

2º CICLO

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

***O minute paper* como estratégia de promoção da autorreflexão e da escrita nas aulas de inglês e de espanhol do 3ºciclo do ensino básico**

Ricardo Miguel Santos Henriques

M

2020



Ricardo Miguel Santos Henriques

***O minute paper* como estratégia de promoção
da autorreflexão e da escrita nas aulas de
inglês e de espanhol do 3º ciclo do Ensino
Básico**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua
Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico na área de especialização do espanhol,
orientado pelo Professor Doutor Paulo Jorge de Sousa Oliveira Santos e coorientado
pela Professora Doutora María del Pilar Nicolás Martínez

Orientadoras de Estágio: Doutora Paula Maria Borges Aguiar Vilarinho Machado
Carvalhais e Doutora Carla Sandra Garcia Carvalho

Supervisores de Estágio: Professor Doutor Nicolas Hurst e Professora Doutora Pilar
Nicolás Martínez

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2020

Ricardo Miguel Santos Henriques

***O minute paper* como estratégia de promoção da autorreflexão e da escrita nas aulas de inglês e de espanhol no 3º ciclo do ensino básico**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico na área de especialização do espanhol, orientado pelo Professor Doutor Paulo Jorge de Sousa Oliveira Santos e coorientado pela Professora Doutora María del Pilar Nicolás Martínez

Orientadoras de Estágio: Doutora Paula Maria Borges Aguiar Vilarinho Machado Carvalhais e Doutora Carla Sandra García Carvalho

Supervisores de Estágio: Professor Doutor Nicolas Hurst e Professora Doutora Pilar Nicolás Martínez

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor Paulo Jorge de Sousa Oliveira Santos

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Sumário

Declaração de honra	5
Agradecimentos	6
Resumo.....	8
Abstract	9
Resumen.....	10
Índice de Gráficos.....	11
Introdução.....	12
1.Fundamentação teórica	15
1.1. O aluno como centro da sala de aula	15
1.2. O minute paper: uma estratégia que promove a autorreflexão e a escrita nos alunos de língua estrangeira.....	16
1.2.1. Tipologia de perguntas	18
1.2.2. Como se leva a cabo esta estratégia do minute paper?	20
1.2.3. Correção e classificação	23
1.2.4. Inconvenientes da utilização da estratégia	23
1.3. Vantagens para o professor	24
1.3.1. Saber se os alunos nos percebem.....	24
1.3.2. Uma oportunidade para comentar outras coisas.....	25
1.3.3. Melhorar o clima da sala de aula.....	25
1.3.4. Organizar atividades de reflexão em grupo.....	26
1.3.5. Recolher presenças sem fazer a chamada.....	26
1.3.6. Avaliar a própria prática letiva.....	27
1.4. Vantagens para os alunos.....	28
1.4.1. Estimular a autorreflexão	28
1.4.2. Exercitar a escrita: Dos modelos de texto ao <i>minute paper</i>	29
1.4.3. Possível Resistência dos alunos	32
2.Prática letiva em contexto de estágio pedagógico	33
2.1. Contexto de estágio pedagógico	33
2.1.1. A instituição de ensino.....	33
2.1.2. Contexto para o ensino de Inglês	36
2.1.3. Contexto para o ensino de espanhol.....	38

2.1.4. A Turma.....	40
2.2. Diagnose Inicial.....	42
2.2.1. Observação de aulas	42
2.2.2. Aplicação de um questionário inicial.....	49
2.2.3. Análise e interpretação dos dados recolhidos e justificação da ação.	51
2.3. Descrição do plano de intervenção pedagógico-didático	63
2.3.1. Atividades didáticas desenvolvidas na disciplina de inglês	65
2.3.2. Atividades didáticas desenvolvidas na disciplina de espanhol.....	69
2.4. Resultados do plano de intervenção pedagógico-didático	72
Considerações Finais	77
Referências Bibliográficas	79
Anexos.....	83
Anexo 1	84
Anexo 2.....	85
Anexo 3.....	86
Anexo 4.....	87
Anexo 5.....	88
Anexo 6.....	89
Anexo 7.....	90
Anexo 8.....	91
Anexo 9.....	92
Anexo 10	93
Anexo 11	94
Anexo 12	95
Anexo 13	96
Anexo 14	97
Anexo 15	98
Anexo 16	99
Anexo 17	100
Anexo 18	101
Anexo 19	102
Anexo 20	103
Anexo 21	104

Anexo 22	105
Anexo 23	106
Anexo 24	107
Anexo 25	108
Anexo 26	109
Anexo 27	110
Anexo 28	111
Anexo 29	112
Apêndices	113
Apêndice 1.....	114

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório 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 autoplágio constitui um ilícito académico.

Porto, 20 de setembro de 2020

Ricardo Miguel Santos Henriques

Agradecimentos

Dedico esta secção a todas as pessoas que tiveram um impacto significativo no meu percurso para a concretização deste trabalho.

Começo por agradecer aos meus pais, que apesar de todos os entraves que a vida nos deu sempre me ajudaram o máximo que puderam. Em especial à minha mãe que nunca me deixou desistir deste sonho de criança e sempre me guiou pelos melhores caminhos.

Um enorme obrigado à minha irmã, Patricia Henriques, pela sua capacidade de me fazer rir mesmo nos momentos mais difíceis. Por todas as nossas palavras e expressões típicas que transformam a nossa casa num lar e por todas as vezes em que se dispunha a fazer-me lanches enquanto eu estudava ou trabalhava para este relatório.

Aos meus melhores amigos, Andreia Cruz e Fábio Cunha que, pelos incontáveis anos de amizade, nunca me deixarem esquecer quem verdadeiramente sou. Um enorme obrigado pelos abraços e pelas palavras de carinho que me mantinham os pés na terra nos dias em que a ansiedade tomava conta de mim e me fazia esquecer o que de tão bom me rodeia.

Não podia deixar de agradecer aos amigos que me acompanharam nestes dois anos e que sempre me ajudaram a aliviar o stress dos dias em que o cansaço me superava. Ao Carlos pelas imensas noites de desabafos e pela positividade que sempre me passou. Ao Marco pela sua capacidade quase mágica de me fazer rir em qualquer momento. À Ana pelo tanto que temos em comum, pelas imensas conversas sobre tudo e mais alguma coisa e pela sua facilidade em me fazer sentir tão bem só pelo facto de saber que estamos sempre de braços abertos a qualquer hora do dia. Também à Laura e à Angela que por tantos anos que vivemos juntos são a minha segunda família e o meu refúgio a qualquer momento.

Tenho de agradecer também às minhas amigas e companheiras de estágio, Manuela Cardoso e Sónia Araújo, que em apenas dois anos tiveram um impacto significativo na minha vida. Pela humildade e força que me passaram e que

mágicamente as transformaram de colegas em amigas que pretendo levar para a vida. Cada um de nós viveu as suas lutas pessoais, algumas mais duras que outras, mas a força que encontramos uns nos outros nunca nos deixou desistir. Sempre foi uma missão, quase um pacto pessoal, não deixarmos que nenhum de nós fosse abaixo durante estes dois anos e eu só desejo o maior amor e sucesso para estas duas guerreiras que tanto me inspiram a nunca desistir.

Gostava também de agradecer aos meus orientadores, Professor Doutor Paulo Santos e Professora Doutora Pilar Nicolás por me terem acompanhado durante este ano na orientação deste relatório, apoio que foi, sem dúvida, imprescindível. Também aos supervisores de estágio que incluem novamente a Professora Doutora Pilar Nicolás e também o Professor Doutor Nicolas Hurst, que tantos conselhos me deram e que tanto tempo investiram para que o meu trabalho como professor fosse cada vez melhor. Sou imensamente grato por todo o tempo que me dedicaram e pelo tanto que ensinaram. A estes Professores, que honestamente admiro, espero poder fazer jus ao imenso trabalho e dedicação que tiveram em formar professores qualificados.

Por último, mas de grande importância, aos meus avós. Em especial à minha avó que viveu este sonho comigo como se fosse o seu próprio sonho. Por todos os dias que me deu força para continuar, por todas as noites em que rezava pelo meu sucesso e por todas as vezes que me deu do muito e do pouco que tinha. Um obrigado pelo carinho e pela força de viver por um dia melhor que sempre me transmitiu. Sem dúvida que só me encontro a escrever estas palavras graças a ela e por isso sou-lhe eternamente grato.

Sou extremamente feliz por estar rodeado de pessoas tão diferentes, mas que nas suas individualidades encontram o seu lugar no meu coração e fazem de mim um ser humano melhor. O Ricardo não existiria sem estas pessoas porque o Ricardo é um bocadinho de todas as pessoas que foram mencionadas aqui.

Sempre que precisarem de encontrar o melhor de vocês venham até mim porque estará guardado no meu coração.

Resumo

Atualmente vivemos num mundo onde o papel do professor e do aluno se têm vindo a transformar para um modelo que se afasta bastante dos modelos tradicionais de ensino. Neste sentido, é importante que o aluno seja o centro da sala de aula e o professor seja um facilitador da sua aprendizagem. Este trabalho consiste na aplicação de uma estratégia conhecida por *minute paper* que tem como objetivo a aplicação de um pequeno questionário reflexivo que visa promover a autorreflexão e por consequência a escrita de um grupo de alunos do 9º ano que frequentam duas disciplinas de língua estrangeira que são o inglês e o espanhol. O objetivo do trabalho é que os alunos sejam capazes de identificar as suas dificuldades depois de realizarem atividades de escrita e que possam refletir sobre as mesmas partilhando de forma anónima o seu feedback com o professor para que este possa, dessa forma, refletir sobre as respostas dos alunos de forma a ser capaz de adaptar e planificar as suas próximas atividades de acordo com as necessidades dos estudantes. Na parte teórica deste relatório, exploram-se os principais conceitos associados ao tema deste projeto de investigação que incluem as vantagens e os inconvenientes da mesma. Na parte empírica, encontram-se descritas as atividades desenvolvidas pelo professor estagiário que levou a cabo este trabalho durante o seu período de estágio pedagógico. Dentro de todas as circunstâncias pandémicas que o mundo enfrentou durante este ano letivo e que parou por algum tempo a prática letiva houve, ainda assim, uma preocupação de retirar o maior proveito possível desta estratégia.

Palavras-chave: minute paper, reflexão, escrita, inglês língua estrangeira, espanhol língua estrangeira

Abstract

We currently live in a world where the roles of teachers and students have been transformed into a model that deviates considerably from traditional teaching models. In this sense, it is important that students are seen as being at the center of the classroom and that teachers become facilitators of their learning process. This project consists of the application of a strategy known as a *minute paper* which aims to apply a small reflective questionnaire that intends to promote self-reflection and, consequently, improve the writing skills of a group of 9th grade students who attend two foreign language subjects which are English and Spanish. The goal is for students to be able to identify their difficulties after carrying out writing activities and to reflect on them by sharing their feedback anonymously with the teacher so that s/he can reflect on the answers of the students in order to be able to adapt and plan future activities according to the needs of the students. In the theoretical part of this report, the main concepts associated with the theme of this research project are explored which include the advantages and disadvantages of this strategy. In the empirical part, the developmental activities are described by the trainee teacher who carried out this work during his pedagogical internship. In spite of all the COVID pandemic related circumstances that the world faced during this school year (which stopped the teaching practice for a period) there was, nevertheless, a concern to derive the greatest possible benefit from this strategy.

Key-words: minute paper, reflection, writing, English as a foreign language, Spanish as a foreign language

Resumen

Actualmente vivimos en un mundo donde el rol del docente y del alumno se ha transformado en un modelo que se desvía considerablemente de los modelos tradicionales de enseñanza. En este sentido, es importante que el alumno sea el centro del aula y el docente sea un facilitador de su aprendizaje. Este trabajo se centra en la aplicación de una estrategia conocida como *minute paper* que tiene como objetivo aplicar un pequeño cuestionario reflexivo a partir del cual se espera promover la autorreflexión y, en consecuencia, la escritura de un grupo de alumnos de 9 ° que cursan dos asignaturas de lengua extranjera que son el Inglés y el español. El objetivo del trabajo es que los alumnos sean capaces de identificar sus dificultades tras realizar las actividades de escritura y que puedan reflexionar sobre ellas compartiendo su feedback de forma anónima con el profesor para que así el profesor pueda reflexionar sobre las respuestas de los alumnos de forma a que pueda adaptar y planificar sus próximas actividades en función de las necesidades de los alumnos. En la parte teórica de este informe se exploran los principales conceptos asociados al tema de este proyecto de investigación que incluyen las ventajas y desventajas de la estrategia. En la parte empírica, las actividades de desarrollo son descritas por el docente en prácticas que realizó este trabajo durante su período de práctica pedagógica. Con todas las circunstancias pandémicas que atravesó el mundo durante este año escolar y que dejaron en suspenso la enseñanza por un tiempo, hubo, sin embargo, una preocupación por obtener el mayor beneficio posible de esta estrategia.

Palabras clave: minute paper, reflexión, escritura, inglés lengua extranjera, español lengua extranjera

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- SINTO-ME MOTIVADO PARA A ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUAS	52
GRÁFICO 2- SINTO-ME QUE A MINHA TURMA SE SENTE MOTIVADA PARA A ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUAS	53
GRÁFICO 3- SOU CAPAZ DE ESCRIVER TEXTOS COM FACILIDADE SEM TER DE RECORRER A PERGUNTAS ORIENTADORAS	54
GRÁFICO 4- AS PERGUNTAS ORIENTADORAS AJUDAM-ME A ESCRIVER TEXTOS MAIORES	55
GRÁFICO 5- TENHO FACILIDADE EM ESCRIVER TEXTOS COM CERCA DE 50 PALAVRAS	56
GRÁFICO 6- TENHO FACILIDADE EM ESCRIVER TEXTOS COM CERCA DE 100 PALAVRAS	57
GRÁFICO 7- AS AULAS PREPARAM-ME SUFICIENTEMENTE BEM PARA AS COMPOSIÇÕES QUE ESCRIVO	58
GRÁFICO 8- SOU CAPAZ DE DETETAR AS MINHAS DIFICULDADES ENQUANTO ESCRIVO	59
GRÁFICO 9- EVITO ESCRIVER CERTAS PALAVRAS OU FRASES POR MEDO DE ERRAR	60
GRÁFICO 10- QUANDO ESCRIVO CRIO AS MINHAS PRÓPRIAS FRASES SEM RECORRER AOS EXEMPLOS DO LIVRO	61
GRÁFICO 11- QUANDO RELEIO OS MEUS TEXTOS SINTO-ME SATISFEITO COM O MEU TRABALHO	62

Introdução

Atualmente vivemos em tempos de constante evolução e, especialmente neste último ano, experienciamos a rápida evolução e capacidade de adaptação que o ser humano tem perante as circunstâncias mais adversas. Vimos a mudança diante dos nossos olhos nos diversos campos que nos rodeiam sejam eles científicos, industriais e especialmente no contexto educativo a nível global. Na verdade, vimos como, a uma velocidade extraordinária, o sistema educativo foi transformado para superar todas as dificuldades que ameaçaram a seu normal decorrer. Ademais, vimos como os alunos se adaptaram eficazmente às plataformas digitais utilizadas nas aulas síncronas demonstrando uma ótimo domínio das novas tecnologias.

