

MESTRADO EM ENSINO DO INGLÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DO
ENSINO SECUNDÁRIO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ESPANHOL

O uso de um código de correção na produção escrita como instrumento para incentivar a reflexão dos estudantes de língua estrangeira no Ensino Secundário

Isabel Maria da Silva Dantas Russo

M

2020



Isabel Maria da Silva Dantas Russo

**O uso de um código de correção na produção escrita como
instrumento para incentivar a reflexão dos estudantes de língua
estrangeira no Ensino Secundário**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no
3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol,

orientada pelo Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

coorientada pela Professora Doutora Mirta dos Santos Fernández

Orientador de Estágio de Inglês, Dra. Cândida Margarida Castro Neves

Orientador de Estágio de Espanhol, Dra. Maria França Vieira

Supervisor de Estágio de Inglês, Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

Supervisor do Estágio de Espanhol, Professora Doutora Mirta dos Santos Fernández

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2020

O uso de um código de correção na produção escrita como instrumento para incentivar a reflexão dos estudantes de língua estrangeira no Ensino Secundário

Isabel Maria da Silva Dantas Russo

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário na área de especialização do Espanhol, orientada pelo Professor Doutor Nicola Robert Hurst
coorientada pela Professora Doutora Mirta dos Santos Fernández

Membros do Júri

Professor Doutor
Faculdade - Universidade ...

Professor Doutor
Faculdade - Universidade ...

Professor Doutor
Faculdade - Universidade ...

Classificação obtida: valores

Sumário

Declaração de honra	8
Agradecimentos.....	9
Resumo	11
Abstract	12
Índice de figuras	13
Índice de gráficos	14
Introdução	15
Capítulo 1 – Apresentação do contexto da investigação.....	18
1.1. Escola Secundária de Penafiel	18
1.1.1. Caracterização das turmas disponíveis	20
1.1.1.1. A turma de Inglês	23
1.1.1.2. A turma de Espanhol	25
1.2. Identificação do tema da investigação ação	27
1.2.1. Observação simples e informal	27
1.2.2. A observação formal: grelhas de observação	29
1.2.3. Análise documental: testes de avaliação do primeiro período	30
1.3. Delimitação da área de investigação e dos objetivos do projeto	32
Capítulo 2 – Enquadramento teórico	33
2.1. A competência escrita no ensino secundário	33
2.2. O Processo de Escrita	36
2.3. Tratamento do erro	40
2.4. A retroalimentação da correção escrita.....	43
2.5. O código de correção.....	45
Capítulo 3 – Intervenção pedagógico didática.....	46
3.1. O plano de intervenção, os instrumentos de recolha de dados e as opções metodológicas	46
3.1.1. O código de correção	49
3.1.1.1. Código de correção utilizado em Inglês.....	50
3.1.1.2. Código de correção utilizado em espanhol	52
3.1.2. Atividades realizadas nas aulas de Inglês – primeiro ciclo	53
3.1.3. Atividades realizadas nas aulas de Espanhol – primeiro ciclo	57
3.1.4. O questionário final sobre a aprendizagem de uma Língua Estrangeira	60

3.1.5. Atividades realizadas nas aulas de Inglês – segundo ciclo.....	63
3.1.6. Atividades realizadas nas aulas de Espanhol – segundo ciclo.....	64
3.2. Apresentação e interpretação dos resultados	64
3.2.1. O primeiro ciclo.....	64
3.2.1.1. A turma de Inglês	65
3.2.1.2. A turma de Espanhol	68
3.2.2. O questionário final sobre a aprendizagem de uma Língua Estrangeira	70
3.2.2.1 – A turma de Inglês	71
3.2.2.1 – A turma de Espanhol	78
Conclusão.....	86
Referências bibliográficas	88
Anexos	91
Anexo 1 – Grelhas de observação de IPP de Inglês.....	92
Anexo 2 – Grelhas de observação de IPP de Espanhol.....	108
Anexo 3 – Desenvolvimento da expressão escrita em Inglês: atividade 1	126
Anexo 4 – Desenvolvimento da expressão escrita em Inglês: atividade 2	129
Anexo 5 – Desenvolvimento da expressão escrita em Inglês: atividade 3	133
Anexo 6 – Desenvolvimento da expressão escrita em Espanhol: atividade 1	138
Anexo 7 – Desenvolvimento da expressão escrita em Espanhol: atividade 2	139
Anexo 8 – Desenvolvimento da expressão escrita em Espanhol: atividade 3	140
Anexo 9 – Descritores de desempenho de Inglês	146
Anexo 10 – Grelha de avaliação dos textos de Inglês.....	148
Anexo 11 – Grelha de análise dos erros assinalados através do código de correção nos textos de Inglês.....	149
Anexo 12 – Descritor de desempenho de Espanhol.....	150
Anexo 13 – Grelha de avaliação dos textos de Espanhol.....	152
Anexo 14 – Grelha de análise dos erros assinalados através do código de correção nos textos de Espanhol.....	153
Anexo 15 – Questionário sobre a aprendizagem de uma Língua Estrangeira	154

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de estágio é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Vila Nova de Gaia, 25 de setembro de 2020

Isabel Maria da Silva Dantas Russo

Agradecimentos

A realização deste relatório de estágio de Mestrado em Ensino representa, para mim, muito mais do que a conclusão de uma etapa académica, pois permitir-me-á ingressar na docência. Trata-se assim, de cumprir apenas o primeiro passo, do que espero ser uma longa jornada associada à docência e à investigação.

Assim, torna-se necessário agradecer a todos os que direta ou indiretamente me ajudaram, acompanharam e marcaram nesta etapa. Os meus mais sinceros e profundos agradecimentos a:

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer, ao orientador deste relatório e supervisor do estágio de Inglês, Professor Doutor Nicolas Hurst, por ter aceitado orientar este trabalho académico. A sua continua orientação durante a investigação-ação, as suas sugestões e comentários valiosos, juntamente com a sua disponibilidade e profissionalismo foram fundamentais para a conclusão deste relatório.

À Professora Doutora Mirta dos Santos Fernández, coorientadora deste projeto e supervisora do estágio de Espanhol, pelas sugestões, comentários e críticas, que me ajudaram a melhorar pessoal e profissionalmente durante este estágio.

A todos os meus professores, que me marcaram durante o meu percurso académico, e sobretudo aos da Faculdade, pelas aulas, conhecimentos, experiências e ajuda, que me motivaram a lutar para conseguir cumprir este sonho de pertencer à classe docente. À paixão incutida durante a transmissão de conhecimentos, e à motivação de continuar a aprender, que confirmaram a minha vontade de querer ser professora, para assim, continuar também a progredir profissional e pessoalmente.

Às minhas orientadoras de estágio, Professoras Cândida Neves e Maria França, pelo acompanhamento contínuo, pela disponibilidade, pelos conselhos, pelos valiosos comentários e partilha de experiências, pois permitiram-me aprender e melhorar muito durante este ano de estágio. Gostaria também de agradecer a todos os alunos que acompanhei, e que me marcaram para sempre. Aos funcionários e aos professores da Escola Secundária de Penafiel, agradeço a disponibilidade, profissionalismo e simpatia com que me receberam desde o primeiro dia.

Este ano de estágio, foi um ano de completa e total mudança na minha vida profissional e pessoal, pois para poder seguir este sonho, tive que me dedicar totalmente ao estudo,

sacrificando muitas vezes o tempo dedicado à família, pelo que gostaria de agradecer aos meus pais, pelos ensinamentos transmitidos, pelas palavras de apoio e motivação, pois graças a vocês aprendi a ser perseverante e a lutar pelos meus sonhos. Obrigada por todo o vosso amor, apoio, paciência e compreensão durante este percurso.

Aos meus amigos, que me compreenderam durante todos estes anos, pelas palavras de incentivo, pela amizade e carinho, pela motivação e pelos momentos de diversão que me ajudaram a aliviar a pressão e o stress.

E para concluir, não podia deixar de agradecer às minhas companheiras de estudo, muitas vezes até altas horas da noite, às minhas gatas Rita e Anita, que me recordaram oportunamente de fazer intervalos, quando este era necessário para organizar as ideias.

Resumo

Este estudo tem por objetivo analisar o uso de um código de correção para ajudar os alunos a refletir com mais exatidão na sua produção escrita na aula de língua estrangeira do 10º ano. Desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico de Inglês e Espanhol, este estudo, que segue os princípios de uma investigação-ação, parte de uma análise teórica sobre a competência escrita no ensino secundário, abordando o processo de escrita, o tratamento do erro, a retroalimentação da correção escrita e o uso de um código de correção. Após a análise desta base teórica, foi possível desenvolver atividades práticas, descritas e analisadas, que foram aplicadas a ambas as turmas de língua estrangeira acompanhadas durante o estágio pedagógico.

Palavras-chave: expressão escrita; processo de escrita; tratamento do erro; código de correção; reflexão

Abstract

This study aims to analyse the use of a correction code that helps students to reflect more accurately about their written production in 10th grade foreign language classes. Developed during the practicum of English and Spanish, this study - follows the principles of action research - and bases itself in a theoretical analysis of the writing skill in the secondary education, including aspects of the writing process, the error analysis, corrective feedback and the use of a correction code. Through the theoretical analysis, it was possible to develop several practical activities, which are duly described and analysed, that were implemented in both foreign language groups dealt with during the practicum.

Keywords: writing; process writing; error analysis; correction code; reflection

Índice de figuras

<i>Figura 1. Escala do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) dos níveis comuns de referência da proficiência escrita geral.</i>	<i>36</i>
<i>Figura 2. Modelo de escrita processual de White e Arndt's (citado em Harmer, 2001, p. 258).</i>	<i>37</i>
<i>Figura 3. Código de correção sugerido para inglês.</i>	<i>51</i>
<i>Figura 4. Código de correção da produção escrita de inglês.</i>	<i>52</i>
<i>Figura 5. Código de correção da produção escrita de espanhol.....</i>	<i>53</i>

Índice de gráficos

<i>Gráfico 1.</i> Dados referentes aos erros assinalados através o código de correção nas atividades do primeiro ciclo.	66
<i>Gráfico 2.</i> Dados referentes à avaliação com os descritores de desempenho das atividades do primeiro ciclo.	66
<i>Gráfico 3.</i> Frequência de erros de cada tipologia do código de correção nas atividades realizadas em inglês.	67
<i>Gráfico 4.</i> Dados referentes aos erros assinalados através o código de correção nas atividades do primeiro ciclo.	69
<i>Gráfico 5.</i> Dados referentes à avaliação com os descritores de desempenho das atividades do primeiro ciclo.	69
<i>Gráfico 6.</i> Frequência de erros de cada tipologia do código de correção nas atividades realizadas em espanhol.	70
<i>Gráfico 7.</i> Dados referentes às respostas dos alunos de inglês à questão A.	71
<i>Gráfico 8.</i> Dados referentes às respostas dos alunos de inglês à questão C.	72
<i>Gráfico 9.</i> Dados referentes às respostas dos alunos de inglês à questão E.	72
<i>Gráfico 10.</i> Dados referentes às respostas dos alunos de inglês à questão F.	73
<i>Gráfico 11.</i> Dados referentes às respostas dos alunos de inglês à questão I.	74
<i>Gráfico 12.</i> Dados referentes às respostas dos alunos de inglês à questão J.	75
<i>Gráfico 13.</i> Dados referentes às respostas dos alunos de inglês à questão K.	75
<i>Gráfico 14.</i> Dados referentes às respostas dos alunos de inglês à questão L.	76
<i>Gráfico 15.</i> Dados referentes às respostas dos alunos de inglês à questão M.	77
<i>Gráfico 16.</i> Dados referentes às respostas dos alunos de espanhol à questão A.	78
<i>Gráfico 17.</i> Dados referentes às respostas dos alunos de espanhol à questão C.	79
<i>Gráfico 18.</i> Dados referentes às respostas dos alunos de espanhol à questão E.	80
<i>Gráfico 19.</i> Dados referentes às respostas dos alunos de espanhol à questão F.	81
<i>Gráfico 20.</i> Dados referentes às respostas dos alunos de espanhol à questão I.	82
<i>Gráfico 21.</i> Dados referentes às respostas dos alunos de espanhol à questão J.	82
<i>Gráfico 22.</i> Dados referentes às respostas dos alunos de espanhol à questão K.	83
<i>Gráfico 23.</i> Dados referentes às respostas dos alunos de espanhol à questão L.	84
<i>Gráfico 24.</i> Dados referentes às respostas dos alunos de inglês e espanhol à questão M.	85

Introdução

O trabalho que se segue foi realizado a partir das atividades desenvolvidas durante o estágio pedagógico de Inglês e Espanhol, que faz parte da componente de iniciação à prática profissional do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol, e que decorreu durante o ano letivo de 2019/2020, na Escola Secundária de Penafiel. Durante o primeiro mês de aulas, procedeu-se à observação direta das turmas afetas às minhas orientadoras cooperantes, de forma a poder ser identificada uma problemática a abordar no projeto de investigação-ação. Através da observação direta, foram recolhidos dados, que permitiram, numa fase inicial, delimitar possíveis áreas de estudo, e mais tarde, definir uma área de intervenção para este projeto. De seguida, foi iniciado o desenho de atividades pedagógicas, fundamentadas teoricamente, que permitissem levar a cabo um plano de intervenção, que se coadunasse com as necessidades específicas dos alunos, mas também, que se adequasse ao contexto educativo, e aos programas nacionais e disciplinares de inglês e de espanhol.

O foco central da área de intervenção é o uso de um código de correção na expressão escrita, já que se pretende implementar uma nova técnica de correção, nos textos produzidos pelos alunos. Apesar da competência escrita fazer parte do dia-a-dia, dado que é cada vez mais utilizada através das novas tecnologias, os discentes não se sentem motivados para desenvolverem este domínio. Para estes, o processo de redação, resume-se, normalmente, à realização de tarefas pré-definidas, o que se traduz, num descuido pelo seu conteúdo e pela sua forma. Adicionalmente, é dedicado menos tempo a lecionar esta competência nas aulas de língua inglesa e espanhola, o que limita a sua aprendizagem e aperfeiçoamento. Esta falta de tempo, pode estar diretamente relacionada, com o tempo despendido no cumprimento dos programas nacionais, que muitas vezes, deixam pouca margem de manobra para o desenvolvimento de outras competências e atividades. Ademais, as atividades de expressão escrita são muitas vezes relegadas para trabalho de casa, pois durante a aula não se dedica tempo a desenvolver esta competência. Logo, os alunos ficam com a ideia, de que a expressão escrita é menos importante que as demais competências. Contudo, esta tendência deveria ser invertida, pois tem-se verificado um aumento do uso da expressão escrita nas novas tecnologias, o que poderia auxiliar a motivação dos alunos para desenvolver e aperfeiçoar este domínio.

Com a implementação desta nova técnica de correção, pretende-se valorizar a expressão escrita dos alunos, através da tipificação dos erros cometidos, e assim, desencadear um processo de reflexão sobre o que foi redigido, de forma a que valorizem o poder da palavra escrita. Tradicionalmente, os alunos atribuem pouca importância às correções efetuadas pelo professor, já que consideram a entrega dos trabalhos corrigidos, como sinal de tarefa concluída. Com o uso do código de correção pretende inverter-se este hábito, já que “La práctica tradicional de señalar con tinta roja las faltas de gramática debe sustituirse por técnicas más modernas que guíen el alumno hacia un uso individualizado e inteligente de la revisión” (Cassany, 2007, p. 21). Logo, ao serem tipificados os erros, os alunos podem iniciar o processo de reflexão e revisão, de forma a poderem realizar a correção da sua expressão escrita, autonomamente, pois “El objetivo principal de corregir es que éste comprenda las imperfecciones cometidas y que las reformule, de manera que no se repitan en el futuro.” (Cassany, 2007, p. 26). Os alunos necessitam compreender que os erros que cometem fazem parte do processo de aprendizagem, e não devem ser encarados como fracassos.

Além disso, os alunos necessitam compreender que a expressão escrita é uma competência que necessita ser aprendida, e mais tarde, desenvolvida de forma continuada, de forma a garantir o correto domínio das suas convenções. Pela mesma razão, para assegurar a redação de um texto, os alunos precisam, inicialmente, de ativar os processos cognitivos necessários para desempenhar a tarefa pretendida. Assim, torna-se imperativo, inicialmente, trabalhar o tema a abordar, através da partilha de ideias com o professor e com os colegas, para posteriormente se estabelecer que ideias vão ser apresentadas no texto. Ademais, este trabalho de preparação, permite aos discentes estruturar a sua produção escrita de uma forma mais lógica e linear, pois já sabem o conteúdo que pretendem transmitir.

Por conseguinte, com este relatório, pretende-se desencadear nos alunos a valorização dos erros cometidos na expressão escrita, de forma a que estes possam desenvolver uma maior reflexão sobre os mesmos. Através da análise dos erros tipificados, os alunos podem começar a valorizar as suas correções, e interpretar as mesmas como um contínuo processo de aprendizagem, que visa a melhoria das suas capacidades. Assim, com a releitura dos seus textos corrigidos, algo que não é usual efetuarem, pretende-se que estes analisem os erros identificados e se apercebam das incorreções cometidas, que as compreendam, e que possam evitá-las em futuros textos. Ao relerem os seus trabalhos corrigidos, passa também a ser dada

mais importância à correção, que deixa de ser uma mera ferramenta de avaliação, para se converter num instrumento de aprendizagem ao dispor do aluno.

De acordo com a tipologia deste relatório de estágio, o mesmo é constituído por três partes: o primeiro capítulo apresentará a contextualização do ambiente onde se desenvolveu a investigação, e a caracterização das turmas acompanhadas para este estudo. Através da sua observação, e da análise dos dados recolhidos, será então possível identificar a área de intervenção a desenvolver neste projeto de investigação-ação.

O segundo capítulo apresenta o enquadramento teórico que fundamentará este projeto, começando por abordar os objetivos da competência escrita no ensino secundário, de acordo com os documentos oficiais e de referência para o ensino. Seguidamente, será abordado o desenvolvimento do processo de escrita, dada a sua relevância na aprendizagem e aperfeiçoamento desta competência. De forma a adequar as técnicas de correção a implementar na produção escrita dos alunos, serão também abordados o tratamento do erro e a retroalimentação da correção escrita, e por fim, serão apresentadas as vantagens do uso de um código de correção.

O último capítulo irá iniciar-se com a apresentação do plano de intervenção desenvolvido durante o estágio pedagógico, da apresentação dos instrumentos de recolha de dados utilizados nas turmas acompanhadas, e da apresentação das opções metodológicas desenvolvidas durante este projeto. De seguida, será abordada a delimitação do código de correção implementado nos núcleos de inglês e espanhol, e das atividades realizadas para desenvolver a competência escrita nos discentes. Posteriormente, serão também apresentados os instrumentos utilizados para contabilizar os erros tipificados, com o código de correção, já que foi concebida uma grelha que permitiu o registo e a análise comparativa dos resultados obtidos.

Por fim, serão apresentadas algumas conclusões, relacionadas com as atividades desenvolvidas durante a realização deste projeto de investigação-ação, e também com as impressões dos alunos sobre o uso do código de correção na sua expressão escrita. Do mesmo modo, serão assinaladas as vantagens da utilização desta técnica de correção para auxiliar o desenvolvimento da expressão escrita dos alunos, e para fomentar a sua autonomia.

Capítulo 1 – Apresentação do contexto da investigação

1.1. Escola Secundária de Penafiel

A presente investigação-ação, ocorreu no ano letivo de 2019/2020, na Escola Secundária de Penafiel, como parte do estágio profissional integrado no Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol.

A Escola Secundária de Penafiel tem uma localização privilegiada dentro da cidade, já que foi construída ao lado de um dos seus monumentos mais importantes, o Santuário do Sameiro. Para se adequar à crescente procura, foi alvo de uma completa remodelação em 2010, quando construíram a atual escola. Dado que não está localizada na área comercial da cidade, a escola beneficia da proximidade com a natureza, pois ao seu redor podemos encontrar espaços verdes, repletos de tranquilidade, que permitem aos alunos concentrar-se nos seus estudos.

A Escola Secundária de Penafiel apresenta uma visão humanista do ensino, e esta reflete-se na variedade de cursos que oferece aos seus alunos. No corrente ano letivo (2019/2020), é frequentada por 2563 alunos, que estão divididos entre o 3º Ciclo do Ensino Básico (682), o Ensino Secundário (1493) e os Cursos Profissionais (388), sendo que estes últimos estão relacionados com áreas de importante relevância no mercado de trabalho da zona, como acontece com o Curso de Manutenção Industrial – Eletromecânica, o que facilitará a sua entrada na vida ativa.

O Diretor da escola é o Professor Vítor Leite, e ele defende a visão de que os alunos são o elemento mais importante dentro do ambiente escolar. Esta escola não tem toques que indiquem o início ou o fim das aulas, pelo que o respeito pela pontualidade é da responsabilidade dos alunos e dos professores, se bem que toda a comunidade escolar lida bem com esta ausência, e normalmente ninguém vagueia pelos corredores durante o período de aulas. O diretor é uma presença assídua na escola, e frequentemente percorre os corredores para assegurar o bom fluxo de trabalho. Existe estabilidade na duração das aulas, pois tanto o 3º Ciclo do Ensino Básico como o Ensino Secundário têm aulas de 90 minutos. A pontualidade, assiduidade e responsabilidade observadas, são o resultado da boa gestão da escola, pois nesta os alunos recebem a melhor educação possível, e este é um dos motivos

para a crescente e continua procura deste estabelecimento por parte dos alunos da região. Como os alunos consideram um privilégio estudar nesta escola, os casos de indisciplina são mínimos, além de não existirem tempos mortos entre aulas, já que foi implementado um sistema que permite a substituição de professores ausentes (por razões de ordem maior) por colegas da instituição.

Por outro lado, os alunos têm acesso a várias áreas de lazer que lhes permitem estudar, como é o caso da biblioteca, que está totalmente equipada com material informático; que lhes permite relaxar, como é o caso do bar, do recreio e do polivalente; e que lhes permite praticar desporto (ténis, futebol e basquetebol), como é o caso do campo desportivo.

A Escola Secundária de Penafiel pretende continuar a consolidar o prestígio que atingiu a nível nacional, através da manutenção dos bons resultados académicos, dos valores, da qualidade de ensino fornecida pelos seus professores e recebida pelos seus alunos, do dinamismo investido no processo de aprendizagem, e também pelo plano de atividades desenvolvidas durante o ano letivo, que se caracterizam pelo envolvimento e dedicação de ambas partes.

Para assegurar o sucesso dos estudantes a escola guia-se por três pilares, e estes são: os resultados, que incluem não só os resultados académicos, mas também os obtidos através do bem-estar emocional e intelectual, bem como da manutenção da ética de trabalho; o serviço educacional, que procura expandir e desenvolver a avaliação, através da implementação de práticas de controlo e diagnóstico das fraquezas e fortalezas, da identificação de limitações e do desenvolvimento de oportunidades de melhoria, de forma a aperfeiçoar o serviço educacional; e a gestão e liderança, que procuram promover a proatividade, a responsabilidade e a gestão dos recursos humanos e técnicos, baseando-se em critérios como a eficácia, eficiência e economia, aumentando assim, o envolvimento da comunidade e sociedade nas diferentes áreas de ação desenvolvidas.

Numa sociedade em constante mudança, a escola continua a lidar com o permanente desafio de responder atempadamente às necessidades dos jovens das gerações mais recentes.

Consequentemente, de acordo com o seu Projeto Educativo 2018/2020, “A Missão da Escola Secundária de Penafiel é garantir aos jovens do concelho e da região, uma sólida e eficaz formação de excelência, nos domínios do conhecimento, dos valores humanos e sociais, que vá ao encontro das suas aspirações e necessidades.” (pág. 15).

Esta escola contribui para a progressão da autonomia, enquanto propicia o harmonioso desenvolvimento da personalidade dos seus alunos, pois estes veem o seu percurso académico enriquecido através das várias áreas de expressão disponíveis, como acontece com as artes, desporto, ciência e tecnologia. Do mesmo modo, a escola reconhece um conjunto de princípios e valores fundamentais, que são o respeito e a valorização do indivíduo, o respeito e valorização da instituição, e a equidade, responsabilidade e democracia educacional.

Como já foi frisado anteriormente, os alunos e a sua formação académica são o elemento fundamental da Escola Secundária de Penafiel, pelo que naturalmente, as necessidades destes são avaliadas individualmente. Para este efeito, a escola dispõe de um Núcleo de Apoio Educativo, que controla e supervisiona as planificações efetuadas para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Os professores de Educação Especial acompanham e apoiam os estudantes em variadas disciplinas, e quando estes detetam alguma dificuldade, é da sua incumbência redefinir as estratégias que melhor se adequem às necessidades do aluno. Não obstante, para se alcançar o sucesso com as medidas educacionais especiais implementadas, e para conseguir uma posterior integração destes alunos na sociedade, é imperativo um trabalho conjunto entre professores e pais.

A Escola Secundária de Penafiel tem quatro Coordenadores de Departamento, que trabalham diretamente com o Conselho Pedagógico, que é por sua vez gerido pelo diretor Vítor Leite. A Coordenação do Departamento de Línguas está a cargo da professora de Inglês Cândida Neves, que coordena os 40 professores deste departamento, onde se incluem todas as línguas ministradas pela instituição, ou seja, Português, Inglês, Francês e Espanhol. O Departamento de Línguas reúne os professores mais velhos da escola, sendo que a idade média dos professores de Inglês é 52 anos, enquanto a idade média das professoras de Espanhol é 40 anos.

1.1.1. Caracterização das turmas disponíveis

Ainda antes do ano letivo começar, apresentei-me na escola onde fui colocada para a realização do estágio pedagógico, tendo sido recebida pelo diretor Vítor Leite, que me explicou brevemente o funcionamento da instituição. Posteriormente, indicou-me quem seriam as minhas orientadoras cooperantes nas áreas de Inglês e Espanhol, e que gostaria

que acompanhasse as turmas atribuídas a ambas durante todo o ano letivo, de forma a assegurar que beneficiaria de uma experiência de aprendizagem mais completa durante o ano de estágio pedagógico.

Convém referir, que os orientadores cooperantes são escolhidos pessoalmente pelo diretor Vítor Leite, que depois estende o seu convite aos professores selecionados. A posterior aceitação do convite não é obrigatória, mas os professores cooperantes admitem que é uma experiência enriquecedora, através da qual ambas partes beneficiam imenso.

A escolha das turmas de espanhol e inglês que iria acompanhar foram decididas de acordo com a compatibilidade de horários destes dois núcleos, pois existiam sobreposições de turmas com o mesmo horário. Desta forma, a orientadora cooperante de espanhol tinha a seu cargo uma turma do 8º ano de iniciação e duas turmas do 10º ano de iniciação, enquanto a orientadora cooperante de inglês tinha a seu cargo quatro turmas do 10º ano de continuação. Por exclusão de partes, e para permitir uma harmonia entre estes dois núcleos durante todo o período do estágio pedagógico, a decisão final baseou-se num equilíbrio entre as duas turmas de espanhol e as duas turmas de inglês restantes. Por esta razão, ficou decidido que iria acompanhar na área de especialização em espanhol a turma do 8º ano e uma das turmas do 10º ano, enquanto que na área de especialização em inglês iria acompanhar duas turmas do 10º ano.

Para assegurar a completa integração na Escola Secundária de Penafiel, desde o primeiro momento, assisti a três das reuniões de conselho de turma das minhas orientadoras cooperantes, sendo que o horário da quarta reunião sobrepunha duas turmas. Esta completa e total integração na rotina da escola, e na rotina dos conselhos de turma, possibilitou-me ter acesso à caracterização das turmas antes do ano letivo começar. Ficou desde logo patente, que os concelhos de turma conheciam melhor o trajeto dos alunos que já frequentavam a escola no ano anterior, pelo que puderam fazer uma caracterização mais detalhada, onde revelaram vícios e virtudes dos alunos. Em contrapartida, as turmas com alunos provenientes de outras escolas do concelho, apresentaram uma caracterização baseada no processo individual destes, pelo que se revelou mais limitada e menos detalhada, por não existir nenhum contacto prévio com os alunos.

Ademais, assistir a estas reuniões, facilitou também o conhecimento dos objetivos propostos para o ano que se iria iniciar, objetivos estes relacionados com o aproveitamento escolar, com as atividades a desenvolver nas várias disciplinas e com as atividades

desenvolvidas pela escola em parceria com os alunos. Além disso, este foi o primeiro contacto com a vertente burocrática associada à docência, pois, mesmo antes do ano letivo começar são decididas as datas da avaliação sumativa, de forma a assegurar uma equilibrada distribuição durante o ano, sem sobrecarregar demasiado os alunos. Do mesmo modo, são discutidas as atividades de âmbito interdisciplinar, e como estas se interligam com atividades anuais desenvolvidas pela escola, bem como as atividades de enriquecimento cultural a que os alunos podem assistir.

Desde o início do ano letivo de 2019/2020, em concreto a partir de 17 de setembro de 2019, assisti assiduamente às aulas de todas as turmas do meu núcleo de estágio, pois só o contacto prolongado com os alunos me permitiu conhecer as suas fraquezas e fortalezas, além de facilitar a proximidade necessária para desenvolver produtivamente o estágio pedagógico.

Contudo, das quatro turmas que acompanhei, optei por selecionar para este relatório uma das turmas de 10º ano de inglês, na qual identifiquei dificuldades na produção escrita, e a turma de 10º ano de iniciação de espanhol, com a qual poderia trabalhar a mesma área. Poderia ter sido interessante trabalhar com a turma de 8º ano de espanhol, mas tal implicaria trabalhar com duas turmas de ciclos de estudo diferentes, já que estes alunos frequentam o 3º Ciclo do Ensino Básico, pelo que estão no nível Elementar de espanhol, e além disso, são de uma faixa etária diferente dos alunos do 10º ano. Assim, para limitar as variáveis, optei por desenvolver a investigação ação deste relatório em duas turmas de 10º ano, com faixas etárias idênticas, mas em níveis diferentes.

Desta forma, trabalhei com a turma de 10º ano de inglês que se encontra no nível Limiar, pelo que já dispõe de conhecimentos prévios da língua estrangeira, e com a turma de 10º ano de espanhol que se encontra no nível Iniciação, pelo que este foi o seu primeiro ano de contacto com o idioma.

O facto, de ambas as turmas que acompanhei estarem em níveis diferentes, permitiu-me implementar, e posteriormente analisar, os resultados obtidos através do uso de um código de correção da produção escrita, de alunos em fases diferentes da sua aprendizagem da língua estrangeira, e assim verificar se os poderia fazer reflexionar sobre os erros que cometem

Por outro lado, ao efetuar este estudo com alunos em níveis diferentes, poderia verificar se se deparavam com as mesmas dificuldades, e se obtinham os mesmos benefícios

com a correção. Contudo, como referi anteriormente, estando em níveis de aprendizagem diferentes, a produção escrita dos alunos de espanhol tem uma extensão mais curta e revela uma menor competência lexical, quando comparada com os alunos de inglês que já estão num nível mais elevado.

Apresenta-se em seguida a caracterização das duas turmas selecionadas para este relatório de investigação-ação.

1.1.1.1. A turma de Inglês

A turma de Inglês, para efeitos deste relatório designada como 10º X, era composta por 12 raparigas e 13 rapazes, com as idades de 14 (6 alunos), 15 (17 alunos) e 16 (2 alunos). Desde o início do ano letivo, esta turma sofreu várias alterações nos seus elementos, pois alguns alunos optaram por ser transferidos para outros cursos, com os quais se identificavam mais para prosseguir os seus estudos, e foram também incluídos novos alunos, que queriam seguir a área das ciências. Consequentemente, a versão final da turma era constituída por 10 alunos da instituição, por 12 alunos provenientes da Escola Joaquim Araújo, e por 3 alunos provenientes de outros concelhos. Nesta turma, tínhamos dois alunos com Necessidades Educativas Especiais, um deles era portador de surdez e o outro tinha disgrafia emocional, pelo que eram acompanhados pela professora de Ensino Especial. Esta turma frequentava o Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia, e a maioria dos seus alunos revelou que pretendia prosseguir os seus estudos e ingressar no ensino superior, sobretudo nas áreas de engenharia, medicina, enfermagem e veterinária.

Desde o primeiro contato, pelo processo de observação direta dos alunos em sala de aula, esta turma revelou ser heterogénea no seu desempenho e participação, já que um pequeno grupo de alunos se destacou pelas suas intervenções mais espontâneas, sem revelar receios de errar, pois pretendia contribuir ativamente para a aula. Por outro lado, a grande maioria da turma, era reservada e só participava quando era forçada a fazê-lo.

Enquanto assistia às suas aulas pude também observar, que as dificuldades que este grupo de discentes revelou, eram sobretudo causadas pela sua falta de hábito de tomar notas, pois apesar de serem bem-comportados, e tendo em conta a sua faixa etária, era ainda necessário informá-los do que deveriam registar nos seus cadernos.

Relativamente ao manual adotado pela escola, o *Start-up 10* (Barros, V. et al, 2013) da Porto Editora, o mesmo deveria ter sido alterado durante o corrente ano letivo (2019/2020), pois apresentava temas e conteúdos desatualizados. Contudo, esta alteração não pôde realizar-se, pois o Despacho nº 921/2019 decretou a reutilização dos manuais escolares e a sua posterior distribuição (gratuita) entre os alunos elegíveis de apoio escolar. Consequentemente, o facto de os alunos desta turma utilizarem livros emprestados pela escola, limitava a sua aprendizagem, pois na maioria dos casos, as respostas para os exercícios a praticar já se encontravam no livro. Ademais, este fator contribuiu adicionalmente, para um menor envolvimento dos alunos na resolução das atividades propostas, pois ao terem as respostas no livro, descuraram o seu próprio processo de aprendizagem e de continua melhora.

A heterogeneidade destes alunos era também patente nas dificuldades que apresentavam, pois, a sua grande maioria revelou ter dificuldades a conteúdos aprendidos no 3º Ciclo do Ensino Básico, por esta razão, os alunos encontravam-se entre um nível A2.1 e um nível B1+, de acordo com o *QECRL (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas)*. O resultado imediato nos alunos com estas dificuldades, foi a falta de vontade de querer participar nas aulas, pois existia o receio de ser corrigidos e de ser julgados pelos colegas. Tal como a orientadora cooperante me tinha alertado após o primeiro mês de aulas, esta timidez e atitude derrotista, foi ultrapassada com o passar do tempo, à medida que se estabeleceu uma relação de confiança e empatia entre a docente e os discentes. Não obstante, a falta de empenho de alguns estudantes, originou a perpetuação das suas dificuldades, pois não conseguiram progredir tanto como os seus colegas.

No geral esta turma era bem-disposta, preferia o trabalho em pares ou grupos, e reagia bem a atividades lúdicas, fossem elas apresentações para toda a turma, jogos com o *Kahoot*, ou vídeos. Mas também esta relação de trabalho, foi desenvolvida com o avançar do ano letivo, pois a inicial falta de fluência e vocabulário dos alunos, impedia o seu à-vontade nas apresentações públicas, algo que superaram bem, à medida que passaram a confiar mais nas suas capacidades.

