

Cláudia Sofia Marques Oliveira

A fase de preparação para a escrita nas aulas de iniciação de Inglês e de Espanhol

Relatório da prática pedagógica de Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Prof. Doutora Ana R. Luís e coorientado pela Dra. Ana Patricia Rossi Jiménez, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

2013



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

A fase de preparação para a escrita nas aulas de iniciação de Inglês e de Espanhol

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Relatório de estágio
Título	A FASE DE PREPARAÇÃO PARA A ESCRITA NAS AULAS DE INICIAÇÃO DE INGLÊS E DE ESPANHOL
Autora	Cláudia Sofia Marques Oliveira
Orientadora	Prof. Doutora Ana R. Luís
Orientadora	Dra. Ana Patricia Rossi Jiménez
Júri	Presidente: Doutora Maria Teresa Tavares Vogais: 1. Doutora Maria Luisa Aznar Juan 2. Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís
Identificação do Curso	2º Ciclo de estudos em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade	Ensino de Inglês e de Espanhol
Data da defesa	7-10-2013
Classificação	18 valores



DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, por tudo o que são, e por me ajudarem a ser a mulher que sou hoje.

AGRADECIMENTOS

O presente relatório de estágio resulta de um árduo e extenso trabalho, cuja realização não seria possível sem a ajuda e apoio de todos aqueles que me acompanharam ao longo desta caminhada. Assim, gostaria de agradecer:

- Às orientadoras da FLUC, Doutora Ana Luís e Dra. Ana Patricia Rossi Jiménez, pela preciosa orientação, apoio e ensinamentos prestados;
- Às orientadoras da escola, Berta Cruz e Lucy Garcia, pela disponibilidade, acompanhamento e partilha de saberes;
- Às minhas colegas de estágio, Aida Santos e Isabel Coelho, pelo companheirismo e pela troca de ideias e críticas construtivas, que tanto contribuíram para a minha aprendizagem;
- Aos alunos, personagens principais nesta minha experiência.

E porque sinto que ao entrar em estágio, grande parte da família entrou em estágio comigo, gostaria de manifestar o meu profundo e eterno agradecimento:

- Aos meus pais e aos meus sogros, que durante esta experiência se dedicaram de corpo e alma ao Duarte. Mais do que avós, foram verdadeiros pais do meu filho e souberam compensar os meus períodos de ausência.
- Ao meu marido, José Oliveira, que ao longo de todos estes anos me incentivou a estudar e a não desistir dos meus sonhos.
- Aos meus filhos, Miguel e Duarte, a quem dedico este trabalho.
- À minha irmã, Elisa Estanqueiro, pelas palavras de alento nos momentos de desespero, e pelos olhares que, dirigidos em silêncio, me diziam o essencial.
- Ao meu irmão, Leonel Gonçalves, por todo o apoio.
- Aos meus sobrinhos, pelas palavras carinhosas e abraços reconfortantes.

Infelizmente, falta-me o espaço para referir todos aqueles que, de uma forma ou de outra, me foram dando apoio, por vezes com um simples olhar...

A todos, sem exceção, o meu OBRIGADO! Este relatório também é vosso.

RESUMO

De uma forma geral, são conhecidas as dificuldades decorrentes de um exercício de escrita. De facto, já todos tivemos a oportunidade de experimentar uma sensação de receio ou de ansiedade diante de uma folha em branco, pelo facto de não sabermos o que dizer, ou simplesmente por não sabermos como fazê-lo. Num contexto escolar, esta dificuldade torna-se acrescida se esse exercício tiver de ser feito numa língua estrangeira.

Para ajudar os alunos a enfrentar os seus receios e dificuldades a nível da expressão escrita, e tendo em conta o facto de o trabalho de prática pedagógica supervisionada ter decorrido nos níveis de iniciação à língua estrangeira, decidimos centrar a nossa atenção na fase de preparação para a escrita (*pre-writing*), referida por Flower e Hayes (1981) como “the stage before words emerge on paper”. Consideramos que, nesta fase, é essencial preparar e acompanhar os alunos para que consigam superar bloqueios a nível da expressão escrita e que ganhem uma confiança cada vez maior, esperando-se, no entanto, que consigam também, de forma gradual, ganhar uma maior autonomia. Para testar a eficácia desta preparação para a escrita, seguimos algumas orientações apresentadas por Scrivener (2011) e Cassany (2004) e obtidas a partir da nossa pesquisa bibliográfica.

Assim, depois de apresentar uma breve introdução ao tema, onde se comenta a importância da expressão escrita na perspetiva de vários autores, procedemos, na primeira parte do relatório, à caracterização do contexto socioeducativo da escola. Na segunda parte, apresentamos uma reflexão crítica e pessoal acerca do estágio, e na terceira e última parte, fazemos a discussão teórica do tema monográfico, ponderando o tipo de estratégias, recursos e atividades que o professor pode utilizar para ajudar o aluno a desenvolver a sua competência escrita. Também expomos e analisamos algumas das propostas didáticas desenvolvidas para preparar os alunos para a escrita nas aulas lecionadas ao longo do ano, fazendo referência às principais estratégias adotadas e aos resultados obtidos. Por fim, apresentamos as principais conclusões comentando os eventuais benefícios do investimento na preparação para a escrita nas aulas de iniciação de Inglês e Espanhol como línguas estrangeiras.

Palavras-chave: escrita, *pre-writing*, planificação

ABSTRACT

Everybody is aware of the difficulties that stem from a writing exercise. Indeed, we all have had the opportunity to experience a feeling of fear or anxiety in front of a blank sheet of paper, due to the fact that we don't know what to say, or simply because we don't know how to say what we want. At school, this difficulty becomes stronger if the writing exercise has to be done in a foreign language.

In order to help students to deal with their fears, this report focuses on the pre-writing phase, defined by Flower and Hayes (1981) as "the stage before words emerge on paper". We think that at this stage it is important to prepare and support students so that they can overcome their anxiety and get a higher confidence, though we expect them to gradually become more autonomous as well. In order to assess the effectiveness of this preparation for writing, we followed some of the suggestions given by Scrivener (2011) and Cassany (2004).

Thus, after presenting a short introduction to the topic, commenting on the importance of writing from the point of view of several authors, we characterise the socio-educational context of the school (first part of the report). In the second part, we present a personal and critical reflection about the period of teacher training, and in the fourth and last part, we discuss the theories behind the theme of the monograph, analysing the kind of strategies, resources and activities that the teacher can use in order to help students develop their writing skills. We also show and analyse some of our attempts at preparing students for writing over the year, referring to the main strategies adopted and to the results we achieved. Finally, we present the main conclusions and we comment on the benefits of preparing students for writing within the context of English and Spanish as Foreign Languages.

Keywords: writing, pre-writing, planning

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....	3
1.1 Caracterização do concelho	3
1.2 Caracterização do Agrupamento de Escolas da Sertã.....	4
1.2.1 A Escola Básica Padre António Lourenço Farinha	5
1.3 Caracterização das turmas	6
1.3.1 A turma de Inglês	6
1.3.2 A turma de Espanhol	6
1.4 A professora estagiária	7
2. PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA	8
2.1 Expectativas e desafios	8
2.2 Aulas lecionadas	9
2.2.1 Aulas de Inglês	11
2.2.2 Aulas de Espanhol	13
2.3 Atividades extracurriculares	15
2.3.1 Atividades extracurriculares da área de Inglês	15
2.3.2 Atividades extracurriculares da área de Espanhol	17
2.3.3 Outras atividades extracurriculares.....	18
2.3.4 Ações de formação de âmbito geral.....	18
2.4 Síntese	19
3. A FASE DE PREPARAÇÃO PARA A ESCRITA NAS AULAS DE INICIAÇÃO DE INGLÊS E DE ESPANHOL.....	20
3.1 A escrita.....	21
3.1.1 A escrita e a oralidade.....	22
3.1.2 Os géneros escritos	24
3.2 O ensino da expressão escrita	25
3.2.1 O ensino da escrita na língua materna e na língua estrangeira	25
3.2.2 As principais abordagens para o ensino da escrita	26
3.2.3 Os processos cognitivos no ensino da escrita.....	28
3.3 A fase de preparação para atividades de escrita nas aulas de iniciação de Inglês e de Espanhol.....	32
3.3.1 Vantagens e inconvenientes da preparação para a escrita.....	33

3.3.2 A integração da escrita na aula.....	35
3.3.3 Estratégias para a planificação das atividades de escrita	37
3.3.4 Síntese.....	41
3.4 Propostas didáticas	41
3.4.1 Turma de Inglês	42
3.4.2 Turma de Espanhol	50
3.4.3 Síntese.....	59
4. CONCLUSÃO.....	60
5. FONTES CONSULTADAS	62
6. ANEXOS	64
7.1 Questionários	65
7.2 Materiais utilizados nas propostas didáticas de Inglês	74
7.3 Materiais utilizados nas propostas didáticas de Espanhol	87

INTRODUÇÃO

Nas palavras de Sérgio Niza, a escola é, desde há séculos, a verdadeira *instituição da escrita*. Assim, para salientar a importância da escrita num contexto escolar, o autor esclarece que “através da escrita se *ensina, se aprende e se avalia* quase todo o saber que a escola proporciona” (2009: 7). Apesar desta multiplicidade de vertentes da escrita, o autor adverte que a escola em Portugal “continua a revelar níveis preocupantes de insucesso no domínio da linguagem escrita”.

A pesquisa bibliográfica realizada no âmbito da presente investigação permitiu a recolha da opinião de outros autores acerca da importância da expressão escrita. Assim, na perspectiva de Daniel Cassany, a expressão escrita é a “destreza o habilidad lingüística supuestamente más compleja, la que porcentual y comparativamente aprenden menos personas en el mundo, la que se utiliza menos a lo largo del día y de la vida y la que, en apariencia, tiene menos presencia en la enseñanza de L2/LE” (2004: 917). Apesar disso, e tendo em conta o facto de que vivemos atualmente num mundo letrado, convém estar consciente de que a escrita é muito mais que uma competência comunicativa, uma vez que constitui um poderoso instrumento de mediação de conteúdos e habilidades. Esta ideia é igualmente partilhada por Salvador (s. d.: 3), que nos explica que, pelo facto de integrar experiências e aprendizagens relacionadas com as várias habilidades linguísticas (escutar, falar e ler), e por colocar em funcionamento a dimensão fonológica, morfo-sintáctica, léxico-semântica e pragmática, a expressão escrita representa o nível mais elevado da aprendizagem de uma língua.

Por outro lado, Scrivener (2011: 192) refere que atualmente se escreve muito pouco no dia-a-dia, uma vez que a maior parte das pessoas se limita a escrever simples recados ou mensagens, geralmente com recurso a abreviaturas e léxico próprios dos novos meios de comunicação. No respeitante ao trabalho desenvolvido na sala de aula, o autor acrescenta que “the need for longer, formal written work seems to have lessened over the years, and this is reflected in many classrooms where writing activities are perhaps less often found than those of other skills.” À semelhança das palavras de Scrivener, também López (1997: 257) refere que atualmente se continuam a praticar poucas atividades para o desenvolvimento desta competência na escola. O autor observa, ainda, que os exercícios ou atividades de escrita são ocasionais, que normalmente se remetem para casa, e que o professor apenas corrige e assinala os erros ou faltas cometidas pelo aluno, não procurando realizar posteriormente nenhuma atividade relacionada com esse exercício de redação.

Embora não se possa (ou pelo menos não se deva) generalizar esta afirmação, a verdade é que para muitos professores, por razões várias (falta de tempo, preocupação com o cumprimento do programa da disciplina, etc.) existe, efetivamente, uma grande dificuldade em integrar o exercício de escrita na sala de aula.

Convém, no entanto, não esquecer que tanto os programas de Espanhol e de Inglês, como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas dão indicações acerca do trabalho a desenvolver na área da expressão escrita, considerando-a uma competência tão importante como as restantes. Por este motivo, e tendo em conta tudo o que foi exposto até ao momento, ao aperceber-me no início do ano letivo de que muitos alunos manifestavam alguma dificuldade na realização dos exercícios de escrita, considerei oportuno e pertinente centrar a minha investigação neste tema, tentando encontrar formas de os ajudar a minimizar ou superar as suas dificuldades.

Durante a minha reflexão de diagnóstico das principais dificuldades relacionadas com a expressão escrita numa língua estrangeira, surgiram várias questões para as quais tentei encontrar resposta ao longo da investigação:

- Quais as principais dificuldades encontradas pelos alunos no momento da produção escrita? Que pode o professor fazer para os ajudar a superar essas dificuldades?
- Como reagem os alunos quando o professor lhes propõe a realização de atividades de expressão escrita?
- Que estratégias podem os professores utilizar para motivar os alunos para a escrita?
- Para que servem as atividades de expressão escrita na aula de língua estrangeira? Servirão apenas como instrumento de avaliação?
- Onde e quando deverão os alunos fazer essas atividades?
- Estarão os alunos habituados a consultar material de apoio ou a reler e rever o seu texto?
- Quem lê os textos produzidos pelos alunos? Apenas o professor?

Estas foram as questões formuladas no início da prática pedagógica supervisionada e que me orientaram durante o processo de investigação.

1. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

O presente capítulo tem como principal objetivo dar a conhecer o agrupamento de escolas no qual decorreu o estágio pedagógico. Para tal, será pertinente começar por oferecer uma breve caracterização do concelho da Sertã, numa perspetiva geográfica, económica e social. Feita esta oportuna contextualização do meio envolvente, será apresentado o Agrupamento de Escolas da Sertã, na sua dimensão física e humana, dando-se particular atenção à Escola Básica Padre António Lourenço Farinha, onde se centrou maioritariamente a prática pedagógica supervisionada. Por último, serão apontadas as principais características das turmas de Inglês e de Espanhol e será feita a apresentação da professora estagiária.

1.1 Caracterização do concelho

Situado no distrito de Castelo Branco, o concelho da Sertã integra a região do Pinhal Interior Sul-NUTS III, fazendo parte, igualmente, da Comunidade Intermunicipal do Pinhal Interior Sul-CIMPIS / Associação para o Desenvolvimento do Pinhal Interior Sul-Pinhal Maior. Encontra-se a uma distância de 67 km de Castelo Branco e a 84 km de Coimbra e o principal acesso à vila faz-se através do IC8.

Geograficamente, o concelho da Sertã ocupa uma área de 446,7 Km² e 126 km de perímetro, limitando a norte com o município da Pampilhosa da Serra, a nordeste com Oleiros, a sueste com Proença-a-Nova, a sul com Mação e Vila de Rei, a oeste com Ferreira do Zêzere e a noroeste com Figueiró dos Vinhos e Pedrogão Grande. O município apresenta, ainda, uma organização administrativa que se traduz numa divisão do mesmo em catorze freguesias distintas: Cabeçudo, Carvalhal, Castelo, Cernache do Bonjardim, Cumeada, Ermida, Figueiredo, Marmeleiro, Nesperal, Palhais, Pedrógão Pequeno, Sertã, Troviscal e Várzea de Cavaleiros. Das catorze freguesias enumeradas, destacam-se duas pela sua densidade populacional: Cernache do Bonjardim, com 3252 habitantes, e a Sertã, sede do município e da freguesia com o mesmo nome, onde se registam 6196 habitantes. Espalhados pelas restantes freguesias, encontram-se 7472 habitantes, pelo que o concelho apresenta, na sua globalidade, um total de 16720 habitantes, segundo os dados do censo de 2011. A respeito dos valores demográficos apresentados no concelho, verifica-se uma redução de 8,1% na população, bem como um acentuado envelhecimento da mesma.

Relativamente aos sectores de atividade da região, e segundo os dados apresentados no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Sertã (2010/11 -2013/14), verifica-se uma maior incidência no sector do comércio e serviços. Predominam as empresas

transformadoras cuja atividade assenta na exploração da madeira e dos seus derivados, no entanto, é também significativo o papel da indústria transformadora de carnes, de corte e acabamento de pedra, da indústria de confeções, ou de produção de energia elétrica (hídrica, biomassa e eólica). Pratica-se, para além disso, uma agricultura de subsistência. Nos últimos anos, também o turismo, nas suas diversas vertentes, tem vindo a apresentar um crescimento favorável à economia da região, no entanto, de uma forma geral, as escassas oportunidades de emprego têm agravado os problemas socioeconómicos, provocando um aumento no número de famílias carenciadas e uma maior tendência para a desertificação. Aliado a estes constrangimentos está, ainda, o baixo índice de literacia apresentado pela população do concelho. Como se refere no Projeto Educativo, “os dados do último Censo (2001) são fortemente penalizantes para a Sertã: 44.3% da população residente possui apenas o 1.º ciclo do Ensino Básico e 18.4% é ainda analfabeta”. Neste contexto, “procurar a inversão destes números deve ser, também, uma das preocupações da escola que além de criar oportunidades para todos, deve contribuir para o desenvolvimento socioeconómico da sua região, apostando na qualificação profissional e na valorização cultural” (PE:4). Os dados mais recentes, resultantes do Censo 2011, apresentam uma redução da taxa de analfabetismo, que se situa agora nos 13,99%.

1.2 Caracterização do Agrupamento de Escolas da Sertã

Homologado por despacho a cinco de julho de dois mil e três, o Agrupamento de Escolas da Sertã compreende oito Jardins de Infância, sete Escolas Básicas do 1º CEB, a Escola Básica São Nuno de Santa Maria, a Escola Básica da Sertã (1º, 2º, 3º CEB), a Escola Básica Padre António Lourenço Farinha (2º e 3º CEB) e a Escola Secundária da Sertã, que é justamente a escola sede do Agrupamento.

Com exceção do Jardim de Infância da Sertã inaugurado em 2005, e da Escola Básica da Sertã em 2001, os Jardins de Infância e as Escolas Básicas do agrupamento funcionam em edifícios antigos que foram entretanto requalificados. A Escola Secundária da Sertã, a funcionar num edifício de finais dos anos 50, apresenta, segundo o Projeto Educativo da Escola, “problemas estruturais graves que exigem rápida e profunda requalificação.” (PE:5) Apesar disso, nestas instalações funcionou, desde Janeiro de 2007, o Centro Novas Oportunidades (CNO/RVCC) -Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências/certificação de Aprendizagens adquiridas ao Longo da Vida – ALV. Procurava-se, assim, responder à necessidade de apostar na qualificação de adultos, uma

vez que esta era uma das preocupações do Agrupamento após a análise dos resultados dos censos e da conseqüente verificação do nível de literacia da população do concelho.

Atualmente, no respeitante à oferta educativa do Agrupamento, encontram-se os cursos Científico-Humanísticos, alguns Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação.¹ Relativamente ao corpo docente do Agrupamento, contabilizam-se 28 professores no 2º ciclo e 75 no 3º e Secundário, sendo que, dos 103 professores, 19 são contratados. O Agrupamento conta, ainda, com 9 professores de Educação Especial e 2 técnicos especializados. Uma grande parte destes professores leciona em várias das escolas do Agrupamento. Do corpo não docente do Agrupamento fazem parte 1 coordenadora técnica, 2 terapeutas da fala, 1 psicóloga, 14 assistentes técnicos e 47 assistentes operacionais. Relativamente ao número de alunos, na Escola Secundária da Sertã regista-se um total de 363 alunos.

No respeitante à Escola Básica Padre António Lourenço Farinha, onde se centrou maioritariamente a prática pedagógica supervisionada, existem 15 assistentes operacionais. Nesta escola contabilizam-se 221 alunos no 2º ciclo e 342 alunos no 3º ciclo.

1.2.1 A Escola Básica Padre António Lourenço Farinha

A Escola Básica Padre António Lourenço Farinha (doravante designada EBPALF) foi criada em 1993, num edifício construído de raiz. Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Sertã, passados cerca de vinte anos, a EBPALF “evidencia algumas necessidades de requalificação.” (PE:5)

A escola é constituída por um Bloco onde se encontram as salas de aula, a sala de professores, o PBX, a biblioteca, a reprografia/ papelaria, a cantina, e o bar, cuja sala serve também de espaço de convívio para os alunos. Tendo em conta o Plano Tecnológico para a Educação, todas as salas da EBPALF dispõem de computador e projetor, embora nem todas tenham sido apetrechadas de quadro interativo. A escola dispõe, ainda, de um campo desportivo, no entanto, o pavilhão desportivo encontra-se numa rua paralela, fora do recinto da EBPALF.

¹ Para mais informações, recomenda-se a consulta do *Projeto Curricular do Agrupamento de Escolas da Sertã* (páginas 6-18), disponível em <http://aes.ccems.pt/images/stories/pca07-2010.pdf>

1.3 Caracterização das turmas

Para proceder à caracterização das turmas, foram tidos em conta os dados apresentados na Ficha de Caracterização de Turma, elaborada por cada um dos Diretores de Turma.

1.3.1 A turma de Inglês

Trata-se de uma turma de 7º ano, da qual fazem parte 20 alunos (13 elementos do sexo masculino e 7 do sexo feminino). Apenas 18 alunos frequentam as aulas de Inglês, uma vez que existem dois casos de NEE. A turma apresenta, para além disso, um elevado nível de retenções, uma vez que dos 20 elementos da turma, 7 são repetentes, pelo que os alunos têm idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. Para além das dificuldades a nível da atenção/concentração, a turma revela, de uma forma geral, um profundo desinteresse pelas atividades letivas, bem como uma falta de hábitos de estudo sistemático, o que poderá estar na origem de alguns problemas de indisciplina. Quando questionados acerca dos fatores que mais contribuem para o seu insucesso escolar, a maior parte dos alunos referiu todos estes aspetos, bem como o facto de acharem que os conteúdos lecionados são difíceis. Apesar disso, todos os alunos pretendem concluir o 12º ano de escolaridade e 12 referem mesmo a sua intenção de prosseguir para o ensino superior, embora na realidade apenas 3 mencionem profissões para as quais se exige a frequência de um curso universitário.

Relativamente ao perfil académico do agregado familiar, de uma forma geral existem casos de formação até ao 9º ou o 12º. Alguns elementos apresentam como habilitações o 4º ou o 6º ano, e apenas 4 pais têm formação a nível do ensino superior. Dos 20 alunos, 8 recebem apoio da Ação Social Escolar (ASE). A turma situa-se no nível A1 do QCER (Quadro Comum Europeu Referência para as Línguas).

1.3.2 A turma de Espanhol

A prática pedagógica supervisionada na área do Espanhol foi, essencialmente, levada a cabo com uma turma de 8º ano, da qual fazem parte 20 alunos (13 elementos do sexo masculino e 7 do sexo feminino). A turma apresenta dois casos de retenção, pelo que as idades dos alunos oscilam entre os 13 e os 16.

Dois alunos da turma encontram-se abrangidos por um Programa Educativo Individual, no entanto, não revelam dificuldades a nível cognitivo, pelo que frequentam as aulas das várias disciplinas, inclusivamente as de Espanhol. De uma forma geral, os alunos

são bastante participativos, não sendo evidentes grandes perturbações a nível da atenção/concentração. Para além disso, são muito responsáveis, interessados, cumpridores, e demonstram motivação para trabalhar dentro e fora da sala de aula, dando sinais constantes de hábitos de estudo sistemático. Segundo os dados apresentados na ficha de caracterização da turma, nenhum dos alunos apontou o Espanhol como disciplina de maior dificuldade, e 4 alunos elegeram mesmo o Espanhol como disciplina preferida. A ficha revela, ainda, que apenas cinco alunos pretendem interromper os seus estudos após a conclusão do 12º ano. De resto, todos ambicionam um curso superior, embora muitos não tenham ainda definido a profissão desejada.

Relativamente ao perfil académico do agregado familiar, de uma forma geral existem casos de formação até ao 9º ou o 12º. Alguns elementos apresentam como habilitações o 4º ou o 6º ano, e apenas 5 pais têm formação a nível do ensino superior. Dos 20 alunos, 8 recebem apoio da Ação Social Escolar (ASE). A turma situa-se no nível A2 do QCER.

1.4 A professora estagiária

Natural do concelho da Figueira da Foz, foi nesta cidade que concluí o 12º ano de escolaridade, tendo iniciado de imediato a minha vida ativa na área da hotelaria, passando, de seguida, a trabalhar como secretária em diversos tipos de empresas.

No ano de 1999 decidi frequentar, na Universidade de Coimbra, a Licenciatura em Línguas Modernas – Francês/Inglês, uma vez que sempre olhei para o ensino com certa fascinação, contudo, por motivos de saúde, fui forçada a interromper os meus estudos. Alguns anos depois, decidi regressar à universidade para concluir a primeira licenciatura e aventurei-me na aprendizagem da língua espanhola, tendo concluído em 2010 a Licenciatura em Línguas Modernas – Inglês/Espanhol, já em regime de Bolonha.

Uma vez concluídas as duas licenciaturas, comecei a dar aulas de Inglês a crianças nas escolas primárias e, durante um ano letivo, tive também a oportunidade de lecionar Espanhol a alunos de 7º e 8º anos (Iniciação) e de 10º ano (Continuação), em duas escolas distintas. Esta curta experiência, permitiu-me verificar que é no mundo do ensino que pretendo continuar a trabalhar, caso tenha essa possibilidade. Assim, consciente da necessidade de continuar a investir na minha formação académica e profissional, decidi frequentar o Mestrado de Ensino de Inglês/ Espanhol, por considerar que me daria as ferramentas adequadas para melhorar enquanto profissional.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

No presente capítulo pretende-se oferecer uma reflexão crítica acerca da forma como decorreu a prática pedagógica supervisionada. Assim, primeiramente serão apresentadas algumas considerações de natureza pessoal relacionadas com as principais expectativas e receios. De seguida, far-se-á um balanço do trabalho desenvolvido nas aulas de Inglês e nas de Espanhol. Por último, serão descritas as várias atividades extracurriculares realizadas ao longo do ano.

2.1 Expectativas e desafios

Ao iniciar o estágio pedagógico, trazia uma experiência de um ano letivo no ensino de Espanhol e de apenas três meses no ensino de Inglês no âmbito das AEC. Ao contrário do que seria de esperar, este ano de experiência, em vez de me fazer sentir mais segura, avivava em mim o sentimento de que necessitava de investir na minha formação profissional. De facto, embora durante esse ano letivo toda a minha conduta enquanto professora se pautasse por fazer aquilo que eu considerava mais correto e proveitoso para os alunos, sentia o peso da responsabilidade, pois a educação de jovens e crianças é algo que sempre encarei com a devida seriedade.

Por este motivo, aguardei ansiosamente pelo início da minha prática pedagógica supervisionada, esperando alcançar, através dela, uma melhoria significativa do meu desempenho em sala de aula, e uma maior segurança na tomada de decisões relacionadas com a planificação de aulas, com a elaboração de materiais adequados, ou mesmo com a adoção de estratégias de ensino. Creio que a minha maior expectativa em relação à realização do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol era, precisamente, a possibilidade de melhorar enquanto profissional nas várias áreas que acabo de referir.

Apesar disso, nessa altura não foi fácil tomar a decisão de avançar para dois anos do Mestrado em Ensino, com um filho a entrar na fase de adolescência e outro recém-nascido. Para além da dificuldade em conciliar as minhas obrigações enquanto mãe e professora estagiária, sentia que o afastamento de quase catorze anos em relação à língua inglesa poderia afetar ou comprometer o meu desempenho durante o estágio pedagógico, ao contrário do que se passava com o Espanhol, cujo estudo e aprendizagem eram relativamente recentes. Por este motivo, ultrapassar o receio de estar 90 minutos perante uma turma a ensinar a língua inglesa, foi sem dúvida o meu maior desafio, sobretudo por estar consciente da minha responsabilidade acrescida.

Outro desafio, para mim, estava relacionado com a conceção de materiais e de atividades que promovessem aulas mais dinâmicas. De facto, enquanto estudante de línguas estrangeiras, sempre tive aulas de carácter essencialmente expositivo, pelo que no início do ano letivo senti alguma dificuldade em planificar aulas que dessem maior destaque ao papel do aluno. Por este motivo, preparar fichas de trabalho intercaladas com atividades foi um grande desafio, no entanto, fui aprendendo a contornar a situação e acabei mesmo por superar as minhas expectativas.

Antes de iniciar o estágio pedagógico, outro dos meus receios prendia-se com o facto de não saber como seria a minha integração na escola, pois apesar de sempre me relacionar bem com todos, não sabia de que forma nós, estagiárias, seríamos vistas e recebidas por professores, funcionários e alunos. Tive, no entanto, uma agradável surpresa, uma vez que, para além de retribuírem a simpatia com que sempre os tratei, todos evidenciaram uma preocupação e acompanhamento constantes, o que também facilitou a minha integração.