Apesar da sua rápida adaptação às novas tecnologias, destacou-se também nos alunos uma dificuldade no que respeita a serem autónomos e capazes de gerir a concentração sobre si mesmos, para avaliar os seus próprios conhecimentos e necessidades. É bastante evidente o grau de dependência que os estudantes do contexto nacional têm dos seus professores. Arrisco-me a dizer que já se tornou quase num hábito cultural, para os alunos do sistema educativo nacional, solicitarem os tão conhecidos “objetivos para o teste” porque não sabem o que sabem ou não sabem o que deviam saber.

Efectivamente, torna-se cada vez mais importante promover a autonomia dos alunos e as suas capacidades de autorreflexão de forma a que sejam capazes de detetar em si mesmos as suas qualidades e as suas fraquezas no que toca ao seu processo de aprendizagem. Esta autonomia e reflexão aplicados muito precocemente poderão também dar instrumentos aos alunos para enfrentar outras adversidades que não terão que estar necessariamente ligadas com a sua aprendizagem, mas com a sua vida pessoal. Os alunos transportam, dessa forma, as habilidades que aprendem em contexto de sala de aula para o exterior e ao mesmo tempo trazem do exterior as suas próprias experiências para dar forma a uma aprendizagem significativa que difere imenso dos modelos tradicionais aos quais estávamos habituados não há muito tempo atrás.

Neste trabalho ter-se-á como foco a aplicação de uma estratégia conhecida como *minute paper* que visa, entre outras vantagens inevitavelmente inerentes à sua aplicação, promover a autorreflexão e a escrita de um grupo de alunos que frequentam as aulas de língua estrangeira inglesa e de língua estrangeira espanhola. Não só se promove a reflexão como referido no parágrafo anterior como também se promove a escrita dos alunos forma com a qual os alunos se expressam nestes *minute papers*. De facto esta estratégia, devido as suas vantagens reflexivas, pode ser utilizada em distintos contextos, todavia, para os fins deste relatório, e tendo em conta as necessidades dos alunos, será apenas aplicada a atividades de expressão escrita depois dos alunos terem sido expostos a modelos de escrita e produzido os seus trabalhos de produção em aula.

Este relatório, realizado no âmbito de Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol, estrutura-se em dois grandes capítulos que, por sua vez, se subdividem em diversos subcapítulos.

No primeiro capítulo é desenvolvido o enquadramento teórico no qual se procura expor os principais conceitos relacionados com esta estratégia que é o *minute paper*.

Começo por referir o papel do aluno e como este se tem vindo a transformar desde os modelos tradicionais de ensino em que o professor era o centro da sala de aula e que se inverteram para, assim, atender às necessidades dos alunos do contexto educativo atual. Suportado pelos documentos oficiais do contexto educativo nacional faço também menção à importância da autonomia do aluno e a esta necessidade que mencionei anteriormente de incentivar o aluno a refletir sobre os seus próprios conhecimentos. Assim sendo, discutirei a estratégia do *minute paper* explorando a sua definição e ideias necessárias para a sua aplicação bem como as suas vantagens para professores e alunos sem esquecer os inconvenientes que esta poderá acatar. Procuro, evidentemente, descrever de forma mais clara de que maneira os alunos poderão encontrar benefícios no que toca à autorreflexão e a escrita através da utilização do *minute paper*. Explorarei também a possível resistência que poderá advir por parte dos alunos ao aplicar uma estratégia à qual nunca foram expostos anteriormente.

O segundo capítulo dedica-se à prática letiva levada a cabo no estágio pedagógico que frequentei no ano letivo de 2019/2020.

Neste segundo capítulo procederei a uma breve descrição sobre o contexto de estágio, caracterizando, não só a escola, como também a turma na qual foi levado a cabo este projeto de investigação, turma essa que frequenta as duas aulas de língua estrangeira, inglês e espanhol, que me encontrava a acompanhar durante o período de estágio. Farei menção, também, aos dados relativos ao processo de observação através de grelhas de observação de aulas e ao diagnóstico final dos problemas que foram detetados no início do ano letivo através da aplicação de um questionário que será detalhadamente analisado. Finalmente, apresentarei o plano de intervenção pedagógico-didático, referindo as atividades que desenvolvi nas duas disciplinas que lecionei e comentando os resultados obtidos.

1. Fundamentação teórica

Neste primeiro capítulo é desenvolvido o enquadramento teórico no qual procuro expor os principais conceitos relacionados com esta estratégia que é o *minute paper* baseando-me na bibliografia estudada de diversos autores que já abordaram esta mesma estratégia.

1.1. O aluno como centro da sala de aula

É já quase impossível imaginar uma sala de aula em pleno século XXI na qual nos deparamos com alunos que se sentam e escutam o professor durante 90 minutos funcionando quase como máquinas de aprendizagem que se limitam a ouvir e repetir. Já longe vão os tempos em que os alunos funcionavam como meras esponjas dos conteúdos distribuídos pelos seus professores. Como descrevem Williams e Burden (1997) deparamo-nos com um sistema de ensino que tem vindo a evoluir e no qual os alunos e os seus professores trabalham em conjunto para promover a construção dos conhecimentos:

Both teacher and learners reshape their ways of understanding, their knowledge structures and the meaning that they attribute to events and ideas as a result of this interactive process. They also continually reconstruct their views of each other. Because in teaching we are essentially inviting our learners to take up, at least provisionally, our own personal stance towards the curriculum, we are bound to be affected by their response to this invitation and to construe their actions and attitudes accordingly, just as they do ours (p.53).

Apesar de a maior parte da bibliografia para esta estratégia estar relacionada com alunos de ensino Universitário, acredito que os seus benefícios possam ser transversais a alunos mais jovens tendo de ser adaptado às idades e necessidades dos alunos em questão. Como Harmer (2001) descreve no seu livro onde aborda o ensino de adolescentes “we need to do what we can to bolster our students’ self-esteem, and be conscious, always, of their need for identity” (p.39). Dessa forma,

acredito nas palavras de autores como Richards e Rodgers que argumentam que os professores devem alterar os métodos e enfoques de ensino de forma a adaptá-los para preencher as suas necessidades e as necessidades dos seus alunos:

Teachers and teachers in training need to be able to use approaches and methods flexibly and creatively based on their own judgement and experience. In the process they should be encouraged to transform and adapt the methods they use to make them their own". (Richards & Rodgers, 2001, p. 250)

Acredito que seja um risco a correr, mas também acredito que quando a força de vontade de ajudar os alunos transparece tudo é possível. Apesar do risco que corro ao ser um dos poucos professores a testar esta estratégia em alunos mais jovens acredito que poderei futuramente adaptar e transformar este método de forma a dar os melhores benefícios aos meus estudantes de língua estrangeira. Drummond (2007) parece concordar com isto quando diz que "there is no one right method of OMP, with the technique undergoing numerous adaptations as context and need dictate. Academic staff need to consider what is right for their students and adopt a flexible approach to implementation" (p. 30). Além disso, alguma bibliografia disponível indica que esta estratégia terá sempre benefícios para os estudantes independentemente do seu nível "because the one-minute paper elicits feedback from each student concerning how well his or her individual learning is proceeding, we believe that the one minute paper should enhance the performance of all students—regardless of ability level" (Chizmar e Ostrosky, 1998, p. 4).

1.2. O minute paper: uma estratégia que promove a autorreflexão e a escrita nos alunos de língua estrangeira.

O *minute paper* é uma estratégia aplicada a diferentes tipos de estudantes que tem vindo a ser reinventada desde a década de 80. Acredita-se que os autores que mais terão contribuído para a difusão desta estratégia terão sido Angelo e Cross (1993) quando a abordaram no seu livro *Classroom Assessment Techniques: A handbook for*

college teachers. Esta estratégia estaria, portanto, a ser aplicada a alunos da Universidade de Harvard já nos anos 90 tendo Light (1990) afirmado na sua obra que cerca de 200 cursos usufruíam naquela época das vantagens do *minute paper*: “More than 200 courses throughout Harvard University are using this simple idea” (p. 3.7). Com o passar dos anos esta estratégia continuou a ser aplicada tendo aumentando exponencialmente o número de cursos que a utilizavam até à data atual.

Mas afinal, de que se trata esta estratégia que tão conceituada se tornou nesta universidade? Apesar do seu nome se poder traduzir em ‘papel de um minuto’ este indica apenas a sua brevidade: “puede tratarse de cinco minutos, pero tampoco de mucho más” (Morales Vallejo, 2011, p. 2). Nas palavras de Angelo e Cross (1993) o *minute paper* é uma forma simples e rápida de receber feedback sobre a aprendizagem dos alunos: “provides a quick and extremely simple way to collect written feedback on student learning” (p. 148).

Sabemos que, enquanto professores, muitas das vezes aquilo que nos parece fácil poderá não ser tão fácil para os nossos alunos. Efetivamente, vivemos numa era em que se torna cada vez mais importante ouvir os alunos, compreender as suas dificuldades e trabalhar mediante estas dificuldades para facilitar a sua aprendizagem. Atendendo a esta hipótese, e a partir das ideias propostas no *minute paper*, será possível identificar que dificuldades poderão os alunos estar a sentir e, enquanto docentes, ser capazes de elaborar estratégias que nos permitam colmatar quaisquer dificuldades que possam surgir. Angelo e Cross (1993) referem a versatilidade desta estratégia que permite que ela seja utilizada em diferentes âmbitos e para diferentes disciplinas: “Minute Papers are probably most useful in lecture or lecture/discussion courses, although the technique can be easily adapted to other settings” (p. 149). Será o professor o responsável por adaptar este recurso de forma a enquadrar-se adequadamente no seu plano de aula e nos objetivos a que se propõe. Esta versatilidade atribui também a vantagem de se poder aplicar o *minute paper* tanto no início como no final das aulas sendo este sugerido para aquelas onde a quantidade de informação partilhada na aula é de tamanho considerável. Ademais, os autores sugerem que esta é uma estratégia benéfica para grupos grandes de alunos o que se demonstra também

positivo para o contexto nacional onde as turmas comuns rondam os 20/30 alunos: “Because it is quick to administer and easy to analyze, the Minute Paper is well suited for use in large classes” (Angelo & Cross, 1993, p. 149).

1.2.1. Tipologia de perguntas

Efetivamente, é importante distinguir as diferentes perguntas na hora da sua criação para ser possível contruir um *minute paper* que dê ao professor resultados que vão de encontro ao objetivo principal da sua aplicação. Draper (2007) defende a existência de três tipos de perguntas que podem ser levadas a cabo durante a conceção dos *minute paper*. São elas as perguntas de feedback, as perguntas sobre os conteúdos lecionados em aula e as perguntas de reflexão. Abaixo farei uma breve explicação sobre cada tipo de perguntas previamente mencionadas baseando-me na proposta de Draper (2007):

- a) As perguntas de feedback: como referi no parágrafo anterior, são perguntas que permitem que o professor recolha dados sobre a aula em si. Neste caso o professor poderá utilizar o *minute paper* para perguntar aos alunos que conteúdo da aula lhes pareceu mais importante ou, de todos os conteúdos, qual foi aquele que deixou mais dúvidas ou que possa ter sido mais confuso. Este tipo de pergunta permitirá analisar com precisão quais foram as maiores dificuldades da turma naquela aula e, dessa forma, o professor poderá começar a aula seguinte com uma pequena revisão sobre o conteúdo que deixou mais dúvidas. Não só o professor terá uma oportunidade para refletir sobre a sua planificação para contornar estas dúvidas num momento futuro, como também dará benefícios quase instantâneos aos alunos que não deixarão arrastar uma dúvida que por vezes poderá ser facilmente ultrapassada.
- b) As perguntas sobre os conteúdos: tal como o seu nome indica, são perguntas sobre os conteúdos abordados na aula. Para estas perguntas o professor pode pedir justificações para um determinado exemplo ou apresentar algum

conteúdo para que seja interpretado pelos estudantes. É também possível pedir que os alunos escrevam uma pequena definição sobre algum conceito que foi abordado ou que apresentem alguns exemplos sobre algum aspeto. O autor também aborda questões rápidas de escolha múltipla como uma possibilidade: “Many of the most straightforward ways to ask about content fit easily in MCQ (Multiple Choice Question) format” (s/p). É também possível pedir aos estudantes que elaborem um esquema sobre os temas abordados em classe. Contudo, o mais importante neste tipo de perguntas é que elas estejam diretamente relacionadas com os conteúdos da aula e que as respostas dos alunos expressem os seus conhecimentos sobre esses mesmos conteúdos. Acredito que este tipo de perguntas possa ser mais indicado quando o professor pretende que algum conteúdo específico tenha maior destaque e fique aclarado na eventualidade de ser reutilizado para eventos ou atividades futuras.

- c) As perguntas de reflexão: são descritas pelo autor como perguntas que permitem refletir sobre os conteúdos. Para este tipo de perguntas o professor poderá contrastar temas de diferentes aulas ou pedir aos alunos que pensem sobre de que forma certos acontecimentos possam ter chegado a um determinado fim. Para estas perguntas os alunos dão argumentos para as suas próprias respostas com factos das aulas e podem também apresentar exemplos que tenham experienciado e que vão de encontro ao tema. Análise de casos pode ser também uma proposta viável neste tipo de perguntas.