Durante o processo de aproximação e conhecimento da turma, que ocorreu durante o 1º período de aulas, foram reveladas algumas das razões para as suas fraquezas, tais como a falta de hábitos de leitura, a falta de contacto com a língua estrangeira, através de filmes, canções, vídeos, etc., e a falta de hábitos de escrita. Ademais, nas aulas, quando tinham de

pesquisar informação para uma tarefa, os alunos optavam por consultar informação traduzida, como por exemplo consultar o Wikipédia em português, o que também limitava a sua evolução no processo de aprendizagem de inglês.

Ao estabelecer uma boa relação com os alunos, tornou-se mais fácil implementar o meu trabalho com estes, já que reagiram bem ao uso do código de correção na sua produção escrita, e se verificaram melhorias em todos os alunos.

1.1.1.2. A turma de Espanhol

A turma de Espanhol, para efeitos deste relatório designada como 10º Y, era composta por 18 raparigas e 10 rapazes, com as idades de 14 (9 alunos) e 15 (19 alunos). Esta turma não sofreu alterações desde o início do ano letivo, e era constituída por 7 alunos provenientes da Escola Joaquim Araújo, por 16 alunos provenientes da Escola de Paço do Sousa, por 2 alunos provenientes da Escola de Felgueiras, e por 3 alunos provenientes de outros concelhos não especificados. A mesma, não incluía alunos com Necessidades Educativas Especiais. A turma frequentava o Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, e alguns dos seus alunos revelaram que pretendiam prosseguir os seus estudos e ingressar no ensino superior, apesar de nem todos saberem que área iriam escolher, pois ainda estavam indecisos sobre essa etapa das suas vidas.

Quanto aos resultados obtidos na conclusão do 3º Ciclo do Ensino Básico, esta turma apresentava uma média de 55,8% a Português, e uma média de 42,9% a Matemática, pelo que o Conselho de Turma expressou, desde o primeiro momento, alguma preocupação com o aproveitamento escolar que estes alunos poderiam obter durante o ano letivo, pois ficou patente que este curso era, para muitos, a única alternativa disponível para concluir o ensino obrigatório.

Tendo em conta que era o seu primeiro ano a frequentar a Escola Secundária de Penafiel, foi várias vezes referido em conselhos de turma, a notória e demorada adaptação deste grupo às rotinas e praticas da escola, sobretudo no que concerne à pontualidade e ao comportamento.

Desde o primeiro dia de aulas, de forma a evitar maus hábitos de trabalho e indisciplina, foi decidido que os alunos deveriam deixar os seus telemóveis, sem som, na secretaria da docente, salvo raras exceções de contactos urgentes que poderiam receber.

Apesar de alguma resistência inicial, este hábito tornou-se mais rotineiro e automático com o passar do tempo.

Embora apresentassem uma personalidade dócil nas aulas de espanhol, a turma incluía membros mais indisciplinados que perturbavam a aprendizagem dos demais, tendo sido necessário, em várias ocasiões, fazer alertas sobre o seu comportamento, e na última semana de outubro, foram inclusive através alterados os lugares que os alunos ocupavam na sala, de forma a minimizar as perturbações. Por a aula de espanhol fluir melhor que as demais, ficou a cargo da docente de Espanhol a criação de uma planta de lugares a ocupar em todas as aulas. Não obstante, com o avançar do ano letivo, tornou-se cada vez mais evidente, quem eram os elementos perturbadores da turma, já que apresentavam uma falta de interesse pela sua própria instrução, não se preocupavam em distrair os colegas que queriam aprender, eram respondões, e gozavam com os demais colegas da turma.

Quanto ao nível de aprendizagem de espanhol, estes alunos frequentaram o ano de iniciação, pelo que se inseriam no nível A1, de acordo com o *QECRL (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas)*. Contudo, por estarem a frequentar o Curso de Línguas e Humanidades, todos os alunos tinham três aulas semanais de 90 minutos, sendo uma destas de turnos, pelo que era expectável que atingissem o nível A2 no final do ano letivo.

Através do processo de observação direta dos alunos em sala de aula, esta turma revelou ser heterogénea em vários aspetos, tais como no aproveitamento, na dedicação ao estudo e no comportamento em sala de aula. Desde logo, sendo este o ano de iniciação de uma nova língua estrangeira, os resultados obtidos pelos alunos estiveram aquém do espectável, já que se pressupunha que a proximidade entre a língua materna e a língua espanhola facilitaria o processo de aprendizagem. Não obstante, com o avançar do ano letivo, através das várias atividades propostas em aula e dos resultados obtidos nos testes de avaliação, constatou-se que os alunos com resultados mais fracos, tinham maus hábitos de estudo, eram avessos a tomar notas durante as aulas, algo que a docente comprovou ao consultar os seus cadernos, e preferiam estar sentados passivamente a falar com os colegas. Por outro lado, os alunos medianos revelaram um maior empenho no seu processo de aprendizagem, pois passaram a esclarecer mais dúvidas com a docente, e este fator contribuiu para uma melhora dos seus resultados. Por sua parte, os alunos mais empenhados, continuaram o seu ótimo trabalho e conseguiram destacar-se entre os colegas.

Ao ter iniciado o meu trabalho com estes alunos durante o mês de março, de 2020 o acompanhamento continuo desta turma, facilitou a proximidade necessária para que eles me pudessem enviar os seus trabalhos por e-mail durante o período de quarentena e posterior ensino à distância.

1.2. Identificação do tema da investigação ação

Convém antes de mais esclarecer o que se entende por investigação ação e, segundo Richards & Lockhart (1996), trata-se de uma “teacher-initiated classroom investigation which seeks to increase the teacher's understanding of classroom teaching and learning, and to bring about change in classroom practices (Gregory 1988; Kemmis and McTaggart 1988).” (p.12). Desta forma, Richards & Lockhart (1996) indicam-nos que a “Action research typically involves small-scale investigative projects in the teacher's own classroom, and consists of a number of phases which often recur in cycles (...)” (p.12). Por conseguinte, a investigação ação pretende identificar uma dificuldade no processo de aprendizagem dos alunos e, para esse efeito, é necessário um período de observação, após o qual se planifica a recolha de dados necessária, de seguida inicia-se o plano de ação, e só depois se procede à observação dos resultados obtidos, de forma a poder ocorrer um período de reflexão e, caso seja necessário, ajusta-se o plano de ação de forma a poder executar um novo ciclo.

Todo este processo, pretende promover a mudança na forma de agir do professor e dos alunos, pelo que é necessário manter um registo do antes e do depois da implementação da investigação ação e, sobretudo reflexionar sobre os resultados obtidos, de forma a poder implementar ajustes, que permitam uma continua melhora dos resultados obtidos.

Para este efeito, e, antes de poder definir o tema da investigação ação, foi necessário conhecer os grupos, a sua dinâmica de trabalho e, observar diretamente os mesmos em contexto de sala de aula, de forma a poder definir um plano de ação que permitisse ajudá-los no processo de desenvolvimento da sua aprendizagem.

1.2.1. Observação simples e informal

Após o início do corrente ano letivo, de 2019/2020, foi desenvolvido o processo de observação simples e informal. Deste modo, durante as primeiras semanas de aulas,

observou-se a dinâmica das turmas atribuídas, para assim, se poder verificar a sua forma de trabalho, começar a conhecer os alunos, além de, poder prestar atenção a possíveis dificuldades que estes revelassem.

Adicionalmente, para conseguir identificar e delimitar o tema da investigação ação foram utilizadas as grelhas facultadas para o propósito, no âmbito das disciplinas de Iniciação à Prática Profissional de Inglês (IPP) e Iniciação à Prática Profissional de Espanhol (IPP) do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol, no qual o presente relatório se insere.

Durante a observação inicial das quatro turmas das minhas orientadoras cooperantes, foi possível verificar as diferentes dinâmicas de trabalho, apesar de nesta fase ainda não saber, em que turmas iria desenvolver o meu projeto de investigação ação. Esta observação informal, foi posteriormente complementada pela observação formal e, pelo preenchimento das grelhas de observação de IPP. Com a ajuda destas grelhas de observação, foi possível, desenvolver um trabalho mais focalizado nos aspetos passíveis de atenção durante a aula, tais como, as estratégias utilizadas pelos alunos, os padrões de interação desenvolvidos durante a aula, entre outros.

Ademais, as turmas do núcleo de inglês, encontravam-se num nível mais avançado do seu processo de aprendizagem da língua estrangeira, pelo que foram o alvo inicial da observação simples e informal. Desta forma, durante a aula de 17 de setembro de 2019, os alunos trabalharam o tema “youth” e, tiveram de descrever a sua geração utilizando vários adjetivos apresentados no manual. Durante a aula, foram trabalhados os conceitos necessários para poder explorar o tema, os alunos trabalharam em pares e mais tarde em grupos, pois pretendia-se uma partilha de ideias e um amadurecimento das mesmas.

Durante a atividade de escolha dos adjetivos para caracterizar a sua geração, inicialmente, os alunos apresentaram dificuldades na interpretação dos seus conceitos, pois muitos admitiram não conhecer o seu significado. Posteriormente, durante a interação oral, na qual alguns alunos indicaram o adjetivo escolhido, verificou-se que as explicações que acompanharam a mesma, foram muito breves e pouco desenvolvidas. Mais tarde, quando os alunos trabalharam em grupos, tiveram de escolher uma canção para representar a sua geração e, escrever as razões que justificassem a sua escolha, de forma a assegurar que registavam o seu ponto de vista, já que o teriam de apresentar a toda a turma. Nesta atividade,

foram, desde logo, verificadas dificuldades na escolha da música, a que se seguiram as dificuldades na redação da justificação da escolha. Durante esta tarefa de grupo, foi possível observar diretamente, que muitos dos alunos interagem na língua materna, que apresentavam dificuldades na sua expressão oral e, conseqüentemente na sua expressão escrita, já que não conseguiam iniciar o seu processo de escrita, e muitas vezes traduziam para inglês o que já tinham escrito ou falado previamente em português. Durante a realização desta atividade, a orientadora cooperante, indicou que poderia circular pela sala, para verificar o trabalho dos alunos e para os ajudar em dúvidas que tivessem. Enquanto circulava pela sala, para confirmar se os alunos necessitavam de ajuda, foi possível observar que os mesmos tinham dificuldades em transferir as suas ideias para o papel, solicitando ajuda na tradução de palavras, expressões ou frases completas.

Durante a aula de 1 de outubro, a orientadora cooperante apresentou um trabalho a ser realizado por toda a turma, que era a redação de um poema coletivo e, para o efeito, entregou a um membro da turma um pequeno caderno, onde os alunos poderiam escrever uma frase, uma estrofe, ou um pequeno poema. Esta atividade, que foi desenvolvida durante o período de aulas presenciais, acabou por revelar-se um desafio, pois os alunos não conseguiram evoluir no seu processo de escrita criativa.

Durante a apresentação do projeto de escrita do poema conjunto, os alunos foram questionados pela professora, sobre os seus hábitos de leitura e, quase todos os alunos, indicaram que não tinham por hábito ler livros na língua materna, nem na língua estrangeira. Após esta partilha de informação por parte dos alunos, foi mais fácil compreender alguns dos motivos associados à sua dificuldade com a expressão oral e escrita. Além disso, estes dados permitiram-nos ter uma ideia sobre a possível área de intervenção da investigação-ação a desenvolver.

1.2.2. A observação formal: grelhas de observação

Após identificar uma possível área de intervenção, através da observação simples, foi então, realizado o processo de escolha dos grupos com os quais trabalhar, através da observação formal, que foi realizada durante o primeiro período de aulas e, onde foi efetuado o preenchimento das grelhas de observação fornecidas pela FLUP, em IPP de Inglês e Espanhol.

Inicialmente, a observação da área de intervenção na turma de Inglês, selecionada para este trabalho, foi mais simples, já que este grupo se encontrava no nível B.1.1, segundo o *QECRL (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas)*. Desta forma, ficou patente, durante o preenchimento da grelha sobre a consciencialização do erro e as técnicas de correção implementadas, que a grande maioria dos alunos não tinha consciência dos erros cometidos, pelo que não lhes foi possível autocorrigir-se. Ademais, os alunos não conseguiram perceber as indicações, mais subtis de correção, fornecidas pela professora, pelo que continuavam a repetir o erro, além de muitas vezes, ignorarem o eco de correção fornecido e, ser necessária, a expressa indicação para repetir a palavra ou expressão. Não obstante, a maioria dos alunos deste grupo, também revelou não ter boas técnicas de toma de apontamentos durante as aulas, o que os impediu, de registarem informação crucial para o seu processo de aprendizagem e melhora, já que não anotavam a informação escrita no quadro, nem as correções feitas pela professora durante a interação oral.

Por outro lado, o facto da maioria dos alunos utilizar manuais emprestado pela escola, não ajudou o seu processo de aprendizagem, pois estes já tinham as respostas dos exercícios a fazer e, não se concentraram nas tarefas a realizar, além de assim, perpetuarem as suas dificuldades. Este grupo de alunos, normalmente, participou espontaneamente nas atividades propostas em aula, no entanto, após a discussão oral e trabalho em pares ou grupos, não conseguiu iniciar o processo de escrita solicitado, fosse ele uma resposta breve, um comentário ou uma composição. Algumas das dificuldades, que estes alunos revelaram, estavam diretamente relacionadas, com o facto, de não saberem ou quererem tomar nota dos aspetos mais importantes dos temas que estavam a analisar, pelo que não dispunham de exemplos ou excertos em que se basear para iniciar o seu processo de escrita.

1.2.3. Análise documental: testes de avaliação do primeiro período

Um dos instrumentos utilizados pelos professores para avaliar os conhecimentos dos alunos é a realização de testes de avaliação e, desta forma, após a realização dos primeiros testes, que ocorreram no primeiro período de aulas, as orientadoras cooperantes solicitaram a nossa ajuda na correção dos mesmos, pois pretendiam complementar a nossa instrução também nesta área.

Desta forma, após efetuar a correção da expressão escrita dos testes realizados pelo 10º X, de inglês, foi possível verificar que os alunos apresentavam dificuldades na sua produção escrita. Os temas das composições a tratar nos testes, já haviam sido todos trabalhados previamente em contexto de sala de aula, tendo sido corrigidas pela professora, pelo que a sua replica ou adaptação para o teste não deveria ter sido encarado como algo difícil de alcançar. Nesta fase, a correção da expressão escrita pressupunha apenas sublinhar os erros, sem efetuar qualquer correção. Este primeiro teste, realizado a 10 de outubro de 2019, pretendeu diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos, e apresentava o formato e extensão dos testes ministrados no ensino secundário, ou seja, este formato era novo para os discentes. Além de corrigir os testes, também estive presente quando os alunos os realizaram e, pude observar diretamente o pânico de vários alunos. Quiçá este, estivesse relacionado com a mudança de ciclo de estudos e, a recente mudança na forma como o estudo e a aprendizagem deveriam ser realizados no ensino secundário. Posteriormente, durante a entrega dos testes, foi efetuada a respetiva correção pela professora e, nesta fase, os alunos só tomaram nota das correções necessárias nos seus testes e, quando terminaram, guardaram os mesmos no fundo do seu caderno.

Uma situação muito similar foi verificada no 10º Y, de espanhol, pois durante a realização do primeiro teste, também foi possível observar diretamente a inquietude de alguns alunos, sobretudo, porque a extensão do mesmo os surpreendeu. Estes alunos também demoraram a adaptar-se ao novo ritmo de estudo necessário no ensino secundário, pois nos primeiros dois testes corrigidos, ficou patente a falta de estudo de alguns, pois, sendo este o primeiro ano de aprendizagem da língua espanhola e, tendo em conta as similaridades entre a língua materna e a língua espanhola, os resultados dos primeiros testes ficaram aquém do espetável. Além do mais, durante a correção dos testes, foi também possível verificar que os alunos transferiam os erros cometidos na oralidade para a sua produção escrita. Ademais, a correção dos testes de língua espanhola, também pressupunha a marcação dos erros e, na pergunta de expressão escrita, apenas sublinhar os erros sem apresentar a correção.

Posteriormente, durante a entrega dos testes, a professora projetou a matriz de correção, de forma a que todos os alunos pudessem ver e corrigir as incorreções nos seus testes. No que se refere à expressão escrita, a professora pediu aos alunos para reescreverem o texto nos seus cadernos, algo que alguns alunos fizeram relutantemente. Por estes alunos estarem no seu primeiro ano de aprendizagem da língua espanhola, as perguntas de

compreensão escrita foram sobre textos, previamente trabalhados e criados durante as aulas, em conjunto, pelo que os alunos apenas teriam de reutilizar parte dos mesmos na sua resposta.

1.3. Delimitação da área de investigação e dos objetivos do projeto

No decorrer do processo de observação, incluído no processo de avaliação mencionado anteriormente, foram efetuados registos no diário de bordo, bem como, nas grelhas de observação formal de IPP e, desde logo, suscitou o meu interesse poder desenvolver com os alunos um trabalho relacionado com o tratamento dos erros cometidos na expressão escrita.

Neste sentido, o trabalho a realizar com as turmas estaria diretamente relacionado com a sua produção escrita, mais especificamente, com os erros cometidos. Pretendia-se, assim, que fosse efetuada a correção dos textos escritos pelos alunos, mas, que estes erros fossem assinalados através de símbolos, que lhes permitissem a identificação da sua tipologia. Esta utilização de símbolos, ocorreria na margem do texto e, seria complementada com a sinalização do erro, através de um sublinhado, mas a correção final ficaria a cargo do aluno.

Assim, a investigação a desenvolver pretendia verificar se a utilização de um código de correção poderia desencadear nos alunos uma reflexão sobre os erros cometidos na sua produção escrita. Contudo, como já foi mencionado anteriormente, os alunos apresentavam dificuldades em iniciar o seu processo de produção, pelo que foi necessário incluir nas aulas, passos prévios, que permitissem desenvolver algumas das etapas da escrita processual. Contudo, por a escrita processual ser um tema extenso, que poderia, por si só, merecer a atenção de uma investigação ação, decidi apenas utilizar algumas das sua etapas, as suficientes, para permitir a análise das ideias e a partilha de conhecimentos entre os alunos, de forma a assegurar que estes conseguiriam organizar os seus pensamentos, antes de darem início ao ato de escrever.

O presente relatório de projeto de investigação ação, pretende descrever e analisar as atividades desenvolvidas com os alunos, as metodologias didáticas utilizadas e as melhoras verificadas durante o decorrer da mesma. Tendo sido já indicado o objetivo primário deste projeto, podemos também referir alguns objetivos mais específicos associados ao desenvolvimento da produção escrita, como:

- fornecimento de *input* linguístico adequado que propiciasse o processo produtivo;

- desenvolvimento do trabalho de pares e grupos para o debate de ideias prévio à escrita;
- análise dos erros cometidos com mais frequência;
- consciencialização dos erros cometidos (por parte dos alunos), de forma a evitar a sua repetição nas atividades seguintes;
- desenvolvimento da autonomia dos alunos, através da responsabilização dos mesmos pela correção dos erros da sua produção escrita;
- análise da progressão dos alunos, durante a realização das atividades.

Convém recordar, que o sucesso de qualquer tarefa desempenhada na sala de aula é da responsabilidade de ambas as partes envolvidas, pelo que se devem criar e fomentar as condições adequadas ao desenvolvimento da aprendizagem. Assim, de acordo com Ur (1212),

The lesson is a type of organized goal-oriented social event that occurs in most, if not all, cultures. And although lessons in different places may vary in topic, atmosphere, methodology and materials, they all have several basic elements in common. Their main objective is learning, they are attended by a predetermined population of learner(s) and teacher(s), and there is a pre-set schedule for where and when they take place. (p. 14)

Capítulo 2 – Enquadramento teórico

2.1. A competência escrita no ensino secundário

De acordo com os programas oficiais, durante os anos de formação dos alunos, os mesmos devem ser expostos a um reportório textual que os permita preparar para a utilização deste género comunicativo em contextos reais. Este facto, é sobretudo relevante, se tivermos em conta o aumento da utilização das novas tecnologias e, por conseguinte, a utilização da expressão escrita em blogs, chats, email, entre outros. Desde logo, podemos verificar que o *Programa de Inglês, Nível de Continuação* nos indica que: “Pretende-se que a abordagem, estudo e produção de textos desenvolvam uma crescente autonomia no uso das competências linguística, discursiva, estratégica, sociolinguística e sociocultural.” (Moreira, A.A et al., 2001, p. 15). Pela mesma razão, o *Programa de Espanhol, Nível de iniciação 10º ano*,

reforça esta ideia, indicando que por expressão escrita, se entende a “Escrita de textos simples (notas, cartas familiares, narrações e descrições e exposição de ideias) de extensão limitada, adequando-se à situação de comunicação, com coerência e respeitando as normas da linguagem escrita.” (Fernández, 2001, p.10).

Porém, de entre todas as competências desenvolvidas em contexto de aula, é precisamente à expressão escrita que é dedicada menos atenção, tal como nos indica Ur (2012) “Writing is often – perhaps mainly – used in language teaching as a vehicle or language practice and testing, rather than for the sake of the writing skill itself” (p.3). Logo, os alunos são confrontados com diversos tipos de textos, através do uso dos manuais e materiais complementares fornecidos pelo docente, que são utilizados para introduzir o *input* linguístico necessário para o desenvolvimento da competência leitora, auditiva e oral, mas que não se centram no desenvolvimento da competência escrita.

Consequentemente, poder-se-á dizer, que o educando utiliza maioritariamente a expressão escrita para responder a exercícios de prática controlada, para tomar notas e para realizar os instrumentos de avaliação. Neste sentido, Cassany (2007) refere que,

Escribir deja de ser el instrumento personal y creativo para desarrollar los propios pensamientos y sensaciones, para analizar el mundo desde el punto de vista íntimo e intransferible; escribir se convierte en algo lejano a uno mismo, en una obligación escolar más, pesada y aburrida, en un *rollo*. (p. 16)

Todavia, convém ter em conta, que a produção escrita é um domínio que requer um trabalho continuado por parte do discente, já que é extremamente difícil começar a escrever um texto, sem que tenha havido uma preparação prévia do tema, das ideias e dos objetivos a abordar. Além do mais, este processo implica a utilização de destrezas cognitivas e psicológicas do aluno, pois este deve, numa primeira fase, organizar o seu discurso mental de forma lógica e, só depois, este conseguirá transferir o mesmo de forma coerente durante o ato de redação do texto. Fica assim patente, uma das grandes diferenças entre a expressão escrita e a oral, uma vez que a primeira, requer mais tempo de preparação antes de se conseguir iniciar a produção escrita, enquanto a segunda, pelo seu carácter imediato, é mais espontânea, além de permitir ao interlocutor ajustar e reformular o seu discurso de forma a assegurar a transmissão da mensagem pretendida.

Ademais, ao tentar escrever, deparamo-nos com dificuldades várias, como por exemplo, com bloqueios criativos, com a falta de léxico ou com o uso limitado do mesmo, com a adequação do discurso ao contexto comunicativo formal ou informal, bem como com repetições, que podem tornar os textos redundantes, já que a expressão escrita requiere o cumprimento de convenções próprias, que necessitam ser ensinadas aos alunos. Neste sentido, Ur (2012, p. 151) diz-nos que a expressão escrita não é aprendida instintivamente, já que necessita de ser ensinada e continuamente trabalhada, de forma a poder ser aperfeiçoada, pelo que, compete ao professor incluir nas suas aulas atividades que permitam o desenvolvimento desta competência por parte dos alunos, para que assim, estes se tornem mais eficazes na sua realização, mesmo sabendo, que de entre todas as competências esta é a menos utilizada. Tradicionalmente, durante as aulas são desenvolvidas menos atividades de expressão escrita, posto que as tarefas que implicam o seu desenvolvimento são efetuadas como trabalho de casa. Logo, deveria ser alterado este hábito, e durante o tempo de aula, dedicar-se mais tempo a este domínio, seja pelo desenvolvimento da expressão escrita em atividades individuais, ou através do desenvolvimento da escrita colaborativa em pares e em grupos.

Para além dos Programas Oficiais previamente mencionados, também o *QECRL* (2001) nos indica as capacidades que o aluno deve desenvolver relativamente a esta competência, ou seja, que “Nas atividades de produção escrita (escrever), o utilizador como ‘escritor’ produz um texto escrito que é recebido por um ou mais leitores.” (p.95). Ademais, este documento de referência para o ensino de idiomas, apresenta descritores que facilitam a classificação dos conhecimentos e capacidades dos alunos, através de níveis de aprendizagem espectáveis, o que pode ser constatado na figura que se segue:

	PRODUÇÃO ESCRITA GERAL
C2	É capaz de escrever textos complexos com clareza e fluência, num estilo adequado e eficaz, com uma estrutura lógica que ajuda o leitor a identificar as questões pertinentes.
C1	É capaz de escrever textos bem estruturados, com clareza, sobre assuntos complexos, sublinhando as questões relevantes e mais salientes, desenvolvendo e defendendo pontos de vista, acrescentando informações complementares, razões e exemplos pertinentes, e concluindo adequadamente.
B2	É capaz de escrever textos pormenorizados, com clareza, acerca de vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações e argumentos recolhidos em diversas fontes.
B1	É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear.
A2	É capaz de escrever uma série de expressões e de frases simples ligadas por conectores simples como 'e', 'mas' e 'porque'.
A1	É capaz de escrever expressões e frases simples.

Figura 1. Escala do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) dos níveis comuns de referência da proficiência escrita geral.

2.2. O Processo de Escrita

Como já foi mencionado anteriormente, a produção escrita é uma competência que deve ser desenvolvida durante os anos formativos dos educandos, pelo que Brown (2001) nos alerta para o facto de muitas vezes ser encarada como “A simplistic view of writing would assume that written language is simply the graphic representation of spoken language (...)” (p. 335). Contudo, esta visão simplista é facilmente descartada, quando tentamos escrever um discurso oral, pois, só nesse momento comprovamos que a tarefa não é tão linear quanto se esperava, pois, o discurso oral segue convenções diferentes, além de poder ser improvisado e adaptado de acordo com as necessidades comunicativas.

Por outro lado, pela sua permanência, o texto escrito pressupõe que o seu autor consegue transmitir a sua mensagem de forma coerente e coesa, pois aquando da sua leitura, não existirá a possibilidade de explicações ou reformulações adicionais. Neste sentido,

Brown (2001) refere que “Written products are often the result of thinking, drafting, and revising procedures that require specialized skills, skills that not every speaker develops naturally.” (p. 335). Logo, é necessário introduzir e desenvolver o processo de escrita, para que o aluno possa ter acesso às ferramentas necessárias, que lhe permitam construir o seu texto da melhor forma possível. Com efeito, Brown (2001) indica que “The process approach is an attempt to take advantage of the nature of the written code (...) to give students a chance to think as they write. Another way of putting it is that writing is indeed a thinking process.” (p. 336). Do mesmo modo, White e Arndt (citado em Harmer, 2001, p. 258) desenvolveram um modelo de escrita processual, onde incluem as etapas consideradas necessárias para o desenvolvimento da expressão escrita e, que pode ser constatado na figura que se segue:

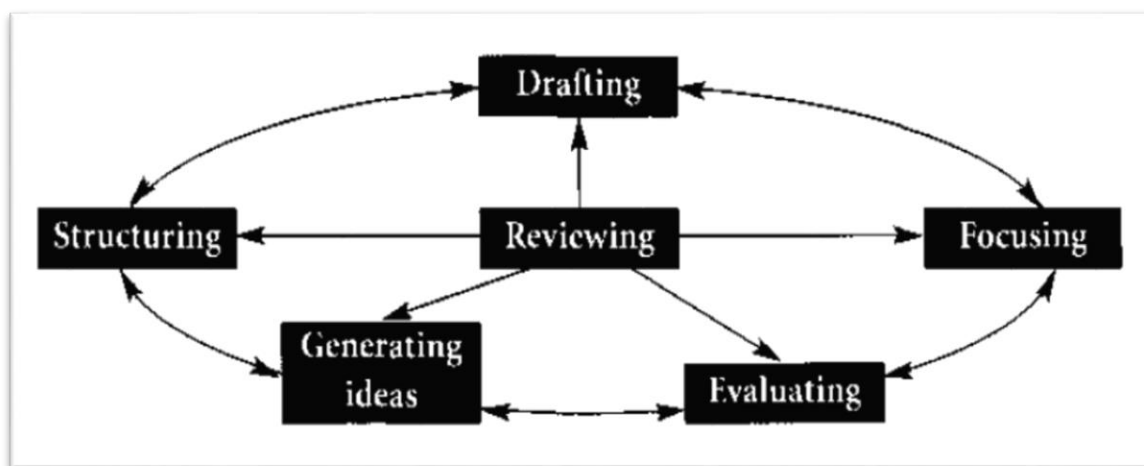


Figura 2. Modelo de escrita processual de White e Arndt's (citado em Harmer, 2001, p. 258).

Deste modo, fica patente o trabalho que é necessário realizar na implementação da escrita processual dentro da sala de aula, se bem que Harmer (2001) nos alerta que “One of the disadvantages of getting students to concentrate on the process of writing is that it takes time: time to brainstorm ideas or collect them in some other way (...)” (p. 258). Mas por outro lado, também se poderá advogar que a sala de aula apresenta as condições adequadas à partilha de conhecimentos, pois os alunos podem debater as suas ideias com o professor, ou com os seus colegas, ideia patente nas seguintes palavras do artigo de Rodrigo-Mateu (2018) “Según Cassany (2016), conviene organizar la tarea de escritura en fases que permitan trabajar los diferentes procesos de composición y potenciar la interacción entre los aprendices.” (p. 164). Com efeito, nas fases que antecedem a produção escrita em si, podem ser criadas as condições necessárias, para ocorrer um trabalho colaborativo, através da

realização de subtarefas, que permitam aos alunos trabalhar em pares ou grupos e, assim, estarem num ambiente mais relaxado, onde podem compartilhar as suas ideias e pontos de vista sobre o tema a tratar, antes de terem de realizar o texto final. Este último argumento, de aproveitar a aula de língua estrangeira, é também subscrita por Harmer (2001), quando refere “(...) in language classes teachers and students can take advantage of the presence of others to make writing a cooperative activity, with great benefit to all those involved.” (p. 260).

Ademais, esta partilha de ideias entre os alunos é de suma importância, pois, além de auxiliar o processo de escrita, vai também permitir desenvolver as suas competências interpessoais, pois durante o debate, os alunos deveram negociar e justificar os seus pontos de vista, podendo inclusive, chegar a novas ideias e conclusões, que não conseguiriam alcançar sozinhos. Por implicar o uso das capacidades cognitivas dos educandos, é essencial despende o mesmo tempo e atenção ao desenvolvimento da expressão escrita, como se despende com as demais competências. Do mesmo modo, Brown (2001) indica-nos que,

Control, coherence, and knowing your mind are not what you start out with but what you end up with. Think of writing, then, not as a way to transmit a message but as a way to grow and cook a message. Writing is a way to end up thinking something you couldn't have started out thinking. (p. 337)

Apesar do exposto e, de acordo com Brown (2001, p.337) a atual ênfase dada ao processo de escrita deve ser vista segundo a perspectiva de um equilíbrio entre processo e produto. Naturalmente, o produto é o objetivo final a atingir, ou seja, é ele que justifica a realização dos processos de pré-escrita, de rascunho, de revisão e de edição do texto. Por esta razão, o processo não é o fim, mas sim o meio para atingir o resultado pretendido, que é o texto. Este ponto de vista é também reforçado por Cassany (2007), quando refere que,

Escribir no es una habilidad espontanea como conversar. El escritor no redacta los textos a chorro, sino que los construye con trabajo y oficio: reflexiona sobre la situación de comunicación, apunta ideas, hace esquemas, redacta borradores, repasa pruebas. Mientras realiza operaciones, relee, corrige y reformula repetidamente lo que está escribiendo. O sea, que corregir o revisar forma parte del proceso de redacción, es un subproceso más al lado de otros, como buscar ideas, organizarlas o redactar. (p. 19)

O desenvolvimento da produção escrita, dentro da sala de aula de língua estrangeira deve também ter em conta que o processo de redação pode ser similar ou diferente, do previamente aprendido na língua materna. Assim, ao iniciar a sua produção escrita, neste caso em específico, em inglês ou espanhol, o aluno pode ver-se tentado a redigir de acordo com a retórica aprendida na sua língua nativa, o que pode gerar mais entraves à realização do texto. Esta ideia é reiterada por Brown (2001), quando nos indica que,

(...) that learners of English bring with them certain predispositions, which come from their native language, about how to organize their writing. (...) No one can deny the effect of one's native culture, or one's predispositions that are the product of perhaps years of schooling, reading, writing, thinking, asserting, arguing, and defending. (p. 338)

Não obstante, o docente pode ter em conta as diferenças retóricas entre a língua estrangeira e a língua materna e, dessa forma, auxiliar os educandos durante o processo de redação de forma a evitar que os mesmos usem formas inadequadas. Um outro método, ao qual pode recorrer para colmatar estas diferenças, passa pelo fornecimento e apresentação de textos modelo, onde sejam realçadas as diferenças entre os idiomas. Estes textos modelo, podem ser também utilizados para fornecer *input* linguístico necessário à realização da tarefa, pois, como nos indica Rodrigo-Mateu (2018) no seu artigo “Los profesores, (...) deben ofrecer el *input* lingüístico necesario para que sus alumnos puedan expresarse sin que las lagunas en el conocimiento de L2 bloqueen la composición (Hedge, 1998; Cassany, 2016).” (p. 165).

Como já havia sido referido, a expressão escrita é mais exigente que a expressão oral, pois, o escrevendo necessita utilizar todo o conhecimento linguístico ao seu dispor, para apresentar as suas ideias de forma clara, sem redundâncias, além de ter de respeitar as convenções associadas ao tipo de texto que está a redigir. Nesse sentido Burns & Richards (2012) referem que:

(...) L2 writers tend to share several important characteristics (...) they are simultaneously acquiring both second language skills and writing/composing expertise. (...) L2 students have not had equivalent amounts of exposure to spoken and written input in the L2. As a result, they are typically more limited in their knowledge and control of lexical, syntactic, and rhetorical tools to express their ideas effectively. (p. 227)

Contudo, o docente pode, sempre que achar adequado, complementar o *input* linguístico apresentado, com materiais que auxiliem o desenvolvimento e a progressão da expressão escrita do educando, já que Burns & Richards (2012) nos alertam para o facto de “(...) L2 writers are simply too diverse for teachers to make assumptions about their students’ prior knowledge and literacy/L2 writing experience.” (p. 228’’)tyg). Assim, durante a aula dedicada à expressão escrita, o docente pode ressaltar as dificuldades previamente verificadas, apresentado uma revisão dos conteúdos essenciais para a consecução da tarefa, bem como rever as estruturas necessárias para o tipo de texto a redigir. Ademais, os escrevendo podem melhorar a sua competência escrita se forem expostos a vários tipos de textos, onde podem observar as estruturas e o léxico utilizado, de forma a poderem recolher as amostras de língua necessárias para a sua posterior aplicação, durante a redação do seu próprio texto.