2.2 Aulas lecionadas

A prática pedagógica supervisionada que passo a expor decorreu nas áreas de Inglês e de Espanhol. Ao longo deste ano de estágio pedagógico, evidenciei para ambas as línguas a mesma preocupação com o cumprimento da assiduidade e a mesma responsabilidade e rigor na preparação das aulas.

Ao longo de todo o ano letivo, procurei documentar-me e preparar-me devidamente, quer para as aulas de Inglês, quer para as de Espanhol, de forma a transmitir os conhecimentos com a segurança, a responsabilidade e o rigor que a posição de um professor exige. Nos seminários da escola, procurei sempre intervir de forma adequada e oportuna, reconhecendo os meus próprios erros, e aceitando e adotando muitas das sugestões e argumentos apresentados nos seminários, quer pelas orientadoras, quer pelas colegas, por forma a evoluir enquanto profissional. Por este motivo, estou convicta de que comparando as primeiras aulas do ano letivo com as últimas que lecionei, se nota uma certa evolução, sobretudo na forma como realizo determinadas atividades com os alunos ou como diversifico as estratégias. A título de exemplo, posso referir a forma como passei a fazer a abordagem de um texto na aula, passando a cumprir alguns passos fundamentais que a orientadora de Espanhol me deu a conhecer num dos seminários de avaliação de uma aula que lecionei, e que eu desconhecía até então, mas que considerei pertinentes e facilitadores da aprendizagem por parte dos alunos. Sempre que recebia uma valiosa

sugestão nos seminários de Espanhol, procurava aplicá-la também nas aulas de Inglês, e o contrário também ocorreu, pelo que a minha evolução foi visível em ambas as línguas.

Na planificação das aulas, procurei estabelecer elos de ligação entre as várias etapas da aula, de modo a que as várias atividades tivessem uma sequência lógica e que os temas fossem bem introduzidos. Procurei também articular as minhas aulas com as aulas anteriores, muitas delas lecionadas pela minha colega, por forma a estabelecer pontes que mostrassem aos alunos a continuidade no processo de aprendizagem, tentando desta forma minimizar o impacto produzido pelo facto de existirem duas professoras estagiárias a dar aulas à turma em questão (tanto na turma de Inglês, como na de Espanhol).

Ainda relativamente à planificação, creio que uma das maiores dificuldades que senti na preparação das aulas está relacionada com a distribuição e gestão do tempo dedicado a cada atividade que procurei colocar em prática. Creio que, neste aspeto, alguns dos planos de aula iniciais foram um pouco ambiciosos, uma vez que continham um maior número de atividades ou conteúdos. Tal dificuldade deve-se não só à minha inexperiência inicial, mas também ao facto de, no caso particular do Espanhol, o programa da disciplina ser um pouco extenso e a turma em questão dispor apenas de um bloco semanal de 90 minutos, o que resulta numa maior condensação da apresentação dos conteúdos. Apesar disso, de forma gradual, fui melhorando a minha gestão do tempo, até porque, mais uma vez, comecei a adotar algumas das estratégias que me foram ensinadas durante os seminários com as orientadoras da escola. Para além disso, a leitura dos planos de aula apresentados para ambas as línguas permite ver que ponderei tudo atentamente, uma vez que sempre pensei em possíveis perguntas para colocar aos alunos, antecipando as suas respostas, e sempre procurei justificar todas as minhas escolhas, nomeadamente no respeitante à sequência dos exercícios ou à pertinência das atividades escolhidas. Todas as aulas foram preparadas de forma bastante autónoma e acredito que este cuidado na preparação e planificação das aulas foi crucial para rentabilizar o meu desempenho em sala de aula.

Relativamente ao modo como foi colocada em prática a planificação das aulas, creio que houve uma certa evolução e que consegui gradualmente melhorar o meu desempenho, embora acredite que posso melhorar ainda mais. Para esta evolução, volto a sublinhar, foi fundamental ser capaz de reconhecer os erros que me foram apontados ao longo dos seminários da escola e esforçar-me por seguir as preciosas sugestões recolhidas junto de orientadoras e colegas. Ao fazê-lo, tive a oportunidade de comprovar a validade destas sugestões, pois foi-me permitido comparar os resultados conseguidos nas aulas

leccionadas antes e depois da adoção dessas estratégias e sugestões. Embora no segundo período o cansaço e as preocupações de índole pessoal tenham afetado o ritmo de algumas das minhas aulas, procurei ultrapassar essa situação e creio que se observaram melhorias significativas.

Todas as aulas foram lecionadas na língua estrangeira em questão, e houve um grande investimento da minha parte para fomentar o seu uso por parte dos alunos, dando-lhes um reforço positivo sempre que possível e mostrando a minha disponibilidade para os ajudar. No caso da turma de Inglês, os alunos do 7º ano habituaram-se de tal forma a que a comunicação fosse feita na língua estrangeira que gradualmente foram capazes de participar na aula recorrendo a frases cada vez mais completas. Já o Espanhol, por ser uma língua mais parecida com o Português, não levantou tantos problemas aos alunos, que sempre esclareciam comigo as suas dúvidas de vocabulário ou, se não o faziam, procuravam “espanholizar” alguma palavra portuguesa que era corrigida no momento oportuno.

Tecidas estas observações gerais e comuns a ambas as línguas, vejamos agora algumas observações mais específicas relacionadas com as aulas de Inglês e as de Espanhol.

2.2.1 Aulas de Inglês

Ao longo do ano letivo, lecionei um total de nove aulas em Inglês (uma aula inicial formativa e oito para avaliação). Duas dessas aulas foram assistidas pela orientadora da FLUC, a Prof. Doutora Ana Luís, dando cumprimento às datas previstas e indicadas no meu Plano Individual de Formação.

Logo no início do ano letivo, dei a conhecer às orientadoras e colegas a minha insegurança face à língua, como consequência de um afastamento de cerca de 14 anos. Inevitavelmente, essa insegurança acabou por comprometer a minha prestação na minha aula formativa, de tal forma que não consegui projetar devidamente a minha voz para fazer-me ouvir, e tive um pouco mais de dificuldade em manter os alunos interessados e atentos. Contudo, ao longo do ano letivo, fui aprendendo a lidar com a situação e a valorizar as minhas competências na língua, o que resultou em melhorias significativas no meu desempenho em aula. Também o facto de assistir, por iniciativa própria, às aulas de uma turma do 9º ano, nas quais a minha presença não era obrigatória, me permitiu aprofundar o contacto com a língua e vencer a minha insegurança inicial.

As dificuldades sentidas com a minha aula formativa não se revelaram apenas no meu desempenho em sala de aula. Apesar de a leitura do *follow-up comment* do meu plano de aula permitir verificar que já no início do ano letivo procurava ponderar tudo atentamente durante a fase de planificação, a verdade é que senti bastantes dificuldades ao tentar organizar os exercícios de forma a facilitar a aprendizagem por parte dos alunos. Se fosse hoje, teria simplificado o exercício com o texto e invertido a ordem dos exercícios 1 e 2 da ficha. A planificação desta aula foi para mim uma das mais difíceis, obrigando-me a trocar algumas ideias com a orientadora da escola. De resto, todas as aulas foram preparadas de forma bastante autónoma, e com um grau de confiança cada vez maior.

Como forma de colmatar as lacunas provocadas por um afastamento prolongado, procurei fazer uma preparação exaustiva para as aulas, procurando antecipar dificuldades a nível linguístico e socorrer-me de gramáticas e dicionários que me pudessem ajudar a esclarecer dúvidas pontuais.

Ao longo de todo o ano, mantive o cuidado na planificação e sequenciação das várias etapas da aula, e procurei diversificar estratégias e materiais. Procurei, ainda, fazer com que o estudo dos conteúdos gramaticais fosse menos penoso e mais fácil de compreender por parte dos alunos. Nesse sentido, preparei atividades e jogos, utilizando, por exemplo, uma forma criativa e muito visual para trabalhar o futuro com *be going to*, tendo tido a oportunidade de observar que os alunos compreenderam facilmente a estrutura das frases afirmativas, negativas e interrogativas.

De igual forma, os conteúdos temáticos foram abordados de forma apelativa e com bastante originalidade, o que me permitiu prender o interesse dos alunos, e creio que foi igualmente notória a minha preocupação em abordar os temas de forma a dar ênfase também a aspetos culturais.

Como forma de envolver ainda mais os alunos, levei para a aula, em diversas ocasiões, alguns materiais autênticos e reais. Assim, quando lhes falei de Nova Iorque, levei comigo um livro que contém informações e fotos impressionantes da cidade e na última aula exibi postais reais que recebi de amigos e familiares, para poder explorar com eles um texto desse tipo.

Para além de recorrer a *realia*, ao longo do ano elaborei materiais de natureza diversa, e creio que em todos eles é visível o cuidado na sua planificação e elaboração. Desde fichas de trabalho, a apresentações PowerPoint, ou outros materiais de apoio, todos os materiais que elaborei e utilizei procuraram promover uma aprendizagem por etapas. Os

exercícios gramaticais e temáticos das fichas, para além de diversificados, foram apresentados aos alunos num grau crescente de dificuldade.

Apesar de todos os aspetos que acabo de referir darem a ideia de que fui criativa e de que os meus materiais foram diversificados, a verdade é que nas duas primeiras aulas me senti mais presa ao manual da disciplina, talvez devido à minha insegurança em relação à língua, e ao meu medo de arriscar e escolher materiais que não fossem os mais adequados. Contudo, ao longo do ano, enfrentei todas essas inseguranças e arrisquei na medida certa, recorrendo cada vez mais a materiais criados por mim para certas atividades, ou mesmo a materiais autênticos.

2.2.2 Aulas de Espanhol

Ao longo do ano letivo, tive a oportunidade de lecionar um total de nove aulas de 90 minutos em Espanhol, três delas assistidas pela Orientadora da FLUC, Dra. Ana Patricia Rossi Jiménez, tendo por esse motivo cumprido integralmente o disposto no Regulamento de Formação de Professores da FLUC, bem como as datas previstas e indicadas no meu Plano Individual de Formação (PIF).

Não só nas aulas observadas pela orientadora da FLUC, mas também nas restantes, procurei apresentar os conteúdos temáticos de forma original, interessante e apelativa.

Ao longo do ano, sempre que preparava as minhas aulas e pensava na forma de facilitar a aprendizagem por parte dos alunos, fui conhecendo em mim uma faceta que desconhecia até então: a minha criatividade e a capacidade de pensar em atividades originais e que promovessem uma participação ativa e interessada por parte dos alunos. Pensei, por esse motivo, em atividades mais lúdicas que fossem igualmente exigentes para trabalhar os conteúdos com os alunos. Consegui superar as minhas expectativas e preparar algumas sequências de atividades bastante originais, podendo referir, a título de exemplo, todas as atividades pensadas para o trabalho com o *Pretérito Indefinido*, as quais me permitiram transformar uma aula com um conteúdo gramatical bastante exigente, numa aula descontraída e que envolveu os alunos no processo de aprendizagem, para além de me permitir ensiná-los a trabalhar com a ficha do *Pretérito Indefinido* que tinham recebido na aula anterior. Também a sequência de atividades para a realização do *Taller de Cuentos* constitui uma prova da minha criatividade e se revelou uma boa forma de estimular a criatividade dos alunos e o trabalho de escrita em equipa. Para o sucesso de todas estas atividades, foi indispensável pensar também de forma cuidada nos instrumentos que

poderia utilizar para a sua realização e criar materiais atrativos, que captassem o interesse dos alunos e me permitissem atingir os objetivos definidos.

A minha evolução ao longo do ano letivo reflete-se, igualmente, na forma como procurei estimular o contacto dos alunos com a língua espanhola fora do recinto escolar e na quantidade de conteúdos culturais abordados nas aulas que preparei. Embora consciente da sua importância nas aulas de uma língua estrangeira, inicialmente não tinha bem a noção de como os integrar nas aulas. Apesar disso, decidi arriscar, pelo que a partir do 2º período as minhas aulas começaram a incluir cada vez mais conteúdos culturais. Um dos que mais prazer me deu a preparar, e que os alunos apreciaram bastante, foi o tema da literatura, na unidade das Artes, uma vez que para além de dar a conhecer o trabalho de uma das mais conhecidas escritoras de literatura juvenil da atualidade (Laura Gallego), expliquei-lhes resumidamente a origem e a forma de celebrar o Dia do Livro na Catalunha, tendo, no final, entregado aos alunos “rosas” e “libros”. No verso destes objetos simbólicos, os alunos encontravam a sugestão de uma obra adequada à sua faixa etária, com um breve resumo da história. A atividade permitiu divulgar vários autores e obras da literatura juvenil espanhola, o que contribuiu para a forte componente cultural desta aula, convidando, igualmente, os alunos a aprofundar o contacto com a língua espanhola, mesmo fora do recinto escolar. Convém recordar que o Programa de Espanhol 3º Ciclo refere que no âmbito dos conteúdos programáticos selecionados, o professor da disciplina de Espanhol deverá enveredar esforços para “proporcionar aos alunos os meios que os levem a aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspetos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola”,² pelo que se torna pertinente a referência a tradições deste tipo.

No respeitante à minha tentativa de estimular o contacto com a língua espanhola também fora da sala de aula, posso afirmar que muitas das minhas fichas passaram a ter uma indicação final para a consulta de um *site* ou de material em língua espanhola. A título de exemplo, posso referir que na aula em que realizámos o *Taller de Cuentos*, coloquei no final da ficha uma referência a um *site* onde os alunos poderiam ler contos de vários tipos em espanhol, ou mesmo participar em concursos de escrita de contos, bem como uma referência a uma série disponível no Youtube, para que os alunos visualisassem em casa alguns contos em espanhol.

² Programa de Língua Estrangeira – Espanhol 3º Ciclo, página 9, disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=143>

Como podemos verificar, ao longo do ano letivo fui capaz de preparar aulas cada vez mais ricas em informação cultural e de estimular uma maior aproximação dos alunos com a língua também fora da sala de aula, promovendo assim um trabalho autónomo.

Em suma: tal como tive oportunidade de referir, esperava que os dois anos de mestrado me ajudassem a melhorar o meu desempenho enquanto professora de Inglês de Espanhol, pelo que procurei encarar a experiência de forma construtiva, retirando das aulas lecionadas durante o estágio, e dos comentários apresentados pelas orientadoras e colegas em seminário, todos os ensinamentos possíveis. Graças a essa atitude, acredito que consegui adquirir uma maior confiança e segurança, assim como corrigir ou melhorar alguns aspetos. Reconheço, no entanto, que há sempre espaço para melhorar.

2.3 Atividades extracurriculares

Para além de cumprir a assiduidade e as atividades obrigatórias a que os professores estagiários estão sujeitos ao abrigo do Plano Anual Geral de Formação, ao longo do ano, estive envolvida em diversas atividades extracurriculares.

Todas as atividades extracurriculares referidas no Plano Individual de Formação de Inglês e no de Espanhol foram realizadas, todavia, ao longo do ano letivo participei noutras atividades para além das inicialmente previstas. Algumas dessas atividades extracurriculares foram realizadas a título individual, outras foram desenvolvidas pela escola, e outras, ainda, organizadas no Clube de Línguas Estrangeiras que procurei dinamizar juntamente com as minhas colegas do núcleo de estágio, ao longo do ano letivo.

2.3.1 Atividades extracurriculares da área de Inglês

De seguida, passo a apresentar as atividades extracurriculares realizadas, ao longo do ano letivo, para a área de Inglês.

- a.** A título individual, realizei as seguintes atividades:
- Disponibilização de materiais para os alunos através da plataforma *Moddle* da escola;
 - Participação, com estatuto de observadora, na reunião de Conselho de Turma (avaliação 1º período);
 - Publicação de um texto sobre a Sertã, escrito em inglês por um dos alunos, na última edição do jornal *Novos Riscos*. O texto foi escrito na sequência do trabalho desenvolvido numa das aulas que lecionei.

- b.** No Clube de Línguas Estrangeiras, fui responsável pela organização de várias atividades para promoção da língua inglesa. Assim:
- Organizei um concurso de abóboras para celebrar o Halloween, para o qual colaborei na preparação dos cartazes, das fichas de inscrição e de uma caixa de votos que foi colocada na reprografia. Na sala de professores, coloquei os seus *treats* (rebuçados) num saco de papel decorado para o efeito.
 - No segundo período, procurei celebrar o Dia dos Namorados, selecionando canções românticas cantadas em inglês para passar na rádio da escola durante os intervalos.
 - Preparei, igualmente, uma Mostra Gastronómica, selecionando a receita dos *scones* para representar a língua inglesa no evento.
 - Organizei um Festival de Cinema, que se realizou em abril, e colaborei na seleção dos filmes, seguindo dois critérios essenciais: a idade dos alunos e a apresentação de histórias que resultassem da adaptação cinematográfica de obras da literatura juvenil. Para representar a língua inglesa, procedeu-se à exibição do filme *Oliver Twist*.
 - No último dia de aulas do segundo período, assinalei o *St Patrick's Day*, colocando um pote de “ouro” (com moedas de chocolate) na sala de professores.
 - No jornal *Novos Riscos*, elaborado pelo Agrupamento de Escolas da Sertã, publiquei artigos e passatempos, escritos em inglês e relacionados com algumas ocasiões festivas, tendo marcado presença em todas as edições do jornal, no espaço atribuído ao Clube de Línguas Estrangeiras.
- c.** Paralelamente a estas atividades extracurriculares organizadas no Clube de Línguas, procurei colaborar nas várias iniciativas organizadas pela escola:
- Para celebrar o Dia do Mar preparei marcadores com textos ou poemas alusivos ao tema e redigidos em inglês. Os marcadores foram colocados nos livros de ponto para oferta aos professores.
 - Para a festa de Natal, preparei, com as minhas colegas, votos de Boas Festas em inglês para decorar a zona onde se realizou o almoço e a festa. Para além disso, também dei o meu contributo pessoal para a guarnição da mesa da turma de Inglês com a qual trabalhei.

- Relativamente ao Concurso “O Leitor Mais Forte”, organizado pela escola no segundo período, fui responsável pela redação das perguntas em inglês, com a finalidade de questionar os alunos relativamente a aspetos culturais e linguísticos.
- Procurei contribuir para o Concurso de Leitura em Línguas Estrangeiras organizado pelo Departamento de Línguas da EBPALF, preparando três alunas que frequentavam regularmente o Clube de Línguas, e que aí treinaram a leitura do poema “What to Remember in School” de Kenn Nesbitt. As alunas conseguiram o 1º lugar neste concurso.

d. Para além das atividades extracurriculares referidas, frequentei três ações de formação da área do inglês, a saber: *Tools in the teacher’s tool box* (Coimbra, 2/2/13); *English for Specific Purposes* (Coimbra, 23/05/13) e *CLIL – Content and Language Integrated Learning* (Coimbra, 23/05/13).

2.3.2 Atividades extracurriculares da área de Espanhol

Passarei, de seguida, a expor as atividades realizadas ao longo do ano letivo, na área de Espanhol.

- a.** A título individual, realizei as seguintes atividades:
- Na última edição do jornal *Novos Riscos*, publiquei um conto redigido em espanhol, por um dos grupos de trabalho, numa das aulas que lecionei.
- b.** No Clube de Línguas Estrangeiras, organizei várias atividades para promoção da língua espanhola. Assim:
- Preparei marcadores com poemas alusivos ao mar, em espanhol, e disponibilizados aos professores nos livros de ponto. A atividade foi realizada no âmbito das celebrações do Dia do Mar.
 - Tendo em conta a importância da celebração do *Día de los Reyes* em Espanha, procedi à compilação e preparação de mensagens alusivas à quadra. Cada aluno da turma de Espanhol recebeu a sua mensagem, tendo as restantes sido colocadas na biblioteca da escola, ao dispor de professores, alunos e funcionários.
 - Selecionei canções românticas, cantadas em espanhol, para assinalar o Dia dos Namorados.

- Para a Mostra Gastronómica, colaborei na seleção da receita da *Tarta de Santiago* em representação da língua espanhola.
- Organizei um Festival de Cinema, selecionando o filme *Manolito Gafotas* para representar a língua espanhola no evento.
- Preparei artigos e passatempos, em espanhol, para cada uma das edições do jornal *Novos Riscos*.

c. Também procurei colaborar nas várias iniciativas organizadas pela escola:

- Procedi à correção dos poemas alusivos ao mar, redigidos pelos alunos em espanhol. Depois de corrigidos, os poemas foram expostos no recinto escolar para a celebração do Dia do Mar.
- Contribuí para a decoração do espaço onde se realizou o almoço e a festa de Natal, preparando e afixando votos de Boas Festas em espanhol. Nessa atividade, também dei o meu contributo para a guarnição da mesa da turma de Espanhol com a qual trabalhei.
- Procedi à redação de perguntas em espanhol, para questionar os alunos, no âmbito do Concurso “O Leitor Mais Forte” organizado pela escola.

d. No respeitante a ações de formação da área de Espanhol, participei na formação *No Más Portuguól- Actividades para la clase de ELE* (Coimbra, 7/2/13).

2.3.3 Outras atividades extracurriculares

As atividades extracurriculares realizadas não se resumem apenas às referidas anteriormente para cada língua. De facto, para além das atividades supracitadas, estive presente no Magusto organizado pela escola, e durante a semana da cultura assegurei alguns turnos de vigilância na Feira do Livro. No Clube de Línguas Estrangeiras, também organizei uma Caça ao Ovo que contou com a participação dos alunos de Necessidades Educativas Especiais Permanentes.

2.3.4 Ações de formação de âmbito geral

Para além das atividades extracurriculares e ações de formação elencadas para cada língua, frequentei algumas ações de formação de âmbito geral que considerei importantes para a minha formação:

- *Voz e postura: terapêuticas de sucesso* (Escola Secundária da Sertã, 16/11/2012)

- *Bullying em contexto escolar* (Escola Secundária da Sertã, 16/01/13)
- *Masterclass Jacinta – A voz como instrumento de trabalho: técnicas e cuidados vocais* (FLUC, 18/03/13)

2.4 Síntese

Durante este ano de prática pedagógica supervisionada, tive a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos e de desenvolver competências essenciais ao exercício da profissão docente. A par da experiência retirada a partir das aulas lecionadas, também o acompanhamento das orientadoras, enquanto profissionais detentoras de uma maior experiência, foi fundamental para aprender a superar as minhas dificuldades e me ajudar a adotar algumas medidas que me permitissem corrigir ou aprimorar o meu desempenho em sala de aula. A realização das atividades extracurriculares foi igualmente importante neste ano de formação, uma vez que me ajudou a tomar consciência da verdadeira dimensão da escola e me permitiu um contacto mais aprofundado com a realidade escolar. Por todos estes motivos, a prática pedagógica supervisionada foi, sem dúvida, uma experiência verdadeiramente enriquecedora.

3. A FASE DE PREPARAÇÃO PARA A ESCRITA NAS AULAS DE INICIAÇÃO DE INGLÊS E DE ESPANHOL

A aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira, pressupõe o domínio de quatro competências nucleares: a compreensão oral, a compreensão escrita, a expressão oral e a expressão escrita. De todas estas competências, a expressão escrita é talvez a menos trabalhada em contexto de sala de aula e aquela em relação à qual os alunos mostram uma maior resistência.

Ao longo deste relatório, teremos a oportunidade de analisar os fatores na origem da dificuldade manifestada pelos alunos a nível da expressão escrita. Acredito, contudo, que o professor de língua estrangeira poderá fomentar hábitos de escrita nos seus alunos e tentar encontrar uma forma de os ajudar a ultrapassar essas dificuldades. Para tal, deverá pensar não só na forma de os motivar para as tarefas de escrita, criando atividades interessantes, agradáveis e motivadoras, mas também procurar investir na fase de pré-escrita, ajudando os alunos a gerar e organizar as suas ideias, ou proporcionando-lhes uma preparação adequada para que consigam ultrapassar as dificuldades com o vocabulário ou com as estruturas gramaticais. De facto, mais importante que devolver um exercício de escrita ao aluno apontando-lhe todos os erros, o que poderá ser altamente desmotivador, será investir na preparação para a atividade de escrita, para que o aluno comece a realizá-la com a confiança necessária.

Com este objetivo em mente, a pesquisa bibliográfica realizada conduziu-me às sugestões apresentadas por Cassany (2004) e Scrivener (2011) para o tratamento da competência escrita, as quais serão dadas a conhecer na secção 4.3.1 deste capítulo. Ao longo da prática pedagógica supervisionada, procurei testar e colocar em prática as orientações que considere mais importantes para o investimento na preparação para a escrita e para auxiliar os alunos a superar bloqueios na composição numa língua estrangeira. Nesta medida, o presente estudo pretende, sobretudo, dar um contributo para a reflexão do papel do professor de língua estrangeira no desenvolvimento da competência discursiva escrita do aluno e, simultaneamente, apresentar uma reflexão sobre os eventuais benefícios das atividades de preparação para a expressão escrita. Para fazer esse balanço, no final do capítulo serão apresentadas algumas propostas didáticas elaboradas com base nas indicações dos dois autores.

3.1 A escrita

Ao iniciar o tratamento do tema que está na base deste relatório de estágio, torna-se essencial começar por apresentar o conceito de escrita, pelo que começaremos, justamente, por apresentá-lo na perspectiva de vários autores.

De acordo com Widdowson (2001: 62), “one way of describing writing is to say that it is the use of the visual medium to manifest the graphological and grammatical system of the language. That is to say, writing in one sense is the production of sentences as instances of language”. Também Byrne (1981: 1) defende que a escrita é mais do que a produção de símbolos gráficos, tal como o discurso oral vai muito além da mera produção de sons. De facto, ainda que pela escrita façamos uso de símbolos gráficos, o certo é que estes símbolos terão de ser dispostos de acordo com convenções para formar palavras, que por sua vez darão origem a frases. Convém, ainda, não esquecer que qualquer produção escrita exige mais do que uma mera construção de frases gramaticalmente corretas, pois por muito sentido que cada frase tenha por si só, as frases de um texto deverão revelar uma relação a nível de conteúdo e estar interligadas de forma a constituir um todo coerente. Como refere Byrne,

As a rule, we do not write just *one* sentence or even a number of *unrelated* sentences. We produce *a sequence of sentences arranged in a particular order and linked together in certain ways*. The sequence may be very short –perhaps only two or three sentences –but, because of the way the sentences have been put in order and linked together, they form a coherent whole. They form what we call a *text*. (Byrne, 1981: 1)

De igual forma, Widdowson (2001: 62) esclarece que “what I am doing as I write, then, is not just producing a sequence of English sentences. I’m using sentences to create a discourse and each sentence takes on a particular value as a part in this discourse”.

Não se trata, por isso, de uma atividade fácil ou espontânea. De facto, escrever exige um esforço mental, uma vez que somos forçados a pensar nas frases, na sua estrutura e na sua sequência ou organização, pelo que se trata de um processo demorado e laborioso que exige esforço a vários níveis, nomeadamente no respeitante à planificação ou revisão do texto. Neste sentido, Thornbury explica que:

Like speaking, writing is a productive skill, and like other skills, writing involves a hierarchy of sub-skills. These range from the most mechanical (such as handwriting or typing legibly) through to the ability to organize the written text and lay it out according to the conventions of the particular text type. (2006: 248)

Como consequência, para compor um texto o autor deve dominar um conjunto variado de capacidades que lhe permitam aplicar os conhecimentos que detém do código. O processo de composição assume-se, assim, como um conjunto de estratégias, utilizadas na produção de um texto escrito, e observáveis a partir da soma de todas as ações realizadas desde que decidimos escrever, até ao momento em que aprovamos a última versão do texto (Cassany, 2007: 19).

Como podemos verificar, a escrita não se resume apenas ao uso de um código escrito, definido por Cassany (1997: 19) como um conjunto de conhecimentos abstratos dos quais dispomos sobre uma língua escrita. De facto, o autor salienta também que conhecer o código escrito significa conhecer as regras e instrumentos linguísticos da língua em que se escreve, uma vez que é necessário algum domínio em áreas tão diferentes como:

[...] gramática (ortografia, morfosintaxis, etc.), los mecanismos de cohesión del texto (enlaces, puntuación, referencias...), las diversas formas de coherencia según el tipo de texto (estructura global, las informaciones relevantes...), la variedad y el registro adecuados (la diversidad sociolingüística de la lengua) o, incluso, las sutiles convenciones sobre la disposición espacial del texto (los márgenes, los espacios en blanco...). (Cassany, 1997: 18)

Verificamos, assim, que no conceito de escrita estão implicados vários outros conceitos igualmente importantes, como o de frase, texto, código escrito, processo de composição, coesão, coerência, ou registo, por exemplo, que devido às restrições impostas pela extensão deste relatório foram expostos nesta secção de forma sucinta.

