

Mestrado em Ensino
Inglês e Espanhol no 3.º ciclo, Ensinos
Básico e Secundário

A Escrita Criativa como técnica potenciadora da expressividade nas aulas de Inglês e Espanhol no ensino secundário

Daniel Fernando da Silva
Reis

M

2017



Daniel Fernando da Silva Reis

**A Escrita Criativa como técnica potenciadora da expressividade
nas aulas de Inglês e Espanhol no ensino secundário**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Espanhol no 3.º Ciclo do
Ensino Básico e do Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Nicolas Robert Hurst
coorientado pela Professora Doutora Mónica Barros Lorenzo

Orientador de Estágio de Inglês, Dr.^a Maria Teresa Frada

Orientador de Estágio de Espanhol, Dr.^a Luísa Ribeiro

Supervisor de Estágio de Inglês, Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

Supervisor de Estágio de Espanhol, Professora Mónica Barros Lorenzo

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2017

A Escrita Criativa como técnica potenciadora da expressividade nas aulas de Inglês e Espanhol no ensino secundário

Daniel Fernando da Silva Reis

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

coorientado pela Professora Doutora Mónica Barros Lorenzo

Orientador de Estágio de Inglês, Dr.ª Maria Teresa Frada

Orientador de Estágio de Espanhol, Dr.ª Luísa Ribeiro

Supervisor de Estágio de Inglês, Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

Supervisor de Estágio de Espanhol, Professora Mónica Barros Lorenzo

Membros do Júri

Professor Doutor Rogélio José Ponce de León Romeo

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Maria Del Pilar Nicolás Martínez

Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 16 valores

Sumário

Agradecimentos.....	7
Resumo.....	8
Abstract	10
Índice de ilustrações.....	11
Índice de tabelas	12
Lista de abreviaturas e siglas.....	13
Introdução	14
I. Contexto.....	17
1. Caracterização do estabelecimento de ensino	17
2. Caracterização das turmas.....	18
3. Identificação do problema.....	21
II. Enquadramento teórico e plano de ação	31
1. A expressão escrita.....	31
2. A expressividade	38
3. Criatividade	47
4. A escrita criativa	51
5. Apresentação do plano de ação	58
III. Estudo metodológico.....	59
1. Metodologia	59
1.1. Ferramentas de recolha de dados.....	59
1.2. Plano de intervenção e descrição dos ciclos de investigação-ação	60
1.2.1. Espanhol.....	62
1.2.1.1. 1.º Ciclo.....	62
1.2.1.2. 2.º Ciclo.....	64
1.2.2. Inglês	66
1.2.2.1. 1.º Ciclo.....	66
1.2.2.2. 2.º Ciclo.....	68
2. Resultados	69
2.1. Descrição dos métodos de tratamento de dados.....	69
2.2. Apresentação dos resultados	71

2.2.1. Espanhol.....	72
2.2.1.1. 1.º Ciclo.....	72
2.2.1.2. 2.º Ciclo.....	74
2.2.2. Inglês	76
2.2.2.1. 1.º Ciclo.....	76
2.2.2.2. 2.º Ciclo.....	78
3. Discussão dos resultados.....	81
3.1. Interpretação dos resultados	81
Considerações finais.....	90
Referências bibliográficas	95
Anexos.....	97
Anexo 1	98
Anexo 2	100
Anexo 3.....	103
Anexo 4.....	104
Anexo 5.....	105
Anexo 6.....	106
Anexo 7.....	107
Anexo 8.....	108
Anexo 9.....	109
Anexo 10.....	110
Anexo 11.....	111
Anexo 12.....	112
Anexo 13.....	113
Anexo 14.....	114
Anexo 15.....	115
Anexo 16.....	117
Anexo 17.....	119
Anexo 18.....	121
Anexo 19.....	123
Anexo 20.....	125
Anexo 21.....	127
Anexo 22.....	129
Anexo 23.....	131

Anexo 24	133
Anexo 25	135
Anexo 26	137
Anexo 27	140
Anexo 28	141
Anexo 29	142
Anexo 30	143
Anexo 31	144
Anexo 32	145
Anexo 33	146
Anexo 34	148
Anexo 35	150
Anexo 36	152
Anexo 37	154
Anexo 38	156
Anexo 39	158
Anexo 40	162
Anexo 41	166
Anexo 42	168
Anexo 43	169
Anexo 44	170
Anexo 45	171
Anexo 46	172
Anexo 47	173
Anexo 48	174
Anexo 49	175
Anexo 50	176
Anexo 51	177
Anexo 52	178
Anexo 53	179
Anexo 54	181
Anexo 55	183
Anexo 56	185
Anexo 57	188

Anexo 58	191
Anexo 59	193
Anexo 60	196
Anexo 61	198
Anexo 62	201
Anexo 63	204
Anexo 64	207
Anexo 65	210
Anexo 66	211
Anexo 67	212
Anexo 68	213
Anexo 69	214
Anexo 70	215
Anexo 71	216
Anexo 72	217
Anexo 73	218
Anexo 74	221
Anexo 75	223
Anexo 76	225
Anexo 77	227
Anexo 78	229
Anexo 79	231
Anexo 80	233
Anexo 81	235
Anexo 82	238
Anexo 83	239
Anexo 84	240
Anexo 85	241
Anexo 86	242
Anexo 87	243
Anexo 88	244
Anexo 89	245
Anexo 90	246
Anexo 91	248

Anexo 92	251
Anexo 93	253
Anexo 94	255
Anexo 95	257
Anexo 96	260
Anexo 97	262
Anexo 98	264
Anexo 99	268
Anexo 100	270
Anexo 101	272
Anexo 102	274
Anexo 103	276
Anexo 104	278
Anexo 105	280
Anexo 106	282
Anexo 107	284
Anexo 108	286
Anexo 109	288

Agradecimentos

Aos meus professores orientadores, pela disponibilidade, apoio e conhecimento prestados.

Aos meus supervisores, por me prepararem para um caminho que só agora está a começar.

Aos alunos que tive a oportunidade de lecionar este ano, que me proporcionaram uma experiência que nunca esquecerei.

Aos meus colegas e amigos, que, cada um à sua maneira, compartilharam este ano comigo.

Aos meus pais, por acreditarem em mim e me terem permitido ser o que sou.

Resumo

O presente relatório explora o uso da Escrita Criativa como estratégia para lidar com deficiências ao nível da expressividade identificadas nos textos de alunos de língua estrangeira, em Inglês e Espanhol, no ensino secundário. Sustentado pela bibliografia disponível na área, estabelece primeiramente a importância da escrita num processo de aquisição de línguas assente na plena concretização de três domínios: pragmático, cognitivo e afetivo. Considerando-se o papel que estes dois últimos têm no rendimento expressivo dos alunos, a pesquisa expõe a necessidade de uma intervenção para lá do domínio pragmático e linguístico, capaz de providenciar uma tipologia de atividades de expressão escrita transcendente a uma prática meramente funcional da destreza, que dê prioridade à expressão pessoal do aluno na língua-meta e, conseqüentemente, um contato mais substancial com esta. Assim, reivindicou-se a Escrita Criativa como estratégia, pelas suas características inerentes, capaz de propiciar o estímulo cognitivo e emocional em falta nas atividades de expressão escrita habitualmente realizadas na sala de aula de língua estrangeira.

O plano desenhado para a implementação da estratégia pretendeu recolher informação a dois níveis: o envolvimento cognitivo e afetivo dos alunos com as atividades propostas e o seu rendimento nas ditas atividades. Numa última instância, através das conclusões retiradas nestes dois âmbitos, averiguou-se então em que medida a Escrita Criativa proporcionou um estímulo para que os alunos alcançassem o seu potencial expressivo na língua estrangeira.

De forma sucinta, o processo de implementação da estratégia produziu resultados variados no que ao rendimento expressivo dos alunos nas atividades realizadas diz respeito, comprovando-se um acréscimo significativo na medida global da expressividade em ambas as línguas no 1.º Ciclo, ao passo que o 2.º Ciclo de investigação representou somente uma ligeira melhoria em relação ao Ciclo Zero.

Palavras-chave: Escrita Criativa, Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, Expressão Escrita, Criatividade.

Abstract

The following report explores the use of Creative Writing as a strategy to address deficiencies at the level of the expressivity identified in the texts of foreign language students, in English and Spanish, in the secondary level. Supported by the literature available in the field, it first establishes the importance of writing in a language acquisition process based on the full realization of three domains: pragmatic, cognitive and affective. Taking into account the role that the former two play in students' expressive performance, the research exposed the need for an intervention beyond the pragmatic and linguistic domain, capable of providing a typology of writing activities transcendent to a mere functional practice of this skill, one which gives priority to the student's personal expression in the target-language and, as a result, a more substantial contact with it. Therefore, a case was made for Creative Writing as a strategy, for its inherent characteristics, capable of providing the cognitive and emotional stimulus lacking in the writing activities usually done in the foreign language classroom.

The plan designed for the implementation of the strategy aimed at gathering information at two levels: students' cognitive and affective involvement with the activities proposed and their performance in said activities. Ultimately, through the conclusions drawn from these two areas, it was then verified to what extent did Creative Writing provide a stimulus for students to reach their expressive potential in the foreign language.

In short, the process of implementation of the strategy produced variable results when it comes to students' expressive performance in the activities carried out, proving a significant increase in the global measure of the expressivity in both languages in the 1st Cycle, while the 2nd Cycle represented only a slight improvement in relation to the Zero Cycle.

Keywords: Creative Writing, Foreign Language Learning, Writing, Creativity.

Índice de ilustrações

Figura 1 – Atividade de Ciclo Zero de Inglês	24
Figura 2 – Somatório dos resultados da atividade diagnóstico realizada no âmbito do Ciclo Zero de investigação em Inglês.....	25
Figura 3 – Atividade de Ciclo Zero de Espanhol	26
Figura 4 – Somatório dos resultados da atividade diagnóstico realizada no âmbito do Ciclo Zero de investigação em Espanhol	28
Figura 5 – Atividade de 1.º Ciclo original em Espanhol	62
Figura 6 – Atividade de 1.º Ciclo em Espanhol	63
Figura 7 – Atividade de 2.º Ciclo em Espanhol	65
Figura 8 – Atividade de 1.º Ciclo em Inglês.....	66
Figura 9 – Atividade de 2.º Ciclo em Inglês.....	68
Figura 10 – Somatório dos resultados da atividade realizada no âmbito do 1.º Ciclo de investigação em Espanhol	72
Figura 11 – Somatório dos resultados da atividade realizada no âmbito do 2.º Ciclo de investigação em Espanhol	74
Figura 12 – Somatório dos resultados da atividade realizada no âmbito do 1.º Ciclo de investigação em Inglês.....	76
Figura 13 – Somatório dos resultados da atividade realizada no âmbito do 2.º Ciclo de investigação em Inglês.....	78

Índice de tabelas

Tabela 1 – Média global da expressividade dos textos da atividade de Ciclo Zero em Inglês	26
Tabela 2 – Média global da expressividade dos textos da atividade de Ciclo Zero em Espanhol	29
Tabela 3 – Média global da expressividade dos textos da atividade de 1.º Ciclo em Espanhol	73
Tabela 4 – Média global da expressividade dos textos da atividade de 2.º Ciclo em Espanhol	75
Tabela 5 – Média global da expressividade dos textos da atividade de 1.º Ciclo em Inglês	77
Tabela 6 – Média global da expressividade dos textos da atividade de 2.º Ciclo em Inglês	79

Lista de abreviaturas e siglas

AMP – Área Metropolitana do Porto

CEM – *Creatividad, Emociones y Motivación*

EB – Escola Básica

EC – Escrita Criativa

EE – Expressão Escrita

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

IPP – Iniciação à Prática Profissional

LE – Língua Estrangeira

NEE – Necessidades Educativas Especiais

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Introdução

Hoje em dia, na maioria das salas de aula de língua estrangeira, a escrita raramente transcende o papel de destreza secundária ou está meramente ao serviço de outras destrezas, nomeadamente a oralidade. Segundo Fernández Lázaro (2012, p. 45),

[e]l auge del enfoque comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas ha favorecido el aprendizaje basado en aquellas destrezas que permitirán al estudiante desenvolverse en el contexto de comunicación real de la lengua meta. Desde esta perspectiva, la expresión escrita se encuentra en clara desventaja frente a la interacción oral, la mediación, la expresión y comprensión oral e, incluso, ante la comprensión escrita.

Para além disto, grande parte das atividades de EE (expressão escrita) realizadas favorece ainda uma finalidade essencialmente utilitarista da língua, onde o cumprimento da função comunicativa designada para o modelo de texto a trabalhar assume uma posição de supremacia face à expressão pessoal dos alunos, das suas ideias, sentimentos e emoções, havendo uma falta de oportunidade para o desenvolvimento substancial da expressividade na língua-meta.

Desde o ponto de vista afetivo, as tipologias de atividades de EE predominantes não jogam a favor do envolvimento emocional do aluno, tratando-se de tarefas pouco motivadoras e que não alcançam um nível de ressonância com os seus interesses e a sua realidade pessoal. A isto, Sáinz e Guillén (1996, p. 170) acrescentam que

las tareas propuestas (...) presentan algunos inconvenientes: una tipología de escritos repetitiva y limitada y su concepción como destreza individual. Por otro lado, muchas veces el ejercicio escrito tiene como único destinatario al profesor/corrector y por lo tanto prevalece la finalidad evaluadora.

Não renegando a importância destas atividades, Fernández Lázaro classifica-as como necessárias, porém insuficientes para “fomentar la confianza del estudiante en su capacidad para crear” (2012, p. 45).

Com efeito, o que se propõe com este trabalho é averiguar os efeitos da exploração criativa e lúdica da língua escrita no rendimento expressivo dos alunos, através da implementação da EC (escrita criativa) como estratégia na potencialização da expressividade na aula de LE (língua estrangeira). Para isto, a investigação pautar-se-á pelos seguintes objetivos, que por sua vez partem das duas vertentes que guiam este estudo, sendo eles:

- Averiguar, mediante instrumentos de observação direta e indireta, o efeito que as atividades de EC têm sobre os alunos ao nível do seu envolvimento cognitivo e afetivo, bem como a sua própria perspetiva sobre estas;
- Testar a capacidade dos alunos de se expressarem por escrito de forma versátil, eficaz e substantiva na LE, através da ativação dos recursos linguísticos prévios para a resolução de “problemas comunicativos” nas atividades propostas;

E, por último, de uma forma global, e através do cumprimento dos dois objetivos anteriores:

- Averiguar em que medida a EC proporciona estímulo para que os alunos descubram procedimentos retóricos, expressem as suas ideias e alcancem o seu potencial expressivo na LE;

Assim, num primeiro capítulo, proceder-se-á a uma contextualização do estudo e sua implementação, da amostra e do problema identificado na área de intervenção delimitada. De seguida, num segundo capítulo, procurar-se-á definir as bases e conceitos-chave em que assenta a investigação, concretamente algumas noções básicas sobre a expressão escrita e a expressividade, bem como a criatividade e, finalmente, a escrita criativa. A esta última, em concreto, procurar-se-á reivindicá-la como estratégia viável para confrontar os problemas identificados, recorrendo-se à bibliografia selecionada para a devida fundamentação científica.

Finalmente, no terceiro e último capítulo, apresentar-se-á o estudo em si, o plano de ação e atividades realizadas, bem como o processo e instrumentos de recolha e tratamento de dados, culminando na análise e interpretação dos dados recolhidos através deste processo de investigação-ação e, com ela, a resposta à questão de investigação que o orientou.

Independentemente dos resultados obtidos – se há ou não uma melhoria quantitativa significativa da expressividade nos textos dos alunos nas atividades de EC em relação às outras atividades de EE habitualmente realizadas na aula de LE – a necessidade de uma utilização didática da escrita criativa nunca será declaradamente atestada ou revogada através deste trabalho. Espera-se, no entanto, que as respostas obtidas possam recomendar ou não o seguimento desta linha de investigação, desde um ponto de vista prospetivo.

I. Contexto

1. Caracterização do estabelecimento de ensino

O projeto de investigação-ação que se apresenta inseriu-se no contexto de IPP (Iniciação à Prática Profissional), no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol, realizado na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, localizada na cidade do Porto, mais precisamente na freguesia de Cedofeita, que por sua vez forma parte da área metropolitana do Porto (AMP). Partilhando instalações com o Conservatório de Música do Porto, a escola serve ainda de sede do agrupamento homónimo a que pertence, este que integra cinco outras escolas de diferentes freguesias da cidade – Cedofeita, St. Ildefonso, Sé, Miragaia, S. Nicolau e Vitória –, a saber: EB Miragaia, EB Torrinha, EB Bandeirinha, EB S. Nicolau e EB Carlos Alberto.

Devido a esta diversa combinação, ressaltam níveis consideráveis de assimetria no tecido social da escola, cujos efeitos se repercutem claramente nos seus resultados educacionais. A escola acolhe cerca de mil cento e sessenta alunos, está definida como uma escola TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) com contrato de autonomia e, como tal, é composta por uma população estudantil cujo contexto socioeconómico e educativo se traduz numa situação particularmente sensível. Desde os inúmeros casos de alunos provenientes de famílias disfuncionais, de graves carências financeiras e instabilidade socioeconómica, até uma alta taxa de absentismo e abandono escolar, a realidade sociogeográfica da escola implica uma variedade de desafios a ter em conta, desde o ponto de vista pedagógico e didático, em toda e qualquer ação ou política escolar.

Nesta medida, o Programa TEIP3, no qual a escola está integrada, define um conjunto de metas, entre as quais se distinguem:

- Melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos;
- Combater a indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentismo;

- Criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa;
- Promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo.

Por outro lado, a escola goza de um alto nível de prestígio no que concerne ao seu historial de acolhimento de um número significativo de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) – nomeadamente os deficientes visuais, os surdos-mudos e estudantes com múltiplas deficiências (para os quais a escola providencia duas unidades de apoio especializado) –, tratando-se, portanto, de um estabelecimento de referência neste aspeto, preparado para os desafios que este estatuto implica. Assim se reflete no lema da escola, “*Educação para todos, um direito e um imperativo social*”, bem como no número de alunos NEE que acolheu no ano letivo de 2016/2017 – 67, no total.

A escola tem atualmente 50 crianças em Educação Pré-Escolar, 320 alunos no 1.º ciclo do Ensino Básico, 443 nos 2.º e 3.º ciclos e 142 no Ensino Secundário. Para este último, a escola dispõe de três cursos da área científico-humanística: Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e, finalmente, Ciências Socioeconómicas.

2. Caracterização das turmas

Através dos seminários e trocas de impressões informais com os professores orientadores designados ao núcleo de estágio, bem como da observação das suas próprias aulas, foi possível traçar os perfis das turmas atribuídas aos professores estagiários para a realização das suas regências, que se expõem em continuação, começando com as turmas de Espanhol, seguidas das de Inglês.

2.1. Espanhol

2.1.1. Turma 1

A Turma 1 de Espanhol, do 8.º ano de escolaridade, era composta por 20 alunos, cinco deles com necessidades educativas especiais – um com adequações curriculares e

na avaliação, um com adequações na avaliação e um com currículo específico individual –, um repetente (no 8.º ano), para além de um par de alunos com consideráveis dificuldades de aprendizagem. Entre os NEE, dois alunos haviam sido diagnosticados com dislexia e um com visão severamente limitada (condição altamente degenerativa). Na generalidade, tratava-se de um grupo pouco participativo e de nível linguístico médio-baixo. A turma tinha ainda uma planta de aula implementada pela diretora de turma.

2.1.2. Turma 2

A segunda turma de Espanhol, também ela do 8.º ano de escolaridade tinha, por sua vez, 25 alunos, de entre estes também cinco classificados como NEE. Para além de um aluno com dislexia e hiperatividade, a turma tinha dois alunos com ensino articulado, um com problemas de fala, um com disortografia, um aluno que estava classificado como NEE no ano letivo anterior, um repetente e, tal como com a Turma 1, um elevado número de alunos com dificuldades de aprendizagem. Apesar de ser um grupo mais participativo que a Turma 1, era bastante ruidoso e o seu comportamento exigia uma postura mais assertiva por parte do professor. Dito isto, tratava-se de uma turma ligeiramente acima da Turma 1 ao nível de resultados.

2.1.3. Turma 3

Já a terceira e última turma de Espanhol tratava-se de um grupo do 11.º ano de escolaridade, do curso de Humanidades, composto por 19 alunos de duas turmas diferentes – 13 de uma e seis de outra. A faixa etária predominante na turma é de 16 anos de idade, sendo que ao nível do género ela é constituída maioritariamente por alunos do sexo feminino, havendo apenas três alunos do sexo masculino. Apesar de ser bastante participativo, os alunos demonstravam bastante relutância no uso da língua-meta e problemas de comportamento (i.e., intervenções inoportunas, etc.), bem como uma falta de rigor e ética de trabalho, fosse na realização das atividades propostas ou, em geral, inconformidade ao contexto didático da sala de aula.

2.2. Inglês

2.2.1. Turma 1

A Turma 1 de Inglês, do 7.º ano de escolaridade, era composta por 24 alunos (inicialmente 25), dos quais dois deles são NEE. Era neste grupo onde se registava maior disparidade de resultados e níveis de aprendizagem, sendo que a turma possuía em simultâneo alguns dos alunos com os resultados mais elevados e aqueles com os resultados mais baixos do seu ano. Embora houvesse uma tendência para a participação ser monopolizada por alguns alunos e alguma relutância em intervir – mesmo quando solicitados – por parte de outros, na generalidade tratava-se de um grupo com um nível comportamental e envolvimento na aula satisfatórios, denotando-se o grau de entreajuda presente entre os alunos.

2.2.2. Turma 2

O outro grupo do 7.º era composto por 19 alunos (21 no início do ano letivo) e também tinha alunos NEE, especificamente um aluno autista – desconhece-se o grau do espectro – e com necessidade de ensino direto e um aluno com graves deficiências visuais. A turma possuía também um aluno que repetira no 6.º ano. Era um grupo onde se denotava um défice comportamental mais acentuado, especialmente em relação à Turma 1 do mesmo ano.

Enquanto que ambos os grupos de 7.º eram igualmente participativos, existia uma discernível disparidade no seu nível de aprendizagem, não só entre os dois grupos, mas dentro dos grupos em si, tal como já sublinhado em relação à Turma 1.

2.2.3. Turma 3

Ao nível secundário tínhamos a Turma 3, do 10.º ano e com 23 alunos (tendo começado o ano letivo com 29), tratando-se de um grupo de Ciências e Tecnologias. No que diz respeito à representatividade de género na turma, os números eram relativamente equilibrados, com 14 alunos do sexo feminino e 10 do sexo masculino, sendo que 15 anos

de idade era a faixa etária predominante, com 13 alunos, seguida dos 16 anos, com oito. Existiam ainda dois alunos com 17 anos de idade e um com 14.

Apesar de não ser muito participativo, o grupo apresentava um nível linguístico satisfatório, tendo registado uma melhoria significativa desde o início do ano (13 alunos abaixo do nível nos *Placement Tests* – essencialmente, testes onde se determina o nível linguístico dos alunos na língua-meta). Sendo um grupo de Ciências, cabe realçar a perspetiva detida por estes alunos da língua estrangeira, particularmente do Inglês, como uma essencialmente utilitária, nomeadamente do seu possível papel num ramo profissional futuro.

Uma vez mais é importante realçar que estes grupos coexistiam num contexto social complexo, onde grande parte dos alunos era proveniente de famílias fragmentadas e disfuncionais, para além das dificuldades económicas existentes, um contexto para o qual o núcleo de estágio já tinha sido sensibilizado através das reuniões e conversas com os professores orientadores, mas que ao longo do ano foi possível atestar graças a uma familiarização com alguns casos específicos que, não obstante a sua origem diversa e que se opta por não revelar aqui, elucidaram o núcleo para a necessidade de reconhecer que tanto fatores extrínsecos como intrínsecos constituem influências no processo de aprendizagem, nível e necessidades destes alunos.

3. Identificação do problema

A delimitação da área de intervenção passou por diversos estágios e foi um processo essencialmente reflexivo e orgânico, feito necessariamente de avanços e recuos e diversos reajustamentos à medida que conclusões iam sendo retiradas. Para além disto, é pertinente mencionar que foi um processo limitado por constrangimentos de natureza logística no que concerne à calendarização das regências de Espanhol, que principiaram mais tarde e acabaram bastante cedo em relação às de Inglês, por razões pessoais relacionadas com a professora orientadora de Espanhol.

Assim, começou-se com um processo de observação essencialmente holístico, isto é, de focalização mais virada para aspetos gerais da aula e do processo de ensino-aprendizagem, que se estendeu consideravelmente por forma a realizar-se em ambas as línguas. Com isto, através do processo de observação de aulas dadas pelos professores orientadores designados ao núcleo de estágio para Espanhol e Inglês, dos restantes membros do núcleo e das próprias aulas, descobriu-se primeiramente, por métodos de observação direta, que os estudantes evidenciavam um défice motivacional no que á sua atitude face ás atividades de EE dizia respeito. De igual forma, constatou-se que a generalidade destas atividades apresentava pouca dinâmica na sua conceção como fontes de motivação extrínseca para os alunos, cuja própria perceção e abordagem ao trabalho escrito tendia a ser apática ou até mesmo negativa. Estes foram problemas transversais tanto a ambas as línguas como a todos os níveis e faixas etárias das turmas previamente descritas. Assim, como resultado destas averiguações, o processo de observação começou a incidir em aspetos relacionados com a EE, concretamente, a tipologia e variedade das atividades de prática desta destreza e do seu impacto nos alunos ao nível da motivação e do seu envolvimento afetivo nas atividades propostas. Para esta fase, realizou-se uma observação direta mais focalizada, especificamente da forma como as atividades eram realizadas, na sua conceção, da sua integração dentro da sequência da aula ou unidade didática e do seu efeito nos alunos, concretamente a sua atitude face a elas. Utilizou-se uma ficha de observação (Anexo 1, página 97) e notas de campo, realizando-se posteriormente um sumário reflexivo sobre os dados recolhidos. A ficha de observação utilizada foi parcialmente adaptada – fonte citada na própria – com o propósito de a adequar ao aspeto de observação designado e ao tipo de conclusões que se pretendia extrair deste processo. Decidiu-se também delimitar a observação especificamente aos grupos do secundário com a variante do grupo de Espanhol se encontrar no nível A1, conforme designado no *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*, um facto de especial relevo na identificação do problema e justificação da intervenção em ambas as línguas.

Com isto, depois de uma série de observações das atividades de EE segundo este método, decidiu-se fazer uma análise das produções dos alunos dos dois grupos do

secundário, de Inglês e Espanhol, recolhidos no âmbito das atividades de Ciclo Zero, que serão descritas em continuação, e da qual se retiraram algumas conclusões. A saber, nos textos da Turma 3 (10.º), que se encontrava no nível B1 do *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*, apesar de se terem evidenciado alguns problemas na correção linguística, a assimetria mais significativa em relação ao nível linguístico dos alunos registou-se ao nível da expressividade, concretamente em aspetos como a complexidade sintática esperada deste nível e, no que diz respeito ao conteúdo, tendo as produções apresentado uma escassez no número e diversidade das ideias contidas no texto, bem como do seu desenvolvimento, aspetos que para os efeitos deste estudo se englobarão na *expressividade*.

Já no grupo de Espanhol, 11.º (Iniciação), que se encontra no nível designado A2 – concretamente, A2.1 do QECR –, quando avaliados os textos recolhidos no âmbito do Ciclo Zero realizado nesta língua, também se detetaram os mesmos problemas, embora adequados ao seu nível. A intervenção nas duas línguas procurou então lidar diretamente com os problemas identificados, buscando averiguar os efeitos que a implementação da estratégia teria não só em línguas como em níveis de aprendizagem distintos (um conjunto de variáveis, explicita-se, também existente entre os grupos do Básico de Inglês, do 7.º ano, e de Espanhol, do 8.º).

Assim, recapitulando, através de métodos de observação direta (ficha de observação, notas de campo) em ambas as línguas foi possível identificar os seguintes problemas: a escrita é quase sempre relegada para segundo plano, estando muitas vezes meramente ao serviço da oralidade, nomeadamente sob a forma de tarefas prévias a atividades de expressão oral (anotação de ideias, preparação de exposições orais); as poucas atividades inteiramente dedicadas à escrita são, na sua maioria, demasiado controladas, favorecendo a prática de estruturas em detrimento da livre expressão, não havendo um estímulo ao uso inventivo da língua e verificando-se, portanto, uma prática e desenvolvimento que se consideram limitados da EE. Assim, tal como referido, realizou-se primeiramente a atividade diagnóstico na língua Inglesa, onde foi identificado o problema – ainda as regências de Espanhol não tinham começado – no âmbito do Ciclo Zero (Figura 1), na regência do dia 17 de novembro à Turma 3 de Inglês.

Atividade	Objetivos didáticos	Recursos	Turma	Calendarização
Elaborar uma entrada de blogue de viagem	Aplicar o vocabulário relacionado com viagens e adjetivos para descrever lugares e experiências relacionadas com viagens;	Entradas de blogue de viagem (manual) (modelo)	Turma 3 (10 ^º)	17 de Novembro de 2016

Figura 1 – Atividade de Ciclo Zero de Inglês

Tal como indicado no quadro da Figura 1, a atividade consistiu na elaboração de um diário de viagem, e foi realizada em pares, tendo tido a duração de 20 minutos. Para além disso, estabeleceu-se um limite mínimo de 80 palavras. A atividade correspondeu à fase de *Production* na segunda aula de noventa minutos da unidade didática em que se inseriu, cujos temas versaram sobre diferentes lugares e culturas, na primeira aula, e viagens nesta segunda.

Através da observação direta (Anexo 2, página 99) da atividade, pôde-se deduzir que, apesar da componente pessoal desta, a necessidade explícita de uma prática dos conteúdos linguísticos previamente lecionados gerou uma atmosfera limitadora à livre expressão, o que motivou uma recolha dos próprios trabalhos escritos (Anexo 3 a 13, página 102 a 112) por forma a comprovar a influência destas condições no rendimento dos alunos. Deve ser explicitado que a revisão dos textos foi, nesta fase, essencialmente informal, isto é, não se utilizou qualquer metodologia de tratamento de dados específica – salvo a avaliação dos textos à luz dos conhecimentos do investigador sobre o conhecimento e rendimento expectáveis de alunos deste nível, conforme estabelecido nos documentos orientadores –, e que só mais tarde, quando refinados os métodos de tratamento de dados e delimitados os critérios específicos a medir é que foi possível comprovar de forma mais objetiva os problemas que essa primeira revisão superficial dos textos havia indiciado. Concretamente, optou-se por se efetuar uma análise formal posterior destes textos à luz do conhecimento obtido durante a fase de revisão bibliográfica, o que implicou a utilização da grelha de observação elaborada (Anexo 14, página 113) para o tratamento dos dados recolhidos durante o 1.º e 2.º ciclos de

investigação, sendo que isto permitiu ainda uma consistência metodológica necessária para os julgamentos comparativos efetuados entre os resultados dos dois ciclos de investigação e o próprio Ciclo Zero.

Os resultados da medida da expressividade dos textos recolhidos na atividade de Ciclo Zero (Anexo 15 a 25, página 114 a 134) foram processados e apresentam-se através do gráfico na Figura 2.

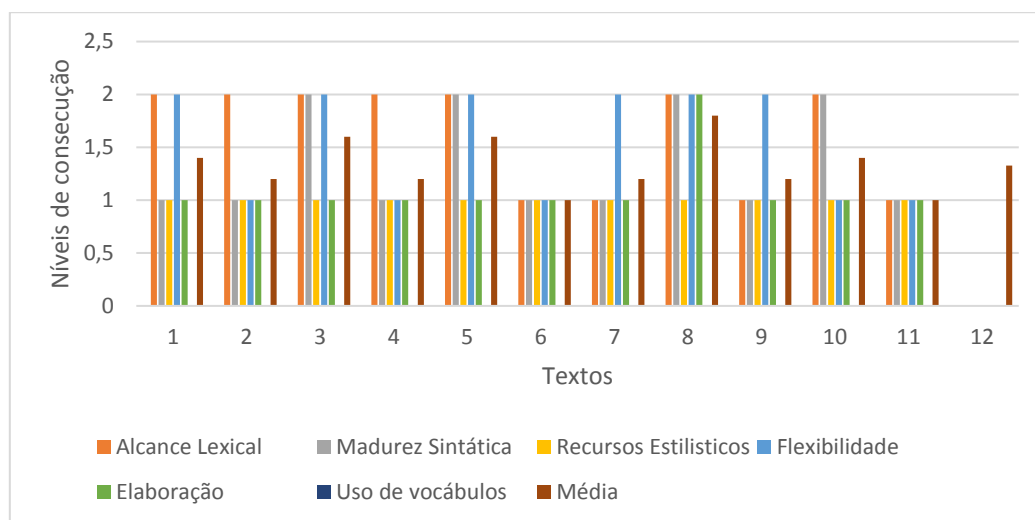


Figura 2 – Somatório dos resultados da atividade diagnóstico realizada no âmbito do Ciclo Zero de investigação em Inglês

Tal como o gráfico indica, a maioria dos textos, salvo apenas um, ficou-se pelo nível *Baixo* no aspeto da *elaboração*, nenhum acima desse nível nos *recursos estilísticos* e apenas quatro textos conseguiram atingir o nível *Médio* na *maturidade sintática*, com o *alcance lexical* e, logo a seguir, a *flexibilidade* a constituírem os aspetos com um nível de consecução global maior, o *Médio*. Dito isto, nenhum texto conseguiu atingir o nível *Elevado* em nenhum deles, não tendo existido também qualquer evidência de utilização de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos. Calculando-se então a média global da expressividade para cada texto, obtiveram-se os seguintes resultados:

Texto 1 (Anexo 3)	1,4	Texto 7 (Anexo 9)	1,2
Texto 2 (Anexo 4)	1,2	Texto 8 (Anexo 10)	1,8

Texto 3 (Anexo 5)	1,6	Texto 9 (Anexo 11)	1,2
Texto 4 (Anexo 6)	1,2	Texto 10 (Anexo 12)	1,4
Texto 5 (Anexo 7)	1,6	Texto 11 (Anexo 13)	1
Texto 6 (Anexo 8)	1		

Tabela 1 – Média global da expressividade dos textos da atividade de Ciclo Zero em Inglês

Assim, calculou-se a média global da expressividade da Turma 3 de Inglês, apresentada no extremo direito do gráfico, de 1,3, o que coloca a turma no nível *Baixo* em termos da expressividade. Ou seja, constatou-se que estes se tratavam de textos aquém do potencial expressivo para o nível em que os alunos se encontram, nomeadamente por serem textos pouco desenvolvidos ao nível da sua complexidade sintática, bem como da *flexibilidade* e *elaboração* das ideias neles contidas, o que permitiu concluir que esta se tratou de uma atividade pouco substancial no que diz respeito ao uso da língua-meta.

Assim que as regências de Espanhol começaram (primeiro as das turmas do ensino básico no dia 23 de novembro e só então no dia dois de dezembro as de secundário), realizou-se o Ciclo Zero na primeira regência do dia dois de dezembro com a Turma 3 (11.º). À continuação passa-se a descrever a realização da atividade, com uma breve contextualização sobre a aula e unidade didática em que esta se inseriu.

Atividade	Objetivos didáticos	Recursos	Turma	Calendarização
Elaborar um texto para uma secção de revista respondendo a dois jovens e dando-lhes conselhos apropriados para as situações expostas por eles	Aplicar vocabulário relacionado com os sentimentos e as relações pessoais Utilizar o <i>Presente del Subjuntivo</i> para opinar, dar conselhos e/ou fazer recomendações Produzir um modelo de texto específico: resposta a correio eletrónico para a secção de uma revista	Manual (página 73)	Turma 3 (11.º)	2 de dezembro de 2016

Figura 3 – Atividade de Ciclo Zero de Espanhol

Tal como descrito na figura, a atividade consistiu na elaboração de um texto para uma secção de uma revista respondendo a correios eletrónicos enviados por dois jovens e dando-lhes conselhos apropriados para as situações expostas por eles. A atividade foi proposta como tarefa final da unidade 4, “*Relaciones Personales*”, na página 73 do manual de Espanhol adotado para o 11.º para o ano letivo de 2016/2017, *ENDIRECTO.COM 2 – Espanhol – 11.º ano – Nivel de Iniciación (1ª edição)*, e constituiu a fase de *Prácticas* no modelo de planificação de aulas proposto por Cerrolaza e Cerrolaza (1999). O seu objetivo principal foi a aplicação do *Presente del Subjuntivo* para dar conselhos no contexto da tipologia específica de texto comunicativo proposta, o texto para uma secção de revista.