2.3. Tratamento do erro

No que se refere à aprendizagem de idiomas, os alunos encontram-se num nível diferente do da sua língua materna, ao qual estão expostos desde os primeiros anos de vida, pelo que, durante o ato da produção escrita, na aula de língua estrangeira, é inevitável depararmo-nos com erros de ordem variada. Sendo algo expectável, o *Programa de Espanhol, Nível de iniciação 10º ano* (2001) ressalva esse aspeto, indicando que:

Os erros são passos necessários e inevitáveis no processo de aprendizagem. Constituem a forma de ensaiar as hipóteses que se vão construindo sobre o funcionamento da língua, para comprovar a sua validade; daí que a análise dos erros revele muitas das estratégias que o aprendente utiliza no caminho da aquisição da nova língua. Se os professores e os alunos estiverem cientes que os erros são necessários e iniludíveis para aprender, perde-se o medo de dar erros e trabalha-se sobre eles como meio de saber como se aprende e como se pode progredir. (p. 23)

Como os erros fazem parte do processo de aprendizagem, convém, antes de mais, explicitar que tipos de erros podem ser cometidos pelos educandos e, nesse sentido, tomaremos as definições apresentadas por Edge (Edge, 1989, citado por Harmer, 2001, p.

99), que explicita a existência de três tipos de categorias para a interpretação dos erros cometidos e, que são:

In his book on mistakes and correction Julian Edge suggests that we can divide mistakes into three broad categories: ‘slips’ (that is mistakes which students can correct themselves once the mistake has been pointed out to them), ‘errors’ (mistakes which they cannot correct themselves – and which therefore need explanation), and ‘attempts’ (that is when a student tries to say something but does not yet know the correct way of saying it) (Chapter 2)

Seguindo esta categorização das incoerências cometidas pelos alunos durante o seu processo de produção, torna-se evidente que o docente terá, sobretudo, de auxiliar estes, na correção dos erros e das tentativas, já que os primeiros podem dever-se a dificuldades ou lacunas resultantes do processo de aprendizagem, enquanto os segundos, se devem à utilização de estruturas ou léxico não aprendidas em contexto de aula, pois o educando arrisca mais na sua produção oral e escrita e utiliza linguagem que desconhece ou que ainda não domina.

Todavia, é apontada uma outra razão para as incoerências cometidas pelos alunos, já que segundo Harmer (2001, p. 99), pode também verificar-se a interferência da língua materna, já que os alunos que aprendem inglês como segunda língua já têm um profundo conhecimento, de pelo menos uma outra língua e, quando ocorre o contacto entre a língua materna e a língua inglesa, tal pode gerar confusões, que podem desencadear erros quando o aluno tenta utilizar a língua estrangeira. Não obstante, este raciocínio pode também ser aplicado à aprendizagem de espanhol como segunda língua, e neste sentido Blanco Picado (2012) indica-nos que pode ocorrer:

Transferencia o interferencia de las normas de la lengua materna en el sistema de la interlengua. Sabemos que las hipótesis que hace el estudiante pueden pasar por un análisis contrastivo de la lengua materna y la lengua meta para establecer los rasgos comunes, y por lo tanto fáciles de adquirir, produciéndose una transferencia positiva. Son los rasgos semejantes los que pueden suponer una interferencia. (parágrafo 26)

Ademais, como já foi referido anteriormente, os erros fazem parte do processo de aprendizagem e, tal como Harmer (2001, p. 100) menciona, os erros estão associados à

interlândia do aluno, ou seja, fazem parte da fase de desenvolvimento da língua na qual o mesmo se encontra, pois, ao avançar no seu processo de aprendizagem, estas fases são atualizadas e ampliadas com novos conhecimentos, até o aluno atingir o domínio total do idioma. Posto isto, se estes erros não podem ser dissociados do processo de aprendizagem, como deve o docente lidar com os mesmos, corrigi-los a todos ou ignorá-los. De acordo com a prévia classificação dos tipos de incoerências, em contexto de sala de aula, o docente terá sobretudo de lidar com erros, já que também Ellis (2009) refere que “learners can only self-correct if they possess the necessary linguistic knowledge.” (p.7). Daí que, o docente necessite implementar técnicas de correção, que fomentem o desenvolvimento do aluno, posto que Ur (2012) nos alerta para o facto de “(...) in most cases, error correction does lead to a raising of awareness of the mistake, which is likely eventually, to help students avoid it” (p.89).

Portanto, se pretendemos desenvolver a expressão escrita dos alunos e, é evitável que os mesmos cometam incoerências, poderemos tirar partido dos erros cometidos, para adequar a nossa prática e técnicas de ensino-aprendizagem, de forma a implicar o aluno diretamente neste processo. Com efeito, no seu artigo Rodrigo-Mateu (2018) menciona que:

Según Cassany (1993: 28), al escribir en una lengua que todavía estamos aprendiendo, los errores no solo son inevitables, sino también parte normal del desarrollo de competencias (el alumno infiere la regla, la comprueba, se equivoca, la reformula...). La corrección puede ser, por tanto, un instrumento eficaz para el aprendizaje si se percibe como técnica didáctica. Debe, eso sí, resultar un ejercicio motivante, implicar al alumno y responsabilizarle de su propio aprendizaje. (p. 167)

Consequentemente, podemos tirar proveito dos erros cometidos durante a produção escrita, para implicar os alunos na sua correção, através do desenvolvimento da sua autonomia, já que assim, estes passam a ser responsáveis pela análise, pela reflexão das incoerências cometidas e pela pesquisa da correção necessária para os seus textos. Esta adaptação da técnica de correção dos erros, pretende também devolver a responsabilidade de correção ao autor do texto, pois, geralmente, quando os alunos recebem os seus trabalhos já corrigidos, acabam por guardá-los, pois já não necessitam dos mesmos.

Contudo, a correção não pode ser encarada de ânimo leve, pois a mesma pode gerar diversas emoções e reações nos alunos, pelo que Cassany (2007) nos alerta para:

(...) tachamos las faltas que han cometido y adjuntamos la solución correcta al lado. ¡Qué frustrante para alguien que está descubriendo el poder de la palabra escrita! Los alumnos saben que serán juzgados de este modo y escriben con temor; saben que no se les otorga ninguna confianza: escriben una hoja justa y basta, buscan palabras fáciles para no cometer errores, repiten las mismas ideas, no se arriesgan a discutirle a la autoridad. Se saben condenados a cometer errores de antemano, antes de empezar a escribir. (p. 17)

Por tudo isto, necessitamos observar cuidado durante o processo de correção, pois não pretendemos retrain o aluno no seu processo de aprendizagem, nem o penalizar pelos erros cometidos. Pretende-se sim, desenvolver a reflexão crítica sobre os erros realizados, pois muitas vezes, estes devem-se a simples distrações ou à ausência de uma releitura antes da entrega.

2.4. A retroalimentação da correção escrita

No entanto, como pode o docente fornecer a retroalimentação da correção da expressão escrita, quando Ur (2012) nos recorda que “Error correction means, basically, that you are telling someone else that they have done something wrong and should do it differently.” (p. 89). Com efeito, ninguém gosta de ser chamado à atenção pelos erros que comete e, mais uma vez, se torna evidente, que o docente necessita apresentar a retroalimentação de forma construtiva, para que o aluno a possa encerrar como um processo de melhoria e não como uma simples crítica às suas capacidades linguísticas. Assim, devemos ter em conta as indicações de Ellis (2009) quando refere que:

Feedback can be positive or negative. Positive feedback affirms that a learner response to an activity is correct. It may signal the veracity of the content of a learner utterance or the linguistic correctness of the utterance. In pedagogical theory positive feedback is viewed as important because it provides affective support to the learner and fosters motivation to continue learning. (p. 3)

Assim, dentro do possível, deveremos fornecer aos alunos retroalimentação positiva, pois esta permitirá mantê-los motivados durante o processo de aprendizagem. Ademais, a

retroalimentação escrita não pretende apenas avaliar o trabalho dos alunos, mas também ajudá-los e ensiná-los. Desta forma, a retroalimentação é efetuada porque se pretende influenciar a linguagem que os alunos utilizarão no futuro, para além de se comentar a utilização que foi feita da mesma no passado (Harmer, 2001, p. 112).

Pelo exposto, podemos inferir que a retroalimentação pode auxiliar largamente o processo de aprendizagem de idiomas dos educandos e, nesse sentido Ellis (2009) apresenta algumas sugestões que podem ser seguidas pelos docentes no seu ensino-aprendizagem:

In the case of written CF, “indirect correction” (e.g., indicating the presence of an error without supplying the correct form or using an error-coding system to signal the general category of an error) constitutes a half-way house—the teacher takes on some responsibility for correcting but leaves it up to the individual student to make the actual correction. There is evidence to suggest that prodding the learner to self-correct is effective in promoting acquisition (e.g., Lyster, 2004; Ferris, 2006). (p. 7)

Efetivamente, através da aplicação desta correção indireta na produção escrita, o docente, pode indicar a presença dos erros sem os corrigir, pelo que compete ao aluno, fazer uma posterior análise destes e efetuar a sua respetiva correção. Esta medida, contribui também, para desenvolver a autonomia do aluno, pois o mesmo deverá consultar os materiais necessários, como por exemplo o dicionário, de forma a poder verificar a resposta correta que procura. Verificamos assim, que a aplicação desta correção indireta acaba por desencadear um processo individualizado de autoestudo, pois o aluno passa a ter nas suas mãos a responsabilidade de encontrar uma solução para os seus erros na produção escrita, pelo que inevitavelmente consegue progredir no seu processo de aprendizagem.

Adicionalmente, esta técnica permite, ao docente, ser menos intrusivo durante o processo de correção, pois segundo Ruiz Herrero (2015), passamos a ter em conta:

(...) por un lado, la concepción del autor como sujeto creativo que realiza un uso propio y original de la lengua mediante sus escritos y, por otro lado, la importancia concedida al proceso de composición de un escrito más allá de su mero resultado. (p. 2)

Por conseguinte, quando o docente opta por aplicar a correção indireta, acaba por centrar-se mais na correção da forma da produção escrita, e abdica em grande medida da

correção do seu conteúdo, o que evita que imponha as suas ideias e opiniões, enquanto realiza a mesma. Mais tarde, ao ser o aluno, quem realiza a correção do texto, tem a possibilidade, como autor, de corrigir os erros assinalados, bem como de retificar a mensagem que pretendia transmitir.

2.5. O código de correção

Com efeito, dentro da sala de aula, o docente pode optar por utilizar a correção direta durante as interações orais, deixando assim, a correção indireta para as atividades de produção escrita. Ademais, como foi previamente referido, esta correção indireta pode ser executada através da sinalização dos erros com um código de símbolos.

Esta retroalimentação através do uso de códigos, consiste na sinalização dos erros na produção escrita, ou seja, da sua sinalização direta no texto produzido, bem como na sua identificação, mediante o recurso a um código de símbolos previamente acordados, dado que cada um deles corresponde a um tipo de problema. O interesse didático nesta ferramenta está relacionado com a sua utilização num processo ativo de correção, no qual se pretende e espera que os estudantes assumam a responsabilidade de corrigir os seus próprios erros de expressão escrita, posto que o docente já os identificou e categorizou (Higgs, 1979, citado por Ruiz Herrero, 2015, p. 3).

Ademais, alguns professores utilizam códigos, que colocam diretamente sobre o texto, ou na margem da página, pelo que este código torna a correção mais limpa, menos ameaçadora e, consideravelmente mais útil do que alguns sarrabiscos e comentários (Harmer, 2001, p.111). Desta forma, esta correção guiada por um código de símbolos, permite aos alunos compreender quase de imediato a tipologia do erro que foi cometido, pelo que se torna, desde logo mais benéfica do que a simples marcação sem qualquer significado associado.

Efetivamente, quando se utilizam estes códigos é assinalada na frase o local onde o mesmo se encontra e, posteriormente utiliza-se um dos símbolos na margem para indicar qual é o tipo de erro cometido. Desta forma, o aluno pode posteriormente começar a sua tarefa de corrigir o erro (Harmer, 2001, p.112). Adicionalmente, a razão apresentada para a utilização de códigos e símbolos é a mesma: se os estudantes conseguem identificar os erros que realizaram, então eles estão na posição necessária para os corrigir (Harmer, 2001, p.112).

Apesar das vantagens apresentadas, devemos ter também em atenção, que a utilização de um código de correção vai implicar, para o docente, o dispêndio de mais tempo durante a correção das atividades de produção escrita. Contudo, após a fase inicial de adaptação e, com a sua continuada utilização, esta prática passará a ser mais fácil e reduzir-se-á o tempo despendido com a mesma.

Pela mesma razão, também os educandos necessitam ser informados de como devem interpretar este código de correção e, numa fase inicial, pode ser mais demorada a sua descodificação, mas também neste caso, a sua aplicação continuada irá gerar um novo hábito de trabalho e, os alunos mais facilmente compreenderam o que devem corrigir.

Capítulo 3 – Intervenção pedagógica didática

3.1. O plano de intervenção, os instrumentos de recolha de dados e as opções metodológicas

Tendo em conta as características deste relatório de estágio pedagógico, foi desenvolvido um projeto de investigação-ação de pequena escala e, este capítulo irá apresentar as atividades de produção escrita desenvolvidas durante o mesmo. Não obstante, tendo em conta a extensão deste relatório, não será possível descrever e apresentar, de forma minuciosa, todos os detalhes do trabalho realizado com os alunos, pelo que se optou, por uma descrição e análise, mais sucinta, das atividades de maior relevância que se desenvolveram com os alunos. Ademais, é necessário referir, que as atividades de produção escrita realizadas tiveram de adequar-se aos conteúdos do programa curricular em vigor, o que limitou, em certa medida, os temas trabalhados pelos alunos, já que alguns destes não eram do seu interesse.

Todavia, convém recordar, que as turmas selecionadas para este relatório se encontravam em diferentes etapas do seu processo de aprendizagem da língua estrangeira, uma vez que a turma de inglês se encontrava no sexto ano de aprendizagem, enquanto a turma de espanhol estava a frequentar o seu primeiro ano de aprendizagem. Portanto, foi possível implementar as atividades de produção escrita na turma de inglês durante o primeiro período de aulas, e o início do segundo período, no entanto, com a turma de espanhol, foi necessário aguardar até os alunos terem um nível de conhecimentos mínimos, que lhes

permitisse realizar as atividades de expressão escrita com alguma liberdade criativa, pelo que, só foi possível iniciar as atividades durante o final do segundo período de aulas e o início do terceiro período.

O plano de intervenção teve como objetivo principal a utilização de um código de correção, que permitisse fornecer aos alunos uma retroalimentação mais completa sobre o tipo de erros cometidos na produção escrita. Durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é normal que se cometam erros, posto que a aprendizagem é gradual, aumentando de complexidade com o avançar dos anos, além de também aumentar a quantidade de input à qual os alunos estão expostos. Logo, pretende-se que com o avançar dos níveis de conhecimentos, que os alunos deixem para trás erros mais básicos e, que arrisquem mais na utilização do idioma, aplicando os novos conhecimentos aprendidos. De forma a chamar a atenção dos alunos para os erros que estes comentem na sua expressão escrita, pretendeu-se motivá-los a reflexionar sobre os erros cometidos e implicá-los mais ativamente no processo de correção. Do mesmo modo, através da indicação da tipologia de erros cometidos, pretendeu-se sinalizar, em cada atividade, os erros que esse aluno cometeu com mais frequência, e assim, desenvolver um maior grau de autonomia, já que competia a estes a correção final da sua produção escrita. Por outro lado, quis-se fomentar nos discentes, um maior grau de reflexão, sobre os erros cometidos nas várias atividades realizadas por estes em todas as disciplinas, além de se desejar que os mesmos aplicassem esta reflexão nas tarefas desenvolvidas no futuro.

Tradicionalmente, os alunos recebiam as suas atividades e testes corrigidos, porém esta correção implicava a mera utilização de marcações ou símbolos mais simples, alguns dos quais eram facilmente compreendidos pelos alunos, como é o caso dos que indicam se uma resposta está correta ou errada. Contudo, no que se refere à correção da expressão escrita, os símbolos e marcações normalmente utilizados ficavam algo aquém das expectativas, pois, geralmente era utilizada uma linha de sublinhado reto ou ondulado, que representa a existência de um erro, mas se o aluno não tivesse os conhecimentos necessários para se autocorrigir, acabava por ignorar as marcações e guardar o texto no fundo do seu caderno. Note-se, que neste sentido Cassany (2007) nos alerta para:

Marcar la incorrección es suficiente cuando se trata de faltas o errores cuya solución correcta suponemos que el alumno será capaz de deducir. En cambio, cuando se trata de incorrecciones

difíciles o a las cuales sabemos con seguridad que el alumno no podrá corregirlas, es mejor dar también la solución correcta.

Las dos posibilidades tienen una diferencia fundamental: el grado de autonomía del alumno. Señalando la incorrección, el alumno tiene que tomar la iniciativa: tiene que analizar la falta y encontrar la enmienda apropiada. (p. 51)

O ponto de partida para o trabalho efetuado com os alunos foi, em ambas as línguas, a adaptação de algumas das fases da escrita processual, ou seja, em primeiro lugar, pretendeu-se dotar os discentes do input linguístico necessário para a realização da atividade, ao mesmo tempo que estes trabalharam em pares, grupos ou com toda a turma, de forma a poder debater e negociar as suas ideias, e assim chegar a conclusões sobre o tema a trabalhar. Tendo em conta que as atividades em pares e grupos são do agrado dos alunos, tentou tirar-se proveito dessa dinâmica da organização da turma, para poder facilitar e motivar a partilha de pontos de vista e de experiências. De seguida, pretendeu-se que os alunos aplicassem os novos conhecimentos na realização da produção escrita, posto que, já teriam uma melhor noção das ideias a escrever.

Desta forma, acreditamos que ao apresentar e explorar os conteúdos linguísticos a trabalhar, que potenciamos o processo de aprendizagem dos alunos, pois tentamos dar-lhes a oportunidade de os utilizarem em contextos comunicativos dentro da sala de aula, seja nas interações com os seus colegas, seja na realização individual de tarefas de expressão escrita. Não obstante, apesar de este projeto de investigação-ação não pretender focar-se demasiado no desenvolvimento das várias fases da escrita processual, considerou-se ser necessária a adaptação de algumas das etapas que antecedem o ato de escrita, nomeadamente, de forma a poder facilitar o processo cognitivo que é inerente à redação. Assim, nas aulas lecionadas os alunos tiveram de redigir textos diretamente relacionados com os temas trabalhados na unidade didática em que se encontravam.

Ademais, esta investigação-ação tenta descrever e compreender um contexto pedagógico específico, apesar de só ter sido possível realizar um ciclo de investigação. Porém, para ser efetuada a avaliação dos dados recolhidos, foram criados instrumentos que permitiram, sobretudo, uma análise qualitativa os trabalhos realizados pelos alunos. Assim, foi criada uma tabela com os descritores de avaliação da expressão escrita para inglês e espanhol, e esta foi complementada, com uma grelha que permitiu quantificar os erros

cometidos. Ao serem conciliados estes dois instrumentos, pois possível analisar a evolução dos discentes durante o ciclo de investigação.

Contudo, esta análise dos trabalhos realizados focou-se, maioritariamente, na vertente qualitativa, pois pretendeu-se motivar os alunos a utilizarem os seus conhecimentos linguísticos durante as atividades de redação, sem que estes se sentissem pressionados com as possíveis notas que obtivessem nesses trabalhos. Do mesmo modo, tirou-se proveito da boa relação mantida com os discentes, para os motivar a arriscarem mais durante as tarefas de expressão escrita, ou seja, para estes tentarem criar textos cada vez mais complexos, sem terem medo de errar, alertando-os que os erros fazem parte do processo de aprendizagem.

Como a implementação do código de correção na expressão escrita foi algo totalmente novo para os alunos, pretendeu-se recolher a sua opinião após o uso do mesmo, pelo que se desenvolveu um questionário para recolher as suas impressões. Este questionário foi apresentado após o primeiro ciclo de investigação, e os alunos puderam responder ao mesmo de forma anónima, através de um *Google Form*. A realização do questionário após a utilização do código de correção foi propositada, pois como foi referido anteriormente, em outras disciplinas são utilizadas outras técnicas de correção, e assim, após terem experienciado esta nova técnica, os alunos poderiam analisar a sua experiência pessoal como alunos, e posteriormente responder às questões apresentadas.

Dado que o ciclo de intervenção ocorreu em primeiro lugar na turma de inglês, e posteriormente na turma de espanhol, decidimos manter essa ordem neste relatório.

3.1.1. O código de correção

O dos objetivos deste trabalho de investigação-ação foi a análise da expressão escrita realizada pelos alunos através da implementação de um código de correção, que permitisse a sinalização dos erros e a posterior identificação do tipo de erro cometido. Desta forma, quando os alunos recebessem os seus textos corrigidos, poderiam iniciar o processo de correção, além de poderem refletir sobre os erros presentes no mesmo.

Assim, tendo em conta as diferenças entre os dois idiomas do núcleo de estágio, foi necessário elaborar um código de correção para cada um deles, para assegurar que este se adequava ao funcionamento da língua e, sobretudo, para garantir que os alunos poderiam compreender a sua utilização adequadamente.

Não obstante, a seleção final do código de correção a utilizar nas duas turmas acompanhadas, durante o estágio pedagógico, foi efetuada com a supervisão das respetivas orientadoras cooperantes, posto que a implementação desta técnica pretendeu respeitar os seus objetivos previamente definidos para estes grupos.

3.1.1.1. Código de correção utilizado em Inglês

Como referido anteriormente, a implementação do código de correção na produção escrita da turma de inglês, foi efetuada ainda durante o primeiro período, já que estes alunos, durante o corrente ano letivo de 2019/2020, estavam a frequentar o 10º ano, pelo que estavam no seu sexto ano de aprendizagem do idioma, ou seja, encontravam-se a frequentar o nível B1.1, de acordo com o *QECR*.

Durante a fase inicial de pesquisa e delimitação dos possíveis símbolos a utilizar no código de correção, a orientadora cooperante foi consultada, posto que a turma estava a seu cargo, e foi necessário obter a sua aprovação, antes de ser possível iniciar o trabalho com os alunos. Portanto, foi necessário assegurar, que os mesmos não seriam demasiado complexos, o que poderia impedir a sua compreensão pelos alunos. Ademais, o ano de estágio pedagógico, foi um ano de aprendizagem e aperfeiçoamento das técnicas pedagógicas a implementar durante a docência, que neste caso, em específico, estavam relacionadas com as técnicas de correção da produção escrita, pelo que se teve de coadunar, e ser definido, segundo as diretrizes da orientadora cooperante.

Neste sentido, após a consulta de literatura disponível sobre alguns dos códigos de correção utilizados na produção escrita, os mesmos foram compilados (Figura 3), e posteriormente apresentados à orientadora cooperante, para a análise, e seleção final do mesmo. Contudo, a mesma não concordava, com a utilização de um código demasiado extenso, ou seja, com demasiados símbolos. Convém referir, que a utilização de símbolos mais variados, permitiria sinalizar, de forma mais adequada, o tipo de erro identificado na expressão escrita, pois os mesmos seriam mais específicos, além de evitar equívocos na sua interpretação.

Suggested correction code:
Sp. – Spelling
T – Verb tense
W/O – Word order
Prep – Preposition
Voc. – Vocabulary
G – Grammar
Exp. – Expression
—x— - Something missing
? – What language is this?

Figura 3. Código de correção sugerido para inglês¹.

Não obstante, foi acordado, que seria necessário reduzir esta lista de nove símbolos, de forma a obter uma, que apenas contivesse 5 símbolos, já que a orientadora cooperante considerou, que os alunos poderiam ter dificuldade em interpretar um código de correção demasiado extenso, dado que o uso desta técnica de correção era novo e desconhecido dos discentes. Assim, após a discussão sobre as vantagens e desvantagens da utilização de alguns símbolos em detrimento de outros, foi possível chegar á lista final dos códigos de correção a utilizar (Figura 4).

Até à implementação deste código, a técnica de correção aplicada nos textos criados pelos alunos, consistia em sublinhar as estruturas que continham erros, apesar de não ser indicado o tipo de erro cometido, nem ser apresentada a correção. Por esta razão, a etapa seguinte, consistiu em apresentar este código de correção aos alunos, facultando as explicações necessárias para a sua compreensão e interpretação. Logo, foi indicado aos discentes, que se aplicaria esta técnica de correção às atividades de produção escrita que os mesmos realizassem a partir desse momento, pelo que lhes foi solicitado que registassem este código, e a sua respetiva significação, nos seus cadernos.

¹ Adaptado de Pulverness, (n. d.), Correcting written work, p. 2

Final correction code:
^G – Preposition and expression
Sp. – Spelling
W/O – Word order
G – Grammar (verb tense and lexis)
—x— - Something missing

Figura 4. Código de correção da produção escrita de inglês.

Quanto à sinalização dos erros em si, os alunos foram alertados, que se sublinharia o erro no corpo do texto, mas que o código seria apresentado na margem da página. Ademais, foram advertidos, que a implementação desta técnica pretendia ajudá-los a identificar o tipo de erros que cometem com mais frequência, e que, deveriam ser estes a efetuar a correção dos erros assinalados, ou seja, que continuaria a não ser facultada a correção do erro.

3.1.1.2. Código de correção utilizado em espanhol

No que concerne a turma de espanhol, por esta estar a frequentar o primeiro ano de aprendizagem da língua estrangeira, foi necessário aguardar até meados do segundo período, para começar a ser implementado o código de correção na sua produção escrita. Este período de espera, esteve diretamente relacionado com a necessidade de se aguardar até que os alunos tivessem um domínio mínimo da nova língua, para se poder, assim, iniciar o primeiro ciclo da investigação-ação.

Tal como havia acontecido com o núcleo de inglês, também em espanhol foi feita uma consulta prévia de literatura disponível sobre códigos de correção utilizados na produção escrita. Posteriormente, foi compilada a possível lista de símbolos (Figura 5) a utilizar e, após a apresentação da mesma à orientadora cooperante, foi verificado, que estes se adequavam às especificidades da língua espanhola, pelo que poderia ser utilizada nas atividades de produção escrita a desenvolver com os alunos. Por o código de espanhol ter sido mais específico, acabou por facilitar a tarefa de identificação dos erros cometidos mais frequentemente pelos alunos, além de ter sido possível evitar ambiguidades na sua interpretação.

Símbolos de corrección de la producción escrita:

T - Tiempo verbal

M - Modo verbal (Indicativo, Subjuntivo, etc.)

C - Concordancia

✓ - Falta algo

X - Sobra algo

[] - Revisar sintaxis (orden de las palabras)

L - Léxico inapropiado (vocabulario, expresión)

O – Ortografía

Figura 5. Código de correção da produção escrita de espanhol².

Tal como havia acontecido com o grupo de inglês, os alunos do grupo de espanhol, estavam apenas habituados à utilização de técnicas de correção mais simples, pois, normalmente os seus erros na produção escrita eram simplesmente sublinhados, sem ser apresentada a correção para os mesmos, pelo que, a implementação de um código de correção com símbolos foi uma novidade.

Adicionalmente, o início do ciclo de investigação com este grupo, coincidiu com o início do período de emergência devido à pandemia do Covid-19, pelo que, a apresentação do código de correção aos alunos, foi realizado através das ferramentas disponibilizadas e utilizadas pela Escola Secundária de Penafiel, durante o regime de ensino à distância. No seu geral, a tipificação do erro cometido pelo aluno, foi feito através do sublinhado do erro no corpo do texto e, da posterior apresentação do símbolo correspondente na margem da página.

3.1.2. Atividades realizadas nas aulas de Inglês – primeiro ciclo

As atividades realizadas com a turma de Inglês ocorrem durante o primeiro período e o início do segundo período de aulas, num total de três aulas de noventa minutos, que se adequaram aos conteúdos programáticos previstos para o ano letivo a decorrer, de

² Adaptado de López Rodríguez, 2007, p. 80

2019/2020, e que foram incluídos nas unidades didáticas lecionadas. Assim, este primeiro ciclo de investigação-ação decorreu entre o período de 17 de outubro de 2019 e 30 de janeiro de 2020, quando foram propostas três atividades de expressão escrita, relacionadas com os conteúdos apresentados e, o código de correção foi implementado na posterior correção dos textos.

A primeira atividade proposta aos alunos foi realizada no dia 17 de outubro de 2019, e esta estava diretamente relacionada com a subunidade “*Studying abroad*”, do manual *Start-up 10* (Barros, V. et al, 2013, p. 58). Neste sentido, a aula leciona apresentou conceitos temáticos relacionados com o sistema educativo, ou seja, foi feita a revisão e reintrodução de vocabulário necessário para expressar as disciplinas frequentadas, além de ter sido abordado o sistema universitário e algumas das áreas de estudo de maior interesse para esta turma, posto que os mesmos frequentavam o curso de ciências e tecnologia.

Para que os alunos pudessem participar ativamente na aula e expressar as suas opiniões, foi fundamental verificar, numa fase inicial da aula, se os mesmos dispunham dos recursos linguísticos necessários para fazê-lo, e complementar os seus conhecimentos com input linguístico adicional que lhes permitisse expressar as suas ideias, já que, como Harmer (2001) refere “(...) before we ask students to take part in a spoken or written activity we may check their knowledge of key vocabulary , and help them with phrases or questions that will be helpful for the task (...)” (p.252). Desta forma, para se ativar conhecimentos prévios, foi revisto o vocabulário necessário para expressar as disciplinas frequentadas, além de ter sido revista a expressão de gostos e preferências e, este conteúdo, foi complementado com a introdução do vocabulário necessário para expressar as áreas de estudo, que estes alunos poderiam seguir num futuro. De seguida, e dado que esta aula se centrava no tema “*Studying abroad*”, foram apresentados alguns cursos intensivos de inglês, a decorrer no Reino Unido, além de serem abordados alguns programas de intercambio em vigor no Ensino Secundário e Universitário. Com a apresentação destes programas, vocacionados para a aprendizagem do inglês, pretendeu-se debater a importância de dominar uma língua estrangeira, uma vez que os alunos puderam expressar as suas ideias sobre as vantagens e desvantagens de saber inglês. Através da apresentação destes conceitos, os alunos puderam interagir uns com os outros, partilhar as suas ideias e, indicar se já tinham planos para o seu futuro académico. Todo este debate e partilha de ideias, efetuado em grande grupo, permitiu ativar os processos

cognitivos necessários, além de ter sido acompanhado pela visualização do input linguístico discutido, pois os alunos necessitaram dessas estruturas para iniciar os seus comentários.

Esta análise do tema a trabalhar, tinha como objetivo facilitar a realização da tarefa final da aula, que consistia na redação de um texto. Contudo, como nos indicam Burns and Richards (2012),

L2 writers tend to share several important characteristics (Ferris, 2009). Firstly, they are simultaneously acquiring both second language skills and writing /composing expertise. (...) L2 students (in most instances) have not had equivalent amounts of exposure to spoken and written input in the L2. (p.227).

Assim, após a partilha de ideias entre os alunos, foi-lhes apresentada a tarefa que deveriam realizar até ao final da aula e, que consistia na redação de um texto sobre um dos temas debatidos, ou seja, poderiam escrever um texto sobre as vantagens e desvantagens de frequentar um curso intensivo de inglês, ou em alternativa, poderiam escrever sobre o curso e a área de estudo que pretendiam frequentar na universidade. No final da aula, todos os alunos entregaram o seu texto para correção e, na semana seguinte receberam o mesmo corrigido, com a implementação do código de correção.

A segunda atividade proposta aos alunos foi realizada no dia 5 de dezembro de 2019, e esta estava diretamente relacionada com a subunidade “*Volunteering*” do manual *Start-up 10* (Barros, V. et al, 2013, p. 74). Esta aula pretendia resumir os conteúdos apresentados sobre o tema do voluntariado, que havia sido iniciado nas duas aulas anteriores.

Porém, como o tema desta subunidade não é muito apelativo para os discentes, pois os mesmos não se identificavam com os conteúdos apresentados, as atividades realizadas durante a aula tentaram motivá-los a participarem ativamente na mesma. Assim, as atividades desenvolvidas nesta aula pretenderam que os alunos revissem o input linguístico trabalhado previamente, e no início da aula, foi-lhes pedido para compartilharem com toda a turma, alguns dos conceitos chave relacionados ao voluntariado e, de seguida, foi proposto um trabalho em pares, que consistia na elaboração de uma lista de vantagens associadas à realização do trabalho como voluntário. O resultado deste trabalho, que teve em conta a experiência prévia de alguns alunos como voluntários, foi a criação de uma lista final com as melhores vantagens apresentadas pelos pares. Como se pretendia a partilha de pontos de vista entre os alunos, além da partilha de experiências prévias, que os alunos pudessem ter

sobre o tema, adicionalmente, foi proposta uma nova tarefa, na qual estes teriam de trabalhar em grupos para analisarem alguns programas de voluntariado de verão no estrangeiro, concebidos especificamente para adolescentes. Ao debaterem a lista com os programas de voluntariado, os grupos puderam discutir entre si, quais os programas que mais lhes interessavam, e justificar as suas razões para a escolha, ou seja, se a escolha estava relacionada com o país onde ocorria o programa, ou com o tipo de programa desenvolvido.

Portanto, verificou-se que as fases de trabalho em pares e grupos, mais uma vez foram necessárias, para ativar o processo cognitivo dos alunos, e para facilitar a organização das ideias que foram necessárias para a realização da tarefa final, que nesta aula consistia, na redação de um correio eletrónico a um(a) amigo(a). A realização da atividade de produção escrita, permitiu aos alunos aplicar as ideias e vantagens já debatidas, selecionando o input linguístico necessário para a redação do seu texto, onde deveriam indicar as razões, também estas previamente analisadas, que fundamentavam a escolha de um programa de voluntariado de verão.

A terceira atividade proposta aos alunos foi realizada no dia 30 de janeiro de 2020, e esta estava diretamente relacionada com a subunidade “*Science fiction*” do manual *Start-up 10* (Barros, V. et al, 2013, p. 116). O tema desta atividade foi muito motivador para os alunos, posto que estes gostam de ver séries e filmes, e puderam complementar os conteúdos apresentados, com opiniões pessoais, e como nos indicam Burns & Richards (2012):

The key lies in orchestrating the social learning environment and learning experiences in such a way that students will *want* to participate and want to learn (Ushioda, 2003) (...) [and] As Good and Brophy (1997, p. 238) put it, interest resides in people rather than in topics or tasks, and motivation develops as a result of interactions among persons, tasks, and the larger environment context. (p.80)

Ademais, esta aula centrou-se nas competências auditiva e de expressão escrita, sendo que, as atividades de competência auditiva estiveram relacionadas, em primeiro lugar, com o autor de um conhecido livro de ficção científica, e também com a apresentação de alguns trailers de filmes de ficção científica. Os recursos empregues, nesta exercitação da competência auditiva, permitiram motivar os alunos para as tarefas a desempenhar, pois os mesmos sentiam-se à-vontade com o tema, o que facilitou a ativação dos conhecimentos necessários para a execução da tarefa final que se propôs, ou seja, a redação de um “*movie*

review”. Assim, nesta unidade didática, tentaram variar-se os recursos utilizados para o fornecimento do input linguístico, tendo-se privilegiado os recursos audiovisuais.

Além disso, foram também utilizados trailers de filmes, para os preparar para a tarefa final que teriam de realizar, pois os trailers transmitem a essência de um filme, sem revelarem demasiados detalhes do enredo, e tentando evitar *spoilers*, pelo que se revelaram essenciais, como uma referência a ter em conta, para a redação do “*movie review*”. Adicionalmente, os trailers incluem informação específica acerca do diretor, das personagens principais, dos atores, entre outros detalhes, nos quais os discentes se poderiam basear para recolher os dados necessários para a sua “*movie review*”, além de terem a possibilidade de ouvir o narrador, enquanto este relata de forma objetiva alguns aspetos do filme, uma vez que, segundo Harmer (2001), “students are greatly helped by being exposed to examples of writing and speaking which show certain conventions for them to draw upon.” (p. 251).