3.1.1 A escrita e a oralidade

Segundo Cassany (1997: 27), adquirir o código escrito não significa apenas reconhecer a correspondência entre o som e o seu símbolo gráfico, mas também aprender um código novo que é radicalmente diferente do código oral. A mesma ideia é partilhada por Byrne (1981: 4), que aponta algumas características e diferenças próprias do discurso oral, referindo que pelo facto de o discurso oral ser espontâneo, pouco tempo é dedicado à estruturação e organização das frases. O autor explica, ainda, que é a interação própria da comunicação oral e a forma como as pessoas reagem ao que dizemos que determina o nosso discurso, uma vez que podemos sempre voltar a uma ideia expressada anteriormente, repeti-la, ou expandi-la, o que muitas vezes está na origem da ocorrência de frases

incompletas ou agramaticais. Pelas afirmações destes autores, verificamos que a oralidade e a escrita apresentam, efetivamente, um nível distinto de convenções e restrições.

Num dos capítulos do *Vademécum para la formación de Profesores*, Cassany apresenta-nos uma tabela onde compara e sintetiza as principais características e diferenças entre *habla* e *escritura*, sublinhando as principais diferenças socioculturais, pragmáticas e discursivas, e gramaticais e lexicais. Assim, para além de referir a primazia filogenética da oralidade, Cassany explica que a comunicação costuma ser imediata, permite a interação entre vários interlocutores (que podem dividir entre si a gestão da comunicação), e pelo facto de normalmente se preferir um registo mais coloquial, também se verifica algum relaxamento articulatorio, observável em fenómenos como contrações, elisões, ou elipses. Refere igualmente uma maior tolerância a orações inacabadas e uma maior ocorrência de repetições lexicais. A escrita, pelo contrário, tem uma menor antiguidade, nem todas as pessoas aprendem a escrever, e para fazê-lo exige-se uma instrução formal durante um grande período de tempo. Para além disso, a escrita está mais associada à modalidade *standard* da língua, pelo que normalmente se recorre a um registo mais formal. Existe, ainda, uma maior exigência relativamente à correção e uma maior densidade, variedade e riqueza lexical³ (Cassany, 2004: 918).

É um facto que aprendemos, em primeiro lugar, a expressar-nos oralmente e que passamos muito tempo a fazê-lo, geralmente de forma espontânea e natural, e tudo isto se processa num ambiente informal. Quando a criança chega à escola com cerca de seis anos e inicia a aprendizagem formal da escrita, já tem algum domínio da oralidade, pelo que se vê forçada a utilizar os recursos linguísticos e a linguagem de uma forma distinta. A aprendizagem desta nova competência escrita é morosa e laboriosa, e não pode fazer-se copiando os modelos da língua oral.

Apesar das diferenças entre *habla* e *escritura* enumeradas por Cassany (2004: 919), o autor também alerta para o facto de nem a oralidade nem a escrita constituírem modos homogêneos. Da mesma forma, Martín (2009: 184) explica que existem alguns casos da

³ Para além da consulta da tabela onde Cassany compara e sintetiza as principais características e diferenças entre *habla* e *escritura* (Cassany, 2004: 918), recomenda-se a leitura do capítulo “The relationship between speech and writing” em *The Language of Speech and Writing*, de Sandra Cornbleet e Ronald Carter (2003).

comunicação oral muito próximos da comunicação escrita, em virtude das suas características formais, dando o exemplo do discurso académico e da oratória⁴.

Como podemos verificar, a escrita e a oralidade são dois fenómenos comunicativos de natureza distinta, no referente ao código, às regras e convenções, pelo que qualquer atividade de expressão escrita na aula de língua estrangeira deverá ser realizada de forma consciente e refletida.

Naturalmente, também as especificidades próprias da escrita, que acabamos de referir, poderão causar dificuldades aos alunos e exigir um maior cuidado com a sua planificação.

3.1.2 Os géneros escritos

Num contexto de ensino/ aprendizagem da escrita, é importante ter em conta que existem diferentes géneros textuais, pelo que os textos podem ser agrupados em categorias consoante as suas qualidades formais.

Thornbury (2006: 90) define o género como um tipo de discurso usado e reconhecido pelos membros de uma cultura ou subcultura. O autor salienta ainda que ao estabelecer-se um determinado género, também se definem as convenções relacionadas com a estrutura, o tipo de vocabulário ou a gramática do texto. De igual forma, Cassany (2004: 921) explica que, numa perspetiva sociolinguística, os textos costumam espelhar formas de comunicação próprias das comunidades humanas, as quais se regem por diferentes tradições, rotinas e regras, instituídas ao longo da história. Assim sendo, o contexto sociohistórico no qual emergem os textos acaba por influenciar o estilo e a estrutura dos mesmos.

Por outro lado, Harmer salienta que quando o professor opta por fazer uma abordagem à escrita tendo em conta o género textual, os alunos devem familiarizar-se com textos escritos no género em questão antes de escrever o seu próprio texto. Dessa forma, será importante apresentar aos alunos uma carta de negócios e analisar com eles a sua estrutura e características principais antes de lhes pedir que escrevam a sua própria carta. Como refere o autor, “if we want them to write newspaper articles, we have them study real examples to discover facts about construction and specific language use which are common to that genre. This forms part of the pre-writing phase” (Harmer, 2007: 327). Mais adiante

⁴ Para informações mais detalhadas, recomenda-se a leitura do capítulo “Where boundaries meet” em *The Language of Speech and Writing*, de Sandra Cornbleet e Ronald Carter (2003).

Harmer (2007: 327) volta a lembrar que escrever dentro de um determinado género não obriga apenas ao conhecimento do tema sobre o qual se escreve: é necessário também estar a par das convenções e estilo do género, sendo igualmente importante estar consciente do contexto ou da pessoa a quem se destina a escrita.

Por sua vez, Cassany (2004: 920) refere ainda que os géneros escritos mais usuais normalmente se agrupam “bajo los conceptos de adecuación, coherencia, corrección, variación o similares”⁵, pelo que também será conveniente ter estes aspetos em conta.

Verificamos, assim, que mesmo dentro da escrita existem textos de diferentes características e convenções e que cada género representa uma prática de comunicação no seio das comunidades humanas. De facto, como refere Cassany (2004: 921), escrever um poema, uma carta comercial, ou um relatório económico são tarefas totalmente distintas que apenas têm em comum o facto de aproveitarem a “tecnología de la escritura”. Obviamente, também esta diversidade de géneros e de práticas discursivas causa dificuldades que o professor de língua estrangeira deve saber ajudar a superar.

3.2 O ensino da expressão escrita

A presente secção do capítulo encontra-se dividida em três partes. Assim, na primeira parte procura-se referir, de forma muito resumida, a influência exercida pela competência escrita na língua materna sobre a competência escrita em L2. Na segunda parte, elencam-se as principais abordagens didáticas para o ensino da escrita, sendo apresentada uma descrição sumária de cada uma. Por último, discutem-se as principais características da abordagem baseada no processo, por ser aquela que mais se enquadra na perspetiva sob a qual se procurou aplicar o tema nas aulas lecionadas, com base nas orientações de Scrivener (2011) e Cassany (2004) adotadas para o presente estudo.

3.2.1 O ensino da escrita na língua materna e na língua estrangeira

Como já tivemos oportunidade de referir, quando uma criança inicia a aprendizagem da escrita já tem algum domínio a nível da oralidade na sua língua materna. Nessa altura, a sua experiência a nível da escrita é ainda reduzida, limitada, e na maior parte dos casos uma novidade, o que é perfeitamente natural, no entanto, ao longo do percurso escolar, espera-se

⁵ Para mais informações acerca dos conceitos aqui apresentados, recomenda-se a consulta da p. 53 do artigo *La composición escrita en ELE*, de Daniel Cassany (2009).

que os alunos venham a adquirir uma maior consciência e um maior domínio de capacidades e destrezas que lhes permitam agilizar o seu processo de escrita.

Investigações realizadas por vários autores, com o objetivo de apurar se nos comportamos de igual forma ao escrever em L1 e L2, permitiram concluir que os escritores que apresentavam dificuldades em L1 revelaram o mesmo tipo de problemas ao escreverem em L2 (Cassany, 2004: 925). Kroll, responsável por uma das investigações referidas por Cassany, lança o seguinte alerta:

As teachers we must realize that for those engaged in learning to write in a second language, the complexity of mastering writing skills is compounded both by the difficulties inherent in learning a second language and by the way in which first language literacy skills may transfer to or detract from the acquisition of second language skills. (Kroll, 1990: 2)

Assim, o professor deverá estar consciente de que as dificuldades a nível da expressão escrita na língua materna podem ser igualmente observáveis numa língua estrangeira, com a agravante de que a própria aprendizagem da língua estrangeira já é, por si só, bastante complexa e exigente.

3.2.2 As principais abordagens para o ensino da escrita

Na história do ensino das línguas estrangeiras, as mudanças relacionadas com as teorias da aprendizagem podem conduzir a alterações nas correntes metodológicas. Segundo Melero (2000: 15), as diferentes abordagens adotadas referem-se aos princípios teóricos que estão relacionados, por um lado, com a teoria de aprendizagem, e, por outro lado, com a teoria sobre a natureza da língua.

Cassany refere que as várias abordagens que podemos adotar para o tratamento da expressão escrita em língua estrangeira dependem da ênfase que se atribui a determinados aspetos. Assim, segundo o autor, existem quatro “enfoques” principais para o ensino da expressão escrita: o *enfoque gramatical*, o *enfoque comunicativo*, o *enfoque procesual* e, finalmente, o *enfoque baseado en el contenido*.⁶

Referimos, em primeiro lugar, o *enfoque gramatical*, nascido no contexto escolar do ensino da expressão escrita na língua materna e transferido para o ensino da escrita numa língua estrangeira. A ideia central é que para aprender a escrever, devemos possuir um

⁶ Para as breves descrições de cada abordagem referida nos parágrafos seguintes, foram tidos em conta dois artigos de Cassany: “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita” (1990: 64-76) e “La composición escrita en E/LE” (2009: 57-58).

conjunto de conhecimentos gramaticais relacionados com a sintaxe, o léxico, a morfologia ou a ortografia. Normalmente esta abordagem está relacionada com a gramática prescriptiva, que apresenta o modelo *standard* da língua como sendo o correto. Nessa medida, é importante explicar as regras, dar exemplos, realizar exercícios e verificar o nível de correção gramatical. Existem dois modelos gramaticais distintos: o modelo oracional, baseado nos estudos da gramática tradicional, e o modelo textual ou discursivo, relacionado com a linguística do texto ou gramática do discurso.

Já o *enfoque comunicativo*, desenvolvido na Europa durante os anos setenta no contexto de ensino de uma língua estrangeira, coloca ênfase no aspeto comunicativo e funcional da língua. Ao surgir no seio do método comunicativo, considera que o mais importante é ensinar a utilizar a língua para comunicar. Oferece-se, assim, uma visão descritiva da língua, por oposição à abordagem prescriptiva anterior. Por outro lado, recorre-se a uma variedade de géneros escritos, de registos e de dialetos, e não apenas ao modelo *standard* da língua. A correção cinge-se apenas ao âmbito comunicativo, uma vez que se corrigem, essencialmente, os erros que comprometem ou dificultam a compreensão.

Por outro lado, o *enfoque processual* foi desenvolvido nos Estados Unidos por volta dos anos setenta, a partir de investigações sobre o processo de produção ou composição de textos escritos. Esta abordagem coloca ênfase no processo de composição, por oposição às abordagens anteriores, as quais privilegiavam o produto final. Nesse sentido, todas as etapas do processo de composição são importantes. O principal objetivo é identificar as principais necessidades dos alunos a nível da expressão escrita, para ajudá-los a melhorar o seu processo de composição e a ganhar hábitos que lhe permitam superar bloqueios ou entraves. Na aula, é importante realizar atividades como a chuva de ideias, para ensinar o aluno a pensar, treinar a elaboração de esquemas, para mostrar como se devem organizar as ideias, ou incentivar o aluno a fazer rascunhos e a rever o seu texto.

Finalmente, o *enfoque baseado no conteúdo* ganhou terreno num contexto académico a partir dos anos oitenta e procurava dar resposta às principais necessidades de expressão escrita dos alunos que necessitavam de treinar a competência escrita para tirar apontamentos, redigir trabalhos ou ensaios, ou escrever em exames, por exemplo. Na base desta abordagem está a ideia da supremacia do conteúdo em relação à forma, uma vez que a

finalidade da escrita é demonstrar conhecimento ou expor dados resultantes de pesquisas. A linguagem terá, por esse motivo, um carácter especializado e técnico.⁷

Como esclarece Cassany (2004: 931), cada uma destas abordagens corresponde a quatro tendências ou opções que podem e devem complementar-se, uma vez que é impossível aprender a escrever numa L2 sem ter em conta a gramática, o uso comunicativo da língua, o processo de composição ou o conteúdo que se pretende transmitir. Naturalmente, cada uma das abordagens referidas procura colocar a ênfase num dos elementos agora enunciados, em função das necessidades dos alunos, dos interesses do professor ou do paradigma dominante.

3.2.3 Os processos cognitivos no ensino da escrita

Los alumnos suelen concebir la escritura como el acto automático de llenar una hoja en blanco con letras. No reflexionan demasiado sobre lo que escriben, nunca hacen borradores, apuntan todo lo que les pasa por la cabeza, tal como se les ocurre, y se apresuran a llegar al final de la hoja y poder exclamar victoriosos: *Ya estoy!*

[...] los maestros podemos creer que sólo es importante el producto final de la composición, que los alumnos deben seguir todos el mismo proceso de redacción (pre-escribir o hacer un esquema o una lista de ideas a desarrollar, escribir un primer borrador, repasarlo y pasarlo todo a limpio) y que, además es necesario corregir todos los errores de todas las composiciones. (Cassany, 2000:261)

Com esta descrição, para além de dar a conhecer a expressão escrita na perspetiva de alunos e professores, Cassany apresenta-nos a escrita como um processo algo complexo, referindo aspetos tão importantes como a elaboração de esquemas ou de listas de ideias a desenvolver no texto ou a redação de rascunhos que logo serão revistos e passados a limpo. Como tivemos oportunidade de verificar na secção anterior, estes passos ou etapas têm um papel fundamental numa abordagem baseada no processo de composição.

De forma breve, podemos dizer que esta abordagem baseada no processo nasceu no seio da psicologia cognitiva e foi desenvolvida nos últimos trinta anos com o intuito de analisar o que os alunos faziam *antes*, *durante* e *depois* da escrita do texto. Assim, à luz das investigações desenvolvidas para esta abordagem, considera-se um *escritor competente* aquele que se preocupa com o contexto, que identifica o propósito comunicativo do texto e

⁷ Para verificar como são diferentes os exercícios de escrita subordinados a um mesmo tema, consoante o *enfoque* adotado, recomenda-se a consulta da p. 58 do artigo *La composición escrita en ELE*, de Daniel Cassany (2009).

que tem em conta o perfil e interesse do leitor. Para além disso, o escritor competente revela uma preocupação a nível da planificação, escreve e relê os seus rascunhos, revê os seus textos e usa várias técnicas para escrever (Cassany, 2004: 923). Pelo contrário, o *escritor incompetente*, será aquele que, para além de negligenciar todos os aspetos agora referidos, tem a crença de que basta anotar o texto num papel “a medida que se les va ocurriendo”. Como refere Cassany (1997: 102), os escritores incompetentes normalmente acreditam que um texto escrito é elaborado de forma tão espontânea quanto um texto oral, pelo que não será necessário revê-lo ou voltar a elaborá-lo. Segundo o autor, esses escritores procedem desta forma porque não aprenderam a gerar ideias, a enriquecê-las, a organizá-las para um leitor e a traduzi-las para um código escrito (Cassany, 1997: 102).

Também Scrivener (2011: 192) defende que “writing involves a different kind of mental process. There is more time to think, to reflect, to prepare, to rehearse, to make mistakes and find alternative and better solutions”.

As investigações realizadas no âmbito da abordagem baseada no processo permitiram também classificar ou delimitar três grandes processos cognitivos: a *planificação*, a *textualização* e a *revisão*, os quais se podem decompor em vários subprocessos (Cassany, 2004: 922). Assim, a **planificação** é um processo através do qual o escritor procura elaborar uma configuração do texto. Essa configuração pode ser mental (ideias ou intenções) ou pode traduzir-se graficamente através da realização de esquemas ou listas, por exemplo. Os subprocessos que encontramos na etapa da planificação correspondem às seguintes operações:

- *representar a situação*: consiste em tomar consciência do contexto de escrita (situação comunicativa, identificar o propósito da escrita, analisar o tipo de destinatário ou audiência, o género textual e as suas convenções, o estilo, etc.);
- *estabelecer planos de composição*, definindo procedimentos e organizando o processo de trabalho;
- *gerar e organizar ideias*, ou recuperar da memória a longo prazo os dados que possam ser úteis, organizando-os de acordo com os objetivos delineados para o texto.

Por sua vez, a **textualização** inclui toda a atividade linguística realizada com o fim de elaborar uma produção escrita, com recurso aos dados preparados durante a etapa de planificação. A etapa da textualização compreende os seguintes subprocessos:

- *referenciar*: consiste em eleger as formas linguísticas mais adequadas para referir conceitos e ideias. Neste subprocesso, para além de se construírem as frases, procede-se à seleção do léxico;
- *sequenciar* as diferentes ideias num discurso linear e gramatical. Dentro desta sequenciação será importante procurar assegurar a *coerência*, a *coesão* do texto, e a *progressão temática*.

Finalmente a **revisão** prevê uma avaliação do que se planificou e redigiu, para comprovar se foram cumpridos os objetivos inicialmente previstos. Para esta apreciação é necessário analisar o texto produzido e compará-lo com as produções intermédias, ou com esquemas, rascunhos e fragmentos de texto produzidos anteriormente. Neste sentido, é justamente a partir da revisão que se fará a tentativa de reformular o texto para melhorá-lo, num processo de intervenção que passa por três etapas ou subprocessos: *Comparar* - *Diagnosticar* - *Operar*. Esta sequência de operações (*comparar* a versão produzida com a versão idealizada inicialmente; *diagnosticar* erros e pontos a melhorar, e *operar* no sentido de os corrigir) foi reconhecida e apontada por Bereiter e Scardamalia, sendo o seu modelo de revisão um dos mais conhecidos (Cassany, 2004: 923).

Por outro lado, com base nas investigações desenvolvidas, Flower e Hayes apresentam um dos mais completos modelos do processo de composição (Cassany, 1997: 145). Neste modelo, os processos e subprocessos mentais básicos encontram-se organizados hierarquicamente, ocorrendo de forma dinâmica e cíclica. Flower e Hayes apontam, ainda, a existência de outro elemento importante no processo de escrita: o *monitor*, um mecanismo metacognitivo que nos permite sequenciar e alternar todos esses processos durante a composição. Nesta perspetiva, o *monitor* constitui-se como um elemento essencial para que um escritor competente consiga iniciar ou interromper cada processo (planificação, textualização ou revisão) no momento mais oportuno, dirigindo os processos mentais como lhe for mais conveniente. As teorias de Flower e Hayes são, aliás, das mais conhecidas, sendo citadas pelos vários investigadores que se dedicam ao estudo da expressão escrita, inclusivamente por Cassany (1997: 157-160), Hyland (2004: 11), ou Salvador (s. d.: 5). O seguinte esquema ilustra os processos de composição na perspetiva de Flower e Hayes:

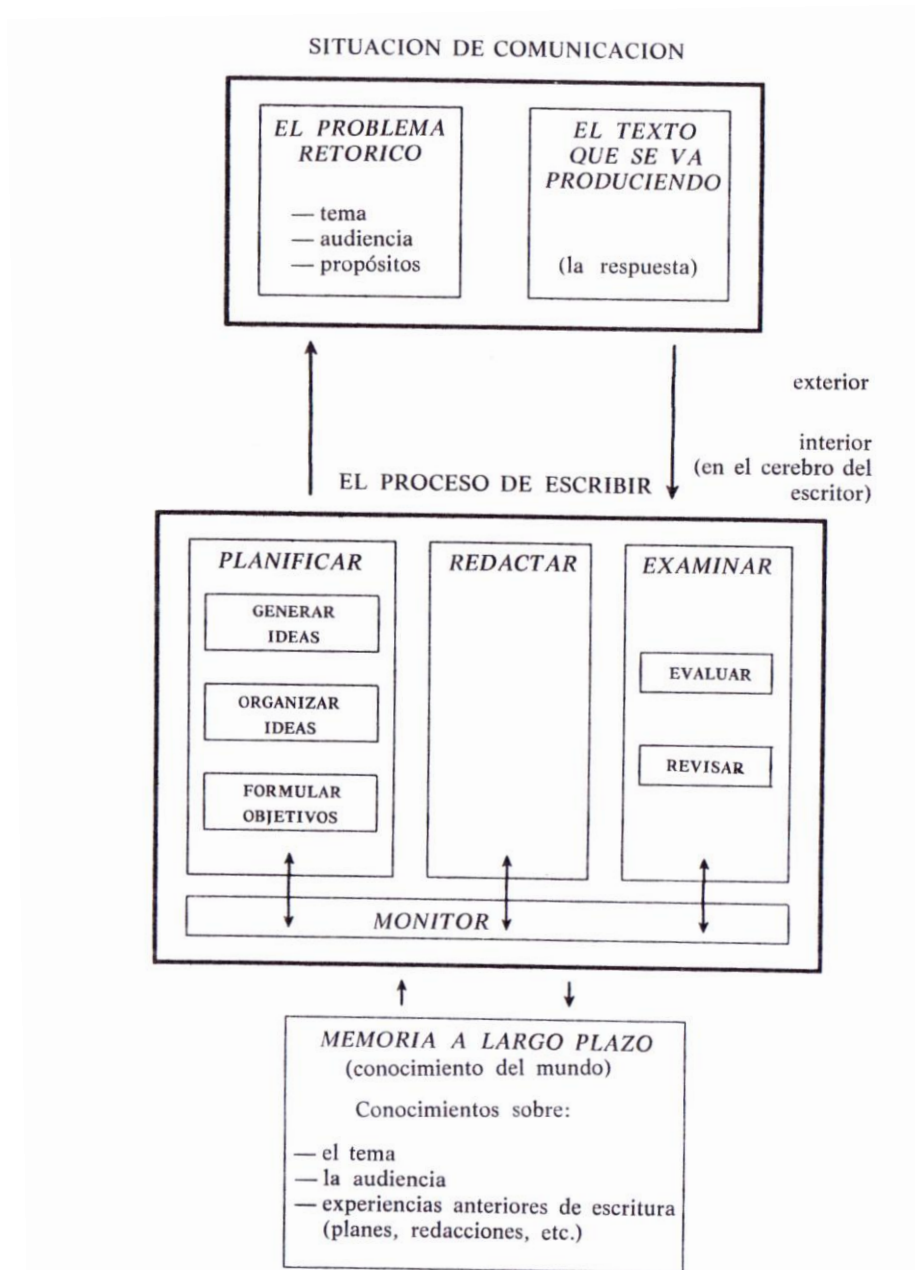


Figura 1. Os processos de composição (modelo de Flower e Hayes)⁸

Como podemos verificar, a abordagem baseada no processo abarca um conjunto de processos e subprocessos, para os quais é importante a dimensão cognitiva. Assim, em vez de se representar a escrita como um processo linear que separa em compartimentos estanques a etapa que precede a escrita, a escrita e a reescrita, prefere-se a visão do processo de composição como algo dinâmico e de natureza cíclica, uma vez que ocorre uma interação constante nos vários planos da produção escrita. Trata-se, assim, de um processo recursivo, como defendem vários autores, entre os quais Harmer (2007: 326), Hyland (2004:11) e Cassany (2009: 57).

⁸ Esquema retirado de *Describir el escribir*, Daniel Cassany (1997:148).

Ao adotar, em algumas das suas aulas, esta abordagem baseada no processo, acreditamos que o professor conseguirá orientar os alunos de forma a desenvolver a uma consciência metacognitiva do processo e a despertar neles a capacidade para ponderar e adotar estratégias que lhes permitam escrever.

3.3 A fase de preparação para atividades de escrita nas aulas de iniciação de Inglês e de Espanhol

Na secção anterior vimos que o processo de composição pode ser decomposto em três grandes etapas: a planificação, a textualização e a revisão. Também pudemos analisar, de forma sucinta, o que ocorre em cada uma das etapas referidas. Sem querer negar a importância que cada uma merece, decidimos nesta secção dar especial destaque à fase que antecede a escrita (*pre-writing*), destacando, em particular, a relevância da preparação para a escrita como forma de encontrar estratégias para superar os bloqueios no processo de composição, pois esta foi justamente a questão central da investigação efetuada ao longo deste ano de estágio pedagógico.

A fase de *pre-writing* que acabamos de referir pode ser crucial para o sucesso da escrita, porém nem sempre lhe é atribuída a devida importância. Flower e Hayes referem-se à fase de *pre-writing* como “the stage before words emerge on paper” (1981: 367). É nesta fase que se processa, maioritariamente, a planificação do texto. Contudo, como já tivemos oportunidade de verificar, “writers are constantly planning (pre-writing) and revising (re-writing) as they compose (write), not in clean-cut stages” (*ibidem*: 367).

Assim, tendo em conta que a fase que antecede o momento de expressão escrita corresponde à planificação, são essencialmente (mas não exclusivamente) os subprocessos dessa fase que queremos observar, ou seja:

- a forma de representar a situação (analisando a audiência, formulando objetivos para o texto, tomando decisões relacionadas com o género, etc.)
- o modo de estabelecer planos de trabalho e de gerar e organizar ideias (recorrendo, eventualmente, a listas de tópicos ou a esquemas; selecionando apenas as ideias pertinentes ao tratamento do tema; estreitando cada vez mais o tema, ou pensando no que se vai dizer e na forma como vai ser dito).

Importa, no entanto, salientar que embora me tenha centrado sobretudo nesta fase que antecede a escrita, e em particular na sua preparação e planificação, ao colocar em prática as recomendações de Scrivener (2011) e de Cassany (2004), que darei a conhecer de

seguida, também pude acompanhar um pouco os alunos ao longo da textualização e da revisão do texto.

3.3.1 Vantagens e inconvenientes da preparação para a escrita

Ao longo deste relatório, foram já referidas algumas das principais causas de dificuldades das atividades de escrita para os nossos alunos. Porém, um dos fatores que mais afeta a quantidade e a qualidade da escrita dos alunos de iniciação a uma língua estrangeira é, precisamente, o facto de disporem de escassos recursos linguísticos. Por outro lado, uma vez que o início da aprendizagem da escrita, numa língua estrangeira, ocorre mais tarde que na língua materna, os alunos adquirem uma maior consciência das suas limitações ao tentar expressar por escrito as suas ideias, o que pode funcionar como um elemento inibidor da escrita. Assim, torna-se necessário um maior investimento em atividades que promovam a preparação para a escrita:

A student can learn to become a better writer by a) being actively encouraged and helped to follow through a series of **preparatory steps** before the final text is produced, and b) becoming more aware of that **preparation process**, so that it can be done more independently and transparently in the future. (Scrivener, 2011: 194)

No seguimento desta afirmação, algumas das sugestões apontadas por Scrivener passam pela ajuda na escolha do tópico ou do género; por gerar ideias, seleccioná-las, sequenciá-las, ou discuti-las para obter novas perspetivas; elaborar notas ou esquemas para organizar as ideias; encontrar gramática ou léxico adequado ao tema; fazer exercícios para praticar itens linguísticos que serão necessários no momento de composição; estudar modelos de textos; planificar a organização do texto; fazer um rascunho; dar a sua opinião relativamente ao conteúdo e ao uso da linguagem; promover a escrita em colaboração (grupos) e encontrar leitores adequados. Estas foram, aliás, as indicações que procurei seguir ao longo do período de prática pedagógica supervisionada. No decorrer da pesquisa bibliográfica, verifiquei que também Cassany assume uma posição semelhante ao referir que:

En líneas generales, es recomendable ofrecer al aprendiz el *input* o caudal lingüístico necesario que permita evitar que las lagunas en el conocimiento de la L2 bloqueen la composición, además de organizar las tareas de escritura de forma que faciliten el desarrollo de los procesos cognitivos. (Cassany, 2004: 933)

À semelhança de Scrivener, também Cassany (2004: 933) apresenta várias sugestões que o professor deverá ter em conta para investir na preparação dos alunos para a escrita, e que procurámos ter em conta durante o estágio pedagógico. Assim, na sua opinião, o professor deve:

- Propor a realização de atividades que permitam ao aluno aumentar o seu domínio da língua estrangeira, no âmbito temático e discursivo no qual terão de escrever.
- Proporcionar toda a informação linguística que o aluno necessite durante a composição (vocabulário, regras gramaticais, etc.)
- Permitir e facilitar a consulta de material de apoio como o dicionário, a gramática, ou o manual da disciplina.
- Organizar a tarefa de escrita em etapas sucessivas, que permitam um trabalho adequado e gradual nos distintos processos de composição, dando ao aluno o apoio necessário.
- Promover a interação na aula, dando aos alunos a possibilidade de trabalhar em grupos ou pares para gerar ideias para a escrita.