Esta foi a primeira e única aula de noventa minutos dada na unidade didática em que se inseriu, repartida entre o núcleo de estágio e composta por mais duas aulas de noventa minutos. O tema geral da unidade foi o das relações pessoais, da amizade e do amor. A aula, sendo uma das primeiras regências dadas, a conselho do orientador, recorreu bastante ao livro na sua planificação e envolveu, de forma sucinta, a introdução das expressões de sentimento, necessidade, opinião e conselho mediante exercícios de compreensão leitora, a introdução e realização de exercícios de prática do tempo verbal *Presente del Subjuntivo* e do seu uso para dar conselhos, tendo os alunos antes disso identificado o tempo verbal na fase de *Presentación de contenidos mediante una muestra de lengua*, deduzindo o contraste no uso dos tempos do *Presente del Subjuntivo* e *Presente de Indicativo*, seguido de uma atividade de interação oral discutindo, em pares, situações propostas no exercício 5 da página 65 do manual, utilizando as estruturas para expressar alegria, tristeza, aborrecimento e outros sentimentos relacionados com situações específicas do quotidiano. Depois de uma sistematização do tempo verbal do *Presente del Subjuntivo* e dos seus verbos regulares e irregulares, chegou-se, finalmente, há fase de *Prácticas*, que representou a culminação do conteúdo lecionado e onde os alunos tiveram de aplicar vocabulário relacionado com os sentimentos e as relações pessoais, bem como o *Presente de Subjuntivo* para opinar, dar conselhos e/ou fazer recomendações para, em pares, elaborar o tipo de texto descrito acima. A atividade teve a duração de 20 e foi imposto um limite mínimo de 80 palavras.

Através da observação direta (Anexo 26, página 136) da atividade, foi possível verificar que os alunos não se mostraram motivados ou minimamente envolvidos nesta, sendo que a aplicação do conteúdo gramatical se sobrepôs à expressão das suas ideias.

A realização deste tipo de atividade, proposta pelo manual adotado para o ensino da língua, constituiu o exemplo ideal para a realização do Ciclo Zero, já que se trata de uma tipologia frequente na aula de ELE (Espanhol Língua Estrangeira), e a própria necessidade de realizar esta atividade de expressão escrita centrada na prática, sobretudo, do conteúdo gramatical – o *Presente del Subjuntivo* para dar conselhos e fazer recomendações – uma ilação a retirar para as conclusões pretendidas deste estudo, nomeadamente no que respeita à oportunidade real de diversificar as atividades nas aulas de língua estrangeira para além das habitualmente realizadas.

Tendo-se recolhido os textos escritos (Anexo 27 a 32, página 139 a 144) pelos alunos e procedido posteriormente à sua análise (Anexo 33 a 38, página 145 a 155) de acordo com os mesmos critérios utilizados na avaliação dos textos da atividade realizada na língua inglesa, obtiveram-se os seguintes resultados.

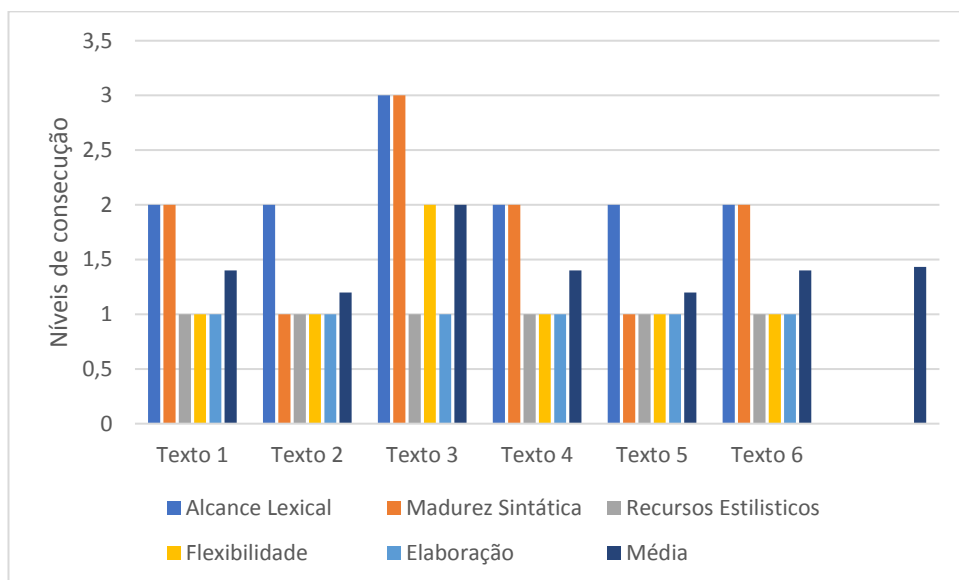


Figura 4 – Somatório dos resultados da atividade diagnóstico realizada no âmbito do Ciclo Zero de investigação em Espanhol

Como é possível ver através do gráfico da Figura 4, só um texto conseguiu obter uma média global da expressividade de nível *Médio*, atingindo ainda o nível máximo nos aspetos do *alcance lexical* e da *maturidade sintática*. Também foi o único a atingir o nível 2 na *flexibilidade*, isto é, a diversidade das ideias expostas. Dito isto, nenhum dos textos conseguiu ficar acima do nível *Baixo* na *elaboração* e nos *recursos estilísticos*.

Em seguida apresenta-se a média global da expressividade calculada dos níveis de consecução atingidos em cada um dos aspetos descritos, para cada texto.

Texto 1 (Anexo 27)	1,4	Texto 4 (Anexo 30)	1,4
Texto 2 (Anexo 28)	1,2	Texto 5 (Anexo 31)	1,2
Texto 3 (Anexo 29)	2	Texto 6 (Anexo 32)	1,4

Tabela 2 – Média global da expressividade dos textos da atividade de Ciclo Zero em Espanhol

A estes resultados corresponde uma média global da expressividade da turma de 1,4, ou seja, abaixo da média, mesmo tendo em conta o nível linguístico destes alunos.

Foram então identificados problemas na expressividade nos textos da Turma 3 de Inglês (10.º) e da Turma 3 de Espanhol (11.º) a dois níveis no uso das respetivas línguas-meta: na linguagem, no seu grau de eficácia, complexidade e variação para os respetivos níveis linguísticos das turmas, e no conteúdo, concretamente ao nível das ideias, da sua diversidade e elaboração. Tendo-se averiguado estes resultados, problematizou-se então uma relação entre os problemas ao nível do envolvimento dos alunos nas atividades de EE identificados na observação direta da sua realização com as deficiências expressivas generalizadas nas suas produções escritas, levantando-se a questão de se a falta de um estímulo cognitivo e afetivo nestas atividades, mais do que propriamente a falta de conhecimento linguístico por parte dos alunos, estaria por detrás destas mesmas.

Foi com estas questões em mente que se partiu para o processo de revisão da literatura, procurando-se então investigar esta relação entre metodologia, técnica e tipologia das atividades de EE na aula de LE, motivação e envolvimento afetivo dos alunos nestas mesmas e, finalmente, como influem estes no seu rendimento expressivo, uma pesquisa centrada na procura de uma estratégia viável para lidar com os problemas

identificados na área de intervenção delimitada e, acima de tudo, determinar de que forma se poderia ajudar os alunos a alcançar o seu potencial expressivo na LE nas atividades de expressão escrita.

II. Enquadramento teórico e plano de ação

1. A expressão escrita

Identificado(s) o(s) problema(s) na área de ensino-aprendizagem delimitada, procedeu-se assim à revisão da literatura existente sobre a mesma, esperando-se que esta providenciasse as respostas às questões que emergiram na fase de observação e, ultimamente, uma estratégia de intervenção viável para atender ao(s) problema(s) identificado(s). Com isto, decidiu-se começar este processo com uma investigação e reflexão sobre a EE, em geral, o seu lugar atual na aula de LE e as suas características enquanto destreza.

Expandindo sobre as considerações introdutórias deste trabalho quanto ao lugar e perceção atuais da EE como uma destreza, recorde-se, nas palavras de Fenández Lázaro (2012, p. 45), que se encontra “en clara desventaja frente a la interacción oral, la mediación, la expresión y comprensión oral e, incluso, ante la comprensión escrita”, Cassany (2005, p. 12) assevera que

en la mayor parte de clases de L2/ELE, la producción escrita es aparentemente la destreza lingüística menos importante. *Menos importante* indica que, entre otros aspectos, es la que ocupa menos tiempo y espacio entre las necesidades del aprendiz, en el currículum académico o en los materiales didácticos.

Refletindo sobre as possíveis razões por detrás desta realidade, o mesmo autor remete-as para uma perceção generalizada da EE, por parte de professores e alunos, como “una destreza individual, silenciosa, que consume tiempo, que requiere esfuerzo y que forzosamente desemboca en el aburrimiento”, sendo então preferível alocar o mais possível do precioso tempo de aula para o trabalho das destrezas orais, da gramática e do léxico – uma prática, na visão de muitos docentes, sinónima com um aproveitamento mais eficaz do mesmo. Somando a isto, Cassany admite também a possibilidade de que “el

alumnado tenga más interés y necesidades en el aprendizaje de las destrezas orales, considerando que son más necesarias para la vida cotidiana” (2005, pp. 12-13).

De facto, tem sido essa a perspetiva dominante sob o atual enfoque comunicativo no ensino de LE, muito embora se deva fazer a ressalva de que esta não representa necessariamente uma conceção sem precedente temporal ou metodológico. Com efeito, “[e]n el campo de las ciencias del lenguaje, la preponderancia del habla sobre la escritura ha sido argumentada y defendida desde Saussure hasta nuestros días por infinidad de autores y corrientes”, uma linha de pensamento que Cassany conclui carecer de “fundamentos sólidos, teóricos o prácticos” que justifiquem a escassa presença da EE na aula de LE, chegando mesmo a afirmar que esta “[s]e trata más bien de una marginalización, desarrollada a partir de priorizar el habla por encima de la prosa, tanto en el plano de las necesidades individuales de aprendizaje como de la investigación sobre la disciplina” (2005, p. 15).

Dito isto, torna-se a este ponto necessário endereçar a questão mais premente, que são os ganhos demonstráveis que a prática da destreza, em plena abordagem comunicativa do ensino de LE, tem para oferecer. Afinal, espera-se que uma refutação da sua posição atual na sala de aula de LE seja capaz de providenciar os fundamentos necessários para justificar a inversão deste *status-quo*.

Ora o argumento implícito nas abordagens que escolhem priorizar as destrezas orais sobre as escritas é o de que as necessidades comunicativas na aquisição de uma segunda língua, hoje em dia, ainda que não se restrinjam a, residirão maioritariamente no canal oral. Assim, o tempo dedicado à prática da EE na aula é balanceado por forma a equivaler um grau de importância crido como necessariamente menor em relação, por exemplo, à expressão oral. Neste mesmo sentido, a tipologia de atividades a trabalhar refletirá um conjunto de necessidades pragmáticas associadas a um uso da língua escrita com uma finalidade essencialmente comunicativa, incluindo as vezes em que esta assume um papel de mero complemento à oralidade. São necessidades válidas e que, de resto, não encontram contestação em nenhuma da literatura revista. Da mesma forma que esta não aparenta refutar a necessidade de um objetivo comunicativo na prática de qualquer destreza e na aquisição da LE, em geral. Pretende, isso sim, reavaliar em que consiste

esse mesmo objetivo comunicativo, e denotar que este coexiste com outras necessidades igualmente válidas e importantes que dizem respeito a outros domínios do processo de aquisição de uma segunda língua, para lá do pragmático.

A respeito do primeiro aspeto, Cassany considera ser inevitável reconhecer-se a realidade de uma sociedade e, conseqüentemente, aprendizes altamente alfabetizados no ensino de LE, afirmando, “En definitiva, los alfabetizados pensamos, estudiamos y aprendemos de manera diferente. La prueba más clara de este hecho es que (...) a muchos adultos alfabetizados nos puede resultar muy difícil aprender un nuevo idioma sin poder leer ni escribir” (2005, p. 13).

Efetivamente, para a maioria dos alunos, principalmente os que constituem a amostra deste estudo, a LE terá uma repercussão ao longo da sua vida e, para alguns talvez mais do que outros, das suas carreiras profissionais – especialmente nas áreas científico-humanísticas –, que não se limitará a um simples domínio da competência oral na língua-meta, pelo que a sua finalidade pragmática não se deverá restringir meramente a um conjunto de consecuições nesse campo. A realidade de uma aquisição de LE no contexto escolar não é nem pode ser a mesma da de cursos de língua extraescolares, nem as necessidades comunicativas dos seus aprendizes são iguais. Qualquer aluno que siga um percurso académico superior, o que representa grande parte do alunado hoje em dia, será confrontado com a necessidade de escrever e de se saber expressar de forma eficaz na LE, principalmente no ramo da investigação científica.

Neste âmbito, também se podem considerar outras vantagens que não são habitualmente reconhecidas na prática da EE na aula de línguas. Cassany (2005, p. 14) argumenta:

Una clase exclusivamente oral favorece a los aprendices más desinhibidos y a los que proceden de culturas más parlanchinas, mientras que el uso de la escritura contribuye a dar confianza, protagonismo y presencia en el grupo a los estudiantes más tímidos o a los que proceden de culturas más silenciosas, reservadas o “colectivas” – en el sentido de que no fomentan la individualidad – y que, en consecuencia, tienen más dificultades para proyectar su personalidad en la nueva cultura meta del idioma que están aprendiendo.

A escrita dá então a oportunidade a alunos com perfis e estilos de aprendizagem diferentes, sejam estes fruto da sua personalidade ou identidade cultural, ou ambos, de se exprimirem na língua-meta quando não encontram nas outras destrezas, particularmente as orais, as condições ideais para o fazerem, colocando-os em pé de igualdade com aqueles alunos que por sua vez proliferam neste tipo de atividades.

De entre o leque de argumentos enumerados por Cassany com o intuito de fundamentar e relevar a importância da escrita no processo de aquisição da L2, destaca-se, no entanto, o facto de esta constituir, “para muchos adultos (...) una herramienta poderosa de aprendizaje de otros contenidos” (2005, p. 15), sejam estes “reglas gramaticales, léxico, aspectos socioculturales”, entre outros, o que posiciona a sua prática na sala de aula de LE num plano transcendente a um mero “objetivo comunicativo (aprender a escribir en un nuevo idioma)” (2005, p. 48).

Assim sendo, pelas suas características inerentes enquanto destreza, a escrita possibilita indubitavelmente um contacto intensivo com a língua que deveria de ser reconhecido, nomeadamente pelo professor, traduzindo-se numa presença mais significativa na aula de LE. Isto porque, somando às vantagens já indicadas, a escrita aporta ainda benefícios nos domínios extralinguísticos do processo de aquisição da língua segunda. Recorrendo a vários estudos, Cassany afirma que “escribir es una tarea cognitivamente compleja, que va mucho más allá de la resolución de dudas ortográficas o de la redacción” (2005, pp. 41-42), argumentando que qualquer conceção da escrita enquanto destreza terá necessariamente de ser consciente do “impacto cognitivo que tiene en la mente humana la literacidad”, especialmente se lhe reconhecermos esse papel de ferramenta de aprendizagem. O mesmo autor sintetiza-o da seguinte forma:

(...) la escritura *cosifica* o *reifica* el habla (transforma la evanescencia de lo oral en la tangibilidad de lo gráfico, la *despersonaliza* (segrega el discurso de su enunciador), la *objetiva* (convierte el discurso en un instrumento más útil para representar la realidad), la *descontextualiza* (construye los mecanismos lingüísticos para que el discurso pueda ser más ubicuo o independiente del contexto de producción y recepción. (2005, p. 13)

De facto, comprova-se que escrever envolve vários processos e atividades cognitivas, algumas delas explicitadas por Storch (citado por Rocha, 2011, p. 19), tais como “a reflexão sobre conteúdo, expressão e formas linguísticas; atenção à correção linguística, incluindo atividades intensivas de controlo; e a experimentação de várias fórmulas e construções”. Escrever joga, portanto, a favor desta “estruturação da atividade intelectual” (Rocha, 2011, p. 19), sendo que a “procura de resposta ou solução que nos pareça a correta constitui um poderoso treino linguístico e intelectual, no qual há uma grande concentração e se cria uma tensão intelectual e emocional intensa e crescente” (Hermanns citado por Rocha, 2011, p. 19).

Esta capacidade da escrita de nos providenciar a oportunidade de (re)descobrirmos novos caminhos retóricos dentro de nós próprios converte-se, por sua vez, num enriquecimento da expressividade em toda a linha, inclusive da própria expressão oral. Sejam estruturas e construções descobertas através da experimentação, do escrever e do reescrever, ou léxico recuperado do nosso próprio banco de memória após termos tido tempo e oportunidade para o esgaravatar, quando proporcionadas as condições necessárias, a EE permite-nos alcançar o nosso potencial expressivo de uma forma que a natureza espontânea da expressão oral não possibilita. E uma vez descobertas novas formas expressivas na escrita, haverá uma alta probabilidade de estas se transladarem para a oralidade – ou seja, a prática da escrita aporta também ganhos noutras destrezas. Em última instância, portanto, as vantagens desde um ponto de vista comunicativo são consideráveis.

Prosseguindo nesta linha de abordagem teórica e científica à escrita e às suas qualidades inerentes, Kast (citado por Rocha, 2011, p. 19), defende igualmente que ela está “relacionada com o desenvolvimento do nosso pensamento e os seus princípios organizacionais, auxiliando a sua ordenação e estruturação”. Neste sentido, o autor identifica três domínios principais no processo de aquisição de LE, que são o cognitivo, o pragmático e o afetivo (1999, p. 20), muitos dos ganhos no primeiro tendo sido já apontados até aqui.

Kast direciona-nos, contudo, para uma ideia da prática da EE para lá de uma finalidade comunicativa, tal repercutindo-se no argumento do autor que, por sua vez,

considera que de entre os domínios indicados, "as necessidades comunicativas (domínio pragmático) que dizem respeito à escrita são mínimas", reduzindo-as a exemplos concretos como "cartas formais e informais, formulários e breves anúncios para terceiros" (citado por Rocha, 2011, p. 18). Este realçar do valor cognitivo e afetivo da escrita acima da vertente comunicativa não denega, no entanto, a necessidade de certos parâmetros e requisitos nas atividades de EE realizadas em contexto didático atualmente promovidos pela abordagem comunicativa ao texto escrito, a saber:

alguém escreve **algo** para **alguém** com um **objectivo** definido, isto é, com uma **intenção**. Escrever só para aprender a escrever, sem ter em conta a necessidade e o interesse de comunicar, não só é uma actividade desmotivadora, como também distorce o processo de expressão escrita.

Ou seja, "é preciso que tudo aquilo que se escreve seja para ser lido pelos colegas, por outros interlocutores (...) e também pelo professor como interlocutor e não só como corrector" (Fernández, 2001, p. 21). Efetivamente, estes são elementos indispensáveis em qualquer atividade, independentemente dos tipos de texto a produzir, sejam eles "fichas com dados pessoais, mensagens por meio de notas e cartas, expressão de ideias, opiniões, sentimentos, narração de acontecimentos" (Fernández, 2001, p. 21). Sem eles, a atividade não será capaz de providenciar as condições necessárias em qualquer dos três domínios, seja ao nível pragmático – escrever o quê e para quem –, seja ao nível do envolvimento cognitivo ou afetivo. Para cada um destes domínios podem contribuir diferentes aspetos da atividade (tema, conteúdo), e a não satisfação de um deles poderá inclusive despoletar o incumprimento dos restantes. Por exemplo, se ao aluno não lhe são tornados claros os objetivos da tarefa, certamente as condições para o seu envolvimento cognitivo e afetivo serão menos férteis, e enquanto que não se espera mais do que o "uso dos meios linguísticos próprios de cada nível" (Fernández, 2001, p. 21), a verdade é que o cumprimento deste objetivo, sequer, torna-se praticamente impossível sem as fundações necessárias.

O que as investigações consultadas na área pretendem, assim, estabelecer é o papel de outros fatores adicionais na EE, fatores não habitualmente reconhecidos e que se busca valorizar como igualmente importantes quanto os já mencionados.

Neste sentido, no que diz respeito ao domínio cognitivo na aquisição da língua e aos processos cognitivos envolvidos na prática da EE, a bibliografia estabelece que quando nos referimos a uma estruturação mental implicada no ato de escrever, referimo-nos especificamente a pensamentos, ideias e conhecimento, mas também a sentimentos e emoções, o que atribui então, para além deste domínio cognitivo, um valor afetivo à escrita. Ou como Rocha afirma, “ao incluir a verbalização de ideias e sentimentos, a escrita envolve a afetividade de quem escreve”, acrescentando ainda que “segundo a perspectiva da Psicologia sobre o funcionamento do cérebro e da memória, tudo aquilo que provoca emoção e desperta afetos é eficazmente aprendido e mais facilmente (re)lembrado” (2011, p. 20). Assim, partindo de uma interpretação global do capítulo “Schreiben als Bildung” de Hermanns (1989, pp. 29-32) a autora sintetiza que a escrita “fomenta a intensificação e a clarificação de sentimentos e pensamentos, constituindo um instrumento de introspeção e reflexão pessoal”, concluindo então que esta “pode ser vista como uma atividade que contribui para o processo de amadurecimento e de enriquecimento pessoal”, o que lhe confere uma “função educativa” dado que “quem escreve desenvolve a capacidade e hábito de autoanálise, ou seja, a capacidade de observar e refletir sobre os seus próprios pensamentos e sensações” (Rocha, 2011, pp. 19-20).

Ora,

[p]ara o/a professor/a, diz-nos Hermanns, isto adquire um valor incontornável, pois ele/a deseja contribuir para que os seus/suas alunos/as evoluam nos seus conhecimentos, capacidades e atitudes – deseja que as suas aulas marquem a diferença. Na perspectiva dos/as alunos/as, um desejo em sentido semelhante também se verifica: os/as alunos/as esperam mais do que um treino mecânico de uso da língua (Rocha, 2011, p. 20).

Isto parece reforçar e legitimar então o papel da escrita como transcendente a uma mera finalidade comunicativa, uma destreza cuja prática procura “alargar as

competências referenciais e culturais dos alunos, incentiva e promove a criatividade, a imaginação e cria um reforço de autoestima nos alunos", objetivos igualmente válidos e importantes na aquisição da LE. Em suma, “[a] escrita é um meio para expressar emoções, sentimentos e recriar o nosso imaginário. Através dela podemos estruturar o nosso pensamento, organizar as nossas ideias e eternizá-las” (Soares, 2012, p. 14).

À luz destas considerações, importa então investigar e discutir a noção de expressividade, bem como os domínios e processos implicados.

2. A expressividade

Antes de se discutirem quaisquer conceitos ou definições de expressividade – termo que doravante se passará a usar de forma intercalar com o de “capacidade expressiva” – na escrita em LE, interessa estabelecer-se diferenças e semelhanças entre a EE na língua materna e na língua estrangeira, concretamente ao nível processual.

Quando nos referimos a expressividade na língua escrita, há que ter desde logo em conta que existe uma série de obstáculos que se apresentam desde início, não seja pela natureza do código comunicativo humano, seja ele oral ou escrito. Cassany reconhece e identifica-as como “limitaciones expresivas comunes a cualquier lengua, incluso la lengua materna”, explicando que “nuestra lengua es nuestra cárcel porque sólo podemos pensar lo que ella nos permite pensar (...) así, cuando aprendemos un idioma extranjero nuestro cuerpo está doblemente encarcelado” (2005, p. 44). É neste sentido que o autor nos confronta com a seguinte questão “¿nos comportamos de igual modo al escribir en LE que en lengua materna?”, à qual ele próprio contesta, “en líneas generales la composición experta en L2 es similar a la desarrollada en lengua materna y los redactores inexpertos en L2 presentan procesos parecidos a los inexpertos en L1” (2005, p. 44).

Cabe então determinar o que influi no rendimento expressivo do aluno, o que implica necessariamente uma análise e reflexão sobre o processo de composição. Obviamente que o aluno terá de ter as fundações de conhecimento linguístico necessárias para a reprodução da sua intenção comunicativa na LE. Dito isto, quando confrontados

com défices de expressividade atípicos do nível de competência linguística designado e esperado dos seus alunos, os professores tendem a responder a este problema precisamente com mais língua, mais léxico, maior enfoque nas estruturas gramaticais. Uma solução compreensível, visto a resposta instintiva na mente de muitos docentes ser a de considerar que certamente aos alunos lhes faltarão os recursos linguísticos para se poderem expressar, um convencionalismo que certamente é reforçado pela falta de soluções alternativas para atender às necessidades expressivas do aluno, já que a própria investigação na área só recentemente começou a ganhar ritmo.

E no entanto, recuando mais de três décadas, Jacobs (citado por Kroll, 1990, p. 40) já argumentava que "factors beyond linguistic competence determined the quality of students' writing" e que, essencialmente, "linguistic competence does not affect composing competence among second language writers."

De facto, o problema parece muito mais residir nos alunos não serem capazes de mobilizar os conhecimentos linguísticos que já possuem, ficando aquém dos níveis de expressividade previstos nos próprios documentos curriculares. Assim, a busca de soluções para lidar com este problema terá necessariamente de determinar e reconhecer, em primeiro lugar, as diferentes causas que podem levar o aluno a ser incapaz de atingir o seu potencial expressivo nas atividades de EE habitualmente propostas, soluções que terão de endereçar o problema de outra forma, para além de um ponto de vista linguístico.

Por outro lado, interessa também desvirtuar desde já noções erróneas e contraproducentes, nomeadamente a da inspiração. Sobre esta ideia, Cassany (1989, pp. 176-177) argumenta:

En cuanto al proceso de composición, una de las supersticiones que todavía perdura es la idea de la inspiración. No creo que nadie crea que la calidad de los textos que redacta dependa de Dios, pero hay muchos escritores que, cuando intentan repetidamente escribir un texto, no lo consiguen, y por las dificultades que tienen abandonan el intento, dicen que no están inspirados. No se trata sólo de una manera de hablar. Se refieren a que no tienen ideas porque no se les ocurren, o que no encuentran las palabras exactas para expresarlas.

Com efeito, é comum ao professor de línguas – inclusive a materna – deparar-se com esta atitude por parte dos seus alunos. Tratar-se-á mais de uma mentalidade, porventura, enraizada no seu inconsciente, talvez por uma cultura, educativa ou simplesmente cultura, que falha em promover democraticamente a escrita, em retirá-la das margens elitistas e mistificadoras que a colocam num pedestal que não pode ser alcançado senão por uns poucos eleitos, portadores de um qualquer dom ininteligível. Ler é poder, e o progresso que se tem feito no ensino atual no reforço e incentivo à leitura têm sido notáveis, mas falta ainda fazer o mesmo com a escrita. E já que a sociedade não o faz e a escola é o pilar da sociedade, a prioridade é então a desconstrução, na e a partir da sala de aula, da perceção atual da escrita. Para tal, é necessário, de acordo com Cassany (1989, p. 176), começar por

destruir todos estos fantasmas que planean sobre la escritura. Intenta dar a entender que no hay ni secreto ni magia en la actividad de escribir. Creencias como la de las musas que inspiran a los escritores, el mítico parentesco entre los autores y los dioses, la indelebilidad de la palabra escrita, etc., sólo son metáforas que caracterizaron la escritura en otras épocas (...) pero no podemos permitir que impregnen de misterio y de oscuridad nuestra práctica cotidiana de la expresión escrita.

Não obstante, esta mistificação da escrita é uma noção que efetivamente perdura, especialmente nas mentes de grande parte dos alunos, que não se acham capazes de escrever ora porque não se sentem particularmente inspirados no momento ou simplesmente porque não têm essa predisposição, esse talento mágico que é o de expressarem o que pensam e sentem por escrito, e por isso desanimam, desistem, muitas vezes ainda antes de escrever a primeira palavra, quando simplesmente confrontados com uma atividade de EE. Isto só serve para colocar desde logo um entrave ao seu potencial expressivo. Escrever tem tanto de magia quanto construir uma cadeira. Da mesma forma, não ouvimos um escultor dizer que aperfeiçoou a sua arte sentado num promontório rochoso à espera que uma musa lhe surgisse, cantante, entre as ondas. O escultor dirá que esculpiu. Bastante. Até dominar o artifício. Ora o mesmo se passa com a escrita: o produto final, esse sim, pode ser "mágico", mas o processo de composição é puro trabalho. É

planificação e revisão, escrever e reescrever; só assim se poderá obter o melhor resultado final. Enumerando as qualidades de bons escritores comuns a qualquer língua, Cassany (1989, p. 178) afirma que estes

suelen ser los que dedican más tiempo a componer el texto, los que escriben más borradores, los que corrigen y revisan cada fragmento, los que elaboran minuciosamente el texto, los que no tienen pereza para rehacer una y otra vez el escrito.

Assim, pretende deixar-se claro que

[e]l proceso de composición no se caracteriza por el automatismo ni por la espontaneidad, sino por la recursividad, por la revisión, por la reformulación de ideas, etc. Es un proceso de reelaboración constante y cíclica de las informaciones y de las frases de los textos.

Esta é uma ideia particularmente importante para desconstruir mitos sobre a escrita, e que pretende estabelecê-la como um processo no qual o aluno desempenha um papel central no que diz respeito ao seu rendimento expressivo. Assim, Cassany (1989, p. 177) conclui,

el autor es el único responsable de los textos que produce y no hace falta que espere ningún tipo de *inspiración*, ni divina ni pagana, para encontrar las ideas o las palabras para escribir un texto. Trabajando con energía y con paciencia con las informaciones de que disponga (...) podrá construir un significado coherente para el texto y combinando adecuadamente las palabras que se le ocurran (y las que pueda consultar en los diccionarios), podrá encontrar una buena forma de expresarlo.

Chegados à conclusão de que o tempo dedicado a um texto – e com tempo faz-se referência a um trabalho devido do texto seguindo as etapas e processos de composição previamente descritos – é vital para a obtenção de um bom resultado final, é importante então reconhecer que a predisposição do aluno para dedicar dito tempo ao processo e ao produto irá também depender das condições que lhe são proporcionadas. Isto é, não se

pode esperar que um aluno dedique tanto tempo a um texto se não há um envolvimento cognitivo e emocional com a atividade. Da mesma forma, se o aluno não se sente motivado – podendo aqui inferir a tipologia ou características da atividade, o conteúdo, o tema, etc. – não podemos esperar que se registre esse mesmo envolvimento. O que se verifica muitas vezes é que um aluno desmotivado dedica menos tempo ao texto antes de o entregar, preocupando-se somente com o cumprimento dos requisitos mínimos da tarefa – e o uso da palavra “tarefa” aqui, ao invés de atividade, é propositado – que se lhe é imposta, como por exemplo o limite mínimo do número de palavras, entregando-o muitas vezes quase sem rever o que escreveu. A este papel da motivação no resultado final, ou seja, na expressividade, retornar-se-á mais adiante, restando para já sublinhar a sua influência direta no envolvimento cognitivo do aluno, sendo que propícia as condições necessárias para a ativação dos processos cognitivos que lhe permitirão aceder a todo o seu potencial expressivo. Galván (citado por Soares, 2012, pp. 32-33) recorre a investigações prévias na área para elaborar:

Cuetos (1991) señala que la mayoría de los investigadores coincide en que, al menos, son necesarios cuatro procesos cognitivos:

1. *Planificación del mensaje.* El escritor tiene que decidir qué va a escribir y con qué finalidad antes de ponerse a escribir, esto es, tiene que seleccionar la información que va a transmitir y la forma como la va a decir.
2. *Construcción de las estructuras sintácticas.* La planificación se hace a un nivel conceptual ya que el mensaje puede ser transmitido de formas muy variadas. Pero cuando se transmite a través de la escritura, hay que utilizar construcciones lingüísticas, esto es, estructuras en las que encajen las palabras de contenido que transmiten el mensaje.
3. *Selección de las palabras.* El escritor tiene que buscar en su “almacén léxico” las palabras que mejor encajen en la escritura ya construida para expresar el mensaje ya planificado.
4. *Procesos motores.* En función del tipo de escritura que se vaya a realizar y del tipo de letra se activan los programas motores que se encargarán de producir los correspondientes signos gráficos.

E enquanto que o ativar de alguns destes processos poderá diferir no grau de simultaneidade entre si, dependendo dos processos, todos eles influem no resultado final.

Com isto, desemboca-se noutra consideração igualmente pertinente para esta investigação, que é a apreciação desse mesmo resultado final, ou seja, dos escritos dos alunos.

Antes de tudo, importa levantar uma série de questões: o que se avalia na capacidade expressiva? Seguidamente, como se a avalia? E, finalmente, que tipo de fatores ou condicionantes no processo de composição deverão ser reconhecidos nessa mesma avaliação?

Refletindo logo à partida sobre a última questão, Cassany (2005, p. 79) interroga, “¿debe el aprendiz escribir solo, manualmente y sin diccionario, si en la vida real pedimos ayuda a los colegas, usamos correctores informáticos y consultamos todo tipo de manuales?”. Da mesma forma, antes de partirmos para qualquer avaliação, “¿debemos considerar solo los conocimientos y las destrezas que muestra el aprendiz en sus textos, prescindiendo de las actitudes y los valores sobre la escritura?”.

São considerações que se pautam não só pelo seu grau de validade como de pragmatismo, especialmente para esta investigação. No que diz respeito à utilização do dicionário, colocam-se em causa dois aspetos: a sua função como *scaffolding* – isto é, assistente na aprendizagem – e o grau de fiabilidade de uma medição da capacidade expressiva de um aluno quando a este lhe é permitido utilizá-lo. No que diz respeito à primeira questão, a função do dicionário como apoio interveio mais, verificou-se, no aspeto da correção ortográfica, especialmente tratando-se este de dicionário monolíngue, ou seja, da língua-meta. Pelo que se experienciou durante a fase de observação deste estudo, os alunos recorriam a ele predominantemente para se certificarem de que tinham escrito uma palavra corretamente, mais do que propriamente para buscar sinónimos. Quanto à segunda questão, quando se avalia a capacidade expressiva, não se trata somente de verificar se o aluno possui um vasto repertório lexical, mas sim a forma como o aluno faz uso deste léxico para se expressar de forma eficaz. E muito embora a variedade lexical seja um dos aspetos reconhecidos na capacidade expressiva, a verdade é que ela abarca outros aspetos igualmente importantes, o que motiva desde logo a questão: e se mesmo

com um dicionário, tabelas com conjugações de verbos, conectores e demais, à disposição se detetam deficiências expressivas nos textos dos alunos? Quer isto dizer, então, que outros fatores para lá do domínio linguístico influem na expressividade?

Efetivamente, foi isto que se averiguou durante o processo de observação e identificação do problema que motivou esta investigação teórica subsequente. Aos alunos foram-lhes possibilitados todos os recursos acima mencionados em todas as atividades de EE e, no entanto, identificou-se o problema descrito.

Este aspeto parece estar diretamente ligado com as atitudes e valores dos alunos face à escrita, que se considerou pertinente averiguar neste estudo. Essencialmente, qual a importância que os alunos colocam na correção linguística com relação a outros aspetos da EE, incluindo a capacidade expressiva? Muito do que é o rendimento dos alunos no resultado final depende do seu processo de composição, que por sua vez é influenciado pela sua própria percepção deste processo e do que é esperado deles numa atividade destas, pelo que os dados recolhidos a este respeito deverão iluminar algumas destas questões.

O que nos traz à questão do que avaliar na expressividade. A designação é habitualmente atribuída à elaboração das ideias contidas num texto e colocada debaixo da categoria da *elaboração*, sendo que esta é ainda identificada como um dos aspetos a medir numa avaliação da criatividade, junto com a fluência, a *flexibilidade* e a originalidade (Machado, 2012, p. 22). Com efeito, o que aqui se pretende medir não é a criatividade, muito embora a *flexibilidade* e a *elaboração* das ideias constituam objeto de avaliação, tendo sido detetadas deficiências nestes aspetos. A definição é, com efeito, utilizada de forma ampla. Agrupando o discurso escrito em quatro conceitos habitualmente reconhecidos nas escalas de correção – adequação, coerência, correção e variação – Cassany, por sua vez, atribui à categoria mais aberta da variação o papel de avaliar o que ele designa como a capacidade expressiva. Essencialmente, o autor identifica três critérios a ser medidos nesta: o *alcance lexical* (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições), a *maturidade sintática* ou variação e grau de complexidade na sintaxe (uso de estruturas complexas e variadas, número de orações coordenadas, número de orações subordinadas) e, por fim, os *recursos estilísticos*, nomeadamente variação e

riqueza nas figuras retóricas e outros recursos expressivos (fraseologia, expressões idiomáticas, figuras retóricas, figuras de estilo, etc.) .

