consciencialização do erro na comunicação escrita, através de uma atividade de produção escrita, na qual se pretendia que os alunos produzissem um texto de forma espontânea, sem recorrer a nenhum material auxiliar, sobre um tema que lhes fosse familiar. Assim, aproveitou-se

o momento das apresentações orais e cada um escreveu sobre o tema que iria apresentar, considerando que já tinham concluído a preparação das apresentações.

Como já foi explicado em capítulo anterior, delinear-se os critérios de avaliação a serem analisados, numa escala de 1 a 5, tendo por base a adequação ao tema, a adequação à tarefa (as funções comunicativas e a tipologia textual), a organização textual que diz respeito à coerência e coesão dos textos produzidos e os recursos léxicos utilizados nas produções. Estes critérios basearam-se nas orientações de avaliação da produção escrita dos exames de espanhol, continuação, do 11º ano de escolaridade, e nos propostos pelo QEQR (2002).

Após a análise feita, verifiquei que a maioria dos alunos demonstrava ter dificuldades principalmente nos parâmetros da organização textual, apresentando graves lacunas a nível de diversificação de conectores textuais e desconhecendo mesmo, na sua maioria, esta estratégia de expressão escrita, e também que utilizavam uma bateria muito reduzida de recursos léxicos. Estes factos descritos ajudaram-me a compreender que os discentes não tinham consciência das suas dificuldades e foi aqui que a avaliação formativa teve um papel preponderante. Comecei desde logo a dar informações aos alunos, umas vezes de forma escrita, outras oralmente no momento do erro, para que tomassem consciência das suas lacunas.

Ao longo do primeiro período de regências, desenhei atividades de forma a desenvolver a autonomia dos alunos em atos comunicativos de expressão escrita, promovendo sempre a utilização da língua espanhola em contexto de sala de aula.

Seguiu-se o segundo momento de avaliação, agora já com objetivos específicos e com um grau de dificuldade igual para toda a turma, onde se pretendia que utilizassem os recursos que lhes tinham sido fornecidos em sala de aula, através de fotocópias ou registos no caderno diário. Neste momento, e após a avaliação das produções escritas, verifiquei que houve um ligeiro progresso no desempenho dos alunos, nos dois parâmetros trabalhados em sala de aula.

No último período de regências, pretendi que os alunos praticassem a expressão escrita e para isso foram propostas várias atividades nesse sentido, não só de produção, como também de compreensão de enunciados escritos.

No dia 23 de abril, procedi ao último momento de avaliação formativa em que os alunos deveriam produzir um texto, utilizando os recursos adquiridos até àquele momento, em que recontassem uma versão de um conto infantil que lhes era bastante familiar, mas numa versão moderna. Os alunos acederam à atividade e, após a análise desta última avaliação, pude verificar que os alunos se tornaram mais autónomos na utilização da língua alvo nas produções

escritas. A melhoria não foi significativa, embora se possa concluir que houve alguns progressos nomeadamente no que respeita os erros linguísticos por transferência da língua materna. Aqui, notei que os discentes já tiveram a preocupação em recorrer a vocábulos corretos de espanhol, e na articulação do seu discurso já demonstraram a utilização de estratégias aprendidas em sala de aula.

Finalmente, seguem-se os gráficos representativos da evolução dos alunos em cada um dos parâmetros de avaliação anteriormente descritos.

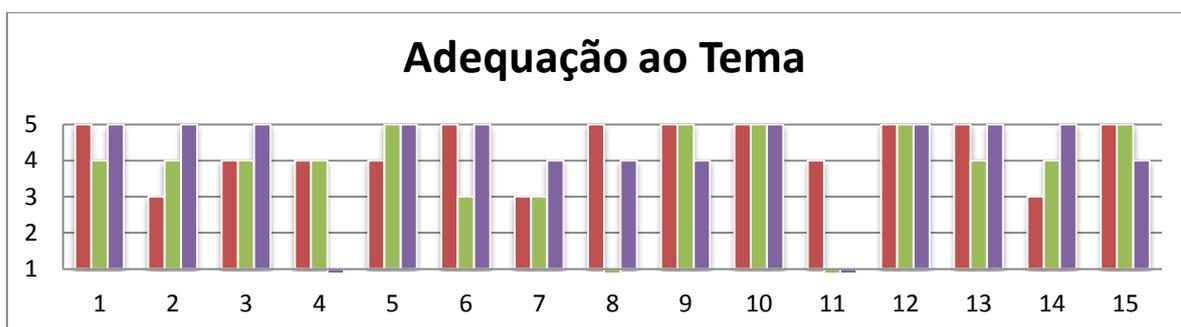


Gráfico 8 – Adequação ao tema

Analisando a informação gráfica obtida, verifica-se que mais de 50% dos alunos (10 alunos) melhoraram as suas competências comunicativas escritas no que respeita a adequação ao tema.

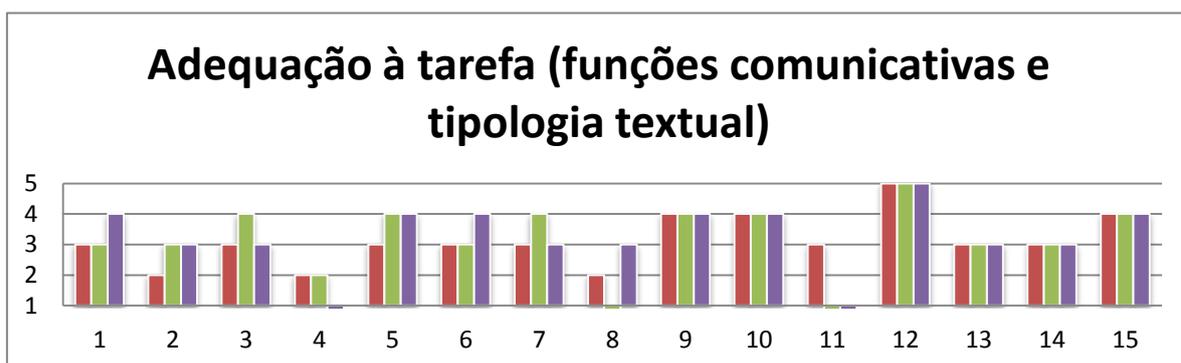


Gráfico 9 – Adequação à tarefa

No critério de evidenciação de adequação à tarefa, todos eles demonstraram não ter grandes dificuldades e talvez aqui fosse o parâmetro onde houve menos evolução. Apenas 12,5% dos alunos (2 alunos) denotaram evolução neste parâmetro, enquanto que 43,75% (7 alunos) mantiveram as mesmas características. Apenas 6,25% (1 aluno) demonstrou regredir no que diz

respeito à adequação à tarefa, visto que os 2 alunos restantes não compareceram a um ou aos dois momentos de avaliação.