Relativamente à primeira sugestão de Cassany, o autor esclarece que parte desse trabalho passará pela leitura de modelos, ou pelo trabalho prévio com o léxico e fraseologia adequados ao tratamento do tema. Assim, quer os textos modelo, quer o ensino prévio serão uma boa fonte de *input*. Será, portanto, um trabalho a desenvolver antes da etapa da composição, ou durante a planificação do texto.

Como podemos verificar, tanto Scrivener (2011) como Cassany (2004) apresentam sugestões de trabalho semelhantes, e que consideram importantes para a preparação para a escrita. Convém, no entanto, referir que estes autores não são os únicos a defender a preparação dos alunos nas fases que antecedem a escrita. Efetivamente, também Harmer opina que:

By spending time with learners on **pre-writing phases**, editing, re-drafting and finally producing a finished version of their work, a process approach aims to get to the heart of the various skills that most writers employ—and which are, therefore, worth replicating, when writing in a foreign language. Indeed, it might be possible to argue that editing and redrafting are even more important when we are writing in a foreign language. (Harmer, 2007: 326)

Harmer (2007: 326) reconhece, no entanto, um dos principais inconvenientes de trabalhar a escrita segundo uma abordagem baseada no processo:

One of the disadvantages of getting students to concentrate on the process of writing is that it takes time: time to brainstorm ideas or collect them in some other way, time to draft a piece of writing with and then, with the teacher's help, perhaps, review it and edit it in various ways before, perhaps changing the focus, generating more ideas, re-drafting, re-editing, and so on. This cannot be done in 15 minutes.

Se pretendemos ensinar os alunos a serem *escritores competentes*, é importante acompanhá-los minimamente em todo este processo. Apesar disso, o tempo que o professor deve dedicar às atividades de escrita é, sem dúvida, o maior constrangimento da adoção de uma abordagem baseada no processo, sobretudo porque a afirmação que acabamos de transcrever nos permite comprovar algo que já tivemos oportunidade de referir: que o processo de composição é recursivo e que a cada momento podemos interromper ou retomar os subprocessos, gerando novas ideias, reformulando, ou mudando o foco do tema, por exemplo, o que nos obriga a voltar a planificar o texto, a rescrever e, eventualmente, a voltar a rever. A falta de estratégias para desenvolver de forma eficaz todo este processo pode inibir ou desmotivar os alunos que apresentam mais dificuldades a nível da expressão escrita, pelo que o professor deverá ter em conta as necessidades dos seus alunos e ponderar os eventuais benefícios da preparação para a escrita, assim como da sua realização na sala de aula.

3.3.2 A integração da escrita na aula

Tendo em conta que através da escrita se aplicam ou consolidam os conhecimentos prévios e os adquiridos, a integração da escrita na aula pode ser proveitosa. Pelas sugestões retiradas junto de Scrivener e Cassany na secção anterior vemos que, entre outras opções, o trabalho de preparação para a escrita pode passar pela abordagem ou ensino prévio de vocabulário, de gramática e de estruturas linguísticas, ou mesmo pela leitura de modelos, pela realização de discussões orais do tema, ou pela concretização de tarefas de escrita em grupo. Muitas destas sugestões têm em comum o facto de poderem perfeitamente ser desenvolvidas na sala de aula, o que poderá facilitar a preparação para a escrita.

Apesar disso, convém lembrar que para além de se tratar de uma atividade laboriosa para alunos e professores e de implicar uma cuidada preparação, a escrita exige bastante tempo para a sua realização e correção, muitas vezes à margem do horário escolar, sendo,

por esse motivo, frequentemente remetida como trabalho de casa (Martín, 2009: 185). Também Pastor (1994: 247) explica que os trabalhos de expressão escrita implicam um maior grau de exigência não só por parte do aluno, mas também por parte do professor. Acrescenta, ainda, que as propostas didáticas são escassas e pouco motivadoras, e que o aluno tende a sentir-se “desvalorizado” face à correção sistemática dos seus erros. Por este motivo,

El trabajo de producción escrita, consecuentemente, se considera una actividad suplementaria, destinada a ser realizada fuera del aula y también con una cierta independencia respecto a las demás actividades. Y, sin embargo, es precisamente en combinación con las demás destrezas como cobra sentido la práctica de la expresión escrita; es evidente la complementariedad de la comprensión de textos y la producción de los mismos, del mismo modo que son interdependientes la expresión oral y escrita, a pesar de las diferencias que los separan.

(Pastor, 1994: 248)

Na afirmação que aqui transcrevemos, para além de referir o porquê de habitualmente se relegarem as tarefas de expressão escrita para casa, Pastor procura destacar a utilidade de trabalhar a expressão escrita na sala de aula em articulação com as demais competências. Tal como Pastor, Harmer reconhece a complementaridade e interdependência existente entre as várias competências:

Receptive skills and productive skills feed off each other in a number of ways. What we say or write is heavily influenced by what we hear and see. Our most important information about language comes from this input. Thus, the more we see and listen to comprehensible input, the more English we acquire, notice and learn. (Harmer, 2007: 266)

O autor refere ainda que estas fontes de *input* podem ser variadas: para além do *input* proporcionado pelo professor, também alguns materiais áudio ou o recurso a textos variados, por exemplo, são igualmente válidos. A propósito do recurso a textos como fonte de *input*, esclarece também que o “productive work should not always be imitative, of course. But students are greatly helped by being exposed to examples of writing and speaking which show certain conventions for them to draw upon” (Harmer, 2007: 267).

Por outro lado, existem ainda benefícios em integrar a escrita na aula sob a forma de trabalho cooperativo. Harmer explica que escrever em grupo pode ser altamente motivador para os alunos. Do ponto de vista do professor, com a realização de atividades de escrita em grupo, verifica-se a possibilidade de facultar um maior acompanhamento aos alunos, assim como de proporcionar um *feedback* adequado aos vários grupos de trabalho (*ibidem*: 328).

De facto, ao trabalhar com um número reduzido de grupos, o professor consegue dar o apoio adequado aos alunos, pois se optar por pedir-lhes que realizem a tarefa individualmente, dificilmente conseguirá atender às necessidades de todos. Para além disso, o trabalho cooperativo permite também uma integração das várias competências: “sometimes when students are involved in some cooperative writing they will be speaking, listening, writing and reading almost simultaneously” (Harmer, 2007: 267). Gómez e Martín Viaño (1990:47) referem que “en un enfoque comunicativo de la escritura, es necesaria su integración con otras destrezas”. Esta integração serve um conjunto de propósitos, uma vez que para além de permitir que os mesmos conteúdos linguísticos e funcionais sejam praticados nas várias competências (as quais serão, por esse motivo, desenvolvidas dentro de um mesmo contexto), também permite uma maior aproximação do uso da língua em relação às situações da vida real.

Este último aspeto também é muito importante. Byrne (1981: 5) explica que muitos alunos “simply do not enjoy writing, partly because of the nature of the task and partly because, out of school, it has little value for them as a form of interaction”. Embora nos últimos anos, com as novas tecnologias, os alunos possam ver algum valor no uso da escrita como forma de interação fora do espaço escolar, a verdade é que alguns podem não reconhecer a utilidade das tarefas de escrita propostas pelo professor. Torna-se, assim, necessário pensar em atividades de escrita que sejam realmente relevantes: “if students are only writing to ‘please the teacher’ there is relatively low motivation, and the quality of writing may be compromised, as students will have no clear perception as to why the work is being done” (Scrivener, 2011: 201). Assim, será importante informar os alunos da finalidade da tarefa de escrita e conceber ou selecionar atividades de escrita que permitam prepará-los para situações comunicativas da vida real.

3.3.3 Estratégias para a planificação das atividades de escrita

Se queremos fomentar hábitos de escrita nos nossos alunos através de uma preparação adequada, será importante proceder a uma planificação cuidada das atividades de escrita, pensando em aspetos tão importantes como a motivação e a seleção ou conceção de materiais e atividades.

Gómez e Martín Viaño explicam que se as atividades de escrita são motivadoras, “el alumno sentirá la satisfacción íntima de aprender, de comunicarse con otros y de realizar una tarea que le gusta. Esta satisfacción se convertirá a su vez en fuente de motivación para futuras actividades” (1990: 47). No *Vademécum para la formación de profesores*, Lorenzo

aponta vários fatores de motivação na aprendizagem de uma L2 ou de uma LE. Assim, refere, por exemplo, que a relevância temática dos conteúdos ou o seu conhecimento prévio podem fazer uma aula mais interessante, ou que as atividades devem ser facilitadoras e apresentadas “de forma ordenada, con objetivos definidos y graduados a los niveles de los alumnos” pois um dos fatores mais lesivos para a motivação é a sensação de dificuldade extrema. O autor acrescenta ainda que:

Cualquier actividad de clase en una L2 es potencialmente un ejercicio en el que puede tener lugar una ruptura comunicativa por falta de recursos expresivos de los alumnos en la L2 o porque el *input* no se encuentra suficientemente próximo a sus niveles de conocimiento.

(Lorenzo, 2004: 320)

Dessa forma, para que as produções dos alunos ganhem complexidade sintática, densidade lexical, e correção linguística, é fundamental delinear tarefas facilitadoras que proporcionem ao aluno material linguístico suficiente, em termos de recursos léxicos e funcionais (Lorenzo, 2004: 320). Simultaneamente, conseguir-se-á manter ou aumentar a motivação do aluno para a escrita.

Tendo em conta que alguns alunos são escritores extremamente inseguros e desmotivados, o professor deve ajudar a criar hábitos de escrita para que os alunos reconheçam que a escrita também faz parte das práticas de sala de aula (Harmer, 2007: 329). As soluções apresentadas por Harmer são idênticas às dos restantes autores já referidos: ajudar a gerar ideias, assegurar-se que os alunos têm a informação de que necessitam, ou proporcionar “patterns and schemes” para ajudá-los a escrever com confiança. Harmer (2007: 329) defende igualmente que para que os alunos comecem a olhar a escrita com um pouco mais de entusiasmo, é necessário dar-lhes tarefas interessantes e agradáveis. Assim, fala, por exemplo, de jogos de escrita, da reconstrução de histórias, de organizar os alunos em grupo para criar uma história, ou de recorrer a imagens para estimular a escrita. Menciona, ainda, os benefícios da escrita criativa:

When teachers set up imaginative tasks so that their students are thoroughly engaged, those students frequently strive harder than usual to produce a greater variety of correct and appropriate language than they might for more routine assignments. (*ibidem*: 328)

No seu capítulo *Helping Learners Write*, na secção *Designing Tasks*, também Nation (2009: 95) nos dá a conhecer quatro tipos de tarefas de escrita às quais o professor pode recorrer: *experience tasks*, *shared tasks*, *guided tasks* e *independent tasks*. Estas

tarefas são concebidas tendo em conta as discrepâncias existentes entre os conhecimentos do aluno e as exigências da tarefa.

Uma vez que estas tarefas poderão facilitar a preparação dos alunos, ou mesmo a execução da atividade de escrita, passaremos, de seguida, a descrever cada uma. Assim, segundo Nation, *experience tasks* são aquelas em que se aproveita a experiência e conhecimentos prévios de um aluno. Dessa forma, sempre que o aluno não possua essa experiência, o professor poderá procurar facultar-lha. No quadro seguinte, Nation dá a conhecer as formas de proporcionar experiência:

Control through selection or simplification	Using simplified material Using carefully graded material Using learner produced material Using material based on first language material
Recall or sharing of previous experience	Discussions and brainstorming Questioning peers
Pre- teaching or experiencing	Direct teaching of sounds, vocabulary, grammar, text types... Visits and field trips Direct teaching of content

Figura 2. Formas de proporcionar experiência (Nation, 2009: 97)

Por sua vez, as *shared tasks* pressupõem um trabalho em equipa, em que os elementos se ajudam mutuamente. Como refere Nation (2009: 98), “a task which is too difficult for an individual to do alone may be done successfully if a pair or group does it”. A escrita de uma composição em grupo é o exemplo mais comum de uma *shared task*. O autor apresenta, ainda, a sugestão de realizar uma composição no quadro com os alunos (*blackboard composition*), a qual será construída com as frases propostas pelos alunos e corrigidas por eles e pelo professor, numa reflexão conjunta.

Também as *guided tasks* (Nation, 2009: 100-108) pretendem diminuir as discrepâncias existentes entre os conhecimentos do aluno e as exigências da tarefa através da realização de exercícios de apoio e orientação que preparam gradualmente o aluno para a escrita. Os exercícios podem praticar-se ao nível da frase ou do texto. Assim, existem exercícios que consistem em completar espaços nas frases, em formar frases colocando as palavras na ordem correta, ou em escrever frases seguindo um modelo. Outra possibilidade consiste em recorrer a uma *substitution table*, onde são fornecidas várias opções nas diferentes colunas para que o aluno escreva frases corretas selecionando os elementos

adequados. Existe, ainda, o exercício de reescrever frases seguindo as indicações dadas, e o de *sentence combining*, no qual os alunos deverão juntar duas frases e formar uma só, recorrendo, por exemplo, a pronomes relativos. No respeitante às *guided tasks* a nível do texto, Nation utiliza o exemplo do exercício de *picture composition*, que consiste em construir um texto a partir de perguntas sobre uma imagem ou uma série de imagens. O autor refere, igualmente, que algumas tarefas de escrita podem ser orientadas sob a forma de resposta a várias perguntas colocadas pelo professor.

Por fim, as *independent tasks* são as que se realizam de forma individual, contando apenas com os recursos ou conhecimentos do aluno (*ibidem*: 95).

Em comum, os vários tipos de tarefas de escrita enumerados têm o facto de pretenderem responder às necessidades do aluno e facilitar a expressão escrita, pelo que o professor deve procurar planificar estas tarefas com cuidado. Hyland destaca da seguinte forma a importância das tarefas de escrita:

While the text is the core of writing materials —providing models, contextual background, language information, content schemata, and stimulation to write, it is the *task*— what learners are actually required to *do* with the materials, that is at the heart of a teaching unit.

(Hyland, 2004: 112)

Nesta medida, é essencial conceber conjuntos ou sequências de atividades de escrita organizadas de forma coerente, para estimular o processo de escrita por parte dos alunos e para que estes consigam realizá-las com sucesso. Na secção “*sequencing writing tasks: the teaching-writing cycle*”, Hyland (2004: 136) alerta que deve existir uma progressão coerente nas tarefas, de tal forma que cada atividade permita simultaneamente aplicar e expandir o que se aprendeu na etapa anterior.

Também os materiais são importantes para os exercícios de expressão escrita. Tal como as tarefas de escrita, os materiais para o ensino desta competência podem ser usados para estimular, modelar ou apoiar a escrita. Geralmente são documentos em papel, no entanto, podem ser também ajudas visuais, materiais áudio, recursos informáticos, ou mesmo objetos reais (*ibidem*: 85). Quando são concebidos propositadamente pelo professor, este deve considerar os objetivos que pretende que os alunos alcancem com eles. Hyland sublinha, ainda, que os materiais criados especificamente para estimular a expressão escrita podem ser tão bem sucedidos quanto os textos modelo apresentados aos alunos (*ibidem*: 94). Explica, para além disso, que:

The importance of the physical appearance of materials should not be underestimated as attractively presented materials are likely to possess greater face validity and impact, arousing interest and encouraging students to engage with the activities. (Hyland, 2004: 103)

Como podemos verificar, embora o trabalho a nível da competência escrita possa ocupar algum tempo útil da aula e ser exigente no respeitante ao tempo de preparação, seleção e sequenciação de materiais e atividades, o professor dispõe de um vasto conjunto de sugestões para trabalhar a competência escrita de forma a motivar os alunos e a prestar-lhes algum apoio para que consigam realizar as tarefas de forma satisfatória, ganhando hábitos de escrita que lhes darão uma autonomia cada vez maior.

3.3.4 Síntese

Nesta secção dedicada à preparação dos alunos para a escrita, tivemos oportunidade de ver que os professores podem ajudar a melhorar a expressão escrita dos seus alunos e a vencer eventuais bloqueios que impedem a composição. Para tal, é importante investir na preparação para a escrita, ativando os conhecimentos prévios dos alunos ou ensinando previamente as estruturas necessárias. Por outro lado, escrever na aula, e em grupo, facilita a tarefa, permite um maior acompanhamento por parte do professor, e possibilita um trabalho em articulação com as demais competências. A conceção de materiais e de tarefas de escrita deve ser feita de forma criteriosa, tendo em conta as necessidades dos alunos e o grau de apoio de que necessitam. É igualmente importante apresentar as atividades de forma gradual, para que o aluno consiga aplicar e expandir o que aprendeu nas etapas anteriores.

3.4 Propostas didáticas

Tendo em conta as perguntas formuladas na reflexão inicial e a informação recolhida durante a pesquisa bibliográfica realizada, decidi centrar a minha atenção na fase que antecede a escrita, mais concretamente na tarefa de preparar os alunos para as atividades de escrita.

Assim, na presente secção, comentarei algumas atividades realizadas durante o estágio pedagógico para proceder a essa preparação em ambas as línguas. Para avaliar a eficácia da preparação dos alunos para a escrita, torna-se necessário fazer uma apreciação dessa preparação e um balanço da própria atividade de escrita, pelo que o comentário a cada atividade de escrita apresentará essas duas componentes. Será feita uma reflexão

acerca dos resultados obtidos e procurar-se-á propor alternativas para melhorar os pontos menos positivos.

3.4.1 Turma de Inglês

Nesta secção, analisaremos e comentaremos três atividades de escrita realizadas com a turma de Inglês.

Para além das atividades que apresentaremos de seguida, foram realizadas duas outras atividades. A primeira consistia em formar e escrever frases verdadeiras acerca da história de *Goldilocks*, utilizando elementos dispostos nas várias colunas de uma *substitution table*. O exercício foi realizado depois de os alunos terem visionado um curto vídeo do conto. A segunda atividade consistia em completar o texto do conto infantil *Three Little Pigs* com as expressões adequadas trabalhadas nos exercícios anteriores da ficha. As duas atividades de escrita que acabo de referir não serão aqui comentadas devido às restrições impostas pela dimensão do relatório de estágio.

Atividade nº 1 - *A typical day in my life*

Objetivos	Escrever um texto sobre a sua rotina diária Aprender a gerar, organizar e sequenciar ideias Vencer bloqueios a nível da expressão através do trabalho em grupo Compreender os princípios estruturais de um texto (introdução, desenvolvimento e conclusão)
Vocabulário específico	Daily routine / unusual routines
Conteúdo gramatical	Adverbs of frequency Connectors: <i>first, then, before, while, after</i> and <i>finally</i>
Material	Exercícios do livro (Anexo 2) CD PowerPoint (Anexo 3) Vídeo Wallace and Gromit ⁹
Atividade de escrita	<i>A typical day in my life</i> (Anexo 4) A professora redigiu no quadro, em colaboração com os alunos, uma composição sobre a rotina diária, seguindo as indicações do livro no respeitante ao teor de cada parágrafo.
Tipo de atividade de escrita	<i>Shared task: blackboard composition</i>

Preparação para a escrita:

Tendo em conta o facto de o livro adotado para a disciplina oferecer a possibilidade de explorar o tema da rotina diária numa perspectiva diferente e interessante (*unusual routines*), considerou-se pertinente o uso de alguns dos exercícios do livro (Anexo 2).

Nesta aula, a preparação para a escrita foi feita de diversas formas. Assim, em primeiro lugar, proporcionou-se *input* gramatical aos alunos (advérbios de frequência) e

⁹ Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=mk6zbY8i4_8

realizaram-se exercícios. Seguiu-se a exploração de um curto vídeo para introduzir as *unusual routines*, o qual foi aproveitado para estimular a discussão oral do tema. Por ser divertido, o uso do vídeo agradou particularmente aos alunos e proporcionou a motivação necessária para seguirem a aula com interesse.

Os exercícios seguintes permitiram trabalhar vocabulário que seria útil no momento de composição. O primeiro (Anexo 2.a) consistia em classificar a informação em categorias (*usual vs. unusual routines*). Já o segundo (Anexo 2.b), um exercício de *listening* sobre *unusual routines*, deu a conhecer o testemunho de uma criança que assume outras responsabilidades para além da escola. De acordo com as leituras bibliográficas realizadas, com este exercício procurou-se ativar e aproveitar o *input* resultante da experiência pessoal dos alunos através da comparação das suas rotinas com a rotina de crianças da mesma idade. Desta forma, a aula foi mais significativa para os alunos e também mais interessante. Tanto o vídeo como os exercícios que acabo de referir foram aproveitados para promover momentos de expressão oral acerca do tema da aula, pelo que a expressão oral foi fundamental, nesta aula, para preparar os alunos para a escrita.

Para introduzir e explicar os conectores foram aproveitadas algumas das frases da gravação utilizada na etapa anterior, o que permitiu que fosse analisada a sua função num contexto específico. As frases foram exibidas com recurso a um PowerPoint (Anexo 3).

Finalmente, realizou-se um exercício útil para organizar a informação necessária para a tarefa de escrita e optou-se por redigir no quadro, com os alunos, uma composição conjunta (Anexo 4).

Tendo em conta as recomendações de Scrivener (2011), os alunos seguiram uma série de *preparatory steps* antes de produzir o texto no final. As atividades realizadas ao longo da aula permitiram ao aluno aumentar o seu domínio no âmbito temático sobre o qual teriam de escrever, como sugere Cassany (2004), assim como uma preparação gradual nos distintos processos de composição. Os alunos foram acompanhados e apoiados ao longo de todo o processo de composição.

Balço da atividade de escrita:

A atividade de escrita não foi concebida por mim, uma vez que achei que a do livro estava muito bem concebida, pois ajuda os alunos a gerar e organizar ideias com recurso a várias estratégias importantes na preparação para a escrita. As instruções são claras: recomenda-se a escrita de um primeiro rascunho e o uso dos quadros em que os alunos sistematizam a sua informação, e por fim uma revisão do texto, pelo que se adota uma

abordagem processual à escrita. Convém recordar que ao apresentar as sugestões de trabalho que procurámos seguir ao longo do estágio pedagógico, Cassany (2004: 933) salienta que é recomendável “organizar las tareas de escritura de forma que faciliten el desarrollo de los procesos cognitivos”. Para além disso, os alunos não sentem uma ansiedade excessiva uma vez que existem pistas para o conteúdo de cada parágrafo e são apresentadas algumas frases que os alunos devem completar, pelo que o exercício estava de acordo com as suas necessidades.

Foi importante a decisão de realizar a composição no quadro com os alunos, sobretudo porque os alunos em questão apresentam sérias dificuldades a nível do Inglês e assim tiveram um maior apoio e orientação por parte da professora, ao mesmo tempo que dividiram entre si a responsabilidade de redigir e corrigir o texto. Como explica Nation (2009: 99) quando fala de *blackboard composition*, “in this way the composition is built up from the learner’s suggestions and the learners and the teacher’s corrections. A composição no quadro trata-se, assim, de uma *shared task* que facilita e orienta o trabalho dos alunos e diminui as barreiras existentes entre os conhecimentos dos alunos e a exigência da tarefa (*ibidem*:95).

O exercício prévio de organizar a informação em quadros, consoante as atividades que os alunos fazem nos diferentes períodos do dia, foi importante e útil, uma vez que na etapa da composição do texto todos puderam dar a sua contribuição, em termos de ideias, e participar com uma maior segurança. Para além disso, como refere Byrne (1981: 29), “particular kinds of visual material, such as diagrams and tables, are valuable for developing organisational skills”.

Não foi possível a realização integral do exercício, uma vez que surgiu uma situação de conflito numa das salas de aula contíguas, pelo que os alunos tiveram alguma dificuldade em manter o índice de concentração. Apesar disso, pelo menos metade da composição foi feita com os alunos no quadro, aproveitando as contribuições dos alunos e discutindo com eles pormenores relevantes como a possibilidade de enriquecer o texto usando os advérbios de tempo estudados nesta aula. A realização da composição no quadro, com a colaboração dos alunos, permitiu verificar que com uma preparação adequada e a possibilidade de trabalhar em equipa os alunos conseguem ultrapassar as dificuldades a nível da expressão escrita com um maior grau de sucesso.

Embora nesta aula os exercícios do livro tenham sido aproveitados, assim como os recursos que o acompanham (CD áudio), ao contrário do que fiz nas aulas restantes que lecionei, fi-lo por considerar que os materiais eram pertinentes, que estavam bem

concebidos e que permitiam cumprir os objetivos definidos para a aula, quer na minha perspetiva, quer na dos alunos. Contudo, nas atividades das aulas seguintes, tentei não estar tão dependente do livro.

Atividade nº 2 – Texto sobre a Sertã

Objetivos	Escrever um texto sobre um tema familiar (falar do meio onde vivem) Aprender a caracterizar o meio onde vivem Aprender a usar o vocabulário em contexto Desenvolver estratégias para organizar as ideias em categorias Aprender a expressar opinião Compreender os princípios estruturais de um texto (introdução, desenvolvimento e conclusão)
Vocabulário específico	<i>The city: places, shops, public facilities</i>
Conteúdo gramatical	<i>Prepositions of place</i>
Material	Ficha de trabalho (Anexo 5) PowerPoint – <i>Guess Where?</i> (Anexo 6) Ficha da atividade de escrita (Anexo 7)
Atividade de escrita	<i>Text about Sertã</i> Os alunos receberam uma ficha (Anexo 7) com indicações acerca da estrutura do texto e da informação que devia constar em cada secção (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão). Para redigir o texto, a ficha incluía perguntas que orientavam os alunos na tarefa de gerar e organizar as suas ideias, deixando-os assim livres para passar à textualização.
Tipo de atividade de escrita	<i>Guided task – answering questions</i>

Preparação para a escrita:

A ficha de trabalho (Anexo 5) foi essencial na preparação dos alunos para a escrita, no entanto, foram realizadas algumas atividades e utilizadas várias apresentações PowerPoint com finalidades diversas: discussão oral a partir de imagens, correção rápida e clara dos exercícios, ou a realização de atividades de motivação e consolidação.

Inicialmente, procedeu-se à apresentação de um PowerPoint que continha imagens da região de Nova Iorque em duas épocas longínquas no tempo e com diferentes índices de ocupação humana. As imagens exibidas causaram um grande impacto nos alunos, tendo-se revelado uma boa forma de captar o seu interesse desde o início. Os alunos foram incitados a descobrir o nome da cidade retratada e aproveitaram-se as imagens para promover um momento de expressão oral, no qual os alunos estiveram atentos e bastante participativos. Foram introduzidas informações culturais relevantes acerca da cidade e mostradas imagens da cidade num livro com fotos impressionantes que decidi levar para a aula. A exibição das imagens permitiu, ainda, questionar os alunos acerca de vocabulário relacionado com a cidade, começando a preparar os alunos para as atividades seguintes.