Visto terem sido identificados problemas tanto ao nível do conteúdo, na *flexibilidade e elaboração*, quanto em aspetos como a *maturidade sintática* agrupados por Cassany debaixo da definição de capacidade expressiva, e vista a utilização da designação de expressividade não ser muito concreta, para os propósitos deste estudo passar-se-á a utilizá-la para englobar todos estes aspetos.

Assim, os critérios apresentados remetem-nos inevitavelmente para a questão de como avaliar a capacidade expressiva de um aluno, já que se assoma desde logo como necessário reconhecer a subjetividade destes mesmos e, conseqüentemente, de toda uma medição da expressividade. Cassany afirma:

Podemos usar la normativa como referente bastante objetivo para medir el grado de corrección de un escrito, pero ya resulta más subjetivo medir la coherencia o la adecuación de un texto a un determinado género y todavía más complejo valorar el proceso de composición, los valores o las actitudes de un aprendiz o su capacidad expresiva general. (2005, p. 80)

Ou seja, a capacidade expressiva representa a categoria mais difícil de se medir num texto, e muito embora os documentos orientadores e normativos possam oferecer um conjunto de critérios e descritores pelos quais se possa guiar uma medição que almeje o maior grau de fiabilidade possível, esta será inevitavelmente mais ampla e mais subjetiva do que, por exemplo, determinar-se o nível de correção linguística de um texto.

Um outro fator na medição da capacidade expressiva, para além da sua inerente subjetividade, parece ser ainda a sua constância, ou seja, a sua variação de escrito para escrito. Cassany uma vez mais afirma:

En líneas generales, un único escrito difícilmente puede ser representativo de la capacidad expresiva de nadie, de modo que las evaluaciones más válidas suelen considerar varios textos, de temas, registros, funciones y extensiones variados, que concuerden con los intereses y las necesidades del aprendiz (2005, p. 79).

Isto parece indicar que uma medição da expressividade de um aluno nunca poderá conter o grau de fiabilidade necessário até se a considerar como uma capacidade nem sempre constante, dependente de uma série de variáveis no que diz respeito aos diferentes fatores que a condicionam e a influenciam previamente descritos.

Neste sentido, o máximo que este estudo poderá garantir será a tentativa de cobrir o máximo dessas variáveis dentro dos moldes metodológicos em que opera, com todas as suas vantagens e condicionalismos, e assegurar um grau de fiabilidade suficiente para que este seja, no mínimo, capaz de sugerir uma amostra de caminho para uma investigação mais aprofundada no futuro.

Com isto, parece ser possível concluir, através da informação obtida até este ponto, que a escrita e a expressividade estão intimamente relacionadas com os domínios cognitivo e afetivo da aquisição de uma segunda língua, e que, portanto, uma intervenção ideal passaria por uma estratégia capaz de compensar o défice de estímulo nestes dois domínios nas atividades de EE convencionais. Uma ideia se repercute ao longo do artigo “Construir(se) con la palabra: textos y pretextos para la escritura creativa” de Iglesias Casal, que por sua vez advoga a favor do uso de recursos criativos, em concreto a escrita criativa (EC), como forma de endereçar este mesmo problema. No artigo, a autora afirma que

la creatividad aplicada en el ámbito educativo constituye un poderoso factor de motivación que logra que el estudiante se interese por lo que está haciendo porque resolver tareas con creatividad incentiva la perseverancia y la constancia; estimula el criterio personal y aumenta la autoestima. El estudiante se constituye en agente de su aprendizaje, se hace participativo, busca información, controla y domina su proceso cognitivo y así adquiere confianza en sus aptitudes y habilidades. Una vez superada la etapa de imitación de modelos, podrá conquistar su expresión original, personal y comunicativa (2011, p. 443).

A autora parte, assim, de uma perspetiva da escrita na aula de LE como mais do que simplesmente “ensayar escritos que imiten modelos consagrados” para sustentar o uso da Escrita Criativa, realçando o seu potencial como

una invitación a mirar el mundo de otras maneras, a transgredir las inercias expresivas, a revelar ideas y modos de entender la experiencia personal (...) descubrir procedimientos retóricos de muy variada factura que favorezcan el desarrollo combinado de la competencia existencial (actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos y personalidad) y las distintas competencias comunicativas que recoge el *Marco Común Europeo de Referencia* (2011, p. 439).

3. Criatividade

Tendo conduzido a revisão bibliográfica ate à necessidade da utilização de recursos criativos na sala de aula, comece-se então por estabelecer o que é a criatividade e as características que esta aporta, bem como as vantagens ao nível da sua implementação didática.

Sobre as várias definições de criatividade existentes, Caetano (2010, p. 9) afirma:

São inúmeras (...) sem que tenha sido possível até ao momento uma formulação consensual e genericamente aceite neste domínio da investigação, facto que gera alguma confusão e perplexidade, mas que se aceita dada a complexidade intrínseca ao fenómeno em estudo e à consequente ausência de teorias estáveis e bem estruturadas sobre a matéria. Neste contexto, podemos aceitar o postulado de que as várias definições existentes não se excluem, mas antes se intersectam e combinam, como aliás seria de esperar.

Assim, a favor de uma breve contextualização, de entre as várias definições de criatividade encontradas, apresentam-se duas que se consideraram mais satisfatórias, pela sua amplitude. A primeira, proposta por Getzels e Jackson (citados por Esquivias Serrano,

2004, p. 4) estabelece a criatividade como “la habilidad de producir formas nuevas y reestructurar situaciones estereotipadas”. Já Esquivias Serrano, citando um dos seus artigos anteriores, afirma que “[l]a creatividad es un proceso mental complejo, el cual supone: actitudes, experiencias, combinatoria, originalidad y juego, para lograr una producción o aportación diferente a lo que ya existía” (2004, p. 4).

Para os propósitos deste estudo interessa, no entanto, mais do que circunscrever a criatividade a uma ou outra definição, discutir-se as suas características e a sua relevância para as questões que emergiram até este ponto. Neste âmbito, Gil e Cristóvam-Bellmann (citados por Machado, 2012, p. 10) argumentam:

a criatividade leva o indivíduo a adquirir experiências que até ao momento lhe eram desconhecidas, como a capacidade de avaliar factos, a capacidade de jogar com recursos disponíveis e conceitos da realidade e com a capacidade de jogar instintivamente com ideias e relacioná-las com alguma coisa.

Já segundo Corrêa (citado por Machado, 2012, p. 10) a criatividade implica:

- Promover atitudes criadoras;
- Dinamizar potencialidades individuais;
- Favorecer a originalidade, a apreciação pelo novo;
- Desenvolver a inventiva, a expressão individual, a curiosidade e sensibilidade;
- Promover o respeito pelos problemas;
- Promover a receptividade às ideias novas;
- Desenvolver a autonomia.

Este conjunto de características leva-nos de volta para os domínios cognitivo e afetivo do processo de aquisição de línguas já referido em capítulos anteriores. Com efeito, entre os potenciais da criatividade implementada no contexto pedagógico-didático destaca-se um “desarrollo de capacidades y habilidades cognoscitivas, imaginativa y motivante” (De la Torre citado por Esquivias Serrano, 2004, p. 15).

No entanto, também na criatividade é fundamental desmitificarem-se noções pré-concebidas de genialidade. Fromm (citado por Esquivias Serrano, 2004, p. 4) assegura que "[l]a creatividad no es una cualidad de la que estén dotados particularmente los artistas y otros individuos, sino una actitud que puede poseer cada persona", enquanto que Esquivias Serrano afirma que "todos somos creativos en mayor o en menor medida y lo que es más alentador aún, todos podemos desarrollarla" (2004, p. 16).

Neste sentido, as investigações sobre a criatividade em contexto pedagógico-didático revistas parecem estabelecer duas conclusões: a sua capacidade de estimular uma série de atitudes e processos nos domínios afetivo e cognitivo, e o papel destes mesmos, especialmente o das emoções e da motivação como aspetos determinantes no processo de aprendizagem. Segundo Salas (2008, p. 58)

[l]a creatividad es también una herramienta preciosa para la enseñanza de español para extranjeros: "permite estimular a los alumnos, divertirlos mientras aprenden, y que ellos mismos saquen de su interior las claves para resolver ejercicios de escritura, fomentando así una reflexión sobre los recursos de la lengua, que aprenderán a manejar con más libertad y precisión.

De facto, com o desenvolvimento da psicologia humanística na década de 60 emergiram questões que se prendiam com a forma como influi a afetividade no rendimento e na aprendizagem. Para a expressividade, que implica a expressão de emoções e sentimentos tanto quanto de conhecimentos, isto levanta de imediato uma questão: deveremos esperar somente que um aluno seja capaz de expressar esses sentimentos e emoções consoante os instrumentos linguísticos que lhe fornecemos, ou esta expressividade opera tanto num domínio cognitivo e afetivo como linguístico? Por outras palavras, é comum ao professor interpretar défices de expressividade dos alunos como falta de língua, mas e se o que falta ao aluno são as condições cognitivas e afetivas apropriadas ou ainda a inteligência emocional para conseguir interpretar e exprimir os seus próprios sentimentos e emoções, por mais vastos que sejam os seus conhecimentos linguísticos?

Com isto, e embora se reconheça aqui o papel que a aula de LE pode desempenhar no fomento da inteligência emocional do aluno e a validade de uma investigação que a relacione com o seu rendimento expressivo, a verdade é que esta não só exigiria desde logo um estudo longitudinal bastante prolongado no tempo, como implicaria também uma série de variáveis que tornam uma intervenção centrada neste aspeto inviável para os moldes deste estudo.

Assim, pretende-se intervir no aspeto mais inteligível aqui exposto, que são as condições fornecidas ao aluno nas e através das atividades de EE que lhe permitam alcançar o seu potencial expressivo. No que diz então respeito às condições afetivas propiciadas ao aluno e sobre como estas influem no seu rendimento, Iglesias Casal explica:

Goleman (2007, p. 348) afirma que cuanto más intensa es la presión, más se resienten nuestros pensamientos y nuestras acciones.

Ello obstaculiza el aprendizaje, el asentamiento de la información en la memoria operativa, la respuesta flexible y creativa, la capacidad de centrar deliberadamente la atención, la planificación y la organización eficaz. Explica, asimismo, que la representación gráfica de la relación que existe entre la habilidad (y habitualmente también el rendimiento) mental y el espectro de estados de ánimo asume la forma de una U invertida. La competencia cognitiva y el rendimiento excelente ocurren en la cúspide de la figura. En uno de los extremos se encuentra el aburrimiento y, en el otro, la ansiedad (Goleman, 2007, p. 352). Los retos que despiertan nuestro interés nos alejan del aburrimiento, aumentan nuestra motivación y focalizan nuestra atención. La cúspide del desempeño cognitivo se da en el punto superior de la motivación y la atención, es decir, en el punto en el que intersectan la dificultad de la tarea y nuestra capacidad de responder adecuadamente (2011, p. 441).

Sobre a motivação em concreto, Iglesias Casal refere uma mudança de paradigma na forma como a motivação académica é atualmente abordada, fruto da emergência das teorias cognitivo-sociais da motivação e do rendimento que, ao invés de a circunscreverem a uma perspetiva meramente pessoal, negligenciando fatores contextuais, revelaram que a emoção experimentada pelo aluno na realização das

atividades é determinada fundamentalmente pelas características próprias da atividade, o conteúdo da mesma e a estratégia metodológica elaborada pelo professor, concluindo que não se pode dissociar o lado afetivo e a motivação da criatividade e rendimento dos alunos nas atividades (2011, p. 442).

É neste sentido que a autora fundamenta a utilização da EC nas atividades de EE como forma de “desarrollar la potencialidade activa y creadora” do aluno, advertindo igualmente para o papel do professor como guia na concreção destas atividades, o qual deve ter como máxima prioridade “convertir el aula en un espacio compartido, una invitación a mirar el mundo de otras maneras, a transgredir las inercias expresivas” (2011, p. 442).

Reconhecendo também ela as limitações expressivas comuns a qualquer língua, incluindo a língua materna, a autora atribui potencial criativo a todo e qualquer individuo que seja incentivado a descobri-lo como “una transgresión [que] existe en cada uno de nosotros” e que “por eso, puede – y debe – ser descubierta, avivada y nutrida.” (2011, p. 442).

Por fim, Iglesias Casal conclui que só rebaixando o clima de pressão imposto pelas atividades de EE tradicionais conseguiremos obter do aluno, nas suas próprias palavras, “la respuesta flexible y creativa” e, efetivamente, que este alcance o seu potencial expressivo. Só assim se conseguirá transmitir a verdadeira natureza destas atividades ao aluno e, em essência, uma “imagen holística y no fragmentaria de la verdadera identidad de la comunicación”. Como a autora afirma, “la escritura creativa invita a los estudiantes a que se acerquen a la lengua desde una perspectiva creadora y estética, en la que tienen completa libertad para expresarse.” (2011, p. 442).

4. A escrita criativa

Foram previamente discutidas as potencialidades cognitivas da EE enquanto destreza no processo de aquisição de língua estrangeira – um domínio que se fundamentou como igualmente importante em relação ao domínio pragmático e comunicativo –,

potencialidades que se considera importante explorar na sala de aula de LE atual, uma tarefa muitas vezes constrangida pela insuficiência de tempo dedicado à sua prática e pela tipologia de atividades habitualmente realizadas, tendo-se conjecturado uma relação direta entre este problema e a deficiência expressiva generalizada que se verificou nas produções dos alunos. Com isto, tendo a bibliografia sobre escrita e expressividade revelado a possibilidade de uma intervenção que partisse desde um ponto de vista alternativo ao domínio linguístico, chegou-se a um consenso quanto à necessidade de se utilizarem recursos criativos na prática de uma destreza que opera tanto a nível cognitivo e emocional quanto pragmático. Assim, investigou-se e refletiu-se primeiramente sobre o conceito de criatividade, as suas características e as vantagens ao nível de uma implementação didática. Nestas pareceu encontrar-se o estímulo cognitivo e afetivo em falta nas atividades de EE convencionalmente realizadas na aula de LE, um problema que, uma vez mais, se identificara previamente como a possível razão para as deficiências expressivas apuradas nos textos dos alunos e que se pretende endereçar com este projeto de investigação-ação.

Com isto, a investigação converge na EC como um proponente lógico da abordagem que se vem seguindo.

Antes de tudo, importa esclarecer que a EC não se refere necessariamente a escrita literária. Werder (citado por Rocha, 2011, p. 27) afirma que, “[d]eve ser qualificada de escrita criativa a escrita que proporciona ao indivíduo um desenvolvimento de novas possibilidades de expressão, de formas de comunicação e de autoconhecimento (...) experimentação linguística e a autoconsciência.” Essencialmente, a EC parte da “exploração de possibilidades expressivas e produção de texto em contextos linguísticos diferenciados” (Wolfrum citado por Rocha, 2011, p. 24) para permitir ao autor exprimir os seus sentimentos, descrever e partilhar experiências, aperfeiçoando a sua sensibilidade linguística (Rocha, 2011, p. 28). Para os alunos, este tipo de atividade representa um importante estímulo cognitivo, nomeadamente “ao serem confrontados com um obstáculo que os obriga a procurar novos caminhos, a contornar frases, a esgaravatar memórias e a associar ideias de uma forma diferente” (Santos e Serra citado por Rocha, 2011, p. 28).

Na opinião de Santos e Serra, “o objetivo [da EC] é criar um obstáculo que obrigue quem escreve a desviar-se do caminho que já conhece” (2008, p. 197), o que parece então posicioná-la como expoente máximo do acionar de processos e atividades cognitivas potencialmente contidos na EE anteriormente descritos.

De acordo com Maley (2009),

one of the chief distinguishing characteristics of CW texts is a playful engagement with the language, stretching and testing its rules to the limits in a guilt-free atmosphere, where risk is encouraged. Such writing combines cognitive with affective modes of thinking.

Dito isto, o autor adverte, “[t]he playful element in CW should not, however be confused with a lax and unregulated use of language”. A EC envolve regras próprias do seu gênero, regras que, no entanto, jogam a favor de um “deeper processing of thought and language”. A sua implementação na aula de LE constitui, por isso, uma oportunidade de tornar as atividades de EE mais dinâmicas, atrativas e, assim, motivadoras, nomeadamente por se tratar de uma tipologia de atividades de natureza lúdica que, segundo Maley, “requires learners to manipulate the language in interesting and demanding ways in attempting to express uniquely personal meanings”.

Essencialmente, o autor argumenta que são muitos e significativos os ganhos em “range, in the appropriacy and originality of lexical choice, in sensitivity to rhyme, rhythm, stress and intonation, and in the way texts hang together” providenciados por esta “willingness to play with the language” imbuída no espírito da EC, que transcende um uso meramente comunicativo e funcional da língua, tomando partido das vantagens oferecidas por todos estes componentes para tornar o processo da escrita mais criativo, capaz de criar um envolvimento cognitivo superior. Tal como Crystal (1998) afirma, “[r]eading and writing do not have to be a prison house. Release is possible. And maybe language play can provide the key.” Uma perspetiva partilhada por Rocha, que escreve que a EC “permite experimentar de forma lúdica os conhecimentos e capacidades relativas a vocabulário, gramática e expressões recentemente adquiridos, consolidando a sua aquisição” (2011, p. 30).

Referindo investigadores na área como Pommerin e Schultz, Rocha reivindica a EC como uma alternativa a atividades de escrita controlada, já que a restrição da EE na aula de LE a este tipo de atividade “pode constituir um entrave ao potencial expressivo e ao progresso de aprendizagem do/a aluno/a” (2011, p. 29). Uma vez mais não se rejeita a sua utilidade. Trata-se mais de um equilíbrio destas mesmas com atividades “cuya finalidad no sea sólo comunicativa, que potencien la creatividad del alumno y su sensibilidad hacia la actitud lúdica ante el lenguaje” (González & Artuñedo, 1996, p. 171).

Pretende-se com as atividades de EC propiciar aos alunos a oportunidade de flexionar o músculo da escrita, transcendendo uma prática mecânica da língua. Em suma, criar um ambiente em torno das atividades de EE em que os alunos sintam que podem

dar rienda suelta a la creatividad y manipular los recursos lingüísticos para la creación y la comicidad, recursos como las repeticiones, hipérboles, "malversación" o desvío de un texto, pastiche, parodia, etc., que los alumnos utilizan en sus lenguas porque son universales (González & Artuñedo, 1996, p. 171).

Para Sáinz e Guillén, “[e]sta chispa creativa es (...) un factor vital en el proceso de aprendizaje. A través de la creación de sus propias ideas en L2, los alumnos se implican personalmente en la lengua y cultura, y se sienten menos extranjeros.”

Com efeito, o que se pretende é propiciar ao aluno as condições extralinguísticas, cognitivas e afetivas, propícias para o ativar desta capacidade, não de lhe dar mais língua, salvo quando as especificidades da atividade assim o requerem. Tal como refere Salas (2008, p. 48),

[e]l problema propuesto no se analiza antes de escribir y tampoco se imparten conocimientos previos. Búsqueda de soluciones: el escritor tiene que elaborar mentalmente – desde su intención o deseo – aquello a lo que se dirige o refiere el enunciado. La búsqueda de soluciones se realiza en todos los planos, sintáctico, semántico y pragmático. El problema exige poner en juego la experiencia personal y todo lo que se presupone o conoce del mundo para dar sentido al texto.

Ou seja, para lá de *input* especificamente requerido por uma atividade, aqui joga-se com o conhecimento linguístico já adquirido pelo aluno. O objetivo não passa por expandir este conhecimento linguístico, seja a nível lexical ou gramatical, mas sim propiciar o estímulo, através das próprias características da atividade e da EC, para que o aluno potencie os conhecimentos que já possui neste domínio. Fundamentalmente,

la escritura creativa pone al alumno ante la necesidad de sacar de si mismo respuestas que satisfagan el enunciado de la actividad, de hacerse a si mismo, y no a un patrón de escritura, las preguntas, de enfrentarse a una página en blanco con su capacidad de inventar – y un diccionario, si la actividad lo requiere – por todo recurso (Salas, 2008, p. 48).

Assim, Salas enumera uma série de vantagens que advêm da realização destas atividades, a saber:

- Aumentan la velocidad de nuestras reacciones mentales.
- Estimulan la capacidad de adaptación a circunstancias nuevas.
- Enseñan a construir nuevos discursos con elementos asimilados con anterioridad – rompiendo así el ciclo clásico de memorización y repetición automática de lo memorizado–.
- Modifican completamente la relación del alumno con la propia escritura y otras actividades como la lectura, fomentando su interés y respeto por ellas (2008, pp. 48-49),

Estas vantagens parecem encontrar consenso noutros autores, como Fernández Lázaro, que faz eco à ideia de Salas de que, para além de fomentarem a criatividade, as atividades de EC “inciden directamente en nuestra capacidad y velocidad de respuesta y adaptación ante nuevos estímulos” (2012, p. 49). Em suma, diz a autora, “provocan que los estudiantes vayan más allá de lo cotidiano y los guían para desplegar sus alas lingüísticas, tomar algunos riesgos y usar la lengua que están aprendiendo para expresar ideas o imágenes más personales y complejas” (Fernández Lázaro, 2012, p. 49).

O papel da EC na potencialização da expressividade do aluno parece ser então significativo. De acordo com Soares, “[a] escrita criativa permite a fluidez e a flexibilidade”, que a autora, por sua vez, define como a “diversidade de ideias; variedade e riqueza lexical e semântica; diferentes figuras de estilo” (2012, p. 45). Já Rocha afirma que

a escrita criativa em contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira oferece uma grande oportunidade aos alunos desde fases iniciantes, para, através de técnicas e métodos adequados, produzir, utilizando modelos simples de sintaxe e pouco vocabulário, textos pequenos mas completos e carregados de sentido. Para estes (pequenos) textos fortemente expressivos contribuem os desejos, as opiniões e as histórias da própria vida (2011, p. 29).

Neste sentido, pode-se argumentar que as atividades de EC se distinguem pelo seu cariz pessoal que “contraria a restante aprendizagem que ocorre em situações artificiais e os alunos podem deixar fluir livremente a sua imaginação” (Rocha, 2011, p. 29).

O que as atividades de EC oferecem é, essencialmente, uma oportunidade ao aluno de manipular e lidar com a língua de uma forma mais íntima e criativa e, espera-se, de ver a própria escrita de outra forma. Neste âmbito, incumbindo o docente da responsabilidade de mudar perspetivas fixas, especificamente dos alunos, sobre as atividades de EE, Fernández Lázaro enfatiza a natureza da escrita como algo mais que a mera precisão gramatical ou ortográfica, mas sim “una forma de comunicación creativa y un instrumento para relacionarnos con la realidad” que nos “permite expresar con precisión nuestro mundo interior, transformar la realidad, imaginar, reflexionar, jugar con el lenguaje y crear” (2012, p. 48).

Uma noção quase antitética àquela partilhada pela maior parte dos alunos, que, segundo a autora, “relaciona la escritura con conocimientos como ortografía, reglas gramaticales o vocabulario, y consideran que es una tarea difícil y tediosa que deben enfrentar en solitario” (2012, p. 48).

Não é particularmente surpreendente, pois, que as atividades de EE constituam assim para os alunos uma fonte de ansiedade e pressão. Como descreve Raimés (citado

por Fernández Lázaro, 2012, p. 48), “[l]os estudiantes muerden su lápiz, mueven los pies, suspiran, gimen y se desperezan. Preguntan “¿cuánto tenemos que escribir?”. Escriben una frase, la releen. Tachan una palabra y la sustituyen por otra, frecuentemente también errónea, y entonces, atacan la siguiente frase.” Esta é uma situação particularmente problemática, já que níveis elevados de pressão bloqueiam a expressão e afetam o rendimento.

A EC, por outro lado, propicia atividades motivadoras que ajudam os alunos a divertir-se com a escrita, e contribuem para reduzir a ansiedade que muitos deles têm face à EE, constituindo, assim, “el marco ideal para romper con las ideas preconcebidas que los estudiantes tienen acerca de la expresión escrita.”

Assim mesmo, pelas diversas vantagens que a EC pode aportar, devidamente enumeradas, conclui-se que a sua implementação na sala de aula de LE não só é possível como é recomendável. Em suma,

[a] escrita criativa pressupõe: estímulo e desafio constantes num desenrolar da criatividade e da imaginação no decurso de todo o processo. Nesta escrita há emoção, liberdade, sentido estético, ação, abertura, inovação, partindo muitas vezes do *nonsense*, mas tendo sempre por base a motivação.

A escrita criativa permite conquistar o poder da escrita (Soares, 2012, p. 45).

Perante esta reflexão das potencialidades didáticas da EC descritas ao longo da literatura revista, nomeadamente em compensar o défice de estímulo nos domínios afetivo e cognitivo nas atividades de EE convencionais na aula de LE – domínios que se estabeleceram como tão ou mais influentes que o conhecimento linguístico no rendimento expressivo –, estas parecem então reivindicá-la como uma estratégia de intervenção viável e capaz de atender ao(s) problema(s) identificado(s) na fase de observação.

5. Apresentação do plano de ação

Da forma mais mensurável possível, o que se pretende é apurar em que medida o uso da escrita criativa, com todas as suas especificidades, constitui estratégia viável para o desenvolvimento da capacidade dos alunos de se expressarem por escrito, desafiando-os a superar problemas de forma inventiva através da potencialização dos seus próprios recursos linguísticos para a resolução desses mesmos, nomeadamente através do uso versátil (*alcance lexical*), eficaz (ao nível semântico e da transmissão de significados) e substantivo (complexidade sintática, flexibilidade e elaboração das ideias contidas no texto) da língua. Para os efeitos deste estudo, propõe-se englobar estes três aspetos, ao nível dos quais se decidiu intervir, numa designação própria de expressividade, propondo-se a utilização deste termo, a par do de capacidade expressiva, como ponto de referência para estes mesmos, por razões práticas.

Assim, partiu-se para o estudo com a seguinte questão de investigação:

Pode a escrita criativa ser usada nas aulas de Inglês e Espanhol para potencializar a expressividade dos alunos na LE no ensino secundário?

III. Estudo metodológico

1. Metodologia

1.1. Ferramentas de recolha de dados

No que concerne os instrumentos de processamento de dados, utilizaram-se três durante o denominado Ciclo Zero, ou seja, o período de observação e identificação do problema, concretamente, notas de campo, fichas de observação e os textos escritos dos alunos.

As notas de campo e as fichas de observação, tal como já descrito no primeiro capítulo deste trabalho, centraram-se na recolha de dados ao nível das atividades de EE em si realizadas nas aulas, da sua tipologia e conceção, integração na unidade didática e relação com os restantes conteúdos e, em última instância, o efeito que estas tiveram nos alunos ao nível de aspetos observáveis de forma direta como a motivação. Já através das produções escritas pretendeu-se essencialmente avaliá-las, tal como também previamente descrito, de uma forma inicialmente geral – adequação, coesão, coerência, correção linguística, variação –, tendo esta revisão mais superficial dos textos indiciado os problemas na expressividade sobre os quais se delimitou a intervenção.

Já para os 1.º e 2.º Ciclos, realizou-se uma recolha dos textos dos alunos para avaliação posterior, delimitada à expressividade e aos aspetos nela englobados e já identificados. Para conclusões adicionais ao nível do envolvimento cognitivo e afetivo dos alunos com as próprias atividades de EC e, por inerência, com a implementação da estratégia, fez-se novamente uma observação direta da realização das atividades utilizando a ficha de observação já indicada, tendo-se ainda colocado um questionário às duas turmas no final do 2.º Ciclo (Anexos 39 e 40, páginas 157 e 161, para Inglês e Espanhol, respetivamente) que permitisse recolher informação qualitativa e quantitativa sobre a perceção dos próprios alunos das atividades realizadas, buscando-se um equilíbrio e, com ele, uma fiabilidade adicional às conclusões retiradas neste âmbito.

1.2. Plano de intervenção e descrição dos ciclos de investigação-ação

O plano de intervenção passou então pela implementação de atividades de EC no lugar das atividades de EE convencionais que habitualmente concretizariam a prática desta destreza nas unidades didáticas planificadas para as aulas de Inglês e de Espanhol. Para isto, foi necessária uma planificação flexível das atividades, tendo em conta os temas, conteúdos e objetivos didáticos em que se inseriram. No entanto, mais do que contornar-se limitações metodológicas ou imposições programáticas, caindo-se na tentação de se criar também imposições próprias, encarou-se o plano de intervenção desde um ponto de vista produtivo, procurando-se explorar as oportunidades para a realização de atividades de EC propiciadas por um determinado tema ou um determinado conteúdo designado nas regências realizadas ao longo deste ano. Afinal, a viabilidade da aplicação da estratégia em contexto didático não se prende somente com resultados, mas também com o próprio processo de implementação e as ilações retiradas deste mesmo no que diz respeito à compatibilidade deste tipo de atividades com o necessário cumprimento dos programas e conteúdos previstos nos documentos orientadores.

Com isto, importa explicitar a questão central desta investigação, nomeadamente o que se pretendeu medir com a capacidade expressiva e como se levou a cabo este processo. Essencialmente, avaliou-se a riqueza e variedade dos textos dos alunos, tanto ao nível de aspetos concretos como o *alcance lexical*, como do número de ideias contidas no texto, um aspeto comumente designado como *flexibilidade*, mas que, como já referido, neste estudo se agrupará debaixo da umbrela da capacidade expressiva, bem como o da *elaboração*. Para além do mais, também se avaliou o estilo (complexo ou simples, conseguido ou não) que mostra o texto. Aspetos como a correção linguística, a adequação, a coesão e a coerência não foram objeto desta avaliação. Assim, tentou-se verificar se as atividades de EC, tal como proposto pela bibliografia revista na área, conduziram a melhores resultados nos domínios da variação, flexibilidade e elaboração no uso da língua, que por sua vez se refletem nos recursos expressivos do texto, e que englobam os seguintes aspetos a medir:

- *Alcance lexical*: uso de léxico diverso e preciso, sem repetições;
- *Maturidade sintática*: sintaxe madura, com estruturas complexas e variadas;

- *Recursos estilísticos*: fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo, etc.
- *Flexibilidade*: diversidade das ideias (conteúdo: ideias elaboradas, ricas).
- *Elaboração*: das ideias expostas no texto.

A estes, conforme proposto por Cassany (2005), decidiu-se ainda acrescentar o reconhecimento do uso de vocábulos menos correntes, sinónimos ou tempos verbais complexos e acima do nível em que os alunos se encontram.

O objetivo passa então por determinar se as atividades de EC, pelo seu próprio mérito e das características que lhe são inerentes, propiciam um estímulo cognitivo e emocional que permita aos alunos aceder e demonstrar mais do seu potencial expressivo na LE. Assim, crê-se que os conhecimentos linguísticos dos alunos a este nível são suficientes para a viabilidade desta estratégia em língua estrangeira, sem necessidade de qualquer tipo de *input* adicional (por exemplo, a nível de figuras de estilo, tipologias textuais [poemas], ou de outros tipos de recurso linguístico). Não se trata de um workshop de EC: ela é um meio, não um fim. A intervenção assenta, portanto, no conhecimento já adquirido dos alunos (expressões idiomáticas que já tenham aprendido, etc.), não esquecendo que a dimensão, especialmente no plano longitudinal, do projeto não permite tais ambições.

Com isto, serão expostas as atividades realizadas nos dois ciclos de investigação em cada língua – primeiro as de Espanhol, e seguidamente as de Inglês (a ordem invertida na apresentação do Ciclo Zero deveu-se essencialmente a uma organização cronológica, já que o problema foi identificado primeiro em Inglês. No entanto, aqui opta-se por seguir uma ordem alfabética).

1.2.1. Espanhol

1.2.1.1. 1.º Ciclo

Tendo as circunstâncias a respeito das regências de Espanhol já explicitadas atrasado a realização do Ciclo Zero para esta língua, bem como resultado numa calendarização das regências para esta língua num período reduzido de tempo – iniciando em dezembro e findando em meados de fevereiro – a aplicação do 1.º Ciclo de investigação teve de decorrer num período de tempo bastante curto em relação à identificação do problema, antevendo-se nessa altura um calendário limitado para a implementação do plano de acção na sua totalidade na língua espanhola, uma dificuldade acrescentada à realidade que já antevia, descrita no plano de acção, no que às atividades de expressão escrita e á oportunidade de variação na sua tipologia num contexto de certas determinações programáticas dizia respeito. Neste sentido, é relevante referir que a primeira tentativa de implementação do plano de acção, descrita na figura apresentada em baixo, foi gorada.

Atividade	Objetivos didáticos	Recursos	Turma	Calendarizaçã o
Narrar uma história de acordo com a sequência das ilustrações escolhida	Testar o uso de adjetivos para descrever lugares e experiencias relacionadas com viagens	Ilustrações desordenadas	Turma 3 (11º)	12 de janeiro de 2017

Figura 5 – Atividade de 1.º Ciclo original em Espanhol

Muito sucintamente, a atividade originalmente planificada inseria-se na mesma unidade didática em que foi realizada a atividade de Ciclo Zero, na primeira aula de 90 minutos da unidade, tendo existido apenas uma aula de 45 minutos entre essa e a segunda aula de 90 minutos em que a atividade acima descrita teria sido implementada. Não obstante, os alunos tiveram algumas dificuldades com o conteúdo gramatical desta

unidade e escolheu-se cancelar a realização da atividade para seguir com a prática deste mesmo.

Esta alteração obrigou a um reajustamento na planificação da terceira e última aula de 90 minutos do dia seguinte, no qual surgiu a ideia de substituir a atividade planificada para a fase de *Prácticas* original por uma das atividades sinalizadas durante a revisão da bibliografia como possível atividade a realizar, já que a oportunidade de um enquadramento de conteúdos, nomeadamente temático, para a sua implementação se apresentou. A atividade, adaptada de *Escritura creativa: actividades para producir textos significativos en ELE*, é descrita no quadro em baixo.

Atividade	Objetivos didáticos	Recursos	Turma	Calendarizaçã o
Descrever a experiência de viagem de um colega a partir das suas descrições, como se tivesse sido vivida pelo próprio	Imaginar uma viagem, descrevendo as sensações, emoções e sentimentos provocados pela experiência e extrapolando a partir da informação partilhada por um colega neste âmbito	Powerpoint com instruções para a realização da atividade	Turma 3 (11º)	13 de janeiro de 2017

Figura 6 – Atividade de 1.º Ciclo em Espanhol

Para uma breve contextualização da aula em que a atividade foi implementada, esta configurou a terceira aula de noventa minutos da unidade didática em que se inseriu, intitulada “*DE VIAJE*”, e o tema tratou de especificamente de experiências de viagem, sendo que nas aulas anteriores os alunos tinham trabalhado léxico relacionado com as viagens de avião e o aeroporto. Desta vez, depois de uma revisão do conteúdo leccionado nas aulas anteriores, a temática progrediu até à descrição de viagens, onde foram categorizados e empregues os adjetivos frequentemente utilizados para narrar e descrever uma viagem – pessoas, lugares, o tempo, experiências. Em adição, foram também trabalhados os conetores de discurso (para ordenar o discurso, indicar causa, indicar oposição ou contraste, etc.) para reformular, organizar e enriquecer a qualidade de um texto, tendo a aula culminado na realização da atividade descrita na Figura 6.

O procedimento seguido para a realização da atividade foi essencialmente o proposto pela fonte de onde esta foi adaptada já referida. Primeiro, dividiu-se a turma em pares e pediu-se-lhes que cerrassem os olhos e pensassem numa viagem que fizeram quando eram pequenos. Depois de se lhes ter dado tempo para pensar, foram-lhes feitas as seguintes perguntas (não tinham de as copiar, apenas escrever as respostas em forma de nota): “¿Qué recuerdas haber visto en ese viaje?, ¿De qué sonidos te acuerdas?, ¿De qué olores?, ¿Puedes revivir alguna sensación?, ¿Puedes recordar algún sabor?” (Frank, Rinvolucrí & Martínez Gila, 2012, p. 30).

Em pares e 5 minutos, os alunos partilharam as suas experiências de viagem fazendo uso das notas que tomaram. Seguidamente, cada aluno escreveu uma página sobre a viagem do seu colega, narração que se fez na primeira pessoa como se o autor do escrito tivesse vivido a viagem. Foi dito aos alunos que poderiam acrescentar uma ou duas coisas que imaginaram que poderia ter sucedido na viagem, sendo que no final se leriam os textos em voz alta e os colegas teriam de averiguar quais eram os acontecimentos inventados. Essencialmente, o espírito por detrás deste último procedimento da atividade foi essencialmente o de dar-lhe um propósito e um destinatário específico, oferecendo um estímulo adicional para a realização da atividade aos alunos.