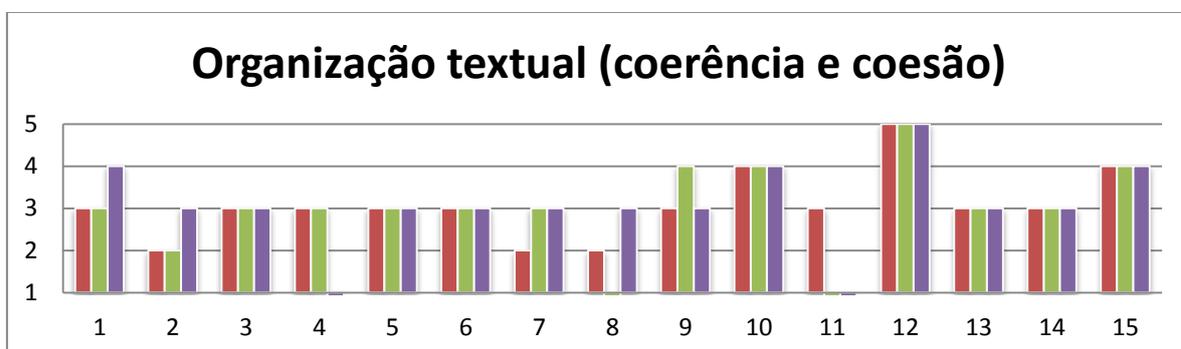


Gráfico 10 – Organização textual

A nível de organização textual, houve alguns progressos, embora menos do que os pretendidos, tal como demonstra o gráfico. Apenas 12,5% do grupo (2 alunos) demonstrou ter melhorado no que respeita a organização textual. 56,25% (9 alunos) mantiveram a sua eficácia neste ponto e apenas 1 aluno (6,25%) baixou os requisitos relacionados com a coerência e coesão textuais.

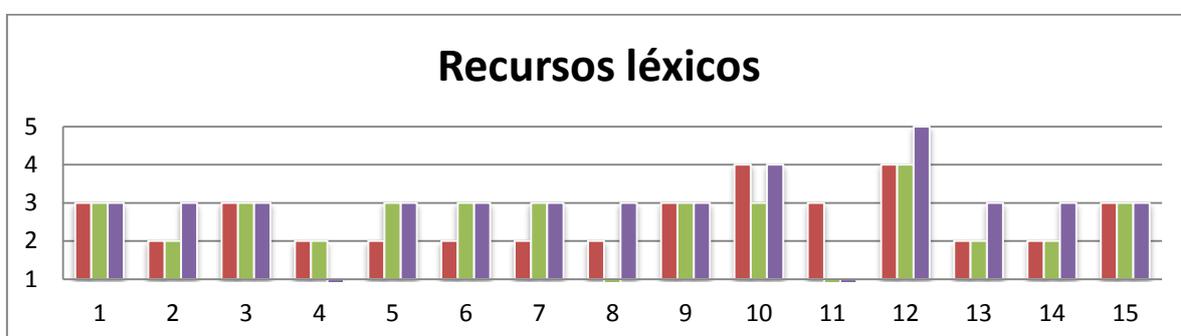


Gráfico 11 – Recursos léxicos

No que respeita a utilização de recursos léxicos variados, notei uma evolução significativa do momento de avaliação de recolha de dados para o momento de avaliação intermédio, 6 alunos (37,5%) demonstraram ter adquirido recursos léxicos que lhes permitiu melhorar as suas competências escritas. A mesma percentagem manteve-se no mesmo nível apresentado em avaliações anteriores. Houve dois alunos que não compareceram neste momento de avaliação. O que denota que as atividades de léxico implementadas nesse momento se revelaram eficazes.

Relativamente ao questionário de autoavaliação, já foi referido que esta modalidade de avaliação constitui uma ajuda poderosa para melhorar o trabalho em contexto de sala de aula, sendo que se trata de um processo que permite aos alunos obter um julgamento sobre a qualidade da execução do seu trabalho e das suas aquisições. Neste enquadramento desenhou-se um questionário de autoavaliação, que considerei fundamental analisar para perceber a consciência que os alunos tomaram de todo o seu processo de aprendizagem. Este questionário foi preenchido por 13 alunos da turma, sendo que três dos discentes não estiveram presentes no momento do seu preenchimento. Pretendeu-se neste momento recolher informações para responder de uma forma mais fiável às duas últimas questões de investigação: Qual a consciência que os alunos têm das suas dificuldades / erros no âmbito da comunicação escrita? E qual o papel da avaliação formativa na consolidação da competência comunicativa?, dando desta forma cumprimento ao quarto objetivo delineado: avaliar o impacto da avaliação formativa no desenvolvimento das competências escritas dos alunos.

É importante relembrar que foi proposta neste documento uma escala do nível «1» ao «4», em que o nível 1 significa que não está nada de acordo com a afirmação; 2 - está de acordo; 3 - bastante de acordo e 4 - completamente de acordo. Os alunos foram instruídos de que deveriam responder segundo os seus gostos e comportamentos.

Segue-se a demonstração dos resultados obtidos através do questionário de autoavaliação.

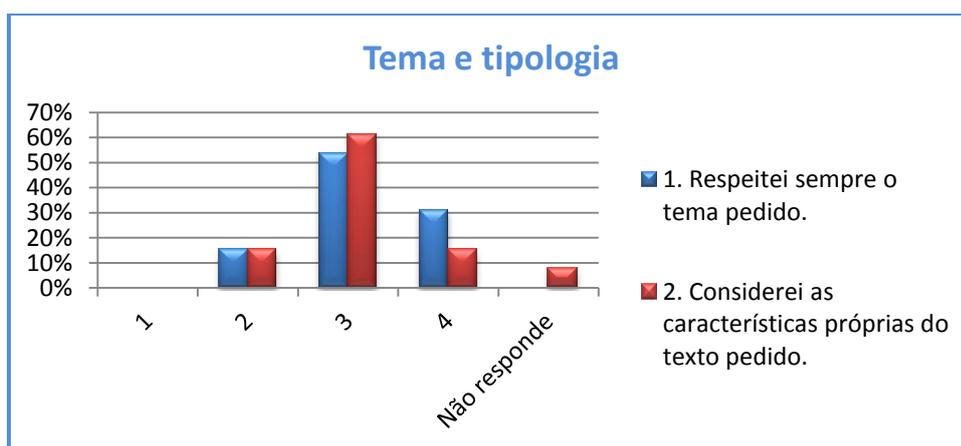


Gráfico 12 – Tema e tipologia

Após a análise do gráfico anterior, no que respeita o parâmetro do “tema e tipologia” verifica-se que a maioria dos alunos considerou que, de uma forma geral, respeitou sempre o tema pedido (53,8% - 7 alunos) e as características próprias do texto pedido (61,5%). Constata-se

ainda que 30,8% dos alunos (4 alunos) consideraram que respeitaram sempre o tema solicitado, mas apenas 15,4% dos alunos reponderam que tiveram sempre em consideração as características próprias do texto pedido. Um aluno (7,7%) não respondeu no que respeita o tópico número dois: tive sempre em consideração as características próprias do texto pedido.