Posteriormente, antes de iniciarem a tarefa de produção escrita, foram apresentados modelos de “*reviews*” positivas e negativas, de forma a assegurar que os discentes tinham acesso a um modelo do género de texto de deveriam redigir. Ademais, de forma a assegurar que os alunos tinham liberdade criativa sobre a sua expressão escrita, foi-lhes permitido escrever sobre um filme que estes tivessem visto recentemente, ou não, indicando-lhes também, que a sua “*review*” deveria motivar o leitor da mesma a ver ou não o filme selecionado.

3.1.3. Atividades realizadas nas aulas de Espanhol – primeiro ciclo

Como já foi referido anteriormente, as atividades realizadas no núcleo de espanhol ocorreram entre o final do segundo período e o terceiro período de aulas, já que foi necessário aguardar até que os alunos tivessem um mínimo de conhecimentos, de forma a poder expressar-se com alguma liberdade criativa. Ademais, as atividades apresentadas também se adequaram aos conteúdos programáticos previstos para o ano letivo de 2019/2020, pelo que nas atividades de expressão escrita se pretendeu, sobretudo, que os discentes aplicassem o input linguístico previamente adquirido.

Note-se, também, que o início do primeiro ciclo da investigação-ação de espanhol, coincidiu com o início da pandemia causada pelo Covid-19, pelo que a primeira atividade

desenvolvida, foi solicitada aos alunos imediatamente antes do início do estado de emergência, e as demais atividades foram realizadas quando já estava em vigor o ensino à distância. Além disso, todas as atividades de expressão escritas propostas no núcleo de espanhol foram realizadas como trabalho de casa, posto que na última semana de aulas presenciais, imediatamente antes da ser decretado o primeiro período de estado de emergência³, a professora cooperante deu prioridade ao ensino de novos conteúdos e à realização da prova de avaliação oral, e mais tarde, durante o ensino à distância, se valorizou o tempo de aula, efetuado através aplicação *Zoom*, para apresentar conteúdos e corrigir exercícios, pelo que as atividades de produção escrita foram relegadas para trabalho de casa. Desta forma, assegurou-se que os alunos utilizavam o tempo de aula para aprender e rever conteúdos, evitando ao máximo tempos mortos, onde não ocorreria interação. Ademais, durante o período de ensino à distância os alunos foram avaliados pela sua participação nas aulas online.

Do mesmo modo, por este grupo de alunos estar a frequentar o nível de iniciação, e tendo em conta a nova realidade do ensino à distância, foi necessário efetuar alguns ajustes na implementação do código de correção. Portanto, neste primeiro ciclo de investigação-ação foi feita a sinalização do erro no corpo do texto, foi apresentado o código de correção na margem da página, e foi também apresentada a correção dos erros. Sem este ajuste, os alunos poderiam não ter conhecimentos necessários para efetuar a autocorreção, e a distância, poderia também impedir os discentes de solicitarem ajuda na correção dos seus textos.

A primeira atividade proposta aos alunos foi apresentada no dia 12 de março de 2020, e estava relacionada com as unidades “*Vamos a divertirnos*” e “*A la mesa*” do manual *EnDirecto.com 1* (Pacheco, L. et al., 2013, p. 86-110). Assim, os alunos deveriam analisar e selecionar a informação mais relevante destas duas unidades, previamente lecionadas, de forma a que pudessem realizar a atividade de expressão escrita, que consistia em comentar a afirmação “*Vida sana en cuerpo sano*”. Não obstante, quando se apresentaram as instruções para a realização desta tarefa, os alunos foram esclarecidos que deveriam comentar a afirmação de acordo com a sua opinião pessoal, ou seja, deveriam, em primeiro

³ Antes de ser decretado o primeiro estado de emergência, alguns alunos da Escola Secundária de Penafiel já se encontravam em quarentena profilática, de acordo com as diretrizes da Direção Geral de Saúde. O primeiro estado de emergência foi decretado a 19 de março de 2020, de acordo com <https://covid19estamoson.gov.pt/estado-de-emergencia-nacional/o-que-e/>.

lugar, indicar se concordavam com a afirmação, e de seguida, apresentar as suas justificações para esse acordo ou desacordo. Ademais, foi solicitado aos discentes que refletissem sobre o que esta afirmação representava para cada um, e se se identificavam com a mesma ou não. Esta atividade pretendeu resumir alguns dos conteúdos aprendidos nas duas unidades didáticas anteriores, ou seja, tinha como objetivo comprovar se os alunos haviam adquirido o input linguístico, e se conseguiam selecionar e aplicar o mesmo na sua produção escrita. Após a redação do seu texto os discentes enviaram os mesmos por correio eletrónico, e só então, foi aplicado o código de correção nos mesmos.

A segunda atividade proposta aos alunos foi apresentada no dia 24 de março de 2020, e estava relacionada com as unidades “*Día a día*” e “*En familia*”, do manual *EnDirecto.com 1* (Pacheco, L. et al., 2013, p. 58-82). Esta atividade foi proposta aos discentes durante o estado de emergência, numa época de incerteza, já que as rotinas da população haviam sofrido uma dramática mudança devido à pandemia pelo Covid-19. Assim, pediu-se aos alunos para “*Escribir un texto sobre los cambios de rutina más significativos durante la cuarentena*”.

Com este texto, pretendeu-se antes de mais, mantê-los em contacto com a língua espanhola, mas também, apresentar uma atividade que lhes permitisse expressar a nova realidade que vivenciavam. Logo, os discentes tiveram de refletir sobre as mudanças mais significativas, que as suas vidas tinham sofrido, e redigir um texto, onde apresentassem o seu novo quotidiano. É certo também, que com esta tarefa se pretendeu entender os sentimentos dos alunos, ou seja, verificar como estes estavam a conseguir lidar com uma mudança tão drástica, se sentiam falta das rotinas antigas e da ida à escola. Aquando da criação desta atividade, pareceu pertinente que os alunos pudessem escrever um texto, onde lhes fosse possível expressar como estavam a lidar com a quarentena, já que, a mesma poderia ser encarada de forma diferente, além de apresentar diferentes vantagens e desvantagens para cada aluno. Tal como já havia acontecido com a atividade anterior, os alunos escreveram os seus textos e enviaram os mesmos por correio eletrónico para correção.

A terceira atividade proposta aos alunos foi apresentada no dia 30 de abril de 2020, e estava relacionada com a unidade “*Te cuidas*”, do manual *EnDirecto.com 1* (Pacheco, L. et al., 2013, p. 114). Este tema foi trabalhado em duas aulas de 45 minutos, nas quais os alunos receberam o input linguístico necessário para a realização da tarefa de expressão escrita, que

neste caso, consistiu em responder de forma breve a quatro questões relacionadas com os hábitos de higiene pessoal.

Assim, nas aulas via *Zoom* foram apresentados dois textos relacionados com os hábitos de higiene pessoal, e os mesmos foram utilizados para explorar e apresentar o input linguístico relacionado com o tema. De forma a implicar os alunos na exploração dos conteúdos do texto, as perguntas de análise permitiram verificar se os alunos já possuíam conhecimentos prévios sobre o tema, e também, que estes partilhassem alguns dos seus hábitos diários. Posteriormente, foi apresentada a tarefa de produção escrita, na qual os alunos responderam de forma breve a quatro questões relacionadas com os textos previamente analisados, e estas respostas foram enviadas por correio eletrónico para posterior correção.

É de salientar, que no geral, este grupo demonstrou um grande empenho na realização das atividades propostas durante o período de ensino à distância, pois realizaram as tarefas nos prazos indicados, e posteriormente enviaram os seus trabalhos por correio eletrónico para posterior correção.

3.1.4. O questionário final sobre a aprendizagem de uma Língua Estrangeira

Definimos como objetivo do questionário final (ver Anexo 15) recolher a opinião dos alunos, sobre a perceção e correção dos erros cometidos na expressão escrita. Tentou assim, identificar-se, entre outros aspetos, como é que estes alunos da Escola Secundária de Penafiel estão em contacto com a língua estrangeira, saber algumas das suas preferências individuais, relativamente às dinâmicas de trabalho, e verificar se os discentes tinham noção das áreas onde tinham mais dificuldades.

Este questionário, foi inicialmente criado para ser realizado no final do ano letivo em ambas as turmas, mas acabou por ser implementado em momentos diferentes, ou seja, foi apresentado, em cada turma, após a conclusão do primeiro ciclo de investigação-ação. O mesmo foi concebido na língua meta, pois não queríamos criar qualquer entrave à sua interpretação por parte dos alunos.

Uma vez que este questionário pretendia recolher dados sobre o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, considerou-se necessário utilizar questões de tipologias várias – questões diretas e indiretas, questões específicas e não-específicas, além

de questões e afirmações – o que, de acordo com Tuckman (2000, p. 309-311) permite variar o processo de elaboração das perguntas, apesar de cada tipologia apresentar as suas condicionantes próprias. Logo, foi possível criar um questionário, que se iniciou com perguntas mais abrangentes sobre o processo de aprendizagem, e que, com o seu avançar, se tornou cada vez mais específico sobre a área desta investigação-ação.

Antes o envio e realização do questionário, a população-alvo foi informada das instruções de preenchimento, e dado que o mesmo foi realizado através do *Google Forms*, mais uma vez se assegurou a anonimidade de todas as respostas submetidas, recordaram-se os objetivos da realização do questionário, e foi frisada a necessidade de todos serem o mais honestos possível nas suas respostas.

Pretendeu-se apresentar questões relacionadas com o processo de aprendizagem, que seguissem uma ordem lógica do mais geral para o mais específico, onde a população-alvo pudesse, na maioria das questões, escolher a resposta de entre as opções apresentadas. Assim, para assegurar que a linguagem utilizada se adequava aos questionados, ou seja, que era de simples compreensão, e que estes não teriam dificuldades na sua interpretação, foi consultada a orientadora cooperante de espanhol, que auxiliou a correção final, antes do seu envio à população-alvo.

No que concerne à tipologia das respostas aos itens, as mesmas estiveram divididas entre respostas estruturadas, respostas por escala, e respostas não estruturadas. Assim, nas respostas estruturadas (cf. questões A, D, F, G, H, I, J) foi solicitado ao questionado, que escolhesse a sua resposta de entre as opções apresentadas, mas foi limitado o número de opções a selecionar, de forma a evitar a escolha de todas as opções incluídas. Por outro lado, nas respostas por escala (cf. questões B, C, E, K, L, M) os questionados deveriam responder à questão apresentada, segundo a escala de frequência apresentada, já que se pretendia medir o impacto de certos hábitos no processo de aprendizagem. Por último, com as respostas não-estruturadas (cf. questões N; O; P) pretendeu-se que a população-alvo pudesse expressar a sua opinião sobre a importância de classificar os erros cometidos (cf. questão N), sobre a importância de cometer erros para progredir na aprendizagem (cf. questão O), e como se sentem quando cometem erros (cf. questão P).

O questionário estava dividido em três partes, pois cada uma destas pretendia recolher dados sobre momentos diferentes do processo de aprendizagem. Portanto, a primeira parte, pretendeu recolher informação mais genérica sobre o processo de aprendizagem de uma

língua estrangeira (cf. questões A, B, C, D, E, F, G, H), já que as questões eram mais abrangentes, e não se focaram em nenhum domínio específico da aprendizagem. Desta forma, esta fase do questionário tentou recolher informação sobre a exposição do aluno à língua estrangeira (cf. questão A), saber através de que meio aprendem melhor (cf. questão B), saber que tipo de dinâmica promove o processo de aprendizagem dentro da sala de aula (cf. questão C), saber que tipo de atividades preferem realizar nas aulas (cf. questão D), pediu-se para identificarem os domínios onde têm mais dificuldade (cf. questão E), como reagem às correções feitas pelo professor (cf. questão F), como ultrapassam as suas dificuldades de aprendizagem (cf. questão G), e também, para classificarem o processo de aprendizagem (cf. questão H).

A segunda parte, pretendeu recolher informação mais específica sobre a produção escrita (cf. questões I, J, K, L), pois pretendeu aproximar as questões apresentadas ao âmbito de estudo deste relatório. Por conseguinte, pretendeu que o questionado indicasse que tipo de erros comete enquanto redige (cf. questão I), que indicasse porque comete esses erros ao redigir (cf. questão J), que indicasse que tipo de dinâmica fomenta o desenvolvimento da expressão escrita (cf. questão K), e que indicassem como prefere ser corrigido pelo professor (cf. questão L).

Por último, a terceira parte, pretendeu recolher informação específica sobre o código de correção (cf. questões M, N, O, P), dado que pretendeu medir o impacto desta técnica no processo de aprendizagem dos alunos. Logo, pretendeu-se que o questionado indicasse a sua opinião sobre a utilização do código de correção (cf. questão M), e que respondesse de forma breve a três perguntas abertas. Optou-se pela apresentação destas perguntas no final do questionário, para que assim, o questionado tivesse a oportunidade de expressar e justificar a sua opinião, utilizando as suas próprias palavras. As questões pretendiam recolher a opinião da população-alvo sobre a importância de classificar os erros cometidos (cf. questão N), saber se consideram importante cometer erros para progredirem na aprendizagem (cf. questão O), e que indicassem como se sentem quando cometem erros (cf. questão P).

Com efeito, a maioria das questões incluídas neste questionário são fechadas, posto que se considerou que as opções de resposta apresentadas contemplavam os cenários mais comuns, contudo, em algumas das questões foi incluída a opção de resposta “outro” (cf. questões A, B, D, E, G), de forma a garantir que a população-alvo podia incluir uma nova resposta, se assim o deseja-se. Ademais, considerou-se que as questões fechadas iriam

facilitar a análise dos dados obtidos, e que as três questões abertas, seriam suficientes para obter um comentário mais pessoal da população-alvo sobre o objeto de estudo.

O questionário foi realizado por cada uma das turmas em momentos diferentes, e como tal ocorreu durante o período da pandemia pelo Covid-19, os alunos já se encontravam no sistema de ensino à distância, pelo que foi criada uma tarefa, para ser realizada por cada uma das turmas, no *Google Classroom*, que foi a plataforma utilizada para enviar os materiais a realizar aos alunos. Nesta tarefa, foram apresentadas as instruções de realização do questionário, e foi incluída a hiperligação para o questionário no *Google Forms*. Assim, foi solicitado aos alunos de inglês que realizassem o questionário entre 29 de maio e 6 de junho, e foi solicitado aos alunos de espanhol que o realizassem entre 08 de junho e 14 de junho.

3.1.5. Atividades realizadas nas aulas de Inglês – segundo ciclo

A pandemia que assolou o mundo causou sérias mudanças no ensino, e no modo como os alunos frequentam as aulas, uma vez que a meio do ano escolar, o sistema educativo teve de adaptar-se às novas circunstâncias e disponibilizar aulas online para os seus alunos. Adicionalmente, durante o 3º período de aulas, alguns professores tiveram de regressar à Escola Secundária de Penafiel para dar aulas aos alunos do 11º e 12º anos, de forma a prepará-los para os exames. Não obstante, de forma a colmatar a impossibilidade de alguns professores regressarem à escola, foi decidido pelo Diretor, efetuar algumas alterações entre os professores alocados às turmas de Inglês dos vários anos do Ensino Secundário. Por esta razão, a minha orientadora cooperante deixou de ter a seu cargo a turma de inglês, com a qual estava a ser desenvolvida esta investigação-ação. Este facto, impediu a realização das atividades que havia programado para o segundo ciclo de investigação.

Todavia, caso tivesse sido possível realizar o segundo ciclo de investigação-ação, neste continuaria a ser apresentado, ou revisto o input linguístico necessário para a realização da produção escrita, continuariam também a ser desenvolvidas atividades de grupo ou pares, de forma a assegurar a partilha de conhecimentos, para que posteriormente os discentes pudessem aplicar os conteúdos analisados na escritura do seu texto.

No que se refere à implementação do código de correção, neste segundo ciclo, deixariam de ser sublinhados os erros no corpo do texto, e seriam apenas apresentados os códigos na margem da página. Pretender-se-ia, assim, que os alunos revissem o texto e que

identificassem os erros cometidos, de acordo com a respectiva tipificação na margem, posto que, desta forma, o trabalho de reflexão realizado pelos alunos seria ainda mais profundo, pois ficaria a cargo dos mesmos a correta identificação do erro no corpo do texto e a sua respectiva correção.

3.1.6. Atividades realizadas nas aulas de Espanhol – segundo ciclo

Como não foi possível iniciar o segundo ciclo de investigação-ação com a turma de inglês, pelas razões previamente apresentadas, não faria muito sentido realizar o segundo ciclo, somente, com o grupo de espanhol, pois estaríamos limitados a comparar os resultados em apenas um dos grupos.

Como resultado da mudança drástica na forma de ensino, os alunos viram-se sobrecarregados por aulas online, seguidas de trabalhos a realizar para as várias disciplinas. Ademais, o cansaço causado por passarem demasiadas horas em frente aos computadores, acabou por desmotivar muitos alunos, que não souberam estudar de forma autónoma. Logo, ao ser apresentada a correção dos erros no primeiro ciclo, tentou motivar-se os alunos a estarem envolvidos no processo de aprendizagem da língua espanhola.

Contudo, se tivesse sido implementado o segundo ciclo de investigação-ação pretendia-se valorizar mais a autonomia dos discentes, já que, se continuaria a efetuar a sinalização dos erros no corpo do texto, e a apresentar o código de correção na margem da página, mas já não se efetuariam a correção dos erros. Logo, os alunos teriam de refletir sobre os erros cometidos, além de terem de encontrar a correção para os mesmos, pelo que, esta tarefa iria potenciar o desenvolvimento da sua autonomia.

3.2. Apresentação e interpretação dos resultados

3.2.1. O primeiro ciclo

Tendo em conta que foram realizadas três atividades de expressão escrita em cada uma das turmas, e dado que pretendíamos efetuar uma análise comparativa entre as mesmas, consideramos, que dada a extensão deste relatório, seria mais produtivo selecionar uma amostra de alunos de cada idioma. Desta forma, para a análise e interpretação global dos

resultados, iremos basear-nos em sete alunos de cada turma, optando assim, por uma abordagem mais genérica dos erros encontrados na correção das suas atividades de expressão escrita, pois a explicitação dos erros cometidos, e da falta de coerência e coesão textual, implicariam a transcrição e análise de composições completas.

3.2.1.1. A turma de Inglês

Durante a realização das atividades de expressão escrita propostas, foi possível verificar que os alunos apresentaram diferentes níveis de competência escrita, já que, alguns destes, após trabalhar o tema nas atividades de preparação, conseguiram iniciar a sua composição sem grandes dificuldades, o que comprova o que foi dito por Ur (2012) e Harmer (2001), enquanto outros continuavam a bloquear, e não conseguiam iniciar os seus textos.

Através da utilização dos instrumentos de recolha de dados concebidos, foi possível elaborar uma tabela comparativa com os resultados das três atividades realizadas pelos sete alunos selecionados de inglês (ver Gráficos 1 e 2). Ademais, através da análise comparativa dos resultados apresentados nestes gráficos, podemos constatar que nas três atividades propostas, é observável uma notória evolução nos parâmetros relacionados com o conteúdo e com a organização e coesão, o que comprova o que foi dito por Brown (2001). Logo, com o avançar das atividades, e das suas respetivas correções, notou-se que os discentes apresentaram uma evolução na abordagem do tema proposto, que a sua redação passou a ser mais bem estruturada, e que ocorreu uma redução, ou eliminação de redundâncias desnecessárias.

Logo, as atividades de preparação, apresentadas e trabalhadas antes da realização da tarefa de expressão escrita, permitiram aos discentes trabalhar o tema, adequar o registo a utilizar, e organizar o seu discurso de forma mais coerente. Portanto, nos alunos analisados, verificou-se uma gradual evolução na sua produção escrita ao longo dos três textos realizados, sendo que alguns dos alunos apresentaram melhorias mais significativas do que outros, contudo a sua maioria passou a utilizar o input linguístico trabalhado na aula, ou aulas que antecederam a tarefa, o que comprova o que foi dito por Rodrigo-Mateu (2018). Ademais, verificou-se que todos os alunos analisados passaram a criar textos mais bem estruturados, e que alguns deles conseguiram desenvolver o seu tema de uma forma muito coesa e coerente, expondo os seus pontos de vista.

Student	Activity 1					Total errors per student
	Type of error					
	^G	Sp.	W/O	G	—x—	
EN_1	4	5	0	1	1	11
EN_2	5	2	0	0	1	8
EN_3	1	3	0	1	1	6
EN_4	0	6	0	2	2	10
EN_5	1	1	1	4	0	7
EN_6	2	3	0	2	1	8
EN_7	3	2	3	2	1	11
Total errors per category	16	22	4	12	7	61

Activity						Total errors per student
Type of error						
^G	Sp.	W/O	G	—x—		
2	3	0	4	2	11	
0	3	1	3	1	8	
2	2	0	5	3	12	
1	3	1	4	3	12	
1	2	0	5	4	12	
2	0	1	3	3	9	
0	0	0	1	2	3	
8	13	3	25	18	67	

Activity 3						Total errors per student
Type of error						
^G	Sp.	W/O	G	—x—		
2	2	1	3	1	9	
1	0	0	2	1	4	
1	7	0	7	4	19	
3	2	0	5	0	10	
1	0	0	1	3	5	
0	0	0	4	0	4	
0	4	0	0	0	4	
8	15	1	22	9	55	

Correction code: ^G – Preposition and expression

Sp. – Spelling

W/O – Word order

G – Grammar (verb tense and lexis)

—x— - Something missing

Gráfico 1. Dados referentes aos erros assinalados através o código de correção nas atividades do primeiro ciclo.

Student	Activity 1			
	Assessing written performance			
	Content	Organization and cohesion	Accuracy of grammar, vocabulary, and spelling	Range of grammar and vocabulary
EN_1	3	3	3	3
EN_2	2	2	1	1
EN_3	3	3	2	2
EN_4	2	2	2	2
EN_5	3	3	3	2
EN_6	3	3	3	3
EN_7	2	2	1	1

	Activity 2			
	Assessing written performance			
	Content	Organization and cohesion	Accuracy of grammar, vocabulary, and spelling	Range of grammar and vocabulary
4	4	2	2	
3	3	2	2	
4	4	3	3	
3	3	1	2	
4	4	3	3	
4	4	3	3	
3	3	2	2	

	Activity 3			
	Assessing written performance			
	Content	Organization and cohesion	Accuracy of grammar, vocabulary, and spelling	Range of grammar and vocabulary
3	3	2	2	
4	4	4	4	
4	4	3	3	
3	2	2	2	
4	4	3	4	
4	4	4	4	
3	3	2	2	

Table of content: 4 – Very good 3 - Good 2 - Average 1 - Fair 0 – Poor

Gráfico 2. Dados referentes à avaliação com os descritores de desempenho das atividades do primeiro ciclo.

Quanto à utilização do léxico, verificou-se que a maioria dos alunos soube aproveitar as atividades de preparação que antecederam a tarefa de produção escrita, pelo que conseguiram apresentar ideias bem definidas que foram ao encontro da sua opinião, e que, por vezes, alguns dos alunos excederam a dimensão do texto solicitado, pois pretenderam apresentar as justificações para as suas ideias. Com base nestes resultados, podemos concluir que através das atividades de preparação, nas quais os alunos puderam trabalhar em pares ou grupos, os conteúdos apresentados, lhes permitiu debater e amadurecer as ideias necessárias para realizarem a sua produção escrita.

Quanto aos erros tipificados com o código de correção, ao longo das três atividades, verificou-se que os alunos conseguiram eliminar alguns erros mais básicos, ou seja, abandonaram a utilização de estruturas frásicas mais básicas, já que tentaram utilizar estruturas mais complexas, bem como léxico mais específico para o tema a tratar.

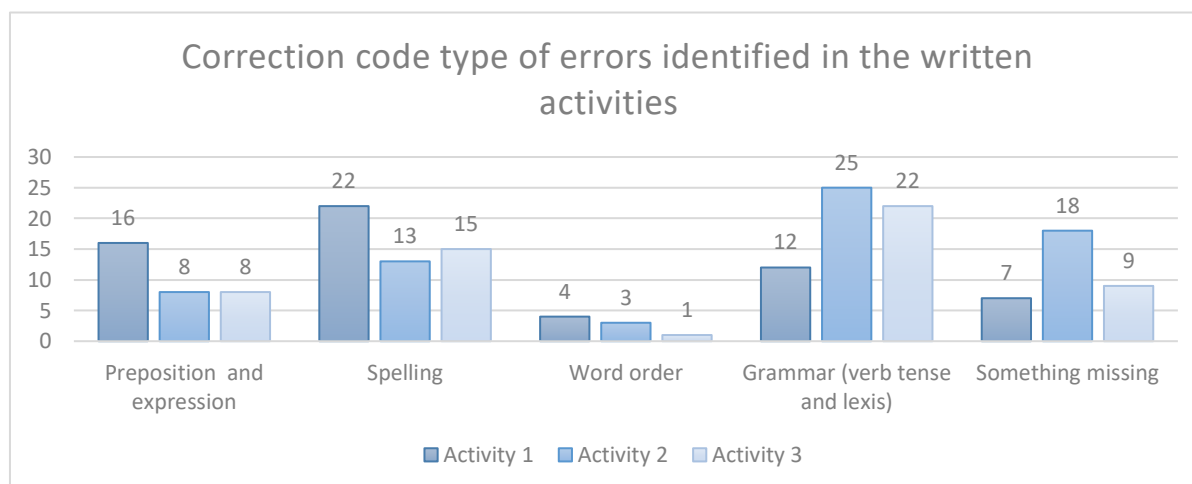


Gráfico 3. Frequência de erros de cada tipologia do código de correção nas atividades realizadas em inglês.

Ao entregar os textos corrigidos, com o código de correção, foi notório o envolvimento dos alunos na sua análise, para compreenderem os erros cometidos, assim como para verificarem se tinham menos símbolos na margem do texto. Por outro lado, ao rerelem os erros cometidos, muitos dos alunos aperceberam-se, que alguns destes poderiam ter sido facilmente evitados, através de uma releitura do texto antes da entrega. Por conseguinte, a falta deste hábito de releitura, foi identificado como um fator que contribuiu para se continuarem a tipificar erros na expressão escrita, sobretudo os erros de ortografia.

Ao longo das três atividades, foram tipificados mais erros associados à ortografia e à gramática, sendo que os erros de ortografia, como já foi referido, foram causados por distração, e também, por os discentes arriscarem utilizar léxico novo. Enquanto muitos dos erros

gramaticais se deveram a uma má utilização de estruturas aprendidas em anos anteriores, e que os alunos ainda não dominavam. As restantes categorias identificadas pelo código de correção sofreram uma redução, como foi o caso das preposições e expressões, e da ordem das palavras na frase, já se os discentes recorreram às estruturas exemplo apresentadas e trabalhadas nas atividades de preparação, e posteriormente, aplicaram-nas nos seus textos. Só a categoria “falta algo”, teve uma evolução inversa, pois foi aumentando aos longo das atividades propostas.

3.2.1.2. A turma de Espanhol

Os Gráficos 4 e 5 sistematizam a análise comparativa das atividades de produção escrita realizadas pelos alunos de espanhol. Por se encontrarem no seu primeiro ano de aprendizagem da língua estrangeira, e devido às condições especiais causadas pelo período de estado de emergência, com estes alunos a correção das atividades realizadas foi sempre feita à distância.

Ao longo das três atividades realizadas foi possível verificar uma evolução na abordagem do tema apresentado, posto que estes alunos aplicaram o input linguístico trabalhado nas aulas, durante a realização das atividades de expressão escrita, o que comprova o que foi indicado por Rodrigo-Mateu (2018). A maioria dos alunos analisados revelou uma progressão gradual no desenvolvimento temático, assim como na estruturação frásica, apresentando textos cada vez mais coerentes e coesos, que seguiam uma linha de pensamento cada vez mais clara e linear, o que comprova o que foi indicado por Cassany (2007).

Os tipos de erros que se destacaram na correção da expressão escrita foram a utilização inadequada do léxico, e os erros ortográficos. A proximidade linguística entre a língua meta e a língua estrangeira, originaram que estes discentes cometessem erros ortográficos durante a composição dos seus textos, o que comprova o que foi referido por Blanco Picado (2012). Contudo, também esta turma pecou por não reler os seus trabalhos antes da entrega, pois muitos destes erros ortográficos poderiam ter sido detetados numa releitura. Ademais, a interferência da língua meta, originou em várias ocasiões, a seleção equivocada do léxico a utilizar, já que, quando os alunos desconheciam a palavra ou expressão adequada a utilizar, optavam por empregar os termos conhecidos na língua materna. Recorde-se que estes alunos não possuíam proficiência na língua estrangeira, pelo que cometer este tipo de erros fez parte do seu processo de aprendizagem.

Alumno	Actividad 1								Suma de errores por alumno
	Tipo de error								
	T	M	C	✓	X	[]	L	O	
ES_1	0	0	0	2	0	0	1	0	3
ES_2	2	0	1	1	0	2	9	0	15
ES_3	0	0	0	0	0	0	2	7	9
ES_4	0	0	0	1	0	0	3	4	8
ES_5	0	0	0	1	0	1	2	0	4
ES_6	3	0	0	1	5	2	0	0	11
ES_7	0	0	0	1	1	0	2	3	7
Suma de errores por categoría	5	0	1	7	6	5	19	14	57

	Actividad 2								Suma de errores por alumno
	Tipo de error								
	T	M	C	✓	X	[]	L	O	
	0	0	0	0	0	1	2	0	3
	5	0	1	1	2	0	7	1	17
	0	0	0	1	0	0	5	2	8
	0	0	0	3	1	0	2	2	8
	2	0	0	0	0	0	3	0	5
	4	0	0	1	0	1	5	0	11
	1	0	0	2	1	0	3	3	10
	12	0	1	8	4	2	27	8	62

	Actividad 3								Suma de errores por alumno
	Tipo de error								
	T	M	C	✓	X	[]	L	O	
	0	0	1	1	1	0	1	0	4
	2	0	0	0	2	0	3	6	13
	2	0	1	0	1	0	3	2	9
	1	0	0	1	2	1	6	1	12
	0	0	0	2	2	0	2	1	7
	1	0	0	0	0	2	0	1	4
	2	0	1	1	0	1	3	4	12
	8	0	3	5	8	4	18	15	61

Símbolos de corrección de la producción escrita: T - Tiempo verbal
X - Sobre algo

[] - Revisar sintaxis (orden de las palabras)

M - Modo verbal (Indicativo, Subjuntivo, etc.)
L - Léxico inapropiado (vocabulario, expresión)

C - Concordancia
O – Ortografía

✓ - Falta algo

Gráfico 4. Dados referentes aos erros assinalados através o código de correção nas atividades do primeiro ciclo.

Alumno	Actividad 1			
	Descriptor de evaluación			
	Adecuación	Estructura/Coherencia	Corrección gramatical	Vocabulario /Alcance
ES_1	3	3	3	3
ES_2	2	3	1	1
ES_3	4	4	3	4
ES_4	4	4	3	4
ES_5	4	4	4	4
ES_6	4	4	3	3
ES_7	4	4	3	3

	Actividad 2			
	Descriptor de evaluación			
	Adecuación	Estructura/Coherencia	Corrección gramatical	Vocabulario /Alcance
	3	3	3	3
	3	3	2	3
	4	4	3	4
	4	4	3	4
	4	4	4	4
	4	4	3	3
	4	4	2	2

	Actividad 3			
	Descriptor de evaluación			
	Adecuación	Estructura/Coherencia	Corrección gramatical	Vocabulario /Alcance
	4	4	4	4
	3	3	3	3
	4	4	3	3
	4	4	3	3
	4	4	4	4
	4	4	4	4
	2	2	1	1

Leyenda: 4 – Muy bien 3 - Bien 2 - Aceptable 1 – Respuesta deficiente 0 – No responde

Gráfico 5. Dados referentes à avaliação com os descritores de desempenho das atividades do primeiro ciclo.

Todo o processo de composição dos textos, envio do mesmo à professora, e reenvio da correção aos alunos foi efetuado durante o ensino à distância, pelo que não foi possível obter as impressões dos alunos durante esses momentos. Contudo, alguns dos alunos tentaram obter ajuda adicional durante as suas composições e na interpretação das correções, pois enviaram correios eletrónicos à professora a solicitar a informação pretendida. Neste sentido, pode concluir-se que os alunos estavam motivados em melhorar a sua competência escrita.

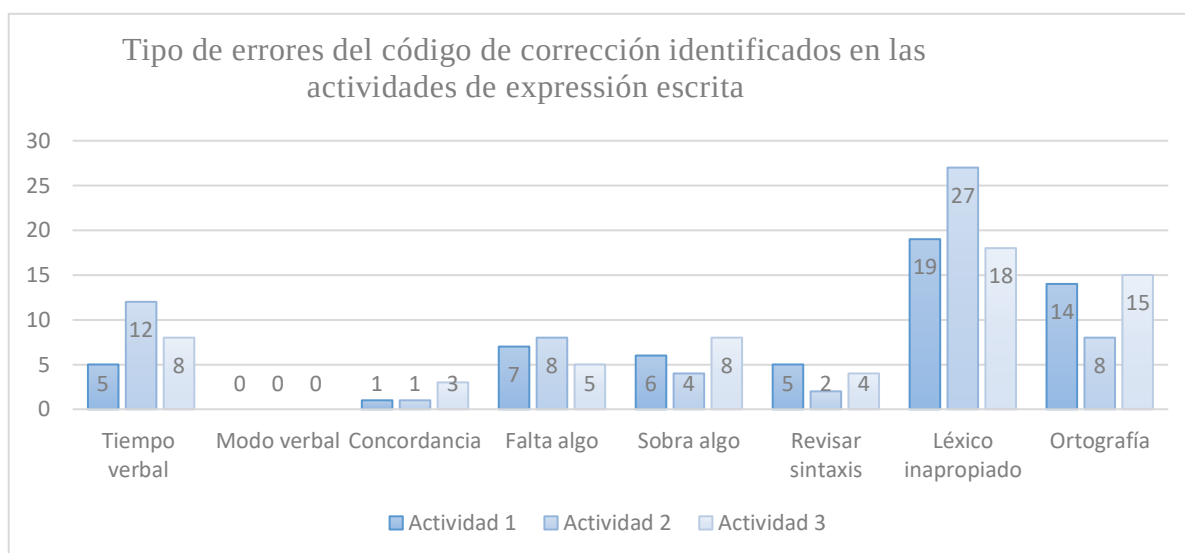


Gráfico 6. Frequência de erros de cada tipologia do código de correção nas atividades realizadas em espanhol.

3.2.2. O questionário final sobre a aprendizagem de uma Língua Estrangeira

O questionário final (Anexo 15) demonstrou ser bastante informativo na compreensão dos hábitos de aprendizagem preferidos pelos discentes, na identificação das áreas onde sentem mais dificuldades, e na análise da sua relação com os erros cometidos na expressão escrita.

A população-alvo do questionário incluía um total de 53 alunos, 25 da turma de inglês, e 28 da turma de espanhol, contudo, por este ter sido realizado através da aplicação *Google Forms*, durante o período de ensino à distância, apenas se conseguiram obter as respostas de 41 alunos. Contudo, através da data da realização do questionário, sabemos que 17 alunos eram da turma de inglês, e que 24 alunos eram da turma de espanhol. Ademais, por a utilização desta aplicação garantir a total anonimidade dos questionados, foi impossível

solicitar a realização do questionário aos alunos em falta. Apresentam-se, de seguida, os dados obtidos.