Na etapa seguinte, os alunos receberam a ficha de trabalho (Anexo 5) e fizeram o primeiro exercício, o qual foi pensado para proceder à introdução de vocabulário sobre a cidade (*places, shops, public facilities*). Realizou-se a atividade “*Guess where*” para

consolidação e expansão de vocabulário da atividade anterior, e posteriormente realizaram-se exercícios de vocabulário associados à escrita de frases: primeiro um exercício de correspondência para formar frases sobre o que se pode comprar nos vários espaços comerciais, recorrendo a uma *substitution table*; depois um exercício em que são fornecidas algumas estruturas linguísticas para os alunos serem capazes de dizer o que existe ou não na Sertã, aplicando o vocabulário aprendido nas etapas anteriores (exercícios 2 e 3 da ficha). Para solicitar aos alunos a escrita de frases sobre a Sertã, a professora usou-se a si própria como *realia*, lembrando aos alunos que não é da região, convidando-os assim a participar e comunicar-lhe o que existe (ou não) na Sertã. Ao fazê-lo, os alunos participaram com mais interesse, aplicando o vocabulário das atividades anteriores, assim como as estruturas linguísticas adequadas e fornecidas como sugestões. Alguns alunos leram as suas frases, e procedeu-se ao registo no quadro. Com a realização do exercício seguinte da ficha (1º exercício secção B), pretendia-se apresentar vocabulário que permitisse contrastar a vida no campo e na cidade. Nesse sentido, os alunos classificaram e organizaram a informação em categorias, separando as opções correspondentes ao campo das correspondentes à cidade. Seguidamente, trabalhou-se com os alunos a forma de expressar opinião acerca da vida no campo ou na cidade (página 3 da ficha). Para o final da aula, estava previsto um exercício para rever algumas preposições de lugar. Como podemos verificar, ao longo da aula a exploração do vocabulário foi progressiva (palavra→frase→texto) e cada atividade ou exercício permitia aplicar e expandir o que se tinha abordado nas etapas anteriores, conforme as recomendações de Hyland (2004: 136).

De forma gradual, foi feita uma aproximação do conteúdo temático à realidade dos alunos, que assim puderam comparar as principais diferenças entre as grandes cidades e o local onde vivem, o que permitiu ativar a experiência e a vivência pessoal dos alunos, em conformidade com as recomendações de Nation (2009: 96) ao falar de *experience tasks*. A ficha 1 foi preparada de forma a oferecer aos alunos o *input* necessário para a tarefa de escrita, como recomendam Scrivener e Cassany nas posições adotadas como base desta investigação. De facto, mesmo não existindo tempo útil da aula para escrever o texto (tal como veio a acontecer), os alunos dispunham de toda a informação necessária na ficha de trabalho para realizar a atividade em casa, com determinado grau de autonomia, e bastantes probabilidades de sucesso. A ficha continha, no entanto, uma falha na secção B, ao apresentar no mesmo quadro as sugestões de adjetivos para qualificar a cidade e o campo, ou para qualificar o estilo de vida de cada um. Por não ter feito a devida separação na ficha, quando pedi aos alunos que utilizassem a informação dos quadros para formar oralmente

algumas frases, um dos alunos disse a frase **I think that living in Sertã is medium-sized.* Outra dificuldade na execução desta aula teve a ver com o tempo, tendo-se optado por eliminar a etapa de revisão das preposições de lugar, dando-se preferência à explicação adequada do exercício de escrita que foi enviado para casa. Esta solução estava, prevista no plano de aula.

A ficha para a escrita do texto sobre a Sertã (Anexo 7), foi concebida de forma a que os alunos pudessem aplicar o vocabulário ou expressões abordadas ao longo da aula. Na altura da sua conceção ponderou-se se o exercício de escrita deveria ser apresentado aos alunos com o início de algumas frases para os alunos completarem, no entanto, por já terem realizado um exercício desse tipo acerca da rotina diária, e pelo facto de se pretender testar a eficácia do ensino prévio de estruturas linguísticas, como foi o caso nesta aula, optou-se simplesmente por colocar algumas questões orientadoras que ajudariam o aluno mesmo que tivesse de realizar o exercício sozinho em casa por falta de tempo. Manteve-se, contudo, a referência na ficha à Introdução, Desenvolvimento e Conclusão e, oralmente foi referido (de forma muito abreviada) que em que consiste cada uma.

Balço da atividade de escrita:

Com esta atividade de escrita pretendia-se seguir as indicações de Scrivener (2011) e de Cassany (2004) e aferir se o ensino prévio das estruturas linguísticas facilita a expressão escrita nos alunos de iniciação à língua estrangeira.

Tendo em conta a quantidade de exercícios de *guided tasks* realizados e acompanhados de *pre-teaching* de algumas estruturas (para a escrita de pequenas frases que seriam úteis na composição), e considerando, ainda, o facto de a tarefa de escrita poder efetuar-se respondendo às perguntas colocadas na ficha, desta vez decidi não dedicar algum tempo à escrita do texto na sala de aula. Fi-lo porque queria provar aos alunos que seriam capazes de escrever um texto em inglês, com alguma autonomia e com o seu próprio esforço. Creio que esta decisão foi muito importante, uma vez que os alunos mostravam uma grande resistência à escrita e precisavam de ganhar alguma confiança para passar a encarar a escrita de outra forma nas atividades futuras.

A atividade final foi concebida de forma adequada e tanto as perguntas incluídas na folha que se destinava à redação, como a ficha de trabalho anterior, facilitaram a tarefa. Os alunos que realizaram o trabalho de casa conseguiram apresentar textos cuja mancha gráfica ocupava (para grande surpresa minha) a quase totalidade da área preparada para o efeito. Embora sejam visíveis, nas suas produções escritas, algumas dificuldades, os alunos

deram sinais de grande satisfação por terem conseguido cumprir a tarefa de escrita. Embora pouco mais de metade dos alunos tenha realizado a tarefa, o balanço desta atividade foi bastante positivo, tendo em conta a grande resistência que encontrei nesta turma em relação a atividades desta natureza no início do ano letivo. Foi importante desenvolver exercícios de preparação para a escrita com os alunos, pois nos seus textos foram capazes de fazer referência aos locais, espaços comerciais e edifícios de serviços públicos existentes na Sertã, e de expressar a sua opinião acerca do local onde vivem, cumprindo assim o objetivo proposto.

Inicialmente tinha-lhes dito que os seus textos seriam expostos na escola na semana seguinte, no entanto, por razões várias, não houve possibilidade, pelo que ficou acordado que se optaria por escolher o melhor texto e publicá-lo na última edição do jornal do Agrupamento, o que nos permitiu seguir uma das recomendações de Scrivener (2011), que sugere que o professor encontre leitores adequados para as produções escritas dos seus alunos.

Atividade nº 3 - Postcard

Objetivos	Conhecer as convenções do género Estabelecer planos para o futuro usando o <i>future – be going to</i> Usar a língua meta com um objetivo funcional – convidar alguém para algo Falar de ações ou atividades de lazer
Vocabulário específico	Vocabulário relacionado com o campo e a cidade e com as atividades de lazer
Conteúdo gramatical	<i>Be going to - future</i>
Material	Posters (tempo verbal - Anexo 8) Ficha 1 (Anexo 9) Ficha 2 (Anexo 10)
Atividade de escrita	Postcard Os alunos escreveram um postal para convidar um amigo a passar o fim-de-semana com eles na Sertã.
Tipo de atividade de escrita	<i>Experience task / Shared task</i>

Preparação para a escrita:

A preparação dos alunos para esta atividade de escrita começou na primeira de duas aulas lecionadas na mesma semana, tendo-se procedido ao ensino da gramática que seria necessária no momento de composição (*be going to*). Esse ensino foi devidamente contextualizado no tema da aula, sendo que a mesma se inseria ainda na unidade “City”. O conteúdo gramatical foi explicado de uma forma original e muito visual (Anexo 8), tendo-se revelado uma estratégia proveitosa, uma vez que mesmo os alunos com mais dificuldades na disciplina comentaram, na aula, que o conteúdo era fácil. A estratégia adotada permitia em simultâneo rever o verbo *To Be*, no presente do indicativo, uma vez que esse verbo é importante na formação do futuro com *be going to*. Depois da explicação,

os alunos receberam a ficha (Anexo 9) com a sistematização das regras apresentadas e com os exercícios divididos em quatro alíneas. Os dois últimos exercícios foram enviados como trabalho de casa porque já não houve tempo para a sua realização. Nesta aula, a expressão escrita foi executada ao nível da frase, para praticar o futuro com *be going to* nas frases afirmativas, negativas e interrogativas. Os exercícios foram diversificados.

Na aula seguinte, corrigiu-se o trabalho de casa, o que permitiu rever o tempo verbal. De seguida, foram dados a conhecer aos alunos mais alguns pormenores sobre a cidade de Londres, tendo-se referido a possibilidade de viajar, em pouco tempo, no Eurostar que faz a ligação entre Paris e Londres. Esta referência permitiu-nos contextualizar o texto modelo (*postcard*) que os alunos iriam ler de seguida na ficha de trabalho (Anexo 10), já que foi feita a referência de que se tratava de um postal enviado por uma rapariga que vive em Londres a uma amiga que vive em Paris, para a convidar a passar um fim-de-semana juntas na capital inglesa. O texto é rico em estruturas com *be going to*, uma vez que a rapariga já planeou as atividades que fará com a sua amiga nesses dois dias. Falou-se um pouco desta forma de comunicar e aproveitei para mostrar aos alunos alguns postais que recebi de familiares e amigos. Pretendia, ainda, chamar a atenção para as principais características de um texto deste género.

Depois do trabalho com o texto, solicitou-se aos alunos que imaginassem que se encontravam numa situação semelhante, e que escrevessem um postal em inglês para convidar um amigo para passar um fim-de-semana na Sertã. Referiu-se que os alunos deveriam usar o tempo verbal estudado para se referirem às atividades que tinham planeado. Por lapso, não foi explicada aos alunos a disposição normal de um texto do género, embora essa explicação estivesse prevista no plano de aula. Apesar disso, o espaço onde os alunos deveriam escrever tinha a forma de um postal, e o facto de os alunos disporem de um texto modelo ajudou, assim como as indicações relativas à estruturação dos parágrafos. No texto modelo, foram destacados a negrito os conectores *first*, *after that* e *finally*.

De acordo com as leituras realizadas, foram usadas várias estratégias de motivação. Foi seguida a recomendação dada por Scrivener (2011), no sentido de encontrar a gramática necessária e adequada ao tema, pelo que, neste caso, o *input* foi sobretudo gramatical. Para além disso, recorreu-se a um texto modelo, como recomendam Cassany (2004) e Scrivener (2011) numa das sugestões que procurámos seguir, e procurou-se contextualizar a situação comunicativa, tentando aproximá-la da realidade.

Uma vez que deviam referir atividades que podiam fazer no meio onde vivem, e que para isso poderiam mencionar lugares ou atrações turísticas, os alunos puderam recorrer ao *input* linguístico das primeiras aulas da unidade, em que lhes foi pedido que escrevessem um texto sobre a Sertã. Foi permitida a consulta da ficha dessa aula.

Balanco da atividade de escrita

Os alunos não se mostraram muito recetivos à atividade de escrita, uma vez que esta se realizou numa sexta-feira à tarde, numa altura em que estavam ansiosos por terminar as aulas. Apesar disso, foi dado algum tempo para a sua realização na aula, e os alunos deviam trabalhar em pares para gerar ideias e superar dificuldades, como recomendam Scrivener (2011) e Cassany (2004).

Quando me apercebi de que não estavam a trabalhar, fosse por distração, ou porque achavam a tarefa difícil, resolvi mudar de estratégia e recorri, mais uma vez, à *blackboard composition*, embora o pudesse ter feito mais cedo. Assim, começámos a escrever em conjunto a composição, com as contribuições dos alunos e a minha orientação, contudo não houve tempo para concluir o texto.

Os alunos realizaram a atividade em casa e entregaram o texto posteriormente. Verificou-se que os alunos respeitaram a disposição gráfica do texto, tendo a maioria inventado um nome e uma morada para o destinatário do postal. Para além disso, conseguiram usar a mesma estrutura do texto modelo para inserir as suas ideias, que neste caso estavam relacionadas com as atividades que queriam propor aos seus amigos. Os alunos utilizaram corretamente o tempo verbal estudado na aula anterior.

3.4.2 Turma de Espanhol

Tal como para a turma de inglês, analisaremos três atividades realizadas com a turma. Antes de proceder ao comentário das atividades, convém lembrar que a turma de espanhol tem um perfil completamente diferente em relação à turma de inglês, uma vez que os alunos são mais empenhados, cumpridores, interessados e atentos. Para além disso, não apresentam tantas dificuldades a nível da língua estrangeira, e têm a seu favor o facto de esta ser uma língua muito próxima da sua língua materna. Por este motivo as atividades apresentadas à turma de espanhol foram um pouco mais ousadas e não têm um grau tão elevado de orientação.

Para além das atividades de escrita que comentaremos de seguida, solicitou-se à turma de 8º ano que escrevesse uma autobiografia. Esta atividade foi realizada na sequência

de uma aula em que se abordou o *Pretérito Indefinido*. Uma vez que essa aula se inseria na unidade das Artes e Literatura, os alunos ficaram a par da obra da autora *Laura Gallego*, um nome de referência na literatura juvenil espanhola, tendo-se procedido à leitura de uma curta biografia da autora. O texto serviu para ilustrar a forma como recorremos a este tempo verbal do passado num texto desse género. Também se realizou uma atividade de escrita com uma turma de 10º ano, numa aula inserida na unidade *Geografía del español y del portugués*, que não poderemos comentar, em virtude do limite de extensão do presente relatório de estágio. Assim, depois de estudarem e praticarem as comunidades autónomas e províncias espanholas, recorrendo, inclusivamente, a um mapa interativo, os alunos desta turma tiveram que criar e escrever uma adivinha para que os colegas tentassem adivinhar a que comunidade autónoma eles se estavam a referir. O exercício foi devidamente exemplificado, tendo-se projetado uma adivinha criada para o efeito.

Atividade nº 1 - ¡OJO! con los Falsos Amigos

Objetivos	Escrever um texto explicando situações de mal-entendidos por desconhecimento de alguns Falsos Amigos Aprender a escrever a partir de um texto modelo
Vocabulário específico	Falsos Amigos
Conteúdo gramatical	<i>El género: algunas diferencias en relación con el portugués</i> <i>Artículos determinados, contractos y neutro</i>
Material	Exercícios do livro PowerPoint para correção dos exercícios Dominó dos Falsos Amigos (Anexo 11) Ficha (Anexo 12)
Atividade de escrita	¡OJO! con los Falsos Amigos Os alunos receberam a ficha de trabalho (Anexo 13) e foi-lhes explicado que nela estavam retratadas situações de mal-entendidos por desconhecimento do significado dos falsos amigos. Procedeu-se à leitura das tiras apresentadas, explicou-se em que consistia o exercício de escrita, e procedeu-se à exemplificação, recorrendo a um texto incluído na ficha, e que poderia servir como modelo caso os alunos necessitassem.
Tipo de atividade de escrita	<i>Individual task</i>

Preparação para a escrita:

Nesta aula trabalhou-se uma das primeiras unidades do livro, intitulada *Adiós Portuñol*, a qual destaca algumas diferenças entre o português e o espanhol, inclusive a nível gramatical. Assim, depois de vistas algumas diferenças gramaticais das duas línguas, iniciou-se a abordagem aos Falsos Amigos.

Uma vez que para esta aula procurei elaborar uma atividade final de escrita relacionada com os Falsos Amigos (Anexo 12), tentei fazer uma abordagem gradual ao tema. Assim, depois de me assegurar que sabiam o que é um falso amigo e de lhes perguntar se conseguiam referir algum exemplo em espanhol, passámos à prática através de

exercícios que também promovem essa abordagem gradual. A correção através do PowerPoint visava aclarar o significado destes falsos amigos, apresentando-os em contexto, com recurso a uma frase ilustrativa, para além da imagem, permitindo-me igualmente complementar ou aclarar o conteúdo do livro. A atividade final de carácter mais lúdico, o *Dominó de Falsos Amigos* (Anexo11), foi concebida como exercício de consolidação e como um elemento de motivação. Os alunos tiveram que organizar as peças de dominó na sequência correta, de forma a que a imagem da peça anterior correspondesse ao falso amigo que se encontrava escrito na peça seguinte, tendo demonstrado interesse na atividade e participado de forma ativa. A realização desta atividade em grupo foi pensada como forma de ultrapassar as dificuldades que os alunos pudessem ainda sentir individualmente e de promover a troca de opiniões nos casos em que os Falsos Amigos das peças de dominó ainda oferecessem dúvidas. Também o facto de dizer aos alunos que ganhava o grupo que conseguisse terminar a sequência correta em primeiro lugar foi importante para a promoção do trabalho colaborativo em prol de um objetivo comum aos vários elementos do grupo. O sucesso desta atividade refletiu-se no facto de todos os grupos de trabalho terem conseguido ordenar corretamente todas as peças do dominó, pelo que já nem houve necessidade de projetar o documento preparado para a correção.

Tendo em conta a breve descrição da etapa de preparação para a escrita, e seguindo as recomendações de Lorenzo (2004: 320) citadas neste relatório, procurei recorrer a tarefas facilitadoras da aprendizagem e fazer uma abordagem progressiva em que cada etapa permite aplicar e expandir o que foi estudado na etapa anterior. Para além disso, criei uma atividade motivadora para consolidar os Falsos Amigos, e optei pela sua realização em grupo como forma de superar dificuldades, tal como recomenda Harmer (2007: 328). Na ficha elaborada (Anexo 12), para além de recorrer a banda desenhada que apresenta situações caricatas, o que por si só já costuma motivar os alunos, segui as recomendações de Hyland (2004: 103) e não descurei a apresentação atrativa e coerente da ficha que se destinava ao exercício de escrita. Convém, no entanto, referir que sendo esta a primeira aula que lecionei, ainda não tinha tido oportunidade de aprofundar a minha pesquisa bibliográfica, pelo que todas as decisões foram tomadas apenas com base no que me parecia mais adequado. Para além disso, no início do estágio pedagógico sentia-me um pouco mais dependente do livro, pelo que poderia eu própria ter construído exercícios adequados, em vez de tentar simplificar os do livro.

Balanço da atividade de escrita:

A atividade final de escrita já não pôde ser realizada dentro da sala de aula por falta de tempo. Assim, optei por dedicar os minutos finais à explicação cuidadosa do exercício de escrita, li o enunciado e o pequeno texto com os alunos, e certifiquei-me de que compreendiam as instruções. Todos os alunos realizaram e entregaram o exercício na aula seguinte. Alguns usaram o texto apresentado na ficha como um texto modelo, fazendo apenas as adaptações necessárias. Outros revelaram uma maior liberdade na expressão escrita, sendo capazes de escrever uma história por palavras suas.

Atividade nº 2 - *Diálogo en una tienda de ropa*

Objetivos	Estimular a imaginação e criatividade na escrita Aprender a gerar ideias e a negociar a escrita em pares Desenvolver estratégias, em pares, para superar bloqueios na textualização
Vocabulário específico	Consumo / Vocabulário relacionado com as lojas de roupa
Material	Ficha (Anexo 13) Ficha da atividade de escrita (Anexo 14)
Atividade de escrita	<i>Diálogo en una tienda de ropa</i> Os alunos receberam a ficha (Anexo 14) para a atividade de escrita, que consistia em criar um diálogo numa loja de roupa, a partir de uma das duas situações propostas.
Tipo de atividade de escrita	<i>Shared task</i> : composição em pares

Preparação para a escrita

Para introduzir o tema do *Consumo*, realizou-se uma chuva de ideias, tendo-se orientado os alunos até que referissem os seus hábitos de consumo, no respeitante à roupa. Abordou-se de seguida o conteúdo cultural da aula, fazendo-se referência a um dos maiores grupos da moda espanhola, o que nos deu um pretexto para o trabalho com a ficha nas etapas seguintes. Desta forma, as primeiras atividades da aula permitiram uma introdução ao tema através da expressão oral, tendo sido dada aos alunos a possibilidade de manifestar a sua opinião e de trocar ideias sobre o tema. A expressão oral foi, portanto, uma das primeiras estratégias utilizadas para começar a preparar os alunos para a atividade de escrita final.

Ao receberem a ficha, os alunos trabalharam a partir de um texto modelo (Anexo 13.a), como recomendam Scrivener (2011) e Cassany (2004), para se familiarizarem com as estruturas linguísticas próprias de um diálogo numa loja de roupa e com algum vocabulário específico como “estar de oferta” ou “pagar con tarjeta”, o que nos possibilitou expandir o vocabulário e fazer uma referência às principais formas de pagamento.

A expressão escrita nesta aula começou por se realizar sob a forma de resposta a perguntas de interpretação, registadas pela professora no quadro e copiadas pelos alunos. O segundo exercício de expressão escrita consistia em completar dois curtos diálogos tendo

em conta as situações retratadas nas imagens (Anexo 13.b). O exercício não ofereceu grandes dificuldades aos alunos.

Na etapa seguinte da aula, procedeu-se à sistematização, numa tabela (Anexo 13.b), de todas as estruturas linguísticas referidas até então, e acrescentaram-se algumas que não tinham ainda sido referidas, pelo que se procurou novamente aplicar e expandir vocabulário, como sugere Hyland (2004: 136). A elaboração desta tabela foi muito útil porque seria um importante instrumento de trabalho na etapa de redação do diálogo. Apesar de uma grande parte dessa tabela já conter a informação, procurou-se preparar um exercício para que a sua exploração fosse um pouco mais dinâmica, pelo que em alguns espaços foi colocado um tracejado para que os alunos procurassem no texto, ou nos exercícios anteriores, as expressões mais adequadas a cada situação (pedir/oferecer ajuda; perguntar ou indicar o preço, etc.). Apesar disso, a exploração da tabela acabou por tomar mais tempo que o previsto, uma vez que foi justamente nesse momento que o cansaço acumulado afetou o ritmo da aula, o que fez com que já não houvesse tempo para a realização e representação do diálogo, prevista no plano de aula. Contudo, a atividade de escrita foi cuidadosamente explicada e procedeu-se à leitura e esclarecimento de vocabulário da ficha elaborada para a atividade de escrita (Anexo 15).

Balanco da atividade de escrita

Com esta atividade de escrita pretendia-se seguir as indicações de Scrivener (2011) e de Cassany (2004) para aferir se o ensino prévio das estruturas linguísticas facilitava a expressão escrita nos alunos de iniciação à língua estrangeira.

Para criar o diálogo, os alunos deviam eleger uma das duas situações caricatas apresentadas. Essas situações foram criadas para despertar o interesse dos alunos para a escrita e foram pensadas para estimular a criatividade e imaginação do aluno, bem como o gosto pela escrita. Funcionaram, para além disso, como um elemento surpresa, pois os alunos estavam à espera que lhes fosse pedido um texto mais convencional.

Procurou-se integrar a atividade de escrita na aula, contudo, ficou para trabalho de casa, devido à falta de tempo. Por esse motivo, alguns alunos não conseguiram reunir-se para trabalhar em pares, pelo que nem todos realizaram esta atividade.

Apesar disso, o balanço é positivo, uma vez que os primeiros alunos a entregar na aula seguinte foram justamente aqueles que costumam ter mais dificuldade em manter o índice de concentração e interesse nas aulas, o que significa que a originalidade das situações apresentadas, para além de promover a construção de diálogos originais, também

motivou os alunos para a escrita, o que nos permite comprovar as palavras de Harmer quando falada importância de criar “imaginative tasks”.

Tendo em conta que o diálogo que lhes foi pedido exigia alguma imaginação, foi importante dar-lhes a oportunidade de planificar o texto em conjunto, como sugere Cassany (2004), para gerar e organizar ideias e superar eventuais bloqueios e, no final, poderem representar o diálogo na aula. Embora todos os exercícios tenham ajudado a preparar os alunos para a escrita, o grau de orientação não foi muito acentuado, e o exercício de escrita era um pouco livre.

Atividade nº 3 - *Taller de Cuentos*

Objetivos	Dominar as convenções do género Estimular a imaginação e criatividade na escrita Aprender a gerar ideias e a negociar a escrita em grupo Aprender a sequenciar factos Desenvolver estratégias, em grupo, para superar bloqueios na textualização Desenvolver estratégias para organizar da informação durante a planificação da escrita
Vocabulário específico	Vocabulário relacionado com os contos Fórmulas linguísticas usadas num conto
Conteúdo gramatical	Tempos verbais, com especial incidência no Pretérito Indefinido (revisão)
Material	Ficha de Trabalho (Anexo 15) PowerPoint (Anexo 16) Ficha da atividade de escrita (Anexo 17) Cartões, caixas (Anexo 18)
Atividade de escrita	<i>Taller de Cuentos</i> Escrita de um conto em grupo
Tipo de atividade de escrita	<i>Shared task</i> : composição em grupo

Preparação para a escrita:

A ideia de criar un *Taller de Cuentos* surgiu depois de a orientadora da escola me pedir que preparasse uma aula para revisão e consolidação de conteúdos, sobretudo dos tempos verbais estudados ao longo do ano. Pensei que a ideia de criar uma história seria uma boa forma de o fazer, mas inicialmente tive receio de estar a propor uma tarefa demasiado exigente e arriscada aos alunos. Depois, inspirada nas sugestões de Cassany (2004) e Scrivener (2011), e no que me parecia mais adequado, concluí que existiam várias formas de facilitar a tarefa:

- Elaborar uma ficha que propusesse exercícios pertinentes e proporcionasse aos alunos o *input* linguístico suficiente e adequado à tarefa (Anexo 15);
- Fornecer um texto modelo (Anexo 15.a: *Caperucita Roja*) para ilustrar o uso das fórmulas linguísticas habituais nos contos, assim como a forma de introduzir os episódios ou ações na história (Anexo 15.b);

- Dar a conhecer, de forma muito resumida, as principais características do género literário em questão (Anexo 16);
- Escrever o conto em grupo para superar dificuldades;
- Escrever o conto na sala de aula, com o meu apoio;
- Levar para a aula dicionários para superar dificuldades de expressão e convidá-los a encontrar formas alternativas para expressar uma mesma ideia;
- Preparar uma ficha específica para o *Taller de Cuentos*, onde os alunos pudessem sintetizar a informação e organizar as suas ideias para redigir o conto (Anexo 17).
- Distribuir algumas cópias da ficha (*Pretérito Indefinido*) que receberam da orientadora de espanhol numa aula anterior, para o caso de não a terem consigo nesse dia. Essa ficha permitiria rever o tempo verbal e poderia ser consultada, se necessário, durante a etapa de redação do conto.

Por ser um exercício bastante exigente, faltava-me, no entanto, pensar na forma de os motivar. E assim nasceu a ideia de levar para a aula três grupos distintos de cartões (*Lugares, Objetos e Personajes*), e de pedir-lhes que tirassem ao acaso um cartão de cada grupo, para redigir um conto onde integrassem esses elementos (Anexo 18). Lembrei-me das palavras de Hyland e procurei criar materiais ainda mais apelativos que os que tinha criado até então, por isso fiz questão de imprimir os cartões a cores e de preparar três caixas com uma apresentação atrativa para guardar separadamente os cartões correspondentes aos *Lugares, Personajes e Objetos*. No final, coloquei tudo num saco bastante colorido (Anexo 18.a e 18.b).

A escolha de cada um dos elementos dos cartões foi feita em função do que normalmente encontramos num texto narrativo deste tipo, e tinha o objetivo de estimular a imaginação dos alunos, como se pode verificar pela consulta do anexo 18. Seria uma atividade original e que cativaria os alunos, mas exigia uma preparação rigorosa e criteriosa, pelo que os materiais preparados foram fundamentais para esta atividade. Creio que toda esta preparação foi mais eficaz que se tivesse chegado à aula apenas com os cartões, lhes tivesse dito que tirassem aleatoriamente três elementos e que construíssem um conto que os integrasse a todos. Embora por si só a atividade já fosse suficientemente original para cativar os alunos, estes cartões e as respetivas caixas que preparei acabaram por se revelar uma excelente estratégia de motivação, pois para além de funcionarem como um elemento surpresa para os alunos, foram capazes de despertar o seu interesse e a sua curiosidade, bem como de os envolver desde a fase inicial da atividade de escrita. Acredito

que esta capacidade para envolver os alunos e promover a sua participação ativa nas atividades da aula é muito importante, uma vez que permite uma melhor assimilação e compreensão dos conteúdos.

Por fim, achei que tratando-se de uma tarefa exigente, os alunos deviam sentir que seriam recompensados pelo seu esforço, pelo que lhes disse que os cinco contos resultantes deste *Taller* seriam lidos na aula e seria feita uma votação para eleger o melhor. Depois de corrigido, o conto foi publicado na última edição do jornal do Agrupamento.