Passo agora à análise dos resultados obtidos relativamente à coerência e pertinência da informação.

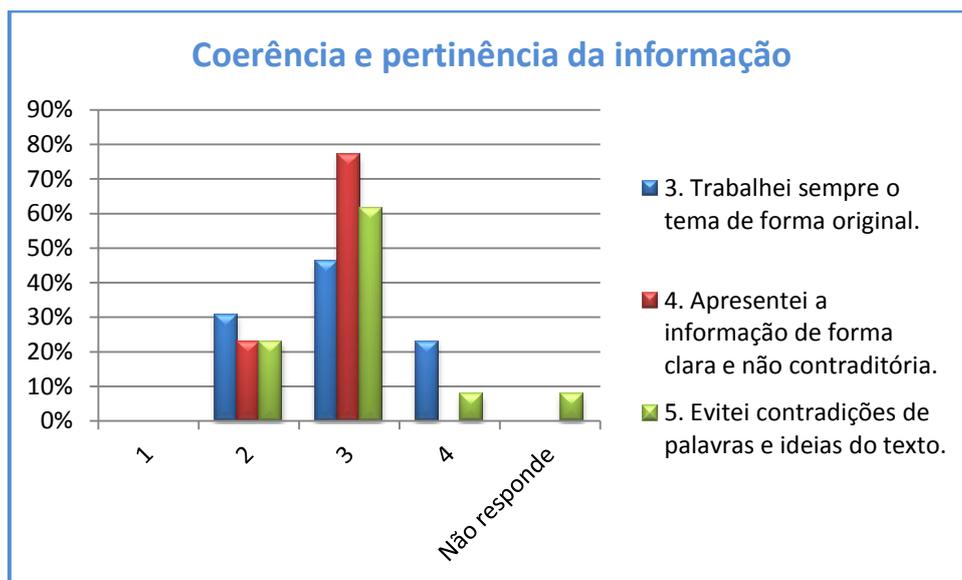


Gráfico 13 – Coerência e pertinência da informação

Esta categoria pretendeu avaliar a consciência que os alunos tomaram da forma como trabalharam o tema, a forma coerente, ou não, como apresentaram a informação e a procura de soluções para evitar repetições ou contradições de palavras e ideias do texto. Aqui, verifiquei que a maioria dos alunos respondeu que estava bastante de acordo com as afirmações que lhes foram apresentadas, sendo que, no que respeita o tópico “trabalhei sempre o tema de forma original”, 4 alunos (30,8%) responderam que estavam de acordo, 6 alunos (46,2%) responderam que estavam bastante de acordo e 3 alunos (23,1%) responderam que estavam completamente de acordo. No que respeita a apresentação de forma clara e não contraditória, 3 alunos (23,1%) concordaram com a afirmação e 10 alunos (76,9%) estiveram bastante de acordo. Finalmente, com a afirmação “Evitei contradições de palavras e ideias do texto” 3 alunos (23,1%) responderam que estavam de acordo, 8 alunos (61,5%) estavam bastante de acordo e 1 aluno (7,7%) concordou completamente com a afirmação. 1 aluno (7,7%) não respondeu.

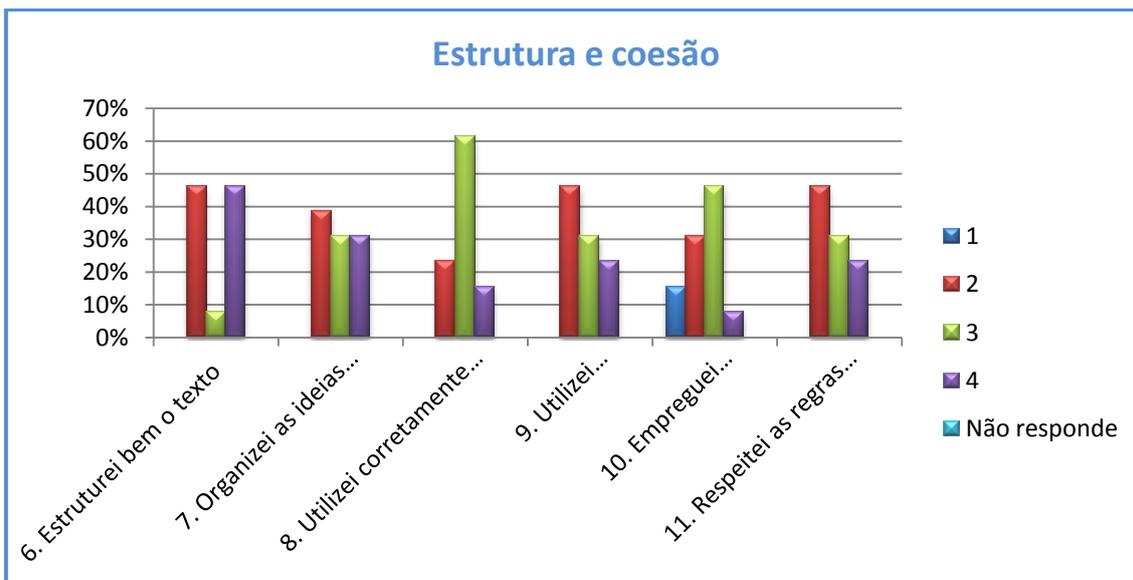


Gráfico 14 – Estrutura e coesão

No que respeita a autoavaliação da estrutura e coesão os alunos foram inquiridos sobre a correta estruturação do texto com introdução, desenvolvimento e conclusão, onde 6 alunos (46,2%) responderam que concordavam com a afirmação apresentada e a mesma percentagem respondeu que concordava completamente; 7,7% (1 aluno) respondeu que estava bastante de acordo, o que demonstra que os alunos têm noção da forma como devem estruturar as suas produções escritas. Relativamente à organização de ideias em diferentes parágrafos as opiniões dividiram-se entre três níveis de resposta: 38,5% (5 alunos) estavam de acordo com a afirmação e os mesmos 30,8% (4 alunos) assinalaram os níveis «4» e «5».

Passou-se à autoavaliação da utilização correta de articuladores e conetores discursivos onde constatei que a maioria dos alunos (61,5% - 8 alunos) está consciente de que usa adequadamente estas ferramentas. 23,1% (3 alunos) responderam que estão de acordo com a afirmação apresentada e 15,4% (2 alunos) estão completamente de acordo.

Os resultados comprovados relativamente ao uso adequado da pontuação demonstraram que as opiniões estão bastante divididas pelos níveis «2», «3» e «4», sendo que 46,2% (6 alunos) respondeu que está de acordo, 30,8% (4 alunos) respondeu que está bastante de acordo e 23,1% (3 alunos) demonstra-se completamente de acordo, o que me permitiu concluir que a questão da utilização adequada da pontuação seria um assunto a abordar em aulas futuras.