3.2.2.1 – A turma de Inglês

As respostas dos discentes à primeira pergunta do questionário, permitiram verificar como é que os alunos têm contacto com a língua estrangeira, e podem observar-se no gráfico que se segue. Dado que podia ser seleccionada mais do que uma opção, apresentamos a frequência dessas seleções.

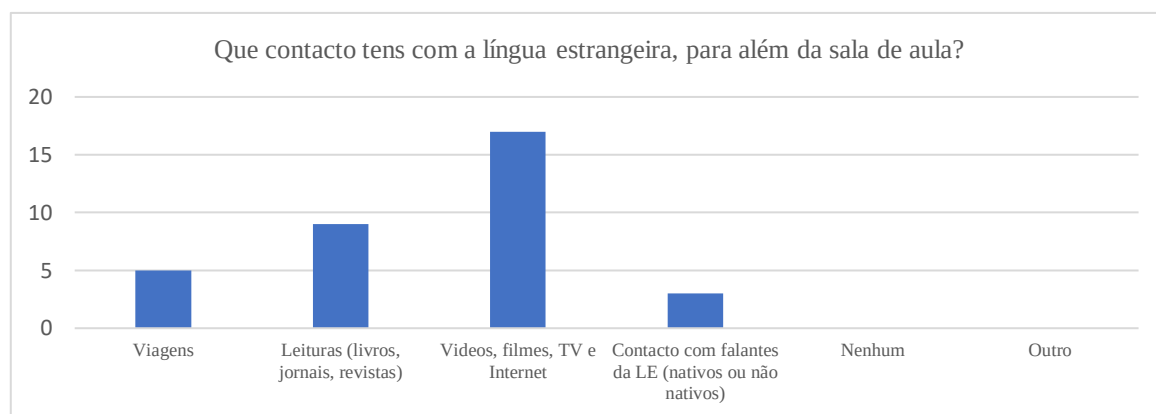


Gráfico 7. Dados referentes às respostas dos alunos de inglês à questão A.

Como se pode verificar pelas respostas, a quase totalidade dos alunos utiliza as novas tecnologias e os meios audiovisuais para estar em contacto com as línguas estrangeiras. Como já supúnhamos, os hábitos de leitura não são muito usuais, apesar da opção “leitura” ser a segunda mais seleccionada. Poderemos apenas especular que a ausência desta prática, pode contribuir para as dificuldades sentidas na expressão escrita. Ademais, os alunos que viajam com alguma frequência, estão também em contacto com outros idiomas, pelo que poderão utilizar os seus conhecimentos para comunicar com a população local durante as suas férias.

As preferências das dinâmicas de trabalho a utilizar na sala de aula, podem ser observadas no gráfico que se segue.

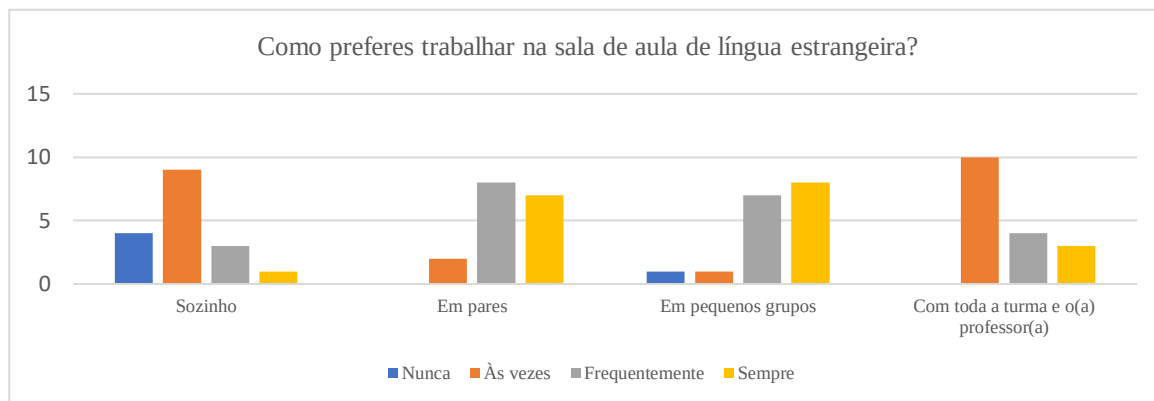


Gráfico 8. Dados referentes às respostas dos alunos de inglês à questão C.

Os alunos tiveram de escolher uma das quatro opções de frequência para cada uma das dinâmicas apresentadas, de acordo com as suas preferências pessoais de trabalho na aula. Portanto, através das respostas a esta questão, podemos verificar, que duas das opções apresentadas reúnem a maioria das preferências dos alunos. Assim, observamos que oito alunos preferem trabalhar “frequentemente” em pares, e que sete alunos preferem trabalhar “sempre” em pares, enquanto sete alunos preferem trabalhar “frequentemente” em pequenos grupos, e que oito alunos preferem trabalhar “sempre” em grupos. Das demais opções apresentadas, destacamos que nove alunos “às vezes” preferem trabalhar sozinhos, enquanto 10 alunos indicam que “às vezes” preferem trabalhar com toda a turma e com o(a) professor(a).

A questão E, pretendia verificar se os alunos sabiam identificar as áreas onde sentem mais dificuldades na aprendizagem de um idioma, e pode observar-se no gráfico que se segue.

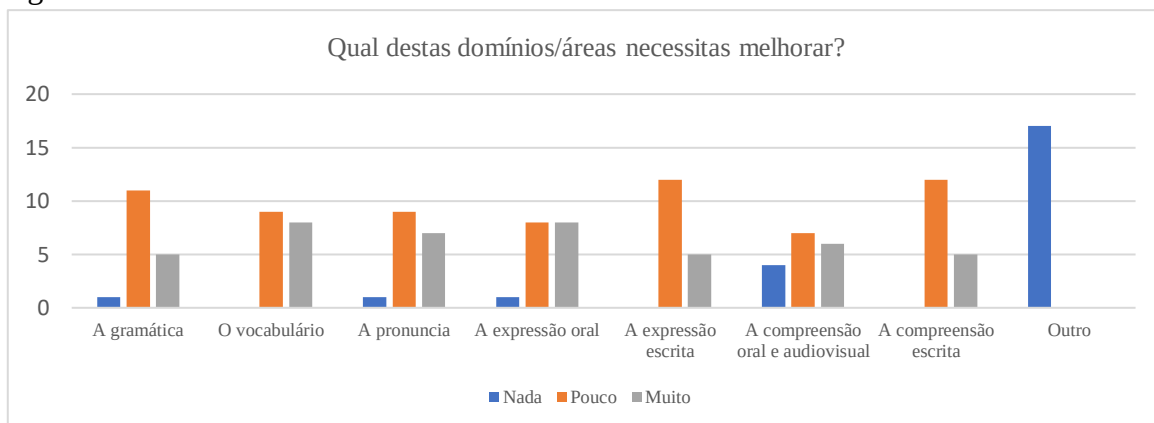


Gráfico 9. Dados referentes às respostas dos alunos de inglês à questão E.

Os alunos deveriam selecionar uma das opções de frequência para cada um dos itens. Ao analisar estas respostas, verificamos que a opção intermédia, “pouco”, é a mais selecionada na maioria dos itens, sendo que 12 alunos necessitam melhorar a expressão escrita e a compreensão escrita, 11 alunos a gramática, nove alunos o vocabulário e a pronuncia, oito alunos a expressão oral, e sete alunos a compreensão oral e audiovisual. Poderíamos concluir, que os alunos têm dificuldades a todos os domínios, sem que exista um que sobressaia de entre os demais. Desta forma, pôde comprovar-se que a área de intervenção da investigação-ação desenvolvida, que se centrou na correção dos erros cometidos na expressão escrita, foi também identificado, pela maioria dos discentes, como um dos domínios onde têm dificuldades. Ademais, podemos também observar que as três respostas mais escolhidas com a frequência “muito”, foram respetivamente: oito alunos que necessitam de melhorar o vocabulário e a expressão oral, e sete alunos a pronuncia.

Através do questionário pretendeu-se também saber como é que os alunos beneficiavam das correções efetuadas pelo professor, e os resultados podem ser observados no gráfico que se segue.

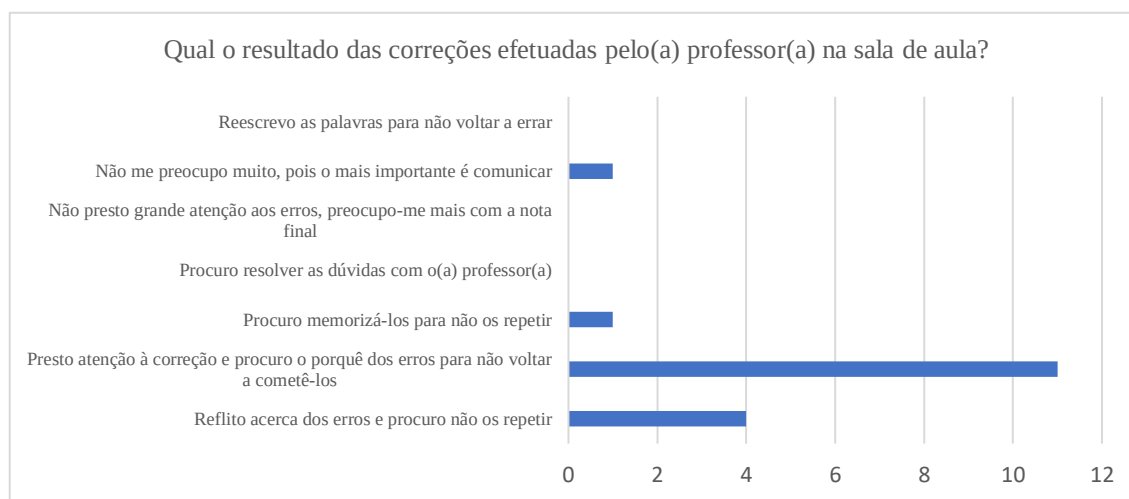


Gráfico 10. Dados referentes às respostas dos alunos de inglês à questão F.

Os alunos apenas podiam selecionar um dos itens apresentados, e pode observar-se que as quatro respostas selecionadas, foram as seguintes: 11 alunos indicaram que prestam atenção à correção e procuram o porquê dos erros para não voltar a cometê-los, quatro alunos refletem acerca dos erros e procuram não os repetir, e um aluno procura memorizá-los para não os repetir e não se preocupa muito, pois o mais importante é comunicar.

Com a questão H, pretendemos analisar a percepção dos discentes sobre o grau de dificuldade associado ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, e estes tinham de escolher uma das opções apresentadas. Desta forma, 12 alunos indicaram que à medida que a aprendizagem avança se vai tornando mais fácil, e cinco alunos indicaram que se mantém o mesmo grau de dificuldade.

Posteriormente, os alunos responderam a questões relacionadas com a expressão escrita, e a questão I, pretendeu que os alunos identificassem os tipos de erros que estes cometem com mais frequência. Dado que poderiam ter mais do que uma dificuldade, cada questionado podia seleccionar até cinco itens de entre os apresentados. Os resultados para esta pergunta podem ser observados no gráfico que se segue.

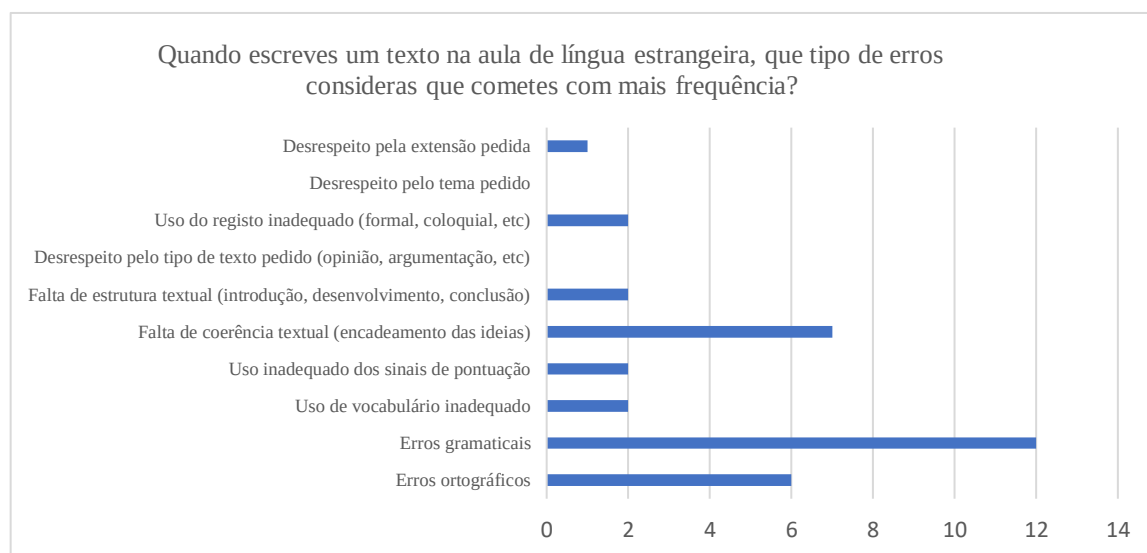


Gráfico 11. Dados referentes às respostas dos alunos de inglês à questão I.

A resposta mais seleccionada, por 12 alunos, foi erros gramaticais, seguida pelas opções de falta de coerência textual, escolhida por sete alunos, e de erros ortográficos, escolhida por seis alunos. Quanto às demais opções apresentadas, dois alunos, seleccionaram uso de vocabulário inadequado, uso inadequado dos sinais de pontuação, falta de estrutura textual e uso de registo inadequado.

De seguida, com a questão J, quisemos saber a causa de os alunos cometerem erros na sua produção escrita, e as respostas obtidas, podem ser observadas no gráfico que se segue.

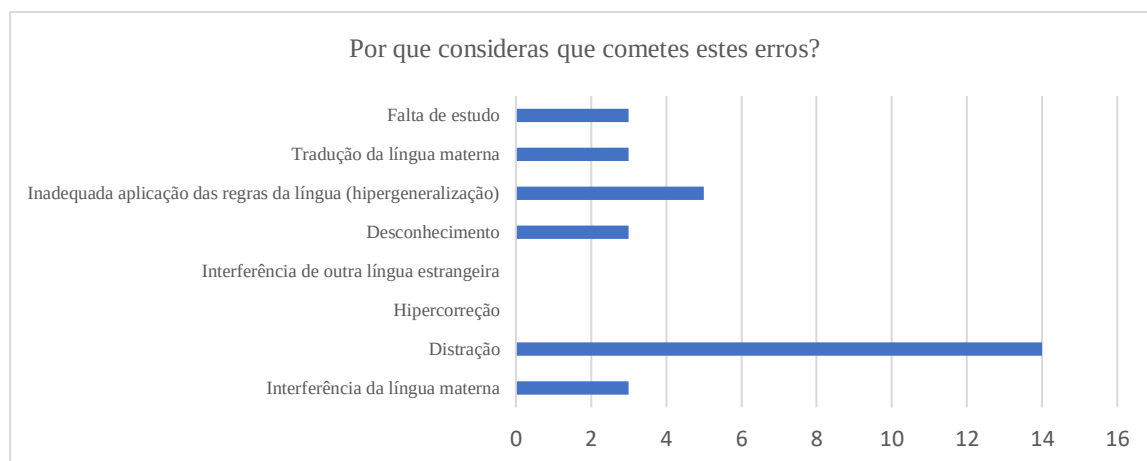


Gráfico 12. Dados referentes às respostas dos alunos de inglês à questão J.

Para responder a esta questão, os alunos podiam escolher até três itens dos apresentados, e 14 alunos, ou seja, a maioria considerou que comete erros por distração, o que confirmou algumas das nossas impressões sobre os erros cometidos nas atividades de produção escrita. Seguidamente, cinco alunos indicaram que cometem erros pela inadequada aplicação das regras da língua (hipergeneralização), e três alunos cada, indicaram que os cometem por falta de estudo, por tradução da língua materna, por desconhecimento, e por interferência da língua materna.

No que se refere às dinâmicas de trabalho dentro da sala de aula, pretendemos saber, quais as que os alunos consideram que favorecem o desenvolvimento da expressão escrita, e os alunos tinham de indicar o grau de frequência para cada um dos itens apresentados. As respostas recolhidas, podem ser observadas no seguinte gráfico.

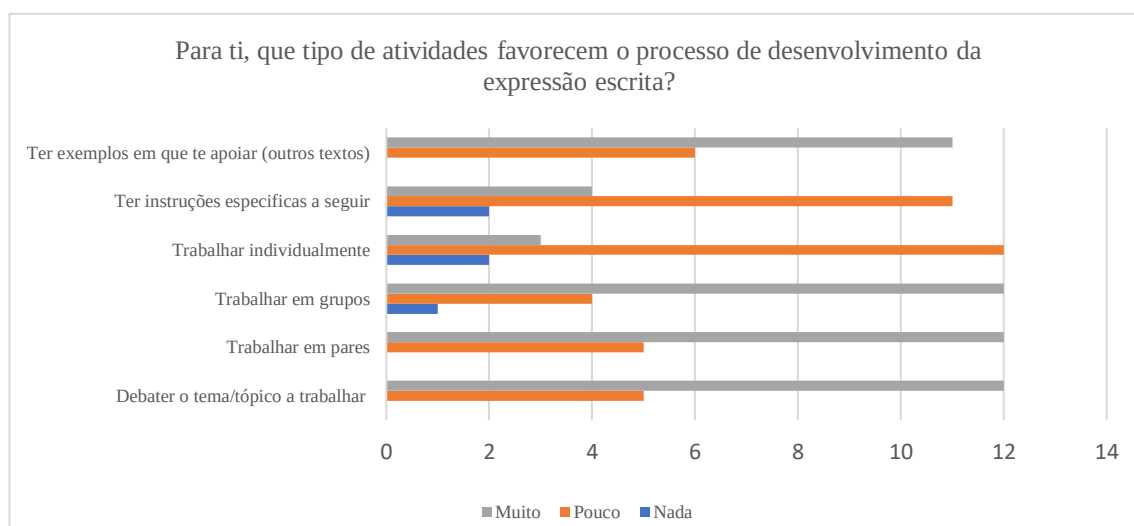


Gráfico 13. Dados referentes às respostas dos alunos de inglês à questão K.

De acordo com as frequências apresentadas, a opção “muito” foi selecionada em três dos itens por 12 alunos, que indicam que preferem debater o tema/tópico a trabalhar, que preferem trabalhar em pares e também trabalhar em grupos. Ademais, 11 alunos indicaram que preferem ter exemplos em que se apoiar. As duas respostas mais selecionadas na frequência intermédia “pouco”, foram: trabalhar individualmente, escolhida por 12 alunos, e ter instruções específicas a seguir, escolhida por 11 alunos. Como já havíamos suposto, as dinâmicas de trabalho na sala de aula podem ser uma excelente ferramenta para desenvolver as várias competências dos alunos.

A resposta à questão seguinte está relacionada com o trabalho desenvolvido neste relatório, pois pretendeu-se saber como os alunos preferem ser alertados dos erros cometidos na expressão escrita. Os alunos deveriam selecionar uma frequência para cada item apresentado, e as respostas obtidas podem ser observadas no gráfico que se segue.

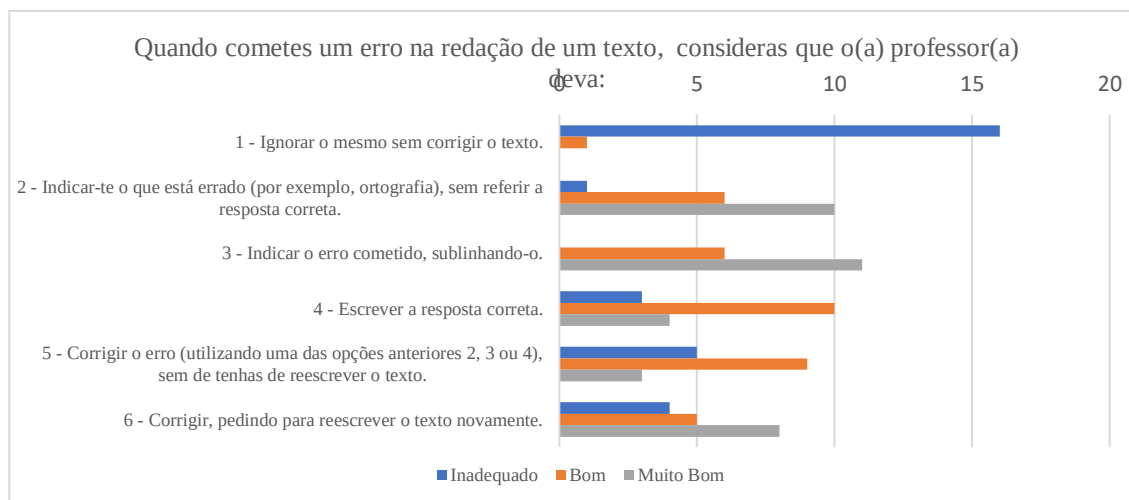


Gráfico 14. Dados referentes às respostas dos alunos de inglês à questão L.

Começamos por mencionar que 16 alunos consideram que é “inadequado” que o professor ignore o erro sem o corrigir, e que apenas um aluno considera que é “bom” que o professor o faça. Ademais, a frequência de resposta intermédia “bom” foi selecionada por 10 alunos que consideram que se deva escrever a resposta correta, nove alunos que consideram que se deva corrigir o erro (utilizando as opções 2, 3 ou 4), seis alunos consideram que se deva indicar o que está errado, sem referir a resposta correta e que se deva indicar o erro cometido, sublinhando-o, cinco alunos que se deva corrigir, pedindo para reescrever o texto novamente, e apenas um aluno considera, que se deva ignorar o mesmo sem corrigir o erro. Por outro lado, com a frequência “muito bom”, os três itens mais

selecionados pelos questionados foram os seguintes: 11 alunos acreditam que se deva indicar o erro cometido, sublinhando-o, 10 alunos que se deva indicar o que está errado, sem referir a resposta correta e oito alunos que se deva corrigir, pedindo para reescrever o texto novamente. Desta forma, podemos concluir que os alunos preferem que seja tomada uma atitude perante os erros encontrados na sua expressão escrita, apesar de terem preferências diferentes sobre como preferem ser corrigidos.

Com a questão M, pretendemos saber a opinião dos alunos relativamente à implementação do código de correção na sua produção escrita. As respostas obtidas a esta pergunta, podem ser observadas no gráfico que se segue.

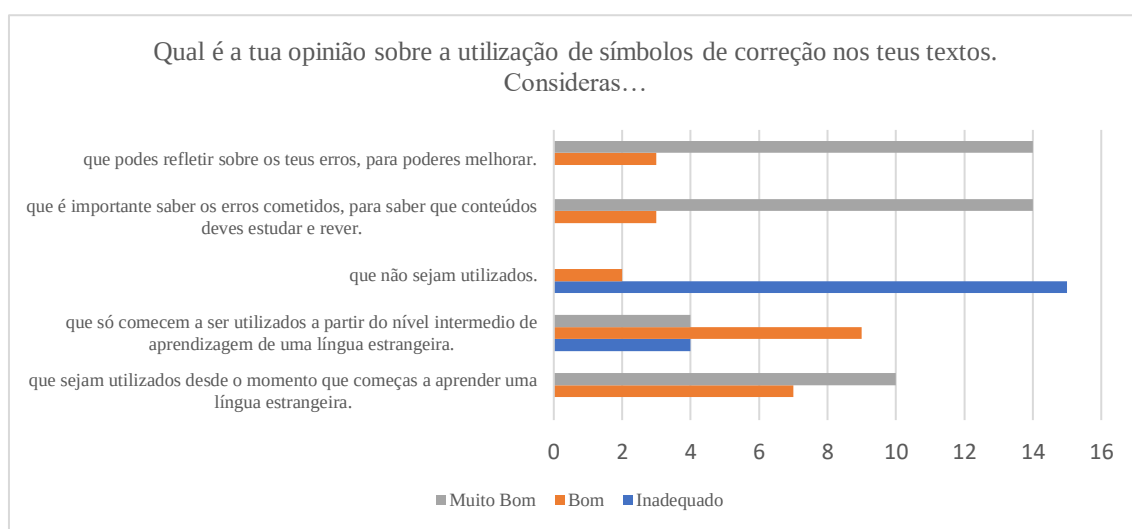


Gráfico 15. Dados referentes às respostas dos alunos de inglês à questão M.

Os discentes tinham de selecionar uma das frequências apresentadas para cada um dos itens, e note-se que 15 destes indicaram ser “inadequado” que não sejam utilizados símbolos de correção. Note-se também, que a frequência intermédia “bom” foi selecionada por nove alunos que concordam que só comecem a ser utilizados a partir do nível intermédio de aprendizagem de uma língua estrangeira, e sete alunos acreditam que sejam utilizados desde o momento que se começa a aprender uma língua estrangeira. Podemos concluir, que os discentes têm opiniões diferentes sobre qual o nível adequado para iniciar a implementação do código de correção. Não obstante, a frequência “muito bom” foi a mais selecionada, nos seguintes três itens: 14 alunos acreditam que é importante saber os erros cometidos, para saber que conteúdos devem estudar, e também, que podem refletir sobre os seus erros, para poderem melhorar, e 10 alunos concordam que sejam utilizados desde o momento que começam a aprender uma língua estrangeira.

Podemos assim concluir, que o objetivo da investigação-ação desenvolvida com estes alunos, lhes permitiu compreender a importância de refletir sobre os erros cometidos na sua expressão escrita. Ademais, a utilização do código de correção, permitiu tipificar os erros que estes cometem com mais frequência, além de se ter valorizado o aperfeiçoamento da expressão escrita, que é um domínio muitas vezes relegado para segundo plano.

3.2.2.1 – A turma de Espanhol

As respostas dos discentes à primeira pergunta do questionário, permitiram verificar como é que os alunos têm contacto com a língua estrangeira, e podem observar-se no gráfico que se segue. Dado que podia ser selecionada mais do que uma opção, apresentamos a frequência dessas seleções.

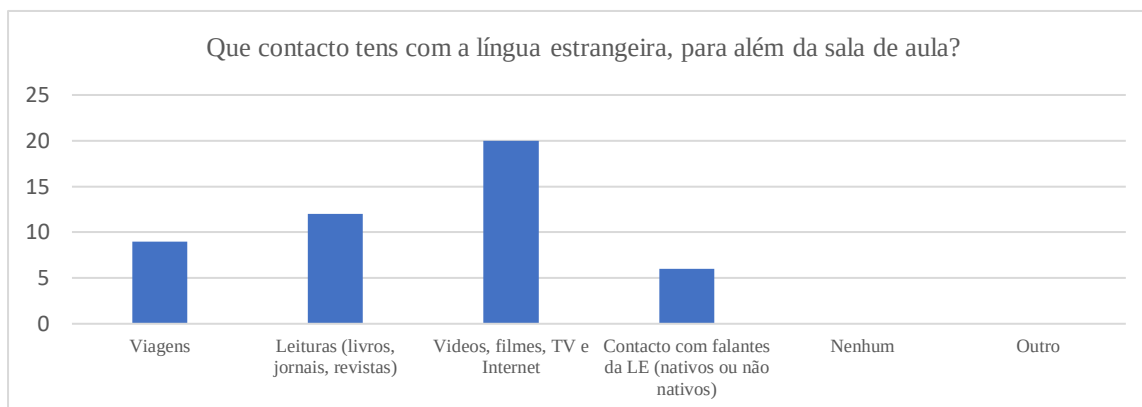


Gráfico 16. Dados referentes às respostas dos alunos de espanhol à questão A.

Como se pode verificar pelas respostas, a quase totalidade dos alunos utiliza as novas tecnologias e os meios audiovisuais para estar em contacto com as línguas estrangeiras, e neste grupo, os hábitos de leitura são mais frequentes. Ademais, os alunos que viajam com alguma frequência, estão também em contacto com outros idiomas, pelo que poderão utilizar os seus conhecimentos para comunicar com a população local durante as suas férias.

As preferências das dinâmicas de trabalho a utilizar na sala de aula, podem ser observadas no gráfico que se segue.

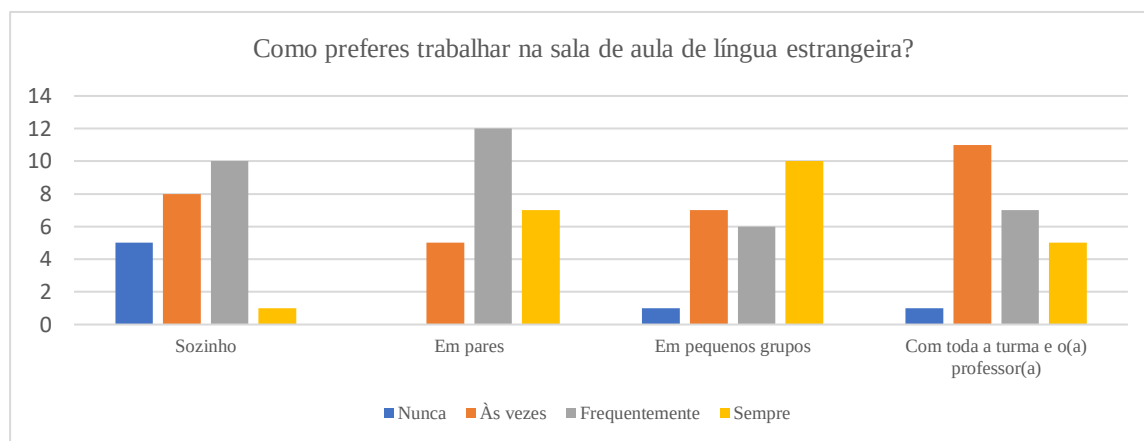


Gráfico 17. Dados referentes às respostas dos alunos de espanhol à questão C.

Os alunos tiveram de escolher uma das quatro opções de frequência para cada uma das dinâmicas apresentadas, de acordo com as suas preferências pessoais de trabalho na aula. Neste grupo, podemos verificar que cinco alunos “nunca” gostam de trabalhar sozinhos, que oito alunos “às vezes” gostam de trabalhar sozinhos, e que dez alunos “frequentemente” gostam de trabalhar sozinhos. Podemos também observar, que cinco alunos “às vezes” gostam de trabalhar em pares, que sete alunos gostam “sempre” de trabalhar em pares, e que doze alunos “frequentemente” gostam de trabalhar em pares. Quanto à dinâmica de grupo, 10 alunos gostam de trabalhar “sempre” em pequenos grupos, sete alunos gostam apenas “às vezes”, e seis gostam de trabalhar em pequenos grupos “frequentemente”. No que diz respeito ao trabalho realizado com toda a turma, 11 alunos “às vezes” gostam de trabalhar com toda a turma, sete gostam “frequentemente” e cinco gostam “muito”. Podemos concluir, que cada turma apresenta preferências de dinâmica de trabalho diferentes, pelo que compete ao docente verificar as mesmas, de forma a poder adequar a sua planificação, e assim, assegurar que as atividades propostas motivam dos discentes durante o processo de aprendizagem.

A questão E, pretendia verificar se os alunos sabiam identificar as áreas onde sentem mais dificuldades na aprendizagem de um idioma, e pode observar-se no gráfico que se segue.

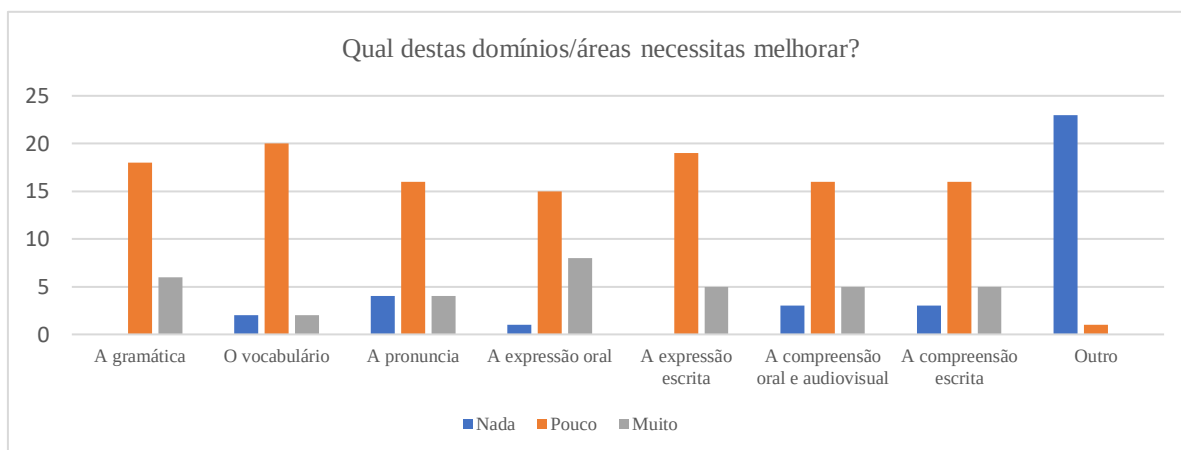


Gráfico 18. Dados referentes às respostas dos alunos de espanhol à questão E.

Os alunos deveriam selecionar uma das opções de frequência para cada um dos itens. Ao analisar estas respostas, verificamos que a opção intermédia, “pouco”, é a mais selecionada na maioria dos itens, e assim, 20 alunos indicam que necessitam melhorar o vocabulário, 19 alunos necessitam melhorar a expressão escrita, 18 alunos necessitam melhorar a gramática, 16 alunos necessitam de melhorar a pronuncia, a compreensão oral e audiovisual, bem como a compreensão escrita, e que 15 alunos necessitam de melhorar a expressão oral. Poderíamos concluir, que também neste grupo, os alunos têm dificuldades a todos os domínios, sem que exista um que sobressaia de entre os demais. Apesar de um dos alunos ter selecionado a opção “outro”, apresentou como resposta que “não há outro” domínio a melhorar, pelo que ficamos em dúvida se terá sido honesto na identificação das áreas onde tem dificuldades. Contudo, podemos também observar, que oito alunos indicaram que necessitam melhorar “muito” a expressão oral, seis que necessitam melhorar “muito” a gramática, e cinco que necessitam de melhorar “muito” a expressão escrita, a compreensão escrita e a compreensão oral e audiovisual, quatro necessitam de melhorar “muito” a pronuncia, e que apenas dois necessitam de melhorar “muito” o vocabulário. Podemos assim concluir, que a área de intervenção da investigação-ação desenvolvida se centrou em um dos domínios onde os alunos tinham dificuldades.

Através do questionário, pretendeu-se também, saber como é que os alunos beneficiavam das correções efetuadas pelo professor, e os resultados podem ser observados no gráfico que se segue.