Após a aplicação de qualquer tipo de perguntas proposto acima o professor pode, e deve, comentar essas respostas na aula seguinte. Nas palavras de Draper (2007) “students get feedback on feedback” (s/p). Se o professor pretende recolher *feedback* sobre a aula talvez seja pouco apropriado aplicar uma pergunta sobre os conteúdos, que por norma terá uma resposta teórica, o que não permitirá perceber com tanta facilidade quais foram as dificuldades encontradas pelos alunos durante a aula. Se o objetivo é

perceber quais foram os conteúdos que mais dúvidas deixaram talvez uma ou duas perguntas de feedback seriam mais apropriadas.

1.2.2. Como se leva a cabo esta estratégia do minute paper?

Para a concretização apropriada deste recurso são sugeridos por Angelo e Cross (1993) sete passos que importam ter em conta na hora de levar a cabo o *minute paper*:

1. Os autores começam por explicar como é importante que o professor defina o objetivo principal do *minute paper* e planifique qual a melhor altura para aplicar a estratégia, sugerindo que para a compreensão dos conteúdos de uma aula será mais vantajoso aplicar o recurso no final da aula e para a análise de trabalhos de casa será mais apropriado aplicar a estratégia no começo da aula seguinte.

Decide first what you want to focus on and, as a consequence, when to PROCEDURE administer the Minute Paper. If you want to focus on students' understanding of a lecture, the last few minutes of class may be the best time. If your focus is on a prior homework assignment, however, the first few minutes may be more appropriate (Angelo & Cross, 1993, p. 151).

2. Como referi anteriormente é importante que o professor se responsabilize por elaborar um *minute paper* que se adegue às necessidades da turma e ao tema que foi levado a cabo durante a aula. É também sugerido que este seja testado em colegas de trabalho antes de aplicado na turma de forma a garantir que a sua fácil compreensão seja assegurada para que os alunos possam responder sem problemas e no tempo proposto.

Using the two basic questions from the "Description" above as starting points, write Minute Paper prompts that fit your course and students. Try out your Minute Paper on a colleague or teaching assistant before using it in class (Angelo & Cross 1993, p. 151).

3. É importante dedicar tempo suficiente à estratégia que permita aos professores recolherem e discutirem os resultados de forma eficiente. Como Angelo e Cross (1993) referem “plan to set aside five to ten minutes of your next class to use the technique, as well as time later to discuss the results” (p. 151).

4. Efetivamente, a proposta inicial dos autores para a aplicação do *Minute Paper* seria escrever as questões no quadro ou projetar utilizando uma transparência: “Before class, write one or, at the most, two Minute Paper questions on the chalkboard or prepare an overhead transparency” (p. 152).

5. Tendo em conta que a obra foi escrita nos anos 90 seria de esperar que fosse sugerido escrever as questões no quadro ou num papel de rascunho: “At a convenient time, hand out index cards or half-sheets of scrap paper” (p. 152). No entanto, com o passar dos anos e a evolução da tecnologia atualmente é possível utilizar recursos digitais como *Google Forms* para a aplicação do *minute paper*. As perguntas podem então ser feitas com o auxílio deste recurso digital online que recolhe e analisa mais rapidamente os dados simplificando, ainda mais, esta estratégia reduzindo o tempo necessário para a sua conceção e análise. Os alunos, que atualmente dominam eficazmente as tecnologias, reconhecem e utilizam muito facilmente esta ferramenta não encontrando quaisquer dificuldades na sua utilização:

Our students today are all “native speakers” of the digital language of computers, video games and the Internet. So what does that make the rest of us? Those of us who were not born into the digital world but have, at some later point in our lives, become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology are, and always will be compared to them, Digital Immigrants (Prensky, 2001, pp. 1-2).

6. Os autores sugerem também que os organizadores deste recurso não recolham os nomes dos alunos dos *Minute Paper* a não ser que tenham uma razão forte para o fazer: “Unless there is a very good reason to know who wrote what, direct students to leave their names off the papers or cards” (p. 152). Isto garante que os alunos sejam honestos sem medo de represálias e que, dessa forma, o professor receba

feedback que permita uma maior introspeção para beneficiar o clima de sala de aula e promover a aprendizagem dos alunos.

7. Por último, é necessário que se informe os alunos sobre o tempo que estes têm para responder às questões, que se deve centrar entre os 2 e os 5 minutos. Importa referir o tipo de respostas que o professor espera que estes forneçam e também o momento em que os alunos receberão o *feedback* visto que estes estarão sempre à espera de algum tipo de reação ao seu trabalho. “Let the students know how much time they will have (two to five minutes per question is usually enough), what kinds of answers you want (words, phrases, or short sentences), and when they can expect your *feedback*” (p. 152).

Efetivamente, esta é uma estratégia que requer que o professor mantenha ativa a sua função reflexiva. O *minute paper* permite que o professor promova uma maior reflexão após a aula através do *feedback* que é proporcionado pelos alunos nestas questões. E quem melhor para providenciar este *feedback* do que os próprios alunos que acabaram de assistir a essa mesma aula? Contudo, será de esperar que as respostas nem sempre irão de encontro ao que o professor espera. No entanto, essas respostas inesperadas devem ser vistas como uma oportunidade para evoluir ou aclarar aquilo que no fim de contas não estava tão claro como era esperado. De facto, Richards e Lockhart (1996) referem que os professores reflexivos devem estar preparados para agir em situações inesperadas: “teachers can develop strategies for intervention or change, depending on their needs” (p. 6). Os mesmos autores referem que recursos como o do *minute paper* são formas úteis para de recolha rápida de informação sobre várias dimensões da prática letiva:

Surveys and questionnaires are useful ways of gathering information about affective dimensions of teaching and learning, such as beliefs, attitudes, motivation, and preferences, and enable a teacher to collect a large amount of information relatively quickly (Richards & Lockhart, 1996, p.10).

1.2.3. Correção e classificação

A correção dos *minute paper* não deve ser comparada à correção de um teste ou de um exame. Esta correção deve basear-se numa leitura rápida das respostas que permita ao professor recolher dados e agrupar as possíveis dificuldades que possam surgir para posteriormente poder destacar nos seus comentários algum problema que seja mais evidente. Morales Vallejo (2011) sustenta esta opinião quando diz que “más que corregir en sentido propio, se trata de una lectura rápida, de un golpe de vista” (p. 9).

Já no que toca à classificação dos mesmos o autor não sugere que sejam atribuídas classificações de valores uma vez que o importante aqui é o ato de responder e não as respostas em si uma vez que principalmente nas perguntas de feedback não esperamos respostas certas ou erradas:

Debe quedar claro que no se trata de premiar el dar una buena respuesta sino el mero hecho de responder. Además, muchas de las respuestas a las preguntas típicas de estos *one minute papers* no pueden entrar en las categorías de correcta o incorrecta. (Morales Vallejo, 2011, p. 10)

Também Drummond (2007) explica que não avaliar este recurso permite poupar tempo e recursos que poderão ser utilizados para outros conteúdos que de facto são elementos sujeitos a avaliação: “Not assessing the papers saves time/resources which can be allocated to more focused assessment mechanisms” (p. 30).

1.2.4. Inconvenientes da utilização da estratégia

Angelo e Cross (1993) referem dois inconvenientes na utilização desta estratégia que estão diretamente relacionados com as perguntas em si e que explicam que, se mal elaboradas, as perguntas poderão ser ineficazes ou provocar desmotivação nos alunos:

If Minute Papers are overused or poorly used, students will begin to view the technique as a gimmick or a pro forma exercise in polling.

It is more difficult than it may seem to prepare questions that can be immediately and clearly comprehended and quickly answered (p. 153).

Morales Vallejo (2011) também alerta para o uso excessivo desta estratégia, que não deve ser aplicada todas as aulas:

No parece aconsejable un uso excesivo de estos *one minute papers* porque puede llevar a los alumnos a un cierto cansancio, sobre todo si las clases son muchas; aun así, hay profesores que ponen su *one minute paper* en cada clase (como cuando hay una única hora de clase a la semana) (p. 14).

Efetivamente, é necessário que o professor conheça os possíveis inconvenientes desta estratégia de forma a poder preparar-se para superá-los eficazmente. Ademais, como em qualquer outra estratégia, o professor só poderá beneficiar das vantagens do *minute paper* se se preparar antecipadamente para os possíveis inconvenientes que este poderá acatar.

1.3. Vantagens para o professor

Num trabalho mais atual levado a cabo por Morales Vallejo (2011) este defende que o *minute paper* traz inúmeras vantagens tanto para os professores como para os alunos. O autor começa por enumerar algumas vantagens para os professores, assim como algumas dicas para a correção e classificação deste recurso:

1.3.1. Saber se os alunos nos percebem

As respostas recolhidas permitirão que o professor analise se, de facto, os alunos compreenderam os conteúdos lecionados ou se existem pontos que requerem uma explicação mais detalhada ou talvez um exercício que complemente aquilo que foi

aprendido. O importante aqui é que o professor perceba se os alunos alcançaram os objetivos traçados na sua planificação:

Si realmente no queremos perder el tiempo, nuestro tiempo en clase y nuestro tiempo cuando preparamos nuestras clases, la información de un sencillo *one minute paper* nos puede ser muy útil. Nos debería interesar ir viendo si nuestros alumnos nos siguen y entienden (y tomar después las medidas oportunas) (Morales Vallejo, 2011, p. 5).

1.3.2. Uma oportunidade para comentar outras coisas

Ao analisar as respostas dadas pelos alunos o professor pode, na aula seguinte, comentar algum aspeto que se destaque nas respostas e que seja pertinente comentar. Uma vez que os alunos escrevem as respostas utilizando uma das línguas estrangeiras o professor poderá encontrar, por exemplo, algum erro comum que considere importante fazer menção para que seja superado. As respostas podem também refletir a motivação e os sentimentos dos alunos que são elementos importantes para uma aprendizagem significativa e que o professor deve ter atenção para manter a sua turma atenta e interessada:

Los comentarios del profesor pueden tener que ver con otras cosas, como conexiones de la asignatura con el ámbito de los valores, con modos de estudiar nuestra asignatura, con problemas específicos académicos, e incluso personales o de otro tipo (rivalidades, falta de colaboración o de disciplina), que percibe en la clase (Morales Vallejo, 2011, p. 6).

1.3.3. Melhorar o clima da sala de aula

Com esta estratégia espera-se que os alunos percebam o interesse do professor em melhorar os resultados da turma e dar oportunidade a todos para uma participação ativa. Como Morales Vallejo (2011) refere “los alumnos van percibiendo que estas preguntas provienen del interés del profesor por su aprendizaje e incluso por cómo se

sienten” (p. 6). É, para isso, importante que o professor comente sempre pelo menos algumas das respostas dos alunos para que estes sintam que este é um investimento gratificante. Outro aspeto positivo é que o facto de todos os alunos realizarem o *minute paper* poderá fazer com que estes comentem as suas respostas depois da elaboração já fora do ambiente de sala de aula o que fará com que haja uma troca natural de ideias. Deste modo, os alunos praticam os conteúdos ou falam dos temas de aula sem sentirem a pressão de estarem a ser testados.

1.3.4. Organizar atividades de reflexão em grupo

Quando o professor achar conveniente poderá conceder algum tempo aos alunos, após responderem ao *minute paper*, para comentarem as suas respostas e, por essa razão, Morales Vallejo (2011) sugere “que los alumnos comenten en un par de minutos sus respuestas con los compañeros que tienen al lado antes de entregarlas” (p. 6). Assim, os alunos analisarão e compararão os seus conhecimentos e dificuldades ajudando-se mutuamente a superá-las. Richards e Lockhart (1996) também referem a importância destas atividades grupais que promovem o feedback:

These tasks are used to give feedback on learning or on some aspect of performance on the activity. For example, in a writing lesson, after completing a first draft of their assignment, students may work in pairs to read each other's assignments and provide suggestions for improvement. This feedback may address content, organization, or clarity of expression, and serves to provide information that may be useful to the student when revising the piece of writing (p.165).

1.3.5. Recolher presenças sem fazer a chamada

Os professores podem, dependendo da situação e objetivos, pedir que os alunos assinem o *minute paper*. Isto fará com que o professor não tenha a necessidade de fazer a chamada uma vez que terá registadas as presenças através das respostas dos alunos

o que acabará por poupar algum tempo que frequentemente se utiliza ao início da aula. Morales Vallejo (2011) também faz menção à importância das respostas anónimas e do papel do professor na hora de decidir qual a melhor forma de aplicar o recurso: “También caben las respuestas anónimas; no hay una práctica unánime; cada profesor hace lo que ve más adecuado” (p.8). Caberá ao docente decidir se será mais produtivo recolher respostas anónimas ou assinadas pelos alunos. Acredito que conhecer a turma tenha um papel relevante nesta tomada de decisão posto que é muito comum haver turmas em que os alunos são bastante participativos e preferem assinar tudo aquilo que fazem. Contudo, e falando do caso da turma específica onde esta estratégia foi aplicada, os alunos apresentam um grau de autoconfiança bastante baixo e pedir que assinem as respostas seria um entrave para a sua honestidade podendo aumentar o medo de correr riscos já inerente a esta turma em concreto. No capítulo 2 poderá ler-se com mais detalhe sobre a descrição da turma em questão.

1.3.6. Avaliar a própria prática letiva

A aplicação desta estratégia permite que o professor investigue e avalie a sua própria prática letiva. Este processo permite que o docente consiga melhorar aquilo que planeia para as suas aulas. Se descobirmos que um certo aspeto não ficou claro para uma determinada turma podemos tentar readaptar a forma como foi conduzido e testar uma abordagem diferente noutra turma esperando obter melhores resultados:

Aunque un análisis de estas respuestas es interesante en sí mismo, también nos ofrece una oportunidad muy asequible para investigar y publicar sobre nuestra propia docencia (y no solamente sobre los contenidos de nuestra disciplina) (Morales Vallejo, 2011, p. 8).