1.2.1.2. 2.º Ciclo

Para o 2.º Ciclo de investigação decidiu-se introduzir a componente colaborativa no processo de planificação e escrita dos textos como variante em relação ao ciclo anterior. O que se pretende é verificar se o processo de *brainstorm* criativo em conjunto poderá levar os alunos a um rendimento expressivo superior e a que nível (da quantidade e desenvolvimento das ideias expostas, do *alcance lexical*, da *maturidade sintática* ou dos recursos estilísticos utilizados), bem como a um envolvimento afetivo e cognitivo maior a atividade.

Atividade	Objetivos didáticos	Recursos	Turma	Calendarizaçã o
Criar um anúncio publicitário para um produto inventado	Inventar um produto, descrevendo as suas funções específicas de forma apelativa e criativa	_____	Turma 3 (11 ^º)	27 de janeiro de 2017

Figura 7 – Atividade de 2.º Ciclo em Espanhol

Para o 2.º Ciclo de Espanhol, realizou-se então uma atividade que consistiu na criação de um anúncio publicitário para um produto inventado pelos alunos. A atividade implementada na fase de *Prácticas* da aula lecionada por uma das colegas de núcleo de estágio na sua regência do dia 27 de janeiro de 2017 e inseriu-se na unidade didática “*Comercio*”, cujo tema versou sobre compras, lojas, produtos e publicidade. Foi realizada em pares (sendo que com 17 alunos se formaram oito pares e um grupo de três alunos) e teve a duração de 35 minutos. O objetivo principal da atividade, descrita no quadro acima disponibilizado, foi o de inventar um produto, descrevendo as suas funções específicas de forma apelativa e criativa e criando um slogan chamativo para o mesmo utilizando o *Presente del Subjuntivo*, tendo sido estabelecido um limite mínimo de pelo menos 50 a 70 palavras.

O *input*, maioritariamente léxico relacionado com comércio, lojas, produtos e publicidade, bem como o tempo verbal do *Presente del Subjuntivo* para os *slogans* foi dado ao longo da unidade didática, nas aulas que precederam a esta. Apesar disso, fez-se revisão deste sob a forma de uma atividade de compreensão leitora e expressão escrita no início da aula, concretamente a proposta pela página 108 do manual, onde os alunos leram o texto “*Consejos para comprar en internet*” e escreveram frases utilizando o imperativo com os conselhos dados no texto, sendo que os alunos já tinham sido informados na aula anterior de que iriam criar o anúncio como tarefa final da unidade nesta aula.

1.2.2. Inglês

1.2.2.1. 1.º Ciclo

Atividade	Objetivos didáticos	Recursos	Turma	Calendarização
Criar a letra de uma canção sobre uma pessoa inspiradora	Testar o uso variado de adjetivos para descrever pessoas, sentimentos e emoções	Música “Live Forever” de Oasis (modelo de texto)	Turma 3 (10º)	23 de fevereiro de 2017

Figura 8 – Atividade de 1.º Ciclo em Inglês

A atividade realizada no âmbito do 1.º Ciclo de investigação, na regência dada à Turma 3, do 10.º ano de escolaridade, no dia vinte e três de fevereiro e exposta no quadro acima apresentado, tratou da elaboração de um modelo específico de texto – uma letra musical, concretamente, sobre uma pessoa, famosa ou não, que fosse inspiradora para cada um dos alunos. A atividade integrou-se na sequência da segunda e última aula de noventa minutos da unidade didática designada, cuja temática versou sobre a tomada de riscos na vida para ultrapassar obstáculos e alcançar sucesso, bem como exemplos de figuras que se tornaram inspiradoras precisamente por o terem conseguido, cada um à sua maneira.

Muito embora se tenha feito a revisão de certos conteúdos linguísticos dados na aula anterior e a atividade de EE desta aula tenha constituído o culminar da unidade, esta não se tratou de uma atividade expressamente centrada na aplicação desses conteúdos – a saber, o uso de adjetivos para expressar sentimentos em relação a uma pessoa (terminados em *-ed*) ou para descrever essa mesma pessoa (terminados em *-ing*) – mas sim uma progressão temática lógica, cujo objetivo principal era a expressão pessoal dos alunos sobre esta. Não se lhes tendo sido explicitada a necessidade de aplicarem estes conteúdos, reconheceu-se, no entanto, o potencial da temática como uma oportunidade para a utilização livre e espontânea destes por parte dos alunos.

Antes da realização da atividade de EE, os alunos foram convidados a ouvir a canção “*Live Forever*” da banda Oasis, uma música inspirada por Kurt Cobain, o vocalista da banda Nirvana. Este passo surgiu na sequência de uma progressão temática ao longo da aula que conduziu até à discussão do vídeo “*Famous Failures*” visualizado no início desta, agora desde outra perspectiva, o que a direccionou para uma reflexão, guiada pelo professor, sobre a influência destes indivíduos na nossa cultura e nas nossas vidas, colocando-a em paralelo com a que outras pessoas, não necessariamente famosas, na nossa própria vida detêm sobre nós. Assim, os alunos foram interpelados sobre se conheciam alguma expressão artística, literária, musical, ou outra, que fosse inspirada por uma pessoa em especial, antes de terem sido questionados sobre se conheciam a dita canção da banda Oasis.

A audição da música e subsequente discussão tiveram como objetivo contextualizar a atividade de EE, desde um ponto de vista temático, mas também providenciar aos alunos um modelo do tipo de texto que iriam produzir, tendo-se aproveitado a oportunidade para rever com eles as especificidades textuais, estruturas e disposição desta canção em particular (por exemplo, o facto de a canção não fazer distinção entre versos e refrão, com as secções a serem separadas por um *falseto* do verso “*You and I are gonna live forever*”), padrões de rima, bem como emoções invocadas pela letra. Finalmente, foi pedido aos alunos que pensassem numa pessoa (ou, alternativamente, pessoas) inspiradora para eles – famosa, não-famosa, familiar, amigo – e nos sentimentos e emoções que essa pessoa evoca para eles, antes de escreverem a letra de uma canção inspirada por ela. A atividade foi realizada individualmente e teve a duração de trinta e cinco minutos. Adicionalmente, não se decretou limite mínimo ao máximo de palavras.

1.2.2.2. 2.º Ciclo

Atividade	Objetivos didáticos	Recursos	Turma	Calendarização
Escrever um texto imaginando como seria um mundo em que o dinheiro não existisse	Apelidar e consolidar a estrutura do <i>Second Conditional</i> para especular sobre o futuro e situações imaginárias	Vídeo ("What if money was no object?") Ficha para planificação e elaboração do texto	Turma 3 (10.º)	4 de maio de 2017

Figura 9 – Atividade de 2.º Ciclo em Inglês

Para além da variação no tipo de agrupamento designado para a realização das atividades em relação ao trabalho individual do 1.º Ciclo, neste ciclo de investigação optou-se por uma tipologia de atividade diferente. Com a atividade do ciclo anterior pretendeu-se essencialmente uma tipologia específica – poesia, letra musical – que almejasse a criatividade ao nível do uso da língua – ou seja, com um expectável e mais notório reflexo nos aspetos do *alcance lexical*, da *maturidade sintática* e ao nível dos *recursos estilísticos*. Já para o 2.º Ciclo elegeu-se uma atividade capaz de estimular a expressão de forma mais significativa ao nível do conteúdo, das ideias expostas e da sua elaboração.

Com isto a atividade realizada para o 2.º Ciclo de investigação integrou-se na segunda aula de noventa minutos dada à mesma Turma 3 (10.º) no dia quatro de maio, e consistiu na elaboração de um texto em que os alunos imaginassem um mundo onde o dinheiro não existisse. A atividade teve a duração de trinta e cinco minutos e foi realizada em pares. À semelhança da atividade realizada no âmbito do 1.º Ciclo de investigação, muito embora a atividade de EE tenha sido o culminar de conteúdos linguísticos – a utilização do *Second Conditional* para especular sobre o futuro e situações imaginárias –, para além da temática da unidade, a prioridade não passou pela aplicação explícita destes mesmos, mas sim pela expressão pessoal dos alunos sobre o tema proposto, ainda que as características da atividade propiciassem a utilização orgânica da estrutura gramatical.

De forma sucinta, a atividade surgiu igualmente no seguimento de uma progressão temática da aula, que começou com a transição do tema da aula anterior, “Situações Imaginárias”, para a discussão de dilemas morais – aos quais os alunos já tinham sido introduzidos na disciplina de Filosofia – e a visualização e discussão de um vídeo sobre o Dilema de Heinz. No seguimento desta discussão, o professor escreveu no quadro a frase “*Money is the root of all evil*” como conclusão possível a retirar do dilema, eventualmente questionando os alunos sobre três coisas que eles fariam com as suas vidas se o dinheiro não existisse, comparando e discutindo as respostas entre si e depois com o resto da turma, um debate que levou à visualização do vídeo “*What if money was no object?*” de Alan Watts e, após nova discussão, à atividade de EE em si.

Para a atividade, foi entregue aos alunos uma ficha (Anexo 41, página 165). Na primeira página, os pares começariam por listar algumas ideias-chave (sugerindo-se como possível linha de pensamento duas consequências negativas de vivermos a nossa vida apenas focados no dinheiro e duas possíveis consequências positivas de deixar de dar prioridade ao dinheiro), podendo em seguida orientar-se pelas questões apresentadas em baixo para discutir essas mesmas ideias, tomando notas e desenvolvendo-as até estarem preparados para elaborar o próprio texto. O limite de palavras estabelecido foi de 80-120.

2. Resultados

2.1. Descrição dos métodos de tratamento de dados

Os métodos elegidos para o tratamento dos dados recolhidos das atividades implementadas foram fichas de registo (Anexo 14, página 113) e gráficos.

Assim, através das fichas de registo avaliaram-se os textos segundo os critérios correspondentes à expressividade propostos. As fichas de registo apresentam uma grelha dividindo as quatro categorias já anteriormente descritas de *alcance lexical* e *maturidade sintática*, relacionadas com a forma e o uso variado da língua, e a *flexibilidade* e a

elaboração, no âmbito das ideias expostas, ambas as vertentes convergindo na medida global da expressividade proposta por este estudo. Escolheram-se três níveis de consecução, dada a dimensão da amostra – neste caso, fazendo-se referência aos textos em si –, atribuindo-se cada nível conforme critérios quantitativos, mas também, necessariamente, qualitativos.

Isto é, dado que a capacidade expressiva pretende avaliar aspetos para lá daqueles mais facilmente medidos de forma objetiva, como a correção linguística, seja ela ortográfica ou gramatical, tais como a variação ou estilo, esta trata-se, então, segundo Cassany (2005), de uma categoria mais ampla do que as demais habitualmente presentes nos critérios analíticos da produção escrita (adequação, coesão, etc.), não seja pelo seu alto grau de subjetividade, o que a torna, admita-se, difícil de medir e controlar ao nível da fiabilidade.

Assim, atendendo ao maior grau de subjetividade inerente a uma avaliação deste tipo e destes aspetos em específico, tentou-se esboçar uma avaliação capaz de conjugar critérios quantitativos e qualitativos.

De um ponto de vista quantitativo, portanto, tomou-se em conta o número do que se consideraram evidências concretas de demonstração de consecução para cada critério, reservando-se um espaço para observações e, quando pertinente, exemplos destas mesmas. De entre os aspetos a avaliar, a *flexibilidade*, ou seja, o número de ideias expostas, constituiu o mais objetivamente mensurável segundo este método.

No que concerne ao outro aspeto no domínio do conteúdo, a *elaboração*, considerou-se que a utilização de critérios de avaliação quantitativos não seria suficiente. Muito embora se possa contar o número de vezes que um aluno elabora uma ideia exposta, a forma como o aluno a elabora deve constituir um dos critérios a ter em conta na avaliação deste aspeto, ou seja, também existe um grau e complexidade de elaboração a ter em conta, e a medida destes mesmos terá necessariamente de ser qualitativa e, portanto, implicativa de um maior grau de subjetividade.

Já na forma como o aluno utiliza a língua-meta ao nível da eficácia, complexidade e versatilidade, onde se enquadram os aspetos do *alcance lexical* e da *maturidade sintática*, também se teve de fazer uma avaliação essencialmente qualitativa. Isto porque

no caso do *alcance lexical*, o que se avalia é a utilização de léxico em contexto, isto é, não os vocábulos em si, mas a forma como o aluno os utiliza para transmitir a sua mensagem da forma mais eficaz possível. É um aspeto que se prende essencialmente com o domínio semântico, já que a esta eficácia corresponde a capacidade do aluno de cobrir significados – em concreto ou uma amplitude deles, conforme pretendido – através das palavras que utiliza para a expressão mais plena da sua intenção comunicativa.

Por último, no que ao aspeto da *maturidade sintática* diz respeito, o que se pretendeu foi verificar em que medida o aluno é capaz de variar as estruturas sintáticas que utiliza, bem como o seu grau de complexidade relativamente ao nível em que se encontra. Por uma sintaxe madura entende-se, por exemplo, o uso de orações coordenadas e subordinadas e a utilização de estruturas e elementos conetores entre elas. Assim, um aluno com pouca maturidade sintática tende a limitar-se à construção de frases bastante curtas e simplificadas, muitas vezes sem interligação e desnecessariamente desconetadas, registando-se uma falta de coesão ao nível frásico – distinta do aspeto mais geral da coesão textual –, bem como a repetição excessiva dos mesmos elementos conetores. Por outro lado, a um aluno que demonstre uma utilização eficaz de frases simples e pequenas, muitas vezes com uma finalidade estética, também lhe deve ser reconhecida uma certa maturidade ao nível do domínio da sintaxe, muito embora nestes casos se dependa mais de um julgamento intuitivo por forma a identificar e valorá-los. Avaliado cada um destes aspetos conforme os três níveis indicados, fez-se então uma avaliação da expressividade através da média global destes mesmos. Adicionalmente, reservou-se a concessão de um ponto extra para a utilização de vocábulos menos frequentes ou tempos verbais complexos para o nível em que os alunos se encontram. Finalmente, os dados foram processados e apresentados em forma de gráficos quantitativos.

2.2. Apresentação dos resultados

Tal como descrito anteriormente, a recolha de dados efetuou-se a dois níveis: a principal, a recolha das produções escritas dos alunos para análise do rendimento expressivo nas atividades implementadas no âmbito dos dois ciclos de investigação; complementarmente, efetuou-se uma observação direta das atividades em si para

determinar o envolvimento cognitivo e afetivo dos alunos com estas, tendo-se ainda recolhido dados sobre a sua perceção das atividades de EC através de questionários realizados no final do 2.º Ciclo, para efeitos comparativos com as ilações retiradas através da observação direta.

Assim, pela ordem descrita, serão apresentados para cada língua os resultados obtidos nos dois ciclos de investigação, primeiramente da análise dos textos ao nível da sua expressividade, seguidos das conclusões retiradas ao nível do envolvimento cognitivo e afetivo dos alunos durante a sua realização.

2.2.1. Espanhol

2.2.1.1. 1.º Ciclo

Em seguida apresentam-se os resultados da análise dos textos (Anexo 42 a 52, página 167 a 177) recolhidos da atividade realizada no âmbito do 1.º Ciclo de investigação em Espanhol, analisados mediante os instrumentos de tratamento de dados já explicitados (Anexo 14, página 113) ao nível do seu rendimento expressivo (Anexo 53 a 63, página 178 a 203).

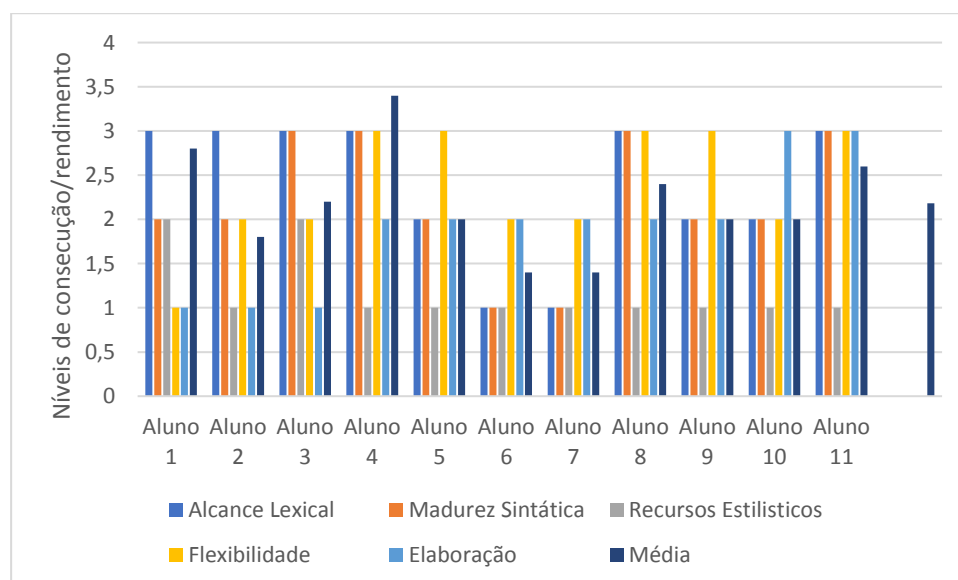


Figura 10 – Somatório dos resultados da atividade realizada no âmbito do 1.º Ciclo de investigação em Espanhol

Tal como é possível ver no gráfico da Figura 10, a melhoria no rendimento expressivo dos alunos nesta atividade de 1.º Ciclo foi considerável, especialmente na riqueza e diversidade das ideias contidas nos textos dos alunos, como os resultados atingidos na *flexibilidade* comprovam – apenas um aluno abaixo do nível *Médio* neste aspeto. A maioria dos textos demonstrou também uma precisão e variação do léxico utilizado satisfatórios, com seis alunos a atingir o nível *Elevado* neste aspeto e apenas dois a ficarem abaixo da média. Dito isto, recorreram a recursos estilísticos, atingindo o nível 2 neste aspeto, sendo que dois alunos, o Aluno 1 e o Aluno 4, conseguiram ainda obter um ponto adicional pela utilização de vocábulos menos correntes e avançados para o nível linguístico em que se encontram.

Calculada a média global da expressividade a partir dos níveis de consecução atingidos em cada um dos aspetos que a constituem identificados, obtiveram-se os seguintes resultados:

Texto 1 (Anexo 42)	2,8	Texto 7 (Anexo 48)	1,4
Texto 2 (Anexo 43)	1,8	Texto 8 (Anexo 49)	2,4
Texto 3 (Anexo 44)	2,2	Texto 9 (Anexo 50)	2
Texto 4 (Anexo 45)	3,4	Texto 10 (Anexo 51)	2
Texto 5 (Anexo 46)	2	Texto 11 (Anexo 52)	2,6
Texto 6 (Anexo 47)	1,4		

Tabela 3 – Média global da expressividade dos textos da atividade de 1.º Ciclo em Espanhol

Que por sua vez equivalem a uma média global de 2,2, o que significa que o rendimento expressivo da turma nesta atividade ficou ligeiramente acima da média.

No que toca à informação recolhida através da observação direta (Anexo 64, página 206) complementar feita da realização da atividade, pode-se concluir que o acréscimo no envolvimento dos alunos com a atividade de 1.º Ciclo foi significativo quando comparado com o registado na atividade de expressão escrita diagnóstico concretizada no Ciclo Zero.

2.2.1.2. 2.º Ciclo

À semelhança do procedimento realizado para a apresentação dos resultados do ciclo precedente, remete-se para os textos (Anexo 65 a 72, página 209 a 216) da atividade da criação de um anúncio publicitário de um produto inventado pelos pares e expõem-se em continuação os resultados obtidos da sua avaliação segundo os critérios de expressividade definidos (Anexo 73 a 80, página 217 a 232).

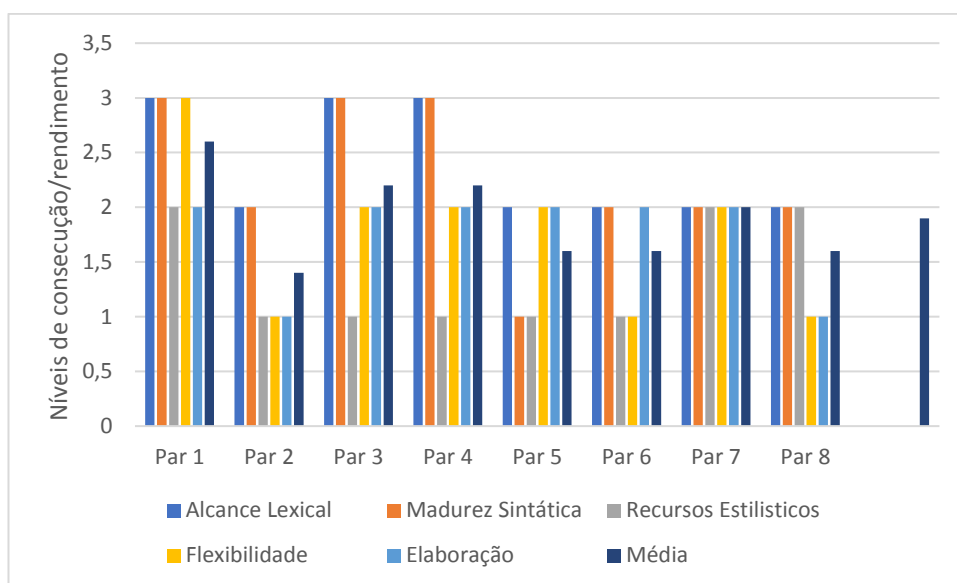


Figura 11 – Somatório dos resultados da atividade realizada no âmbito do 2.º Ciclo de investigação em Espanhol

Como é visível no somatório de resultados apresentado através do gráfico da Figura 11, houve um ligeiro decréscimo no rendimento expressivo demonstrado pelos alunos nesta atividade de 2.º Ciclo em relação aos resultados do ciclo anterior, muito embora estes continuem a representar uma melhoria quando comparados com os resultados obtidos na atividade diagnóstico realizada no Ciclo Zero.

De realçar que, desta vez, três textos utilizaram recursos estilísticos nos seus textos, tendo-lhes sido atribuído o nível 2 neste aspeto. De igual forma, o desenvolvimento das ideias – no caso desta atividade em específico, da ideia original do produto inventado – registou resultados acima da média, embora inferiores aos do ciclo precedente. Já os

resultados na precisão e variação léxica tornam a mostrar-se sólidos, com três alunos acima da média e apenas dois alunos a obterem o nível *Baixo*, resultados semelhantes à maturidade da sintaxe dos textos, com a riqueza no número de ideias expostas desta vez a ser menor, quando comparada com a demonstrada na atividade de 1.º Ciclo.

Estes resultados representam as seguintes médias da expressividade para cada texto:

Texto 1 (Anexo 65)	2,6	Texto 5 (Anexo 69)	1,6
Texto 2 (Anexo 66)	1,4	Texto 6 (Anexo 70)	1,6
Texto 3 (Anexo 67)	2,2	Texto 7 (Anexo 71)	2
Texto 4 (Anexo 68)	2,2	Texto 8 (Anexo 72)	1,6

Tabela 4 – Média global da expressividade dos textos da atividade de 2.º Ciclo em Espanhol

Sendo que a média total de 1,9, colocando a turma quase no nível *Médio*, mas ligeiramente abaixo.

Já através da observação direta (Anexo 81, página 234) da realização da atividade, conclui-se que o interesse e motivação gerados nos alunos pela atividade foram significativos, ainda que tenha sido possível registar que a discussão motivada entre os pares na partilha das suas ideias tenha gerado um ambiente, a alturas, pouco propício para a realização da atividade, tendo sido a escrita do texto em si por vezes deixada para segundo plano pelos alunos.

A informação recolhida através dos questionários (Anexo 40, página 161) revela por sua vez uma perceção negativa dos alunos da Turma 3 de Espanhol das atividades de expressão escrita realizadas na aula de Espanhol. Questionados sobre aqueles que consideram ser os aspetos mais importantes na elaboração dos seus textos, a turma coloca, por ordem de evidências, o uso de vocabulário variado e a correção gramatical num grau de prioridade superior em relação aos outros aspetos, seguido da correção ortográfica dos outros. Já a pontuação é o aspeto considerado menos importante pela maioria. Já a falta de vocabulário e a falta de motivação encontram-se entre os aspetos identificados por eles como principais obstáculos a superar quando começam a redigir um texto, seguidos da

pressão para acabar o texto a tempo e da dificuldade sentida pelos alunos em expressar os seus pensamentos, sentimentos e emoções.

Sobre as atividades implementadas, os alunos consideraram que ambas as atividades de EC haviam sido mais interessantes do que as atividades habitualmente realizadas nas aulas de Espanhol, sendo que a atividade de 2.º Ciclo foi a preferida entre eles. Para além disso, identificaram a atividade de 1.º Ciclo como a mais complicada de concretizar. Finalmente, sobre os tipos de agrupamento designados para cada atividade, a maioria preferiu trabalhar com um colega e achou que as ideias fluíram melhor quando colaboraram neste tipo de agrupamento na atividade de 2.º Ciclo.

2.2.2. Inglês

2.2.2.1. 1.º Ciclo

Avaliados os próprios textos (Anexo 82 a 89, página 237 a 244) ao nível da expressividade, apresenta-se em seguida o somatório dos resultados (Anexo 90 a 97, página 245 a 261) obtidos do processo.

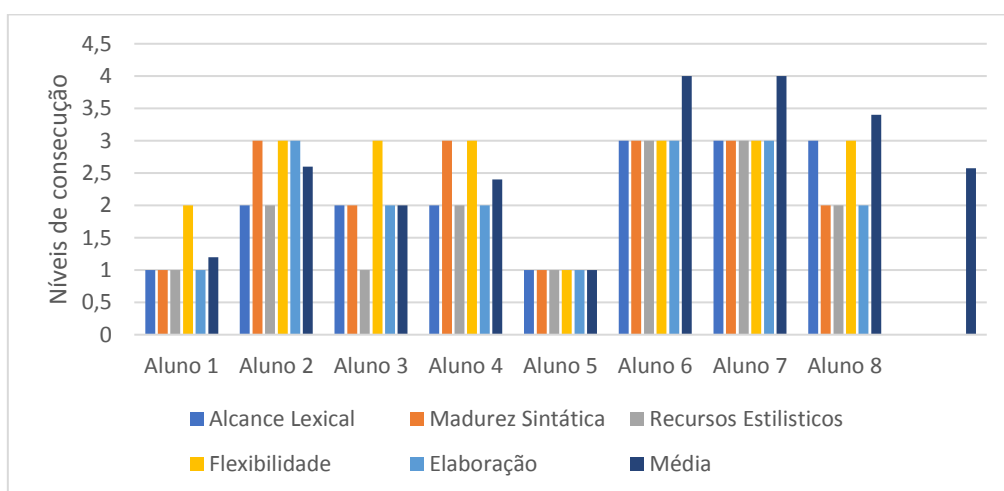


Figura 12 – Somatório dos resultados da atividade realizada no âmbito do 1.º Ciclo de investigação em Inglês

Como demonstrado no gráfico da Figura 12, só dois alunos, o Aluno 1 e o Aluno 5 se ficaram pelo nível *Baixo* em alguns aspetos, o primeiro nos parâmetros do *alcance lexical*, da *maturidade sintática* e da *elaboração*, o segundo em todos estes mais o da *flexibilidade*, com os restantes textos a ficarem pelo menos acima do nível 1 em todos os aspetos, salvo o Aluno 3, que se ficou pelo nível 1 somente no parâmetro *recursos estilísticos*.

O Aluno 6 e o Aluno 7 atingiram o nível *Elevado* em todos os aspetos, tendo ainda obtido o ponto extra pela utilização de vocábulos menos correntes.

A flexibilidade das ideias foi o aspeto que obteve os melhores resultados, em geral: só um aluno ficou abaixo do nível *Médio* e seis alunos atingiram o nível *Elevado*, seguido da *maturidade sintática*, com quatro evidências de nível *Elevado* e apenas duas de nível *Baixo*. Já no aspeto da *elaboração* das ideias expostas, três alunos atingiram o nível 3 e o mesmo número ficou-se pelo nível 2, ao passo que três alunos revelaram um alcance lexical elevado e outros três médio. Finalmente, três alunos obtiveram o nível 2 na utilização de recursos estilísticos e dois o nível 3.

Em seguida apresenta-se a média global da expressividade para cada texto:

Texto 1 (Anexo 82)	1,2	Texto 5 (Anexo 86)	1
Texto 2 (Anexo 83)	2,6	Texto 6 (Anexo 87)	4
Texto 3 (Anexo 84)	2	Texto 7 (Anexo 88)	4
Texto 4 (Anexo 85)	2,4	Texto 8 (Anexo 89)	3,4

Tabela 5 – Média global da expressividade dos textos da atividade de 1.º Ciclo em Inglês

Estes valores representam, assim, uma média global da expressividade da turma de 2,6, ou seja, acima do nível *Médio*.

Expostos os resultados obtidos sobre o rendimento expressivo dos alunos, passam-se então a apresentar os dados recolhidos no âmbito do seu envolvimento cognitivo e

afetivo com as atividades recolhidos através da observação indireta efetuada durante a realização das mesmas mediante a ficha de observação de atividades de EE (Anexo 1, página 97).

Comece-se então com a exposição dos dados recolhidos mediante observação direta da atividade do 1.º Ciclo, a criação de uma letra de canção.

Tal como indicado na ficha devidamente preenchida (Anexo 98, página 263), a maioria dos alunos realizou a atividade sem problemas, mostrando-se cativados pela perspetiva de compor o tipo de texto pretendido, o que também deveu muito à componente pessoal da atividade. Dito isto, alguns alunos demonstraram e exprimiram mesmo uma dificuldade em escrever sobre os seus sentimentos e emoções e transpô-los numa linguagem poética expectável numa letra musical e outros alguma relutância em fazê-lo. Quatro alunos não entregaram os seus textos.

2.2.2.2. 2.º Ciclo

Apresentados então os resultados do 1.º Ciclo de investigação, serão expostos os resultados de 2.º Ciclo.

De novo recolhidos (Anexo 99 a 103, página 267 a 275) e avaliados (Anexo 104 a 108, página 277 a 285) os textos, obtiveram-se os seguintes resultados, apresentados na Figura 13.

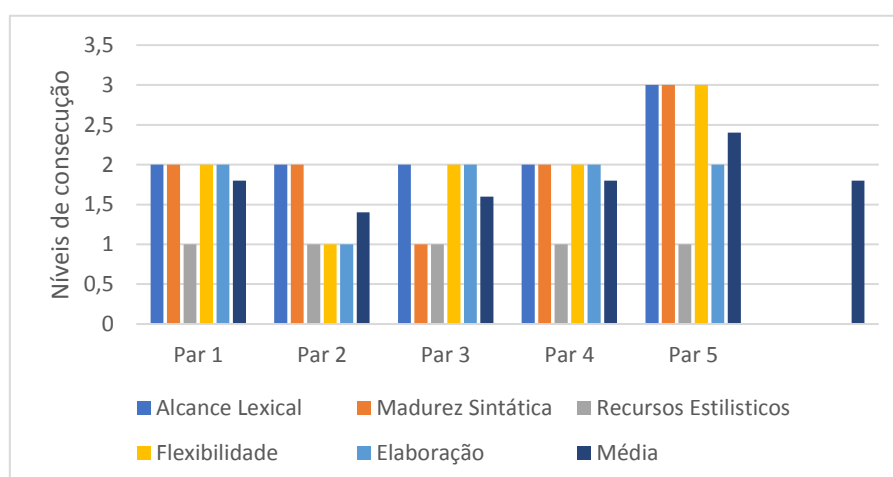


Figura 13 – Somatório dos resultados da atividade realizada no âmbito do 2.º Ciclo de investigação em Inglês

Desde logo, nenhum par ficou acima do nível *Baixo* no aspeto dos *recursos estilísticos*, e apenas o Par 5 conseguiu atingir o nível 3, concretamente nos aspetos do *alcance lexical*, da *maturidade sintática* e da flexibilidade das ideias, tendo-se ficado pelo nível *Médio* na sua elaboração. De resto, todos os pares revelaram um alcance lexical acima do nível *Baixo* e apenas um, o Par 3, se ficou pelo nível 1 no aspeto da *maturidade sintática*. Da mesma forma, só o Par 2 ficou abaixo do nível *Médio* na *elaboração* pelo qual os restantes textos se ficaram.

Isto totaliza as seguintes médias globais da expressividade, para cada texto:

Texto 1 (Anexo 99)	1,8	Texto 4 (Anexo 102)	1,8
Texto 2 (Anexo 100)	1,4	Texto 5 (Anexo 103)	2,4
Texto 3 (Anexo 101)	1,6		

Tabela 6 – Média global da expressividade dos textos da atividade de 2.º Ciclo em Inglês

O que representa uma média da turma de 1,8, ou seja, um pouco abaixo do nível *Médio* para a atividade de 2.º Ciclo.

Novamente realizada uma observação direta da realização da atividade (Anexo 109, página 287), constatou-se que a atividade não só gerou interesse nos alunos como bastante discussão e debate, o que de certa forma acabou por comprometer a realização harmoniosa da própria atividade de EE como pretendida. Para além do mais, alguns alunos demonstraram alguma confusão sobre o que era exatamente requerido deles, com a dúvida mais comum a ser sobre se deveriam imaginar um mundo onde o dinheiro nunca tivesse existido ou simplesmente tivesse deixado de existir de um dia para o outro.

Em geral, observou-se que a atividade gerou de facto bastante interesse e envolvimento afetivo por parte dos alunos, mas que não decorreu de forma harmoniosa, sendo que a discussão gerada na fase de *brainstorm* de ideias acabou por consumir muito

do tempo destinado à escrita do próprio texto. Até certo ponto, a atividade acabou por ser mais bem-sucedida como uma atividade de expressão e interação oral do que propriamente como uma atividade de EE, sendo que as ideias mais substantivas foram exprimidas pelos alunos durante esta fase e acabaram por não serem passadas para o papel pela falta de tempo deixada para a composição do texto, que era o objetivo da atividade. No final, três pares não escreveram os seus textos e um deles entregou um texto que se considerou inválido por não passar de duas frases repetidas múltiplas vezes.

Durante a realização da atividade ficou claro que nem todos os alunos parecem ter entendido que esta se tratava essencialmente de um exercício criativo, o de imaginar um mundo sem dinheiro, e não a realização de um texto argumentativo onde se listassem os prós e os contras de um mundo onde o dinheiro não existisse.

Expostos os resultados obtidos através da observação direta das atividades, passam-se expor os dados recolhidos através dos questionários realizados pelos alunos.

Desde logo, apurou-se que a perceção dos alunos da escrita na aula de Inglês é, na generalidade, positiva. Sobre o próprio processo de escrita, foi possível comprovar que a maioria deles atribui menos importância a aspetos como a disposição dos parágrafos, a organização das frases e a pontuação quando elaboram os seus textos. Por outro lado, o uso de vocabulário variado ressalta pelo número de vezes em que foi considerado o aspeto mais importante, com a atenção aos erros ortográficos e à gramática a constituírem aspetos com alto nível de prioridade durante o processo de escrita. A maioria admitiu também ter dificuldade em começar a escrever, identificando a falta de vocabulário e a falta de competência gramatical como principais fatores responsáveis por essa dificuldade, seguidos da dificuldade em expressar os seus pensamentos, sentimentos e emoções ou simplesmente a falta de motivação para escrever.

No que toca à perceção dos alunos sobre as atividades de EC, a atividade de 2.º Ciclo foi mais bem-recebida do que a do ciclo precedente, sendo que criação de uma letra de canção no 1.º Ciclo foi largamente considerada a mais difícil das duas. Quando questionados sobre os tipos de agrupamento para a realização de cada atividade, a maioria preferiu trabalhar com um colega, admitindo também que a oportunidade de discutir as suas ideias com ele lhes facilitou o processo.

3. Discussão dos resultados

3.1. Interpretação dos resultados

Os resultados obtidos da implementação da estratégia levantam uma série de questões. Desde logo, o rendimento expressivo demonstrado pelos alunos nos dois ciclos de investigação foi idêntico no Espanhol e no Inglês, com as respetivas atividades de 2.º Ciclo a registarem um decréscimo na medida global da expressividade de ambas as turmas quando comparadas com os resultados do 1.º Ciclo, que por sua vez significaram uma melhoria substancial na capacidade expressiva demonstrada pelos alunos em relação ao Ciclo Zero. Contemplando a tipologia das duas atividades de 1.º Ciclo implementadas em cada língua, constata-se que a criação da letra de uma canção em Inglês e a descrição de uma experiência de viagem de um colega, a partir das suas deixas sensoriais, como uma experiência própria em Espanhol constituíram ambas atividades onde o nível de envolvimento pessoal – no plano cognitivo e afetivo – e de criatividade implicados eram superiores em relação às atividades que se conseguiram planificar para o 2.º Ciclo de investigação. Não sendo a amostra substantiva o suficiente para asseverar quaisquer conclusões – e interroga-se se algo menos que um estudo de plano longitudinal e mais prolongado no tempo fosse capaz de o fazer –, há um número de considerações que ressalta perante os resultados obtidos entre os dois ciclos.