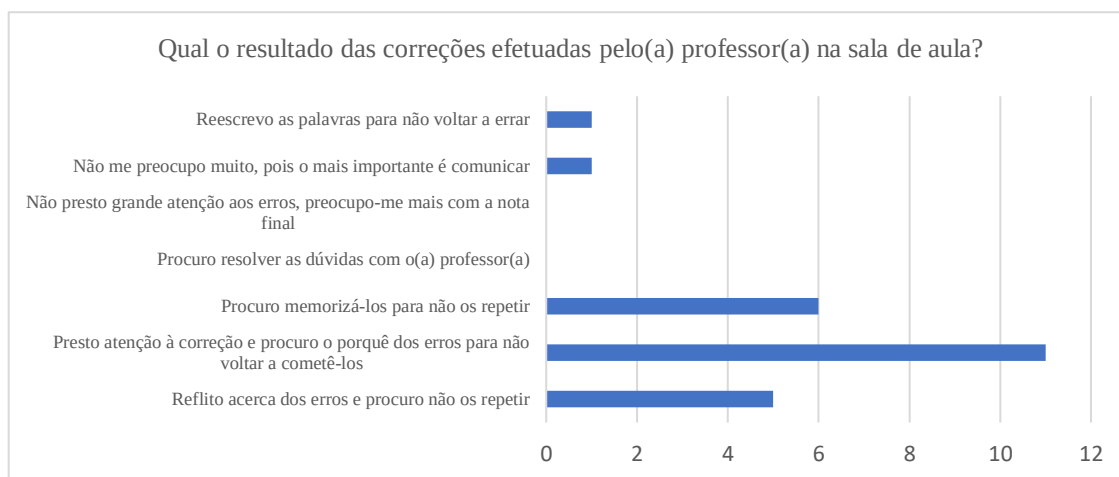


Gráfico 19. Dados referentes às respostas dos alunos de espanhol à questão F.

Os alunos apenas podiam seleccionar um dos itens apresentados, e pode observar-se que a resposta mais seleccionada, por 11 alunos, foi a prestação de atenção à correção e procura do porquê dos erros para não voltar a cometê-los, seguida pela opção procura memorizá-los para não os repetir, escolhida por seis alunos, e pela opção reflito acerca dos erros e procuro não os repetir, escolhida por cinco alunos. Gostaríamos também de referir que a opção procura resolver as dúvidas com o(a) professor(a) não foi seleccionada por nenhum dos questionados.

Com a questão H, pretendemos analisar a percepção dos discentes sobre o grau de dificuldade associado ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, e estes tinham de escolher uma das opções apresentadas. Desta forma, 10 alunos indicaram que à medida que a aprendizagem avança se vai tornando mais fácil, oito alunos indicaram que se mantém o mesmo grau de dificuldade, e apenas seis alunos indicaram que se vai tornando mais difícil.

Posteriormente, os alunos responderam a questões relacionadas com a expressão escrita, e a questão I, pretendeu que os alunos identificassem os tipos de erros que estes cometem com mais frequência. Dado que poderiam ter mais do que uma dificuldade, cada questionado podia seleccionar até cinco itens de entre os apresentados. Os resultados a esta pergunta podem ser observados no gráfico que se segue.

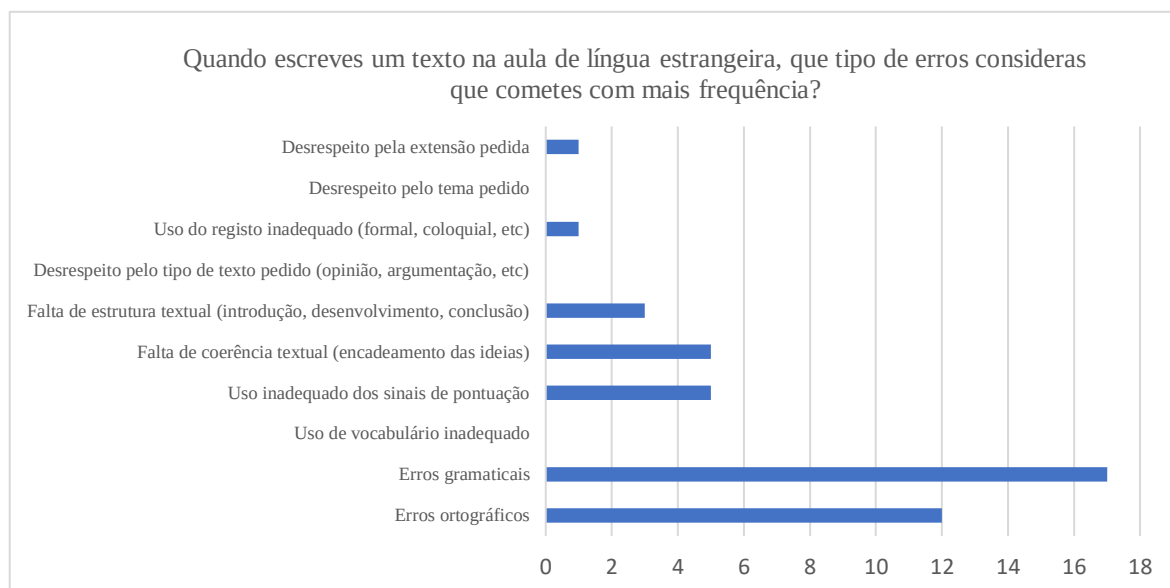


Gráfico 20. Dados referentes às respostas dos alunos de espanhol à questão I.

As respostas mais seleccionadas, por ordem decrescente, foram as seguintes: 17 alunos indicam cometer erros gramaticais mais frequentemente, 12 alunos cometem mais frequentemente erros ortográficos, cinco alunos cometem mais frequentemente erros associados à falta de coerência textual e ao uso inadequado de sinais de pontuação, três alunos cometem erros associados ao uso do registo inadequado, e um aluno comete frequentemente erros associados ao desrespeito pela extensão pedida.

De seguida, com a questão J, quisemos saber a causa de os alunos cometerem erros na sua produção escrita, e as respostas obtidas, podem ser observadas no gráfico que se segue.

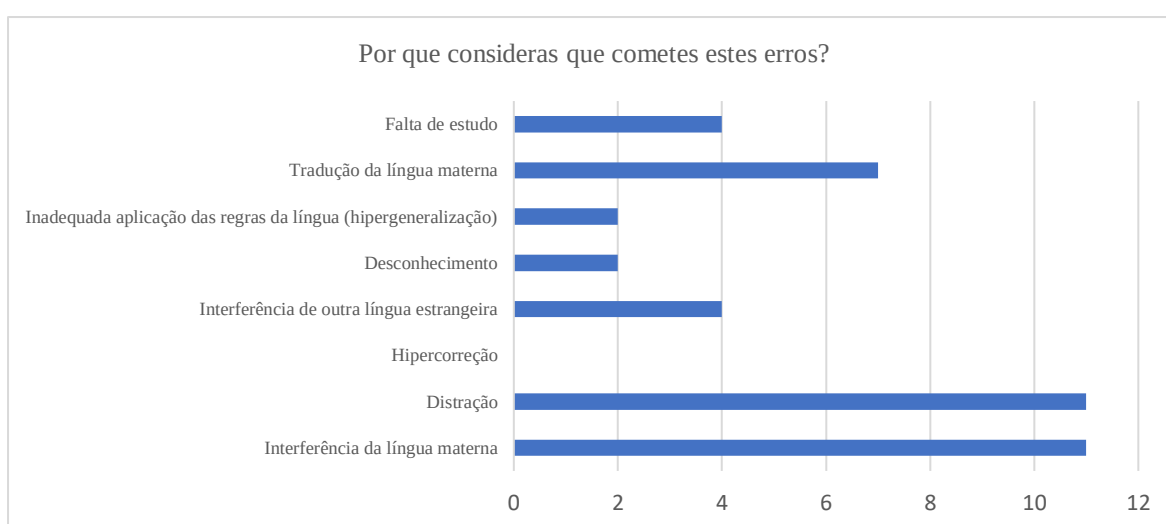


Gráfico 21. Dados referentes às respostas dos alunos de espanhol à questão J.

Para responder a esta questão os alunos podiam escolher até três itens dos apresentados, e 11 alunos, ou seja, a maioria considerou que comete erros por distração, e também, por interferência da língua materna, o que confirmou algumas das nossas impressões sobre os erros cometidos nas atividades de produção escrita. Seguidamente, sete alunos consideraram que cometem erros por traduzir da língua materna, algo que também já supúnhamos, posto que os alunos tendem a traduzir as suas ideias da língua meta para a língua estrangeira. As demais respostas, por ordem decrescente, foram: a falta de estudo e a interferência de outra língua estrangeira, escolhidas por dois discentes, seguida por: a inadequada aplicação das regras da língua e o desconhecimento, escolhidas por dois alunos.

No que se refere às dinâmicas de trabalho dentro da sala de aula, pretendemos saber, quais as que os alunos consideram que favorecem o desenvolvimento da expressão escrita, e os alunos tinham de indicar o grau de frequência para cada um dos itens apresentados. As respostas recolhidas, podem ser observadas no seguinte gráfico.

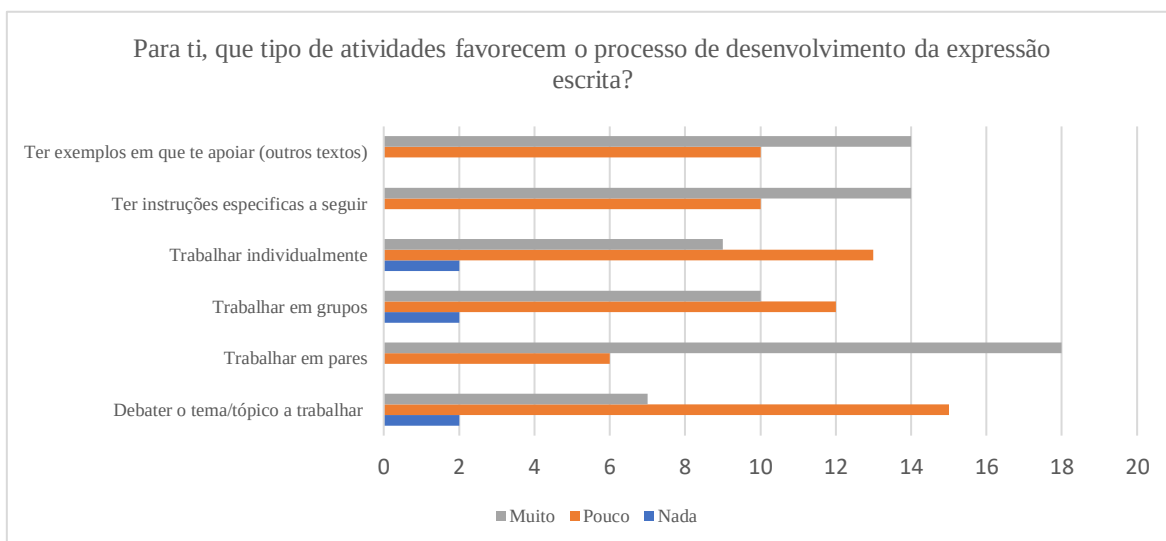


Gráfico 22. Dados referentes às respostas dos alunos de espanhol à questão K.

De acordo com as frequências apresentadas, a opção “muito” foi selecionada pela seguinte ordem decrescente: 18 alunos preferem trabalhar em pares, 14 alunos preferem ter exemplos em que se apoiar (outros textos), assim como ter instruções específicas a seguir, 10 alunos preferem trabalhar em grupos, nove alunos preferem trabalhar individualmente, e apenas sete alunos preferem debater o tema/tópico a trabalhar. Como já havíamos referido anteriormente, as dinâmicas de trabalho na sala de aula podem ser uma excelente ferramenta para desenvolver as várias competências dos alunos.

A resposta à questão seguinte está relacionada com o trabalho desenvolvido neste relatório, pois pretendeu-se saber como os alunos preferem ser alertados dos erros cometidos na expressão escrita.

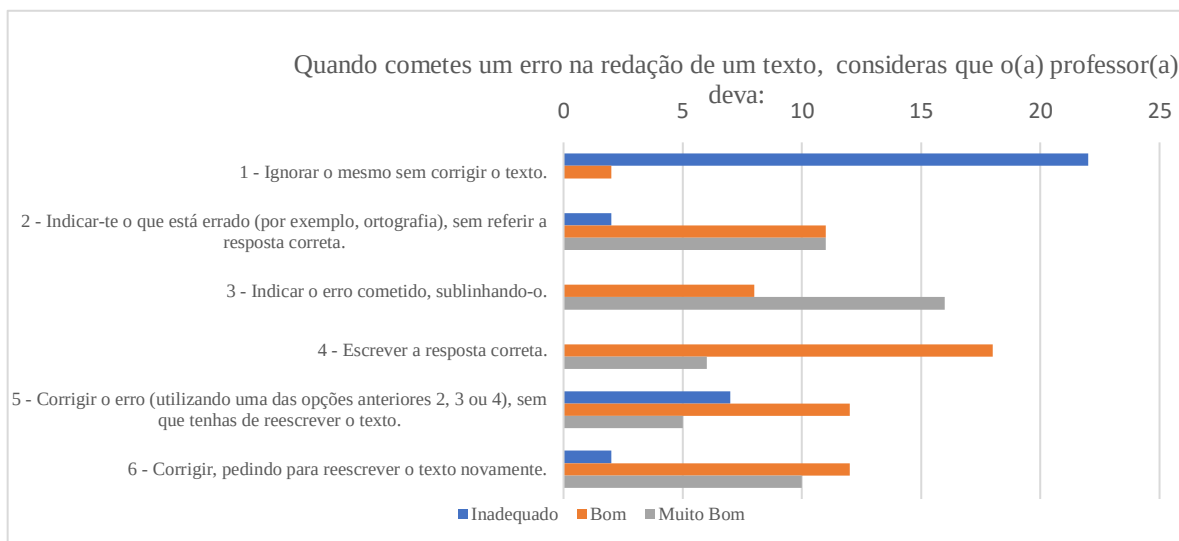


Gráfico 23. Dados referentes às respostas dos alunos de espanhol à questão L.

Começamos por mencionar que 22 alunos consideram que é “inadequado” que o professor ignore o erro sem o corrigir, e que apenas dois alunos consideram que é bom que o professor o faça. Ademais, a frequência de resposta intermédia “bom” foi selecionada por 18 alunos que consideram que se deva escrever a resposta correta, 12 alunos que consideram que se deva corrigir o erro (utilizando as opções 2, 3 ou 4), e também, que se deva corrigir, pedindo para reescrever o texto novamente, 11 alunos que consideram que se deva indicar o que está errado, sem referir a resposta correta, oito alunos que consideram que se deva indicar o que está errado, sem referir a resposta correta, e apenas dois alunos consideram que se deva ignorar o erro sem corrigir o texto. Adicionalmente, os seguintes três itens foram os mais selecionados, pelos questionados, com a frequência “muito bom”: 16 alunos acreditam que se deva indicar o erro cometido, sublinhando-o, 11 alunos que se deva indicar o que está errado, sem referir a resposta correta e 10 alunos que se deva corrigir, pedindo para reescrever o texto novamente. Desta forma, podemos concluir, que estes alunos também preferem que seja tomada uma atitude perante os erros encontrados na sua expressão escrita, apesar de terem preferências diferentes sobre como preferem ser corrigidos.

Com a questão M, pretendemos saber a opinião dos alunos relativamente à implementação do código de correção na sua produção escrita. As respostas obtidas a esta pergunta podem ser observadas no gráfico que se segue.

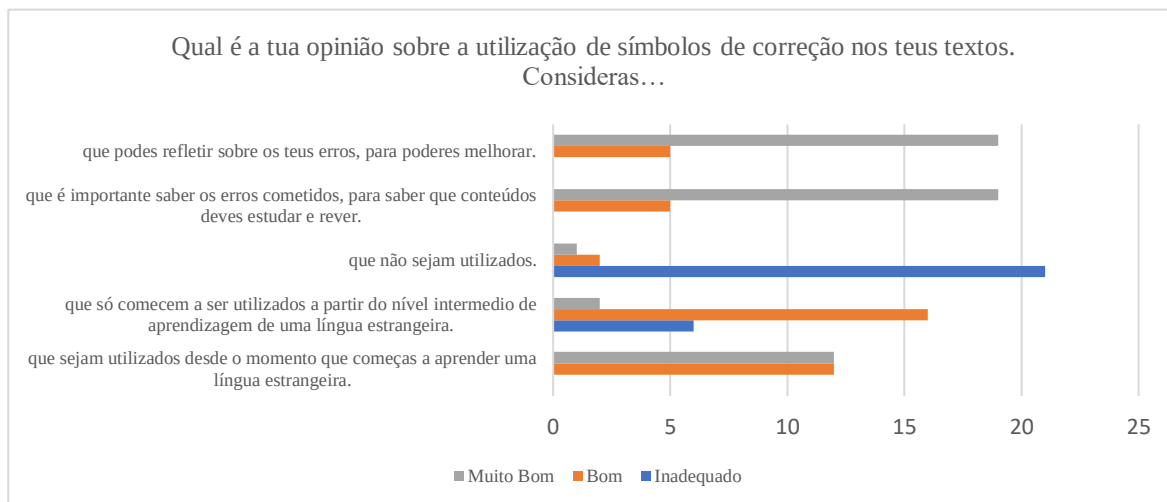


Gráfico 24. Dados referentes às respostas dos alunos de espanhol à questão M.

Os discentes tinham de selecionar uma das frequências apresentadas para cada um dos itens, e note-se que 21 destes indicaram ser “inadequado” que não sejam utilizados símbolos de correção. Quanto ao nível mais adequado para iniciar a implementação do código de correção, note-se que, 16 alunos consideram que seja “bom” que só comecem a ser utilizados a partir do nível intermédio de aprendizagem de uma língua estrangeira, enquanto dois alunos consideram que seja “muito bom”, e 16 alunos consideram que seja “inadequado”. Ademais, 12 alunos consideram “bom” que o código de correção seja utilizado desde o momento que se começa a aprender uma língua estrangeira, e 12 alunos consideram que seja “muito bom” o seu uso. Podemos concluir, que os discentes têm opiniões diferentes sobre qual o nível adequado para iniciar a implementação do código de correção. Não obstante, a frequência “muito bom” foi mais selecionada nos seguintes dois itens: 19 alunos acreditam que é importante saber os erros cometidos, para saber que conteúdos devem estudar e que podem refletir sobre os seus erros, para poderem melhorar.

Para concluir, podemos indicar que a área de intervenção da investigação-ação desenvolvida, permitiu centrar-nos nos erros cometidos na expressão escrita, que foi uma das áreas onde os alunos identificaram ter dificuldades. Ademais, tentamos dar mais relevância ao desenvolvimento deste domínio, posto que a expressão escrita deve ser trabalhada de forma continuada, para assim se potenciar o seu desenvolvimento nos alunos.

Conclusão

O projeto de investigação-ação aqui apresentado analisa o uso de um código de correção para ajudar os alunos a refletir com mais exatidão sobre os erros cometidos na sua produção escrita na aula de língua estrangeira do 10º ano. Através deste relatório, tentamos contribuir, numa pequena escala, para a compreensão deste tema, além de descrevermos algumas das atividades desenvolvidas no âmbito do estágio pedagógico.

Contudo, não nos foi possível chegar a interpretações definitivas através da análise dos dados recolhidos, já que este projeto de investigação-ação teve uma área de intervenção limitada, além de se focar, principalmente, na reflexão sobre a prática docente. Durante a sua realização, surgiram-nos outras questões, que não puderam ser abordadas, mas que podem ser alvo de uma posterior investigação. Seria interessante, por exemplo, implementar o uso do código de correção na aula de língua estrangeira do ensino básico, de forma a poder verificar, se também estes estudantes conseguem refletir com mais exatidão sobre os erros que cometem. Da mesma forma, através da implementação desta técnica de correção em alunos mais jovens, e num nível de aprendizagem mais baixo, poder-se-ia verificar, se os mesmos passariam a aplicar um maior grau de reflexão na produção escrita realizada nos anos subsequentes. Ademais, poderiam ter sido analisados os erros cometidos nas atividades de expressão escrita propostas, de forma a serem traçadas metas de aprendizagem individual, que fomentassem a continua melhoria dos discentes. Paralelamente, poderiam ter sido desenvolvidas atividades de reescrita dos textos corrigidos, de forma a potenciar um maior desenvolvimento da expressão escrita. Assim, verificamos, que poderiam ter sido seguidas várias linhas de investigação, além da que foi apresentada. Não obstante, esperamos que este relatório apresente o trabalho desenvolvido durante o estágio pedagógico, que decorreu no ano letivo de 2019/2020, tendo em conta que este foi um ano extremamente desafiante, além de também ter sido um ano escolar atípico.

Tal como nos indica Ur (2012) “(...), the importance of informal writing for communication has increased immensely in the last generation (Crystal, 2006), mainly due to the widespread use of email, online chat, blogging, texting (SMS) and social networking tools such as *Facebook* and *Twitter*” (p.3), pelo que deveríamos tirar proveito da utilização da expressão escrita nas novas tecnologias para desenvolver esta competência nos discentes. Assim, poderíamos desenvolver atividades que fossem motivadoras para os alunos, e que

lhes permitissem uma continua e gradual evolução da sua competência escrita. Ademais, esta competência faz parte do seu dia-a-dia, pois durante os anos de escolaridade, necessitam realizar tarefas diversas que implicam redigir. Ao estarem em constante contacto com a palavra escrita, torna-se necessário dedicar tempo durante as aulas, a fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para que possam aperfeiçoar este domínio, já que após concluída a escolaridade obrigatória, se espera que os mesmos possam utilizar e aplicar todos os conhecimentos previamente adquiridos. Tomando as palavras de Cassany (2007), “Escribir no es una actividad espontanea como conversar” (p. 19), e assim, torna-se necessário investir tempo no desenvolvimento da expressão escrita dos discentes, de forma a assegurar que os mesmos conseguem aprender e utilizar adequadamente as suas convenções.

Convém referir, que o trabalho desenvolvido com os alunos não pretendeu resolver todas as dificuldades sentidas pelos mesmos, durante a realização da sua produção escrita, mas ao apresentar uma nova técnica de correção, tentou alertá-los para a importância de rever os seus textos, pois tal como indica López-Rodríguez (2007) “Debemos adoptar una postura flexible ante el error. No corregimos para evaluar sino para que los estudiantes aprendan” (, 2007, p. 78). Do mesmo modo, e como já foi referido anteriormente, os textos corrigidos devem ser uma ferramenta de aprendizagem ao dispor do aluno, já que este pode aprender com os erros assinalados, e para que tal ocorra “Es fundamental que el alumno revise el escrito que ha realizado. Fomentaremos esta labor si no le devolvemos el ejercicio con las respuestas correctas.” (López-Rodríguez, 2007, p. 80). Contudo, dado que a competência escrita deve ser continuamente desenvolvida e aperfeiçoada, esperamos ter inculcado nos alunos alguns hábitos que lhes permitam desenvolver esta competência. Pela mesma razão, esperamos ter desenvolvido um grau de reflexão sobre os erros cometidos, de forma a que os discentes, consigam ser cada vez mais autónomos durante a sua autocorreção.

Em suma, a realização deste projeto de investigação-ação foi pessoal e profissionalmente gratificante, pois os alunos aceitaram muito bem a implementação do código de correção, além de se terem mostrado bastante motivados com as suas melhorias. Ademais, poder ajudá-los a desenvolver as suas competências, mesmo que de forma limitada, permitiu assegurar o cumprimento dos objetivos deste estudo.

Referências bibliográficas

- Barros, V., Barros, L., Rodrigues, M. J., Esteves, V. R. (2013). *Start-up 10 – Continuação, Inglês 10º ano*. Porto: Porto Editora.
- Blanco Picado, A. I. (2012). El error en el proceso de aprendizaje. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*. Época II – Año III/2012. Acedido de http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html.
- Brown, D. H. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2nd ed.). London: Longman.
- Burns, A. & Richards, J. C. (2012). *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Cassany, D. (2007). *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito* (12ª ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério de Educação.
- ___ (2018a). *Aprendizagens Essenciais. Espanhol. 10º ano*. Lisboa: Ministério de Educação.
- ___ (2018b). *Aprendizagens Essenciais. Inglês. 10º ano*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, V1. Acedido de <https://doi.org/10.5070/l2.v1i1.9054>.
- Escola Secundária de Penafiel. (2018). *Projeto Educativo 2018/2020*. Penafiel. Acedido de <http://www.espenafiel.org/Escola/Documentos.aspx>.
- Fernández, S. (2001). *Programa de Espanhol: Nível de Iniciação 10º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching* (3rd ed.). London: Longman.
- Instituto Cervantes. (2014). *Guía de examen DELE A2/B1 para escolares*. Madrid. Acedido de <https://exámenes.cervantes.es/es/dele-para-escolares/exámenes/a2-b1>.

- López Rodríguez, S. El tratamiento del error en la clase de E/LE. *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: Didáctica de la enseñanza para extranjeros*. Valencia. (17, 18 e 19 de mayo de 2007). pp. 75-82. Acedido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2341059>.
- Moreira, A. A., Moreira, G. G, Roberto, M. T., Howcroft, S. J. & Almeida, T. P. (2001). *Programa de Inglês: Nível de Continuação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação. (Cadernos do CCAP-2). Acedido de <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4708>
- República Portuguesa. *Estamos ON - Estado de Emergência Nacional O que é?*. Acedido de <https://covid19estamoson.gov.pt/estado-de-emergencia-nacional/o-que-e/>.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: CUP.
- Rodrigo-Mateu, A. (2018). La expresión escrita contextualizada y la corrección guiada en ELE. *redELE*, 30, pp. 159-171. Acedido de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/184187>.
- Ruiz Herrero, J. M. (2015). La corrección y revisión de textos mediante códigos de marcas: análisis crítico de una herramienta docente. *MarcoELE*, 20, 1-4. Acedido de <https://marcoele.com/codigos-de-marcas-analisis-critico-de-una-herramienta-docente/>
- Pacheco, J. E. & Santos, C. M. V. (2009). Criterios para la evaluación de la producción escrita. *Monográficos marcoELE: Didáctica del Español como Lengua Extranjera – Expolingua 1996*. (núm. 9), pp. 75-94.
- Pacheco, L., Sá, D. (2013). *Endirecto.com 1 – Espanhol 10º ano, Nível de Iniciação*. Porto: Areal Editores.
- Pölzleitner, L. (n.d.). *All the scales you need to assess writing*. Acedido de <https://www.polzleitner.com/epep/Assessment/NewAssessmentScales/all-three-files.pdf>.

- Pulverness, A. (n. d.). Correcting written work. Cambridge. p.2. Acedido de https://www.academia.edu/3797954/Correcting_Written_Work.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UCLES (2014). *Assessing Writing Performance – Level B1*. Cambridge English Language Assessment. Acedido de <https://www.cambridgeenglish.org/images/231794-cambridge-english-assessing-writing-performance-at-level-b1.pdf>.
- Ur, P. (2012). *A Course in English Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: CUP.

Anexos

Anexo 1 – Grelhas de observação de IPP de Inglês



FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS)

Identifying strategies of learners in mixed ability classes

Before the lesson

- Select two students from two different 'levels'

During the lesson

- Use the chart below to note evidence of these levels.

Student	Level	Signs of level	Learner strategies	Teacher strategies
	Weak	Non-comprehension of instructions	Uses L1	Re-formulates directly to learner
	Strong	Response is quick and accurate	Provides other examples	Uses student as a model

Adapted from Wajnryb, Ruth (1992 p. 37) *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: CUP

Observe a lesson in which the teacher sets a specific learning task for students.

Type of task:

Aims:

Major type(s) of interaction pattern(s) involved in task

Relevance of task to students' interests/needs

How well did learners cope with the logistics of the task? Could they process the instructions? Could they perform the task as required? Were they 'comfortable' performing the task?

Learner language during task

Which language was used to negotiate/collaborate? Did they have the language needed to do the task? Were the language demands of the task in line with learner levels? Provide examples.

adapted from Wajnryb, Ruth (1992 p. 134-5) *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: CUP

Classroom Observation Task: Who is doing what?

1. Before the class begins draw a sketch plan of the room, showing clearly where all the desks are, the teacher's table is, the blackboard is, etc, etc. When the students are all at their desks, write their names on the sketch plan.
2. One student teacher should observe the teacher. Draw a line from the teacher to the student each time the teacher speaks directly to that student. Another student teacher should watch the students and draw a line when a student speaks directly to the teacher. If there is a third student teacher, she should watch and draw the student-student interactions.
3. After the class, discuss any patterns with your colleagues. What is happening in this classroom?
4. Ask and answer these general questions:

- a) Does the teacher ask a student by name to answer a question? Always?
How often?

- b) Does the teacher ask a question without saying who should answer? If so, who answers?

- c) If there are some students who speak a lot, why do you think they speak a lot? What does the teacher do in response?

- d) If there are students who do not say much, why do you think they do not say much? What does the teacher do in response?

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]

Classroom Observation Task: Error Awareness and Correction Techniques

A variety of teacher correction techniques are available to a teacher, such as:

- a) Teacher corrects immediately.
- b) Teacher does nothing, but gives learner a chance to self-correct.
- c) Teacher repeats incorrect statement with questioning tone of voice.
- d) Teacher indicates there is an error with a gesture or facial expression.
- e) Teacher tells the learner that there is something wrong.
- f) Teacher asks another learner to correct the incorrect statement.
- g) Teacher ignores the error.
- h) Teacher notes down the mistakes and deals with them after the activity is finished.
- i) ... other ...

Make a note in the corresponding space in the table below of instances of error correction ... different student teachers may wish to focus on different categories...

a)					
b)					
c)					
d)					
e)					
f)					
g)					
h)					
i)					

After the lesson ask your mentor how she decided which type of correction to use. In what type of language were the mistakes corrected? What manner did she use when correcting (authoritarian, friendly, intimidating, sarcastic, long, extensive, by giving examples, etc)?

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]

Observation Task – Interaction patterns

You will need a watch for this task. Remember about being unobtrusive during the lesson. You are going to take “samples” every 5 minutes: use the chart below to note down the interaction that is in progress. There are eleven variables in relation to interaction patterns and 18 time intervals. The interaction patterns are:

- a) teacher speaks to whole class (T-Ss),
- b) individual speaks to the whole class (S-Ss)
- c) teacher speaks to individual, all the class listen (T-S open),
- d) teacher speaks to individual, class working in pairs, groups or individually (T-S closed),
- e) individual learner speaking to teacher, whole class listening (S-T open),
- f) individual learner speaking to teacher, class working in pairs, groups or individually (S-T closed)
- g) individual speaking to another individual, whole class listening – open pairs (S-S open),
- h) all learners speaking in pairs (S-S closed),
- i) all learners speaking in groups (more than 2 people) (Ss-Ss closed),
- j) all learners speaking and moving around the class (S-S)
- k) silence/zero

	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
a) T-Ss																		
b) S-Ss																		
c) T-S open																		
d) T-S closed																		
e) S-T open																		
f) S-T closed																		
g) S-S open																		
h) S-S closed																		
i) Ss-S closed																		
j) S-S																		
k) silence/zero																		

After the lesson. Do you see any patterns? Total how many times the teacher was speaking and how many times the learners were speaking. Discuss your observations with your mentor/colleagues. Reflect:

- 1) If the aims of the lesson are to present new language what would you expect the pattern to look like?
- 2) If the aims of the lesson are to practice language what sort of pattern would you expect?
- 3) How does the type of material and type of activity affect the pattern?

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]

Classroom Observation Task - Techniques for maintaining discipline.

1. During the class watch carefully and answer the following questions:

a) How does the teacher deal with latecomers?

b) How much noise does the teacher tolerate in class?

c) How does the teacher show disapproval for inappropriate behaviour?
What exactly does she do or say?

d) Does the teacher have a clear set of class management rules? Is the
teacher consistent in enforcing these rules?

e) Is the teacher fair to all students? Describe how.

f) How would you assess the teacher's style of class management
(authoritarian, cooperative, other ...)?

Make a list of a) verbal and b) non-verbal techniques employed:

	a) Verbal techniques	b) Non-verbal techniques
1)		
2)		
3)		
4)		
5)		
6)		

2. After the lesson discuss with your mentor:

a) How she decided which technique to use. Try and complete the table
above with ideas from your colleagues or other sources.

b) How the students responded to the different techniques of keeping
discipline employed

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]

Classroom Observation Task: Reflecting on the Role of the Teacher.
Over the course of a series of classes, record the actions/language associated with the different interpretations of the role of the teacher.

<i>Role of the Teacher</i>	What did the teacher say or do?
Manager	Organise and manage the classroom environment and Ss behaviour to maximise learning potential.
Quality Controller	Maintain the quality of the language used in the classroom. Correct language use to be encouraged and incorrect discouraged.
Group Organiser	Develop an environment in which the Ss work cooperatively on group tasks.
Facilitator	Help the Ss discover their ways of learning and to work independently.
Motivator	Improve Ss confidence and interest in language learning by creating motivating activities
Empowerer	Take as little control as possible. Let the Ss make their own decisions about approaches to learning and learning outcomes.
Team member	Seen as a team member and encourages class to act and interact like a team should.

Post-Observation Discussion Topics.

1) What do teachers say/do to establish routines or procedures or rules?

2) How do teachers maintain an acceptable level of performance during the class?

3) Is there any connection between type of activity and role of the teacher?

4) To what extent is each role limited by the “culture” of the school in question?

5) Are there any roles that were not listed in the observation task worksheet?

6) How much are these roles subservient to the basic need for motivation and discipline?

[adapted from Richards, J.C and Lockhart, C. (1994), pp.105/106]

Classroom Observation Task: Transitions in Events/Phases.

Instructions: While observing the lesson, record the events in chronological order by marking them with a number in column 1). Make notes in column 2) and column 3) about what the teacher said and did. An example has been provided.

1) Example number:	2) What did the teacher say?	3) What did the teacher do?	4) When / lesson phase?
0	"Right - OK"	Clapped her hands	2 → 3
1.			

Pre-Task:

The student teachers seek their mentor's agreement to watch a particular class or series of classes (one student teacher per class).

Post-Observation Discussion Topics.

1) Are there any patterns or tendencies in the signalling of transition that have emerged?

2) Does the language/action employed vary according to the type of activities being set up?

3) Is the language/action different for accuracy-oriented activities?

4) Whether the activity in question is teacher focussed or learner centred effects the language/actions of the teacher?

5) What is the overall importance of "signalling" in the lesson?

6) How did the Ss react to the various different actions/chunks of language employed?

[adapted from Wajnryb, R. (1992) p.83]

Instructions: While observing the lesson, record the time actually taken for each stage of the lesson. Make notes on how ONE student reacts during the different stages.

[illegible]

Pre-Task:

- 1) The student teachers seek their mentor's agreement to watch a particular class. They go through the proposed plan with their mentor, discussing issues related to staging and timing.
- 2) Each student takes responsibility for one individual "case study" student in the class (column 4 of record sheet).

Post-Observation Discussion Topics.

- a) Discuss how the plan varied from what actually happened. Omissions? Changes? Differences? Discuss rationale for the on-the-spot decisions taken.

- b) What changes could be introduced, in retrospect, at either the planning or execution phase? What assumptions are behind these changes?

- c) What specific techniques were employed to keep the lesson dynamic and "on course"? How can Ss be kept alert, motivated and engaged?

- d) What was specifically said or done at stage transitions? By the teacher? By the students?

- e) What does each case study of an individual student reveal? What external signs were apparent?

- f) What is the relationship between timing, pace and lesson stages?

[adapted from Wajnryb, R. (1992) pp.116/118]

Classroom Observation Task: Teacher's Meta-language.

Instructions: While observing the lesson, record what the teacher says in chronological order by marking chunk with a number in column 1). Make notes in column 2) about what the teacher said and in column 3) about what the communicative purpose was.

An example has been provided. When the sheet is full, the next student teacher takes over!!!