1.4. Vantagens para os alunos

No seu trabalho Morales Vallejo (2011) destaca também algumas vantagens para os alunos que são envolvidos nesta estratégia. Alguns dos pontos abordados pelo autor são verdadeiramente importantes para a concretização deste relatório uma vez que tocam diretamente nos aspetos visíveis no seu título como a autorreflexão e a escrita:

1.4.1. Estimular a autorreflexão

É importante que não só o professor seja um agente reflexivo, mas que também os seus alunos sejam capazes de analisar aquilo que sabem e aquilo que não sabem. Na página *Center for Educational Technologies* da *Wheeling Jesuit University* (2003) podemos ler sobre a importância do papel do professor para a promoção do aprendente reflexivo: “Students may not always be aware of what they are learning and experiencing. Teachers must raise students' consciousness about underlying concepts and about their own reactions to these concepts” (s/p). Morales Vallejo (2011) destaca essa mesma necessidade de fazermos com que os alunos sejam capazes de fazer uma autorreflexão sobre aquilo que sabem ou não sabem:

Aunque no se trate (habitualmente) de preguntas para verificar conocimientos (cómo definirías..., qué relación ves entre...) el alumno sí reflexiona sobre lo que va aprendiendo y toma conciencia de dónde está (o dónde no está). Hay alumnos que no tienen conciencia de lo que no saben y deberían saber y entender. Si se han pasado una hora escuchando, no sobra el que dediquen unos breves minutos a pensar por cuenta propia en torno a lo que se supone que han escuchado (Morales Vallejo, 2011, p. 11).

Draper (2007) também faz menção à reflexão como uma das vantagens para os alunos descrevendo que esta se desenvolve em 3 aspetos diferentes:

- Thinking over what they are learning: simple re-processing
- Seeking connections to/between things they know (deep learning)

- Self awareness (and monitoring) of their process and progress of learning, and of their own state of understanding (s/p).

Sabemos que é muito comum os professores terminarem a aula a perguntar se existe alguma dúvida por esclarecer. Morales Vallejo (2011) descreve que “El *one minute paper* es otra manera de finalizar una clase preguntando a todos y obligándoles a una breve reflexión” (p. 11). O certo é que o *minute paper* faz com que todos - e importa destacar a palavra todos - os alunos respondam a essa pergunta de uma forma mais natural e mais ponderada. Isto porque por norma são sempre os mesmos alunos a participar e os restantes apoiam-se simplesmente nas dúvidas dos participantes. Fica assim garantido, também, um maior esforço por parte dos alunos por prestar mais atenção à aula de forma a poderem responder. É também uma oportunidade para os mais tímidos poderem colocar as suas questões sem se sentirem pressionados:

Hay alumnos de carácter más sociable y abierto que preguntan lo que quieren y cuando quieren, pero otros muchos nunca preguntan nada. Hay que dar oportunidades a los tímidos. Estas preguntas son una oportunidad para todos. De una manera u otra se favorece el diálogo profesor-alumno, aun en clases numerosas (donde por eso mismo es una estrategia muy útil) (Morales Vallejo, 2011, p. 12).

1.4.2. Exercitar a escrita: Dos modelos de texto ao *minute paper*

Além da reflexão, que foi já mencionada anteriormente, a escrita é também um ponto-chave para a concretização deste relatório. Draper (2007) já menciona, numa das vantagens que apresenta para os alunos, que o *minute paper* pode ser usado para desenvolver as habilidades para a escrita: “they can be used to get learners to: (...) develop writing skills” (s/p). Morales Vallejo (2011) vai ainda mais longe e explica que este aspeto não deve ser minimizado:

Aunque se trate de párrafos muy cortos, incluso de una sola frase, los alumnos de alguna manera van *aprendiendo a redactar*, a sintetizar, a escribir con buena

sintaxis. No hay que minimizar la utilidad de estas breves prácticas de redacción. El aclarar las propias ideas y ponerlas por escrito es siempre un buen ejercicio en sí mismo. Se puede incluso indicar a los alumnos que un objetivo es precisamente que se ejerciten en escribir; aunque se trate de una sola frase, de unas pocas palabras, tienen que cuidar la ortografía y la sintaxis (p. 12).

Assim sendo, os alunos utilizam a escrita para refletir sobre as suas próprias atividades de escrita o que possibilita um trabalho constante nesta competência da língua que, ao ser melhorada, acaba consequentemente por melhorar outras competências como a oralidade, para não falar que os alunos ganham, gradualmente, mais confiança em si mesmos e no seu trabalho.

Importa referir que, para chegar ao ponto em que os alunos refletem sobre a escrita utilizando a escrita, é necessário que o professor conceda as ferramentas necessárias para os alunos atingirem tal patamar. É, portanto, levada a cabo uma preparação para a escrita que se baseia na apresentação e análise de modelos dos géneros a lecionar de forma a que os alunos possam trabalhar com um exemplo que os auxilie na hora da escrita. Scrivener (2005) explica que oferecer modelos poderá ser benéfico para os alunos:

It is often helpful if students see samples of the kind of texts they are working on. If you offer this as an activity early on in the lesson sequence, it is likely that this sample will be viewed as a kind of model on which to base their own work (p. 199).

Charney e Carlson (1995) também consideram a utilização de modelos como uma ferramenta vantajosa na preparação para a escrita:

Model texts are a rich resource that may prove useful to writers in different ways at different stages of their development. For student writers, models may be effective tools for learning the more enduring conventional forms or for understanding those that apply most broadly across the discipline (p.116).

Todavia, Scrivener (2005) alerta, também, para o facto de que os resultados podem ser bastante similares aos modelos: “The final product may then be substantially similar to the original, especially in organization, but with substitutions of content” (p. 199). No entanto visto que esta é uma turma com bastantes dificuldades para a concretização de textos simples esta parece ser uma mais-valia para a aquisição de conhecimentos e posterior aumento gradual das habilidades para a escrita que incluirão uma escrita mais autónoma e independente dos modelos.

Numa investigação de Charney e Carlson (1995) estes falam sobre a ligação entre a utilização de modelos e uma forma de avaliação que fosse mais além da avaliação holística para poder avaliar a sua eficiência: “To assess the content of the students' texts and the possible influence of the models on content, we needed a more sensitive measure than holistic scoring” (p. 97). Será, então, o *minute paper* a ferramenta que irá mais além da simples avaliação holística. Na mesma investigação os autores concluíram que os alunos que trabalharam com os modelos apresentaram melhores resultados do que os seus colegas que não tiveram essa oportunidade:

Students in the Models group received higher scores than students without models. (...) This result may reflect better organization of sentences within sections as well as inclusion of information in the appropriate section (p. 102).

Neste sentido, e dado que muitas das aulas lecionadas neste ano letivo decorreram online utilizando a plataforma *Microsoft Teams*, serão planificadas atividades de escrita que se baseiam em modelos vistos em classe e será também planificada uma atividade na qual os alunos poderão em tempo real ver e avaliar os trabalhos escritos dos seus companheiros ao mesmo tempo que constroem o seu próprio texto. Dessa forma, os alunos conseguem refletir sobre as habilidades de escrita dos companheiros, melhorar as suas próprias habilidades. Como se trata de uma plataforma online, conseguem rever de imediato, através do corretor automático, possíveis erros que possam cometer: “Spellcheckers can ease the task of achieving correct spelling” (Harmer, 2001, p. 260).

1.4.3. Possível Resistência dos alunos

Morales Vallejo (2011) alerta para a possível resistência dos alunos a fazer algo que não estão habituados principalmente quando não percebem a utilidade da estratégia e esta não tem valor quantitativo na nota final: “El problema puede ser mayor en algunas culturas académicas en las que los alumnos se resisten a hacer algo que no vale para nota; todo tiene que valer algo para que sea aceptado” (p.13). O que o autor sugere para este tipo de situações é que o professor considere algum ponto na avaliação final pelo simples facto de os alunos responderem a todos os *minute paper* ou que vá alterando o formato e o nome dos questionários para que não sejam sempre semelhantes.

Drummond (2007) também alerta para este problema, mas explica que os benefícios acabam por ser superiores às dificuldades na introdução desta estratégia:

However, staff do need to sell the concept to students and adapt it to their particular set of circumstances. While time constraints are a factor in adoption, such constraints are not as great as first perceived and would appear to be outweighed by the benefits. Adopting the simple concepts outlined above facilitate successful implementation and encourages both staff and students to fully realise the potential payback of an OMP system (p. 35).

No próximo capítulo será possível ver uma detalhada descrição do contexto socioeducativo bem como o processo de observação que foi levado a cabo para a deteção das problemáticas da turma que levaram à escolha desta estratégia como algo crucial para ajudar os alunos a superar as suas dificuldades.

2. Prática letiva em contexto de estágio pedagógico

Nas próximas páginas prevê-se uma descrição do contexto socioeducativo onde se incluem o contexto geral da escola onde foi levada a cabo a prática letiva, das línguas em questão e da turma selecionada terminando, assim, com uma reflexão individual sobre as expectativas iniciais para o ano de estágio.

2.1. Contexto de estágio pedagógico

2.1.1. A instituição de ensino

A instituição de ensino na qual realizei o meu estágio pedagógico no ano letivo de 2019/2020 faz parte do Agrupamento de Escolas de Pedrouços e localiza-se na freguesia de Pedrouços pertencente ao concelho da Maia no distrito do Porto. O agrupamento é formado por 11 escolas que vão desde o pré-escolar ao ensino secundário. Inclui-se neste conjunto de escolas a escola-sede onde foi conduzida a minha prática letiva sendo ela a Escola Básica e Secundária de Pedrouços.

Este estabelecimento de ensino destaca-se por formar parte de uma iniciativa governamental para territórios educativos de intervenção prioritária mais conhecida pela sigla TEIP, que é aplicada pelo governo a escolas localizadas em áreas desfavorecidas e com risco de exclusão social. Esta iniciativa leva muitas vezes a que a população em geral considere que uma escola TEIP é constituída por alunos problemáticos e sem emenda. No entanto, com o passar do tempo e com o contacto direto com esta realidade apercebi-me de que esta não se afastava muito daquilo que eu conhecia enquanto aluno do 3ºciclo e ensino secundário. Nesta comunidade escolar é possível encontrar uma heterogeneidade de alunos desde os mais aplicados e bem-sucedidos aos que necessitam de uma maior atenção e dedicação para superarem os desafios que servem de bloqueio à sua educação.

O agrupamento considera que os contextos socioeconómicos e culturais dos alunos merecem atenção considerável uma vez que “63% dos alunos são assistidos pela segurança social” (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2018, p. 7). O agrupamento

trabalha constantemente na melhoria de suas condições e na luta pela igualdade de oportunidades para os alunos e também para os seus professores. Os valores do agrupamento assentam em 4 grandes valores sendo eles a garantia, a responsabilidade, a inovação e a cidadania, que visam incluir todos os tipos de alunos independentemente dos seus antecedentes, definindo-se assim como um agrupamento inclusivo. O diretor do agrupamento explicou, na reunião geral de professores no início do ano letivo 2019/2020, que está ciente de que a escola diminuiu os seus níveis de insucesso, indisciplina e abandono, embora saiba que ainda há muito trabalho a fazer, tendo assim apelando à paciência e apoio de professores, famílias e outras entidades governamentais para que em conjunto possamos apresentar ainda melhores resultados no ano seguinte destacando a importância de manter os valores como “a autonomia, a responsabilidade e a cooperação” uma vez que estes “são as pedras basilares de uma Comunidade educativa” (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2018, p. 5).

Para providenciar aos alunos uma melhor qualidade de ensino a direção parece também preocupar-se com as instalações da escola, uma vez que estas são um pouco antigas e precisam de melhorias, contudo, os recursos oferecidos para estas mudanças são muito limitados. Embora cada sala de aula tenha seu próprio computador e projetor por vezes estes avariam e não podem ser concertados imediatamente o que pode condicionar, durante semanas, a prática letiva para a turma da respetiva sala de aula. Além disso, são ainda utilizados quadros pretos a giz, muitos deles já desgastados pelo seu tempo de vida. Pude constatar, já desde o início do ano, que é uma grande preocupação da escola melhorar estes aspetos de forma a proporcionar aos seus estudantes o melhor ambiente possível.

Além dos fatores anteriormente mencionadas é também de grande destaque o quão inclusiva é a escola em relação aos alunos com necessidades educativas especiais. Pelo que observei há pelo menos um aluno com necessidades especiais em cada turma e quando isto acontece as turmas costumam ser mais pequenas evitando ultrapassar os 15 alunos. Para uma maior eficácia na aprendizagem a escola informa que, “as turmas deverão dentro das possibilidades incluir apenas um aluno com necessidades educativas especiais” (Agrupamento de escolas de Pedrouços, 2018, p. 12). Foi impressionante ver

como os alunos com necessidades educativas especiais são tratados equitativamente, não apenas pelos professores, mas também pelos colegas. Foi, também, muito agradável observar como os alunos das turmas se esforçam para incluir e ajudar os seus companheiros com necessidades educativas especiais.

O agrupamento conta ainda com dois projetos adicionais que visam melhorar a aprendizagem dos estudantes e ajudar as famílias. Um deles consiste em promover a leitura entre os alunos mais jovens e os seus pais sendo que a escola envia um conto selecionado para o e-mail dos pais de forma a que possam lê-lo em família. O outro consiste em apoiar os alunos, oferecendo salas de estudo e aulas extras com professores específicos que estarão lá para auxiliá-los com os trabalhos de casa ou na preparação para os testes.

Em relação às oportunidades de desenvolvimento das carreiras dos professores, que é um assunto que atualmente preocupa a maioria dos professores do ensino público, foi explicado na reunião geral de professores que o governo atual não prevê facilitar a progressão das carreiras e que, por mais que a direção da escola o quisesse fazer, a decisão final cabe ao governo.

Em suma, é possível ver que existe uma enorme preocupação por parte da direção e da comunidade escolar em melhorar o processo de ensino-aprendizagem neste contexto escolar, mas existem ainda várias componentes que exigem melhoria sendo de grande destaque o reconhecimento e esforço constante por parte do agrupamento de forma a melhorar nos vários aspetos. Desta forma, o valor do termo “ensino-aprendizagem” fez mais sentido após observar como direção, professores, alunos e até mesmo pais trabalham por um fim comum fomentando esta inclusão que beneficia cada um dos indivíduos pertencente a esta comunidade.