As atividades implementadas no 1.º Ciclo representaram exemplos mais próximos da tipologia de atividades idealizada durante a elaboração do plano de ação, precisamente pelo seu grau de criatividade e envolvimento contidos. Trataram-se de atividades, admita-se, mais em linha com uma intervenção pautada por uma aplicação da criatividade no âmbito educativo que partisse não só desde uma dimensão emocional, mas também, tal como se havia proposto no enquadramento teórico que a suportou, de uma dimensão cognitiva, senso-percetiva e social (De la Torre citado por Iglesias Casal, 2011, p. 441). E enquanto que as atividades de 2.º Ciclo operaram bastante nestas últimas duas esferas – a de Espanhol envolvendo a originalidade e esforço colaborativo dos alunos na criação do anúncio e do produto imaginário e a de Inglês na discussão e na troca de ideias sobre

um tema cuja complexidade exigiu um certo grau de reflexão e desnivelamento criativo –, as atividades de 1.º Ciclo, na sua conceção, representaram uma concretização mais ampla de todas estas dimensões, pelas características inerentes às tipologias envolvidas. Relacionando estas considerações com os resultados obtidos e, em concreto, com a melhoria na expressividade dos alunos mais significativa no 1.º Ciclo, composto então por atividades cujo componente de envolvimento emocional e cognitivo era marcadamente maior, parece ser possível antever, através da experiência empírica, que de facto há um elemento de desenvolvimento da competência existencial inerente à escrita criativa que, quando estimulado, opera a um certo nível de reciprocidade com um ativar mais substancial do pensamento criativo e, por consequência, do rendimento expressivo resultante para o qual ele contribui. Tal como Iglesias Casal afirma, as emoções e a motivação constituem dois aspetos estreitamente vinculados entre si e à própria criatividade, sendo que, relembra-se

la creatividad aplicada en el ámbito educativo constituye un poderoso factor de motivación que logra que el estudiante se interese por lo que está haciendo porque resolver tareas con creatividad incentiva la perseverancia y la constancia; estimula el criterio personal y aumenta la autoestima (2011, p. 443).

A observação direta da realização das próprias atividades parece ter confirmado a validade deste círculo de reciprocidade entre a autoestima, a motivação, a criatividade, a perseverança e a constância e o critério pessoal referidos pela teoria na área, sendo certo que a motivação desempenha um papel central e “é a chave de todo este processo” (Soares, 2012, p. 14). Não se pode, assim, dissociar o lado afetivo e a motivação da criatividade e do rendimento dos alunos nas atividades. Com efeito, a emoção que o aluno experimenta na realização destas é fundamentalmente determinada pelas próprias características da atividade, o conteúdo da mesma e a estratégia metodológica desenhada pelo professor (Iglesias Casal, 2011, p. 442), uma ideia que encontra ressonância no próprio processo de implementação da estratégia realizado.

Em certa medida, os resultados obtidos no Ciclo Zero já tinham representado indício de que, desde o ponto de vista afetivo, os alunos respondiam com apatia ao tipo

de atividades de expressão escrita habitualmente realizadas na aula de língua estrangeira e, por consequência, não se registava esse mesmo envolvimento emocional e cognitivo com o que se lhes era proposto escrever, tendo uma das consequências mais notórias disto sido a falta de receptividade em dedicar tempo ao processo de escrita do texto, desde a planificação à revisão do manuscrito, o que por sua vez resultou numa elaboração apressada deste e, em última instância, num rendimento expressivo aquém do potencial dos alunos. Este refletiu-se concretamente num uso pouco substantivo da língua que vai desde a manipulação da linguagem à escassez de ideias, de um ponto de vista quantitativo, e do seu desenvolvimento, e que motivou a intervenção. No entanto, a implementação do plano de ação e os resultados obtidos nos dois ciclos que o configuraram permitiu não só reforçar a solidez destas conclusões retiradas durante o Ciclo Zero, como comprovar que há de facto fundamento para se defender uma variação no *status quo*, pois também se comprovou que há um todo potencial expressivo em cada aluno a ser explorado.

Para além disso, a implementação de atividades que, podendo conter objetivos secundários mas que cedem prioridade a um objetivo focado na livre expressão do aluno (algumas das atividades implementadas como, por exemplo, a criação da letra da canção, previam conteúdos linguísticos como o uso de adjetivos para descrever pessoas, emoções e sentimentos nos seus objetivos didáticos, no entanto, o objetivo principal da atividade consistiu, fundamentalmente, na expressão livre das ideias dos alunos sobre o tema) mostrou produzir resultados superiores tanto ao nível do rendimento dos alunos quanto do seu envolvimento com as atividades. Isto comprova que atividades de expressão escrita como a realizada no Ciclo Zero, de prática de conteúdos linguísticos específicos e estruturas gramaticais – ainda que apresentada num contexto supostamente comunicativo da criação de um texto para uma secção de revista –, constituem um entrave à expressão do aluno e, portanto, a um uso substantivo da língua-meta, que deveria de ser o objetivo da escrita na aula de LE como destreza que envolva um contacto intensivo com a língua. Por oposição, a EC demonstrou ser capaz de rebaixar a pressão que os alunos sentiram perante uma atividade de objetivos expressamente práticos e claramente cerrados (Iglesias Casal, 2011, p. 443).

Recuperando a afirmação de Goleman (citado por Iglesias Casal, 2011, p. 441) no

enquadramento teórico sobre o qual se arquitetou este estudo, “cuanto más intensa es la presión, más se resienten nuestros pensamientos y nuestras acciones”, o que naturalmente demonstrou ser um impedimento à “respuesta flexible y creativa” dos alunos na atividade diagnóstica, o que parece explicar os resultados abaixo da média obtidos na expressividade nos seus textos.

Um dado particularmente interessante nas conclusões retiradas da observação direta das atividades, no entanto, foi o facto de o acréscimo no envolvimento cognitivo e afetivo com as atividades de EC propostas em relação à atividade de Ciclo Zero realizada se ter registado de forma semelhante em ambas as línguas. Desde um ponto de vista de caracterização da amostra, são resultados que não surpreendem na Turma 3 de Inglês, visto este se tratar de um grupo onde a larga maioria dos alunos gosta de escrever nas aulas de Inglês e em que a informação recolhida, nomeadamente através do questionário, indicava pelo menos uma receptividade condicional da turma em relação às atividades de EE que sugeria o potencial para uma melhoria de resultados neste âmbito, caso esta fosse devidamente explorada, que era o principal objetivo desta intervenção.

Dito isto, a Turma 3 de Espanhol era uma turma que, para além do seu perfil traçado no capítulo primeiro deste trabalho, se mostrava especialmente relutante em relação às atividades de expressão escrita, uma observação comprovada pela informação recolhida acerca da sua perceção da escrita na aula de LE também através dos questionários. Os resultados positivos no rendimento expressivo nos dois ciclos e no envolvimento dos alunos com as atividades, bem como a sua perceção positiva destas mesmas ressaltam, portanto, quando surgem enquadrados neste contexto e permitem reforçar a validade da estratégia implementada.

Não obstante, tanto em Inglês como em Espanhol, os dados recolhidos neste âmbito demonstraram também uma discrepância relativamente à perceção dos alunos das atividades de 1.º e 2.º ciclo com os resultados no seu rendimento expressivo e, no caso de Inglês, o que efetivamente se observou durante a sua realização.

A saber, em Espanhol, apesar da atividade realizada no âmbito do 1.º Ciclo de investigação – imaginar e relatar a viagem do colega na primeira pessoa – ter obtido os melhores resultados na expressividade de entre os dois ciclos, os dados recolhidos pela

observação direta de ambos os ciclos indicaram que os alunos se sentiram mais motivados durante a realização da atividade de 2.º Ciclo – a criação do anúncio sobre um produto inventado. Para além disto, apesar de não terem demonstrado dificuldades significativas observáveis na realização da primeira, demonstraram um nível de conforto e compreensão da tarefa e do que era requerido deles, reconhece-se, maiores na criação do anúncio. Isto foi comprovado através dos dados recolhidos pelo questionário, onde os alunos admitiram que a atividade de 1.º Ciclo foi mais difícil de concretizar, revelando também que acharam a atividade de 2.º Ciclo mais interessante.

Para uma melhor compreensão destes resultados, importa talvez colocá-los em perspetiva com os dados recolhidos na língua inglesa neste âmbito.

A média global da expressividade dos alunos na atividade de 1.º Ciclo – a criação da letra de uma canção – aumentou substancialmente em relação aos resultados obtidos no Ciclo Zero, ao passo que a média atingida pela turma na atividade de 2.º Ciclo representou apenas uma ligeira melhoria. Apesar disto, a criação da letra de canção foi mais polarizante do que a atividade realizada no 2.º Ciclo nas opiniões dos alunos destas face às atividades de EE que habitualmente se realizam na aula de Inglês. À semelhança do que sucedeu no Espanhol, a maioria deles achou ainda a atividade de 1.º Ciclo, onde obtiveram os melhores resultados ao nível do rendimento expressivo, mais complicada do que o exercício criativo de imaginar um mundo sem dinheiro.

A razão por detrás destes resultados, no que toca à perceção dos alunos das atividades, talvez resida no facto de ambas as turmas, nas duas línguas, terem revelado uma preferência pelo tipo de agrupamento (pares) implementado nas atividades de 2.º Ciclo. Para além disto, foi possível observar, especialmente na atividade de 1.º Ciclo de Inglês, a criação da letra de uma canção, uma certa relutância por parte de alguns alunos em escrever sobre um texto essencialmente poético e com uma carga emocional forte, com alguns alunos a recusarem-se a fazer a atividade, pura e simplesmente.

Esta pouca receptividade em abrirem-se acerca dos seus próprios sentimentos revelada por parte dos alunos não foi tão notória na atividade de 1.º Ciclo de Espanhol, provavelmente porque nesta eles partilharam as suas emoções, sentimentos e sensações com um colega, ao passo que o destinatário principal da letra da canção, em Inglês, era o

professor, o que remete para considerações feitas no enquadramento teórico deste trabalho sobre a importância de as atividades de expressão escrita terem um destinatário que não o professor. Ou seja, caso contrário, “el ejercicio escrito tiene como único destinatario al profesor/corrector y por lo tanto prevalece la finalidad evaluadora” (González Sáinz & Artuñedo Guillén, 1996, p. 170), não descaracterizando o facto de os alunos partilharem ainda uma relação de afetividade maior entre si do que com o professor, estando, portanto, mais dispostos a partilharem as suas emoções e sentimentos com um colega do que com este último. E apesar de em ambas as atividades o professor ter constituído o derradeiro destinatário, este facto foi explicitado na atividade de Inglês, ao passo que na atividade de Espanhol o destinatário imediato na mente dos alunos durante a realização da atividade era o colega, o que talvez tenha contribuído para os fazer esquecer, ao menos durante a realização da atividade que, em última instância, o professor iria ler os seus textos, embora nesta matéria só se possa conjecturar. Não obstante, uma reflexão sobre os resultados obtidos nesta atividade parece dar suporte à ideia de que “verbalizar lo que se sabe, se siente o se piensa para contárselo a otros, obliga a reformular el pensamiento, a organizar y clarificar las ideas”, um aspeto no qual a atividade de 1.º Ciclo de Espanhol pareceu ter sido bem sucedida, para além da dimensão emocional, sendo que “la puesta en común de este tipo de tareas favorece la autoestima, crea sólidos lazos afectivos y desarrolla la capacidad de ponerse en el lugar del otro”, tendo representado uma implementação fiel ao espírito da EC como uma ferramenta “para pensar creativamente sobre uno mismo, sobre los demás, sobre la vida o sus circunstancias y COMUNICAR (del latín *communicare*, ‘compartir’) todo eso en español, no solo como lengua de aprendizaje, sino también como instrumento de socialización” (Iglesias Casal, 2011, p. 444).

Para além disto, parece que os alunos, tanto em Inglês como em Espanhol, associaram na sua perceção do nível de dificuldade e interesse suscitado neles das atividades aquelas em que ocorreu maior discussão entre si, que chegou inclusivamente a constranger a elaboração dos próprios textos – outro paralelismo entre as atividades de 2.º ciclo de ambas as línguas –, às que acabaram por achar mais interessantes e de mais fácil realização. Talvez seja o caso que a perceção que os alunos detêm dessas atividades

esteja mais diretamente relacionada com o facto de se terem divertido na troca de ideias do que propriamente o processo de escrita do texto.

Por outro lado, e continuando com as semelhanças entre as duas línguas, o facto de os resultados na expressividade em ambas terem indicado uma melhoria significativa conseguida no 1.º Ciclo à luz das informações expostas sugere que os alunos obtiveram um rendimento superior, apesar da complexidade adicional da tarefa. Tanto em Espanhol como em Inglês os alunos mostraram-se inicialmente hesitantes em relação à sua capacidade de as concretizar, mas o que é facto é que excederam as suas próprias expectativas. Esta falta de confiança generalizada no uso da língua foi de facto um desafio a ultrapassar este ano, para o professor e para os próprios alunos, na Turma 3 de Inglês (10.º), e especialmente na Turma 3 de Espanhol (11.º) e de facto parece informar bastante do que se constatou a nível da assimetria entre a perceção dos alunos das atividades e o seu rendimento nestas mesmas.

Neste sentido, levanta-se a questão de se a complexidade acrescida, nomeadamente ao nível emocional e cognitivo, das atividades de 1.º Ciclo não terá acabado por exigir dos alunos um envolvimento cognitivo superior, o tal ativar de processos num plano cognitivo argumentado por vários autores na literatura revista. Afinal, remetendo para as considerações feitas sobre a criatividade no segundo capítulo, “es indudable que aspectos como: la mente, los procesos cognitivos que en esta se llevan a cabo, la personalidad, la motivación, las emociones y el mundo afectivo, juegan un componente singular en este proceso” (Esquivias Serrano, 2004, p. 16). Com efeito, as atividades criativas, segundo Harmer (citado por Fernández Lázaro, 2012, p. 49), “provocan que los estudiantes vayan más allá de lo cotidiano y los guían para desplegar sus alas lingüísticas, tomar algunos riesgos y usar la lengua que están aprendiendo para expresar ideas o imágenes más personales y complejas”. Ou seja, as conclusões retiradas mediante os dados recolhidos parecem comprovar este potencial da escrita criativa em “desarrollar los procesos cognitivos que intervienen en la expresión escrita” (Fernández Lázaro, 2012, p. 50), o qual se reflete no acréscimo de rendimento dos alunos nestas atividades, permitindo-lhes alcançar o seu potencial expressivo. Mas também nos remetem para o potencial da escritura criativa em desempenhar um papel “[e]m virtude da estruturação da atividade

intelectual” (Rocha, 2011, p. 19) e no fomento da inteligência emocional referidos no capítulo deste trabalho dedicado à exploração teórica das potencialidades da implementação didática da criatividade.

A complexidade emocional das atividades de 1.º Ciclo parece então não ter provocado um envolvimento menor dos alunos com estas, mas, segundo o que a bibliografia na área sugere, estimulado um rendimento superior.

Já no que diz respeito aos resultados de 2.º Ciclo, ressalta de novo o facto de os resultados para ambas as línguas terem sido semelhantes, com a Turma 3 de Espanhol a atingir uma média global da expressividade na atividade realizada de 1,9 e a de Inglês a atingir uma média de 1,8. Ou seja, ambas as turmas ficaram ligeiramente abaixo do nível *Médio* no que toca ao seu rendimento expressivo no 2.º Ciclo de investigação.

De facto, as semelhanças entre ambas as línguas não se ficam somente pelos resultados, mas também se refletem nas possíveis razões extrapoladas para o decréscimo nos níveis de expressividade demonstrados. Em ambas as atividades o interesse e motivação gerados nos alunos pelas atividades foram elevados e, tal como já referido na exposição dos resultados referentes às informações recolhidas através da observação direta das respetivas atividades, a discussão e a troca de ideias atingiu níveis de fervor contraproducentes à realização da atividade tal como pretendido, isto é, a elaboração do próprio texto.

No que toca especificamente à atividade realizada em Inglês, no entanto, crê-se que terá havido uma falha ao nível da sua conceção, tendo em vista o perfil da turma, nomeadamente no conteúdo, onde o grau de complexidade do tema pareceu constituir um entrave para a realização harmoniosa da atividade. Isto é, dado o potencial criativo demonstrado pela Turma 3 ao longo do ano quando confrontada com exercícios imaginários semelhantes, esperava-se que o tema funcionasse como estímulo para a imaginação dos alunos, o que de facto acabou por suceder, ainda que não exatamente da forma pretendida. Tal como já descrito na secção de apresentação dos resultados, a atividade motivou um debate entre os pares e, a alturas, generalizado entre a turma, onde foram expressas e elaboradas algumas ideias bastante interessantes, mas que não chegaram ao papel, já que se registaram maioritariamente na discussão provocada, que se

pretendia reservada aos primeiros minutos de planificação do texto, mas que acabou por tomar a maior parte do tempo alocado para a sua composição. Por tudo isto, muitos dos textos acabaram por ter sido escritos à pressa e outros nem sequer redigidos.

Parece ter ficado claro, então, que esta seria uma atividade que necessitaria de um considerável tempo de realização adicional. Considerando que a componente colaborativa pareceu gerar uma fase de planificação e troca de ideias mais rica, porém, que um tema desta complexidade exigiria mais tempo de aula dedicado para a sua realização, e que o próprio objetivo da atividade não era claro, a reflexão parece sugerir que os resultados no rendimento expressivo dos alunos têm de ser vistos tendo em conta estes condicionamentos exteriores.

Dito isto, os resultados não parecem invalidar de todo a implementação do trabalho colaborativo ou de diferentes tipos de agrupamento que não o trabalho individual nas atividades de EE, apenas que, no caso da atividade de 2.º Ciclo selecionada, teria de haver um planeamento mais criterioso na sua aplicação.

Embora os resultados obtidos não ofereçam conclusões definitivas sobre a implementação didática da estratégia, teceu-se uma série de considerações relevantes ao longo deste processo e, de igual forma, levantaram-se questões que reforçam a necessidade de um seguimento científico a partir das ilações retiradas deste estudo.

Considerações finais

Esta investigação orientou-se por uma questão fundamental: “Pode a escrita criativa ser usada nas aulas de Inglês e Espanhol para potencializar a expressividade dos alunos na LE no ensino secundário?”. Para responder a esta, desenhou-se uma intervenção pautada numa definição de expressividade a dois níveis: o da versatilidade de linguagem, ou seja, na forma, e o da riqueza das ideias exprimidas, isto é, no conteúdo. Estabelecendo-se uma relação íntima entre ambos, pretendeu-se explorar o potencial da escrita criativa, pelas suas características e pelo estímulo cognitivo e afetivo que esta representa, em incentivar o aluno a explorar e descobrir novos trajetos do seu imaginário que se traduzissem numa potencialização da expressividade na língua-meta. Essencialmente, um dos principais objetivos deste estudo era o de entender, primeiro, o potencial da EC em estimular o envolvimento cognitivo e afetivo dos alunos nas atividades de expressão escrita na aula de língua estrangeira e, subsequentemente, a forma como este mesmo influi no seu rendimento expressivo.

As considerações traçadas na interpretação dos resultados obtidos da implementação da escrita criativa como estratégia viável para responder às deficiências expressivas e à falta de estímulo cognitivo e emocional nas atividades de EE habitualmente realizadas nas aulas de Inglês e Espanhol permitem a retirada de conclusões desde uma perspetiva mais ampla deste estudo, entre as quais a de que existe de facto uma relação coerente e lógica, proposta pela literatura revista na área, entre a criatividade, a motivação, o rendimento cognitivo e o desempenho dos alunos nas atividades de expressão escrita que fundamenta a utilização da EC em lugar da repetida utilização de textos escritos restringidos a “modelos consagrados” como forma de “desarrollar la potencialidade activa y creadora” do aluno (Iglesias Casal, 2011, p. 439). O processo de implementação da estratégia indicou que estas atividades detêm o potencial de, se aplicadas e integradas de uma forma consistente na aula de LE, “convertir el aula en un espácio compartido, una invitación a mirar el mundo de otras maneras, a transgredir las inercias expressivas” (2011, p. 439). Esse potencial, que a realização do presente estudo deixou antever, assenta na tese defendida pelos autores recorridos no enquadramento teórico que o suporta, de que as técnicas de escrita criativa constituem

um estímulo e uma oportunidade dada aos alunos de explorar o seu imaginário, de descobrir novos procedimentos retóricos através de um contacto mais intensivo com a língua-meta, nomeadamente ao nível do envolvimento cognitivo e, em última instância, uma potencialização da sua capacidade expressiva.

A esta tese, imbuída no espírito da investigação, surge então a necessidade reforçada de se desenvolver uma série de estratégias específicas assentes na ideia fundamental de que o rendimento dos alunos não pode ser dissociado dos fatores afetivos que influenciam a aprendizagem, nomeadamente as emoções e a motivação.

Dito isto, o processo de implementação forneceu também informação importante no que toca a uma implementação didática da escrita criativa, nomeadamente a da sua aplicabilidade no contexto de sala de aula de língua estrangeira. Ficou claro ao longo deste ano que as oportunidades para uma variação como a proposta na tipologia de atividades de expressão escrita habitualmente realizadas nas aulas de Inglês e Espanhol enfrenta desde logo obstáculos de nível logístico, que vão desde a predominância da prática das destrezas orais e do espaço reduzido para a escrita – um problema que já havia sido identificado pelas observações das aulas realizadas pelos orientadores, colegas de núcleo, e que se comprovou na realização das próprias regências e na implementação do plano de ação – à compatibilidade com o necessário cumprimento de um conjunto de objetivos, através do ensino de conteúdos específicos, determinado pelos programas. Exemplos concretos como a atividade originalmente planificada para implementação no âmbito do 1.º Ciclo de investigação em Espanhol e cuja concretização se viu impossibilitada representaram algumas das instâncias marcantes na constatação desta realidade.

Não obstante, a aplicação do plano de ação, embora longe da implementação mais variada e substantiva idealizada – fundamentalmente, por duas razões: a inexperiência investigacional do professor-investigador e os constrangimentos de natureza logística já previamente expostos – assegurou a validade da estratégia e da direção em que esta investigação vinha seguindo.

A realização deste projeto de investigação-ação não se resumiu, no entanto, apenas às conclusões e informação sobre o objeto de estudo, mas também das próprias práticas

e metodologia de investigação em causa, tendo oferecido conhecimento importante sobre estes mesmos, e que orientará futuras investigações. Neste sentido, desde um ponto de vista pessoal, a presente investigação aportou uma série de ganhos a nível científico, no plano teórico-prático, sobre a área de ensino-aprendizagem que se escolheu intervir, sobre a aplicação dos procedimentos investigacionais da metodologia de investigação-ação na prática letiva e, acima de tudo, sobre os alunos, que constituem o foco de todo e qualquer esforço ou ação investigacional no âmbito educativo. Com isto, o estudo deixa ainda o desejo de lhe dar o devido seguimento científico na própria prática letiva futura, com os devidos reajustamentos ao nível da sua implementação e à luz do conhecimento e experiência adquiridos nesta primeira instância da sua aplicação.

Neste sentido, foi feita referência, no enquadramento teórico deste trabalho, a uma possibilidade de investigação deparada durante a fase de revisão da literatura sobre a influência da afetividade no rendimento e na aprendizagem. Recorde-se que depois de uma exploração teórica das possíveis implicações emocionais da expressividade se abarcou na seguinte questão: devemos esperar somente que um aluno seja capaz de expressar sentimentos e emoções consoante os instrumentos linguísticos que lhe fornecemos, ou esta expressividade opera tanto num domínio cognitivo e afetivo como linguístico? Chegada a esta consideração, a investigação ponderou sobre dois possíveis obstáculos à expressão do aluno: a falta de condições cognitivas e afetivas apropriadas oferecidas pelas atividades de expressão escrita e falta de inteligência emocional por parte do aluno para conseguir interpretar e exprimir os seus próprios sentimentos e emoções e, por consequência, sendo incapaz de os expressar por escrito por mais alto que fosse o seu nível linguístico. Neste ponto da investigação, optou-se pelo rumo de uma intervenção ao nível da primeira hipótese apresentada, por se ter considerado que, nos moldes deste estudo, não seria possível explorar a segunda, a qual requeria um estudo longitudinal significativamente mais prolongado no tempo. Não obstante, foi reconhecida a validade de uma investigação que determinasse o papel da inteligência emocional no rendimento expressivo.

A necessidade de investigações na área da criatividade e da inteligência emocional é real. Determinar o papel que a escrita criativa pode ter no fomento da inteligência

emocional dos alunos na aula de LE e, recorrendo a um suporte teórico providenciado por modelos científicos já estabelecidos na área e que serviram também de pilar à investigação realizada – nomeadamente, o modelo CEM (*Creatividad, Emociones y motivación*) –, averiguar em que medida esta mesma influi no rendimento expressivo dos alunos em atividades de forte componente emocional, como algumas das realizadas no âmbito desta investigação, poderia oferecer conclusões valiosas num clima didático em que o conceito de educação emocional está cada vez mais presente, e os fatores afetivos na aprendizagem desempenham um papel de relevância na planificação pedagógico-didática, como depreendido das conclusões do presente estudo, que validam e suportam uma intervenção na expressão escrita desde o domínio emocional.

Para além do mais, investigações existentes na área têm tentado demonstrar que a inteligência emocional ou também designada de criativa, “forma una parte esencial de nuestro personalidad y (...) no es innata.”, sendo que a sua planificação e desenvolvimento devem ser feitos de forma semelhante às outras competências (Alonso, 2001, p. 58). Dito isto, elas ainda são escassas e, segundo Iglesias Casal, “a menudo coinciden con estrategias utilizadas para desarrollar habilidades creativas, porque educar las emociones siempre requerirá cierto grado de empatía, novedad, sorpresa, adaptación, socialización, y por qué no, incertidumbre respecto al posible impacto” (2011, p. 441).

Neste sentido, recomendar-se-ia um estudo da inteligência emocional aplicado ao contexto educativo assente em metodologias e técnicas consagradas e propostas por autores de referência na área da dimensão afetiva no processo de aprendizagem, da criatividade e das emoções. Neste campo, De la Torre é identificado por Iglesias Casal como um dos investigadores que, tendo “delimitado el concepto y alcance de la educación emocional establece algunas finalidades, sugiere contenidos y describe recursos metodológicos concretos, como el procedimiento ORA, para que los docentes las lleven a la práctica” (2011, p. 441). A autora sintetiza então os três momentos principais deste procedimento:

- a) Observar la realidad previa. Partir de la experiencia y vivencias de los participantes;
- b) Relacionar esas experiencias o vivencias de la vida cotidiana con alguna de las emociones y sentimientos que intentemos destacar;
- c) Aplicar algunas de las ideas

compartidas a actividades concretas ya sea a nivel personal o de pequeño grupo (2011, p. 441).

Qualquer estudo configurado nesta área seria, portanto, dotado de uma amplitude e teor longitudinal que permitissem uma medida consistente e fiável da amostra, capaz de tirar conclusões sólidas do processo. Este exigiria o uso de diferentes métodos e ferramentas de recolha de dados, como o portefólio, para uma análise mais sistemática de uma maior quantidade de informação.

Tendo decido concluir-se o presente trabalho com uma contribuição de carácter prospetivo, reitera-se o valor desta investigação, desde um ponto de vista pessoal, do desenvolvimento das competências científicas e humanas, do fomento do espírito crítico e de investigação que se espera que oriente a futura prática letiva.

Referências bibliográficas

- Alonso, F. (Maio-Agosto de 2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa* (nº 28), p. Madrid.
- Caetano, R. (2010). *Criatividade e resolução de problemas - metodologia projectual*.
Obtido de <http://www.youblisher.com/p/73659-Criatividade-Manual/>
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco/Libros,S.L.
- Cerrolaza, M. & Cerrolaza, O. (1999). *Cómo trabajar con libros de texto: la planificación de la clase*. Madrid: Edelsa.
- Esquivias Serrano, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*. 31 de enero de 2004, Vol. 5, No. 1.
- Fernández Lázaro, G. (2012). La escritura creativa en el aula de Español como lengua extranjera: el microrrelato. *Cuadernos CANELA*, pp. 45-62.
- Frank, C., Rinvulcri, M. & Martínez Gila, P. (2012). *Escritura creativa: actividades para producir textos significativos en ELE*. Madrid: SGEL.
- González Sáinz, T. & Artuñedo Guillén, B. (1996). Propuestas didácticas para la expresión escrita en clase de ELE. *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE: Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II*. (pp. 169-176). León: Universidad de León.

- Hermanns, F. (1989). Schreiben als Lernen. Argumente für das Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Em Manfred Heid (ed.), *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Dokumentation eines Kolloquiums im Juli 1998 in Grassau* (pp. 28-50). München: iudicium verlag.
- Iglesias Casal, I. (2011). Construir(se) con la palabra: textos y pretextos para la escritura creativa. Em J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias, & M. Seseña Gómez, *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 439-452). Salamanca: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Machado, S. (2012). *A escrita criativa no 1º Ciclo*. Beja: Instituto Politécnico de Beja – Escola Superior de Educação.
- Maley, A. (16 de Dezembro de 2009). *Creative writing for language learners (and teachers)*. Obtido de TeachingEnglish: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/creative-writing-language-learners-teachers>
- Rocha, M. M. (2011). *Práticas de escrita criativa nas aulas de língua estrangeira*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Salas Díaz, M. (2008). Elogio de la escritura creativa en la clase de E/LE. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, N°. 4, pp. 47-58.
- Santos, M. F. & Serra, E. (2008). *Quero ser escritor! - Manual de escrita criativa para todas as idades*. Cruz Quebrada: Oficina do Livro.
- Soares, S. (2012). *Técnicas de escrita criativa na aula de ELE*. Vila Real: UTAD.

Anexos

Anexo 1

FLUP: MEIBS: IPP:

Ficha de observação: Atividades de Expressão Escrita

Tarefa:

Objetivos específicos:

- ---
- ---
- ---

A tarefa era real ou pedagógica?

Integração na sequência da aula:

Tipo(s) de agrupamento:

Tipo(s) de padrão(ões) de interação implicados na atividade

Relevância da atividade para os interesses e necessidades dos alunos

Os alunos tiveram o *input* necessário para a realização da atividade? De que forma (e.x.: *pre-task*)?

Como lidaram os alunos com a logística da atividade? Foram capazes de processar as instruções?

Foram capazes de realizar a atividade como pretendido? Sentiram-se “confortáveis” a realizá-la?

Que língua utilizaram os alunos para negociar/colaborar? Tinham o nível de língua necessário para a realização da atividade? Os objetivos da atividade estavam em linha com o nível dos alunos?

Os objetivos da atividade foram cumpridos? Se sim, como se o pôde comprovar? Se não, de que forma?

[parcialmente adaptada de: Wajnryb, Ruth (1992, pp. 134-5) *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: CUP]

Anexo 2

FLUP: MEIBS: IPP: Inglês

Ficha de observação: Atividades de Expressão Escrita

Atividade diagnóstico (Ciclo Zero)

17/11/2016

Turma 3 de Inglês (10.º)

Tarefa:

Realização de uma entrada de blogue acerca de um lugar visitado em viagem.

Objetivos específicos:

- *Aplicar os conteúdos linguísticos dados: vocabulário relacionado com viagens e adjetivos para descrever pessoas, lugares e experiências;*
- *Produzir um modelo específico de texto – entrada de blogue de viagem;*

A tarefa era real ou pedagógica?

Real

Integração na sequência da aula:

Atividade correspondente à fase de Production no modelo PPP.

Tipo(s) de agrupamento:

Pares (Observação: solução recorrida quando muitos dos alunos revelaram não ter experiências de viagem para descrever e, decidindo-se por fazê-los imaginar uma, criando-se portanto a necessidade de os alunos efetuarem uma pesquisa sobre os lugares escolhidos, eles pediram para fazê-la em pares para facilitar este processo, um pedido ao qual o professor acedeu, tendo determinado que esta seria a melhor opção para a realização harmoniosa da atividade).

Tipo(s) de padrão(ões) de interação implicados na atividade

[A-A]

Relevância da atividade para os interesses e necessidades dos alunos

A atividade teve uma relevância pessoal para alguns alunos na medida em que lhes permitiu descrever as suas próprias experiências de viagem e, para os restantes, quando tiveram de inventar, muitos escolheram lugares que desejam visitar um dia. Dito isto, tendo-se decidido no âmbito do Ciclo Zero experimentar seguir a sugestão mais convencional – oferecida pelo manual – para a conclusão desta unidade, ou seja, o trabalho deste modelo de texto, onde se explicita a prática dos conteúdos linguísticos previamente lecionados – adjetivos para descrever lugares, pessoas e experiências – gerou-se uma atmosfera limitadora à livre expressão, o que motivou uma recolha e análise dos próprios trabalhos escritos para verificar como esta atmosfera sentida durante a observação da realização da atividade se refletiria no rendimento expressivo dos alunos.

Os alunos tiveram o *input* necessário para a realização da atividade? De que forma (e.x.: *pre-task*)?

Os alunos foram introduzidos a exemplos-modelo do tipo de texto a trabalhar através do manual, na fase de Presentation, e ativaram o conteúdo linguístico – vocabulário e adjetivos – através da realização de exercícios de consolidação na fase de Practice (e.x.: completar tabela com palavras sublinhadas nas entradas de blogue de viagem exemplo, categorizar adjetivos (para descrever pessoas, lugares, o tempo, etc.) e substituí-los por outros numa lista disponibilizada), o que permitiu aos alunos expandir o seu repertório linguístico no que toca ao uso de variado de adjetivos para descrever pessoas, lugares, o tempo, experiências, o tempo, como estratégia para melhorar os seus textos.

Como lidaram os alunos com a logística da atividade? Foram capazes de processar as instruções?

Em geral, os alunos não tiveram problemas em realizar a pesquisa sobre os lugares, discutir com os pares e elaborar o texto dentro do tempo programado.

Foram capazes de realizar a atividade como pretendido? Sentiram-se “confortáveis” a realizá-la?

Sim. Fora a ocasional dúvida colocada ao professor – por exemplo, também recorreram ao professor na pesquisa sobre o lugar escolhido –, os alunos realizaram a atividade de forma bastante independente – isto é, do professor e de outros alunos fora do par.

Que língua utilizaram os alunos para negociar/colaborar? Tinham o nível de língua necessário para a realização da atividade? Os objetivos da atividade estavam em linha com o nível dos alunos?

Os alunos utilizam largamente a L1 para colaborar, mas tanto o nível da atividade e os seus objetivos estavam em linha com o nível dos alunos. De resto, não se previa que seguir uma atividade proposta pelo livro para o final da unidade fosse apresentar problemas neste aspeto.

Os objetivos da atividade foram cumpridos? Se sim, como se o pôde comprovar? Se não, de que forma?

Os objetivos da atividade, admita-se, foram cumpridos. Os textos comprovaram que os alunos utilizaram os adjetivos para descrever pessoas, lugares e experiências de uma forma razoavelmente variada e eficaz para produzir uma entrada de blogue de viagem descrevendo uma viagem realizada.

[parcialmente adaptada de: Wajnryb, Ruth (1992, pp. 134-5) *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: CUP]

Anexo 3

This summer I want to Portugal, O Porto, the travel was long and very bad because the plane encountered turbulence.

In airplane S^o Francisco da Carneiro we take the bus for Algodos. In Algodos we found a small and very comfortable coffee shop. There we take a amazing and very tasty croissant with a cup of coffee. After we take the metro to the Carolina Michaelis and went go to the hostel with the bags there and know the fantastic city.

Anexo 4

This summer we went to Dubai ~~and the~~ and we love it.

We ~~saw~~^{sleep} the best hotel in the world, ~~that's it~~ and our room is in under water, it's very cool because when you are in the bed you see sharks, ~~sea starfish~~ star fish and a lot of ~~the~~ another ~~these~~ things.

We go to ~~itself~~, ~~the~~ deserts in camel with a tourist guide. The weather ~~is~~ very hot and sunny.

We love it because it's a new experience and Dubai it's a very famous Country.