Apesar de a turma se ter revelado bastante capacitada no que respeita a competência da escrita, constatei que no tópico “Empreguei adequadamente os tempos verbais” ainda houve

2 alunos (15,4%) que responderam que não concordavam em nada com a afirmação. 30,8% (4 alunos) estavam de acordo, 46,2% (6 alunos) estavam bastante de acordo e 7,7% (1 aluno) concordou completamente com a afirmação. À semelhança do que foi mencionado relativamente ao tópico anterior, considere também, este, um assunto a melhorar em aulas futuras.

Finalmente, no que respeita as regras de concordância, 46,2% (6 alunos) dos alunos responderam que estavam de acordo com a afirmação, 30,8% (4 alunos) estavam bastante de acordo e 23,1% (3) alunos concordaram plenamente.

Feita a análise do questionário de autoavaliação, a qual se demonstrou bastante reveladora no que concerne a tomada de consciência das maiores dificuldades dos alunos, considere pertinente aprofundar alguns conteúdos em aulas futuras, salientando os conteúdos gramaticais, como os tempos verbais, articuladores do discurso ou regras de concordância e pontuação. No que respeita a coesão textual concluí que, de uma forma geral, todos os alunos têm consciência das suas lacunas e acima de tudo consciência de que ainda há margem para melhorarem a sua atuação em língua espanhola.

Pelo exposto, e após análise dos dados recolhidos, penso que consegui cumprir os objetivos a que me propus no plano inicial de intervenção, apesar dos resultados obtidos, através dos dados recolhidos dos alunos, não denotem uma melhoria muito significativa na expressão escrita, pesa embora se verificasse no questionário de autoavaliação que esta turma tem consciência de que podem ainda melhorar a sua atuação no que diz respeito à produção escrita em língua espanhola. Considero ainda que, para que esta evolução se tivesse notado mais, seria necessário que pudéssemos dispor de mais tempo com os alunos porque, agora, considero que dez aulas de 90 minutos não são suficientes para a implementação de um projeto desta natureza, podendo com mais tempo, fazer-se mais e melhor.

Gostaria ainda de acrescentar de que cresci quer profissional, quer pessoalmente com a implementação deste projeto, e apesar das muitas dificuldades sentidas a nível de cumprimento de prazos e até mesmo de delinear as melhores estratégias para a implementação do mesmo, tive imenso gosto em levar a cabo este desafio.

3.CONCLUSÃO

Vou tentar agora expor aquilo que mais me marcou ao longo do meu percurso, quer pela positiva, quer pela negativa. Começo assim por referir as reuniões realizadas na escola, com a participação da Dra. Vânia Faria, que foram importantes para a minha formação porque, como eu esperava, pautaram pela honestidade e frontalidade, tornando-se, por isso, em ótimos espaços de aprendizagem e reflexão dessa mesma aprendizagem.

No início deste estágio, começámos por refletir, em conjunto, sobre a atividade docente, começando por trocar opiniões, ideias, sentimentos, para, posteriormente, sermos confrontadas pela experiência da professora cooperante, bem como alguns suportes teóricos que abordavam este aspeto. À medida que o ano letivo decorria, as reuniões foram prosseguindo nessa linha, começando a refletir-se mais objetivamente sobre a prática educativa da turma, de modo a, em conjunto, encontrar soluções sobre situações, que para mim eram desconhecidas, e, por isso, um pouco difíceis de contornar.

É ainda de referir que todas as críticas, quer positivas, quer negativas, que foram tecidas nas reuniões acerca das aulas observadas, se tornaram fundamentais na medida em que permitiram desenvolver as minhas competências enquanto docente.

Neste momento, penso que é importante louvar a atitude da minha professora cooperante pois sempre houve, ao longo de todo o ano, uma evidente atitude de ajuda no meu processo formativo, visto que tentou em todos os momentos colmatar as minhas dificuldades de uma forma verdadeira e frontal, fazendo sempre críticas construtivas, relativamente às minhas falhas.

Reportando-me agora às atividades letivas, considero que o meu percurso foi ascendente. Assim, no início do ano letivo estava um pouco apreensiva, pois não sabia se estava à altura do desafio que me tinha sido proposto. Isto porque o facto de lecionar uma língua estrangeira, numa turma que já conhecia um docente de espanhol, acarretava uma grande responsabilidade. No entanto, resolvi não desanimar e enfrentar, a passo e passo, todos os problemas que pudessem eventualmente surgir. Neste sentido, conversei com a professora cooperante e expliquei que sempre tive algumas dificuldades com a língua espanhola, essencialmente com a fluência oral.

Deste modo, nas primeiras aulas observadas, procurei conhecer melhor os alunos com quem iria trabalhar ao longo do meu percurso. Passada, então, esta fase inicial deparei-me

com as primeiras dificuldades. Em primeiro lugar, verifiquei que tinha alguns problemas em planificar as aulas, tendo em conta as minhas dificuldades, e as dos alunos, à língua espanhola, pois o grupo demonstrava ser bastante exigente nesse aspeto.

Em segundo lugar, tive também algumas dificuldades no que diz respeito às próprias planificações, nomeadamente na seleção adequada dos objetivos gerais e específicos e na articulação entre os diferentes momentos das aulas. Também aqui devo sublinhar o apoio que a minha professora cooperante. Finalmente, apercebi-me que dava alguns erros de expressão escrita no quadro, talvez pela ansiedade de que tudo corresse bem, mas, mais uma vez, com o apoio da Dra. Vânia, esses erros foram escasseando e sempre com a preocupação de que não fossem registados nos cadernos dos alunos no momento de reprodução individual.

Estas falhas não foram, como se deve calcular, colmatadas logo no início e por isso me foram apontadas nos primeiros comentários às aulas assistidas. Devo ainda referir que, inicialmente, não consegui gerir de forma adequada o tempo porque para além de os alunos serem muito participativos, também eram um pouco indisciplinados e não me permitiam cumprir devidamente o que tinha estipulado. Porém, ao longo do ano fui superando estas lacunas e procurei, em cada aula, aperfeiçoar o meu desempenho e controlar a ansiedade.

Tentei inovar no que diz respeito às estratégias e materiais, socorrendo-me de imagens e apelando de forma ativa à participação disciplinada dos alunos. Gradualmente fui ficando mais segura, no que toca os conteúdos e o contacto com os alunos, o que permitiu que fosse melhorando o meu desempenho e corrigindo algumas lacunas, como os erros no quadro e mesmo de expressão oral.

Finalmente, e no que diz respeito às aulas observadas, procurei sempre ter uma perspetiva crítica em relação a todas elas. Com a ajuda da professora cooperante, fui aprendendo alguns aspetos que me parecem fundamentais na prática docente, como é o caso da postura, a forma de lidar com os alunos, e até o modo como os vários momentos da aula se articulam, sem nunca quebrar o ritmo da mesma. Por outro lado, estas aulas também foram grandes suportes teóricos, que com certeza serão de grande ajuda no futuro.