2.1.2. Contexto para o ensino de Inglês

Foram as nossas mentoras as responsáveis por nos apresentar o contexto para o ensino das línguas. A orientadora responsável pela disciplina de inglês informou-nos que no Agrupamento de Escolas de Pedrouços o grupo de inglês é composto por três professoras além dela.

A orientadora de inglês encontrava-se, no momento, a lecionar algumas das turmas de 7º ano e de 9º ano. Além das aulas com os grupos dos anos previamente mencionados tinha também como função prestar apoio aos alunos com dificuldades em horários atribuídos pela escola. Estes apoios são um projeto da escola, que fornece a ajuda dos professores para os alunos que têm dificuldades e não têm recursos para terem ajuda fora da escola.

Foi-nos também explicado, a mim e à minha companheira de estágio, que havia um problema que por norma afetava todas as turmas de inglês que é a impossibilidade de cumprir com o programa, principalmente com turmas de 8º ano visto estes só terem dois blocos semanais de 45 minutos. Além disso, mesmo com turmas de 7º e 9º ano, que têm um bloco de 90 minutos e outro de 45 minutos por vezes era necessário acelerar um pouco o ritmo das aulas para que o programa fosse cumprido. De forma a cumprir com os programado o recurso maioritariamente utilizado em aula pela orientadora de inglês era o manual. Além disso os alunos tinham, também, acesso a um livro de atividades, mas não o usavam na sala de aula, tendo este sido projetado para o estudo autónomo, que muito raramente era explorado pelos estudantes.

Após uma observação inicial de algumas aulas apercebi-me que o grupo de alunos utilizado para a concretização deste relatório utilizam a língua materna (português) na maioria das vezes. Quando conversei com a orientadora sobre esta problemática questionei se esta era uma atitude comum por parte dos alunos ao que ela me respondeu que alguns alunos faziam o possível para falar em inglês, mas que a maioria tinha bastantes dificuldades, uma vez que vão passando de ano com a nota mínima e poucos conhecimentos adquiridos. A orientadora confirmou que os alunos estão abaixo do que seria esperado no 9º ano e que o facto de serem inseguros e pouco

autónomos não beneficiava o processo de aprendizagem. Por mais que a professora se esforçasse para que os alunos aprendessem e se superassem, estes requeriam imensas revisões de conteúdos de anos anteriores, o que muitas vezes atrasava os planos de aula, dada a preocupação em colmatar falhas que impediam a introdução eficaz de novos conteúdos.

Além da turma de 9º ano que me propus observar para este relatório, observei também uma outra turma que corresponde ao 7º ano e que foi atribuída à minha colega de estágio. Como nos foram atribuídos dois níveis diferentes de inglês, supusemos que o grupo do 7º ano teria mais dificuldades no domínio da língua inglesa. No entanto, pudemos constatar que a turma do 9º ano têm ainda mais dificuldades em participar utilizando a língua inglesa. As duas turmas eram constituídas por alunos e motivações muito distintos. Os alunos do 7º ano eram mais jovens e demonstravam na sua maioria vontade de aprender sendo que apresentavam uma boa postura dentro da sala de aula e seguiam as regras discutidas ao início do ano, entre alunos e professora, muito facilmente.

Por outro lado, os alunos do 9º ano eram alunos mais crescidos, alguns que já reprovaram e não se sentiam motivados para aprender os mesmos conteúdos do ano anterior. Além disso, existiam também estudantes que apesar do seu esforço para melhorar tinham dificuldades para entender quando a professora utilizava a língua inglesa. Por outro lado, existiam também estudantes que dominavam a língua como seria esperado no 9º ano, mas que não respondiam autonomamente ou evitavam participar em aula.

De forma geral, foi bom trabalhar com as duas turmas enquanto estagiário uma vez que os alunos se sentiam motivados por trabalharem com os estagiários com dinâmicas diferentes daquelas a que estavam habituados, principalmente no que diz respeito à introdução de materiais que não se cingiam apenas ao manual. Ademais, a orientadora tentava constantemente que eles comunicassem utilizando o inglês sendo que ela tentava maximizar a utilização da língua meta dentro da sala de aula posto que, caso os alunos não entendessem o que ela dizia, recorria à utilização de sinónimos ou gestos, deixando para último recurso a utilização do português. Uma das maiores

preocupações da orientadora era que os alunos participem sem medo para que eles conseguissem melhorar e serem capazes de se aperceberem dessas melhorias ficando assim motivados e apercebendo-se que a aprendizagem de línguas é um processo gradual e que requer trabalho constante.

Outra ferramenta utilizada pela orientadora para melhorar as capacidades dos alunos e para consolidar o que eles fizeram em aula eram os trabalhos de casa. Uma vez que esta era uma turma com algumas dificuldades estas atividades previam que os alunos estudassem nos seus lares e praticassem os conteúdos vistos em aula. Por norma a mentora tinha em conta a densidade dos trabalhos de casa tendo em mente que os alunos também os poderiam ter para outras disciplinas. Estes eram, por norma, atividades de dez a quinze minutos que permitiam rever e praticar o que aprenderam. Além disso, as correções dos mesmos ajudavam os alunos a reverem a matéria e muitas vezes serviam também de vínculo para dar início aos conteúdos da nova aula.

2.1.3. Contexto para o ensino de espanhol

O grupo de ensino de espanhol foi-nos introduzido pela orientadora e coordenadora da disciplina de espanhol que nos contou que além dela existe outra professora a lecionar esta língua. A disciplina de espanhol no Agrupamento de Escolas de Pedrouços decorreu este ano para turmas do 3º ciclo e uma turma de 10º ano. É importante referir que esta é uma disciplina de opção para a qual é necessário um trabalho excecional, que motive os alunos a continuar com a opção ou que novos alunos se vejam cativados pela inscrição na mesma. O nosso bom trabalho na motivação e sucesso dos alunos desta disciplina refletir-se-á na sua continuidade e, por consequência, no aumento da empregabilidade para os professores desta área de especialização.

Efetivamente, cativar os alunos para esta disciplina é um trabalho que necessita de um esforço constante. A orientadora de espanhol deu-nos a conhecer diferentes formas de promover a motivação para a mesma. Destacavam-se, portanto, o dinamismo das aulas de espanhol e a motivação já muito precoce dos alunos por estarem diante do

resultado de uma escolha deles. Além disso, a orientadora era detentora de um vasto leque de recursos didáticos e tecnológicos que mudavam completamente o ritmo da aula. No entanto, o acesso a recursos que se distinguem do ritmo habitual dos alunos exigia também uma atitude diferente por parte do professor. O que podia acontecer muitas vezes era que os alunos ficavam tão entusiasmados com os recursos didáticos que se esqueciam que a língua espanhola deveria ser a língua de comunicação. O professor tem aqui um papel relevante no que toca a recordar os alunos deste último fator e na promoção da utilização da língua meta para discutir os recursos. Não obstante, os alunos participavam bastante e reconheciam a língua como uma mais-valia para o seu futuro.

Importante referir que existia, também, um esforço por parte da orientadora em promover atividades extracurriculares ao longo do ano de forma a manter ou aumentar a motivação dos alunos. Desde atividades que promoviam os trabalhos que os alunos de espanhol realizaram ao dia da hispanidade onde os alunos aprenderam mais sobre a cultura dos países que falam a língua espanhola. Eram também do agrado dos estudantes as visitas de estudo ao país vizinho que permitem o contacto direto com a cultura e a língua aprendidas nas aulas. Para este ano estavam planeadas as visitas a Vigo e a Madrid, sendo que, dadas as circunstâncias atuais, ocorreu apenas a primeira. Visto que a visita à capital espanhola estaria planeada para maio, altura em que já enfrentávamos o vírus que condicionou muitas das atividades letivas, esta foi cancelada.

A orientadora encontrava-se este ano a lecionar várias turmas de Espanhol para as quais os cinco professores estagiários da área de especialização do espanhol foram distribuídos uma vez que a orientadora tentou que todos experienciássemos os diferentes anos. A seu cargo estavam uma turma de 8ºano, quatro turmas de 9ºano e uma turma de 10º ano. No meu caso lectionei, durante o meu estágio pedagógico, uma unidade didática ao 10º ano e duas unidades didáticas ao 9º ano com o qual viria a aplicar a estratégia do *minute paper* previamente mencionada neste relatório. A turma de 10º ano iniciação, como o seu nome indica, encontrava-se a contactar com o espanhol pela primeira vez neste ano letivo para alcançarem competências que

correspondem ao nível A2 descrito no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Após uma observação inicial de algumas aulas apercebi-me que a turma utilizada para a investigação deste relatório apresentava uma motivação por norma superior à motivação para as aulas de inglês demonstrando muitas vezes curiosidade sobre as atividades propostas pela orientadora. No entanto, esta motivação oscilava dependendo de quanto os alunos se vissem interessados pelas atividades em si, sendo que os alunos demonstravam de imediato desmotivação para certas atividades como é o caso da escrita. Esta é uma característica comum as duas línguas para a qual os alunos explicavam que tinham “falta de bases” não sendo capazes de desenvolver em que aspetos sentiam a inexistência dessas mesmas bases. No próximo subcapítulo farei, de forma mais detalhada, a caracterização deste grupo de alunos bem como a sua relação com as línguas.

2.1.4. A Turma

O perfil dos alunos do 9º X ¹era bastante heterogéneo. Esta turma era composta por três tipos de alunos: os alunos mais empenhados e motivados, os alunos que acompanham como esperado o decorrer da aula e os alunos que revelam dificuldades em acompanhar a aula principalmente quando esta requer um maior uso das línguas estrangeiras. Esta era uma turma constituída por 15 alunos que, na sua maioria, são bastante energéticos e que se deixam distrair com grande facilidade, o que poderia afetar o decorrer de algumas aulas. A média de idades dos alunos deste grupo era de 14,6 anos sendo esta relativamente alta para a turma em questão posto que nela se integravam um aluno com 17 anos, seis com 15 anos e oito alunos com 14 anos. Três dos alunos previamente mencionados já haviam ficado retidos, tendo estado dois deles a frequentar o 9º ano pela segunda vez. Deste grupo faziam parte três alunas de

¹ O código utilizado para a designação da turma não corresponde à sua designação real, uma vez que a letra que identifica a turma foi alterada. Esta decisão tem como objetivo assegurar o anonimato dos participantes neste projeto de investigação-ação.

nacionalidade brasileira, um aluno nacionalidade sul-coreana e um aluno de nacionalidade moldava que revelavam estilos de aprendizagem ligeiramente diferentes. Os alunos de nacionalidade sul-coreana e moldava revelavam uma maior dificuldade em adaptar-se à turma. O aluno sul-coreano recusava-se a falar durante as aulas, apesar de revelar conhecimentos avançados da língua inglesa que, no que toca à escrita, faziam dele o melhor aluno do grupo em questão. Já o aluno moldavo encontrava-se numa posição mais delicada já que não dominava o português e demonstrava imensas dificuldades nas línguas inglesa e espanhola, razão pela qual o aluno teve de ver o seu plano curricular adaptado a meio do ano letivo.

É importante referir que a turma integra em si dois alunos com necessidades educativas especiais razão pela qual esta turma tem um número mais reduzido de alunos. Estes alunos que faziam parte do programa de inclusão do Agrupamento de Escolas de Pedrouços eram alunos que requeriam atenção especial por parte dos seus professores. Um dos alunos previamente referidos tinha um plano curricular adaptado e frequentava apenas as aulas de espanhol dada a sua condição ligada ao transtorno do espectro do autismo, que não lhe permitia ter aulas consecutivas em que tinha de manter uma postura de maior concentração. Para estes casos o Regulamento Interno do Agrupamento prevê que “deverá ser elaborado um Programa educativo Individual (PEI), em cuja elaboração os pais e/ou encarregados de educação poderão participar” (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2018, p. 55). O outro estudante requeria também uma maior dedicação por parte dos professores uma vez que, além da sua condição ligada ao transtorno do espectro do autismo, tinha também algumas dificuldades relacionadas com a motricidade fina, que exigiam que os professores adaptassem os seus testes e outras atividades de aula de forma a que o aluno fosse capaz de concretizar atividades que requerem maior precisão com as mãos e os dedos. Tendo isto em conta, o professor teria de auxiliar o aluno em atividades de escrita mais longas podendo até mesmo ter de escrever pelo aluno caso este se revelasse cansado ou com dificuldade para continuar.

Apesar de os alunos em geral dispersarem um pouco em atividades de aula menos controlada, esta era uma turma que tinha imensas capacidades para melhorar

em ambas as disciplinas. A boa relação que os estudantes tinham com as suas professoras e entre os seus colegas permitia-lhes responder sem medo de serem julgados por uma resposta eventualmente mal dada. No entanto, os alunos pareciam ter medo de arriscar o que levava a que as professoras tivessem, de forma quase sistemática, pedir e motivar os alunos para que tentassem comunicar durante as aulas utilizando as línguas estrangeiras e não o português.

A turma desta investigação tinha um total de 135 minutos semanais dedicados à disciplina de inglês que foram distribuídos por 45 minutos à terça-feira e 90 minutos à quinta-feira. Para esta disciplina a média final dos alunos no terceiro período foi de 3,3 contando o grupo com uma negativa. Já para espanhol a turma tinha um total de 90 minutos semanais sendo estes divididos em dois blocos de 45 minutos lecionados à segunda-feira e à quarta-feira. A média final dos estudantes à disciplina de espanhol revelou-se mais alta tendo esta sido de 4,1 e sem nenhuma negativa.

Após observar algumas aulas das duas disciplinas decidi que seria interessante focar-me na mesma turma para a conceção deste relatório uma vez que poderia contrastar se a aplicação da estratégia na mesma turma, mas em disciplinas diferentes, teria efeitos distintos. Por essa razão, trabalhar com o mesmo grupo de alunos poderia trazer resultados interessantes e mais fáceis de contrastar do que sucederia se tivesse de lidar com duas turmas distintas. Estes resultados e o percurso até à sua obtenção serão discutidos com mais detalhe no próximo subcapítulo.