Foi útil pensar em todos estes fatores, uma vez que foram determinantes para a motivação, empenho e sucesso dos alunos. É importante pensar também em atividades originais e diferentes daquelas a que os alunos estão habituados. Para além de me apoiar nas ideias defendidas por Scrivener (2011) e Cassany (2004) relativamente à preparação na etapa prévia à escrita, baseei-me nas palavras de Harmer:

When teachers set up imaginative writing tasks so that their students are thoroughly engaged, those students usually strive harder than usual to produce a greater variety of correct and appropriate language than they might for more routine assignments. (Harmer, 2007: 327)

A expressão *creative writing* diz respeito a tarefas que envolvem alguma imaginação, sendo exemplos disso a criação de poemas, histórias ou peças (Harmer, 2007: 327), pelo que o *Taller de Cuentos* realizado nesta aula de Espanhol foi, sem dúvida, um exercício de escrita criativa. Por ter em vista a produção de um texto que pertence a um género literário que os alunos não estão habituados a escrever, procedeu-se ao ensino prévio pelo menos das principais características de um conto (partes do conto, moral da história, estruturas linguísticas características do género), o que vai de encontro às recomendações de Harmer:

Students who are writing within a certain genre need to consider a number of different factors. They need to have knowledge of the topic, the conventions and style of the genre, and the context in which their writing will be read, as well by whom. (Harmer, 2007: 327)

Face ao exposto, embora a aula fosse exigente, procurou-se facultar a preparação adequada para o exercício final de escrita, e as estratégias adotadas na seleção e preparação de materiais e atividades foram facilitadoras da aprendizagem, e procuraram seguir as orientações dos autores citados anteriormente.

Balço da atividade de escrita

Trata-se de uma atividade original, interessante e motivadora. Embora tenham trabalhado em grupo e isso os tenha ajudado a superar dificuldades em conjunto, a etapa de redação foi mais demorada que o previsto no plano de aula. Só um grupo conseguiu terminar o conto nesse dia. Vários alunos consultaram a ficha preparada (Anexo15) para essa aula durante a etapa de redação, bem como a ficha do *Pretérito Indefinido*. Em quase todos os grupos houve um aluno que se tornou “líder” e que procedia ao registro por escrito, embora todos copiassem o texto e todos discutissem ideias e vocabulário. Tal como previa, fui chamada com alguma frequência para esclarecer dúvidas aos alunos.

A maior parte dos grupos optou por preencher a grelha da ficha preparada exclusivamente para o *Taller de Cuentos* (Anexo 17) enquanto tomavam as suas decisões relativamente aos pormenores da história, no entanto, um dos grupos de trabalho não o fez e preferiu traçar um esquema mental, escrevendo diretamente a história no espaço preparado para o efeito, à medida que discutiam e negociavam os detalhes do conto. Os grupos que optaram por preencher a grelha dedicaram mais tempo à fase de *planificação*. Devido à falta de tempo, foi acordado com os alunos que se procederia à eleição do conto vencedor na aula seguinte, no entanto, com a calendarização do teste e da aula observada pela orientadora da faculdade, essa seleção só pode ser realizada numa aula posterior à inicialmente prevista. Por esse motivo, os alunos foram-me perguntando quando faríamos a leitura e eleição do conto, pelo que tive a oportunidade de constatar o interesse demonstrado por esta atividade de escrita em particular.

Depois de selecionado o conto vencedor, os alunos do grupo decidiram, por iniciativa própria, melhorar o conto, tendo acrescentado uma moral à história ao ver que lhe faltava esse elemento, o que também é bastante positivo, pois significa que fizeram uma nova revisão do texto e que se lembraram das convenções do género. Finalmente, o conto foi publicado na última edição do jornal da escola.

Foi interessante ver a forma empenhada e ativa como todos os alunos colaboraram com os seus colegas, inclusivamente aqueles que normalmente estão mais desinteressados ou distraídos. Das minhas observações nesse dia, e que procurei registar para não me esquecer, tomei nota que esses alunos foram justamente os que mais contribuíram para a originalidade do conto em termos de ideias, pelo que os seus escassos conhecimentos linguísticos não foram impeditivos da sua participação no processo. Foi uma experiência enriquecedora para mim, e acredito que também o tenha sido para os alunos, pelo que a minha avaliação desta aula, e em particular do *Taller de Cuentos* é bastante positiva.

3.4.3 Síntese

Inicialmente, pretendia que a minha abordagem ao tema fosse feita apenas na perspetiva do *enfoque procesual* ou *process approach to writing*, por se tratar de uma abordagem que dá mais ênfase ao *processo* que ao *produto final*. De facto, os alunos escrevem, sobretudo, para ser avaliados, e nem sempre recebem ajuda nas etapas de redação, pelo que me pareceu oportuno orientar a minha ação nesse sentido e procurar apoiá-los nessa tarefa de passar as ideias da mente para o papel. Acabei por abandonar este propósito porque me apercebi imediatamente que isso ocuparia demasiado tempo útil da aula, e que como professora estagiária, com um número limitado de aulas, não poderia realizar com sucesso essa tarefa. Ponderei, igualmente centrar a minha atenção na etapa da avaliação, no entanto, desisti por achar que embora a avaliação seja importante, pois permite ao aluno ver se há progresso, pode ter o efeito contrário ao desejado e funcionar como um elemento de desmotivação. Assim, ao refletir sobre as necessidades do grupo de alunos com quem trabalhei, e tendo em conta que ambas as turmas eram de iniciação à língua estrangeira, achei mais proveitoso investir na preparação para a escrita como forma de melhorar as produções escritas dos alunos. Para tal, adotei a posição defendida pelos vários autores referidos no ponto 3.4.1 deste relatório, embora tenha seguido mais de perto as orientações de Scrivener (2011) e Cassany (2004) referidas nessa secção.

Convém referir que apesar de a escolha do marco teórico ter incidido na preparação realizada na fase que antecede a escrita, não deixei de refletir acerca da utilidade de realizar tarefas de escrita em algumas das aulas lecionadas, em vez de me limitar a mandá-las como trabalho de casa. Preocupe-me, igualmente, em conceber algumas atividades de escrita em pares ou em grupo. Por último, ao pensar na questão da utilidade que os alunos atribuem ao exercício de escrita, decidi arranjar uma forma de pelo menos numa das atividades não ser eu, professora estagiária, a única leitora dos textos produzido pelos alunos.

4. CONCLUSÃO

Ao longo deste relatório, procurámos refletir acerca das razões para a complexidade da expressão escrita, comparando a escrita com a oralidade, ou a forma como se processa o ensino/ aprendizagem desta competência na língua materna e na língua estrangeira. Verificámos também que a diversidade de géneros escritos contribui para esta complexidade, uma vez que cada género tem as suas regras e convenções, e que o aluno precisa de conhecê-las para as aplicar. Precisa, ainda, de tomar consciência do contexto e do propósito da escrita, e de dominar e colocar em prática conhecimentos das várias áreas (gramática, sintaxe, ortografia, etc.).

Por outro lado, as investigações realizadas no âmbito da abordagem processual permitiram concluir que a escrita é uma tarefa complexa também a nível cognitivo, uma vez que envolve processos e subprocessos que ocorrem de forma recursiva e não linear.

Por todos estes motivos, a escrita é uma atividade complexa e morosa que os alunos nem sempre estão dispostos a fazer, sobretudo numa língua estrangeira. E, no entanto, é justamente na escrita que se aplicam e consolidam os conhecimentos prévios e/ou adquiridos, pelo que a escrita se constitui um poderoso instrumento para a aprendizagem da língua estrangeira. Assim, tendo em conta as especificidades próprias da escrita aqui resumidas, é fundamental que o professor promova um maior apoio e acompanhamento nas tarefas de escrita, o que pode implicar a sua integração na aula, para que os alunos possam esclarecer as suas dúvidas na hora, com o professor. A este propósito, os resultados dos inquéritos realizados (Anexo 1) são esclarecedores, uma vez que a maior parte dos alunos referiu que prefere trabalhar na aula por este motivo.

Depois de avaliar as necessidades dos alunos com os quais trabalha, o professor deve determinar o tipo e o grau de orientação de que os alunos necessitam, selecionando as tarefas mais adequadas. Trabalhar com a turma de inglês foi um grande desafio, pelos motivos já referidos. No entanto, foi precisamente nesse grupo que os benefícios da preparação dos alunos para a escrita foram mais visíveis, uma vez que grande parte dos alunos passou a realizar as tarefas de escrita sendo capaz de aplicar o *input* recebido na fase de preparação para a escrita. No início, estes alunos não conseguiam superar o bloqueio na expressão escrita uma vez que não possuíam os recursos linguísticos de que necessitavam, pelo que o ensino prévio de estruturas foi fundamental, assim como o facto de usar materiais que para além de os prepararem para a escrita, sistematizavam toda a informação de que necessitavam. No caso da turma de Espanhol os entraves não eram tão fortes, pois a proximidade da língua estrangeira com a língua materna facilitava a tarefa. Apesar disso,

revelavam bastantes erros produzidos por interferência da língua materna, sobretudo a nível de vocabulário, e embora fossem capazes de gerar ideias, nem sempre as conseguiam expressar da forma mais adequada. Assim, também se considerou pertinente proceder a tarefas de familiarização linguística nesta turma, e os resultados foram igualmente positivos.

É inegável que a melhor forma de aprender a escrever é escrevendo. O professor pode e deve acompanhar o aluno na escrita, refletindo e dialogando com ele acerca das suas produções escritas. Ajudar a melhorar a expressão escrita dos alunos, também passa pela motivação para a escrita e pelo investimento na preparação dos alunos para a escrita, ativando os conhecimentos prévios ou ensinando as estruturas necessárias. Hyland (2004: 124-125) fala da importância de proceder a tarefas de “language scaffolding”, dizendo o seguinte:

Central to this idea is the view that teachers are in a position to bring learners to the point where they can write a target text without assistance. This involves providing input and instruction that both support and challenge students, gradually increasing their competence as they move toward independence.

A preparação dos alunos para a escrita implica igualmente o ensino de estratégias para ajudar a gerar e a organizar as ideias. Verificamos, assim, que a preparação dos alunos para a escrita é de vital importância, pois como já referimos, se queremos que as produções dos alunos ganhem complexidade sintática, densidade léxica, e correção linguística, devemos prepará-los nesse sentido.

Em suma: fazer uma preparação adequada dos alunos durante a fase que antecede a escrita é como começar a construir uma casa de raiz e assegurar-se de que as fundações são seguras, para evitar problemas na sua estrutura. Seria conveniente, por esse motivo, continuar a desenvolver este tipo de preparação com os alunos, para que gradualmente comecem a ter uma maior independência na expressão escrita em língua estrangeira. Como refere Kroll:

“Becoming a writer is a complex and ongoing process, and becoming a writing teacher is no less complex”.
(Kroll, 1990:1)

5. FONTES CONSULTADAS

- AA. VV. *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Sertã*. Consultado em 9 de dezembro de 2012, em <http://aes.ccems.pt/images/stories/PEE%202011%20a%202014.pdf>.
- Byrne, Donn (1981). *Teaching Writing Skills*. Harlow, Essex: Longman.
- Cassany, D. (1990). "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6: 63-80. Consultado em 9 de dezembro de 2012, em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126193>.
- Cassany, D. (1997). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Cassany, D., Luna, M. e Sangz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cassany, D. (2004). *La expresión escrita*. Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dir.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería. 917 – 943.
- Cassany, D. (2009). "La composición escrita en E/LE". *Monográficos marcoELE*. 9:47-66.
- Cornbleet, Sandra e Ronald Carter (2003). *The Language of Speech and Writing*. London: Routledge.
- Flower, Linda e John R. Hayes (1981). "A Cognitive Process Theory of Writing". *College Composition and Communication*, 32 (4): 365-387. Consultado em 16 de julho de 2013, em <http://www.jstor.org/stable/356600>.
- Gómez Casañ, P. e María Martín Viaño (1990). "La Expresión Escrita: de la frase al texto". Em Bello Estévez, Pilar *et al.* *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana, 1990.
- Harmer, Jeremy (2007). *The Practice of English Language Teaching*. London: Pearson Longman.
- Hyland, Ken (2004). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kroll, Barbara (1990). *Second Language Writing, Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López Molina, Juan (1997). "Técnicas para mejorar la expresión escrita". 257-262, Consultado em 16 de janeiro de 2013, em http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8038/1/LYT_10_1997_art_16.pdf.

- Lorenzo Bergillos, Francisco (2004). “La motivación y el aprendizaje de una L2/LE”. Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dir.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería. 305 – 328.
- Melero Abadía, Pilar (1991). *Métodos y enfoques en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. New York: Routledge
- Niza, Sérgio (2009). *Criar o Gosto Pela Escrita, Formação de Professores*. (2ª ed.). Lisboa: ME
- Martín Peris, Ernesto (2009). “Propuestas de trabajo de la expresión escrita”. Lourdes Miquel e Neus Sans (coord.). *Didáctica del Español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre. Cuadernos del tiempo libre, 181-192.
- Pastor Cesteros, Susana (1994) “El Desarrollo de la competencia discursiva escrita del alumno de español” ASELE. Actas V. 247-252. Consultado em 9 de dezembro de 2012, em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0245.pdf.
- Salvador Mata, Francisco (s. d.). “La habilidad de expresarse por escrito: una perspectiva psicolingüística y cognitiva sobre la expresión escrita”. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada. Consultado em 16 de janeiro de 2013, em http://www.educarm.es/lecto_escritura/curso/04/t04.pdf.
- Scrivener, Jim (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. 3ª ed. Oxford: Macmillan Education.
- Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT*. Oxford: Macmillan Education.
- Widdowson, H. G. (2001). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

6. ANEXOS

QUESTIONÁRIO

O presente questionário é anónimo e realiza-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês / Espanhol pela Universidade de Coimbra.

1. Com que frequência escreves em casa e por iniciativa própria?

- Frequentemente Às vezes Nunca

2. Na tua opinião, as tarefas de escrita são importantes para te ajudar a aprender inglês?

- Sim (Segue para a pergunta nº 3) Não (Segue para a pergunta nº 4)

3. Completa a frase com as opções que consideres mais adequadas:

As tarefas de escrita são importantes porque...

- me ajudam a memorizar o que aprendi nas aulas.
 me ajudam a enriquecer o vocabulário e a conhecer melhor a gramática.
 na minha vida pessoal ou profissional posso vir a necessitar de escrever em inglês.

4. Para além do professor, mais alguém costuma ler os textos que escreves em inglês?

- Não, o professor é a única pessoa a ler o que escrevo.
 Sim, às vezes os meus amigos ou colegas leem os textos que eu escrevo.
 Outros (quais):

5. Que aspeto(s) achas que debes melhorar nos teus exercícios de expressão escrita?

- Erros ortográficos e pontuação
 O uso de vocabulário
 O estilo
 A organização das ideias
 Outros (quais):

6. Quais das seguintes estratégias costumavas utilizar quando te pedem que escrevas um texto em inglês?

- Primeiro escrevo tópicos com as ideias principais
 Primeiro faço um esquema com as ideias principais
 Faço rascunhos e depois passo a limpo
 Leio várias vezes e faço as correções necessárias
 Consulto dicionários, gramáticas, ou o livro da disciplina
 Não uso nenhuma estratégia em particular: escrevo sem pensar demasiado e conforme me vêm as ideias à cabeça
 Outras:

7. De todos os exercícios de escrita que fizemos ao longo do ano letivo, qual o que mais te agradou?

- Escrever no quadro, com a professora, um texto sobre a rotina diária
 Formar e escrever frases verdadeiras acerca da história de *Goldilocks* utilizando elementos de várias colunas
 Completar o texto do conto infantil *Three Little Pigs* com as expressões adequadas
 Escrever um texto sobre a Sertã
 Escrever um postal para combinar um fim-de-semana com um amigo na Sertã, utilizando o *Future - Be Going To*.

7.1 Porquê? _____

8. De todos os exercícios de escrita que fizemos ao longo do ano letivo, qual o que achaste mais difícil? Porquê?

9. Na tua opinião, os exercícios de escrita que fizemos durante o ano letivo foram...

- Excessivos Suficientes Insuficientes

10. Preferes realizar os exercícios de escrita em casa ou na sala de aula? Porquê?

QUESTIONÁRIO

O presente questionário é anónimo e realiza-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês / Espanhol pela Universidade de Coimbra.

1. Com que frequência escreves em casa e por iniciativa própria?

- Frequentemente Às vezes Nunca

2. Na tua opinião, as tarefas de escrita são importantes para te ajudar a aprender espanhol?

- Sim (Segue para a pergunta nº 3) Não (Segue para a pergunta nº 4)

3. Completa a frase com as opções que consideres mais adequadas:

As tarefas de escrita são importantes porque...

- me ajudam a memorizar o que aprendi nas aulas.
 me ajudam a enriquecer o vocabulário e a conhecer melhor a gramática.
 na minha vida pessoal ou profissional posso vir a necessitar de escrever em espanhol.

4. Para além do professor, mais alguém costuma ler os textos que escreves em espanhol?

- Não, o professor é a única pessoa a ler o que escrevo.
 Sim, às vezes os meus amigos ou colegas leem os textos que eu escrevo.
 Outros (quais):

5. Que aspeto(s) achas que deves melhorar nos teus exercícios de expressão escrita?

- Erros ortográficos e pontuação
 O uso de vocabulário
 O estilo
 A organização das ideias
 Outros (quais):

6. Quais das seguintes estratégias costumavas utilizar quando te pedem que escrevas um texto em espanhol?

- Primeiro escrevo tópicos com as ideias principais
 Primeiro faço um esquema com as ideias principais
 Faço rascunhos e depois passo a limpo
 Leio várias vezes e faço as correções necessárias
 Consulto dicionários, gramáticas, ou o livro da disciplina
 Não uso nenhuma estratégia em particular: escrevo sem pensar demasiado e conforme me vêm as ideias à cabeça
 Outras:

7. De todos os exercícios de escrita que fizemos ao longo do ano letivo, qual o que mais te agradou?

- Selecionar uma das vinhetas para escrever um pequeno texto (!Ojo! con los Falsos Amigos)
 Autobiografia
 Escrever (com um colega) um diálogo numa loja de roupa, escolhendo uma das duas situações propostas
 Taller de Cuentos (criação de um conto original em grupo)

7.1 Porquê? _____

8. De todos os exercícios de escrita que fizemos ao longo do ano letivo, qual o que achaste mais difícil? Porquê?

9. Na tua opinião, os exercícios de escrita que fizemos durante o ano letivo foram...

- Excessivos Suficientes Insuficientes

10. Preferes realizar os exercícios de escrita em casa ou na sala de aula? Porquê?

Obrigada pela tua participação!

QUESTIONÁRIO

Numa primeira fase, partimos da observação direta para tentar identificar os principais componentes deste estudo, no entanto, ao longo do ano, foi feita a recolha de produções escritas realizadas pelos alunos e, no final recolheram-se dados através da resposta a um questionário.

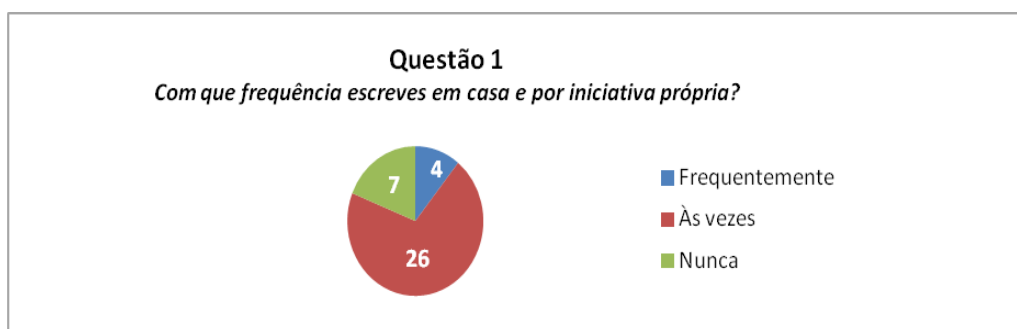
O questionário foi preenchido na presença da professora estagiária e os alunos foram informados do objetivo do estudo.

A população inquirida

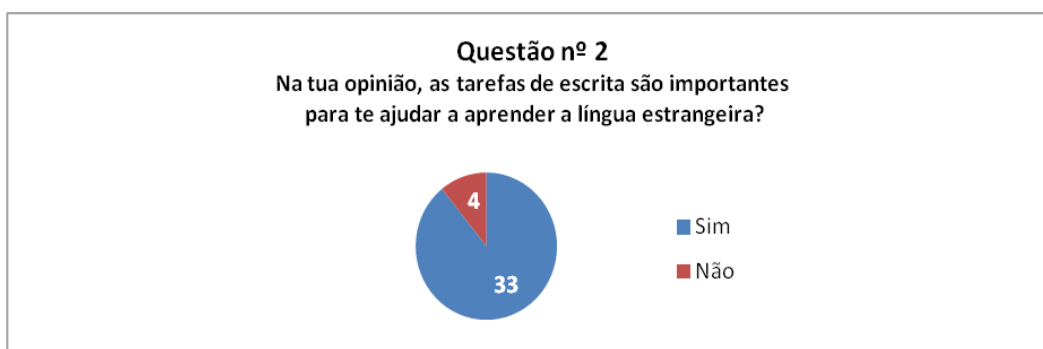
O questionário foi aplicado à turma de Inglês e à de Espanhol com as quais decorreu a Prática Pedagógica Supervisionada. No total, 37 alunos foram inquiridos (18 da turma de Inglês e 19 de Espanhol).

Foi preparado um questionário para cada língua, no entanto, apenas as perguntas 7 e 8 são diferentes, uma vez que estão relacionadas com as atividades de escrita realizadas por cada uma das turmas envolvidas no estudo. Assim, com exceção das perguntas 7 e 8, todos os resultados serão apresentados em conjunto. De salientar que os gráficos apresentam os resultados tendo em conta o número de alunos, enquanto na análise se fará a referência aos resultados em termos percentuais.

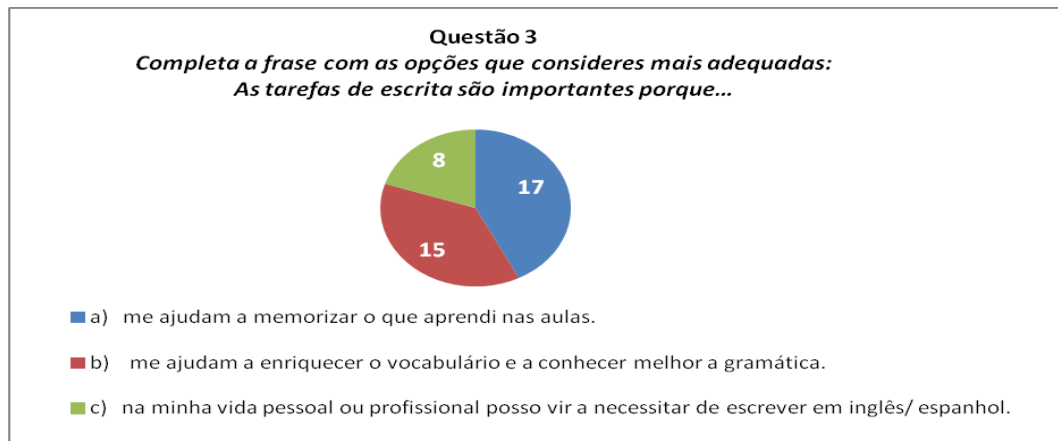
Apresentação e análise dos dados



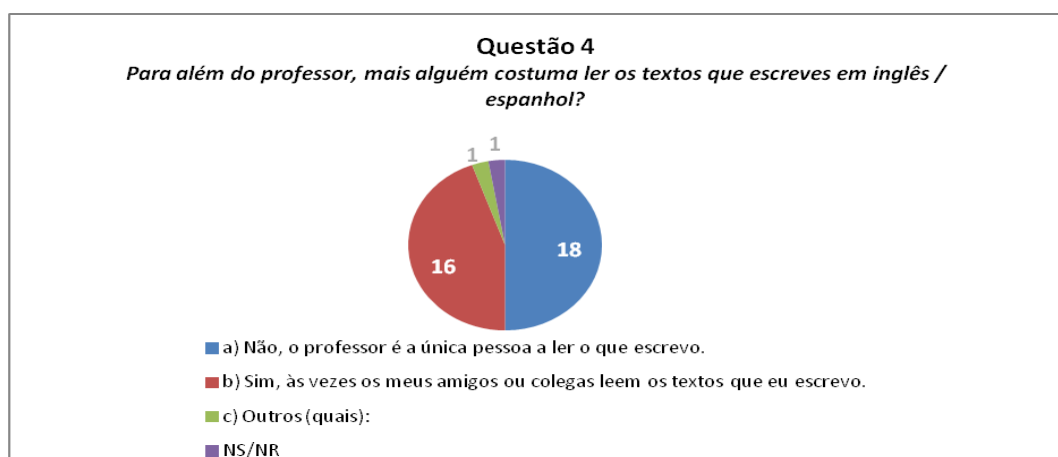
Questão nº 1. Com esta questão, pretendia-se avaliar se os alunos revelam hábitos de escrita fora do contexto escolar. Dos 37 alunos inquiridos, apenas 10,8% dos alunos escrevem frequentemente em casa por iniciativa própria, enquanto 70,3% o faz “às vezes”. Em contrapartida, 18,9 % dos alunos nunca escreve em casa, por iniciativa própria.



Questão nº 2. Relativamente ao papel da escrita na aprendizagem de uma língua estrangeira, 89,2% dos alunos considera que as tarefas de escrita são importantes, enquanto 10,8% dos alunos inquiridos não valoriza a escrita num processo de aprendizagem. Importa, no entanto, salientar que o facto de grande parte dos alunos reconhecer o valor e a utilidade da escrita, não significa necessariamente que estejam dispostos a fazer exercícios de escrita, ou que estes exercícios sejam do seu agrado.

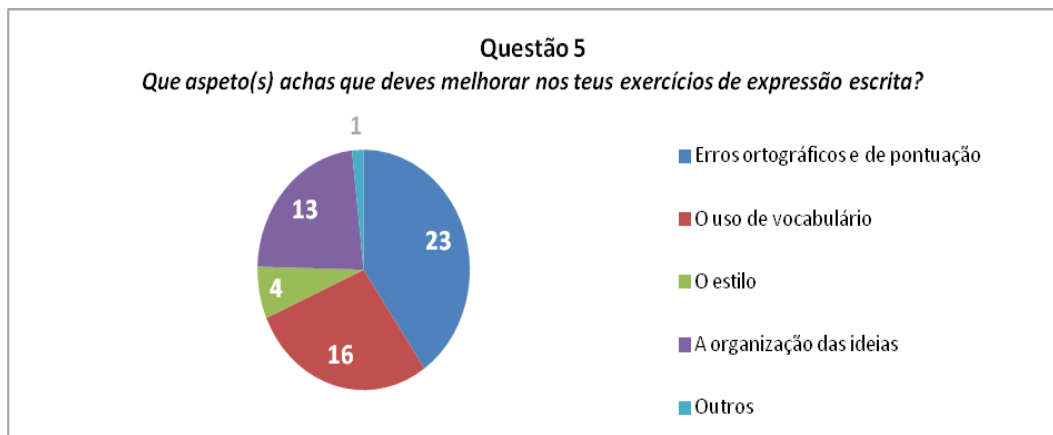


Questão nº 3: Nesta questão, foi dada aos alunos a hipótese de assinalar mais do que uma opção. Assim, 42,5 % reconhece que a expressão escrita é uma boa forma de consolidar os conteúdos lecionados nas aulas, tendo por isso assinalado a opção a). A segunda resposta mais assinalada foi a opção b), com 37,5% de alunos a referir os benefícios da escrita para o enriquecimento de vocabulário e o conhecimento da gramática. Apenas 20% dos alunos admitiu a possibilidade de os exercícios de escrita poderem vir a ser úteis para a sua vida pessoal ou profissional.