1) e.g. number:	2) What did the teacher say?	3) Communicative purpose?
0	"look at the board, now, please"	Giving instructions
1.		

Pre-Task:

The student teachers seek their mentor's agreement to watch a particular class. This works best the class is a low level and the lesson will involve the presentation and practice of new language. One student teacher starts the record and then the others take over as the chart fills up. Or each one records the same limited part of the lesson and then they cross-reference.

Post-Observation Discussion Topics.

- 1) To what extent was the meta-language employed deliberately purposeful and immediately obvious to the Ss??

- 2) How does the meta-language employed compare linguistically to the "formal language input" of the lesson? Is level of language a consideration? Are there L2 alternatives available?

- 3) Are there discernable patterns to the meta-language that might be exploited to supplement learning?

- 4) What situational contexts are associated with particular chunks and/or communicative purposes?

- 5) To what extent is the meta-language simplified or authentic? How far from a native speaker model does the meta-language vary?

- 6) How much variety was there in non-verbal contextualising of the meta-language?

[adapted from Wajnryb, R. (1992) p.44]

Classroom Observation Task: Lesson Aims and Staging.

Instructions: During the class, each student teacher works individually to identify the main aims of the lesson as well as the different stages and their subsidiary or procedural aims.

<u>Main Aims:</u>	
1)	_____
2)	_____
3)	_____
<i>Stages:</i>	<i>Procedural aims:</i>
A.	_____ _____ _____
B.	_____ _____ _____
C.	_____ _____ _____
D.	_____ _____ _____
E.	_____ _____ _____
F.	_____ _____ _____
G.	_____ _____ _____
H.	_____ _____ _____

Pre-Task

- 1) The student teachers seek their mentor's agreement to watch a particular class. This task may work best if the class is low level and the lesson involves the presentation and practice of new language.
- 2) The student teachers should **NOT** have access to their mentor's lesson plan.

Post Observation Discussion Topics:

- a) Student teachers discuss the main aims they have identified with their mentor.
- b) Student teachers take turns to identify each lesson stage and its procedural aim. All student teachers have the same vision? What are the differences?
- c) Feedback from the mentor on her planning rationale.
- d) Evaluation of achievement of aims (combining original plan and observation).

Anexo 2 – Grelhas de observação de IPP de Espanhol

ASPECTOS A OBSERVAR	ANOTACIONES/COMENTARIOS
Programación	1 Estaire, S. (2004) La observación en la formación permanente: áreas para la reflexión e instrumentos para la observación. En D. Lasagabaster & J. M. Sierra (Eds.) La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Cuadernos de Educación, 44. Barcelona: Editorial Horsori. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/estaire2_05.htm
Objetivos: claridad, adecuación	
Especificación contenidos: claridad, adecuación	
Tareas, sus fases, su secuenciación: selección, adecuación, coherencia, planificación detallada	
Tareas: potencial de interés, de motivación, de participación, de aportación de los AA	
Equilibrio/integración de las destrezas	
Variedad de agrupamientos y dinámicas de clase	
Temporalización	
Criterios y procedimientos de evaluación programados	
Coherencia objetivos, contenidos y evaluación	
El aula	
Distribución de sillas y mesas; otros equipamientos. Otros factores relevantes	
Paredes y otros recursos: su aprovechamiento	
Atmósfera general	
Interacción entre P/AA y AA/AA	
Los alumnos	
Interés, motivación, participación, iniciativa, aportación al trabajo de clase, atención, esfuerzo	
Uso de la L2 como lengua vehicular	
Forma de trabajar individualmente y en grupo	
Grado de responsabilidad y autonomía	
Capacidad de evaluar lo realizado	
El profesor: gestión de la clase, apoyo al aprendizaje, habilidades docentes	
Atención a la motivación	
Explotación de materiales y tareas	
Atención al trabajo centrado en el alumno y a la autonomía	
Activación de conocimientos previos y establecimiento de conexiones entre lo nuevo y lo ya conocido	
Atención a la diversidad	
Criterios y procedimientos de evaluación	
Actuación en primer plano/en segundo plano	
Instrucciones: claridad, precisión	
Explicaciones: claridad, precisión	
Técnicas de comprobación. Técnicas de recapitulación al finalizar tareas	
Tratamiento del error	
Variedad de tipos de preguntas	
Uso de apoyos visuales. Otros apoyos	
Desarrollo de las destrezas	
Formas de trabajar los contenidos lingüísticos	
Formas de trabajar otros contenidos	
Formas de iniciar y terminar la clase y de marcar las diferentes fases del trabajo	
Consecución de objetivos	
Comentario general	

Tema: observación general

Fuente: Verdía, E.: "La observación de la actuación docente y la sesión de retroalimentación". Materiales del curso CFP228-10 *La tutorización de las prácticas docentes de los profesores en formación*. Formación de Profesores. Instituto Cervantes. 28-30 de junio 2010.

Tipo 3. Preguntas generales básicas basado en A. Ruiz Morell

Tema: Análisis de actividades

Profesor observador:	Fecha:
Profesor observado:	Tiempo de clase:
Nivel:	Nº de alumnos:

1. **Objetivo** de la actividad analizada:

2. **Introducción** de la actividad:

El profesor ha introducido la actividad, ha realizado una actividad de transición o de motivación al tema, ha explicitado los objetivos de la actividad:

3. Fase de **presentación**:

- Input de la actividad (texto escrito, texto oral, ilustraciones, video, etc.)
- Agrupamiento: individual, parejas, pequeños grupos, gran grupo
- Papel del profesor: conferenciante, docente, facilitador

4. Fase de **práctica controlada** o con apoyo

- Realización de actividades controladas: sí / no
- Aspectos trabajados
- Explicaciones del profesor
- Instrucciones para la realización de la tarea
- Agrupamiento: individual, parejas, pequeños grupos, gran grupo
- Papel del profesor: conferenciante, docente, facilitador

5. Fase de **producción** o práctica sin apoyo

- Realización de actividades de producción libre
- Tarea pedagógica o de la vida real
- Explicaciones del profesor
- Instrucciones para la realización de la tarea
- Agrupamiento: individual, parejas, pequeños grupos, gran grupo
- Papel del profesor: conferenciante, docente, facilitador

6. **Cierre** de la actividad

- ¿Cómo lo realiza el profesor?

Fuente: Verdía, E.: "La observación de la actuación docente y la sesión de retroalimentación". Materiales del curso CFP228-10 *La tutorización de las prácticas docentes de los profesores en formación*. Formación de Profesores. Instituto Cervantes. 28-30 de junio 2010.

Tema: Análisis del plan de clase

Profesor observador:	Fecha:
Profesor observado:	Tiempo de clase:
Nivel:	Nº de alumnos:

Actividad	Tipo actividad*	Tiempo	Objetivo
			1. Objetivo de la actividad
			2. Introducción de la actividad: El profesor ha introducido la actividad. Ha planteado el tema, ha explicado los objetivos de la actividad.
			3. Fase de presentación: El profesor ha planteado la actividad. Ha planteado el tema, ha explicado los objetivos de la actividad. Ha planteado el tema, ha explicado los objetivos de la actividad.
			4. Fase de práctica controlada o con apoyo: El profesor ha planteado la actividad. Ha planteado el tema, ha explicado los objetivos de la actividad. Ha planteado el tema, ha explicado los objetivos de la actividad.
			5. Fase de producción o práctica sin apoyo: El profesor ha planteado la actividad. Ha planteado el tema, ha explicado los objetivos de la actividad. Ha planteado el tema, ha explicado los objetivos de la actividad.
			6. Cierre de la actividad

*Tipo actividad: transición (Tra), Presentación (Pre), Práctica (Pra), Producción (Pro), Cierre (Cie)

Fuente: Verdía, E.: "La observación de la actuación docente y la sesión de retroalimentación". Materiales del curso CFP228-10 *La tutorización de las prácticas docentes de los profesores en formación*. Formación de Profesores. Instituto Cervantes. 28-30 de junio 2010.

Tipo 5. Lista de control con frecuencia de aparición de las conductas**Tema: La modificación del habla del profesor**

Profesor observador:	Fecha:
Profesor observado:	Tiempo de clase:
Nivel:	Nº de alumnos:

Descripción del comportamiento	Nº de veces	Ejemplos
Repeticón de palabras, frases o preguntas		
Ritmo más lento		
Pausas más largas y frecuentes		
Articulación más cuidada		
Modificación del léxico		
Modificación de la gramática		
Modificación del discurso		
Otros recursos		

Fuente: Verdia, E.: "La observación de la actuación docente y la sesión de retroalimentación". Materiales del curso CFP228-10 La tutorización de las prácticas docentes de los profesores en formación. Formación de Profesores. Instituto Cervantes. 28-30 de junio 2010.

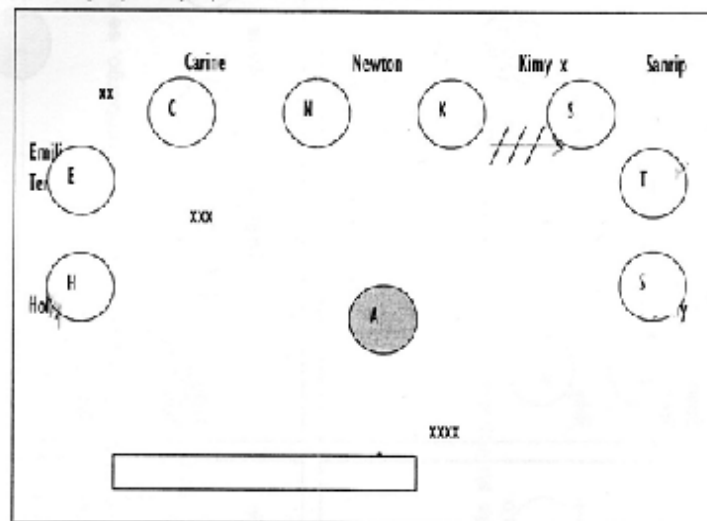
Tema: Las preguntas del profesor

[illegible]

Fuente: Verdía, E.: "La observación de la actuación docente y la sesión de retroalimentación". Materiales del curso CFP228-10 La tutorización de las prácticas docentes de los profesores en formación. Instituto Cervantes. 28-30 de junio 2010.

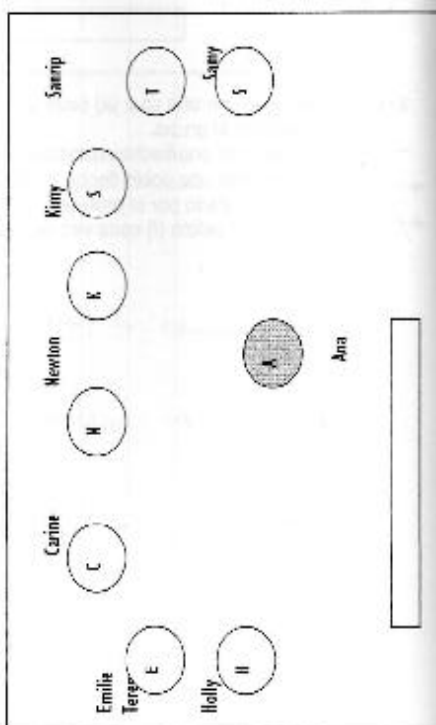
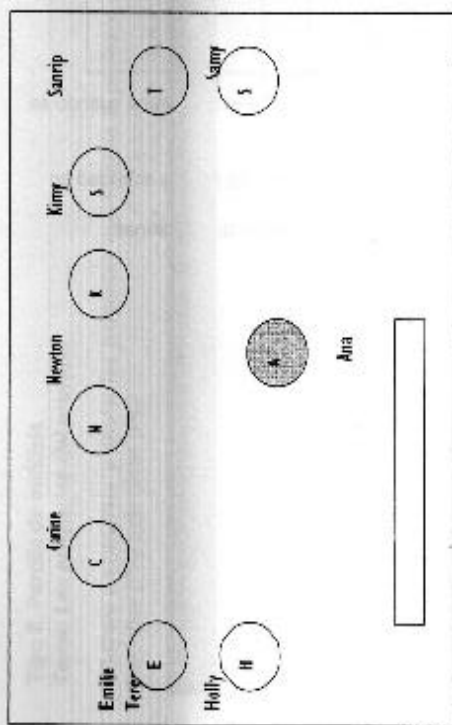
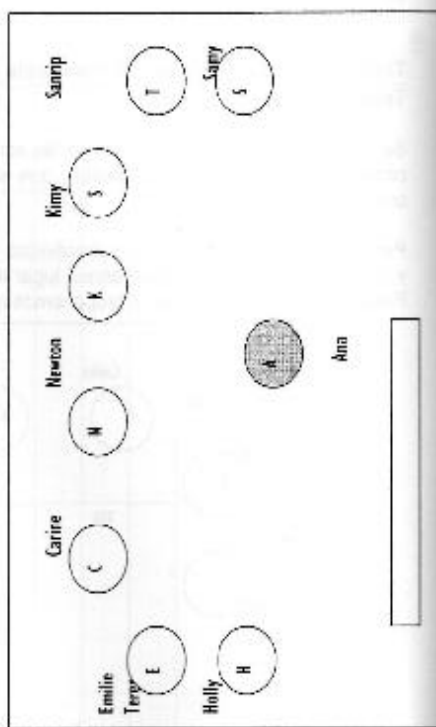
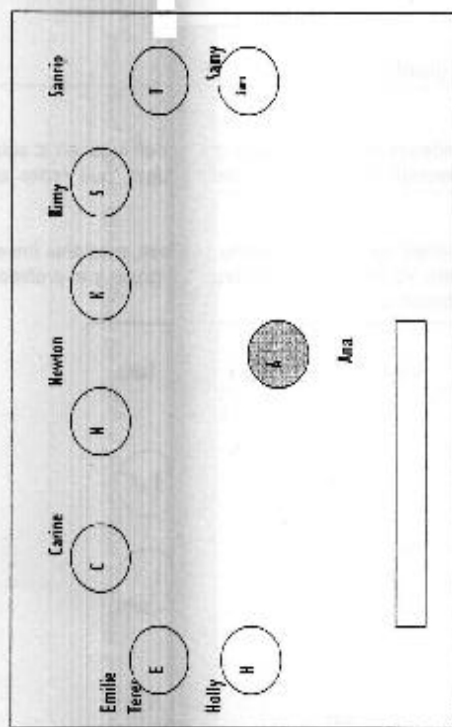
Tema: Interacción en el aula

Para ello, para cada actividad o subactividad, debes señalar en un plano de clase, mediante líneas y cruces, las interacciones que tienen lugar entre los diferentes miembros del grupo y el profesor. Puedes utilizar el código que te proponemos a continuación.



- xxx** Se señalan con una cruz (x) cada una de las intervenciones de esta persona cuando se dirige a todo el grupo.
- Se señala con una flecha cuando una persona se dirige a otra
- ↔ Se señala con una doble flecha la interacción entre dos personas en una actividad en parejas (señalado por el profesor).
- ↔// Se añade un palote (/) cada vez que vuelven a interactuar estas dos personas.

114



Fuente: Vercía, E.: "La observación de la actuación docente y la sesión de retroalimentación". Materiales del curso CFP228-10 La tutorización de los prácticos docentes de los profesores en formación. Formación de Profesores. Instituto Cervantes. 28-30 de junio 2010.

Tipo 8. Gráfico con interpretación
Tema: El uso de la pizarra

Observa y anota qué escribe el profesor en la pizarra en cada actividad, en qué momento lo hace y con qué finalidad.

Actividad o subactividad	Qué	En qué momento	Para qué

Reproduce la información que había en la pizarra antes de que el profesor la borrara.

Tipo 9: Parrilla de análisis. Corrección de errores

Elena Verda
 Blog Desarrollo ProfesELE
 abril 2009

*Observa y anota los errores que cometen cada uno de los alumnos, la reacción del profesor frente al error: si corrige (Si) si no corrige (No).
 cómo lo hace y la respuesta del alumno a la corrección.*

	Errorrealizado	Alumno	Fase de la secuencia	Corrección por parte del profesor (Si/ No)	Cómo lo corrige el profesor	Respuesta del alumno
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						

Fuente: Verdia, E.: "La observación de la actuación docente y la sesión de retroalimentación". Materiales del curso CFP228-10 La tutorización de las prácticas docentes de los profesores en formación. Formación de Profesores. Instituto Cervantes. 28-30 de junio 2010.

1. DINÁMICA DE CLASE E INTERACCIÓN

1. Tipo de agrupamiento

A. Tipo de agrupamiento

Observa el tipo de agrupamiento que se ha usado en cada una de las actividades o subactividades y dibuja el gráfico de comunicación correspondiente.

ACTIVIDAD O SUBACTIVIDAD	TIPO DE AGRUPAMIENTO	GRÁFICO DE COMUNICACIÓN

FICHA 11

2. LENGUAJE USADO POR EL PROFESOR
2. El lenguaje de las instrucciones

A. El lenguaje de las instrucciones
 Observa y anota el lenguaje y los gestos que usa el profesor para dar las instrucciones en cada una de las actividades. Valora si los alumnos han entendido las instrucciones (S) o no (N).

Actividad o situación	Lenguaje	Gestos	Comprensión

Fuente: Verdía, E.: "La observación de la actuación docente y la sesión de retroalimentación". Materiales del curso CFP228-10 La tutorización de las prácticas docentes de los profesores en formación. Formación de Profesores. Instituto Cervantes. 28-30 de junio 2010.

FICHA 12

LENGUAJE USADO POR EL PROFESOR
Las transiciones
A. Las transiciones

Observa y anota las transiciones, los pasos de una actividad o otra, el lenguaje que usa el profesor para indicar que una actividad toca a su fin, para anunciar el inicio de una nueva, el lenguaje o las actividades que usa para introducir los temas en los que se va a trabajar, etc.

Qué dice o hace	Para qué	Cómo lo dice

Fuente: Verdía, E.: "La observación de la actuación docente y la sesión de retroalimentación". Materiales del curso CFP228-10 *La tutorización de las prácticas docentes de los profesores en formación*. Formación de Profesores. Instituto Cervantes. 28-30 de junio 2010.

FICHA 13

LENGUAJE USADO POR EL PROFESOR
El lenguaje no verbal
A. El lenguaje no verbal

Observa y anota los gestos que hace el profesor, los movimientos de cabeza, expresiones faciales (sonrisa, cejas, etc.), los cambios en las miradas, en la voz, la entonación, el volumen, en qué momento se realizan y con qué finalidad.

Qué gesto hace	Cuándo	Para qué

Fuente: Verdía, E.: "La observación de la actuación docente y la sesión de retroalimentación". Materiales del curso CFP228-10 *La tutorización de las prácticas docentes de los profesores en formación*. Formación de Profesores. Instituto Cervantes. 28-30 de junio 2010.

Observa y anota los desplazamientos que realiza el profesor en el aula: hacia quién se acerca, en qué momentos y con qué finalidad.

	¿Qué hace?	Hacia quién	Para qué	Cuándo
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				

Dibuja en los gráficos los desplazamientos del profesor en el aula para cada una de las actividades de clase.

Observación de la actividad alumnos/profesor.

FICHA 15

	Comentario sobre aspectos que funcionaron bien	Descripción de la actividad de los alumnos	Descripción de la actividad del profesor	Comentarios sobre aspectos a mejorar
Fase 1		(Indiv.) Leen texto y observan gráfico para descubrir errores de interpretación del gráfico en información dada en texto. Los subrayan.	Contextualiza tarea. Da instrucciones.	
Fase 2		(Gr. 3) Discuten con compañeros los desfases entre gráfico y texto. Comparan rápidamente con otro grupo. (Gran gr.) Puesta en común.	Circula. Asesora. Observa el proceso. Coordina puesta en común.	
Fase 3		(Indiv.) Corrigen todos los errores de información hallados en texto. Puesta en común.	Circula y ayuda; pide a distintos AA que vayan escribiendo versión correcta. Coordina puesta en común.	
Comentario general	etc.			

Ficha 2. Observación de la actividad alumnos/profesor (adaptada de Woodward (1992)).

Observación de responsabilidades profesor/alumnos.

Observa la clase y, para los aspectos seleccionados, haz una señal en el continuum en el punto que mejor represente lo observado. Puedes también anotar en el reverso los detalles que desees recordar para la conversación con el profesor observado.		
RESPONSABILIDAD SÓLO DEL PROFESOR	CONTINUUM	RESPONSABILIDAD DE LOS ALUMNOS
Sólo P detecta y corrige errores		AA colaboran en detección y corrección de errores
Sólo P conoce objetivos de la clase y de la unidad didáctica		AA conocen objetivos y los utilizan para evaluar su progreso
Sólo P controla el tiempo y el ruido en el trabajo en grupo		AA colaboran en el control del tiempo y del ruido
Sólo P evalúa		AA participan en la evaluación
Sólo P distribuye y recoge materiales		AA colaboran en la distribución y recogida de materiales
Sólo P contesta preguntas formuladas por AA		AA contestan preguntas formuladas por sus compañeros
Sólo P ofrece explicaciones requeridas		AA ofrecen explicaciones a dudas planteadas por otros AA
Sólo P aporta materiales a utilizar en clase		AA aportan materiales a utilizar en clase
Sólo P recoge información en la pizarra		AA colaboran en la recogida de información en la pizarra
Otros		
Ficha 6. Observación de responsabilidades profesor/alumnos (adaptada de Fitzpatrick (1995)).		

Estaire, S. (2004) La observación en la formación permanente: áreas para la reflexión e instrumentos para la observación. En D. Lasaqabaster & J. M. Sierra (Eds.) La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Cuadernos de Educación, 44. Barcelona: Editorial Horsori. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/estaire2_05.htm

Ficha de observación para tareas de expresión oral

Esta ficha, diseñada para la observación de tareas de expresión oral, puede ser utilizada para auto-observación, co-observación y observación con tutor. Los comentarios deberán ir acompañados de una descripción de la tarea y de los materiales de clase utilizados.

1. Datos concretos que sirvan como evidencia de que la tarea funcionó bien/mal; estuvo bien/mal organizada; resultó efectiva/no efectiva como herramienta de aprendizaje; a los alumnos les resultó interesante/poco interesante.
2. ¿Tuvieron todos los alumnos suficientes oportunidades de hablar? ¿Prestaron atención a lo que decían sus compañeros?
3. ¿Hubo alumnos que no parecieron involucrados? ¿Por qué?
4. Muestra de lengua utilizada por los alumnos. ¿Representan estas muestras un uso real, auténtico de la lengua?
5. ¿Se evaluó la tarea? ¿Qué criterios de evaluación de la expresión oral se utilizaron o podrían haber sido utilizados en relación con esta tarea? ¿Participaron los alumnos en la evaluación de la tarea?
6. ¿De qué diferentes formas se trataron los errores? Ejemplos.
7. Ideas para seguimiento de esta tarea.

Cuando se utiliza esta ficha para la auto-evaluación se pueden agregar los siguientes puntos:

8. ¿Qué aspectos funcionaron bien en esta tarea? ¿Qué hizo que funcionaran bien?
9. ¿Qué aspectos querías que hubieran funcionado mejor en esta tarea?
10. ¿Qué has aprendido a través de esta reflexión?
11. De las cosas que funcionaron bien y que quieres continuar haciendo y reforzando, y cosas que quieres que funcionen de forma diferente, ¿sobre cuáles querías trabajar en las próximas semanas? Haz un plan de acción y, pasadas algunas semanas, reflexiona sobre estos propósitos y agrega tus reflexiones a la ficha.

Ficha 5. Observación de tareas de expresión oral
(adaptada de Cathy Myers (1994), British Council, Madrid).

Estaire, S. (2004) La observación en la formación permanente: áreas para la reflexión e instrumentos para la observación. En D. Lasagabaster & J. M. Sierra (Eds.) La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Cuadernos de Educación, 44. Barcelona: Editorial Horsori. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/estaire2_05.htm

Anexo 3 – Desenvolvimento da expressão escrita em Inglês: atividade 1



Activity 1



2019/2020

STUDYING IN THE UNITED KINGDOM (UK)



✓ **Which are your favourite subjects?**

My favourite subject is...

English, Portuguese, Maths, Biology and Geology, Chemical physics, Philosophy or Sports

✓ **Would you like to go to the university?**

Yes, I would like to go to the university because I would like to study...

No, I don't want to go to the university because...

✓ **What would you like to study in the university?**

I would like to study medicine, nursing, engineering, physics, maths, economics, business...

✓ **Have you thought about your future?**

Yes, I have thought about my future, that is why I study hard to have good grades.

No, I haven't thought about my future, because I'm still in the 10th grade. I still have two more years to decide what I want to do with my life.

University degrees

✓ Foundation courses:

To help candidates improve their English skills and give them the confidence to start undergraduate or postgraduate study

✓ Undergraduate Degree in ...

- Bachelor (3 years) – BSc (Bachelor of sciences)

✓ Graduate degrees:

- Post Graduate Diploma (1 year)
- Post Graduate Certificate (1 year)
- Master's Degree Post Graduate Diploma (1-2 years) – M
- Doctoral (3-4 years) – Ph.D. (Doctor of Philosophy)

Write a short text about one of the following topics:

1 - Would you like to attend an intensive English course? Why? (advantages/disadvantages)

Yes, I would like to attend ...

2 - Which course would you attend at university? Why?

I would choose to go to..., because I want to be a...

I am undecided between... and..., because both universities seem very good.

Write your text on a separate sheet to deliver at the end of class.

Anexo 4 – Desenvolvimento da expressão escrita em Inglês: atividade 2



Activity 2

REPÚBLICA
PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

2019/2020



Why should you participate in a volunteer program for high school students?



Some advantages

- 1 – Become more driven in your studies
- 2 – Learn about new cultures
- 3 – Pick up language skills while you are young
- 4 – Discover new friendships
- 5 – Challenge yourself
- 6 – See beautiful places, in a safe, parent-approved way
- 7 – Complete required community service
- 8 – Adaptability fosters success
- 9 – See famous places
- 10 – Gain unique perspectives
- 11 – Grow up



✓ Write an email to a friend explaining why you are attending one of the summer volunteer programs. (120 to 150 words)

- write the final draft of the text in a separate sheet of paper to deliver at the end of class

Example:

Hi ...,

Hope everything is fine with you and your family. As you probably know, I have been thinking of doing something really meaningful to help communities in need. A friend of mine suggested a summer volunteer program and my parents agreed that it might do me good.....

6. Volunteering Journeys

Authentic high school summer volunteer abroad experiences unfold when students are immersed in local living with the communities they are serving. These programs focus on building relationships, showing the value of personal growth, and seeing how strong real-life learning comes through volunteering abroad in high school.

Popular countries: Nepal, India, Sri Lanka

Popular projects: Sports Coaching, Sea Turtle Conservation

7. Academic Programs International (API Study Abroad)

These affordable, high-quality summer volunteer abroad programs for students are designed to offer students meaningful travel opportunities that allow them to transform their lives while transforming the lives of others.

Popular countries: Costa Rica, Ecuador

Popular projects: Conservation, Farming, Sustainability

8. Broadreach

Responsible, hands-on volunteer abroad experience helps students gain a new perspective on the world and learn more about themselves. These programs also help students earn relevant certifications (scuba, sailing, first aid, etc.) as hard proof (and another impressive line on their resume) of their achievements.

Popular countries: Dominican Republic, Guadeloupe, Bahamas

Popular projects: Marine Conservation, Community Service and Development

9. IVHQ

IVHQ is a heavy hitter in the world of teenage volunteer opportunities abroad, with destinations spanning from Madagascar, Bali, Sri Lanka, Peru, Costa Rica, Guatemala, Ecuador, Laos, the Philippines, Vietnam, and even Portugal. So, whether you picture yourself racking up community service hours in Europe, Latin America, Asia, or Africa, IVHQ is bound to have a program that's right for you.

Popular countries: Madagascar, Guatemala

Popular projects: Turtle Conservation, Construction, Renovation, Child Development

(adapted from: <https://www.goabroad.com/articles/high-school-study-abroad/teenage-volunteer-summer-programs-abroad>)

Glossary:

WWF: World Wild Fund for Nature

PADI: Professional Association of Diving Instructors

IVHQ: International Volunteer HQ (volunteer travel organization)

Anexo 5 – Desenvolvimento da expressão escrita em Inglês: atividade 3



Activity 3



2019/2020

❖ There are many genres of books and movies? Can you name some?

❖ Do you know any movies or books that deal with alternative futures?



Fiction based on imagined future scientific or technological advances and major social or environmental changes, frequently portraying space or time travel and life on other planets.

Science fiction is a literary or movie genre that portrays a dystopian world.

Books

Fiction:

Fantasy
Science Fiction
Crime
Mystery
Suspense/Thriller
Horror
Novel
Romance
Drama
Short story
Mythology
Legend
Fairy tail
Satire



Non Fiction:

Narrative non fiction
Biography
Periodicals
Self-help book
Reference book
Textbook
Speech
Essay
Memoir





https://www.imdb.com/videoplayer/vi4196837657?playlistId=tt1535108&ref=tt_ov_vi



https://www.imdb.com/videoplayer/vi3787112217?playlistId=tt6450804&ref=tt_ov_vi



https://www.imdb.com/videoplayer/vi160497945?playlistId=tt0343818&ref=tt_ov_vi



https://www.imdb.com/videoplayer/vi2365915673?playlistId=tt0986263&ref=tt_ov_vi



https://www.imdb.com/title/tt0470752/videoplayer/vi744337689?ref=vi_prev_btn



https://www.imdb.com/videoplayer/vi1586278169?playlistId=tt0816692&ref=tt_ov_vi



https://www.imdb.com/videoplayer/vi4219471385?playlistId=tt1375666&ref=tt_ov_vi



https://www.imdb.com/videoplayer/vi2192703769?playlistId=tt0910970&ref=tt_ov_vi

✓ **Do you know what a movie review is?**

✓ **Why are they written?**

When you watch a film you usually form an opinion about it and share it with others like your friends, family and even your teachers. Your opinion may be about the actors, director, story, photography or scenery and setting or any other relevant topic. Above all, it is important because it can help others decide whether or not to watch the film.

✓ **Have you ever written a movie review?**

User Reviews

***** **Wow**
14 August 2014 | by [moolooj](#) · See all my reviews

Before watching Elysium, I read every review about it. And it seems to me that there are a lot of people that hated it. Most have said that the message in the film is what kept it 'likable'. Well, after I watched it, I thought to myself, "Why?". Trust me, don't believe any negative reviews about this film. Yes, it's flawed, but the film itself is really good.

Matt Damon was great in this film and he was a very likable hero. But Sharlto Copley, oh boy, he was one heck of a villain. He was so good, every scene he was in was disturbing, in a very, very creepy way. He owned almost every scene he was in and was the stronghold of this film. Jodie Foster as the other antagonist, er, she did her part I guess. Every one did a good job and they really enabled the film to lighten up in most areas.

So, this film was really good, and I was extremely pleased by it. The film did a nice job for making the audience feel attached to the characters, and I applaud to that. The action sequences were nice, and it didn't over power the film, something Elysium got right and what others sort of didn't. (Man Of Steel's epic final battle, was just TOO LONG!) Also on the scenes where it tones down and becomes emotional, was very well done, and it gives this movie heart. It's fast, epic, emotional and incredible.

Now, although the film is great, I only have one small gripe about Elysium. Now, the film is around about 109 minutes. I know, that when a film feels really good and it begins to near it's end, you don't want it to do that just yet. That's how I felt when I saw District 9, and I felt the same with Elysium. The film didn't feel rushed which was nice, but an extra half an hour could've been great.

Is it a Sci-Fi movie? Yes! Is it an action movie? It gets to it. Is it an epic Sci-Fi action movie? Yes. It is epic! It's definitely a must watch this year. I'm being generous to this film, because of the film's message consisting of poverty, wealth and equality. Watch this film with an open mind, and you will not be disappointed.

8/10

112 of 100 people found this review helpful. Was this review helpful to you? [Yes](#) [No](#) | [Report this](#)

Focus points of this review:

- **Cast and their performance**
- **Storyline/synopsis**
- **Personal opinion**
- **Comparison with District 9**

★ 8/10

Oh! The Weather Outside Is Frightful...

BaronBlood 24 December 2004

I really enjoyed this film by director Roland Emmerich a great deal. It is a fast-paced, exciting, suspenseful film filled with wonderful images, great CGI effects, plausible acting, and even a coherent script. How realistic is it? I hope not at all, but the director made the film so that it seems very real and like something that MIGHT happen. The story revolves around some major climatic shifts that cause the entire Northern hemisphere to become Arctic tundra. New York City is devastated as are other major cities all over Europe. Dennis Quaid gives a good performance as a climatologist that predicted some of these events. We see things through his perspective and that of his son for much of the movie. The acting in general is good in this film. I particularly liked Ian Holm's role as the British meteorologist stuck in the middle of nowhere while these changes advanced. Much of the credit for the film's success must go to Emmerich. This is easily one of his best films. He keeps his viewer on the edge of his/her seat through the entire film. Action is the film's primary objective, but Emmerich also uses a lot of humanity in what his character's motivations are, and I for one, enjoyed seeing that side of humanity rather than what I probably would see under similar circumstances. As a previous viewer noted, this is a great popcorn movie!

197 out of 317 found this helpful. Was this review helpful?

[Report this](#) | [Permalink](#)

Focus points of this review:

- **Film fact file: director**
- **Cast and their performance**
- **Setting**
- **Storyline/synopsis**
- **Personal opinion**

Example of a bad review

★ 2/10

The Terminator Awakens

TheShadowBehindYou 26 October 2019

The terminator gets a similar politically correct treatment as the star wars Disney sequels with racial diversity and feminism. You can tell Arnold and Linda did it for the money without bringing much passion to the screen and the new actors/characters are flat and weak. There's not much action till the last 30 min and even then its heavily cgi'd/cartoonish and you don't care about any of the characters.

Now all we need is to invent a time machine and send someone to 1997 and stop James Cameron from making titanic so he could direct the proper conclusion to the terminator trilogy with a young Arnold and save us from all these dreadful sequels from the last 20 years.

1.138 out of 1.615 found this helpful. Was this review helpful?

[Report this](#) | [Permalink](#)

Write a movie review (your text should have 140 to 180 words)



- write the final draft of the text in a separate sheet of paper to deliver at the end of class



Your review should include all or some of these relevant points:

- Film fact file: director, release date, budget, etc.
- Cast/performance: lead and supporting actors/actresses
- Setting: location where the scenes take place, cinematography, etc.
- Soundtrack: the music created or adapted for the film, its effect on the viewers
- Personal opinion: your reaction to the film, what you do or don't like
- Comparison: with other films of the same genre, of the same director, etc.



Anexo 6 – Desenvolvimento da expressão escrita em Espanhol: atividade 1



Actividad 1



2019/2020

1- Comenta la siguiente afirmación “Mente sana en cuerpo sano” (90 a 110 palabras).

[illegible]

Anexo 7 – Desenvolvimento da expressão escrita em Espanhol: atividade 2



Actividad 2



2019/2020

1 - A causa de la pandemia nuestras vidas sufrieron un gran cambio, sobre todo en lo que podemos hacer o no hacer diariamente.

Escribe un texto (100 a 120 palabras) donde describas los cambios más significativos que han ocurrido en tu cotidiano. Puedes seguir la siguiente pauta:

- ¿Echas de menos no poder ir al cole? ¿Porqué?
- ¿Cómo ha cambiado tu rutina diaria? ¿Para mejor o para peor?
- ¿Quiénes son tus compañeros de cuarentena? ¿Cómo os divertís en casa?