No ano que considero ser o mais privilegiado da formação de professores, seria inconcebível que o âmbito da minha investigação se limitasse à procura de informação para a lecionação dos conteúdos. Como tal, sempre que me foi possível, procurei investir na minha formação profissional através da leitura de textos relacionados com didática, na troca de impressões, quer com colegas estagiárias, quer com professores com mais experiência docente.

É ainda de referir que sempre tive dificuldade na questão do projeto de investigação, mas depois de elaborar o Plano de Intervenção e decidir o tema do meu Projeto, juntamente com o meu supervisor e com a minha professora cooperante, tive sempre a preocupação de que todas as aulas fossem planificadas de acordo com o que tinha planeado. Na minha opinião, tudo decorreu dentro do previsto, apenas houve alteração nas datas previstas para as regências por motivos de logística, umas vezes relacionada com a disponibilidade da escola, no que respeita a salas de aula equipadas com material audiovisual, e outras vezes tivemos de alterar a calendarização por motivos de indisponibilidade de um dos três intervenientes. Mas foi um facto que nunca prejudicou o meu desempenho, nem interferiu com o desenrolar das atividades.

Por todo o exposto neste relatório, creio que todo o meu processo de aprendizagem teve uma evolução muito positiva, considerando que estive integrada numa equipa de trabalho que sempre me orientou de forma muito construtiva, e considero que o meu comportamento e atitude sempre estiveram pautados de humildade suficiente para perceber o que estava errado e, assim, poder corrigi-lo, sempre que me foi dada a oportunidade para fazê-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABADIA, Pilar Melero (2000), *Métodos y Enfoques en la Enseñanza/ Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*, Madrid, Edelsa
- BAUER, J. F., and ANDERSON, R. S. (2000), *Evaluating Students' Written Performance in the Online Classroom*. In: Weiss Renee E, Knowlton Dave S, Speck Bruce W. (eds). *Principles of Effective Teaching in the Online Classroom*. New York, NY: Jossey-Bass, Inc.
- CANALE, M. (1996) *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*. In RICHARDS, J. C. & SCHIMIDT, R. W., *Language and Communication*, New York: Longman Group Limited.
- CASSANY, Daniel (1999), "Actitudes y Valores sobre la composición escrita", *Revista Alegría de Enseñar*, nº 40, Cali: Fundación FES
- CESTEROS, S.P. (2004) *Aprendizaje de Segundas Lenguas: Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Idiomas*. Publicaciones de la Universidad de Alicante
- CONSELHO DA EUROPA (2002), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Estrangeiras*. Lisboa, Edições ASA
- Despacho Normativo nº 338/93, de 21 de outubro – *Avaliação dos alunos do Ensino Secundário*.
- FERREIRA, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto. Porto Editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002), *Departamento do Ensino Secundário – Programa de Espanhol, Nível de Iniciação 11ºano*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003), *Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário – Versão Final*
- OXFORD, Rebecca L., (1990), *Language Learning Strategies, What Every Teacher Should Know*, Boston Massachusetts, Heinle & Heinle Publishers.
- PROJETO EDUCATIVO DA ESCOLA SECUNDÁRIA MARTINS SARMENTO (2009 – 2012)
- WOODWARD, Tessa (2001) *Planificación de Clases y Cursos*. Cambridge, Cambridge University Press.

ZANÓN, Javier (1999), *La Enseñanza del Español Mediante Tareas*, Editoreal Edinumen.

Sítios consultados

<http://www.portalavaliacao.caeduff.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-diagnostica> , in 7/10/2013

<http://www.educacao.te.pt/professores/index.jsp?p=167&idDossier=15&idDossierCapitulo=33&idDossierPagina=67>, in 7/10/2013

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca.htm>, consultado ao longo do ano letivo.

ANEXOS

Tema de la presentación: Los Illuminati.

En un texto conciso y bien estructurado, escribe una reflexión sobre tu tema de la presentación oral que preparaste, dónde menciones:

- Un pequeño resumen del asunto;
- Tu opinión sobre el asunto;
- Lo que aprendiste con el trabajo.

Tu texto debe tener de 70 a 100 palabras.

Yo pienso que mi trabajo es muy interesante, fue por eso que lo escogí, los Illuminati son una sociedad secreta que se auto-denomina como la Nueva Orden Mundial, pretenden la igualdad de todos los seres humanos y dicen que controlan la planeta, que los principales políticos y presidentes son hacen parte de este cita. ~~El~~ Dicen que Hay rumores que afirman que están por tres de ataques terroristas, que fue asesinato Kennedy, la muerte de Diana ~~en~~ entre otros casos.

Yo he aprendido mucho más ~~de~~ ^{acerca} de esta sociedad, y me quedé con muchas dudas sobre todo lo que se pasa en el mundo.

Tema de la presentación: Las antiguas civilizaciones latino-americanas

En un texto conciso y bien estructurado, escribe una reflexión sobre tu tema de la presentación oral que preparaste, donde menciones:

- Un pequeño resumen del asunto;
- Tu opinión sobre el asunto;
- Lo que aprendiste con el trabajo.

Tu texto debe tener de 70 a 100 palabras.

Voy a  hablar sobre las antiguas civilizaciones latino-americanas. Es un tema interesante y aprendí que muchas civilizaciones están extintas por causa de los españoles. No es de los temas que gusto mucho pero es muy interesante. Espero que mi clase guste de lo trabajo e las profes también.

1. ¿Recuerdas en qué consisten “las tres erres de la ecología”? Lee de nuevo las reglas y escribe una pequeña lista de lo que haces en tú día a día para:

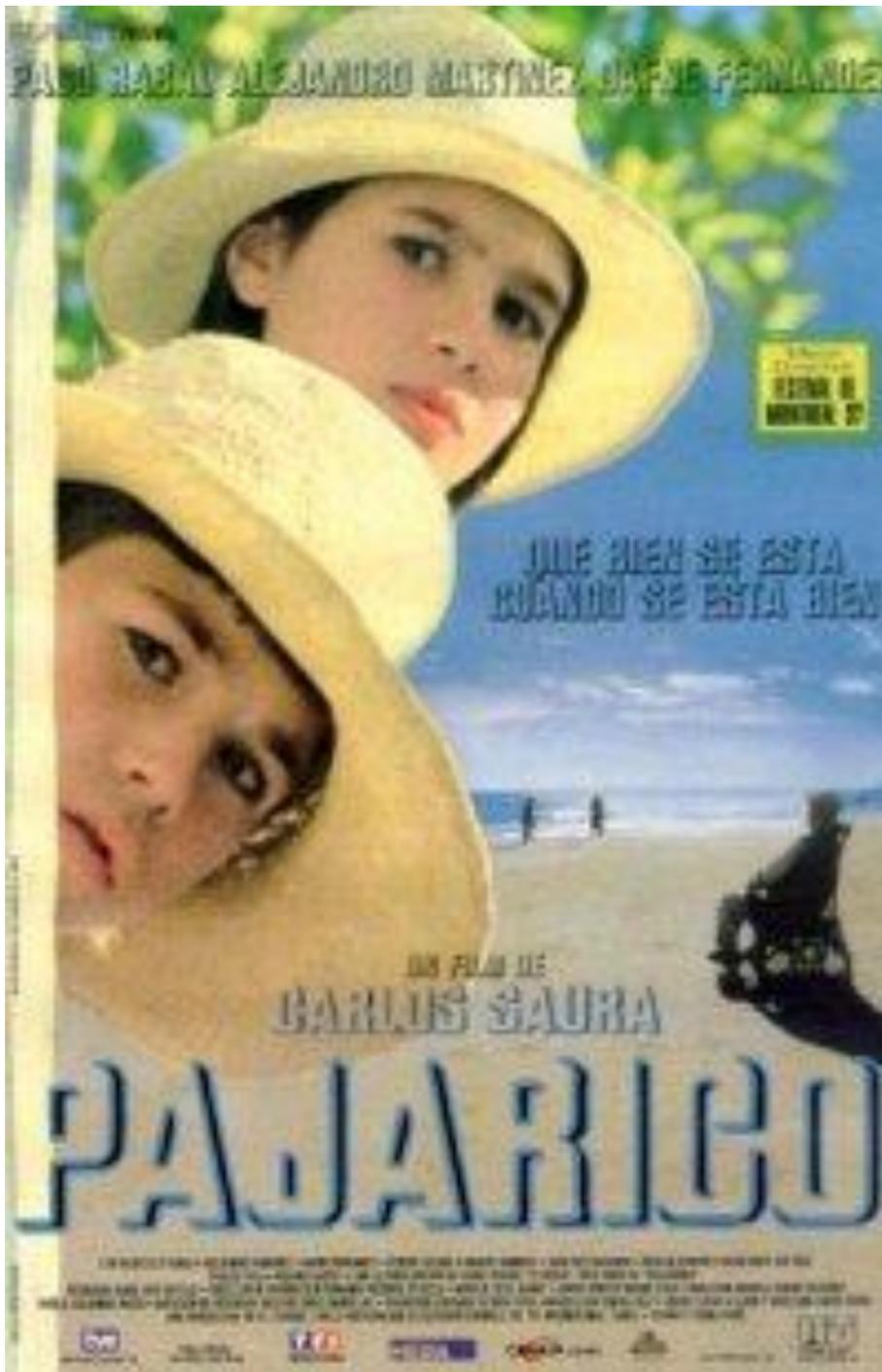
- **Reducir:** disminuir el consumo de productos o la cantidad de material necesario para producirlos.

- **Reutilizar:** ofrecer nuevas posibilidades de uso a un producto que ha agotado su vida útil.

- **Reciclar** (representado también con el símbolo ): convertir algunos residuos en nuevas materias primas y productos.

ANEXO 4

Cartaz do filme *Pajarico*, de Carlos Saura, para análise em sala de aula.





Ayuda a tu personaje a crear un perfil para encontrar un novio/a.



facebook

Nombre y apellido:	
Edad::	
Tú correo electrónico:	
Contraseña:	
Fecha de nacimiento:	
Femenino <input type="radio"/>	Masculino <input type="radio"/>
Estado Civil	
Residencia	
Idiomas	
Sobre usted	
Caracterización física	
Caracterización psicológica	
Preferencias	



Portugueses y españoles desmontan viejos tópicos

Decía Voltaire que “los frailes entran sin conocerse, viven sin amarse y mueren sin llorarse”. Algo parecido ha pasado durante siglos entre españoles y portugueses, que comparten la parcela ibérica pero ignoran lo que sucede al otro lado de sus aposentos. El gran desconocimiento recíproco es una de las conclusiones principales del Barómetro de Opinión Hispano-luso. Lo que sabemos unos de los otros se refiere sobre todo al mundo del espectáculo y el deporte. Los tres portugueses más famosos en España son, en este orden: los futbolistas Luis Figo, Cristiano Ronaldo – la encuesta se realizó antes de su fichaje por el Real Madrid -, y el Premio Nobel de Literatura, José Saramago. Los tres personajes españoles más famosos para los portugueses son, en este orden: Julio Iglesias, el rey Juan Carlos y la princesa Letizia.

Los resultados indican “un conocimiento trivial y banal” del otro país, según Mariano Fernandez Enguita, catedrático de Sociología en la Universidad de Salamanca. En el de los españoles se acentúa esa limitación, al haber quedado demostrada una mayor ignorancia política. Sólo el 6,9% de los españoles sabe el nombre del actual presidente de Portugal, Aníbal Cavaco Silva, y sólo el 1,2% conoce el del primer ministro, Passos Coelho. La situación es muy distinta en Portugal, donde el 54,2% sabe quién es el presidente del Gobierno español. El periodo de historia conjunta también es desconocido. Sólo el 10,2% de los españoles y el 11,3% de los portugueses identifica a Felipe II como el rey que en el pasado reunificó España y Portugal.

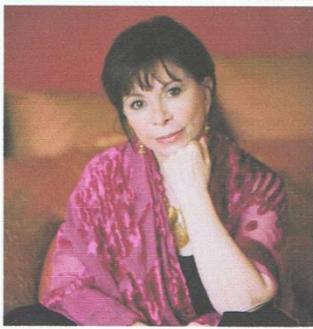


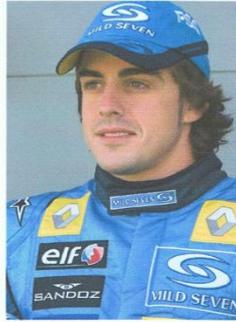
Portugueses y españoles ¿somos realmente tan diferentes? Esta pregunta reunió a representantes de ambas culturas en un acto celebrado en la Casa de América en Madrid. La iniciativa de la Embajada portuguesa en España pretendía dar un paso para desmontar tópicos e ideas preconcebidas cruzadas entre ambos países mediante un coloquio. La charla fue introducida por el doctor en Filología Hispánica y Portuguesa Gabriel Magalhaes y contó con la participación de periodistas como Miguel Gil, Belén Rodrigo, Enric Juliana o João Marcelino, cuya labor profesional les ha llevado a conocer las dos culturas vecinas.

Según el *blog* de la embajada, que invitaba a acercarse al evento para el mutuo conocimiento, nuestros compañeros de península nos consideran divertidos, enérgicos, orgullosos y (no podía faltar) con tendencia a subir la voz. Nosotros les vemos reservados, indecisos y nostálgicos. El profesor Gabriel Magalhães comenzó su ponencia manifestando la intención de actuar como “un oculista para corregir las visiones erróneas que cada nación tiene de la otra”. Como muchos de sus compañeros de mesa, dijo encontrarse dividido tras pasar su vida entre España y Portugal. “Ser peninsular es ser un laberinto. Además, igual que hay dos Españas hay dos Portugales, el del portugués internacional que se lanza a las largas distancias y el del fatalista, el del *fado*. Por desgracia este último es el que ha marcado el tópico”.