Anexo 5

16 October

Last month ~~(2)~~ we went to New York. We ~~(also)~~ took a taxi to the Statue of Liberty because the weather wasn't very nice, but it was a calm trip.

Late at night we went to a music festival and we ^{met} ~~met~~ very nice and ~~also~~ interesting people ~~who~~ who helped us buying drinks because we ^{had} ~~have~~ lost all of our money.

The next day we went to Chinatown, where the food was delicious and cheap. NYC is a very beautiful place to go! ☺

Anexo 6

We went to Algarve last summer, when we arrived the weather was sunny and very hot.

Algarve is a place that is known because of the beaches and the tourism.

We went there to relax, tan and party a lot, the city is really beautiful. Some people were really nice with us.

We enjoyed this experience really much, we hope that we can repeat it.

Anexo 7

Last summer, I went to Australia. I took a plane from Porto. It was a long journey, but it was worth it, because it is a country full of life and history.

Australia is a dangerous place. I saw a lot of kangaroos and koalas. Australia is very popular for its poisonous plants and animals.

I like this country because of the adventures that you can experience here!

Anexo 8

We went to Barcelona. It was the first time that Joana traveled on airplane and she was really nervous because she was afraid that the plane fell.

Maria decided to travel to Barcelona because we really like the city and we met "La Sagrada Família", the "Campus universitarios" and the colored sites.

Anexo 9

Last weekend I went to Paris, it was fast and comfortable journey on the plane. I stay in the hotel now, in Montmartre, it's a beautiful historical district.

I went to Disneyland to have some fun with my friends. On the first day of the our journey the weather was worst that I ever saw: thunders, lightnings, rain, wind, flood and storm on sea. But in spite of that people was friendly and kind.

Anexo 10

Last month, we went to Dubai. Dubai is a beautiful place with lots of things to do and visit. There were lots of interesting places to see in Dubai, for example, the highest tower in the world "Burj ~~Khalifa~~ Khalifa", ... Lots of tourists had the same idea - it's a very popular place! The shops were expensive, but luckily we found a cheap shop. The people weren't friendly because they are a lot of money.

The weather was very sunny because before there was a desert.

Anexo 11

Last summer we went to Marrakech in North Africa. When we arrived we saw men with weapons because of terrorists attacks. The weather it's very hot and the people were very nice but a little bit lazy. The place was pretty, it's old then us with a long history. It's not very popular because of the poverty and French people, but was a place very fascinating to explore, see and make new friends.

Anexo 12

Travel Blog

Last month, we went to south Korea more precisely Seoul. It was a really cloudy day when we check-in in Francisco Sá Carneiro's airport, but the trip went really well because we fell asleep halfway the journey. When we arrived, it was a really sunny day. -

The city was really beautiful and lively and really different from our city.

Anexo 13

We went to New York this summer by aeroplane.
New York was owned by english peoples it's a very lively and there are a lots of buildings.
We saw a lot of nice things like statue of liberty and central park. we went to museums and shopping.
The museum that we like the most was the geologic museum.
We liked because of the friendly people.

Anexo 14

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: _____

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)				
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)				
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)				
Flexibilidade (diversidade das ideias)				
Elaboração (das ideias expostas)				

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)		

Anexo 15

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Par 1

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)		X		"The travel was long " "the plane encountered turbulence " "we found a small and very comfortable cofee shop" "There we take a amazing and very tasty croissant"
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)	X			
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)		X		"The travel was long and very bad" "In airplane Francisco Sa Carneiro we take the bus for Aliados" "In Aliados we found a small and very comfortable cofee shop." "There we take a amazing and very tasty croissant with a cup of coffe."

				"After we take the metro to the Carolina Michaelis and went to the hostel with the bags there and know the fantastic city"
Elaboração (das ideias expostas)	X			"the travel was long and very bad because the plane encountered turbulence"

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 16

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Par 2

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)		X		"in the bed you see sharks, star fish "
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)	X			<u>Observação:</u> Falta de elementos conetores e repetição de estruturas bastante simplistas.
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)	X			"This summer we went to Dubai and we love it." "We saw the best hotel in the world" "our room is in under water" "We go to the deserts in camel with a tourist guide." "The weather is very hot and sunny."
Elaboração (das ideias expostas)	X			"We sleep the best hotel in the world, and our room is in under water, it's very cool because when you are in the bed you see sharks, star fish and a lot of another things."

				"We love it becaus it's a new experience and Dubai it's a very famous countrie."
--	--	--	--	--

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 17

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Par 3

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)		X		"the food was delicious and cheap ."
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)		X		"We took a taxi to the Statue of Liberty because the weather wasn't very nice, but it was a calm trip ." "Late at night we went to a music festival and we met very nice and interesting people who helped us buying drinks because we had lost all of our money ." "The next day we went to Chinatown, where the food was delicious and cheap ." "NYC is a very beautiful place to go! "
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)		X		"We took a taxi to the Statue of Liberty" "the weather wasn't very nice" "it was a calm trip" "Late at night we went to a music festival" "we met very nice and interesting people"

			"we had lost all of our money" "The next day we went to Chinatown" "the food was delicious and cheap." "NYC is a very beautiful place to go!"
Elaboração (das ideias expostas)	X		"We took a taxi to the Statue of Liberty because the weather wasn't very nice, but it was a calm trip." "we met very nice and interesting people who helped us buying drinks because we had lost all of our money." <u>Observação:</u> Apenas estas duas ideias são algo desenvolvidas. Falta de elaboração mais substantiva.

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 18

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Par 4

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)		X		"we went there to relax, tan " "the weather was sunny and very hot ."
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)	X			
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)	X			"When we arrived the weather was sunny and very hot" "Algarve is a place that is knowned because of the beaches and the tourism." "We went there to relax, tan and party a lot" "The city is really beautiful." "Some people were really nice with us." "We enjoyed this experience really much, we hope that we can repit it."
Elaboração (das ideias expostas)	X			

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 19

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Par 5

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)		X		<u>Observação:</u> o uso de léxico preciso é independente de erros ortográficos, como no exemplo "Australia it's very popular for is poiseness plants".
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)		X		
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)		X		"I took a plane from Porto." "It was a long trip, but it was worth it" "Australia is a dangerous place." "I saw a lot of kangurus and koalas." "Australia it's very popular for is poiseness plants and animals." <u>*não foi considerada elaboração da terceira ideia exposta por não surgir imediatamente depois desta.</u> "I love this country"

Elaboração (das ideias expostas)	X		"Last summer I went to Australia. I took a plane from Porto." "It was a long trip, but it was worth it because it is a country full of life and history." "I love the country because of the adventures that you can experience here!" <u>Observação:</u> várias ideias expostas mas algumas, como a da Austrália ser um lugar perigoso, mereceriam mais elaboração...
--	---	--	---

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 20

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Par 6

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)	X			
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)	X			
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)	X			"It was the first time that Joana traveled on airplane" "she was really nervous" "Maria decided to travel to Barcelona" "we met "La Sagrada Familia", the "Campus universitários" and the colored sits."
Elaboração (das ideias expostas)	X			"she was really nervous because she was afraid that the plane fell." "Maria decided to travel to Barcelona because we really like the city"

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 21

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Par 7

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)	X			"thunders, lightnings, rain, wind, flood and storm" Observação: redundante.
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)	X			<u>Observações:</u> falta de elementos conetores.
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)		X		"it was fast and comfortable journey on the plane." "I stay in the small room" "it's a beautiful and historical district." "I went to Disneyland" "On the first day of our journey the weather was worst that I ever saw" "people was friendly and nice."
Elaboração (das ideias expostas)	X			<u>Observação:</u> Apenas um exemplo um par de exemplos de ideias elaboradas, de forma bastante simples como

				"the weather was worst that I ever saw: thunders, lightnings, rain, wind, flood and storm". "I went to Disneyland to have some fun with my friends." E o que fizeram??
--	--	--	--	--

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 22

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Par 8

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)		X		"the shops were expensive " "the people weren't very friendly "
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)		X		<u>Observação:</u> Alguns exemplos que demonstram uma certa maturidade sintática, tais como: "There were lots of interesting places to see in Dubai, for example " "Lots of tourists had the same idea - it's a very popular place!" "The shops were expensive, but luckily we found a cheap shop." No entanto, exemplos de alguma inconsistência: "The people weren't very friendly because they are a lot of money. " "The weather was very sunny because before were a desert. " Opta-se pela atribuição do nível Médio.
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras)	X			

retóricas, figuras de estilo)			
Flexibilidade (diversidade das ideias)		X	"Dubai is a beautiful place with lots of things to do and visit." "Lots of tourists had the same idea - it's a very popular place" "The shops were expensive" "we found a cheap shop" "The people weren't friendly" "The weather was very sunny"
Elaboração (das ideias expostas)		X	"There are lots of interesting places to see in Dubai, for example, the highest tower in the world "Burj Khalifa" "Lots of tourists had the same idea - it's a very popular place!" "The people weren't very friendly because they are a lot of money." "The weather was very sunny because before were a desert."

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 23

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Par 9

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)	X			
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)	X			"The weather it's very hot" "Is not very popular" "was a place very fascinant to explore, see and make new friends" <u>Observação:</u> Pouca maturidade sintática para o nível em que se encontram.
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)		X		"When we arrived we saw men with weapons" "The weather it's very hot" "the people were very nice but a little bit lazy." "The place was pretty" "it's old then us with a long history." "Is not very popular"

				"was a place very fascinant to explore, see and make new friends"
Elaboração (das ideias expostas)	X			<u>Observação:</u> ideias desenvolvidas de forma muito simples. "When we arrived we saw men with weapons because of terrorists attacks. " "It's not very popular because of the poverty and french people "

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 24

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Par 10

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)		X		"it was a really cloudy day" "the city was really beautiful and lively "
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)		X		"the trip went really well because we fell asleep halfway the journey" <u>Observação:</u> provavelmente pretendia-se "halfway through the journey" "Last month, we went to South Korea more precisely Seoul"
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)	X			"It was a really cloudy day when we check-in in Francisco Sá Carneiro's aeroport" "the trip went really well" "When we arrived, it was a really sunny day." "The city was really beautiful and lively" "and really different from our city."

				<u>Observação:</u> fora descrições do tempo, poucas ideias expostas sobre a viagem, a experiência, etc.
Elaboração (das ideias expostas)	X			<u>Observações:</u> desenvolvimento pontual e mínimo das ideias, como: "Last month, we went to South Korea more precisely Seoul " "the trip went really well because we fell asleep halfway the journey. "

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 25

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Par 11

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)	X			
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)	X			<u>Observação:</u> frases simples e com pouca integridade sintática. "We liked because of the friendly people."
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)	X			"New York was named by english people" "it's very lively" "there are lots of buildings" "we saw a lot of nice things" "We went to the museums and shopping." "We liked [the city]"
Elaboração (das ideias expostas)	X			<u>Observação:</u> alguma tentativa em elaborar ideias expostas, mas nunca de forma muito significative.

			"We saw a lot of nice things like the statue of liberty and central park." E como foi, por exemplo, passear pelo Central Park? "We went to the museums and shopping. The museum that we like the most was the geologic museum." Porquê? O que viram lá? "We liked because of the friendly people." Pessoas amigáveis em que medida? Alguma experiência em específico?
--	--	--	--

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 26

FLUP: MEIBS: IPP: Espanhol

Ficha de observação: Atividades de Expressão Escrita

Atividade de Ciclo Zero

02/12/2016

Turma 3 de Espanhol (11.º)

Tarefa:

Elaborar um texto para uma secção de revista respondendo a dois jovens e dando-lhes conselhos apropriados para as situações expostas por eles

Objetivos específicos:

- *Aplicar vocabulário relacionado com os sentimentos e as relações pessoais*
- *Utilizar o Presente del Subjuntivo para opinar, dar conselhos e/ou fazer recomendações*
- *Produzir um modelo de texto específico: resposta a correio eletrónico para a secção de uma revista*

A tarefa era real ou pedagógica?

Pedagógica

Integração na sequência da aula:

Atividade correspondente à fase de Prácticas

Tipo(s) de agrupamento:

Pares

Tipo(s) de padrão(ões) de interação implicados na atividade

[A-A]

Relevância da atividade para os interesses e necessidades dos alunos

Desde o ponto de vista da prática do conteúdo gramatical num contexto comunicativo, a atividade servia os seus propósitos, ainda que tivesse sido demasiado focada na aplicação destes mesmos em detrimento da expressão das ideias dos alunos

Os alunos tiveram o *input* necessário para a realização da atividade? De que forma (e.x.: *pre-task*)?

Sim. Foram introduzidas as expressões de sentimento, necessidade, opinião e conselho mediante exercícios de compreensão leitora e, de acordo com a mesma mostra de língua, identificado o tempo verbal na fase de Presentación de contenidos mediante una muestra de lengua, com os alunos a deduzirem o contraste no uso deste mesmo e do Presente de Indicativo. Seguiu-se a realização de exercícios estruturais de prática do tempo verbal com uma progressão para o seu uso para dar conselhos. Os alunos realizaram, nesta fase – Conceptualización – uma atividade de interação oral discutindo, em pares, situações propostas no exercício 5 da página 65 do manual, utilizando as estruturas para expressar alegria, tristeza, aborrecimento e outros sentimentos relacionados com situações específicas do quotidiano e o tempo verbal do Presente del Subjuntivo. Depois de uma sistematização deste último e dos seus verbos regulares e irregulares, procedeu-se então à realização da atividade de expressão escrita proposta na fase de Prácticas.

Como lidaram os alunos com a logística da atividade? Foram capazes de processar as instruções?

Os alunos não tiveram quaisquer problemas em entender e realizar o que se lhe foi pedido.

Foram capazes de realizar a atividade como pretendido? Sentiram-se “confortáveis” a realizá-la?

A realização da atividade não foi harmoniosa. Os alunos mostraram-se bastante desmotivados e pouco envolvidos na atividade. Nem todos os pares entregaram os seus textos acabados, com a maioria a responder apenas ao primeiro correio eletrónico.

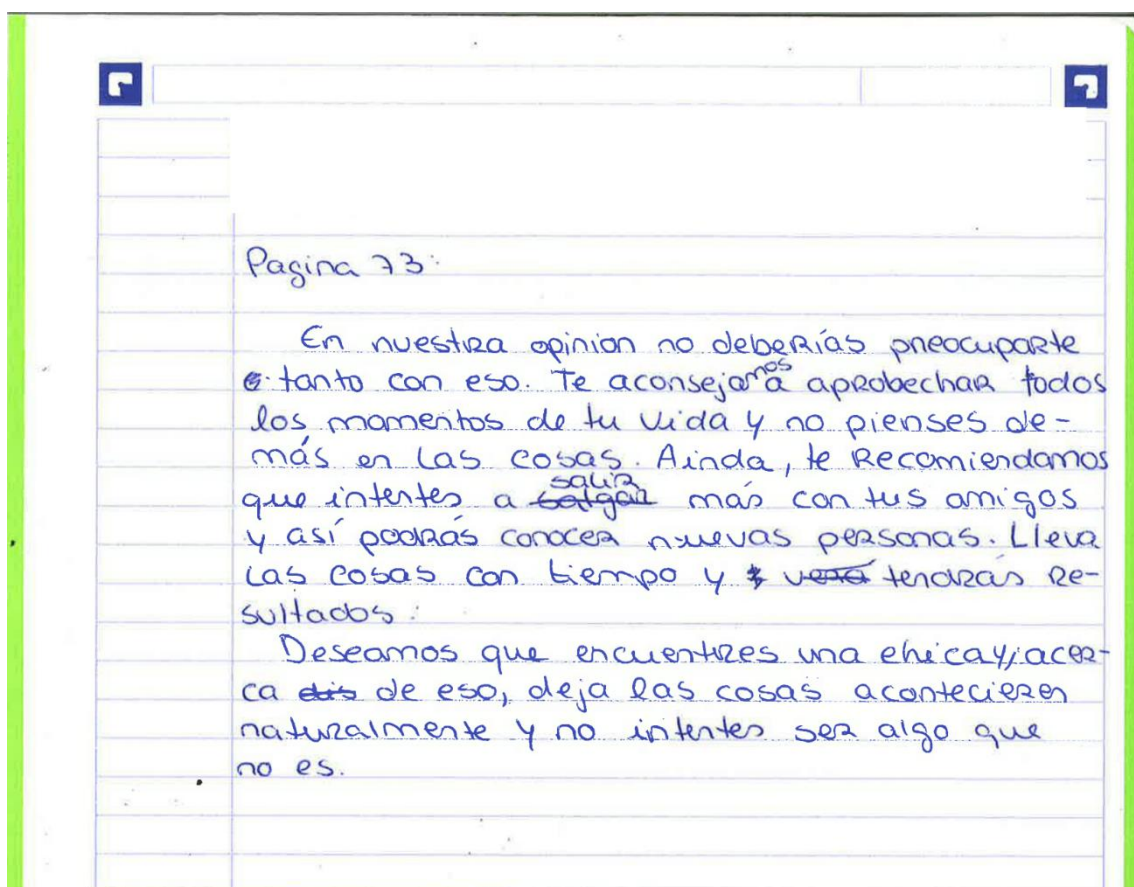
Que língua utilizaram os alunos para negociar/colaborar? Tinham o nível de língua necessário para a realização da atividade? Os objetivos da atividade estavam em linha com o nível dos alunos?

Sempre a L1. Os alunos demonstraram alguma dificuldade na utilização do tempo verbal.

Os objetivos da atividade foram cumpridos? Se sim, como se o pôde comprovar? Se não, de que forma?

Desde o ponto de vista da prática dos conteúdos em jogo, a maioria dos textos revela uma dificuldade na sua aplicação, especialmente no tempo verbal do Presente del Subjuntivo, pelo que será necessária uma revisão e prática adicional deste nas aulas seguintes.

[parcialmente adaptada de: Wajnryb, Ruth (1992, pp. 134-5) *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: CUP]



Anexo 28

Texto ①

¡Hola!

¡Queremos ayudarte a superar esta dificultad!

Sugiero que te diviertas más y que conozcas gente nueva. Te recomiendo que hagas más actividades.

Espero que te tenga ayudado.

//

Texto ②

Hola ¿qué tal?

Es muy difícil lo que estás pasando pero vamos a intentar ayudarte.

Lo mejor es que vas con calma y no te precipites.

Después tienes que tener confianza en tu mismo. Eso ya te va a ayudar mucho. Deseo que tengas suerte.

Anexo 29

Como yo ~~se~~ sé que te sientes
~~que~~ te voy a dar consejos,
que te salgas más y te diviertas.
que tengas amigos y que busques
que te sientas solo y triste.
te sentirás mejor y seguramente
por amigos que te hagan sentir

puedes sentir así, no creo
a consigas conquistar ^{la} una chica,
a dar consejos.
E uses tu personalidad y que
nte. Tienes que ser muy
te encanta que los chicos usen
y como yo soy chica que vas
las chicas que te gustan.
¡Suerte!

Es importante que tengas amigos y que salgas con ellos en tu tiempo de ocio. Es posible que te sintas mejor contigo y menos solo y triste. Ojalá que encuentres amigos que te ayuden y te hagan felices. Por fin, espero que sigas los consejos que te doy porque me importa contigo.

Anexo 31

Pág. 73

¡Hola!

Texto A -

Deseo que hables con alguien que te ayude y te comprenda. Es necesario que hagas amigos, no creo que tengas un problema. No me gusta que sientas así. Lo mejor es que te olvides de esto.

Texto B - Me preocupa que te sientas así. Es posible que ellas no sejan las personas ciertas para usted. Sugiero que conozcas a chicas nuevas.

Anexo 32

¡Hola Chico!

Estuve leyendo tu carta y no me gusta que te sientas así. Te recomiendo que salgas más de casa y te diviertas y para eso, debes conocer nuevas personas. Lo que te pasa es normal en tu edad. Espero que mis consejos sean útiles y que me des novedades pronto.

¡ADIÓS!

Anexo 33

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Par 1 (3 alunos)

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)		X		<u>Observação:</u> algumas repetições, generalidades (e.x.: “no pienses demás en las cosas (...) lleva las cosas com tiempo (...) deja las cosas acontecieren”. Um alcance lexical satisfatório para a tipologia de texto pretendida e o nível linguístico dos alunos, no entanto.
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)		X		<u>Observação:</u> Algumas impropriedades e incorreções sintáticas (e.x.: “ <u>Ainda</u> , te recomendamos que intentes a salir más com tus amigos”, “Deseamos que encuentres una chica y, <u>acerca de eso</u> , deja las cosas acontecieren naturalmente”). Tendo de novo em conta que este é um grupo no nível A1, no entanto, considera-se razoável a maturidade sintática demonstrada.
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)	X			“no deberías preocuparte tanto con eso” (“no pienses demás en las cosas”, essencialmente repetição desta ideia)

				“Te aconsejamos a aprovechar todos los momentos de tu vida” “te recomendamos que intentes a salir más con tus amigos” “Lleva las cosas con tiempo y tendrás resultados” (repetida com “deja las cosas acontecieren naturalmente”) “Deseamos que encuentres una chica”
Elaboração (das ideias expostas)	X			“te recomendamos que intentes a salir más con tus amigos y así podrás conocer nuevas personas” “deja las cosas acontecieren naturalmente, y no intentes ser algo que no es”

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 34

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Par 2

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)		X		<u>Observação:</u> Sendo a amostra pequena, atribui-se o nível médio neste aspeto.
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)	X			<u>Observação:</u> Bastante notável a estruturação sintática de acordo com o Português, o que gera algumas frases anormais (e.x.: “Espiero que te tenga ayudado”, “Después tenes que tener confianza en tu mismo”), mesmo para este nível.
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)	X			<u>Observação:</u> Muito poucas ideias, bastante repetição.
Elaboração (das ideias expostas)	X			<u>Observação:</u> as poucas ideias expostas são simples e bastante gerais (e.x.: “Te recomendo que haces más actividades”)

	Sim / Não	Exemplos
--	-----------	----------

Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	
--	-----	--

Anexo 35

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Par 3

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)			X	
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)			X	
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)		X		<u>Observação:</u> um número razoável de ideias. “Lo mejor es que salgas más y te diviertas” “Es importante que tengas amigos y que busques nuevas amistades” “Me preocupa que te sintas solo y triste”

			“Con el tiempo te sentirás mejor y seguramente vas a encontrar amigos que te hagan sentir muy bien” “No te puedes sentir así” “no creo que nunca consigas conquistar una chica” “sugiero que uses tú personalidad y que seas confiante”
Elaboração (das ideias expostas)	X		<u>Observação:</u> nenhuma ideia particularmente elaborada. O exemplo mais próximo disso é o seguinte: “sugiero que uses tú personalidad y que seas confiante. Tienes que ser muy divertido. Me encanta que los chicos usen sus sorisas y como yo soy chica que vas a conquistar las chicas que te gusten” (ou seja, sê mais divertido porque eu, como rapariga, posso advogar que isso me atrai num rapaz). Não obstante, pouco substantivo, mesmo para o nível linguístico destes alunos.

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 36

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Par 4

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)		X		
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)		X		
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)	X			<u>Observação:</u> Muito poucas ideias expostas. De facto, podem ser todas listadas neste espaço: “Es importante que hagas amigos y que salgas con ellos en tu tiempo de ocio” “Ojalá que encuentres amigos que te ayuden y te hagan felices” (essencialmente uma repetição de “Es importante que hagas amigos y que salgas con ellos en tu tiempo de ocio. Es posible que te sientas solo y triste”)

				“Espero que sigas los consejos que te dé porque me impuerto contigo”
Elaboração (das ideias expostas)	X			<u>Observação:</u> apenas uma ideia elaborada, de forma bastante simples. <u>“Es importante</u> que hagas amigos y que salgas con ellos en tu tiempo de ocio. [porque] Es posible que te sientas solo y triste. ”

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 37

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Par 5

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)		X		<u>Observação:</u> Não existe grande variação ou risco no uso de léxico, mas o que é certo é que também não existe muita repetição ou exemplos de hiperonímia, imprecisão semântica, etc. No contexto de um texto desta dimensão, atribui-se o nível 2.
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)	X			<u>Observação:</u> A amostra é pequena, mas é notória a influência da língua materna em certas construções sintáticas. Atribui-se o nível 1.
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)	X			
Elaboração (das ideias expostas)	X			

	Sim / Não	Exemplos
--	-----------	----------

Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	
--	-----	--

Anexo 38

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Par 6

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)		X		<u>Observação:</u> razoável para a dimensão do texto.
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)		X		
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)	X			
Elaboração (das ideias expostas)	X			

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou	Não	

tempos verbais complexos (+1)		
--	--	--

Anexo 39



Questionário

Este questionário é realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e do Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O seu objetivo é recolher informação sobre as atividades de Expressão Escrita realizadas em aulas de língua estrangeira.

Este questionário é **anónimo**. As dúvidas devem ser colocadas ao responsável pelo questionário. Obrigado pelo teu tempo.

A. Identificação

Idade: _____

Sexo: F ☐ M ☐

Ano de escolaridade: _____

B. Questões

Assinala com uma cruz (X) as tuas respostas, quando aplicável.

1. Gostas de escrever nas aulas de Inglês?

Sim, sempre ☐

Sim, às vezes ☐

Não, nunca ☐

Porquê? _____

2. Quando escreves, tomas especial atenção (**atribui um número a cada item, sendo que 1 representa o aspeto menos importante e 6 o mais importante**):

Aos erros ortográficos ☐

À pontuação ☐

À gramática (ex.: conjugações verbais) ☐

À organização das frases ☐

À disposição dos parágrafos ☐

Ao uso de vocabulário variado, sem repetições ☐

Outro(s): _____

3. Costumas ter dificuldade em começar a escrever?

Sim, sempre ☐

Sim, às vezes ☐

Não, nunca ☐

- 3.1. Se sim, o que te provoca essa dificuldade (**atribui um número a cada item, sendo que 1 representa o aspeto menos importante e 5 o mais importante**):

Pressão para acabar o texto a tempo ☐

Falta de motivação para escrever (ex.: tema desinteressante, etc.) ☐

Falta de vocabulário ☐

Falta de competência gramatical ☐

Dificuldade em expressar os teus pensamentos, sentimentos ou emoções ☐

Outro(s): _____

- 3.2. Se não, porque achas que tens facilidade em começar a escrever?

4. Este ano, tiveste a oportunidade de realizar atividades de Escrita Criativa. Uma delas consistiu em criar a letra de uma canção sobre uma pessoa inspiradora para ti. Noutra, imaginaste como seria um mundo em que o dinheiro não existisse (“*What if money was no object?*”).

4.1. Achaste a primeira atividade (letra da canção) mais interessante do que as outras atividades de expressão escrita (não criativas) feitas nas aulas?

Sim, bastante ☐

Um pouco mais ☐

Igual ☐

Um pouco menos ☐

Não, de todo ☐

Porquê? _____

4.2. Achaste a segunda atividade (“*What if money was no object?*”) mais interessante do que as outras atividades de expressão escrita (não criativas) feitas nas aulas?

Sim, bastante ☐

Um pouco mais ☐

Igual ☐

Um pouco menos ☐

Não, de todo ☐

Porquê? _____

4.3. Em relação às duas atividades de Escrita Criativa indicadas, qual achaste mais complicada?

A primeira (criar a letra de uma canção) ☐

A segunda (“*What if money was no object?*”) ☐

Porquê? _____

4.4. Gostaste mais de escrever individualmente – na primeira atividade – ou com um colega – na segunda?

Individualmente

☐

Com um colega

☐

Porquê? _____

4.5. Na segunda atividade, achaste que discutir com o teu colega e organizar as tuas ideias primeiro te facilitou a escrita do texto depois?

Sim, bastante

☐

Um pouco mais

☐

Igual

☐

Um pouco menos

☐

Não, de todo

☐

Obrigado pela tua colaboração!

Anexo 40



Questionário

Este questionário é realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e do Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O seu objetivo é recolher informação sobre as atividades de Expressão Escrita realizadas em aulas de língua estrangeira.

Este questionário é **anónimo**. As dúvidas devem ser colocadas ao responsável pelo questionário. Obrigado pelo teu tempo.

C. Identificação

Idade: _____

Sexo: F ☐ M ☐

Ano de escolaridade: _____

D. Questões

Assinala com uma cruz (X) as tuas respostas, quando aplicável.

5. Gostas de escrever nas aulas de Espanhol?

Sim, sempre ☐

Sim, às vezes ☐

Não, nunca ☐

Porquê? _____

6. Quando escreves, tomas especial atenção (**atribui um número a cada item, sendo que 1 representa o aspeto menos importante e 6 o mais importante**):

Aos erros ortográficos	☐
À pontuação	☐
À gramática (ex.: conjugações verbais)	☐
À organização das frases	☐
À disposição dos parágrafos	☐
Ao uso de vocabulário variado, sem repetições	☐
Outro(s):	_____

7. Costumas ter dificuldade em começar a escrever?

Sim, sempre	☐
Sim, às vezes	☐
Não, nunca	☐

- 3.2. Se sim, o que te provoca essa dificuldade (**atribui um número a cada item, sendo que 1 representa o aspeto menos importante e 5 o mais importante**):

Pressão para acabar o texto a tempo	☐
Falta de motivação para escrever (ex.: tema desinteressante, etc.)	☐
Falta de vocabulário	☐
Falta de competência gramatical	☐
Dificuldade em expressar os teus pensamentos, sentimentos ou emoções	☐
Outro(s):	_____

- 3.2. Se não, porque achas que tens facilidade em começar a escrever?

8. Este ano, tiveste a oportunidade de realizar atividades de Escrita Criativa. Uma delas consistiu em narrar a experiência de viagem de um colega como se a tivesses sido tu a viver a partir da sua descrição das sensações provocadas por ela. Noutra, criaste um anúncio publicitário sobre um produto inventado por ti e pelo(s) teu(s) companheiro(s).

4.1. Achaste a primeira atividade (narrar a experiência viagem) mais interessante do que as outras atividades de expressão escrita (não criativas) feitas nas aulas?

Sim, bastante ☐

Um pouco mais ☐

Igual ☐

Um pouco menos ☐

Não, de todo ☐

Porquê? _____

4.2. Achaste a segunda atividade (criar um anúncio sobre um produto inventado) mais interessante do que as outras atividades de expressão escrita (não criativas) feitas nas aulas?

Sim, bastante ☐

Um pouco mais ☐

Igual ☐

Um pouco menos ☐

Não, de todo ☐

Porquê? _____

4.3. Em relação às duas atividades de Escrita Criativa indicadas, qual achaste mais complicada?

A primeira (narrar a experiência de viagem) ☐

A segunda (criar um anúncio sobre um produto inventado) ☐

Porquê? _____

4.4. Gostaste mais de escrever individualmente – na primeira atividade – ou com um colega – na segunda?

Individualmente ☐

☐

Com um colega

Porquê? _____

4.5. Na segunda atividade, achaste que a troca de ideias com um colega e organizar te facilitou a escrita do texto?

Sim, bastante ☐

Um pouco mais ☐

Igual ☐

Um pouco menos ☐

Não, de todo ☐

Obrigado pela tua colaboração!

Anexo 41

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas Ano letivo 2016/2017	
---	---	---

Name: _____

What if money was no object?

Write a text imagining the consequences of a world where money didn't exist.

1. Plan your text by listing your key ideas.

Suggestion: Think of at least 2 possible negative consequences of living our lives solely focused on money and 2 possible positive consequences of letting go of money as a top priority in our lives.

If money was no object...

-
-
-
-
-

2. Compare your ideas with a partner. Discuss the possible consequences of those ideas and the impact they would have on society.

You can use these questions to guide you:

- *Do you think people would be freer in a world without money? In what way?*
- *Is there something that makes you happy and costs no money?*
- *Could there be any negative consequences of living without money?*
- *Do you think it would be possible to live without money, then?*

[illegible]

Anexo 42

Un viaje para recordar

Era un día de primavera, los pájaros trinan y yo estaba deslumbrado con aquella viaje a Suiza. Me acuerdo como se fuera ayer! Yo tenía 6 años y era mi cumpleaños y fui con mis padres al lago Lemán, estaba repleto de cisnes blancos como la nieve.

Anexo 43

~~Yo~~

En aquel día yo me sentía feliz porque yo iba de vacaciones para Figueira da Foz.

Me recuerdo de las playas y de los museos que visité que se quedaron en mi memoria.

Acordaba todas las mañanas con el son de los pájaros que me llenaba de tranquilidad y paz.

No me olvida el olor de la piscina de mi hotel y me recuerdo muchas veces de lo gelado que comí mientras que tomaba el sol maravilloso.

Anexo 44

Un viaje por recordar

¿Que recuerdos habes visto en ese viaje? Recuerda ver muchas montañas y un pequeño pueblo.

¿De que ^{de los colores} ~~sonidos~~ se acuerdas? Había muchas grillas por el noche y música muy alta.

¿De que cosas? Plantas.

¿Puedes revivir alguna sensación? Cuando me estaba ~~en~~ ^{en} ~~un~~ ^{un} ~~agua~~ ^{agua} ~~caliente~~ ^{caliente} ~~de~~ ^{de} ~~la~~ ^{la} ~~playa~~ ^{playa}.

¿Puedes recordar algún sabor? Las habas, refresco, de los cafés y las comidas deliciosas de los restaurantes.

Me acuerdo de mi viaje al Algarve. Vi muchos paisajes hermosos con muchas cosas, playas y agua azul, transparente. Me acuerdo de una situación hasta divertida en la playa. Unos hombres estaban discutiendo muy alto sobre si se vieron un pez o no. ~~Porque, todos~~ ^{Porque, todos} ~~acces~~ ^{acces} ~~del~~ ^{del} ~~viaje~~ ^{viaje} ~~que~~ ^{que} ~~es~~ ^{es} ~~como~~ ^{como} ~~un~~ ^{un} ~~que~~ ^{que} ~~como~~ ^{como} ~~el~~ ^{el} ~~mar,~~ ^{mar,} ~~los~~ ^{los} ~~cafés~~ ^{cafés} ~~y~~ ^y ~~el~~ ^{el} ~~restaurante,~~ ^{restaurante,} ~~ya~~ ^{ya} ~~todavía~~ ^{todavía} ~~puedo~~ ^{puedo} ~~de~~ ^{de} ~~no~~ ^{no} ~~me~~ ^{me} ~~puedo~~ ^{puedo} ~~revivir~~ ^{revivir} ~~de~~ ^{de} ~~sensaciones~~ ^{sensaciones} ~~pero~~ ^{pero} ~~siempre~~ ^{siempre} ~~sabrar~~ ^{sabrar} ~~el~~ ^{el} ~~lugar~~ ^{lugar} ~~del~~ ^{del} ~~Algarve.~~ ^{Algarve.}

Anexo 46

~~yo fue~~

yo te voy decir mi viaje favorita que fue en el Tléxico. Yo fue con mis padres y mis primos. Y ahora te voy hablar de algunas partes des mis partes favoritas, yo me acuerdo de ver una banda de mariaches que me sonó muy alegre y me puse a ~~en~~ bailar un poquito con mis primos e fue muy divertido. Los dulces que me acuerdo son muy dulces y a mismo tiempo muy picantes, pues claro es Tléxico. Cuando me acuerdo de este viaje yo sintió una sensación de gran felicidad. Comí también unos taquitos muy picantes pero estaban buenos, pero a mí me gusta lo picante, pero ~~por~~ mi prima los probó y quase morió, estaba haciendo mucho ruido y las personas estaban riendo mucho y yo también. Fue también a una playa para ver el atardecer y me encantó las estrellas pues eran muy

Anexo 47

¿Qué recuerdas haber visto en esos viajes?

Casas, playas y agua

¿De qué sonidos te acuerdas?

Personas en un río

¿De qué olores?

La mar, café y perfume

¿Puedes recordar alguna sensación?

no

¿Puedes recordar algún sabor?

el ~~olor~~ ^{sabor} del Algarve

mi hermano atravesó una piedra a la frente de mi
prima.

yo he comido helado y no pagué.

Me recuerdo de mi viaje al Algarve de oír gaviotas
y de oír la mar, no me recuerdo lo que he visto.

No me recuerdo de muchos olores pero me
recuerdo de el olor ~~de~~ ^{de} la playa.

Me ~~se~~ recuerdo de sentir miedo porque cuando estaba
pasando en la calle un hombre ~~estaba~~ estaba
me mirando y mis tíos me obligaron a sacar una
foto con el hombre. He echado mucho.

Después de ~~de~~ sacar a foto mis tíos me
han comprado un dulce mucho dulce.

Anexo 48

¡Hola!

En aquel día yo me sentía tranquila porque
era el primer vez que iba a Navella.

En ese lugar vi muchas playas y palmeras
que me daba una sensación de paz.