2.2. Diagnose Inicial

2.2.1. Observação de aulas

Este subcapítulo remete para o processo de observação que conduziu à identificação da problemática que me levou a aplicar a estratégia que titula este relatório de estágio. Como descrito no capítulo 1 deste trabalho é bastante importante que nos destaquemos como professores reflexivos no contexto educativo do século XXI. O professor deve, portanto, ser capaz de utilizar as experiências adquiridas durante a

observação de aulas ou durante as aulas que conduz para melhorar ou adaptar de forma constante a sua própria prática letiva. Caso contrário, nas palavras de Zeichner (1996),

If a teacher never questions the goals and the values that guide his or her assumptions, then it is our belief that this individual is not engaged in reflective teaching (p. 1).

As aulas onde o processo de observação foi levado a cabo foram lecionadas pelas orientadoras das disciplinas de inglês e espanhol do agrupamento. A turma na qual foi conduzida esta investigação estava composta por um grupo de 15 alunos que se encontravam a frequentar o 9º ano de escolaridade, grupo este que foi já descrito no subcapítulo anterior. Como referido anteriormente este era um grupo bastante heterogéneo e com necessidades distintas. Alguns dos alunos deste grupo eram capazes de terminar as atividades antes do tempo e esses estudantes por norma pedem *feedback* sobre os seus trabalhos e de que forma podem ultrapassar as suas dificuldades. Por outro lado, os alunos com mais dificuldades por norma solicitavam que as orientadoras traduzissem palavras, vocabulário específico ou até mesmo que os ajudassem a interpretar aquilo que era pedido nas tarefas de aula. Alguns dos alunos afirmavam que, principalmente o nível de inglês proposto para o 9º ano, era demasiado difícil para eles insistindo que eram incapazes de concretizar as tarefas porque não sabiam nada sobre a língua. Contudo, e apesar de insistirem na sua falta de conhecimentos todos os alunos eram bastante respeitadores e tentavam realizar as atividades propostas da melhor forma que conseguiam. Ademais, os alunos que terminavam as atividades antes do tempo proposto pelas professoras demonstravam de imediato a sua disponibilidade para ajudar os companheiros com mais dificuldades o que por vezes era de grande auxílio posto que as orientadoras não conseguiriam corrigir todos os trabalhos de expressão escrita minuciosamente sem a colaboração de outros estudantes e dos estagiários visto que alguns alunos requeriam mais dedicação, principalmente aqueles com necessidades educativas especiais.

O processo de observação das aulas de inglês desencadeou o diagnóstico das dificuldades que giram à volta da escrita. Foram observadas três aulas distintas para a

disciplina de inglês. Para esta aulas observadas foram utilizadas três grelhas de observação com diferentes objetivos. Uma delas consistia na observação de uma atividade de expressão escrita, outra numa atividade de compreensão oral e a última consistia na observação da participação e atitude dos alunos em aula. Sendo que as últimas não apresentavam grandes problemas optei por fazer uma análise mais detalhada da primeira neste relatório de estágio.

A primeira aula observada foi levada a cabo pela orientadora a 3 de outubro de 2019 e esta consistia numa atividade de expressão escrita em que os alunos teriam de elaborar o seu próprio postal de férias para enviar a um amigo. Os alunos encontravam-se a abordar uma unidade sobre férias de verão disponível no seu manual, que era utilizado pela orientadora para conduzir as aulas da língua inglesa. De forma a preparar os alunos para a atividade final a orientadora começou a aula como uma atividade de interação oral em que os alunos discutiram com a professora sobre as melhores férias de verão que alguma vez tiveram passando posteriormente para uma atividade em que estes completavam um postal de férias com o vocabulário adequado à unidade.

Após a análise e correção do exercício atrás descrito foi pedido aos alunos que escrevessem o seu próprio postal utilizando o texto do livro como modelo. Para isso, a orientadora pediu que os alunos retirassem uma folha do seu caderno e dessem azo à sua imaginação. Quando a orientadora apresentou a atividade de expressão escrita foi desde logo visível pela reação dos alunos que não existia qualquer tipo de motivação para uma atividade de escrita sendo que estes pareciam estar a escrever contra a sua vontade. Poderiam ser várias as razões que levam a esta desmotivação. Talvez pelo facto de os alunos considerarem a escrita uma atividade mais exigente ou porque sentem pouca confiança nas suas habilidades. Ou talvez porque não conheciam bem os procedimentos e estratégias para a escrita. Não ficou clara a origem desta aversão à escrita através de uma só atividade pelo que se viu necessária uma investigação mais aprofundada da origem destas dificuldades. Como esta foi uma aula assistida no início do ano letivo pensei que se os alunos tivessem uma versão impressa de um postal talvez ficassem mais motivados para atividade, mas após observar mais aulas pude concluir que a desmotivação para a escrita não tinha origem nos materiais utilizados para a

mesma. Nos resultados de um questionário que apliquei, que poderão ser vistos no gráfico 2 do subcapítulo 2.2.3., é possível ver que 57% dos estudantes desta turma apresentavam uma motivação mediana ou negativa para a escrita.

Como referi anteriormente este grupo incluía vários alunos que se consideravam incapazes de concretizar atividades na língua inglesa e através da observação de aulas pude concluir que estes se sentiam intimidados ou até mesmo perdidos nos seus próprios pensamentos quando lhes era apresentada uma atividade de escrita. A tendência da maior parte dos estudantes era copiar as frases do livro trocando apenas a informação do texto pela sua própria informação, como havia já sido previsto pelos autores que citei no subcapítulo 1.4.2. sobre a utilização de modelos para a escrita. Para garantir que os alunos compreendiam os objetivos da tarefa a orientadora utilizava a língua materna para explicar o exercício aos alunos de forma a que os alunos com mais dificuldades na língua inglesa conseguissem compreender com mais clareza. No entanto, este grupo de alunos parecia muito pouco habituado a utilizar a língua meta em aula tentando evitar ao máximo a utilização independente da língua inglesa. Foi possível constatar que os alunos compreendiam a maior parte do que a orientadora dizia, mas ainda assim evitavam responder em inglês optando sempre por responder em português primeiro.

Durante a concretização desta atividade, para a qual me disponibilizei para ajudar a orientadora na escrita e na correção dos trabalhos dos alunos apercebi-me de que muitos estudantes tinham problemas com construções frásicas derivados da falta de conectores como *also* ou *because*, que por norma já conheciam e utilizam há vários anos uma vez que falamos de alunos que têm inglês desde pelo menos o 5º ano de escolaridade. Outro problema que se destacou nesta turma e já abordado noutros subcapítulos foi a diferença de proficiência na escrita uma vez que alguns alunos consideraram a atividade muito fácil, sendo as suas perguntas maioritariamente de *feedback* enquanto que outros alunos afirmavam que não conseguiriam escrever nada se eu não ficasse a seu lado a ajudá-los a escrever. É importante referir que a quantidade de alunos que solicitava apoio contínuo para a escrita rondava os cinco alunos o que acaba por condicionar a distribuição da atenção e personalização de um só professor.

Por essa mesma razão era bastante importante o papel dos alunos que terminam primeiro os seus trabalhos porque estes se disponibilizam para ajudar os companheiros e isto permitia aliviar a pressão da professora, que apesar de querer ajudar todos os alunos não tinha tempo suficiente para o fazer em aula.

Em suma, durante a observação desta aula de expressão escrita e outras que se seguiram, não só foi detetado que os alunos tinham bastantes dificuldades em escrever mesmo que pequenos textos, como também demonstravam uma desmotivação muito precoce para a escrita que advém do seu sentimento de incapacidade para concretizar tarefas relacionadas com esta atividade da língua inglesa. Esta atitude parecia também manifestar-se nas aulas de espanhol.

O processo de observação das aulas de espanhol deu-se mais tarde sendo que este foi já direccionado para a escrita de forma a tentar comprovar se de facto o mesmo comportamento se apresentava também a esta disciplina. Este processo deu-se, portanto, na mesma turma e em duas aulas de 45 minutos que consistiam na preparação e na escrita de uma crítica a um filme. O instrumento de observação utilizado para estas aulas foi uma grelha de observação geral que facilita a recolha de notas livres ao contrário da grelha utilizada para o inglês que consistia em responder a perguntas específicas sobre o decorrer da aula. A seleção desta grelha de observação geral estava relacionada com o facto de tentar complementar os aspetos que não ficaram claros nas aulas observadas de inglês principalmente no que toca à posição dos alunos perante a escrita.

As duas aulas de 45 minutos observadas foram conduzidas por uma das professoras estagiárias sendo que a primeira foi levada a cabo a 27 de novembro de 2019 e a segunda a 2 de dezembro de 2019. A primeira aula foi feita de forma a preparar os alunos para a tarefa final de uma unidade didática sobre cinema, que consistia na escrita de uma crítica a um filme. Para isso, nesta primeira aula a professora estagiária fez exercícios de revisão e apresentou modelos que serviriam de apoio aos alunos na hora de escreverem o seu próprio texto. Dessa forma, foi trabalhado o léxico através de perguntas sobre a unidade que repescavam nos conteúdos que haviam sido aprendidos e foram analisadas críticas positivas e negativas ao filme “Super López”, que os alunos

conheciam já das aulas anteriores. A observação desta aula permitiu-me recolher informação sobre a forma como os alunos reagiam durante o processo de preparação para a escrita. Quando a professora apresentou aos alunos a estrutura de uma crítica estes pareciam entender muito facilmente os seus conteúdos sem colocar dúvidas. Quando os alunos não se recordavam de léxico a estagiária tentava fazer com que os alunos chegassem à resposta o que parecia resultar bastante bem se feito com o grupo inteiro. Contudo, quando a professora entregou aos alunos uma crítica desorganizada e lhes pediu que organizem a mesma tendo em conta a estrutura que discutiram antes os estudantes pareciam mais interessados em competir com os companheiros para terminar primeiro do que em ordenar corretamente a notícia segundo o que aprenderam em aula. A professora optou por corrigir a atividade em grupo, mas uma vez mais os alunos não pareciam prestar muita atenção à estrutura em si que seria o foco principal da atividade. De seguida foi pedido aos alunos que lessem o texto e respondessem por escrito às perguntas de interpretação sendo possível constatar que os alunos, tal como no inglês, utilizavam as palavras do texto para responder às perguntas evitando assim responder às questões sem utilizar as mesmas construções frásicas do texto. A aula terminou com a professora estagiária a recordar os alunos que as estruturas abordadas seriam utilizadas na aula seguinte.

A segunda aula foi dedicada à escrita da crítica para a qual os alunos haviam sido preparados nas aulas anteriores. A professora estagiária começou por rever a estrutura da crítica que foi discutida na aula anterior de forma a que os alunos se recordassem do que foi aprendido. Para garantir que os alunos se encontravam preparados para atividade final a professora estagiária apresentou alguns diapositivos em *PowerPoint*, que continham em si os passos para a elaboração de uma crítica a uma curta-metragem e pediu que os alunos tomassem notas para reverem ao escrever os seus textos. No entanto, alguns alunos não tomaram quaisquer notas e afirmaram que os passos eram fáceis de entender e que, por essa razão, não precisavam de tomar notas. Quando os alunos começaram a assistir à curta-metragem estes pareciam bastante atentos e motivados, mas não tiravam notas como havia sido sugerido pela professora de forma a que fosse mais fácil organizarem os seus textos. Depois de assistida a curta-metragem

foi então pedido aos alunos que escrevessem a sua crítica e foi nessa fase que toda a motivação que os alunos tinham ao assistir pareceu desvanecer-se por completo. Apesar de a estagiária ter demonstrado disponibilidade para ajudar os alunos enquanto escreviam foi possível constatar que enquanto a professora ajudava determinados alunos estes se mantinham atentos ao que escreviam, mas os restantes alunos conversavam entre si evitando a concretização da atividade ou afirmando que se encontravam à espera que a professora os ajudasse porque não sabiam por onde começar. Não obstante, foi também possível constatar que os alunos não consultavam nenhuma das notas, passos ou materiais que tinham à sua disposição revelando muito pouca autonomia e um grau de dependência da professora enormíssimo. Como a professora estagiária não teve tempo suficiente para ajudar todos os alunos foi-lhes pedido que terminassem a crítica em casa para posterior entrega, mas visto que esta era a última aula com a professora estagiária esta revelou-me que apenas um aluno lhe entregou o trabalho terminado. Penso que talvez fizesse falta aqui um momento de reflexão após a visualização do vídeo para que os alunos se apercebessem daquilo que sabiam ou não, assim como referido no capítulo 1.4.1. sobre a autorreflexão dos alunos quando citei Morales Vallejo (2011) que explicava que se deve dar aos alunos um momento para que pensem sobre aquilo que acabaram de fazer. Acredito que, neste caso, os alunos beneficiariam de uns minutos para pensarem e recolherem as suas notas. Posteriormente, poderiam partilhá-las com os companheiros o que poderia ampliar o seu leque de ideias promovendo, dessa forma, a escrita da crítica com uma atitude mais positiva.

Em suma, concluí com a observação destas aulas de espanhol que, mesmo após estudarem as estruturas e os modelos e terem sido expostos a várias propostas didáticas motivadoras, os alunos continuaram a demonstrar uma considerável resistência para as atividades de escrita. Ademais, a pouca autonomia e pouca autorreflexão que se revelaram para esta atividade da língua aumentou, assim, a minha preocupação para esta problemática uma vez que a escrita é uma parte importante da língua que, por si mesma, melhora outras atividades, como é o caso da expressão oral para a qual os alunos demonstram também alguma dificuldade.

2.2.2. Aplicação de um questionário inicial

Após uma observação de aulas a ambas as disciplinas, descrita no subcapítulo anterior, decidi que seria importante elaborar um questionário (Anexo 1) cuja finalidade seria obter respostas que provinham diretamente dos alunos. O objetivo seria associar as informações recolhidas durante o processo de observação com as informações reunidas através das respostas dos alunos. Tendo em conta que os alunos denominam as suas dificuldades como falta de bases este processo permitiria aos alunos refletir sobre os diferentes aspetos de forma que os estudantes possam ser mais objetivos na hora de explicar as suas dificuldades.