Questão nº 4: As produções escritas pelos alunos continuam maioritariamente a ser lidas exclusivamente pelo professor (50%), no entanto, 44,4% dos alunos assinalou o facto de os

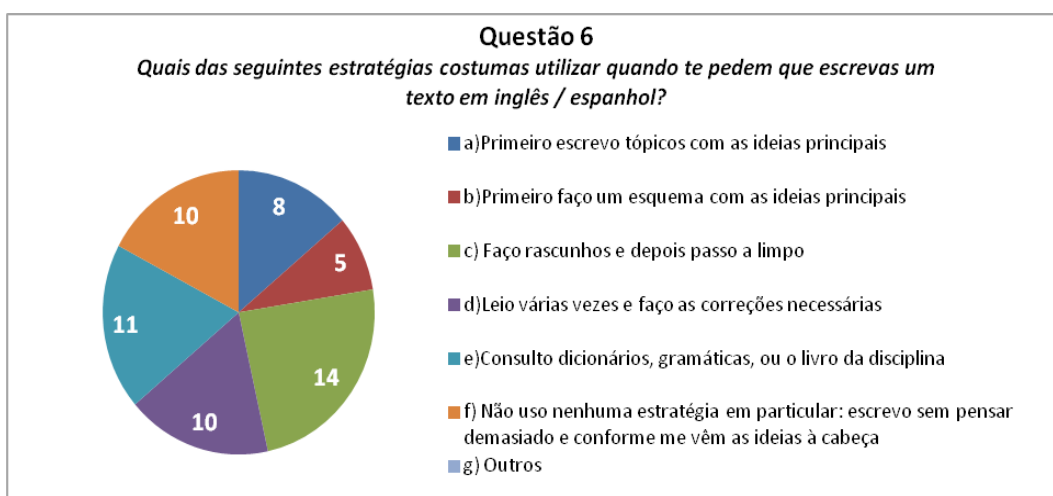
colegas também lerem os seus textos. Na opção “Outros”, apenas um aluno referiu os pais, e outro aluno não respondeu.



Questão nº 5: Com esta questão pretendia-se que os alunos identificassem as principais áreas problemáticas a nível da expressão escrita, pelo que foi dada a possibilidade de assinalar mais do que uma opção. Os resultados foram os seguintes:

- Erros ortográficos e pontuação - 40,4%
- O uso de vocabulário - 28,1%
- A organização das ideias - 22,8%
- O estilo – 7%
- Outros (quais): - 1,8%

O aluno que assinalou a opção *Outros* referiu que deveria melhorar a “atenção”. De salientar ainda que 2 alunos assinalaram todas as opções (exceto a última), reconhecendo dificuldades nas várias vertentes da escrita.

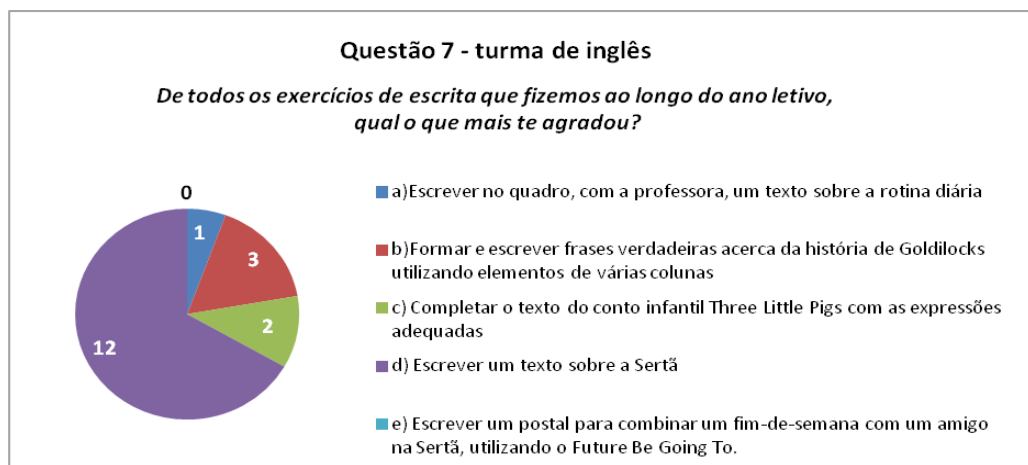


Questão nº 6: As respostas serão apresentadas em termos percentuais e por ordem decrescente:

c)	Faço rascunhos e depois passo a limpo – 24,1%
e)	Consulta dicionários, gramáticas, ou o livro da disciplina – 19%
d)	Leio várias vezes e faço as correções necessárias – 17,2%
f)	Não uso nenhuma estratégia em particular: escrevo sem pensar demasiado e conforme me vêm as ideias à cabeça – 17,2%
a)	Primeiro escrevo tópicos com as ideias principais – 13,8%
b)	Primeiro faço um esquema com as ideias principais – 8,6%
g)	Outras: - 0%

Relativamente a esta questão, pretendia-se avaliar as práticas dos alunos no respeitante aos procedimentos das várias etapas da escrita: planificação, textualização e revisão. Assim, considerou-se importante dar-lhes a possibilidade de assinalar todas as opções que refletissem os seus hábitos.

A etapa da planificação não parece ser valorizada, uma vez que a percentagem de alunos a referir a elaboração de tópicos ou de um esquema para organizar as suas ideias é relativamente baixa (13,8% e 8,6% respetivamente). Para além disso, 17,2% refere mesmo não usar nenhuma estratégia em particular. Ainda assim, a opção mais assinalada foi a da elaboração de rascunhos (24,1%), seguindo-se a referência à consulta de materiais de apoio (19%). Os alunos parecem dedicar mais tempo à fase de revisão que à de planificação, uma vez que 17,2% dos alunos inquiridos refere que lê, relê e corrige os seus textos.

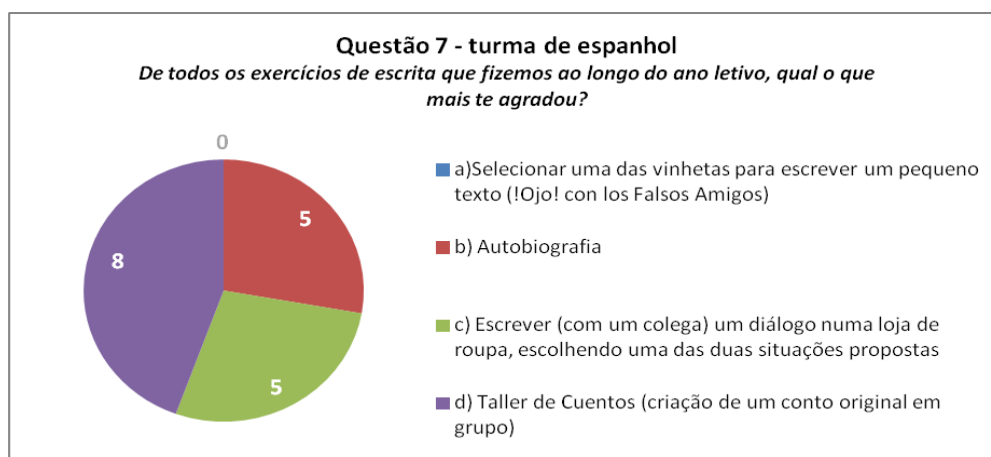


Questão nº 7: As respostas serão apresentadas em termos percentuais e por ordem decrescente:

d)	Escrever um texto sobre a Sertã - 66,7%
----	---

b)	Formar e escrever frases verdadeiras acerca da história de <i>Goldilocks</i> utilizando elementos de várias colunas - 16,7%
c)	Completar o texto do conto infantil <i>Three Little Pigs</i> com as expressões adequadas - 11,1
a)	Escrever no quadro, com a professora, um texto sobre a rotina diária - 5,6%
e)	Escrever um postal para combinar um fim-de-semana com um amigo na Sertã, utilizando o <i>Future Be Going To</i> - 0%

Os resultados sugerem que os alunos preferem, efetivamente, escrever sobre algo que é significativo para eles. Ao justificar a sua escolha, a maior parte referiu que este era o seu exercício preferido porque tiveram a oportunidade de escrever sobre algo que conhecem, outros referiram que foi importante porque puderam falar da região onde vivem, e um dos alunos referiu apenas que tinha achado a tarefa interessante. O segundo exercício preferido consistia na escrita de frases de acordo com o conto infantil Goldilocks. A justificação apresentada foi o facto de ser divertido e interessante. Relativamente ao exercício da alínea c), os alunos referiram que foi do seu agrado porque gostam de contos infantis.



Questão nº 7: Respostas apresentadas em termos percentuais e por ordem decrescente:

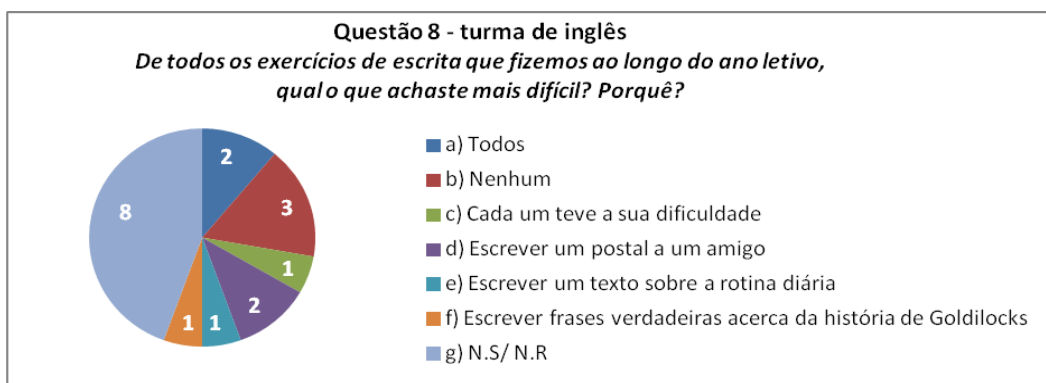
d)	<i>Taller de Cuentos</i> (criação de um conto original em grupo) - 42,1%
b)	Autobiografia - 31,6%
c)	Escrever (com um colega) um diálogo numa loja de roupa, escolhendo uma das duas situações propostas - 26,3%
a)	Selecionar uma das vinhetas para escrever um pequeno texto (!Ojo! con los Falsos Amigos) 0%

Relativamente à turma de Espanhol, o *Taller de Cuentos* foi a atividade preferida. Os alunos referiram que a atividade foi útil para aprender vocabulário e para ajudar a expressar ideias. Referiram igualmente que “trabalhar em grupo é mais fácil” e mais divertido. Um aluno referiu

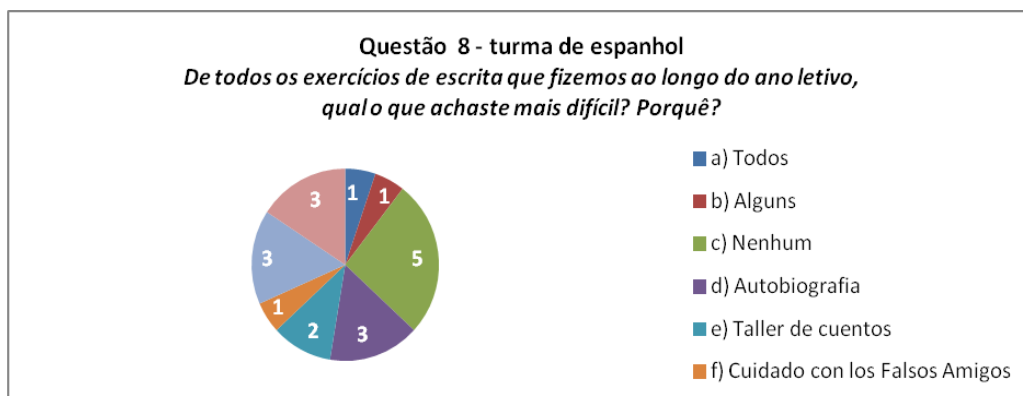
ainda que num trabalho de grupo “podemos corrigir-nos uns aos outros”. Outro disse que “foi divertido, criativo e foi um exercício eficiente”. Todas estas justificações parecem ir de encontro às posições defendidas pelos vários autores que tivemos oportunidade de referir ao longo deste relatório.

O segundo exercício preferido foi a autobiografia, o que parece indiciar, mais uma vez, que os alunos gostam de falar do que é significativo para eles, neste caso, deles próprios, o que nos faz lembrar das palavras de Nation sobre *experience tasks* e o facto de se aproveitar a experiência prévia e as vivências dos alunos. Os alunos justificaram a sua escolha dizendo que foi interessante, que os fez pensar neles próprios, ou que gostaram de escrever um texto sobre eles em espanhol.

Relativamente ao exercício do diálogo numa loja de roupa, mais uma vez referiram que foi divertido, que lhes permitiu aprender vocabulário sobre as lojas de roupa e que foi mais fácil e divertido por ser realizado com os colegas.

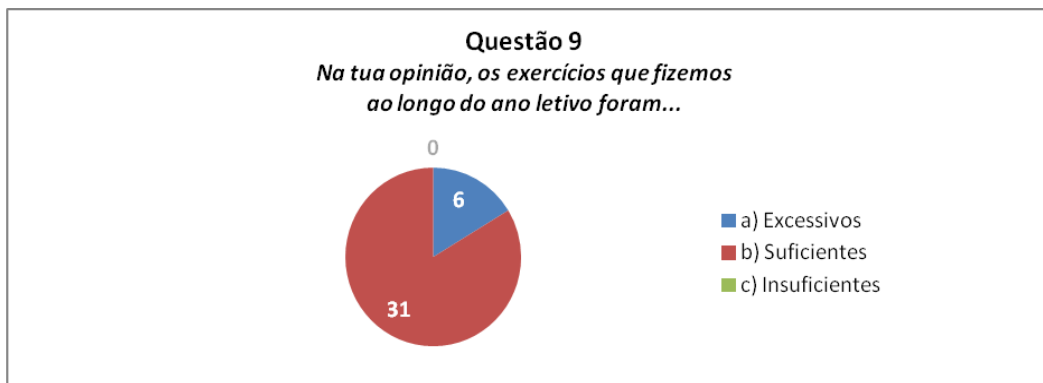


Questão 8 (Inglês): Alguns alunos não responderam e os que responderam nem todos justificaram a sua resposta. Três consideraram que todos os exercícios tinham sido difíceis justificando a sua resposta pelo facto de não perceberem inglês, enquanto três alunos disseram que nenhum dos exercícios foi difícil. O exercício de escrita de frases sobre *Goldilocks* foi referido por um aluno como o mais difícil e a composição sobre a rotina diária também foi referido por 1 aluno.

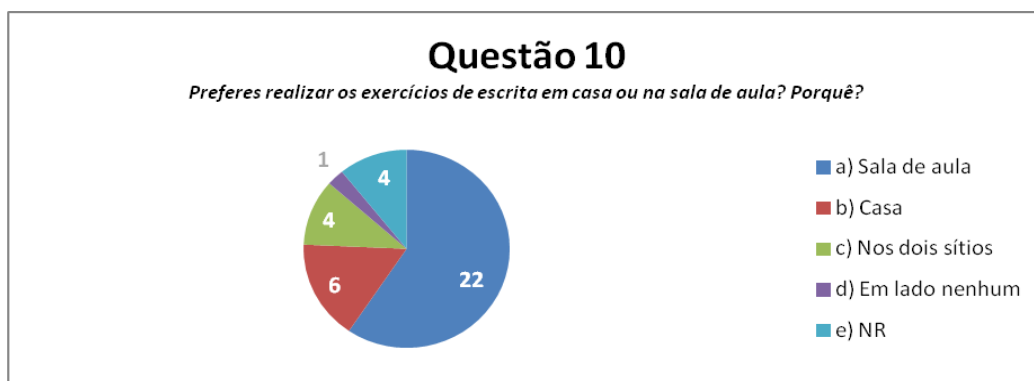


Questão 8 (Espanhol): “Nenhum foi difícil”, na opinião de 5 alunos; 3 referiram a autobiografia mas não justificaram; 1 aluno referiu o exercício com os Falsos Amigos; 1 aluno

respondeu “alguns” mas não justificou; 1 aluno referiu “todos” dizendo que teve dificuldade em compreender; 3 alunos não responderam e, finalmente, 3 alunos não compreenderam que a pergunta se cingia apenas aos exercícios descritos na pergunta anterior, tendo referido que os exercícios de escrita mais difíceis foram as composições dos testes, justificando a sua resposta com a “pressão” sentida nos testes.



Questão 9: A maior parte dos alunos considerou que a quantidade de exercícios de escrita foi suficiente (83,8%). Os exercícios foram excessivos, na opinião de 16,2% dos alunos. Nenhum considerou que tinham sido insuficientes os exercícios realizados.



Questão 10: Todos os alunos que preferem trabalhar na sala de aula justificam a sua resposta referindo o apoio do professor. Os alunos que preferem trabalhar em casa referem fatores como a concentração ou o facto de terem mais tempo para pensar. Dos quatro alunos que responderam que conseguem trabalhar bem nos dois locais, um deles justificou da seguinte forma: “nos dois sítios, pois aprendo nas aulas e aplico em casa”.

3 STEP 2

Unusual routines

A. Read these sentences and tick (✓) them as common or unusual routines.

Daily routines

- I have lessons in the morning.
- I play basketball at school.
- I play basketball for 3 hours every day after school.
- I have music lessons 3 times a week.
- I get up early to play the violin before going to school every day. I also play after school. I practise for 5 hours a day.
- I don't have time to meet my friends because I have to practise swimming before and after school.
- I go to the cinema with my friends.
- I spend the weekend watching TV, playing computer games and texting my friends.
- I spend my weekend giving interviews and participating in sport TV programmes.
- After school I go back home.

Common Unusual

Common	Unusual



B. What about you? Have you got a common or unusual routine?



61

sixty-one

3

Listening



Aubree Oliverson

A 13-year-old **modern** Mozart

Most 13-year-olds like to sleep in¹, text message and play sports; but not Aubree Oliverson. She spends her time studying music, playing the violin and preparing herself for her performances.

A. Pair work: Ask your partner.

What about you? Do you also like to sleep in, text message your friends and play sports? Do you play a musical instrument?



¹sleep in:
to sleep late
intentionally

B. Listen to Part 1. Match the two columns to make true sentences.

track 16

- | | |
|---------------------------|---------------------------------------|
| 1. Aubree Oliverson is | a. composer. |
| 2. She is also a good | b. a talented pianist and a composer. |
| 3. She plays so well | c. a young violin player. |
| 4. Her father is | d. because she practises a lot. |
| 5. Moon Light is the name | e. of Aubree and her father's duo. |
| | f. a music teacher. |
| | g. of her new CD. |

C. Listen to Part 2. Order the sentences.

track 17

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. Aubree also enjoys swimming, doing gymnastics and spending time with her friends. | <input type="checkbox"/> |
| 2. It is not easy for Aubree to meet her friends because she is always very busy. | <input type="checkbox"/> |
| 3. Aubree plays the violin every morning before school. | <input type="checkbox"/> |
| 4. Her brother and her sister play the violin too. | <input type="checkbox"/> |

Teixeira, Isabel, Paula Menezes (2012). *Move On. Manual do Professor. 7º Ano Inglês*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

"I get up at 5.30 every morning to practise the violin **before** going to school.
I also practise **after** school. [...]
When I perform, my brother and sister sometimes play with me. "



Notice that *before*, *after* and *when* are words that

- refer to the time when the action takes place;
- link the ideas of the sentences
- show the order of events

When you write a text, there are a few words that may help you to organize your ideas:

First

Then

Before

While

After

Finally

Look at the examples:

Hello, I'm Peter. I'm going to tell you what I do when I get home after school.

First I have a sandwich.

Then I do my homework.

While my mother prepares dinner I play with my sister Helen.

After dinner I prepare my schoolbag for the next day.

Finally I go to bed.



BIBLIOGRAFIA

Diapositivo 1

✓ Imagem:

Teixeira, Isabel, Paula Menezes (2012). *Move On. Manual do Professor. 7º Ano Inglês*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

✓ Frases retiradas da transcrição do exercício pertencente ao livro da disciplina:

Teixeira, Isabel, Paula Menezes (2012). *Move On. Manual do Professor. 7º Ano Inglês*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

Diapositivo 2

Imagem – Imagens Google

Texto – Cláudia Oliveira

PowerPoint criado por Cláudia Oliveira

STEP 2 **Unusual routines**

Writing



A typical day in my life

Do teens around the world have different daily routines? A teens' magazine asked young people to write about their typical day.

Write a text about a typical day in your life.

- First fill in the boxes to get information.
- Write your first draft. Use your notes in the boxes.
- Check your text.

Time
Things I do in the **morning**

	wake up
	get up

Time
Things I do in the **afternoon**

Time
Things I do in the **evening**

Introduction
1st paragraph
a little information about your routine.

Development
2nd paragraph
Things I do in the morning.

3rd paragraph
Things I do in the afternoon.

4th paragraph
Things I do in the evening.

Conclusion
5th paragraph
Here is a suggestion.

My name is and my daily routine is like/ different from most boys / girls.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

I like my daily routine because I like what I do every day / My daily routine is a bit boring because

.....

.....

i

INFO STOP

Improve your text using the connectors: **first, then, next, finally**

67

sixty-seven

Teixeira, Isabel, Paula Menezes (2012) *Move On. Manual do Professor. 7º Ano Inglês*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

A. THE CITY

1. Match the words with the pictures.

- | | | | | |
|--------------|---------------|-------------|-----------------|----------|
| AIRPORT | BUS STOP | CHEMIST'S | POLICE STATION | HOSPITAL |
| CHURCH | MUSEUM | POST OFFICE | LIBRARY | BANK |
| FIRE STATION | TRAIN STATION | SKYSCRAPERS | SHOPPING CENTRE | THEATRE |

 <p>www.fisd12.net</p>	 <p>www.picturesof.net</p>	 <p>themagicrainbow345.blogspot.com</p>
1	2	3
 <p>quieroaprender-ana.blogspot.com</p>	 <p>www.clker.com</p>	 <p>www.dreamstime.com</p>
4	5	6
 <p>it.123rf.com</p>	 <p>www.clipartof.com · 1151135 www.clipartof.com</p>	 <p>www.clipartpal.com</p>
7	8	9
 <p>© Andy Horak - www.ClipartOf.com/101809</p>	 <p>www.picturesof.net</p>	 <p>© Clipartpal - www.ClipartOf.com/101809 www.clipartof.com</p>
10	11	12
 <p>www.clker.com</p>	 <p>www.thefastertimes.com</p>	 <p>© Can Stock Photo - csp3048270 www.canstockphoto.com</p>
13	14	15

2. Where can you buy these things? Use the chart to write sentences.

You can buy...		
a. milk	at the	post office.
b. medicine and health products		baker's.
c. bread		florist's.
d. fish		supermarket.
e. newspapers		chemist's.
f. plants and flowers		clothes shop.
g. stamps and post letters		fishmonger's.
h. clothes		newsagent's.

- a. *You can buy milk at the supermarket.*
- b. _____
- c. _____
- d. _____
- e. _____
- f. _____
- g. _____
- h. _____

3. Can you find all of these places and shops in Sertã? Write two sentences saying what Sertã has got/ hasn't got.

Sertã has got...	It hasn't got...	There is...	There isn't...
------------------	------------------	-------------	----------------

- (+) _____
- (+) _____
- (-) _____
- (-) _____

B. CITY OR COUNTRYSIDE?

Farms Pollution
 Good means of transport
 Skyscrapers Helpful neighbours
 Traditional shops Shopping centres
 Traffic jams Nature
 Noise Stressful life
 Relaxing life Open space
 Listen to the birds singing
 Crowded streets
 Pure air
 Factories Crime





guilherme-caminhandocomcristo.blogspot.com

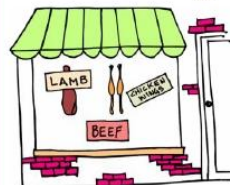
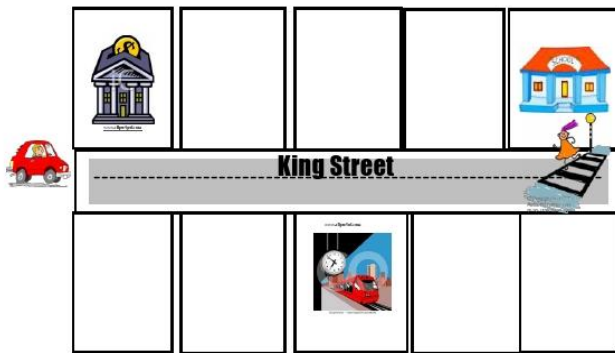
EXPRESSING OPINION:
In my opinion...
I think that living in the ____ is...
I like living in ____ because...
I don't like living in ____ because...
I prefer living in ____ because...
I agree with you.
I don't think so. / I don't agree because...

Adjectives to talk about the City or Country & City or Country Lifestyle
Modern
Industrial
Expensive
Big/ small / medium-sized
Interesting / exciting
Boring
Peaceful / quiet/ relaxing
stressful

PREPOSITIONS OF PLACE

The prepositions of place are used to indicate the position of people or things.

A. Read the clues and place the buildings and shops in the street map.



There is a fire station **opposite** the train station.

The library is **between** the fire station and the school.

The police station is **next to** the bank.

There is a hospital **between** the chemist's and the train station.

There is also a restaurant **next to** the train station.

There is a butcher's **opposite** the school and next to the restaurant.

3

Imagens: Imagens Google
Worksheet by: Cláudia Oliveira


PowerPoint criado por Cláudia Oliveira
(diapositivos 2-7)
Imagens: Imagens Google

WHERE CAN YOU...
... SEE AN AEROPLANE?



AT THE AIRPORT.

WHERE CAN YOU...
... SEE ANCIENT OBJECTS?




AT THE MUSEUM.

WHERE CAN YOU...
... FIND A DOCTOR?



AT THE HOSPITAL.

WHERE CAN YOU...
... WATCH A FILM?




AT THE CINEMA.

WHERE CAN YOU...
... WATCH A FOOTBALL MATCH?



AT THE STADIUM.

WHERE CAN YOU...
... BUY TICKETS FOR SOMETHING?



AT THE CINEMA.
AT THE THEATRE.
AT THE STADIUM.

AT THE BUS STATION.
AT THE TRAIN STATION.
AT THE AIRPORT.

AT THE TICKET OFFICE.

THINK ABOUT WHAT YOU HAVE TO SAY BEFORE YOU START WRITING:

Introduction

Where do you live?

Development

What is Sertão like? (e.g. crowded, peaceful, modern...)

What can you see or do in Sertão? Are there any tourist attractions?

What's your favorite place in Sertão? Can you describe it and tell me where it is?

Conclusion

Do you like living near Sertão? Why?



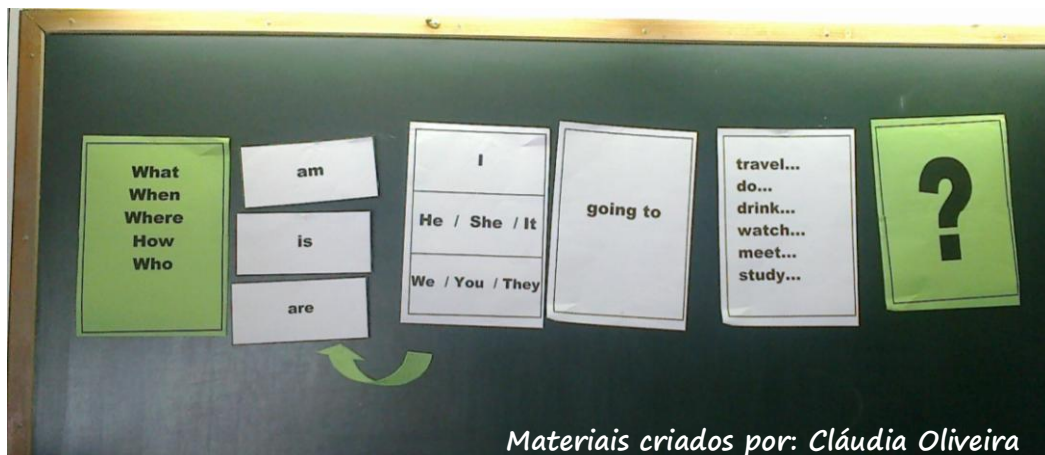
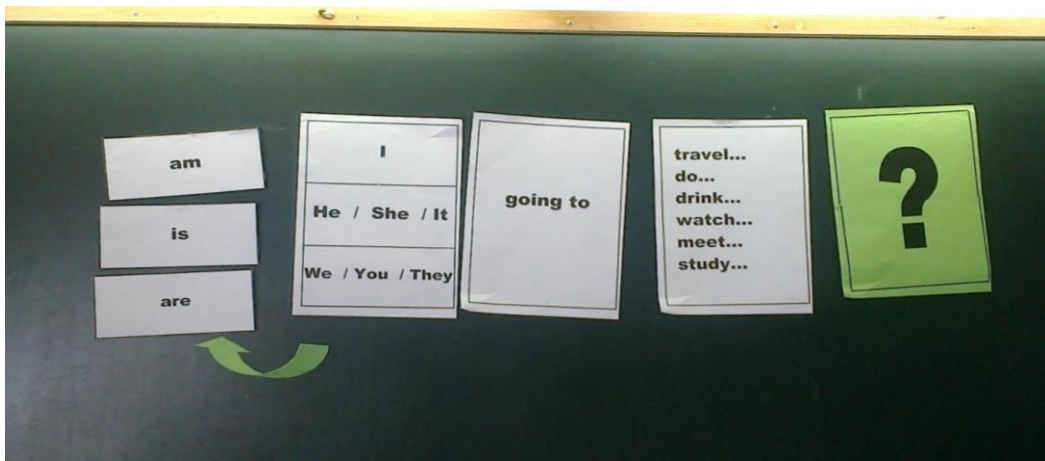
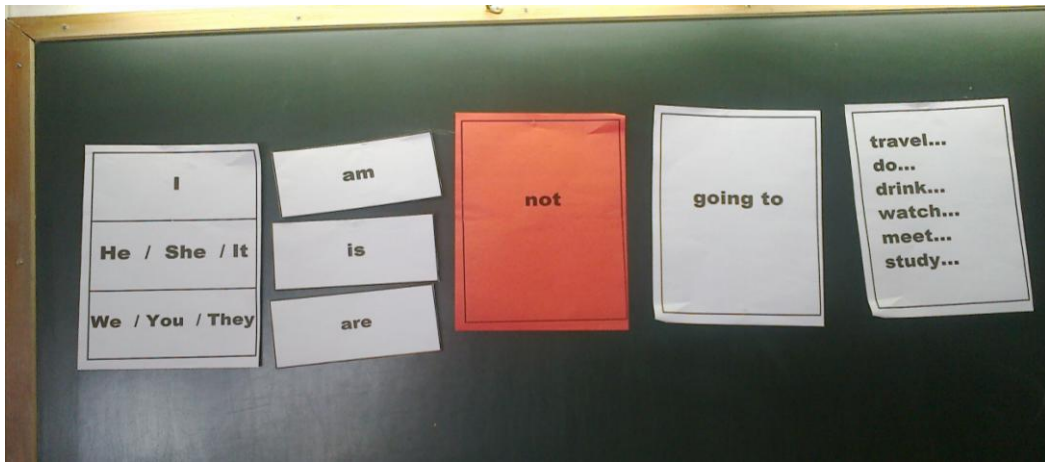
degraminhocientifico.wordpress.com

www.leebar.com

A large rectangular writing area with horizontal dotted lines for text. On the left side, there is a vertical line and a yellow pencil with a pink eraser and a sharp lead tip. The pencil is oriented vertically, with the eraser at the top and the tip pointing downwards.