~~No puedo~~

Nunca olvidaré de la música por la noche en
el bar, porque ~~me~~ sentía el calor a la playa
con divertimento.

Me acuerdo de comer melancia, fue un
sabor increíble.

Fue un día absolutamente importante y
~~no puedo~~ inolvidable.

Anexo 49

Ése un hermoso día de primavera y allí estaba yo con siete años solamente con mi madre en Holanda, un país tan bonito.

Estábamos paseando por las calles y víamos muchos jardines y edificios viejos, me acuerdo muy bien del sonido de los pájaros que cantaban todo día y de la campana de la Iglesia que estaba cerca de nuestro hotel.

La parte favorita fue, sin duda, el olor de todas aquellas flores que llenaban la ciudad, el festival de las flores se acercaba y eso era una de las mayores razones porque mi madre tenía elegido este destino.

La comida típica era excelente pero en un dos cinco días que ~~no~~ estuvimos... fuimos a cenar fuera y mi madre vomitó por no gustar ^{de} la comida que a mí me encantó!

La conocimos una florista viejita muy simpática que nos ofreció una corona de flores para el cortejo.

Adoro toda la experiencia, espero voltar un día e hacer muchas más cosas.

En aquel día estaba muy nerviosa porque ~~era~~ fue la primera vez que yo ~~había~~ ^{conoci} ~~en~~ la Disneyland en París. Me gustó mucho ~~(se veía)~~ haber ido porque sentí una felicidad, una libertad y mucha libertad por ~~haber~~ ido.

Me acuerdo del ~~la~~ diversión, la torre eiffel, la minnie, lo mickey que son ^{aún hoy} personajes importantes en el desenos animados y también lo castillo que ~~hay~~ ^{es} parte del Disneyland.

~~Los~~ Los sonidos ~~son~~ ^{eran} muy ~~diferentes~~ diferentes de ~~lo~~ que yo estaba ~~acostumbrada~~ acostumbrada, por ejemplo ~~de~~ lo sonido de las montañas rusas y también la agua.

~~Los~~ cosas ~~estaban~~ me gustaba mucho porque era de la comida, por ejemplo los paninis muy buenos que ~~aún hoy~~ gustaba de comer ahora.

Puedo ~~comenzar~~ lo sabore de los helados, y los crepes que son maravillosos pero ~~son~~ eran un poquito ~~cariños~~ caros. ~~Los~~ los crepes son diferentes de que yo estaba acostumbrada porque ~~eran~~ eran mejores y mejores.

Creo que ha sido la mejor viaje de mi vida.

Anexo 51

En aquel día yo estaba muy tranquila y en paz porque finalmente fue a París, que era mi ciudad favorita. Cuando llegué me acuerdo de estar llorando pero no me he estragado el día. Yo vi el arco de triunfo que es un símbolo de París, y como era muy pequeña yo ~~me~~ he quedado encantada con su belleza. Además he visto la torre eiffel que es enorme y ~~yo~~ estaba tan feliz que salí de alegría y también saqué muchos fotos.

Me acuerdo mucho de los sonidos que me encantaban porque yo adoro ~~de~~ el sonido de los coches y los motos. Pero sobre todo de los animales, luego pela manzana.

y bien, los colores azules y que me ~~se~~ alegraban el día, y siempre que yo encontraba uno, yo regalaba a mi madre.

Me acuerdo que todos los días yo y mi prima sentamos ~~de~~ almorzamos de las 12 y nosotros queríamos siempre ir a comer uno porque era que nos más gustaba comer, eran maravillosos.

Gracias que ha sido la mejor viaje de mi vida.

Anexo 52

- fui a paris quando tinha 10.

- A torre eiffel, vários museos
- as comidinhas das bicicletas na rua
- o cheiro das pastelarias
e o sabor do pão de ló
- a de estar na cidade do amor com os meus pais ainda juntos

Era un día de inverno en la ciudad del amor. Como estaba lloviendo resolví visitar los varios museos que hay por la ciudad. Las calles estaban llenas de gente y eso se lo podía comprobar por el sonido de campanas de bici que se oían por las calles. Hay una calle que nunca voy conseguir olvidar. tenía un olor dulce y fue ^{en} esta calle que todo cambió en mi viaje. Me recuerdo como se fue ayer, mi madre resolvió pedir el término del casamiento con mi padre. La vez que tenía todo para ser perfecta, fue la peor viaje que hizo en mi vida. En el día siguiente fuimos de compras por la ciudad y fui almorzar en un restaurante y nunca me olvidaré del sabor de su comida y de su pan. En el ~~mes~~ restaurante conocí un chico que me pidió mi facebook, se lo di e hoy aun hablamos. Fue un mixto de sentimientos y fue ^{la} mejor / peor viaje de mi vida.

Anexo 53

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Aluno 1

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)			X	
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)		X		
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)		X		<u>Observação:</u> muito embora este seja um aspeto já reconhecido como bastante avançado para o nível destes alunos, para o tipo de texto requerido, a existência de apenas uma evidência de uma figura de estilo (“cisnes blancos como la nieve”) não seria significativa o suficiente para atribuir o nível 2. Dito isto, tendo em conta a dimensão do texto, concede-se o nível intermédio neste aspeto a este texto.
Flexibilidade (diversidade das ideias)	X			<u>Observações:</u> as ideias expostas resumem-se a: “Era un día de primavera” “los pájaros trinaban” “yo estaba deslumbrada con aquella viaje a Suiza” “Me acuerdo como se fuera ayer!”

				“fui con mis padres al Lado Léman” “estaba repleto de cisnes blancos como la nieve”
Elaboração (das ideias expostas)	X			

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Sim	“Los pájaros trinaban ”

Anexo 54

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Aluno 2

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)			X	
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)		X		
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)		X		<u>Observação:</u> Uma quantidade razoável de ideias. “Naquel día yo me sentía feliz” “Me recuerdo de las playas y de los museus que visité” “Acordaba todas las mañanas con el son de los passaros” “me llenaba de tranquilidad y paz”

				“No me olvida el olor da la piscina de mi hotel” “me recuerdo muchas veces de lo gelado que comí mientras que tomava el sol maravilloso”
Elaboração (das ideias expostas)	X			<u>Observação:</u> dito isto, as ideias expostas raramente são desenvolvidas, fora uma elaboração pontual (“Naquel día yo me sentía feliz, porque yo iba de vacaciones para Figueira da Foz”).

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 55

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Aluno 3

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)			X	“Vi paisajes hermosos con muchas casas, playas y agua casi transparente” “Los olores del viaje, como el mar, los cafés y el restaurante, todavía puedo oler ”
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)			X	“Los olores del viaje, como el mar, los cafés y el restaurante, <u>todavía</u> puedo oler”
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)		X		“Los olores del viaje, como el mar, los cafés y el restaurante, <u>todavía</u> puedo oler” “Aún consigo saborear el folar del Algarve”
Flexibilidade (diversidade das ideias)		X		<u>Observação:</u> um número razoável de ideias expostas.
Elaboração (das ideias expostas)	X			<u>Observação:</u> Só por uma vez ocorre uma elaboração de uma ideia, no entanto: “Me acuerdo de una situación hasta divertida en la playa. Unos hombres estaban discutiendo muy alto sobre si se vieron un pez o no ”

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 56

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Aluno 4

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)			X	“un cielo azul muy limpido ” “Me recuerdo de el olor de plantas frescas y húmedas ” “me arrojé al agua caliente de la mar” <u>Observação:</u> uma precisão e variação lexical bastante satisfatória e acima da média para o nível.
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)			X	<u>Observação:</u> o texto demonstra uma maturidade sintática bastante elevada para o nível linguístico destes alunos.
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)			X	<u>Observação:</u> um número considerável de ideias diferentes para a dimensão do texto. “vi muchas montañas y un cielo azul muy limpido”

			“Los sonidos de que más me acuerdo son de los grillos por la noche y de la música que estaba muy alta de los cafés” “me recuerdo de el olor de plantas frescas y húmedas” “Las mejores sensaciones que sentí fueron cuando me arrojé al agua caliente de la mar” “me acuerdo de los sabores de helados de los cafés”
Elaboração (das ideias expostas)		X	“Las mejores sensaciones que sentí fueron cuando me arrojé al agua caliente de la mar pués estaba mucho calor en aquello día” “me acuerdo de los sabores de helados de los cafés, el de limón era mi favorito” <u>Observação:</u> para um texto rico no número de ideias expostas em tão poucas palavras, a elaboração das ideias não atinge o mesmo nível de consecução, porém, é razoável e atribui-se o nível 2.

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Sim	“me arrojé al agua caliente de la mar” <u>Observação:</u> uso de vocábulos talvez não pouco correntes no idioma, em geral, mas avançados para o nível do aluno. Como não se usou dicionário para a realização desta atividade, realça-se o exemplo indicado não só no alcance lexical mas também no uso

		de vocábulos menos correntes e avançados para o nível dos alunos.
--	--	---

Anexo 57

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Aluno 5

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)		X		
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)		X		<u>Observação:</u> repetição de estruturas (e.x.: “muy picantes pero estaba buenos, pero a mi me gusta lo picante, pero mi prima”), frases curtas e simples (“Yo te voy decir mi viaje favorita que fue en el México. Yo fue con mis padres y mis primos. Y ahora te voy hablar de algunas de mis partes favoritas...”). Não existe uma fluidez entre as frases que compõem o texto, revelando alguma insegurança no uso de estruturas mais complexas e variadas. Dito isto, revela uma maturidade sintática razoável para o nível linguístico.
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)			X	<u>Observação:</u> um número e diversidade de ideias considerável para a contagem final de palavras.

			“mi viaje favorita que fue en el México” “me recuerdo de ver una banda de mariaches que me sonia muy alegre y me pus a bailar con mis primas e fue muy divertido” “Los olores que me recuerdo son muy dulces y o mismo tiempo muy picantes” “Cuando me recuerdo de esta viaje yo sintó una sensación de gran felicidad” “Comí también unos taquitos muy picantes pero estaba buenos” “mi prima los probó y quase morió” “las personas estaba riendo mucho y yo también” “Fue también a una playa para veer el anoitecer” “me encantó las estrellas”
Elaboração (das ideias expostas)		X	<u>Observação:</u> elaboração simples, mas razoável para a dimensão do texto. “Comí también unos taquitos muy picantes pero estaba buenos (...) a mi me gusta lo picante” “Los olores que me recuerdo son muy dulces y o mismo tiempo muy picantes, pues claro es México.”

				“mi prima los probó y quise morir, estaba haciendo mucho ruido” “me encantó las estrellas pues eran muy brillantes y místicas”
--	--	--	--	--

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 58

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Aluno 6

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)	X			<u>Observação:</u> pouca variação e alcance lexical, alguma repetição (“han comprado un dulce mucho dulce”).
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)	X			<u>Observação:</u> revela pouca maturidade sintática, bastante interferência do Português.
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)		X		<u>Observação:</u> um número razoável de ideias para a dimensão do texto. “me recuerdo de mi viaje al Algarve de ouir gaivotas”, “de ouir el mar” “me recuerdo de él olor de la playa” “Me recuerdo de sentir medo”

			“He chorado mucho” “Después de sacar a foto mis tios me han comprado un dulce mucho dulce”
Elaboração (das ideias expostas)		X	<u>Observação:</u> só uma ideia verdadeiramente elaborada, embora de forma substantiva, o que para o número de palavras “Me recuerdo de sentir medo porque cuando estaba pasando en la calle un hombre estatua estaba me mirando y mis tios me obligaron a sacar una foto con el hombre”

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 59

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Aluno 7

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)	X			<u>Observação:</u> não existe muita repetição, já que o texto é pequeno, mas há pouca precisão (e.x.: “Me acuerdo de comer melancia, fue un sabor increíble”, “Fue un dia absolutamente importante”)
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)	X			<u>Observação:</u> fases bastante curtas, simples e algumas anomalias sintáticas nas construções. “Nunca olvidaré de la música por la noche en el bar, porque sentia el olor a la playa con divirtimiento” “Me acuerdo de comer melancia, fue un sabor increíble”
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)		X		<u>Observação:</u> para um texto com poucas palavras, fases bastante curtas e simples, o número de ideias expostas é razoável.

			“En aquel día yo me sentía tranquila” “En eso lugar vi muchar playas y palmeiras” “Nunca olvidaré de la música por la noche e el bar” “Me acuerdo de comer melancia” “Fue un dia absolutamente importante y inolvidable”
Elaboração (das ideias expostas)		X	<u>Observação:</u> o nível de elaboração para a dimensão do texto é razoável. “En aquel dia yo me sentia tranquila por que era el primera vez que iba a Marvella” “En eso lugar vi muchar playas y palmeiras, que me daba sensación de paz” “Nunca olvidaré de la música por la noche en el bar, porque sentía el olor a la playa con divirtimiento” “Me acuerdo de comer melancia, fue un sabor increíble”

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou	Não	

tempos verbais complexos (+1)		
--	--	--

Anexo 60

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Aluno 8

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)			X	“Era un hermoso día de primavera”
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)			X	
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)			X	<u>Observação:</u> o texto contém um número significativo de ideias expostas.
Elaboração (das ideias expostas)		X		<u>Observação:</u> não tão significativa quando a flexibilidade das ideias expostas, mas existe um nível de elaboração razoável. “Mi parte favorita fue, sin dube, el olor de todas aquellas flores que llenaban la ciudad, el festival de las

				flores se acercaba y eso era una de las maiores razones porque mi madre tenía elegido este destino.” “mi madre vomitó por no gustar de la comida que a mi me encantó!”
--	--	--	--	---

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 61

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Aluno 9

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)		X		<u>Observação:</u> apesar de casos de repetição (“una felicidad, una liberdade y mucha libertad”, provavelmente um lapso), o alcance lexical é regular para o nível.
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)		X		<u>Observação:</u> apesar das irregularidades sintáticas, o texto não se fica por fases curtas e simples e arrisca frases maiores e mais complexas – para o nível linguístico do aluno –, que se reconhece com o nível Médio.
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)			X	“En aquel día estaba muy nerviosa” “Me gustó mucho haber hido” “Los olores me gustaba mucho”

			“Me recuerdo del diversión ainda hoy, la tour eiffel, la minnie, lo Mickey (...) y también lo castillo que haz parte del Disneyland” “Los sonidos eran muy diferentes do que yo estaba acostumbrada” “Puedo rememorar lo sabor de los hellados, los crepes”
Elaboração (das ideias expostas)	X		<u>Observação:</u> um nível de elaboração satisfatório, com bastante ideias elaboradas, ainda que de forma simples. “En aquel día estaba muy nerviosa porque fue la primera vez que yo conocí la disneyland en Paris.” “Me gustó mucho haber hido porque sentí una felicidad, una liberdade y mucha libertad por ter ido” “Los sonidos eran muy diferentes do que yo estaba acostumbrada, por ejemplo lo sonido de las montanhas russas y también la agua” “Los olores me gustaba mucho porque era de la comida, por ejemplo, los paninis muy buenos que ainda hoy gustaba de comer ahora” “Puedo rememorar lo sabor de los hellados, los crepes, que eran maravillosos”

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 62

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Aluno 10

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)		X		
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)		X		
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)		X		“En aquel día yo estaba muy tranquila” “Quando llegue me acuerdo de estar lloviendo pero no me he estragado lo día.” “ví el arco de triunfo” “Además he visto la torre eiffel”

			“Me acuerdo mucho de los sonidos que me encantaban” “los olores as ruedas que me alegraban el día” “Me acuerdo que todos los días yo y mi prima sentíamos el olor de los crepes” “nosotros queríamos siempre ir comer uno” “Creo que ha sido lo mejor viaje de mi vida”
Elaboração (das ideias expostas)		X	<u>Observação:</u> uma elaboração das ideias considerável (especialmente tendo em conta que a atividade consistia em imaginar a viagem do colega), não só desde um ponto de vista quantitativo – número de vezes que uma ideia é elaborada –, como do ponto de vista qualitativo – o nível de desenvolvimento. “En aquel día yo estaba muy tranquila y en paz porque finalmente fue à Paris, que era mi ciudad favorita.” “ví el arco de triunfo que es un símbolo de París, y como era muy pequeña yo he ficado encantada con su belleza” “Además he visto la torre eiffel que es enorme y estaba tan feliz que salté de alegría y también saqué muchas fuetos”

				“Me acuerdo mucho de los sonidos que me encantaban porque yo adoraba el sonido de los coches y las motos. Pero sobretudo de los animales, luego pela mañana.” “los olores as ruedas que me alegraban el día, y siempre que yo encontraba una, yo regalaba à mi madre” “nosotros queríamos siempre ir comer uno, porque era o que nos más gustaba comer, eran maravillosos”
--	--	--	--	--

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 63

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Aluno 11

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)			X	<u>Observação:</u> um alcance lexical acima da média para o nível linguístico.
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)			X	<u>Observação:</u> revela uma maturidade sintática acima da media.
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)			X	“Era un día de invierno en la ciudad del amor.” “resolvi visitar los varios museos que hay por la ciudad” “Las calles estaban llenas de gente” “Hay una calle que nunca voy conseguir olvidar” “La viage que tenia todo para ser perfecta, fue la peor viaje que hizo en mi vida”

				“En el día siguiente fuimos de comprar por la ciudad” “fui almorzar en un restaurante” “nunca me olvidaré del sabor de su comida y de su paz” “En el restaurante conocí a un chico que me pidió mi Facebook” “Fue un misto de sentimientos”
Elaboração (das ideias expostas)			X	<u>Observação:</u> para a atividade, o nível de desenvolvimento das ideias expostas é considerável. “Como estaba lloviendo, resolví visitar los varios museos que hay por la ciudad” “Las calles estaban llenas de gente y eso se lo podía comprobar por el sonido de campanas de bici que se oían por las calles” “Hay una calle que nunca voy conseguir olvidar, tenía un olor dulce y fue en esta calle que todo cambió en mi viaje. Me recuerdo como se fuera ayer, mi madre resolvió pedir el termino del casamiento con mi padre”

	Sim / Não	Exemplos
--	-----------	----------

Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	
--	-----	--

Anexo 64

FLUP: MEIBS: IPP: Espanhol

Ficha de observação: Atividades de Expressão Escrita

Atividade de 1.º Ciclo

13/01/2017

Turma 3 de Espanhol (11.º)

Tarefa:

Descrever a experiência de viagem de um colega a partir das suas descrições, como se tivesse sido vivida pelo próprio

Objetivos específicos:

- *Imaginar uma viagem, descrevendo as sensações, emoções e sentimentos provocados pela experiência e extrapolando a partir da informação partilhada por um colega neste âmbito*

A tarefa era real ou pedagógica?

Pedagógica

Integração na sequência da aula:

Atividade correspondente à fase de Prácticas

Tipo(s) de agrupamento:

Pares, Individual (elaboração do texto)

Tipo(s) de padrão(ões) de interação implicados na atividade

[A-A], [A]

Relevância da atividade para os interesses e necessidades dos alunos

Os alunos puderam rememorar uma experiência de viagem desde uma perspectiva diferente, descrevendo sensações, emoções e sentimentos. Desde o ponto de vista afetivo, estabeleceram uma relação de empatia com a experiência do colega ao identificaram-se com ela como se lhes tivesse sucedido a eles próprios e estimularam a imaginação ao extrapolar a partir das deixas sensoriais oferecidas pelo colega para narrar toda uma experiência de viagem.

A isto acrescenta-se também a oportunidade para a mobilização de léxico diverso – de viagem, de descrição de emoções, sensações e sentimentos, pessoas, lugares – para a realização da atividade.

Os alunos tiveram o *input* necessário para a realização da atividade? De que forma (e.x.: *pre-task*)?

Não houve necessidade de input de qualquer tipo de conteúdo, salvo as instruções para a atividade e as perguntas para a descrição sensorial da viagem ao colega encarregado de extrapolar sobre a experiência na primeira pessoa.

As perguntas foram:

“¿Qué recuerdas haber visto en ese viaje?

¿De qué sonidos te acuerdas?

¿De qué olores?

¿Puedes revivir alguna sensación?

¿Puedes rememorar algún sabor?”

(Actividad adaptada de: Frank, C., Rinvulcri, M. & Martínez Gila, P. (2012). Escritura creativa: Actividades para producir textos significativos en ELE. Madrid: SGEL, p. 30.)

Como lidaram os alunos com a logística da atividade? Foram capazes de processar as instruções?

A atividade foi recebida pelos alunos a princípio com alguma perplexidade, já que acharam a ideia de descrever as sensações, sentimentos e emoções experienciados durante uma viagem abstrato e um pouco convencional, estando claramente à espera de elaborar um tipo de texto diferente para o final desta unidade, como uma carta a um

amigo descrevendo uma viagem ou até uma entrada de blogue de viagem. Necessitaram de alguma ajuda e que se lhes fossem repetidas as instruções da atividade algumas vezes. No entanto, eventualmente, durante a realização da atividade, acabaram por ficar bastante envolvidos nela e opinaram que gostavam que as atividades de expressão escrita fossem mais vezes assim.

Foram capazes de realizar a atividade como pretendido? Sentiram-se “confortáveis” a realizá-la?

(Ver ponto acima) Adicionalmente, todos os alunos entregaram os seus textos a tempo e acabados.

Que língua utilizaram os alunos para negociar/colaborar? Tinham o nível de língua necessário para a realização da atividade? Os objetivos da atividade estavam em linha com o nível dos alunos?

Não esquecendo que esta se trata de uma turma resiste ao uso da língua-meta nas suas interações e/ou exposições orais, muitos dos alunos utilizaram o Espanhol na descrição sensorial da sua viagem ao colega, lendo as perguntas escritas em Espanhol projetadas no quadro em voz alta e automaticamente respondendo também em Espanhol.

Os objetivos da atividade foram cumpridos? Se sim, como se o pôde comprovar? Se não, de que forma?

Todos os alunos entregaram textos de acordo com o que era requerido da atividade.

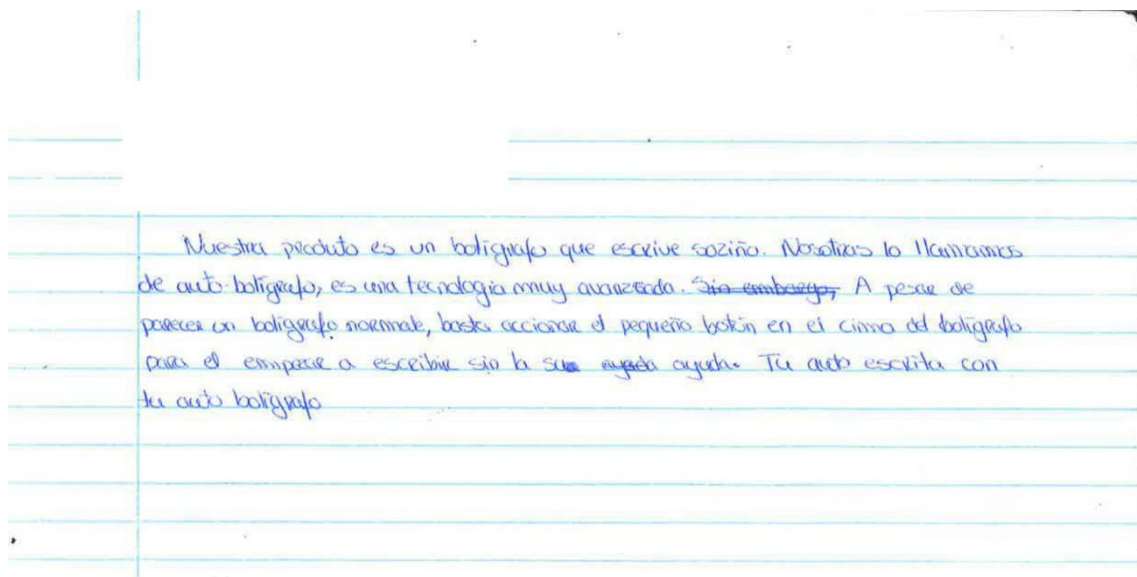
[parcialmente adaptada de: Wajnryb, Ruth (1992, pp. 134-5) *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: CUP]

¿Tienes problemas en quedarte dormido?
¿No tienes nadie que te haga "cafune"?
¡No te preocupes, tenemos una solución perfecta para ti!

¡Creamos una almohada que te haga el mejor "cafune" de tu vida y como si no bastase, podrás escuchar tu música favorita ~~ata~~ hasta que duermas!

Es una almohada cuadrada muy suave como si estuvieses en las nubes, ligera como una pluma y puedes elegir lo tamaño que quieras así como la color. Es hecha de tela y algodón.

Anexo 66



Anexo 67

Este producto se llama pulsera transformadora

La pulsera es fina y tiene una textura suave, es muy ligera y es larga.

¡Esta pulsera es perfecta para todas las mujeres!
¿Quieres cambiar de prenda muy rápido? Tienes aquí la solución perfecta! Basta tocar en la pulsera y cambias de prenda en 5 segundos.

Es muy práctica y tiene colores increíbles, brillante, metálico, solo tu puedes elegir.

Con esta pulsera estarás pronta para cualquier ocasión

¡Si quieres estar en la moda y llamar la atención de las chicas, compra ya y disfruta desta mágica pulsera!

Anexo 68

Producto: La maleta infinita

Descripción del producto: Nuestro producto fue creado para satisfacer los sueños de cualquier mujer! Es una maleta negra, cuadrada y portátil. Parece ser una simple maleta, pero cuando la abres, ~~exponiendo~~ oculta un grande secreto: es infinita por dentro. ~~Por~~ Nuestras clientes siempre se han quedado muy satisfechas y siempre la recomiendan a sus amigas! Ven y pruébalo!

¡Con nuestra maleta, nunca ficarás insatisfecha!

Anexo 69

Nosotros tenemos un producto fantástico. venga verlo, primero
amuebla el producto. Comprensión científica. Una pildora que tiene
100% de seguridad sin hijos! dices con preocupaciones y con
menstruación. Tiene estos aromáticos con sabor a naranja. Se
los venden a tu no quiere dices de otros o de despiertos.
Pildoras es seguro y muy útil. Tóme así, hijos también
puede ser con preocupaciones. Dices de otros, similar
dolores de cabeza. ¡Tome una de luz!

Anexo 70

En el Tiaverno hace mucho frío y muchas veces no importa la cantidad de prendas de ropa que usamos, siempre nos quedamos gelados.

Pero eso voy a mudar con nuestro nuevo abrigo "winter". Un abrigo de edbrigo, ligero y muy suave pero un poco diferente. Con un calentador incluido que no voy a dejar el frío venir.



Con winter, frío no voy a tener!

Anexo 71

	Nuestro slogan: No quieres llegar retrasado a las aulas corre con las espaldas.
	Nuestro producto se llama "Mochila 2.0". Es una mochila de tamaño mediano, están disponibles en tres colores blanco, negro y gris porque así todos pueden personalizar su mochila como quieran, tiene una forma maso menos rectangular, es lisa y ~~hecha~~ hecha de piel.
	Esta mochila es supersomida y lleva los alumnos a las clases.
	Todo que tienen ~~que~~ que hacer es acostarse y disfrutar de ~~la~~ el viaje.

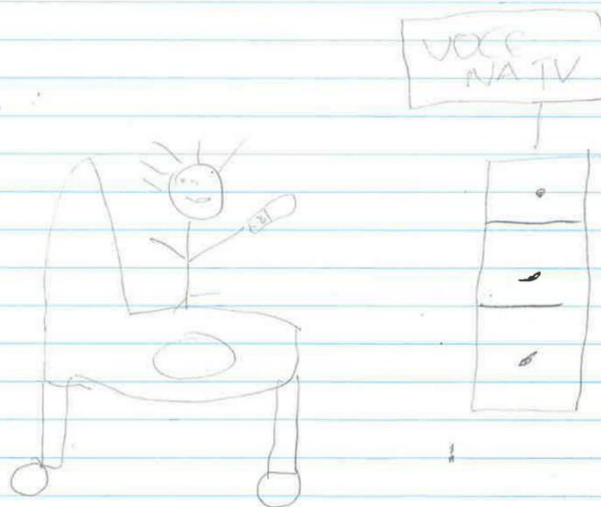
Anexo 72

LA VÁTER ANDANTE

¿Ya te ocurrió estar viendo una película y
tienes vontade de hacer necesidades?
Tenemos la solución ideal para su
problema. Con esta váter mágica no vas
a perder ningún episodio. Puedes andar
por la casa sin perdiendo tiempo.

Con La váter andante, tu eres el

Comandante



Anexo 73

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Par 1

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)			X	<u>Observação:</u> um alcance lexical bastante satisfatório. “ligera como uma pluma ”
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)			X	<u>Observação:</u> fora uma incorreção pontual (e.x.: “podras escuchar tu musica favorita hasta que durmas”), a maturidade sintática revelada para o nível linguístico em que os alunos se encontram é considerável.
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)		X		<u>Observação:</u> um par de exemplos (“una almohada cuadrada muy suave como si estuvieses en las nubes”, “ligera como una pluma”) numa atividade mais propícia a registar evidências deste aspeto. No entanto, para o nível dos alunos e dimensão do texto trata-se de um nível razoável.
Flexibilidade (diversidade das ideias)			X	<u>Observação:</u> para a dimensão do texto pedido nesta atividade, o nível de ideias exposto é considerável. Uma outra nota: nesta atividade, pelas suas características, a flexibilidade de ideias e a sua elaboração tendem a mesclar-se um pouco, como se irá comprovar.

			“¿Tienes problemas en quedarte dormido?” “¿No tienes nadié que te haga “cafune”?” “No te preocupes, tenemos una solución perfecta para ti” “Creamos una almohada que te hará el mejor “cafune” de tu vida” (tecnicamente, trata-se de uma elaboração da introdução do anúncio, mas neste caso todo o resto do anúncio se pode considerar uma elaboração das ideias expostas no início) “podras escuchar tu musica favorita hasta que durmas” “Es una almohada cuadrada muy suave como se estuvieses en las nubes, ligera como una pluma” “puedes elegir lo tamaño que quieras así como la color” “Es hecha de tela y algodón”
Elaboração (das ideias expostas)		X	<u>Observação:</u> uma elaboração geral interessante na ideia do produto, mas teria sido pertinente elaborar um pouco mais a ideia do “cafune”, especificamente, e do que se trata.

	Sim / Não	Exemplos
--	------------------	-----------------

Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	
--	-----	--

Anexo 74

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Par 2

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)		X		<u>Observação:</u> texto bastante curto para apresentar um nível de diversidade substantivo, mas o léxico utilizado atinge um nível de precisão razoável.
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)		X		<u>Observação:</u> revela alguma impropriedade sintática (“basta accionar el pequeño botón <u>en el cima</u> del bolígrafo <u>para el empezar a escribir sin la su ayuda</u> ”). No entanto, a amostra é pequena e o resto do texto apresenta uma sintaxe aceitável para o nível.
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)	X			
Elaboração (das ideias expostas)	X			

	Sim / Não	Exemplos
--	-----------	----------

Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	
--	-----	--

Anexo 75

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Par 3

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)			X	“la pulsera es fin a y tiene una textura suave , es muy ligera y es larga ” “Es muy práctica y tiene colores increíbles, brillante , metálica ”
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)			X	
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)		X		“La pulsera es fina y tiene una textura suave” “es muy ligera y es larga” “Esta pulsera es perfecta para todas las mujeres”

			“¿Quieres cambiar de prenda muy rápido? Tienes aquí la solución perfecta! Basta tocar en la pulsera y cambiar de prenda en 5 segundos” (conta como elaboração da ideia original, também) “Es muy práctica y tiene colores increíbles” “Se quieres estar en la moda y llamar la atención de los chicos, cuemptra ya y disfruta desta mágica pulsera”
Elaboração (das ideias expostas)		X	“Es muy práctica y tiene colores increíbles, brillante, metálica”

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 76

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Par 4

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)			X	
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)			X	
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)		X		“Nuestro producto fue criado para satisfacer los sueños de cualquier mujer!” “Es una maleta negra, cuadrada y ponteaguda” “Parece ser una simple maleta, pero cuando la abres, oculta un gran secreto” “Nuestras clientes siempre se han quedado muy satisfechas y siempre la recomiendan a sus amigas”

				(essencialmente repetida na última frase “¡Con nuestra maleta, nunca ficarás insatisfecha!”)
Elaboração (das ideias expostas)		X		“Parece ser una simple maleta, pero cuando la abres, oculta un gran secreto: es infinita por adentro ”

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 77

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Par 5

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)		X		
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)	X			<u>Observação:</u> frases simples, curtas e pouca fluidez entre elas (“Nosotros tenemos un producto fantástico. Venga verlo, primeira amuestra es gratuita. Comprovación científica. Una píldora que tiene 100% de seguridad sem hojos! 1 mês sem preocupaciones y sem menstruacion.”, “TPM acabo, hijos también, puede ter sexto sem preocupaciones”).
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)		X		“Nosotros tenemos un producto fantástico” “Primeira amuestra es gratuita” “Comprovacion científica.”

			“Una píldora que tiene 100% de seguridad sen hijos!” “1 mes sen preocupaciones y sen menstruacion” “Tiene ervas aromáticas con sabor a laranja. <u>Observação:</u> fora as ideias acima, alguma repetição (e.x.: “Pilomardre es seguro y muy útil”, “TPM acabo, hijos también, puede ter sexo sin preocupaciones”, “Dolores de cabeza, vomitos, dolores de ovarios”)
Elaboração (das ideias expostas)		X	<u>Observação:</u> Um nível de elaboração razoável desde o ponto de vista quantitativo, muito embora no que toca à substância algumas ideias sejam elaboradas de forma pouco clara ou até incoerente (e.x.: “Tiene ervas aromáticas con sabor a laranja, <u>se tos padres o tu no quiere dores de cabeza or despiezas</u>”

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 78

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Par 6

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)		X		
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)		X		
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)	X			<u>Observação:</u> o texto resume-se a três ideias principais: “En el Invierno hace mucho frío y muchas veces no importa la cantidad de prendas de ropa que usamos, siempre nos quedamos gelados” “Pero eso voy a mudar con nostro nuevo abrigo “Winter””

			“Un abrigo de color rojo, ligero y muy suave pero un poco diferente, Con un calentador incluído que no vay a dejar el frío vencer”
Elaboração (das ideias expostas)		X	<u>Observação:</u> apenas uma instância de elaboração, relativamente substantiva (“Pero eso vay a mudar con nostro nuevo abrigo “Winter”. Un abrigo de color rojo, ligero y muy suave pero un poco diferente, Con un calentador incluído que no vay a dejar el frío vencer ”). Tendo em conta a quantidade reduzida de ideias expostas e a dimensão do texto, o nível de elaboração apresentado é razoável.

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 79

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Par 7

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)		X		<u>Observação:</u> tanto ao nível da precisão como da diversidade, o alcance lexical demonstrado é razoável para o nível dos alunos. “Es una mochila de tamaño mediano , están disponibles en tres colores blanco, negro y gris ” “todos pueden personalizar ” “tiene una forma mas o menos rectangular , es lisa y hecha de piel” “es supersonica ” “Todo que tenien que hacer es acostarse y disfrutar”
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)		X		
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras)		X		<u>Observação:</u> o slogan (“No quieres llegar retrasado a las aulas corre com las espaldas”) é um exemplo

retóricas, figuras de estilo)			interessante, e poucos alunos se usaram dele desta forma.
Flexibilidade (diversidade das ideias)		X	“Nuestro producto se llama “Mochila 2.0” “Es una mochila de tamaño mediano” “disponibles en tres colores” “tiene una forma mas o menos rectangular”, “es lisa”, “hecha de piel” “Esta mochila es supersónica” “lleva los alumnos a las clases” “Todo que tienen que hacer es acostarse y disfrutar de el viaje”
Elaboração (das ideias expostas)		X	<u>Observação:</u> a elaboração da ideia original é razoável, ainda que o desenvolvimento de ideias específicas expostas no texto seja mínima e pontual (“disponibles en tres colores blanco, negro y gris, porque así todos pueden personalizar su mochila como queiran”).

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 80

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Par 8 (3 alunos)

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)		X		
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)		X		
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)		X		<u>Observação:</u> outro dos poucos exemplos que usaram o slogan para um fim estilístico (“Com la váter andante tu eres el comandante”).
Flexibilidade (diversidade das ideias)	X			<u>Observação:</u> poucas ideias, mesmo para a dimensão do texto. “Y le ocurrió estar viendo una película y tener vontade de hacer necesidades?” “Tenemos la solución ideal para su problema. Con esta váter magica no vas a perder ningún episodio”
Elaboração (das ideias expostas)	X			<u>Observação:</u> tanto a elaboração da ideia original como das ideias específicas expostas no texto é mínima

				(“Tenemos la solución ideal para su problema. Con esta váter magica no vas a perder ningún episódio. Puedes andar por la casa sin pierdiendo tiempo ”)
--	--	--	--	---

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 81

FLUP: MEIBS: IPP: Espanhol

Ficha de observação: Atividades de Expressão Escrita

Atividade de 2.º Ciclo

27/01/2017

Turma 3 de Espanhol (11.º)

Tarefa:

Criar um anúncio publicitário para um produto inventado

Objetivos específicos:

- *Inventar um produto, descrevendo as suas funções específicas de forma apelativa e criativa e criando um slogan chamativo para o mesmo utilizando o Presente del Subjuntivo*

A tarefa era real ou pedagógica?