O questionário em questão pretendia analisar a relação dos alunos com as atividades de expressão escrita nas aulas de língua estrangeira, e era composto por várias perguntas de resposta fechada de forma a que se pudesse proceder à análise estatística das respostas dos alunos. O questionário foi realizado na língua portuguesa e o vocabulário selecionado para os diferentes itens foi adaptado tendo em conta as capacidades linguísticas dos estudantes deste grupo. O método de resposta do questionário consistia maioritariamente em avaliar as afirmações numa escala de frequência constituída pelas opções nunca, raramente, às vezes, frequentemente e sempre. Além disso, foi também elaborada uma pequena introdução com algumas instruções onde era também garantido o anonimato dos dados recolhidos de forma a que o grau de sinceridade fosse elevado. Ademais, foi explicado aos alunos que se surgisse alguma dúvida durante o preenchimento do questionário eu me encontraria disponível para ajudar na compreensão das perguntas ou itens.

O questionário iniciava-se com 4 perguntas de caracterização sociodemográfica dos alunos (sexo, língua estrangeira, ano de escolaridade e idade). Já a quinta pergunta remetia para a escrita nas aulas de língua estrangeira e consiste em 4 tópicos (motivação para a escrita, perguntas orientadoras para a escrita, quantidade de palavras por texto, atitude perante a escrita) divididos em diferentes itens que poderiam ser classificados na escala de frequência previamente mencionada. No tópico da motivação para a escrita os alunos deveriam expressar a forma como se sentiam motivados para a escrita e também a forma como a turma em geral se sentia em relação com a mesma. O

seguinte tópico (perguntas orientadoras para a escrita) previa detetar o quão dependentes eram os alunos de perguntas orientadoras para a escrita nas aulas de língua estrangeira uma vez que estes pareciam apresentar, nas aulas observadas, algumas dificuldades em escrever textos livres. O terceiro tópico consistia em avaliar a percepção dos alunos no que tocava ao número de palavras por texto sendo que esta turma demonstrou, durante o processo de observação, uma grande dificuldade em escrever textos com mais de 50 palavras. Já o último tópico estava relacionado com a atitude dos alunos perante a escrita e contém 5 itens onde os alunos podiam expressar a forma como se sentiam relativamente ao processo da escrita que os leva ao produto final. Aqui, os alunos avaliavam a forma como são preparados para a escrita, se eram capazes de detetar as suas próprias dificuldades enquanto escreviam, se evitavam escrever por medo de errar e também a sua relação com os modelos apresentados em aula durante o processo de escrita. Este tópico terminava questionando os alunos sobre o seu grau de satisfação com os produtos finais.

Importa referir que o questionário estaria inicialmente previsto para ser aplicado a diferentes turmas, razão pela qual se encontram diferentes opções na questões sociodemográficas, mas após ter sido detetado um grau significativo de dificuldade para a escrita na turma do 9º X durante o processo de observação, e principalmente à disciplina de inglês, foi decidido que o questionário seria aplicado apenas a esta turma e a esta disciplina específica, sendo que os resultados e estratégias aplicados seriam posteriormente adaptados para a disciplina de espanhol onde, apesar de existir uma menor dificuldade para a escrita, se evidencia também desmotivação e reduzida autonomia como comprovado durante o processo de observação.

Após aplicação e análise do questionário foram ponderadas algumas alterações que poderiam dar informações adicionais como a inclusão de uma questão de resposta aberta em que se poderia pedir aos alunos que descrevem que tipos de dificuldades costumam sentir com maior frequência enquanto escrevem os seus textos para as disciplinas de língua estrangeira.

No subcapítulo seguinte apresentar-se-ão os resultados das respostas a este questionário.

2.2.3. Análise e interpretação dos dados recolhidos e justificação da ação.

Neste questionário participaram 14 dos 15 alunos pertencentes à turma do 9º X. Seguidamente serão apresentados os resultados a cada uma das questões tendo em conta a totalidade dos inquiridos.

Para a primeira questão constou-se que 50% dos alunos que responderam a este questionário são do sexo feminino e os restantes 50% dos alunos do sexo masculino.

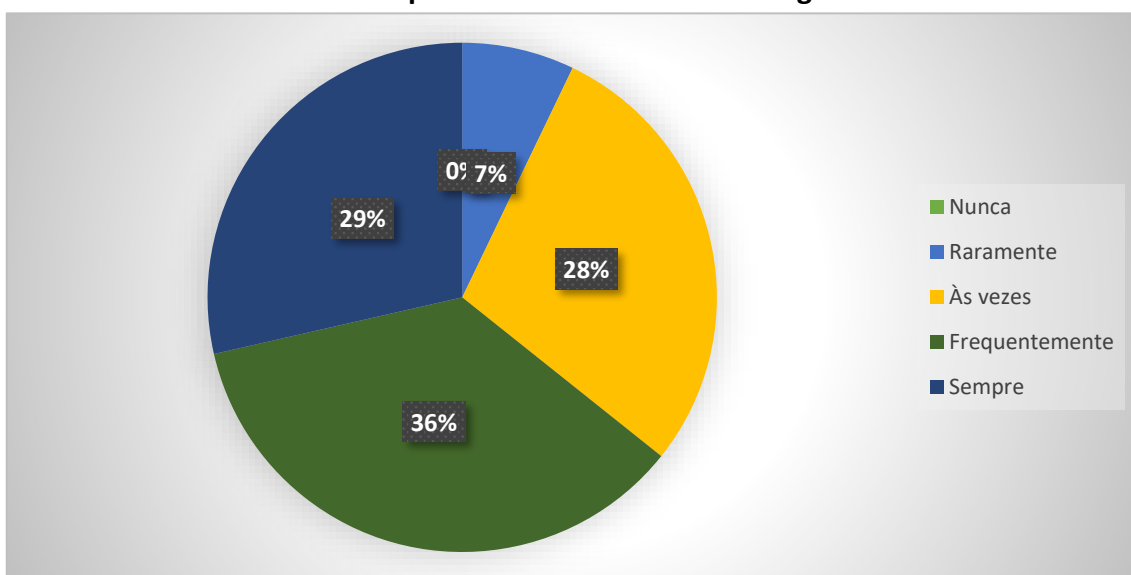
A segunda pergunta diz respeito à língua estrangeira onde o questionário foi levado a cabo para a qual todos os alunos responderam inglês e a terceira questão ao ano de escolaridade que, como referido anteriormente, foi o 9º ano.

Já na quarta questão concluiu-se que a maior parte dos estudantes (53%) tem 14 anos, 40% dos alunos tem 15, e apenas um participante (7%) tem 17 anos de idade.

Para a quinta pergunta, dividida em diferentes tópicos analisar-se-á agora cada um dos itens que correspondem aos 4 tópicos pertencentes a esta pergunta sobre a escrita apresentando os gráficos que correspondem aos dados recolhidos.

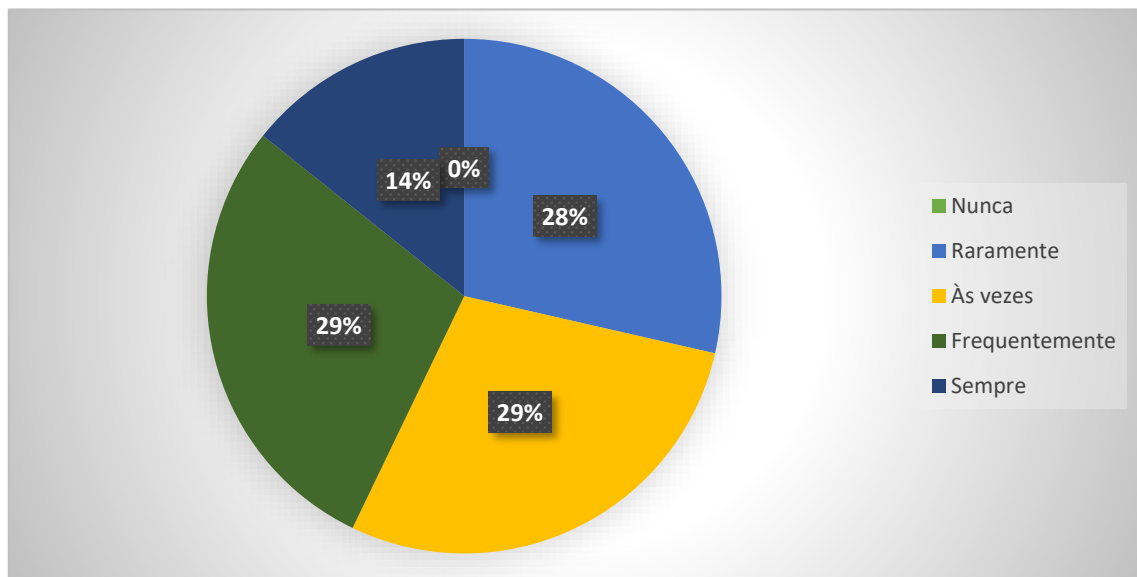
Começando pelo tópico da motivação de cada aluno para a escrita (Gráfico 1) foi possível concluir que a maior parte dos estudantes (36%) respondeu que se sentem ‘frequentemente’ motivados para a escrita, seguidos pelos 29% de alunos que responderam que se sentem ‘sempre’ motivados para a escrita e 28% que afirmam sentirem-se motivados ‘às vezes’ para a escrita. 7% dos alunos optaram pela opção ‘raramente’ e 0% pela opção ‘nunca’. Se se considerar os alunos que selecionaram ‘sempre’ e ‘frequentemente’ em conjunto o resultado será de 65% de alunos com uma predisposição positiva para a escrita face aos 25% de estudantes com respostas neutras ou negativas. Estas respostas surpreenderam-me bastante dado que durante o processo de observação os alunos demonstravam de imediato a sua reduzida motivação para atividades de expressão escrita:

Gráfico 1- Sinto-me motivado para a escrita nas aulas de línguas.



No que toca ao que os alunos consideram que seja a motivação da turma pela escrita (Gráfico 2) a opinião dos alunos parece estar bastante dividida sendo que 29% selecionou a opção 'frequentemente' e a mesma percentagem de alunos (29%) selecionou a opção 'às vezes'. Não muito afastada está a opção 'raramente' escolhida por 28% dos alunos. Os restantes alunos (16%) optaram pela opção 'sempre', não tendo nenhum aluno elegido a opção 'nunca'. Ao contrário dos dados recolhidos com o item anterior este parece refletir de melhor forma a realidade desta turma. Talvez pelo facto de o primeiro item ser de carácter mais individual os alunos inflacionaram, de certa forma, as suas respostas. Como se pode verificar no gráfico 2 a predisposição positiva do grupo para a escrita encontra-se agora nos 43% sendo que os restantes 57% demonstra uma motivação mediana ou negativa para esta mesma atividade. Estes resultados refletem de forma mais realista aquilo que foi constatado durante o processo de observação:

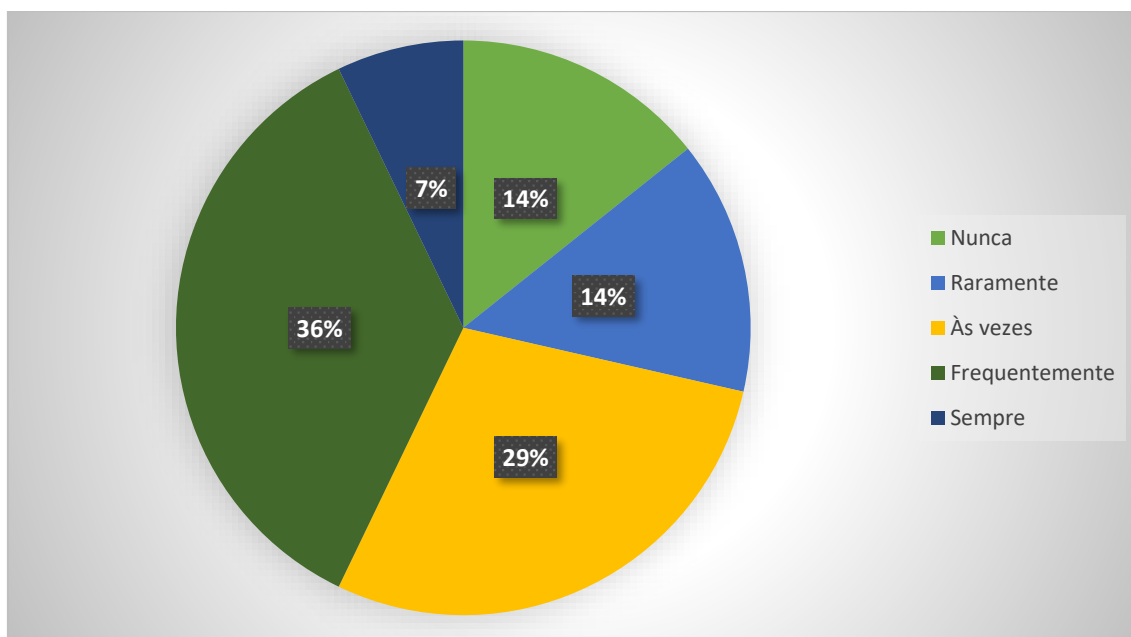
Gráfico 2- Sinto que a minha turma se sente motivada para a escrita nas aulas de línguas.



De seguida, para o tópico de perguntas orientadoras para a escrita analisaram-se dois itens que avaliam a autonomia dos alunos no que toca à escrita com o auxílio de perguntas orientadoras.