Name: _____ 7th A

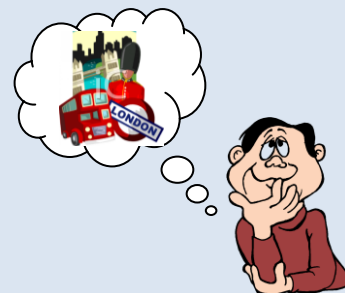
Worksheet by: Cláudia Oliveira



FUTURE – TO BE GOING TO

We use “to be going to” to talk about intentions or plans for the future.

*This summer I'm going to visit London.
I'm going to stay there for a week.*



▪ **AFFIRMATIVE**

I	am	going to	study... do... drink... watch... meet...
He / She / It	is		
We / You / They	are		

▪ **NEGATIVE**

I	am	not	going to	study... do... drink... watch... meet...
He / She / It	is			
We / You / They	are			

▪ **INTERROGATIVE**

Am	I	going to	study... do... drink... watch... meet...	?
Is	he / she / it			
Are	we / you / they			

1. Write **affirmative** sentences using **TO BE GOING TO**.

- a) He / help / his mother _____
- b) I / buy / a DVD _____
- c) She / buy / a new dress _____
- d) We / study / a lot _____
- e) Mary / clean / her bedroom _____

2. Write the sentences from the previous exercise in the **negative**.

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

3. Write **questions** using **TO BE GOING TO**.

- a) You / buy / a car _____
- b) When / you / visit me again _____
- c) What / we / do tonight _____
- d) They / watch / TV _____
- e) He / paint / his house _____

4. Write **affirmative (+), negative (-) and interrogative (?)** sentences using **TO BE GOING TO**.

- a) **(-)** They / visit / Madeira next year

- b) **(?)** We / meet / Sarah at the train station

- c) **(+)** I / celebrate / my birthday / with my friends

- d) **(?)** You / have / an exam today

- e) **(+)** I / use / the computer this afternoon

A WEEKEND IN LONDON

1. Helen and Marie are friends, but they don't see each other very often because Helen lives in London and Marie lives in Paris. They are planning a weekend together now. Read the postcard.

Hi Marie,


I'm glad to know that you're going to spend a weekend in London with me. I've already started to plan what we are going to do...

First I'm going to show you the Buckingham Palace and we are going to see the "Changing of the Guard Ceremony". It usually takes place at 11:30 a.m.

After that we are going to visit Westminster Abbey, the cathedral where Prince William and Kate Middleton got married. After lunch we are going to see Big Ben. It's the most famous bell in Europe.

Finally, we are going to appreciate the fantastic views of the city from the top of London Eye. What do you think? I can hardly wait... We are going to have the best time of our life!

See you soon,
Helen



Marie Dumont

20 av. des Champs Elysées

92927 PARIS

Postcard template by www.craftideas4kids.com Cláudia Oliveira

2. Imagine that you are planning a weekend with a friend in Sertão. Write him/her a postcard telling your friend what you are planning to do.

Paragraph 1
Hi / Hello

Paragraph 2
First I'm going to...
Then we are going to...

Paragraph 3
After that I'm going to /
we are going to...

Paragraph 4
Finally...

Paragraph 5
Bye / Goodbye /
See you soon

PLACE
STAMP
HERE

DOMINÓ FALSOS AMIGOS

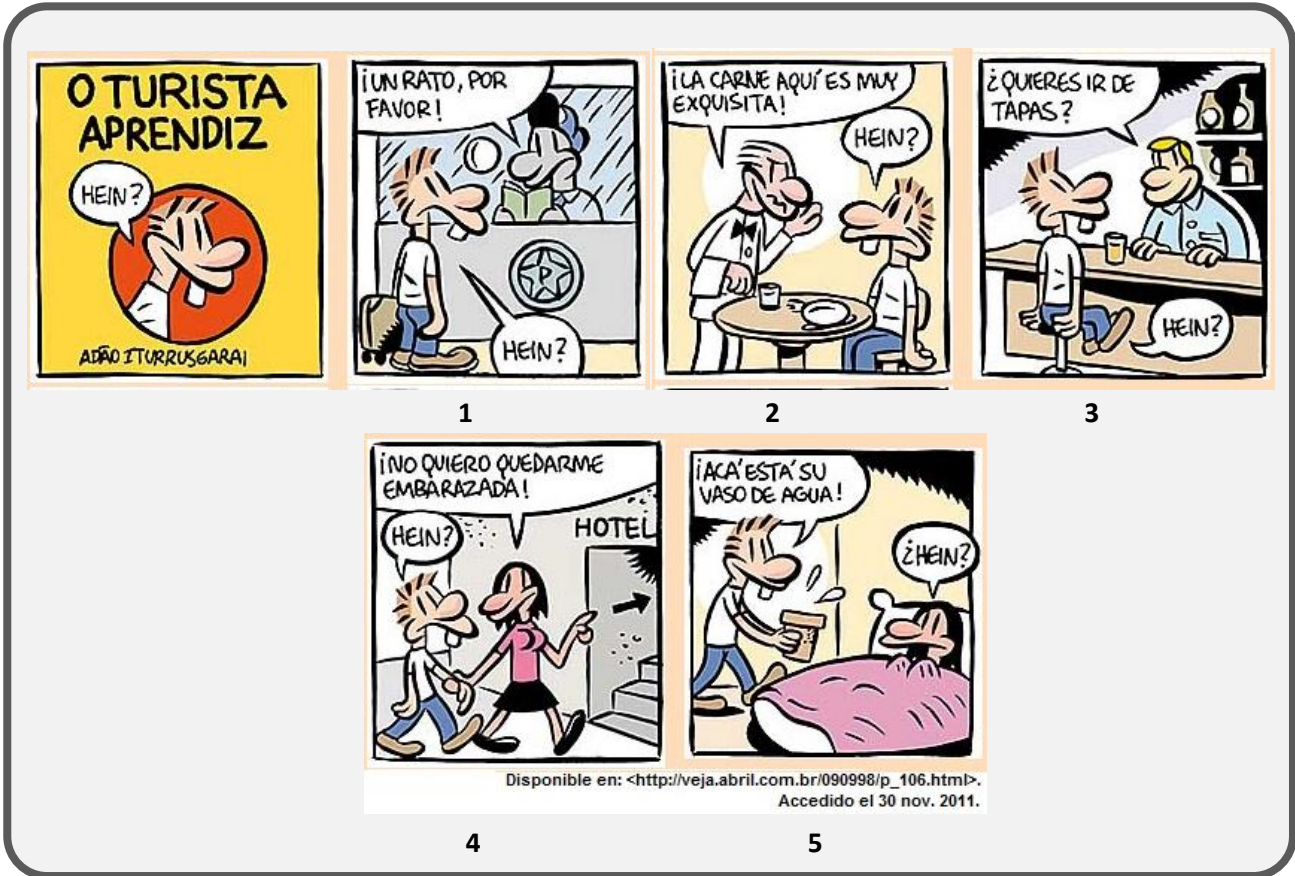
	ALFOMBRA		PEREJIL
	EMBARAZADA		TALLER
	RARO		OFICINA
	EXQUISITO		HABITACIÓN
	ASIGNATURA		SUCESO
	CARPETA		ÉXITO
			

Imágenes: *Imágenes Google*

Creación Propia: Cláudia Oliveira

¡OJO! con los Falsos Amigos

1. Lee el tebeo siguiente sobre un turista que visita España por primera vez y observa con atención las situaciones por las que pasa por desconocer algunos falsos amigos.



2. Selecciona ahora una de estas situaciones e imagina una pequeña historia. Aquí tienes un ejemplo para la primera situación:

Un turista llega a la estación de trenes con sus maletas, y pide al empleado un billete para Madrid. El empleado, que estaba leyendo un libro muy interesante, le dice:

- ¡Un rato, por favor!

Sorprendido, el turista piensa que debe pagar su billete con un pequeño animal roedor y que España es un país muy raro... El problema es que el turista no sabe que cuando los españoles dicen "¡un rato, por favor!" sólo están pidiendo a la persona que espere un poco...

Fuente: Cláudia S. Oliveira

En la tienda de ropa

A. Luisa va de compras al centro comercial. De repente mira al escaparate de Zara y decide entrar. Lee el diálogo que tiene con la dependienta.

Dependiente: Buenos días. ¿Puedo ayudarla?

Luisa: Buenos días. Me gustaría ver un vestido como los que están en el escaparate.

Dependiente: Muy bien. Vamos a ver... ¿cuál es la talla?

Luisa: No lo sé exactamente. Es para regalárselo a una amiga. Ella es más o menos como yo. Tal vez un poquito más delgada.

Dependiente: Entonces probablemente sea una talla mediana. ¿Qué le parece este?

Luisa: Bueno, es precioso, pero el precio...

Dependiente: Vale. ¿Prefiere ver algo que no sea tan caro?

Luisa: Sí, es mejor...

Dependiente: Pues, venga, mire estos. Están de oferta: valen 10 euros.

Luisa: Sí, me gusta este blanco: está de moda y además hace juego con todo.

Dependiente: ¿Quiere probárselo?

Luisa: No, no me lo voy a probar, no hace falta. Si hay algún problema, ¿puedo cambiarlo?

Dependiente: Claro, basta traer el ticket de compra.

Luisa: Vale, voy a pagar con tarjeta.



http://www.istock.com/blog/index.php/2011/02/10/conselhos-para-realizar-tus-compras/

Fuente: Cláudia Oliveira

1. Contesta las siguientes preguntas:

- 1.1. ¿Por qué razón va Luisa a la tienda?
- 1.2. ¿Cómo explica a la dependienta la talla de su amiga?
- 1.3. ¿Por qué decide comprar el vestido blanco?
- 1.4. ¿Cómo paga el vestido?

2. Busca en el texto las palabras correctas para identificar las imágenes.

 <p>www.smchamber.com</p>		 <p>http://es.fotolia.com/id/25102239</p>	 <p>http://www.cinco dias.com/articulo/empresas/prim-ark-abrir-a-locales-centricos-competir-zara-h-m/20091116cdsdiemp_13/</p>	 <p>www.istockphoto.com</p>
1	2	3	4	5

Ejercicios: Cláudia Oliveira

3. Observa las imágenes A y B y completa los diálogos con las frases adecuadas.

2. Son 40 euros.

1.

3.

4. Claro los probadores están al fondo.

A

http://es.123rf.com/photo_10395141_joven-pareja-en-ropa-de-compras.html

1. ¿En qué puedo ayudarle?

2.

3. ¿Qué talla desea?

4.

5.

6. Son 45 euros.

B

www.saludesencial.org

¿Me los puedo probar? Quería un abrigo, por favor. ¿Cuánto cuesta?
 ¿Cuánto cuestan estos vaqueros? La talla 40.

En la tienda de ropa...

B. Completa la tabla con la información adecuada. Debes buscarla en el texto o en los diálogos A y B.

	DEPENDIENTE	CLIENTE
AYUDA	Ofrecer ayuda: 1..... ¿Qué desea?	Aceptar ayuda: Quiero... /Quería... 2..... Rechazar ayuda: No, gracias. Solo estoy echando un vistazo. Pedir ayuda: ¿Podría ayudarme?
TALLA/ COLOR	Preguntar la talla: 3 ¿.....? ¿Qué talla desea? Preguntar el color: ¿De qué color?	Indicar la talla: La talla 40. Indicar el color: De color rojo/ azul / verde/ blanco/ negro...
PRECIO	Decir el precio: Son 40 euros. (40€) Son 10 con 50. (10,50€)	Preguntar el precio: 4 ¿.....? ¿Qué precio tiene? Comentar el precio: ¡Qué barato! / ¡Qué caro!
PAGO	Preguntar la forma de pago: ¿Cómo va a pagar, en efectivo o con tarjeta?	Decir la forma de pago: 5.....

En el probador...

¿Quiere probárselo?	¿Me lo puedo probar?
¿Cómo le queda(n)?	Me queda(n) { <ul style="list-style-type: none"> bien. muy bien. un poco demasiado <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block; margin-left: 10px;"> justos/apretados anchos≠ estrechos cortos ≠largos </div>

Estilos de ropa: clásico, informal, juvenil, elegante, moderno, deportivo

Material: lana, algodón, tela vaquera, licra / lycra, cuero, seda, piel, nailon, pana, franela

una camisa... lisa/ estampada/ a rayas/ a cuadros/ de lunares

Creación Propia - Cláudia Oliveira

1- Elige una de las siguientes situaciones y escribe el diálogo correspondiente con tu compañero. Debes imaginar un final para la historia.

Dependiente	Cliente
Trabajas en una tienda. De repente llega un cliente de unos 70 años y te pregunta si tienes sombreros. Le contestas que en la tienda no venden 'sombros' pero el hombre está sordo y comprende "vaqueros". Tienes que aclarar la situación y acabar con el malentendido.	Eres un hombre de unos 70 años. Entrás en una tienda porque quieres comprar un 'sombroso'. Preguntas al dependiente si venden sombreros y él te contesta que no venden 'vaqueros'. Sigue hablando contigo pero no comprendes nada porque has olvidado ponerte el aparato auditivo esta mañana.



Dependiente	Cliente
El Rey acaba de entrar en tu tienda para comprar una bufanda. Estás enfadado y de mal humor porque quieres marcharte.	Eres el Rey de España. Necesitas una bufanda porque hace mucho frío y te duele la garganta. Entrás en la tienda pero no consigues decidirte. Todas tienen defectos. El dependiente está enfadado y de mal humor.



Cuéntame un Cuento

1. ¿Te acuerdas del tiempo verbal de los verbos subrayados? Completa el texto conjugando los restantes verbos en ese tiempo verbal.

Caperucita Roja

Había una vez una hermosa niña. Su madre le había hecho una capa roja y la muchachita la llevaba tan a menudo que todo el mundo la llamaba Caperucita Roja.

Un día, su madre le pidió que llevase unos pasteles a su abuela que vivía al otro lado del bosque, recomendándole que no se entretuviese por el camino, pues cruzar el bosque era muy peligroso, ya que siempre andaba acechando por allí el lobo.

5 Caperucita Roja recogió la cesta con los pasteles y se puso en camino. La niña tenía que atravesar el bosque para llegar a casa de la Abuelita, pero no le daba miedo porque allí siempre se encontraba con muchos amigos: los pájaros, las ardillas...

De repente, vio al lobo, que era enorme, delante de ella.

- ¿Adónde vas, niña? - le preguntó el lobo con su voz ronca.

- A casa de mi Abuelita - le _____ (1. decir) Caperucita.

10 - No está lejos - _____ (2. pensar) el lobo para sí, dándose media vuelta.

Caperucita _____ (3. poner) su cesta en la hierba y _____ (4. entretenerse) cogiendo flores:

- El lobo se ha ido, no tengo nada que temer. La abuela se pondrá muy contenta cuando le lleve un hermoso ramo de flores además de los pasteles.

Mientras tanto, el lobo _____ (5. irse) a casa de la Abuelita y la anciana le _____ (6. abrir) la puerta pensando que era

15 Caperucita. Un cazador que pasaba por allí había observado la llegada del lobo.

El lobo _____ (7. devorar) a la Abuelita y _____ (8. ponerse) el gorro rosa de la desdichada, _____

(9. meterse) en la cama y _____ (10. cerrar) los ojos. No _____ (11. tener) que esperar mucho, pues Caperucita

Roja _____ (12. llegar) enseguida, toda contenta. La niña _____ (13. acercarse) a la cama y _____

(14. ver) que su abuela estaba muy cambiada.

20 - Abuelita, abuelita, ¡qué ojos más grandes tienes!

- Son para verte mejor - _____ (15. decir) el lobo tratando de imitar la voz de la abuela.

- Abuelita, abuelita, ¡qué orejas más grandes tienes!

- Son para oírte mejor - _____ (16. seguir) diciendo el lobo.

- Abuelita, abuelita, ¡qué dientes más grandes tienes!

25 - Son para... ¡comerte mejooooor! - y diciendo esto, el lobo malvado _____ (17. abalanzarse) sobre la niña y la _____ (18. devorar), lo mismo que había hecho con la abuelita.

Mientras tanto, el cazador se había quedado preocupado y creyendo adivinar las malas intenciones del lobo, _____

(19. decidir) echar un vistazo a ver si todo iba bien en la casa de la Abuelita. _____ (20. pedir) ayuda a un serrador y los

dos juntos _____ (21. llegar) al lugar. _____ (22. ver) la puerta de la casa abierta y al lobo tumbado en la cama,

30 dormido de tan harto que estaba.

El cazador _____ (23. sacar) su cuchillo y _____ (24. rajar) el vientre del lobo. ¡La Abuelita y Caperucita estaban vivas!

Para castigar al lobo malo, el cazador le _____ (25. llenar) el vientre de piedras y luego lo _____ (26. volver) a

cerrar. Cuando el lobo _____ (27. despertarse) de su pesado sueño, _____ (28. sentir) muchísima sed y

35 _____ (29. dirigirse) a un estanque próximo para beber. Como las piedras pesaban mucho, _____ (30. caer) en el estanque de cabeza y _____ (31. ahogarse).

En cuanto a Caperucita y su abuela, no _____ (32. sufrir) más que un gran susto, pero Caperucita Roja había

aprendido la lección. _____ (33. prometer) a su Abuelita no hablar con ningún desconocido que se encontrara en el

camino. De ahora en adelante, seguiría las juiciosas recomendaciones de su Abuelita y de su Mamá.

Caperucita Roja (versión de los hermanos Grimm, en <http://cuentosparadormir.com/cuentos-clasicos/cuento-de-caperucita-roja#version-original>)



<http://patriciawillia.galeon.com/cap>

2. ¿Cuál es la moraleja de este cuento?

3. Conjuga los verbos en Futuro para saber qué hará Caperucita Roja a partir de ahora.

A partir de ahora, Caperucita Roja _____ (seguir) todas las recomendaciones de su madre y _____ (hacer) todo lo que ella le pida. Siempre que su abuela esté enferma, Caperucita _____ (llevar) la cesta y se la _____ (entregar) a su abuela. No _____ (parar) para coger flores y _____ (atravesar) el bosque sin hablar con desconocidos.

4. Tu profesora te va a enseñar que los cuentos normalmente se dividen en tres partes. ¿Consigues identificarlas en el texto de Caperucita Roja?

Introducción: líneas _____ **Enredo:** líneas _____ **Desenlace:** líneas _____

LA FÁBRICA DE CUENTOS

Frases para empezar:

Érase una vez...
 Había una vez una...
 En un país lejano...
 Hace varios años vivía...
 Hace muchos años...
 En tiempos antiguos...
 Cuentan los que lo vieron que...
 Al principio... / Al comienzo...

Introducir episodios:

Una vez...
 Un (buen) día...
 En una ocasión...

Introducir una acción importante:

Y entonces...
 En ese preciso momento...
 De repente / De pronto...

Hablar de episodios paralelos:

Mientras...
 Mientras tanto...
 Al mismo tiempo

Introducir un problema o conflicto:

De repente...
 De pronto...
 Inesperadamente...
 Pero de repente...
 Bruscamente...
 Al poco tiempo las cosas cambiaron...
 Sin darse cuenta...

Frases para indicar el desenlace o final:

Finalmente...
 Al final...
 Por último...
 Así fue como...

Ficha y ejercicios elaborados por Cláudia Oliveira

Frases para terminar el cuento:

Y fueron felices y comieron perdices.
 Colorín colorado, este cuento se ha acabado.
 ... zapatito roto, cuénteme Vd. otro.
 esto es verdad y no miento, y como me lo contaron lo cuento.

II

En grupo, vais a crear un cuento y a contárselo a la clase. Puede ser un cuento de humor, terror, misterio, aventura... Pensad en los siguientes aspectos:

- 1- Los personajes (héroe/ heroína; amigos/enemigos, etc.);
- 2- El lugar y la situación de los personajes;
- 3- Acciones que tienen que llevar a cabo cada uno de los personajes, según su función en el cuento;
- 4- Forma de superar sus dificultades (ayuda, uso de objetos mágicos, etc.);



Cuentosparadormir.com

Pensad en algún tipo de problema que enfrenta el/la protagonista: amor, odio, deudas, envidia, mentira, interés, tristeza, enfermedad, maldición, hechizo, casa embrujada, miedo de algo, tener que enfrentarse a un enemigo...

¡OJO! Los elementos que vais a sacar de cada conjunto de tarjetas son **obligatorios** en el cuento.

¿TE GUSTA ESCRIBIR?

En el futuro, si quieres aventurarte a escribir un cuento tuyo, puedes utilizar algunos de los elementos siguientes:

PERSONAJES	LUGAR (encantado o no)	OBJECTO (Mágico o no)
Príncipe / Princesa	Un desierto	Un tesoro
Rey / Reina	Un castillo / un palacio	Una brújula
Hada	Una isla desierta	Un barco
Duende	Un bosque (encantado)	Un mapa
Ogro	un camino o encrucijada	Un reloj
Bruja	Un jardín	Una nave espacial
Sultán	Un pueblo	Una lámpara mágica
Pirata	Un río	Una maleta
Genio	Un planeta	Una llave
Extraterrestre	Una casa (embrujada)	Una rana

En la página siguiente podrás leer *cuentos de siempre*, *cuentos famosos*, *cuentos clásicos*, *cuentos infantiles*, escuchar cuentos (*audiocuentos*), o **enviar tu propio cuento y participar en concursos:**

<http://www.pequelandia.org/cuentos/>

Esta página también permite acceder a algunos episodios de la primera y segunda temporadas de la serie **El Cuentacuentos**.

Si prefieres también puedes verla directamente en *Youtube*: basta escribir *El cuentacuentos* y seleccionar la historia que te interesa.





Introducción- parte inicial de la historia, donde se presentan los personajes y sus propósitos.



Enredo- parte donde se presenta el conflicto o el problema de la historia; implica una alteración de lo que se plantea en la introducción.



Desenlace: parte donde se soluciona el problema, y donde finaliza la narración.



2.

PowerPoint criado por: Cláudia Oliveira

Imagens: Imagens Google

TALLER DE CUENTOS

TITULO: _____

1. ¿Qué tarjetas os han salido?



Personaje: _____
 Lugar: _____
 Objeto: _____

2. Si queréis, podéis utilizar la tabla siguiente como esquema para el cuento que vais a imaginar y a escribir en grupo:

PERSONAJE	ADJETIVO	SUCESO (ACCIÓN)
¿Quién?	¿Cómo es?	¿Qué le ocurre? ¿Qué hace?
<i>Ejemplo: Una bruja</i>	<i>fea y desdentada</i>	<i>tuvo un accidente cuando conducía su escoba /fue multada por conducir a alta velocidad.</i>

Tabla adaptada de <http://lapiceromagico.blogspot.pt/2011/05/tabla-para-escribir-cuentos.html> (consultado el 22 de marzo 2013); Ejemplos presentados en la tabla: creación propia

3. Pensad en un título que llame la atención.

<p>Taller de Cuentos:</p> <h2>OBJETOS</h2>	<h3>TESORO</h3>  <p>it.123rf.com</p>	<h3>BRÚJULA</h3>  <p>br.freepik.com</p>	<p>Taller de Cuentos:</p> <h2>PERSONAJES</h2>	<h3>PRÍNCIPE/ PRINCESA</h3>  <p>imagenesprocom.blogspot.com</p>	<h3>REY/ REINA</h3>  <p>http://www.canstockphoto.es/rey-reina-5278202.html</p>
<h3>BARCO</h3>  <p>www.free-clipart-pictures.net</p>	<h3>MAPA</h3>  <p>pt.coolclips.com</p>	<h3>RELOJ</h3>  <p>cliparto.es</p>		<h3>HADA</h3>  <p>www.zazzle.com.br</p>	<h3>DUENDE</h3>  <p>www.imagensdahora.com.br</p>
<h3>NAVE ESPACIAL</h3>  <p>www.illustrationsof.com</p>	<h3>LÁMPARA MÁGICA</h3>  <p>es.123rf.com</p>	<h3>MALETA</h3>  <p>es.123rf.com</p>	<h3>BRUJA</h3>  <p>es.123rf.com</p>	<h3>SULTÁN</h3>  <p>www.disneyclips.com</p>	<h3>PIRATA</h3>  <p>jodidaycontenta.blogspot.com</p>
<h3>LLAVE</h3> 	<h3>RANA</h3>  <p>es.123rf.com</p>	<p>Creación Propia: Cláudia Sofia Oliveira Agrupamento de Escolas da Sertã 2012/13</p>	<h3>GENIO</h3>  <p>http://outofthewhitelist.blogspot.pt/2009/03/los-genios-de-las-lamparas-andal.html</p>	<h3>EXTRATERRESTRE</h3>  <p>www.informatiquegifs.net</p>	<p>Creación Propia: Cláudia Sofia Oliveira Agrupamento de Escolas da Sertã 2012/13</p>

<p>Taller de Cuentos:</p> <h2>LUGARES</h2>	<h3>DESIERTO</h3>  <p>www.tattoodonkey.com</p>	<h3>CASTILLO</h3>  <p>br.freepik.com</p>
<h3>ISLA DESIERTA</h3>  <p>www.canstockphoto.es</p>	<h3>BOSQUE</h3>  <p>my.opera.com</p>	<h3>ENCRUCIJADA</h3>  <p>vidaespiritualidade.com.br</p>
<h3>JARDÍN</h3>  <p>imagensparaarte.blogspot.com</p>	<h3>PUEBLO</h3>  <p>www.picturesof.net</p>	<h3>RÍO</h3>  <p>www.clipartoday.com</p>
<h3>PLANETA</h3>  <p>www.clker.com</p>	<h3>CASA</h3>  <p>www.clipart.com</p>	<p>Creación Propia: Cláudia Sofia Oliveira Agrupamento de Escolas da Sertã 2012/13</p>

TALLER DE CUENTOS

Reglas:

- ✓ Los alumnos trabajarán en grupos de cuatro personas.
- ✓ Cada grupo recibe un conjunto de tarjetas con *Objetos*, *Lugares* y *Personajes*.
- ✓ Un elemento del grupo saca al azar una tarjeta de cada. El *Objeto*, el *Lugar* y el *Personaje* que les toque debe aparecer en el cuento que el grupo escribirá en clase.
- ✓ Cada grupo lee su cuento y al final se elige el mejor.



Cláudia Oliveira