Desde el periodismo y el lenguaje hasta las fachadas de las casas, los telediarios o los carteles en las calles se fueron desgranando los detalles cotidianos y los tópicos, que a menudo provocaron risas en el concurrido auditorio.

6. ¿Y tú? ¿Conoces bien al país vecino y al mundo hispano? Escribe para cada personaje el nombre, la profesión y la nacionalidad.













¿Qué fue de la moda en España?

Hace ya un cuarto de siglo la hasta entonces industria textil nacional despertaba al diseño. Prácticamente de la nada, se alzaron creadores y musas, desfiles y pasarelas, escuelas y campañas de publicidad.

MARÍA BORJA 21 DE ENERO DE 2012, 00:03 H.

Hace ahora 30 años, una España embelesada con la Movida comenzaba a asistir al nacimiento de una forma diferente de entender la moda. Más allá de las tradicionales fábricas y talleres del sector textil, empezaban a aflorar nuevas muestras de creatividad y la palabra «diseño» pasó a estar en boca de todos. Pero, a diferencia de la explosión musical –que se miró con condescendencia desde arriba–, en el caso de la moda el movimiento contó con un apoyo institucional expreso, con una fuerte inyección económica y con un elaborado aparato de promoción encaminado a potenciar una nueva marca denominada Moda de España.

Mientras todo esto sucedía en la calle, en los despachos ministeriales se estaba cocinando un ambicioso proyecto: el de dar a conocer la moda que se hacía en España. En aquellos años, nuestro país debía emprender una serie de cambios estratégicos orientados a la próxima incorporación a lo que entonces era la Comunidad Económica Europea. Y el sector de la moda, con 300.000 empleos directos era un activo que no nos podíamos permitir perder.

Es en este contexto cuando todo empieza a moverse. Y, así, llegaron las pasarelas, las escuelas de diseño, las becas, la creación de los Premios Balenciaga... Junto a todo ello, para lograr que el mensaje calara en la sociedad, se financió una campaña publicitaria bajo el eslogan *Moda de España-Parte de ti*. Cuñas publicitarias, spots televisivos y videoclips que estuvieron presentes entre 1985 y 1987. «Hubo mucha gente que criticó la campaña por demasiado elevada. En aquellos momentos era importante hacerlo así», recuerda Solana.

Con la perspectiva del tiempo, Montesinos apunta: «Nos pilló desprevenidos. El *boom* no nos cogió, ni a nosotros ni al país, y mucho menos a la industria, preparados. En realidad, éramos muy pequeñitos. Es cierto que se consiguió sacar a la luz nuestro trabajo, y que los certámenes y pasarelas sirvieron de escaparate, pero habría sido necesario un plan más serio, un proyecto, trabajar a más largo plazo. Las ayudas fueron un *pelotazo*, pero deberían haber sido algo más centrado y continuo». Y Arturo Elena reprocha que «tal vez, el problema estuvo en que aquello era una fiesta y no se centró en la parte seria, en la del esfuerzo, en la del trabajo que conlleva la moda». Poco a poco, Moda de España fue decayendo. En opinión de Cuca Solana, «la marca



como tal duraría unos seis u ocho años». Las ayudas fueron desapareciendo y el fulgor inicial comenzó a desvanecerse.

Como apunta Francis Montesinos, «tras *la movida* vino *la parada*; fue un fognazo de unos años, luego se enterró.

Bien, han pasado los años... ¿y en qué punto estamos? Hace solo unos meses, se hizo público un informe que el Consejo Intertextil Español solicitó a la empresa Interbrand con el objetivo de analizar el sector y su percepción a nivel nacional. Resultó desesperanzador: «La moda española es desconocida». Y señalan que, «si se conoce algo es gracias a un número reducido de marcas (en especial Zara y Mango, y en menor medida Custo, Desigual o Loewe), aunque muchos consumidores ni siquiera saben que son españolas». Y el Made in Spain se percibe mejor que el Made in China, pero peor que los Made in France o Made in Italy». Para Pedro Mansilla, «lo que se hizo en los 80 supone los cimientos de lo que hoy es España en moda». Con él coincide Cuca Solana: «De aquel fognazo quedaron rescoldos importantes; si no, ahora no tendríamos pasarelas».

(adaptado) <http://smoda.elpais.com/articulos/que-fue-de-la-moda-en-espana/800>

1. En parejas, rellena la tabla siguiente con los elementos del artículo.

Titular: El titular del artículo es...
Sección: Este artículo pertenece a la sección de ...
Resumen: El artículo de opinión trata sobre...
Tu opinión: Me parece un artículo / situación / acontecimiento...
¿Conocías el tema? Sí / No
Compáralo con tu país:

REFRANES

1. Descubre la explicación correcta para cada refrán.

Refranes comunes	Explicación
1. Quien mucho abarca, poco aprieta	a) Es inconveniente hablar más de lo necesario.
2. En casa de herrero, cuchillo de palo.	b) Hay que saber sobrellevar los problemas de la vida.
3. A mal tiempo, buena cara.	c) Es diverso el destino de los hombres.
4. A pan duro, diente agudo.	d) Es a veces muy útil callar.
5. Unos nacen con estrella y otros nacen estrellados.	e) Quien emprende muchas cosas a un tiempo, generalmente no desempeña ninguna bien.
6. Por la boca muere el pez.	f) A veces falta una cosa en el lugar donde nunca debiera hacer falta.
7. Más ven cuatro ojos que dos. (o Cuatro ojos ven más que dos)	g) Las cosas consultadas y revisadas entre varios, salen mejor.
8. A su tiempo maduran las brevas.	h) No es fácil cambiar el carácter.
9. Genio y figura hasta la sepultura.	i) Para superar las dificultades, es necesario esforzarse.
10. Quien siembra vientos, recoge tempestades.	j) Hay que tener paciencia para lograr algo.
11. Donde menos se piensa, salta la liebre.	k) Quien vive desordenadamente, generalmente termina en un mal final.
12. Más vale maña que fuerza.	l) Hay que tratar de superarse individualmente, y no conformarse con lo que a otros también les sucede.
13. Quien mal anda, mal acaba.	m) Los malos ejemplos e ideas, tienen funestas consecuencias.
14. En boca cerrada no entran moscas	n) A veces, cuando menos se espera, ocurren las cosas.
15. Mal de muchos, consuelo de tontos.	o) Algo no está claro, y hay que desconfiar.
16. Aquí hay gato encerrado.	p) Se obtienen mayores logros con la habilidad, destreza y tranquilidad, que con la fuerza y la violencia.