Pedagógica

Integração na sequência da aula:

Atividade correspondente à fase de Prácticas

Tipo(s) de agrupamento:

Pares (1 grupo de 3)

Tipo(s) de padrão(ões) de interação implicados na atividade

[A-A]

Relevância da atividade para os interesses e necessidades dos alunos

Os alunos puderam ativar e empregar léxico variado para descrever os seus produtos, trocaram de ideias e colaboraram para criar o seu próprio produto, dando largas à sua imaginação e originalidade.

Os alunos tiveram o *input* necessário para a realização da atividade? De que forma (e.x.: *pre-task*)?

O input, maioritariamente léxico relacionado com comércio, lojas, produtos e publicidade, bem como o tempo verbal do Presente del Subjuntivo para os slogans foi dado ao longo da unidade didática, nas aulas que precederam a esta (apesar disso, fez-se uma atividade de revisão deste de compreensão leitora e expressão escrita no início da aula, concretamente a proposta pela página 108 do manual, onde os alunos leram o texto “Consejos para comprar en internet” e escreveram frases utilizando o imperativo com os conselhos dados no texto), sendo que os alunos já tinham sido informados na aula anterior de que iriam criar o anúncio como tarefa final da unidade nesta aula.

Como lidaram os alunos com a logística da atividade? Foram capazes de processar as instruções?

Os alunos compreenderam as orientações dadas pela professora para a realização da atividade: que teriam de inventar um produto com funções específicas e fazer a sua publicidade, com a descrição do mesmo, escrevendo ainda os slogans utilizando o imperativo, em pares e numa folha à parte.

Foram capazes de realizar a atividade como pretendido? Sentiram-se “confortáveis” a realizá-la?

Sim. Os alunos estavam ainda bastante motivados durante a realização da tarefa, ainda que a dada altura o interesse dos pares pelos produtos uns dos outros tenha interferido um pouco com a escrita do texto em si.

Que língua utilizaram os alunos para negociar/colaborar? Tinham o nível de língua necessário para a realização da atividade? Os objetivos da atividade estavam em linha com o nível dos alunos?

L1. Dito isto, a atividade e os seus objetivos evidenciaram estar em linha com o nível de língua dos alunos.

Os objetivos da atividade foram cumpridos? Se sim, como se o pôde comprovar? Se não, de que forma?

Todos os pares realizaram a atividade como pretendido, tal como evidenciam os textos entregues por eles.

[parcialmente adaptada de: Wajnryb, Ruth (1992, pp. 134-5) *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: CUP]

Anexo 82

Everything that you told,
Inspires me and the entire world.
Every battle you ~~on~~ won,
Made me a little more strong.
Thank you for the inspiration,
Thank you for the motivation.

I'm not very good at this but here it goes:

One day you may disappear forever and on
that day I will miss you, but at the same time I
am proud to have had such great
grandparents and then the memories will be
there, and the best, always the best.
(Chorus)

Today all I care about is you but I will fail with
you because I am not perfect, I know that you
deserve to be treated with love and respect,
because you have much to teach me
especially about life.

As I remember so many lessons they gave
me I see my life has nothing special
compared to all the obstacles that were
removed to be here with me today and I
understand the pain that I've caused you and
I'm sorry for that.
(Chorus)

I need you, and maybe I've never showed it
because of shame, or because I do not show
my feelings very much, I know that one day
they will dye their hair in clouds and that they
will turn into the sun and thinking about it
costs a lot.

Thank you for never letting me fail, thank you
for defending me always, a thank you is not
enough I owe you everything and so I will
love you until my lungs quit.
(Chorus)

Anexo 84

Sister

You're the one that makes me laugh
During the toughest moments
The one who's there to help me
To listen and to hold me

For me, you're the world
The one that completes my life
We are the wind and sea
We are fire and light

And if I ever feel down
I just need to think about the moments we had
The laughs and also the tears
That you dried when I was sad

I may not show it, but I love you
And when I think about what matters
There you are, the one that inspires me
To live, smile and be free

I don't need photos, videos or any of that
Only the memories that I'll keep forever
So one day when we are old
We can laugh again together

Meaning of Mother

Mother means love
Mother means purity
Mother knows who I am
And she thinks I am perfect

Mother means affection
Mother means kiss
Mother makes me feel special

How many times I didn't listen to you
And chose my own path
But you never gave up
You always see beyond
Of what the others can see
And because you have prayed, I won

Mother, I don't deserve you
Mother, I thank you
Mother, you are priceless
Mother, you are all that is good

Mother, you are beautiful
Mother, love of my life
Mother, my best friend
Everyone that knows you, adores you
Mother, you are the best example of means being a woman

Anexo 86

I wish I could speak, talk
and tell everything that I want
to say
I wish I could have the confi-
dence that you have
And say the things I want
to say
I wish I could just say
everything that I want
and let me free for this
that has ~~me~~ in me for
this long

Anexo 87

	MY HEART MAKES TIME RUN	THAT I HAVE FORGOTTEN YOU
	LIKE A SNOWPIERCED LEFT ALONE	
	I WANNA HOLD YOUR HAND	HONESTLY, I MISS YOU
	AND GO TO THE OTHER SIDE OF THE EARTH	BUT NOW I'LL ERASE YOU
	TO END THIS WINTER	BECAUSE THAT WILL HURT LESS
		THAN RESENTING YOU
	HOW MUCH LONGING	
	HAS TO FALL LIKE SNOW	I'M BLOWING OUT THE COLD YOU
	FOR THE SPRING DAYS TO COME?	LIKE SMOKE, LIKE WHITE SMOKE
		I SAY THAT I'M GONNA ERASE YOU
	LIKE A SMALL PIECE OF DUST	BUT ACTUALLY, I STILL CAN'T LET YOU GO
	THAT FLOATS IN THE AIR	
	IF THE FLYING SNOW IS ME	(2° CHORUS)
	I COULD REACH YOU FASTER	
	SNOWFLAKES ARE FALLING	
	GETTING FARTHER AWAY	
	I MISS YOU	
1°	I MISS YOU	
CHORUS	HOW MUCH MORE DO I HAVE TO WAIT?	
	HOW MANY MORE NIGHTS DO I HAVE TO STAY UP?	
	UNTIL I CAN SEE YOU?	
	UNTIL I CAN MEET YOU?	
	DID YOU CHANGE?	
	OR DID I CHANGE?	
	I HATE EVEN THIS MOMENT THAT IS PASSING	
	I GUESS WE CHANGED	
	I GUESS THAT'S HOW EVERYTHING IS	
	YEAH I HATE YOU	
	ALTHOUGH YOU LEFT	
	THERE HASN'T BEEN A DAY	

Anexo 88

Time is but a grain of sand sittin' in an hour glass
Sittin' in the devil's hands
God damn
Hello Satan we're just trying to sell our
souls to make us famous but
I just want to make you smile
I just want to make you laugh
I just want to take you out
I want to make you proud
Make you proud.

Chorus
1st [All my life
I've been taking care of you
And I hope you know it
'Cause
I also need you too
Look after me
Because we are two broken souls
That don't survive without one another (end 1st)
(but - 2nd)
I wanna make you proud.

Life is just a crooked grin, sittin' on
the face of a broken man
That's all it ever was
God damn
Hello Satan we're just trying to sell our
souls to make us famous but
I just want to hold your hand
I just want to make you mine
I just want to take you out
I want to make you proud
Make you proud.

2nd (Chorus)

I'm glad you're doing well.

Anexo 89

H. Actually, I really wanna know
How your garden grows,
Why the stars falls, how the winds blows
And where how and why starts each rivers flow.

R-Rhyme
L
Maybe you just want to fly, you want to live and want to die
But if you will waste your time for all this hedonistic stuff
You will be the same as another 7 billion humans, so change it.
Because, probably we will die tomorrow.

H.

Maybe you will never be all the things you wanna be
And instead of asking yourself why, you can just try.
I think you're the same rubbish as me but you can choose whom to be
Because, probably we will die tomorrow.

H

Anexo 90

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: 1

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)	X			
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)	X			<u>Observação:</u> O texto, bastante curto, constitui uma amostra muito pouco substantiva e a complexidade sintática demonstrada é mínima.
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)		X		"Everything that you told, Inspires me and the entire world." "Every battle you won, Made me a little more strong" "Thank you for the inspiration" "Thank you for the motivation" <u>Observação:</u> um número razoável de ideias para a extensão do texto.
Elaboração	X			

(das ideias expostas)				
-----------------------	--	--	--	--

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 91

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: 2

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)		X		" dye their hair" "until my lungs quit "
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)			X	"One day you may disappear forever and on" "I am proud to have had such great grandparents" "I will fail with you" "I know that you deserve to be treated with love and respect" "you have much to teach me especially about life" "As I remember so many lessons they gave me" "compared to all the obstacles that were removed" "They will turn into" "I owe you everything and so I will love you until my lungs quit"
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)		X		"I know that one day they will dye their hair in clouds and that they will turn into the sun" <u>Observações:</u> referência a morte de ente-querido
Flexibilidade (diversidade das ideias)			X	"One day you may disappear forever and on" "I am proud to have had such great grandparents"

			"the memories will be there" "Today all I care about is you" "I will fail with you" "I know that you deserve to be treated with love and respect" "As I remember so many lessons they gave me I see my life has nothing special" "I understand the pain that I've caused you" "I'm sorry for that" "I need you" "Maybe I've never showed it" "I know that one day they will dye their hair in clouds and that they will turn into the sun" "Thank you for never letting me fail" "thank you for defending me always" "I will love you until my lungs quit"
Elaboração (das ideias expostas)		X	"the memories will be there, and the best, always the best." "I will fail with you, because I am not perfect" "I know that you deserve to be treated with love and respect, because you have much to teach me especially about life" "As I remember so many lessons they gave me I see my life has nothing special compared to all the obstacles that were removed to be here with me today" "Maybe I've never showed it because of shame, or because I do not show my feelings very much" "I know that one day they will dye their hair in clouds and that they will turn into the sun and thinking about it costs a lot"

				"thank you for defending me always, a thank you is not enough, I owe you everything and so I will love you until my lungs quit"
--	--	--	--	--

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 92

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: 3

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)		X		"the toughest moments" "to hold me" "That you dried when I was sad"
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)		X		
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			"We are the wind and sea, We are fire and light"
Flexibilidade (diversidade das ideias)			X	"You're the one that makes me laugh during the toughest moments" "The one who's there to help me" "For me, you're the world" "And if I ever feel down, I just need to think about the moments we had" "I may not show it, but I love you" "And when I think about what matters, There you are, the one that inspires me, To live, smile and be free"

			"I don't need photos, videos or any of that, Only the memories that I'll keep forever"
Elaboração (das ideias expostas)		X	"The one who's there to help me, To listen and to hold me" "For me, you're the world, The one that completes my life, We are the wind and sea, We are fire and light" "And if I ever feel down, I just need to think about the moments we had, The laughs and also the tears, That you dried when I was sad" "I don't need photos, videos or any of that, Only the memories that I'll keep forever, So one day when we are old, We can laugh again together"

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 93

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: 4

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)		X		
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)			X	<u>Observação:</u> há uma claramente uma intencionalidade estilística na utilização de certas estruturas sintáticas.
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)		X		"Mother means kiss"
Flexibilidade (diversidade das ideias)			X	"Mother means love" "Mother means purity" "Mother knows who I am" "Mother means affection" "Mother makes me feel special" "How many times I didn't listen to you, And chose my own path, But you never gave up" "Mother, I don't deserve you" "Mother, I thank you" "Mother, you are priceless"

			"Mother you are all that is good" "Mother, you are beautiful" "Mother, love of my life" "Mother, my best friend" "Everyone that knows you, adores you" "Mother, you are the best example of means being a woman"
Elaboração (das ideias expostas)		X	"Mother knows who I am, And she things I am perfect " "How many times I dodn't listen to you, And chose my own path, But you never gave up. You always see beyond Of what the others can see, And because you have prayed, I won "

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 94

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: 5

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)	X			
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)	X			
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)	X			"I wish I could speak, talk and tell you everything that I want to say" "I wish I could have the confidence that you have"
Elaboração (das ideias expostas)	X			<u>Observação:</u> elaboração mínima e pontual das poucas ideias expostas. "I wish I could have the confidence that you have, And say the things that I want to say "

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 95

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: 6

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)			X	"My heart makes time run, Like a snowpiercer " "How much longing " "like a small piece of dust that floats in the air" " resenting you" "I'm blowing out the cold wind"
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)			X	
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)			X	"My heart makes time run, like a snowpiercer left alone " "How much longing, has to fall like snow " " Like a small piece of dust, that floats in the air, If the Flying snow is me " "I'm blowing out the cold you, Like smoke, like white smoke " "I miss you, I miss you, How much more do I have to wait? How many more nights do I have to stay up?, Until I can see you?, Until I can meet you? "
Flexibilidade (diversidade das ideias)			X	"My heart makes time run" "I wanna hold your hand, And go the other side of the Earth"

			"How much longing, Has to fall like snow, For the spring days to come?" "Like a small piece of dust, that floats in the air, If the Flying snow is me, I could reach you faster" "Snowflakes are falling, getting farther away" "Did you change, Or did I change?" "I hate even this moment that is passing" "Yeah I hate you" "Although you left there hasn't been a day that I have forgotten you" "But now I'll erase you" "I say that I'm gonna erase you, But actually, I still can't let you go"
Elaboração (das ideias expostas)		X	"My heart makes time run, like a snowpiercer left alone" "I wanna hold your hand, And go the other side of the Earth, To end this winter" "Snowflakes are falling, getting farther away, I miss you, I miss you, How much more do I have to wait? How many more nights do I have to stay up?, Until I can see you?, Until I can meet you?" "I hate even this moment that is passing, I guess we changed, I guess that's how everything is" "But now I'll erase you, Because that will hurt less than resenting you" "I'm blowing out the cold you, Like smoke, like white smoke"

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Sim	"snowpiercer"

Anexo 96

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: 7

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)			X	"Time is but a grain of sand sittin' in an hourglass " "Life is just a crooked grin "
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)			X	"Time is but a grain of sand sittin' in an hourglass"
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)			X	"Time is but a grain of sand sittin' in an hourglass" "I want to make you proud, Make you proud " " Life is just a crooked grin ", "sittin' on the face of a broken man"
Flexibilidade (diversidade das ideias)			X	"Hello Satan we're just trying to sell our souls to make us famous but I just want to smile, I just want to make you laugh, I just want to take you out, I want to make you proud" "All my life, I've been taking care of you, And I hope you know it, 'Cause I also need you too, Look after me" "Life is just a crooked grin", "sittin' on the face of a broken man" "I'm glad you're doing well."

Elaboração (das ideias expostas)			X	"All my life, I've been taking care of you, And I hope you know it, 'Cause I also need you too, Look after me, Because we are two broken souls, That don't survive without one another" “
--	--	--	---	--

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Sim	“crooked”, “grin”

Anexo 97

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: 8

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)			X	“Why the stars falls, how the winds blows, And where how and why starts each river’s flow” “if you will waste your time for all this hedonistic stuff” “I think you’re the same rubbish as me” <u>Observação:</u> Os erros ortográficos não portam relevância para esta categoria.
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)		X		“I think you’re the same rubbish as me, but you can’t choose whom to be” <u>Observação:</u> Apesar dos erros a nível sintático, reconhece-se o risco tomado com a utilização de certas estruturas.
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)		X		“Actually, I really wanna know, How your garden grows” “Maybe you just want to fly, you want to live and want to die”
Flexibilidade (diversidade das ideias)			X	“Actually, I really wanna know, How your garden grows, Why the stars falls, how the winds blows, And where how and why starts each river’s flow” “Maybe you just want to fly, you want to live and want to die”

			“But if you will waste your time for all this hedonistic stuff, You will be the same as another 2 billion humans, so change it” “Maybe you will never be all the things you wanna be, And instead of asking yourself why, you can’t just try.” “I think you’re the same rubbish as me but you can’t choose whom to be”
Elaboração (das ideias expostas)		X	“But if you will waste your time for all this hedonistic stuff, You will be the same as another 2 billion humans, so change it, Because probably you will die tomorrow”

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Sim	“hedonistic” (<u>Observação:</u> reconhece-se ainda o conhecimento do conceito implicado)

Anexo 98

FLUP: MEIBS: IPP: Inglês

Ficha de observação: Atividades de Expressão Escrita

Atividade de 1.º Ciclo

23/02/2017

Turma 3 de Inglês (10.º)

Tarefa:

Criação de uma letra de canção acerca de uma pessoa inspiradora.

Objetivos específicos:

- *Expressar sentimentos e emoções evocados por uma pessoa inspiradora através do processo criativo da composição de uma letra de canção;*
- *Mobilizar e aplicar o conteúdo linguístico dado na unidade – adjetivos e nomes para descrever sentimentos e pessoas;*

A tarefa era real ou pedagógica?

Real

Integração na sequência da aula:

Atividade correspondente à fase de Production no modelo PPP.

Tipo(s) de agrupamento:

Individual

Tipo(s) de padrão(ões) de interação implicados na atividade

[A]

Relevância da atividade para os interesses e necessidades dos alunos

Os alunos tiveram a oportunidade de utilizar o seu repertório expressivo, como léxico e adjetivos para falar de pessoas inspiradoras e descrever sentimentos e emoções evocados por elas, o que conferiu uma componente bastante pessoal à atividade, para além da natureza criativa envolvida na composição de uma letra musical, um texto essencialmente poético.

Os alunos tiveram o *input* necessário para a realização da atividade? De que forma (e.x.: *pre-task*)?

Sim. A pre-task envolveu a audição da música “Live Forever” da banda Oasis.

Antes disso, o professor fez uma ligação temática ao resto da aula ao lembrar o vídeo sobre pessoas inspiradoras visualizado no início e ao questionar os alunos sobre as diferentes maneiras como podemos ser inspirados por elas.

Depois de uma discussão sobre a sua influência na nossa cultura, como artistas a escreverem letras musicais sobre essas pessoas, o professor perguntou aos alunos sobre se conheciam algum exemplo de uma letra musical inspirada por uma figura de relevância cultural, seguindo-se a audição da música, tendo sido entregue a letra aos alunos, que seguindo as pistas dadas pelo professor adivinharam que a pessoa que a inspirou se tratou de Kurt Cobain, havendo uma discussão onde o professor perguntou aos alunos para dizerem os sentimentos e emoções evocados pela canção.

Depois disso os alunos e o professor reviram a estrutura da canção – refrão, etc. – e as escolhas estilísticas na sua composição, tendo identificado a estrutura a própria e explorado outras possibilidades estilísticas na composição de uma letra musical.

Depois disso, o professor convidou os alunos a pensarem numa pessoa ou pessoas inspiradora(s) para eles e nos sentimentos e emoções evocados por essa(s) pessoa(s) – como ela é, o que significa para eles, etc. - pedindo-lhes que os escrevessem.

Finalmente, os alunos escreveram então a letra de uma canção, podendo seguir a estrutura de uma música que conhecessem, sobre essa pessoa.

Como lidaram os alunos com a logística da atividade? Foram capazes de processar as instruções?

Em geral a realização da atividade foi bastante harmoniosa. Dois alunos questionaram o professor sobre se deveriam de seguir a mesma estrutura da música modelo e o professor reiterou que não necessariamente, embora se quisessem pudessem pensar numa música que conhecessem – ritmo musical, estrutura – e escrevessem de acordo com ele, incluindo a música modelo.

Foram capazes de realizar a atividade como pretendido? Sentiram-se “confortáveis” a realizá-la?

Os alunos mostraram-se bastante cativados pela atividade e até trocaram ideias entre si, mostraram as suas letras uns aos outros, muito embora a atividade fosse individual, o que no entanto não perturbou a realização da tarefa.

Que língua utilizaram os alunos para negociar/colaborar? Tinham o nível de língua necessário para a realização da atividade? Os objetivos da atividade estavam em linha com o nível dos alunos?

A atividade foi individual, portanto não houve colaboração.

Não tendo sido estabelecido qualquer nível de exigência linguístico, a única preocupação seria com a própria estrutura e características do tipo de texto a produzir, tendo-se presumido que os alunos, bastante familiarizados com o mundo musical, não tivessem dificuldade em elaborar uma letra de canção. Alguns alunos demonstraram dificuldade em pensar no que escrever e realizaram vários rascunhos/versões, sendo que o professor, depois de os ter revisto, pediu-lhes posteriormente para levarem para casa e passarem a limpo, já que algumas estavam bastante desorganizadas e ilegíveis. Também houve alguns alunos que não escreveram nada.

Os objetivos da atividade foram cumpridos? Se sim, como se o pôde comprovar? Se não, de que forma?

A maioria dos alunos realizou a tarefa com sucesso, embora como dito acima quatro dos que estavam presentes não o tenham feito.

[parcialmente adaptada de: Wajnryb, Ruth (1992, pp. 134-5) *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: CUP]

Anexo 99

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas Ano letivo 2016/2017	 
---	---	---

Name: _____

What if money was no object?

Write a text imagining the consequences of a world where money didn't exist.

1. Plan your text by listing your key ideas.

Suggestion: Think of at least 2 possible negative consequences of living our lives solely focused on money and 2 possible positive consequences of letting go of money as a top priority in our lives.

If money was no object...

-
-
-
-
-

2. Compare your ideas with a partner. Discuss the possible consequences of those ideas and the impact they would have on society.

You can use these questions to guide you:

- *Do you think people would be freer in a world without money? In what way?*
- *Is there something that makes you happy and costs no money?*
- *Could there be any negative consequences of living without money?*
- *Do you think it would be possible to live without money, then?*

Now it's time to write your text! Remember to organise it in paragraphs and structure it based on the ideas that you discussed before.

Money is an important thing now a days, because it
made things and every thing easier. Money creates
some social inequality, some people are in the
top of the society and they don't need to do nothing
to have what they want and others have to work hard to
have the basics. But if money doesn't exist the
world will comeback in time, like if there is no
money people will have to trade with other things,
for example, if I want water and I have meat, and I
know some one
that own a table and wants meat I will meet her
to trade. And other thing people will use more their
abilities because if they want a table and they have
wood they will make their own table.

In conclusion, the world would be harder but
people will be better in a way they know how to
do more things and get more solutions for their problems.

Anexo 100

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas Ano letivo 2016/2017	 RODRIGUES DE FREITAS Escola Interdisciplinar Eco-Escolas
---	---	---

Name: _____

What if money was no object?

Write a text imagining the consequences of a world where money didn't exist.

1. Plan your text by listing your key ideas.

Suggestion: Think of at least 2 possible negative consequences of living our lives solely focused on money and 2 possible positive consequences of letting go of money as a top priority in our lives.

If money was no object...

- The rich people will be depressing.
- You can go ~~wherever~~ where you want.
-
-
-

2. Compare your ideas with a partner. Discuss the possible consequences of those ideas and the impact they would have on society.

You can use these questions to guide you:

- Do you think people would be freer in a world without money? In what way?
- Is there something that makes you happy and costs no money?
- Could there be any negative consequences of living without money?
- Do you think it would be possible to live without money, then?

Now it's time to write your text! Remember to organise it in paragraphs and structure it based on the ideas that you discussed before.

In the first days it will be confusing but good, because you will do what you want to do, you live without law. You can go like to cafe, cinema, sports center without pay anything.

But, after that it will be a total mess because everyone will prefer to stay with their family than to go to the job.

So it, soon or later, will be the end of the world, so in my point of view I think it's better a world with money than without that.

Anexo 101

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas Ano letivo 2016/2017	 RODRIGUES DE FREITAS Escola Interdisciplinar Eco-Escolas
---	---	--

Name: _____

What if money was no object?

Write a text imagining the consequences of a world where money didn't exist.

1. Plan your text by listing your key ideas.

Suggestion: Think of at least 2 possible negative consequences of living our lives solely focused on money and 2 possible positive consequences of letting go of money as a top priority in our lives.

If money was no object...

- > We would start making trades
- > We would fight for the remaining supplies
- > Some people would enjoy more their life
- >
- >

2. Compare your ideas with a partner. Discuss the possible consequences of those ideas and the impact they would have on society.

You can use these questions to guide you:

- Do you think people would be freer in a world without money? In what way?
- Is there something that makes you happy and costs no money?
- Could there be any negative consequences of living without money?
- Do you think it would be possible to live without money, then?

Now it's time to write your text! Remember to organise it in paragraphs and structure it based on the ideas that you discussed before.

No, because the people are persons that it's not need to have fast, because are some people that are kind, and misfortunate.

Yes, for me be with my family makes me very happy and it's not need money for that.

Yes, if we don't have money we couldn't buy food or other supplies.

In my opinion it depends because we couldn't buy food or other supplies, so we wouldn't survive, but for some people live without money it would be an open eyes because are people that are blind for the money and don't see what are in front of her eyes.

Anexo 102

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas Ano letivo 2016/2017	
---	---	---

Name: _____

What if money was no object?

Write a text imagining the consequences of a world where money didn't exist.

1. Plan your text by listing your key ideas.

Suggestion: Think of at least 2 possible negative consequences of living our lives solely focused on money and 2 possible positive consequences of letting go of money as a top priority in our lives.

If money was no object...

- Simple solution of letting go of money → negative
- No more things and more
- We could start paying attention to things that are even more important
- Not having social inequality
-

2. Compare your ideas with a partner. Discuss the possible consequences of those ideas and the impact they would have on society.

You can use these questions to guide you:

- Do you think people would be freer in a world without money? In what way?
- Is there something that makes you happy and costs no money?
- Could there be any negative consequences of living without money?
- Do you think it would be possible to live without money, then?

Now it's time to write your text! Remember to organise it in paragraphs and structure it based on the ideas that you discussed before.

Now a days we depend a lot of money, because without him we are nothing to the society, so we wouldn't survive without him.

But if money just disappeared it would be difficult to people adapting of letting go of money, also the robbery would increase and the wars to, because we wouldn't have anything to pay to others persons for their services

In other hand people could start paying attention to what is really important in life, like family and love. Also if the money stoped existing everybody would start to be equal it wouldn't exist poor or rich.

To concluded, in my opinion, it could be a good thing but it would have some negative points to

Anexo 103

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas Ano letivo 2016/2017	 RODRIGUES DE FREITAS Escola Intercultural Eco-Escolas
---	---	--

Name: _

What if money was no object?

Write a text imagining the consequences of a world where money didn't exist.

1. Plan your text by listing your key ideas.

Suggestion: Think of at least 2 possible negative consequences of living our lives solely focused on money and 2 possible positive consequences of letting go of money as a top priority in our lives.

If money was no object...

-
-
-
-
-

2. Compare your ideas with a partner. Discuss the possible consequences of those ideas and the impact they would have on society.

You can use these questions to guide you:

- Do you think people would be freer in a world without money? In what way?
- Is there something that makes you happy and costs no money?
- Could there be any negative consequences of living without money?
- Do you think it would be possible to live without money, then?

It's time to write your text! Remember to organise it in paragraphs and structure it based on the ideas that you discussed before. 80-120 words

Nowadays in this world people think they can't live without money. And why? Because people are so used to money that they can't imagine living without it.

But deep down inside there could be a way to live if money was no object like exchanging things with other people, but there's a slight problem: the objects would end and we would have nothing to exchange anymore.

We all know that if you want something, you have to pay for it. Maybe you afford it or maybe not and that's the problem: everything in this life is based on money.

Simple as that. So if we lived in a world without money we wouldn't call it a world, we could be alive of course but we wouldn't be as happy as we are with money.

Basically, in the end we wouldn't be called "humans" if money wasn't the center of the world.

Anexo 104

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Par 1

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)		X		
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)		X		
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)		X		“Money is an important thing now a days” “Money creates some social inequality” “But if money doesn’t exist the world will comeback in time” “And other thing, people will use more their abilities” “the world would be harder but people will be better”
Elaboração (das ideias expostas)		X		“Money creates some social inequality, some people are in the top of society and they don’t need to do nothing to have what they want and others have to work hard to have the basics.”

				“But if money doesn’t exist the world will comeback in time, like if there is no money people will have to trade with other things, for example, if I want water and I have meat, and I know some one that own a lake and wants meat I will meet her to trade.” “And other thing, people will use more their abilities, because if they want a table and they have wood they will make their own table.” “the world would be harder but people will be better, in a way they know how to do more things and get more solutions for their problems.”
--	--	--	--	---

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 105

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Par 2

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)		X		
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)		X		
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)	X			“In the first days it will be confusing but good” “After that it will be total chaos” “So it, soon or later, will be the end of the world” “in my point of view I think it’s better a world with money than without that”
Elaboração (das ideias expostas)	X			“In the first days it will be confusing but good, because you will do what you want to do, you live without law. You can go like to café, cinema, sports center without pay anything.”

				“After that it will be total chaos, because everyone will prefer to stay with their family than go to their job ”
--	--	--	--	--

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 106

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Par 3

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)		X		
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)	X			
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)		X		“the people are persons that it’s no need to have fear” “for me be with my family makes me very happy and it’s no need money for that” “if we don’t have money we couldn’t buy food or other suplies” “for some people live without money it would be an open eyes” <u>Observação:</u> o texto aparenta responder às próprias ideias expostas na planificação.

Elaboração (das ideias expostas)		X		“the people are persons that it’s no need to have fear, because some people are kind and nice” “[Some people would enjoy more their life] In my opinion it depends because we couldn’t buy food or other supplies, so we couldn’t survive, but for some people live without money it would be an open eyes because are people that are blind for the money and don’t see what are in front of her eyes”
--	--	---	--	--

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 107

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Par 4

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)		X		
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)		X		“In other hand people could start paying” <u>Observação:</u> Apesar dos erros sintáticos, reconhece-se o risco tomado na utilização de certas estruturas.
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)		X		“Now a days we depend a lot of money” “if money just disapered it would be difficult to people adapting of letting go of money, also the roberys would encrease and the wars to” “In other hand people could start paying atention to what is realy important in life, like family and love. Also if the money stoped existing everybody would start to be equal it wouldn’t exist poor or rich” “in my opinion it could be a good thing but it would have some negative points to.”

Elaboração (das ideias expostas)		X		“Now a days we depend a lot of money, because without him we are nothing to the society, so we wouldn’t survive without him” “also the robbery would encrease and the wars to, because we wouldn’t have anything to pay to other persons for their services”
--	--	---	--	--

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 108

Ficha de registo das produções escritas dos alunos ao nível da sua riqueza expressiva

Aluno: Par 5

Níveis de consecução/desempenho: 1- Baixo 2- Médio 3- Elevado

	Nível			Exemplos e/ou observações relevantes
	1	2	3	
Alcance lexical (uso de léxico diverso e preciso, sem repetições)			X	
Maturidade sintática (uso de estruturas sintáticas complexas e variadas)			X	“We all know that if you want something, you have to pay for it. Maybe you can afford it or maybe not, and that’s the problem: everything in this life is based on money. Simple as that.” “we could be alive, of course, but we wouldn’t be as happy as we are with money”
Recursos estilísticos (fraseologia, expressões, figuras retóricas, figuras de estilo)	X			
Flexibilidade (diversidade das ideias)			X	“Nowadays in this world people think they can’t live without money” “But deep down inside there could be a way to live if money was no object” “Everything in this life is based on money”

			“If we lived in a world without money we wouldn’t call it a world. (...) Basicaly in the end we wouldn’t be called “humans” if money wasn’t the center of the world.” <u>Observação:</u> Reconhece-se principalmente a complexidade das ideias expostas não só para o nível, como para a faixa etária.
Elaboração (das ideias expostas)		X	“Nowadays in this world people think they can’t live without money. And why? Because people are so used to money that they can’t imagine living without it.” “But deep down inside there could be a way to live if money was no object like exchanging things with other people, but there’s a slight problem: the objects would end and we would have nothing to exchange anymore””

	Sim / Não	Exemplos
Uso de vocábulos menos correntes ou tempos verbais complexos (+1)	Não	

Anexo 109

FLUP: MEIBS: IPP: Inglês

Ficha de observação: Atividades de Expressão Escrita

Atividade de 2.º Ciclo

04/05/2017

Turma 3 de Inglês (10.º)

Tarefa:

Imaginar um mundo onde o dinheiro não existisse.

Objetivos específicos:

- *Conjeturar sobre um mundo sem dinheiro;*
- *Desenvolver estratégias de escrita, nomeadamente na planificação de um texto;*
- *Aplicar e consolidar a estrutura Second Conditional para especular sobre uma situação imaginária no futuro.*

A tarefa era real ou pedagógica?

Pedagógica

Integração na sequência da aula:

Atividade correspondente à fase de While-Writing, depois de uma fase de Pre-Writing onde se introduziu o tema de dilemas morais, tendo os alunos visualizado e discutido o Dilema de Heinz, o que conduziu eventualmente à visualização e discussão do vídeo “What if money was no object?” de Alan Watts, que precedeu a atividade de EE.

Tipo(s) de agrupamento:

Pares

Tipo(s) de padrão(ões) de interação implicados na atividade

[A-A]

Relevância da atividade para os interesses e necessidades dos alunos

A atividade não só gerou interesse nos alunos como bastante discussão e debate, pela natureza do tema e da própria turma, que é um grupo bastante opinativo e que já em instâncias anteriores mostrou gostar de debater bastante temas deste gênero. Dito isto, isto acabou inclusive por comprometer a realização harmoniosa da própria atividade de EE.

Os alunos tiveram o *input* necessário para a realização da atividade? De que forma (e.x.: *pre-task*)?

O input sucedeu na forma de uma contextualização temática e introdução ao tema através da visualização do vídeo de Alan Watts e a reflexão sobre o dinheiro, o lugar do dinheiro no mundo e na vida das pessoas e na sua felicidade pessoal e essencialmente serviu para ativar a discussão e as ideias que os alunos trasladariam mais tarde para a atividade.

Como lidaram os alunos com a logística da atividade? Foram capazes de processar as instruções?

Alguns alunos ficaram confusos sobre o que exatamente era requerido deles, sendo que a dúvida mais comum era sobre se deveriam imaginar um mundo onde o dinheiro nunca tivesse existido ou simplesmente tivesse deixado de existir de um dia para o outro. Para além disso, houve bastante interação fora dos padrões de interação e agrupamento pretendidos.

Foram capazes de realizar a atividade como pretendido? Sentiram-se “confortáveis” a realizá-la?

A atividade não decorreu como expectável, sendo que o tema e a própria natureza muito opinativa desta turma fez com que a atividade se tornasse a certo ponto mais num atividade de EO/IO e uma discussão do que propriamente de EE. Os alunos exprimiram muitas ideias, bastante interessantes, mas poucas acabaram por chegar ao papel sendo que a escrita do próprio texto ficou com tempo reduzido pois eles começaram a escrevê-lo muito mais tarde do que o previsto.

Muitos alunos queixaram-se que o tema era bastante complexo e exigiria mais tempo para pensarem sobre ele.

Que língua utilizaram os alunos para negociar/colaborar? Tinham o nível de língua necessário para a realização da atividade? Os objetivos da atividade estavam em linha com o nível dos alunos?

Muitos alunos alternavam entre a L1 e a língua-meta para colaborar dentro do seu par mas expunham as suas ideias ao professor e a outros pares em Inglês. Dito isto, não tanto ao nível linguístico, pois não haviam objetivos concretos explícitos neste nível, mas ao nível temático a atividade provou ser bastante complexa até para a faixa etária dos alunos, tendo produzido uma grande discussão e troca de ideias, com os alunos a terem dificuldade em decidir-se sobre quais escreverem no seu texto, escrevendo e apagando e reescrevendo, e tendo-se perdido bastante tempo com a parte da discussão de ideias e da planificação.

Os objetivos da atividade foram cumpridos? Se sim, como se o pôde comprovar? Se não, de que forma?

Todos pares menos um – que entregou um texto que se decidiu classificar como inválido por ter duas frases repetidas múltiplas vezes – entregaram o seu texto. Dito isto, nem todos os alunos parecem ter entendido o objetivo da atividade – imaginar um mundo sem dinheiro – tendo alguns produzido um texto mais argumentativo do que propriamente o exercício criativo que se imaginava.

[parcialmente adaptada de: Wajnryb, Ruth (1992, pp. 134-5) *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: CUP]