[illegible]

Anexo 8 – Desenvolvimento da expressão escrita em Espanhol: atividade 3



Actividad 3



2019/2020

Ficha de trabalho

1- Lee el siguiente texto.

7 Hábitos de higiene personal imprescindibles para nuestros hijos

La adquisición de hábitos de higiene saludables es fundamental para la salud y es importante que, tanto en casa como en el colegio, seamos capaces de transmitir a los niños la importancia de estos. Con una buena higiene se evita que los niños caigan enfermos en muchos casos y se fomenta el bienestar propio, así como las relaciones interpersonales.

1. Tener sus propios útiles de aseo personal

Este es el primer paso para acostumbrarle a mantener unos buenos hábitos de higiene. Desde que son muy pequeños los niños han de disponer de su propio cepillo y pasta de dientes, peine, su jabón o toallas y sentirse responsable de ellos. Además de los que tiene en casa, es importante animarle a llevar una pequeña bolsa de aseo diario con un jabón o gel desinfectante, un cepillo y pasta de dientes, sobre todo si come en el colegio.

2. Lavarse las manos y las uñas

Las manos son uno de los vehículos más importantes de transmisión de infecciones, por lo que hay que poner mucha atención en que las tengan siempre limpias. Deben aprender a lavarse correctamente las manos con agua y jabón, sobre todo antes de manipular alimentos y comer, después de tocar animales, antes y después de ir al baño y, por supuesto, cada vez que estén sucias. También pueden utilizar un gel desinfectante, que pueden hacer ellos mismos con la ayuda de un adulto, y llevarlo siempre en su bolsa de aseo.

3. Tomar una ducha o baño diario

Si la hora del baño se convierte en algo divertido, no será difícil establecer una rutina. A medida que van creciendo hay que enseñarles cómo lavarse bien cada parte de su cuerpo para que vayan adquiriendo autonomía. Es preferible que el baño sea por la noche y a la misma hora, antes de la cena.

4. Cuidar correctamente el cabello

No es necesario lavarse el pelo cada día, pero sí llevarlo aseado. Para ello, se debe enseñar a los niños a cepillarse cada día el pelo y, si lo tienen largo, a peinárselo. Cuando tengan edad de empezar a lavárselo solos, han de aprender a enjabonarlo y sobre todo aclararlo adecuadamente para que no les queden restos de jabón. Habrá que estar pendiente de ellos durante algún tiempo y supervisar que se han lavado el pelo de forma adecuada, pero acabarán haciéndolo de forma adecuada por sí mismos.

5. Cepillarse los dientes tras cada comida

Cepillarse los dientes después de cada comida es un hábito fundamental que los niños han de aprender desde edades tempranas para prevenir caries, mal aliento y posibles enfermedades. Sobre los 18 meses se les puede ir enseñando solo con el cepillo para que vayan tomando contacto con la rutina de higiene oral, y a partir de los 3 años pueden utilizar pasta de dientes especial para niños. Es conveniente estar pendiente de que no se olviden de cepillarse los dientes y supervisar que lo hagan correctamente, siendo más importante el cepillado de antes de dormir, ya que es por la noche cuando la proliferación de bacterias es más activa.

6. Sonarse la nariz

Los catarros, alergias y resfriados producen mucosidad, y su exceso puede obstruir las fosas nasales y dificultar la respiración. Para eliminar el moco, hay que enseñar a los niños a sonarse la nariz, llevando siempre pañuelos limpios y evitando tocarse la nariz con las manos sucias.

7. Mantener la higiene en el cuarto de baño

Cuando los niños empiezan a ir al baño solos, han de aprender a limpiarse bien ya que los genitales son una parte del cuerpo que requiere de especial atención a fin de evitar posibles infecciones. Después de defecar hay que limpiarse bien, utilizando papel higiénico suficiente de forma que no queden restos (el último trozo de papel usado deberá quedar limpio). Es muy importante que las niñas sean conscientes de que deben limpiarse de adelante hacia atrás para no arrastrar restos de heces a la vagina. Después de utilizar el inodoro, tienen que tirar de la cadena y comprobar que haya quedado limpio. Por último, hay que recalcarles que inmediatamente deben lavarse las manos con agua y jabón.

(adaptado: <https://saposypincesas.elmundo.es/consejos/salud-infantil/habitos-de-higiene-personal-imprescindibles-para-nuestros-hijos/>)

2 – Lee de nuevo el texto y di si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

- a) Los niños desarrollan una mayor responsabilidad sobre su higiene cuando tienen sus propios útiles de aseo. _____
- b) Con que lavemos las manos dos veces al día es suficiente para eliminar los gérmenes. _____
- c) Es mejor ducharse por la mañana antes de ir al cole. _____
- d) Es necesario supervisar el lavado del cabello hasta que los niños lo hagan bien. _____
- e) Para no desgastar los dientes los debemos cepillar una vez por día. _____
- f) La nariz debe sonarse con pañuelos limpios y descartables para garantizar la eliminación del moco. _____

(producción propia)

3 - ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con Amaia?

- a) Me encanta ducharme por la mañana. _____
- b) No me gusta utilizar el hilo dental. _____
- c) Cepillo mis dientes ocho veces al día. _____
- d) No me gusta ir al dentista. _____
- e) Cuido mucho de mi higiene para evitar enfermarme. _____
- f) Me encanta comprar productos de higiene. _____

(producción propia)

4 – Completa el texto con las palabras del recuadro.

La (1) _____ constituye una de las primeras (2) _____ del organismo para defenderse de las (3) _____ del medio, es además un (4) _____ de relación porque en ella está el sentido del tacto. Es aconsejable ducharse diariamente y hacerlo preferentemente por la noche, pues así el (5) _____ se relaja y descansa mejor.

órgano	uñas
polvo	jabón
frotar	pies
infecciones	
sudor	cabello
agresiones	
poco ventilados	
piel	manos
mal olor	olfato
cepillo dental	
barreras	
infecciones en encías	
suciedad	
transmisión de infecciones	
nariz	dentición
caries	cuerpo
cuero cabelludo	
periodontales	
fosas nasales	
producción de moco	

El (6) _____ se ensucia con mucha facilidad porque retiene el (7) _____, las secreciones del (8) _____ y su descamación (la caspa). Es aconsejable lavarlo 2 o 3 veces a la semana en función del tipo de cabello (graso, seco) y teniendo en cuenta (9) _____ con las yemas de los dedos, nunca con las uñas, y realizar al final un buen enjuagado para no dejar restos de (10) _____.

Las (11) _____, por su relación directa y constante con el medio, son uno de los más importantes vehículos de (12) _____. Hay que lavárselas con agua y jabón. Especial atención merecen las (13) _____ ya que su estructura hace que se acumule fácilmente la (14) _____. Esto hace necesario la utilización de cepillo para limpiarlas. Es aconsejable cortárselas frecuentemente.

La limpieza de los (15) _____ es de gran importancia, ya que al estar (16) _____ por la utilización del calzado es fácil que se acumulen en ellos el (17) _____ que favorece la aparición de (18) _____ y (19) _____.

La (20) _____ además de tener una función fundamental en el sentido del (21) _____ interviene en la respiración. La (22) _____ como lubricante y filtro para el aire es importante pero el exceso de moco obstruye las (23) _____ y dificulta la respiración, la limpieza de la nariz consiste en la eliminación del moco y las partículas retenidas con el paso del aire.

Con la (24) _____ los cuidados están encaminados a prevenir las (25) _____ y otras enfermedades (26) _____. La utilización de un (27) _____ para la limpieza después de todas las comidas es un factor imprescindible para prevenir la aparición de (28) _____ y caries.

(adaptado: <https://sites.google.com/site/accidentesyluegos/Introduccion>)

5 - Contesta a las siguientes cuestiones (15 a 30 palabras).

- ¿Por qué deben enseñarse hábitos de higiene personal a los niños?
- ¿Cómo afecta la higiene la autoestima de las personas?
- ¿Qué importancia aplicas con respecto a tu higiene personal?
- ¿Qué hábitos de higiene influyen en un mejor rendimiento escolar?

(producción propia)

Ficha de trabajo – con soluciones

1- Lee el siguiente texto.

7 Hábitos de higiene personal imprescindibles para nuestros hijos

La adquisición de hábitos de higiene saludables es fundamental para la salud y es importante que, tanto en casa como en el colegio, seamos capaces de transmitir a los niños la importancia de estos. Con una buena higiene se evita que los niños caigan enfermos en muchos casos y se fomenta el bienestar propio, así como las relaciones interpersonales.

1. Tener sus propios útiles de aseo personal

Este es el primer paso para acostumbrarle a mantener unos buenos hábitos de higiene. Desde que son muy pequeños los niños han de disponer de su propio cepillo y pasta de dientes, peine, su jabón o toallas y sentirse responsable de ellos. Además de los que tiene en casa, es importante animarle a llevar una pequeña bolsa de aseo diario con un jabón o gel desinfectante, un cepillo y pasta de dientes, sobre todo si come en el colegio.

2. Lavarse las manos y las uñas

Las manos son uno de los vehículos más importantes de transmisión de infecciones, por lo que hay que poner mucha atención en que las tengan siempre limpias. Deben aprender a lavarse correctamente las manos con agua y jabón, sobre todo antes de manipular alimentos y comer, después de tocar animales, antes y después de ir al baño y, por supuesto, cada vez que estén sucias. También pueden utilizar un gel desinfectante, que pueden hacer ellos mismos con la ayuda de un adulto, y llevarlo siempre en su bolsa de aseo.

3. Tomar una ducha o baño diario

Si la hora del baño se convierte en algo divertido, no será difícil establecer una rutina. A medida que van creciendo hay que enseñarles cómo lavarse bien cada parte de su cuerpo para que vayan adquiriendo autonomía. Es preferible que el baño sea por la noche y a la misma hora, antes de la cena.

4. Cuidar correctamente el cabello

No es necesario lavarse el pelo cada día, pero sí llevarlo aseado. Para ello, se debe enseñar a los niños a cepillarse cada día el pelo y, si lo tienen largo, a peinarlo. Cuando tengan edad de empezar a lavárselo solos, han de aprender a enjabonarlo y sobre todo aclararlo adecuadamente para que no les queden restos de jabón. Habrá que estar pendiente de ellos durante algún tiempo y supervisar que se han lavado el pelo de forma adecuada, pero acabarán haciéndolo de forma adecuada por sí mismos.

5. Cepillarse los dientes tras cada comida

Cepillarse los dientes después de cada comida es un hábito fundamental que los niños han de aprender desde edades tempranas para prevenir caries, mal aliento y posibles enfermedades. Sobre los 18 meses se les puede ir enseñando solo con el cepillo para que vayan tomando contacto con la rutina de higiene oral, y a partir de los 3 años pueden utilizar pasta de dientes especial para niños. Es conveniente estar pendiente de que no se olviden de cepillarse los dientes y supervisar que lo hagan correctamente, siendo más importante el cepillado de antes de dormir, ya que es por la noche cuando la proliferación de bacterias es más activa.

6. Sonarse la nariz

Los catarros, alergias y resfriados producen mucosidad, y su exceso puede obstruir las fosas nasales y dificultar la respiración. Para eliminar el moco, hay que enseñar a los niños a sonarse la nariz, llevando siempre pañuelos limpios y evitando tocarse la nariz con las manos sucias.

7. Mantener la higiene en el cuarto de baño

Cuando los niños empiezan a ir al baño solos, han de aprender a limpiarse bien ya que los genitales son una parte del cuerpo que requiere de especial atención a fin de evitar posibles infecciones. Después de defecar hay que limpiarse bien, utilizando papel higiénico suficiente de forma que no queden restos (el último trozo de papel usado deberá quedar limpio). Es muy importante que las niñas sean conscientes de que deben limpiarse de adelante hacia atrás para no arrastrar restos de heces a la vagina. Después de utilizar el inodoro, tienen que tirar de la cadena y comprobar que haya quedado limpio. Por último, hay que recalcarles que inmediatamente deben lavarse las manos con agua y jabón.

(adaptado: <https://saposyprincesas.elmundo.es/consejos/salud-infantil/habitos-de-higiene-personal-imprescindibles-para-nuestros-hijos/>)

2 – Lee de nuevo el texto y di si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

- a) Los niños desarrollan una mayor responsabilidad sobre su higiene cuando tienen sus propios útiles de aseo. V
- b) Con que lavemos las manos dos veces al día es suficiente para eliminar los gérmenes. F
- c) Es mejor ducharse por la mañana antes de ir al cole. F
- d) Es necesario supervisar el lavado del cabello hasta que los niños lo hagan bien. V
- e) Para no desgastar los dientes los debemos cepillar una vez por día. F
- f) La nariz debe sonarse con pañuelos limpios y descartables para garantizar la eliminación del moco. V

(producción propia)

3 - ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con Amaia?

- | | |
|--|---------------------------------|
| a) Me encanta ducharme por la mañana. | <u>A mí también. / A mí no.</u> |
| b) No me gusta utilizar el hilo dental. | <u>A mí tampoco. / A mí sí.</u> |
| c) Cepillo mis dientes ocho veces al día. | <u>Yo también. / Yo no.</u> |
| d) No me gusta ir al dentista. | <u>A mí tampoco. / A mí sí.</u> |
| e) Cuido mucho de mi higiene para evitar enfermarme. | <u>Yo también. / Yo no.</u> |
| f) Me encanta comprar productos de higiene. | <u>A mí también. / A mí no.</u> |

(producción propia)

4 – Completa el texto con las palabras del recuadro.

La (1) piel constituye una de las primeras (2) barreras del organismo para defenderse de las (3) agresiones del medio, es además un (4) órgano de relación porque en ella está el sentido del tacto. Es aconsejable ducharse diariamente y hacerlo preferentemente por la noche, pues así el (5) cuerpo se relaja y descansa mejor.

órgano	uñas
polvo	jabón
frotar	pies
infecciones	
sudor	cabello
agresiones	
poco ventilados	
piel	manos
mal olor	olfato
cepillo dental	
barreras	
infecciones en encías	
suciedad	
transmisión de infecciones	
nariz	dentición
caries	cuerpo
cuero cabelludo	
periodontales	
fosas nasales	
producción de moco	

El (6) cabello se ensucia con mucha facilidad porque retiene el (7) polvo, las secreciones del (8) cuero cabelludo y su descamación (la caspa). Es aconsejable lavarlo 2 o 3 veces a la semana en función del tipo de cabello (graso, seco) y teniendo en cuenta (9) frotar con las yemas de los dedos, nunca con las uñas, y realizar al final un buen enjuagado para no dejar restos de (10) jabón.

Las (11) manos, por su relación directa y constante con el medio, son uno de los más importantes vehículos de (12) transmisión de infecciones. Hay que lavárselas con agua y jabón. Especial atención merecen las (13) uñas ya que su estructura hace que se acumule fácilmente la (14) suciedad esto hace necesario la utilización de cepillo para limpiarlas. Es aconsejable cortárselas frecuentemente.

La limpieza de los (15) pies es de gran importancia, ya que al estar (16) poco ventilados por la utilización del calzado es fácil que se acumulen en ellos el (17) sudor que favorece la aparición de (18) infecciones y (19) mal olor.

La (20) nariz además de tener una función fundamental en el sentido del (21) olfato interviene en la respiración. La (22) producción de moco como lubricante y filtro para el aire es importante pero el exceso de moco obstruye las (23) fosas nasales y dificulta la respiración, la limpieza de la nariz consiste en la eliminación del moco y las partículas retenidas con el paso del aire.

Con la (24) dentición los cuidados están encaminados a prevenir las (25) caries y otras enfermedades (26) periodontales, la utilización de un (27) cepillo dental para la limpieza después de todas las comidas es un factor imprescindible para prevenir la aparición de (28) infecciones en encías y caries.

(adaptado: <https://sites.google.com/site/acidentesyluegos/introduccion>)

5 - Contesta a las siguientes cuestiones (15 a 30 palabras).

- ¿Por qué deben enseñarse hábitos de higiene personal a los niños?
- ¿Cómo afecta la higiene la autoestima de las personas?
- ¿Qué importancia aplicas con respecto a tu higiene personal?
- ¿Qué hábitos de higiene influyen en un mejor rendimiento escolar?

(producción propia)

Anexo 9 – Descritores de desempenho de Inglês

Assessing writing performance

	Very good	Good	Average	Fair	Poor
Content	All content points are fully dealt with and presents a wide range of ideas relevant to the task. Meets the text type requirements including specified length. Register and format are consistently appropriate.	All content points are dealt with and presents ideas relevant to the task. Has some inconsistencies in the text type requirements. Register and format are overall appropriate.	Most content points are dealt with and presents sufficient valid ideas. Has several inconsistencies in the text type requirements. Reasonable, if not always successful, attempts are made at appropriate register and format.	Some content points are dealt with but presents few valid ideas and/or repetitive ones. Most content points are mentioned and barely meets the text type requirements. Attempts at appropriate register and format are unsuccessful or inconsistent.	Hardly any relevant content points are dealt with. Hardly any or no valid ideas are presented. Does not meet text type requirements.
Organization and Cohesion	Presents valid ideas which are organized effectively. Uses a variety of appropriate linking words (but; and; so; then...) and cohesive devices (reference pronouns, substitution, ellipsis, or repetition) to connect ideas both within and between sentences.	Presents valid ideas, which are organized clearly. Uses suitable linking words and cohesive devices (now; naturally, by the way; etc and some reference pronouns).	Presents mainly valid ideas, which are connected and coherent, and also attempts to create appropriate paragraphs. There are a limited number of basic linking words (and; because; but; so; then...) and cohesive devices (referencing pronouns).	Presents choppy ideas, that are organized inadequately. The communication or purpose of writing is sometimes obscured and repetitive. Rare or incorrect use of linking devices.	Presents confusing ideas, that are disconnected and that lack logical sequencing. No appropriate use of linking devices.
Accuracy of grammar, vocabulary, and spelling	Accurate word/idiom choice; confident handling of appropriate constructions to communicate efficiently and concisely. Uses a range of simple and some complex grammatical forms (noun clauses, relative and adverbial clauses, subordination, etc.) with a good degree of control. Hardly any errors.	Language is generally accurate. Demonstrates mastery of basic grammatical structures. Possibly some errors but errors do not impede communication.	Well-formed sentences; generally accurate expression. Uses simple grammatical forms with a good degree of control. While errors are noticeable, meaning can still be determined.	Frequent errors of vocabulary, grammar, or spelling. Errors may impede meaning at times: - the frequency of errors demands some effort on the part of the reader.	Frequent errors distract the reader. Frequent errors obscure communication: - the reader cannot understand the message.
Range of grammar and vocabulary	Wide range of appropriate vocabulary and structures to express valid ideas efficiently. Ambitious attempts at less common lexis and idiomatic expressions.	Good range of appropriate vocabulary and structures. Ambitious attempts at advanced language.	Moderate range of structures and vocabulary: - uses everyday vocabulary generally appropriately, while occasionally overusing certain lexis.	Limited range of vocabulary and structures: - uses basic vocabulary reasonably appropriately. Evidence of direct translation; interference from mother tongue.	Inadequate range of structures and vocabulary. Lack of vocabulary obscures communication; essentially translation.

Bibliography:

- Pölzleitner, L. (n.d.). *All the scales you need to assess writing*.
<https://www.polzleitner.com/epep/Assessment/NewAssessmentScales/all-three-files.pdf>
- UCLES (2014). *Assessing Writing Performance – Level B1*. Cambridge English Language Assessment
<https://www.cambridgeenglish.org/images/231794-cambridge-english-assessing-writing-performance-at-level-b1.pdf>

Anexo 10 – Grelha de avaliação dos textos de Inglês

Student	Activity 1			
	Assessing written performance			
	Content	Organization and cohesion	Accuracy of grammar, vocabulary, and spelling	Range of grammar and vocabulary
EN_1				
EN_2				
EN_3				
EN_4				
EN_5				
EN_6				
EN_7				
Table of content: 4 – Very good 3 - Good 2 - Average 1 - Fair 0 – Poor				

Anexo 11 – Grelha de análise dos erros assinalados através do código de correção nos textos de Inglês

Student	Activity 1					Total errors per student
	Type of error					
	^G	Sp.	W/O	G	—x—	
EN_1						
EN_2						
EN_3						
EN_4						
EN_5						
EN_6						
EN_7						
Total errors per category						
Correction code:						
^G – Preposition and expression (verb tense and lexis) Sp. – Spelling —x— - Something missing W/O – Word order G – Grammar						

Anexo 12 – Descriptor de desempenho de Espanhol

Descritores para la evaluación de la producción escrita

	Muy bien	Bien	Aceptable	Respuesta deficiente	No responde
Adecuación	Escribe textos claros y precisos que cumplen los siguientes requisitos: - se ajusta al tipo de texto (género de transmisión escrita) que se le pide; - utiliza el registro adecuado; - responde a la situación comunicativa planteada, o sea, sigue los puntos de orientación dados y a la extensión del texto se ajusta a lo que se le pide.	Escribe textos claros y sencillos, pero presenta algunas carencias que podríamos considerar leves: - presenta algunos fallos respecto al tipo de texto (género de transmisión escrita) que se le pide; - el registro presenta algunas inexactitudes; se omite alguno de los puntos de orientación dados.	Escribe textos muy breves y básicos que presentan fallos graves: - no respeta el tipo de texto (género de transmisión escrita) que se le pide; - el registro presenta muchas inexactitudes; no respeta los puntos de orientación dados, presenta desviaciones respecto al objetivo comunicativo planteado, introduce material irrelevante, la extensión del escrito no se ajusta a las normas dadas.	El texto producido se limita a una serie de frases sencillas aisladas, por lo que: - no respeta el tipo de texto (género de transmisión escrita) que se le pide; - el registro es inadecuado; - no responde a la situación comunicativa planteada (puntos de orientación, extensión).	Textos que tengan 20 palabras o menos. Texto sin sentido, o tan pobre que no permite valorar los criterios y no llega al nivel de respuesta deficiente.
Estructura/ Coherencia	Escribe textos claros, coherentes y estructurados, con un uso: - relativamente variado de mecanismos de cohesión como oraciones subordinadas y conectores (como..., no solo... sino también); - de organizadores de la información (para empezar, finalmente, por otra parte, en cuanto a...); - de recursos de referencia (marcadores, deícticos, etc.) para enlazar frases en un discurso planificado, aunque puede haber errores esporádicos. Utiliza adecuadamente las reglas básicas de puntuación.	Escribe textos breves y cohesionados mediante una secuencia linear de elementos sencillos, utilizando: - organizadores de la información (primero, luego, después); - conectores frecuentes (y, también, por eso, entonces, pero, porque, además, sin embargo...); - aunque el texto presenta alguna deficiencia o limitación en su estructura. Utiliza adecuadamente las reglas básicas de puntuación.	Escribe textos básicos con oraciones breves enlazadas mediante recursos algo limitados: - conectores sencillos (y, pero, porque, así que...); - relativos (que, quien...); - pronombres. Pueden producirse errores (uso indebido de elementos de referencia, elección indebida de deícticos, falta de organización del texto) y fallos o imprecisiones en la puntuación que dificulten la lectura, aunque no afectan el significado.	El texto presenta graves problemas en su estructura: - escribe una serie de frases sencillas o grupos de palabras enlazados con conectores muy básicos (y, pero); - tanto en la ordenación de las ideas como en la relación entre las partes del texto, y en el uso de los signos de puntuación. Se hace necesario recurrir continuamente a la relectura para conseguir la interpretación del texto.	El texto carece de estructura: - no hay claridad en la exposición de las ideas; - no existe orden en su distribución; - no hay relación entre las partes del texto y hay ausencia y/o uso arbitrario de los signos de puntuación; ni siquiera con la relectura es posible comprender el texto.
Corrección gramatical	Mantiene un buen control gramatical (uso de los pasados, perífrasis verbales, uso de <i>lo</i> , comparativos...), aunque todavía puede cometer algún error esporádico o pequeños fallos en la estructura de oraciones largas o complejas (sentimientos, temas abstractos...), que no provocan malentendidos. La ortografía es razonablemente correcta, aunque puede cometer algún error en léxico menos frecuente.	Muestra un control razonable de elementos lingüísticos básicos y estructuras habituales (distinción ser y estar en sus usos básicos, oraciones interrogativas y exclamativas, uso de las perífrasis verbales más frecuentes...) en temas predecibles o de interés personal, aunque comete errores gramaticales y ortográficos.	Muestra cierto control de estructuras gramaticales sencillas, pero sistemáticamente comete errores básicos de gramática (ser/estar/haber, formas de los tiempos verbales regulares e irregulares, pronombres y adjetivos indefinidos, concordancias de sujeto-verbo o nombre-adyacentes...) y de ortografía, que no impiden que se entienda lo que quiere transmitir.	Utiliza estructuras gramaticales muy básicas y sencillas relacionadas con necesidades básicas inmediatas. Comete abundantes errores gramaticales y ortográficos (concordancias, personas del verbo, formas del presente...), lo que dificulta la comprensión del mensaje.	El texto presenta numerosos errores y resulta imposible la comprensión del escrito.
Vocabulario/ Alcance	Domina un vocabulario amplio, que puede incluir algunas expresiones idiomáticas y coloquiales, lo que le permite describir situaciones impredecibles y explicar los puntos principales de una idea o un problema de forma sencilla pero razonablemente precisa, así como expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales. Puede cometer alguna imprecisión léxica de escasa importancia.	Domina el vocabulario básico suficiente para desenvolverse con bastante precisión en intercambios cotidianos próximos a su entorno más inmediato. Esto le permite solicitar información y expresar deseos. La falta de especificidad y los circunloquios muestran sus limitaciones léxicas, y puede cometer imprecisiones, repeticiones o errores si utiliza estructuras o vocabulario más complejos o se expresa sobre temas abstractos.	Tiene un repertorio limitado de exponentes lingüísticos, que utiliza para transmitir información básica en situaciones que respondan a necesidades muy concretas y cotidianas (dar información personal, hablar de aspectos del entorno más cercano, etc.) y expresarse sobre temas conocidos, sencillos y habituales (describir acciones, hechos o situaciones habituales, solicitar información puntual, etc.). Comete imprecisiones y errores, aunque no afectan a la comunicación.	Utiliza un repertorio de palabras muy básicas (datos personales y necesidades inmediatas) y frases aisladas que no son suficientes para transmitir la información requerida. Comete constantes errores e imprecisiones léxicas y se producen interferencias de otras lenguas.	El texto presenta numerosos errores en el uso del vocabulario que impiden la comprensión.

Bibliografía:

(2014). *Guía de examen DELE A2/B1 para escolares*. Madrid. Recuperado en: <https://exámenes.cervantes.es/es/dele-para-escolares/exámenes/a2-b1>

Instituto Cervantes. (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC). Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca nueva. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Pacheco, J. E. & Santos, C. M. V. (2009). Criterios para la evaluación de la producción escrita. Monográficos *marcoELE*: Didáctica del Español como Lengua Extranjera – Expolingua 1996. (núm. 9), pp. 75-94.

Anexo 13 – Grelha de avaliação dos textos de Espanhol

Alumno	Actividad 1			
	Descriptor de evaluación			
	Adecuación	Estructura/ Coherencia	Corrección gramatical	Vocabulario /Alcance
ES_1				
ES_2				
ES_3				
ES_4				
ES_5				
ES_6				
ES_7				
Leyenda: 4 – Muy bien 3 - Bien 2 - Aceptable 1 – Respuesta deficiente 0 – No responde				

Anexo 14 – Grelha de análise dos erros assinalados através do código de correção nos textos de Espanhol

Alumno	Actividad 1								Suma de errores por alumno
	Tipo de error								
	T	M	C	✓	X	[]	L	O	
ES_1									
ES_2									
ES_3									
ES_4									
ES_5									
ES_6									
ES_7									
Suma de errores por categoría									

Símbolos de corrección de la producción escrita:

T - Tiempo verbal

C - Concordancia

X - Sobra algo

L - Léxico inapropiado (vocabulario, expresión)

M - Modo verbal (Indicativo, Subjuntivo, etc.)

✓ - Falta algo

[] - Revisar sintaxis (orden de las palabras)

O – Ortografía

Anexo 15 – Questionário sobre a aprendizagem de uma Língua Estrangeira



Questionário sobre a aprendizagem de uma Língua Estrangeira



2019/2020

O presente questionário pretende saber um pouco mais sobre as preferências de aprendizagem de uma língua estrangeira na sala de aula. Pretende também recolher a opinião sobre a perceção e correção dos erros cometidos na expressão escrita.

A - Que contacto tens com a língua estrangeira, para além da sala de aula? (Assinala as opções adequadas)

- | | |
|--|---|
| ☐ 1 - Viagens | ☐ 4 - Contacto com falantes da LE (nativos ou não nativos) |
| ☐ 2 - Leituras (livros, jornais e revistas) | ☐ 5 - Nenhum |
| ☐ 3 - Vídeos, filmes, TV e Internet | ☐ 6 - Outro. Qual? _____ |

B - Como preferes aprender uma língua estrangeira? (Assinala a opção correspondente)

	Nada	Pouco	Muito
1 - Lendo			
2 - Escrevendo			
3 - Falando			
4 - Ouvindo			

	Nada	Pouco	Muito
5 - Vendo televisão			
6 - Usando aplicações de mensagens/chats			
7 - Outro. Indica qual?			

C - Como preferes trabalhar na sala de aula de língua estrangeira? (Assinala a opção correspondente)

	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1 - Sozinho				
2 - Em pares				
3 - Em pequenos grupos				
4 - Com toda a turma e o professor(a)				

D - Nas aulas de língua estrangeira preferes... (Assinala as opções adequadas, até um máximo de três)

- | | |
|---|--|
| ☐ 1 - fazer atividades de observação e prática gramatical. | ☐ 4 - fazer jogos. |
| ☐ 2 - aprender vocabulário novo. | ☐ 5 - fazer atividades relacionadas com a tua experiência, com a atualidade, etc. |
| ☐ 3 - falar com os colegas. | ☐ 6 - Outro. Indica qual? |

E - Qual destes domínios/áreas necessitas melhorar? (Assinala a opção correspondente)

	Nada	Pouco	Muito
1 - A gramática.			
2 - O vocabulário.			
3 - A pronúncia.			
4 - A expressão oral.			

	Nada	Pouco	Muito
5 - A expressão escrita.			
6 - A compreensão oral e audiovisual.			
7 - A compreensão escrita.			
8 - Outro. Indica qual?			

F - Qual o resultado das correções efetuadas pelo(a) professor(a) na sala de aula? (Selecione a frase mais correta)

- ☐ 1 - Reflito acerca dos erros e procuro não os repetir.
- ☐ 2 - Presto atenção à correção e procuro o porquê dos erros para não voltar a cometê-los.
- ☐ 3 - Procuro memorizá-los para não os repetir.
- ☐ 4 - Procuro resolver as dúvidas com o(a) professor(a).
- ☐ 5 - Não presto grande atenção aos erros, preocupo-me mais com a nota final.
- ☐ 6 - Não me preocupo muito, pois o mais importante é comunicar.
- ☐ 7 - Reescrevo as palavras para não voltar a errar.

G - De que forma procuras ultrapassar as tuas dificuldades à aprendizagem da língua estrangeira?
(Assinala as opções adequadas, até um máximo de três)

- ☐ 1 - Estudo mais/faço mais exercícios.
- ☐ 2 - Procuro contactar mais com a língua estrangeira (televisão, música, cinema, Internet, leituras...).
- ☐ 3 - Coloco as minhas dúvidas à professora.
- ☐ 4 - Utilizo gramáticas, livros ou dicionários.
- ☐ 5 - Estou mais atento e concentrado nas aulas.
- ☐ 6 - Escrevo e leio mais.
- ☐ 7 - Outro. Indica qual? _____

H - À medida que a aprendizagem avança... (Selecione a frase mais correta)

- ☐ 1 - vai-se tornando mais fácil.
- ☐ 2 - vai-se tornando mais difícil.
- ☐ 3 - mantém-se o mesmo grau de dificuldade.

➡ **Relativamente à tua produção escrita...**

I - Quando escreves um texto na aula de língua estrangeira, que tipo de erros consideras que cometes com mais frequência? (Assinala as opções adequadas, até um máximo de cinco)

- | | |
|---|--|
| ☐ 1 - Erros ortográficos | ☐ 6 - Falta de estrutura textual (introdução, desenvolvimento, conclusão) |
| ☐ 2 - Erros gramaticais | ☐ 7 - Desrespeito pelo tipo de texto pedido (opinião, argumentação, etc.) |
| ☐ 3 - Uso de vocabulário inadequado | ☐ 8 - Uso do registo inadequado (formal, coloquial, etc.) |
| ☐ 4 - Uso inadequado dos sinais de pontuação | ☐ 9 - Desrespeito pelo tema pedido |
| ☐ 5 - Falta de coerência textual (encadeamento das ideias) | ☐ 10 - Desrespeito pela extensão pedida |

J - Por que consideras que cometes estes erros? (Assinala as opções adequadas, até um máximo de três)

- | | |
|--|---|
| ☐ 1 - Interferência da língua materna | ☐ 5 - Desconhecimento |
| ☐ 2 - Distração | ☐ 6 - Inadequada aplicação das regras da língua (hipergeneralização) |
| ☐ 3 - Hipercorreção | ☐ 7 - Tradução da língua materna |
| ☐ 4 - Interferência de outra língua estrangeira | ☐ 8 - Falta de estudo |

K - Para ti, que tipo de atividades favorecem o processo de desenvolvimento da expressão escrita? (Assinala a opção correspondente)

	Nada	Pouco	Muito
1 - Debater o tema/tópico a trabalhar			
2 - Trabalhar em pares			
3 - Trabalhar em grupos			
4 - Trabalhar individualmente			
5 - Ter instruções específicas a seguir			
6 - Ter exemplos em que te apoiar (outros textos)			

L - Quando cometes um erro na redação de um texto, consideras que o(a) professor(a) deva: (Assinala a opção correspondente)

	Inadequado	Bom	Muito Bom
1 - Ignorar o mesmo sem corrigir o texto.			
2 - Indicar-te o que está errado (por exemplo, ortografia), sem referir a resposta correta.			
3 - Indicar o erro cometido, sublinhando-o.			
4 - Escrever a resposta correta.			
5 - Corrigir o erro (utilizando uma das opções anteriores 2, 3 ou 4), sem que tenhas de reescrever o texto.			
6 - Corrigir, pedindo para reescrever o texto novamente.			

🔗 **Sobre o código de correção...**

M - Qual é a tua opinião sobre a utilização de símbolos de correção nos teus textos. Consideras...
(Assinala a opção correspondente)

	Inadequado	Bom	Muito Bom
1 - que sejam utilizados desde o momento que comesas a aprender uma língua estrangeira.			
2 - que só comecem a ser utilizados a partir do nível intermedio de aprendizagem de uma língua estrangeira.			
3 - que não sejam utilizados.			
4 - que é importante saber os erros cometidos, para saber que conteúdos deves estudar e rever.			
5 - que podes refletir sobre os teus erros, para poderes melhorar.			

N - Parece-te importante classificar os erros cometidos (gramática, vocabulário, etc.) para que possa ser feita uma reflexão sobre os mesmos. Porquê?

O - Pensas que cometer erros é importante para que possas progredir na tua aprendizagem da língua estrangeira ou para ti significa fracasso? Justifica.

P - Explica como te sentes perante os erros que cometes. Justifica a tua resposta.

Obrigada pela tua colaboração.

A Professora Estagiária

Isabel Russo