1. El cuento que se sigue fue escrito por Charles Perrault, pero está desordenado. Léelo y ordénalo.

Caperucita Roja

Caperucita Roja partió en seguida hacia la casa de su abuela, que vivía en otra aldea. Al pasar por un bosque encontró al compadre lobo, quien sintió muchas ganas de comérsela, pero no se atrevió a hacerlo porque en el bosque había unos leñadores. Le preguntó adónde iba, y la pobre niña, que no sabía qué peligroso es detenerse a escuchar a un lobo, le respondió:

-Voy a ver a mi abuela y llevo una torta y un tarrito de manteca que le envía mi madre.

-¿Vive muy lejos? -le dijo el lobo.

-¡Oh, sí! -dijo Caperucita Roja-, más allá del molino que se ve allá lejos, lejos, en la primera casa de la aldea.

-Bueno -dijo el lobo-, yo también quiero ir a verla; voy por este camino, ve tú por aquel y veremos quién llega primero.



La buena abuela, que estaba en la cama por que no se sentía muy bien, le gritó:

-¡Saca la clavija y la tranca cederá!

El lobo sacó la clavija y la puerta se abrió. Se arrojó sobre la buena mujer y la devoró en menos que canta un gallo, porque hacía tres días que no comía. Luego cerró la puerta y fue a acostarse en la cama de la abuela para esperar a Caperucita Roja que, poco después, golpeó a la puerta: toc, toc.

-¿Quién es?

Caperucita Roja, al oír la gruesa voz del lobo, primero sintió miedo, pero creyendo que su abuela estaba resfriada, respondió:

1

Había una vez en una aldea una niña que era la más linda del mundo. Su madre estaba loca por ella y su abuela más loca aún. Esta buena mujer le mandó hacer una caperucita roja que le sentaba tan bien que en todas partes la llamaban Caperucita Roja.

Un día su madre cocinó y preparó tortas y le dijo:

-Ve a ver cómo se siente tu abuela, pues me han dicho que está enferma; llévale una torta y este tarrito de manteca.

El lobo se echó a correr con todas sus fuerzas por el camino más corto y la niña se fue por más largo, entreteniéndose en juntar avellana: correr detrás de las mariposas y hacer ramos con las florcitas que encontraba.

El lobo no tardó en llegar a la casa de la abuela. Golpea: toc, toc.

-¿Quién es?

-Soy su nieta, Caperucita Roja -dijo el lobo disimulando la voz-; le traigo una torta y un tarrito de manteca que le envía mi madre.

-Soy su nieta, Caperucita Roja; le traigo torta y un tarrito de manteca que le envía mi madre. El lobo, suavizando un poco la voz, le gritó.
-¡Saca la clavija y la tranca cederá!
Caperucita sacó la clavija y la puerta se abrió. Al verla entrar, el lobo escondiéndose bajo el cobertor, le dijo:
-Deja la torta y el tarrito de manteca sobre el arcón y ven a acostarte conmigo.
Caperucita Roja se desviste y va a meterse en la cama, asombrándose del aspecto de su abuela en camisón. Le dice:

-Abuela, ¡qué brazos grandes tienes!
-Es para abrazarte mejor, niña mía,
-Abuela, ¡qué piernas grandes tienes!
-Es para correr mejor, hija mía.
-Abuela, ¡qué orejas grandes tienes!
-Es para escuchar mejor, niña mía
-Abuela, ¡qué ojos grandes tienes!
-Es para ver mejor, niña mía.
-Abuela, ¡qué dientes grandes tienes!
-Son para comerte.
Y diciendo estas palabras el malvado lobo se echó sobre Caperucita Roja y se la comió.

Y colorín, colorado...

.....

¿Conocías este cuento? ¿El final es como lo conoces?

En tu opinión ¿cuál es la moraleja de este cuento?

Vamos a transformar cuentos

Esto de coger cuentos populares y darles un giro moderno no es nada tan raro, muchas obras literarias o películas actuales lo hacen. Piensa en la película "Pretty woman", en la que una chica que lleva una vida muy dura (¿cómo una Cenicienta moderna?) es "salvada" por un "príncipe azul"? (Por cierto, ¿existen "princesas azules que salvan a los "cenicientos"?)

Ahora, escribe una versión moderna del cuento "Caperucita Roja" que hemos leído. Tendréis un pequeño guión con algunas palabras que deberéis utilizar en vuestro cuento. (100 a 140 palabras)

Em un dia muy azul, una abuela he contada a su nieta la historia de "Caperucita" para alestarla del peligro que correía en su ciudad llena de confusión.

Con esto, su abuela he pedido a Carmen para comprar unas lámparas en el centro de comercio "Todo en cuenta", que se encontraba en la misma calle.

Por Carmen en su camino encontró un hombre que parecía un lobo, muy feo, que le había dicho que existía una tienda que tenía lámparas de mejor calidad.

El quería estar presente en el momento de su compra y con esto he ido con ella ~~reclacort~~ para la tienda. Pero el tiempo estaba pasando, y Carmen empezaba a tener miedo de aquel extraño hombre.

El Carmen he desaparecido y su abuela ~~no~~ jamás he visto su querida nieta de nuevo.

~~de tener atención!~~ ~~Por lo que~~ ¡Que te vaya bien! ☺☺☺

Por lo tanto Para lo que ~~de~~ tener libertad, es necesario tener atención!



Universidade de Minho

Questionário de autoavaliação da competência escrita

Este questionário tem por objetivo conhecer a motivação e a consciencialização que os alunos de uma turma que frequenta a disciplina de Espanhol têm para a aprendizagem da expressão escrita na LE - espanhol. Agradecemos desde já a sua colaboração, sendo que todos os dados recolhidos serão guardados com a maior confidencialidade, bem como disponibilizados para consulta dos participantes, caso haja interesse por parte dos mesmos em saber os resultados respetivos.

Leia com atenção as questões abaixo e responda segundo os seus gostos e comportamentos, sendo que a resposta de nível 1 significa que não está **nada** de acordo com a afirmação; 2 - está de acordo; 3 - bastante de acordo e 4 - completamente de acordo

Tema e tipologia	1	2	3	4
1. Respeitei sempre o tema pedido.			x	
2. Tive sempre em consideração as características próprias do texto pedido.			x	
Coerência e pertinência da informação	1	2	3	4
3. Trabalhei sempre o tema de forma original.		x		
4. Apresentei a informação de forma clara e não contraditória.		x		
5. Evitei contradições de palavras e ideias do texto.		x		
Estrutura e coesão	1	2	3	4
6. Estructurei bem o texto (introdução, desenvolvimento e conclusão.)		x		
7. Organizei as ideias em diferentes parágrafos.		x		
8. Utilizei corretamente articuladores / conectores de discurso para organizar as ideias.		x		
9. Utilizei adequadamente a pontuação.		x		
10. Empreguei adequadamente os tempos verbais.	x			
11. Respeitei as regras de concordância.		x		