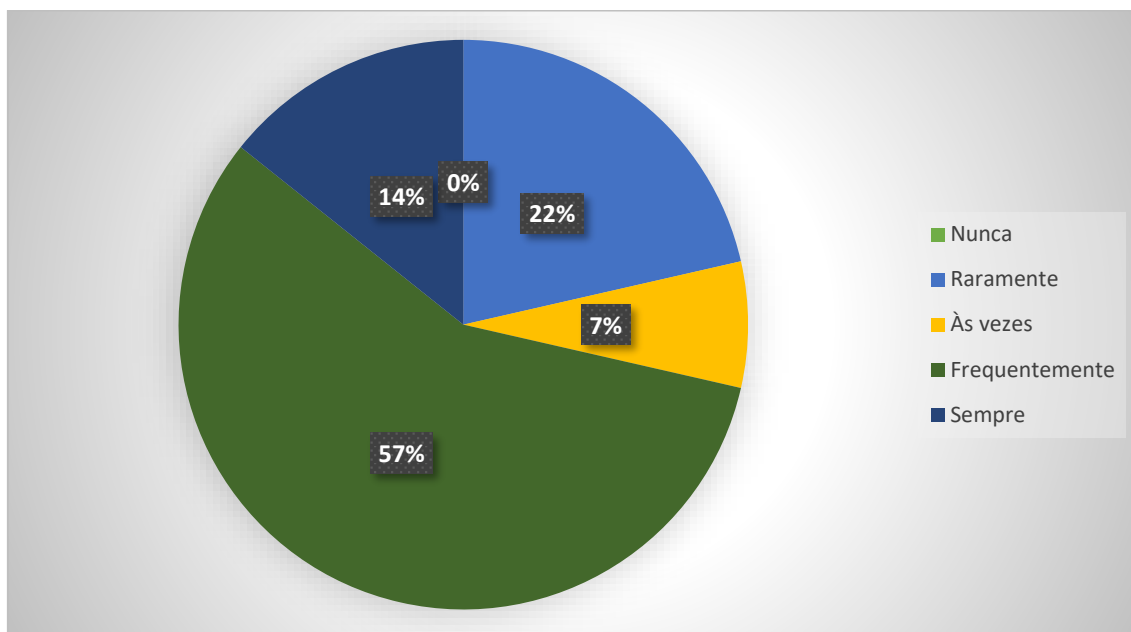
No que toca ao item 'sou capaz de escrever textos com facilidade sem recorrer a perguntas orientadoras' (Gráfico 3) a maioria dos alunos (36%) selecionou a opção 'frequentemente' seguindo-se pelos 29% que correspondem à opção 'às vezes'. As opções 'raramente' e 'nunca' contam com 14% das respostas para cada uma, tendo a opção 'sempre' sido eleita por apenas 7% dos estudantes. Esta pergunta revela-nos que mais de metade dos alunos (57%) tem necessidade de recorrer a perguntas orientadoras para escrever com mais facilidade, enquanto que os restantes (43%) se sentem confortáveis para escrever sem necessitar de utilizar este recurso:

Gráfico 3- Sou capaz de escrever textos com facilidade sem ter de recorrer a perguntas orientadoras.



Já para o item ‘as perguntas orientadoras ajudam-me a escrever textos maiores’ (Gráfico 4) 57% dos alunos selecionaram a opção ‘frequentemente’ e 22% a opção ‘raramente’ seguidos pelos 14% que selecionaram a opção ‘sempre’ e os 7% que optaram por eleger ‘às vezes’. Nenhum aluno (0%) considerou a hipótese ‘nunca’. Como esperado a grande maioria dos alunos (71%) afirma conseguir escrever textos maiores a partir deste recurso enquanto que os restantes (29%) revela que mesmo com perguntas orientadoras existe uma dificuldade em escrever textos maiores (com mais de 50 palavras). Esta última percentagem poderia estar relacionada com o facto de os alunos terem necessidade de outros apoios além das perguntas orientadoras como seria o caso dos modelos de texto ou do estudo das estruturas que constituem determinado género textual.

Gráfico 4- As perguntas orientadoras ajudam-me a escrever textos maiores.

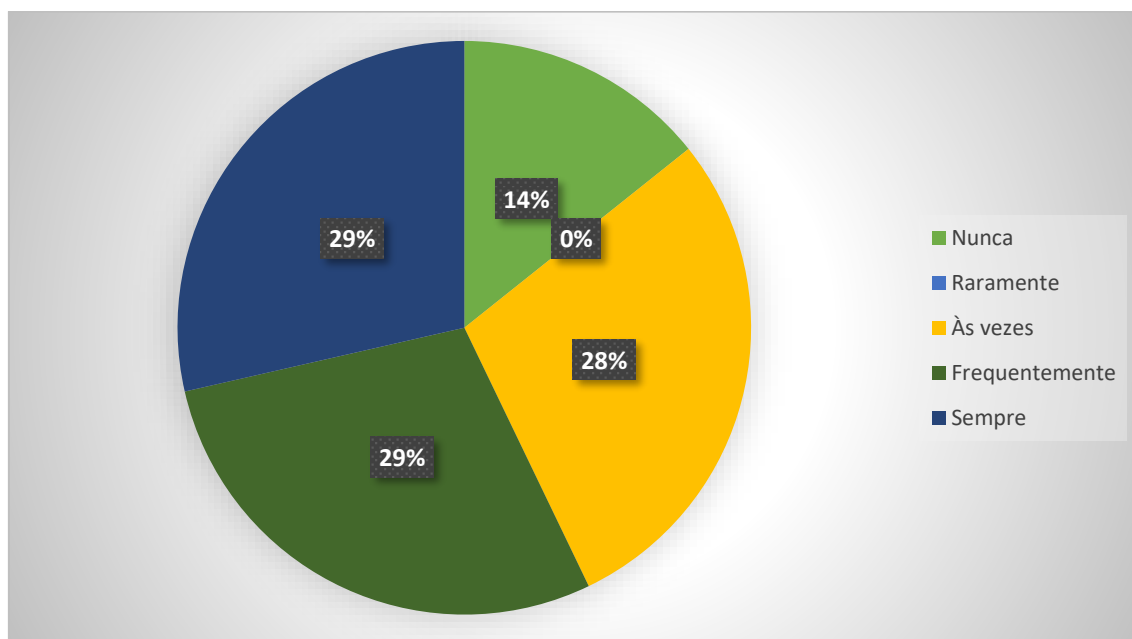


Para o terceiro tópico 'quantidade de palavras por texto' avaliava-se a quantidade de palavras que os alunos consideram conseguir escrever nos seus textos existindo um item para a opção 50 palavras (Gráfico 5) e um item para a opção 100 palavras (Gráfico 6).

Para o item 'tenho facilidade em escrever textos com 50 palavras' (Gráfico 5) 29% dos alunos selecionou a opção 'sempre' e a mesma percentagem (29%) selecionou a opção frequentemente. 28% dos alunos selecionaram a opção 'às vezes' e 14% elegeram 'nunca', não tendo havido nenhum aluno que optasse pela hipótese 'raramente'. Constata-se, portanto, que 58% dos estudantes considera escrever 50 palavras numa composição. No entanto, seria de esperar que no 9º ano este número fosse superior, uma vez que 42% de alunos com dificuldade para escrever 50 palavras revela-se preocupante dado que, numa turma observada da minha colega de estágio, pude constatar que alunos do 7º ano escreviam com bastante facilidade textos de 50 palavras. Este resultado despertou de imediato em mim uma necessidade de criar uma estratégia que fizesse com que os alunos aumentassem, de forma gradual, a quantidade de palavras por texto e que procurasse, ao mesmo tempo, explicar as razões que levam

a esta dificuldade que afeta um grande número de estudantes deste grupo. Após ter estudado alguma bibliografia acabei por encontrar no *minute paper* uma solução para ambos os problemas uma vez que este me dá a possibilidade de identificar possíveis problemas que os alunos encontram na escrita e que estes se habituem a escrever gradualmente nas línguas estrangeiras, mesmo que sejam frases curtas.

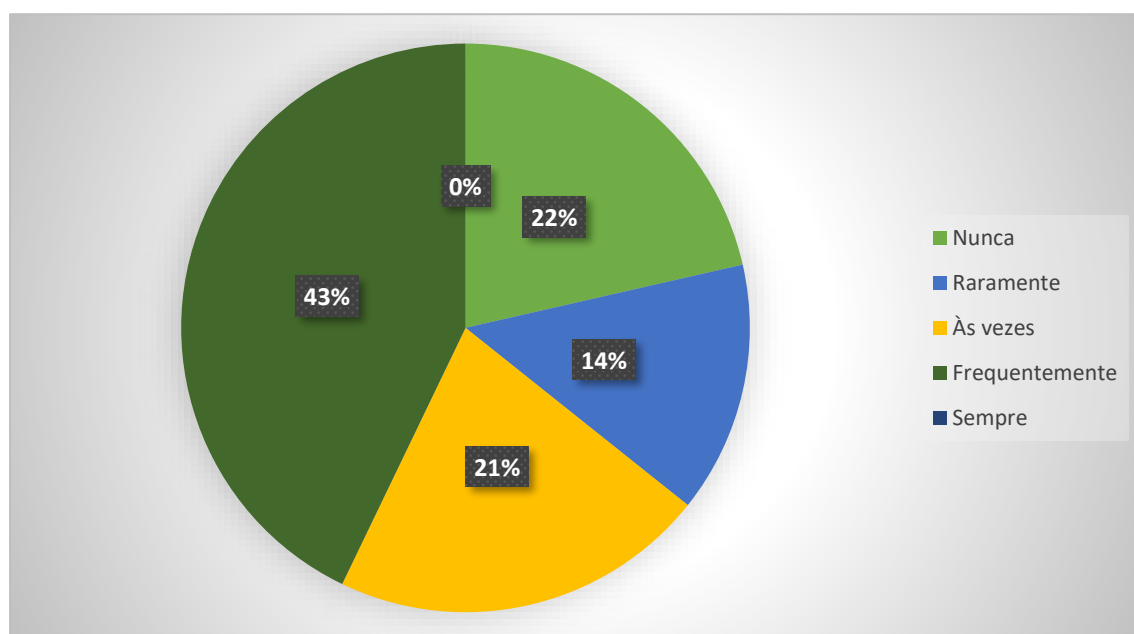
Gráfico 5- Tenho facilidade em escrever textos com cerca de 50 palavras.



Se para o item anterior os resultados despertaram em mim alguma preocupação imaginei, desde logo, que os resultados para este item 'tenho facilidade em escrever textos com 100 palavras' fossem ainda mais preocupantes. Efetivamente, 43% dos alunos elegeu a opção 'frequentemente'. Seguem-se os 22% de alunos que selecionaram a opção 'nunca' e os 21% que selecionaram a opção 'às vezes' terminando com os 14% que selecionaram a hipótese 'raramente', não tendo nenhum aluno optado pela opção 'sempre'. Conclui-se, então, que mais de metade da turma (57%) encontra bastantes dificuldades para escrever textos com cerca de 100 palavras, destacando-se os 14% de alunos que afirmam 'nunca' conseguirem escrever esta quantidade de palavras e o facto de nenhum aluno ter selecionado a opção 'sempre'. Estes resultados revelaram, ainda mais, uma necessidade de aplicar uma estratégia que invertesse a

situação e que auxiliasse os alunos a serem capazes de escrever mais. Ao mesmo tempo, esperava-se também que esta estratégia combatesse o medo de errar que muitas das vezes bloqueia os alunos desta turma durante o processo de escrita. Este último fator faz com que os alunos necessitem de mais tempo do que esperado para concretizar as atividades de expressão escrita. Revela-se também importante que o docente faça uso de recursos didáticos que promovam a coerência e coesão textuais.

Gráfico 6- Tenho facilidade em escrever textos com cerca de 100 palavras.

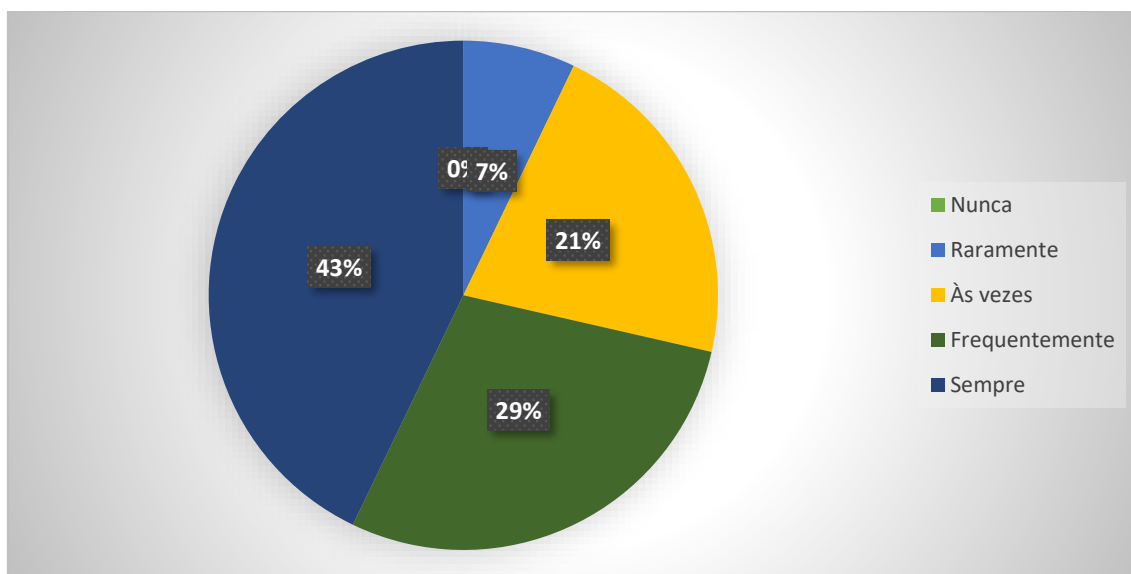


Por último, para os itens que correspondem à 'atitude dos alunos perante a escrita' foram avaliados 5 itens que serão seguidamente apresentados e interpretados de forma individual.

Para o item 'as aulas preparam-me suficientemente bem para as composições que escrevo' (Gráfico 7) 43% dos alunos selecionaram a opção 'sempre', seguidos dos 29% que selecionou a opção 'frequentemente'. 21% dos estudantes optou pela opção 'às vezes' e 7% pela opção 'nunca'. Resumindo, a maioria dos alunos (72%) considera que as aulas ajudam na preparação para a escrita. No entanto, destacam-se também os 28% que, mesmo com as aulas, sentem alguma dificuldade quando chega a hora de escrever. É necessário ter em conta que se continuássemos a exigir muito mais dos alunos durante o ano, no que toca à escrita, muito possivelmente o número de alunos

com dificuldades aumentaria. Desta forma é necessário planificar e adaptar as aulas de modo a que os estudantes que fazem parte destes 21% melhorem as suas habilidades e terminem o ano sentindo-se capazes de escrever mais e melhor, e que se orgulhem, também, do seu progresso para chegar a este fim. Uma vez que o *minute paper* é uma estratégia que pode ser aplicada como trabalho de casa isto fará com que os alunos com mais dificuldades revejam os conteúdos da aula e pratiquem com mais cuidado a sua escrita enquanto que os alunos com menos dificuldades responderão mais rapidamente dados os seus conhecimentos e tirarão mais proveito do lado de autorreflexão que se inclui também nesta estratégia. Pretende-se, portanto, que esta estratégia seja capaz de beneficiar ambos os lados.

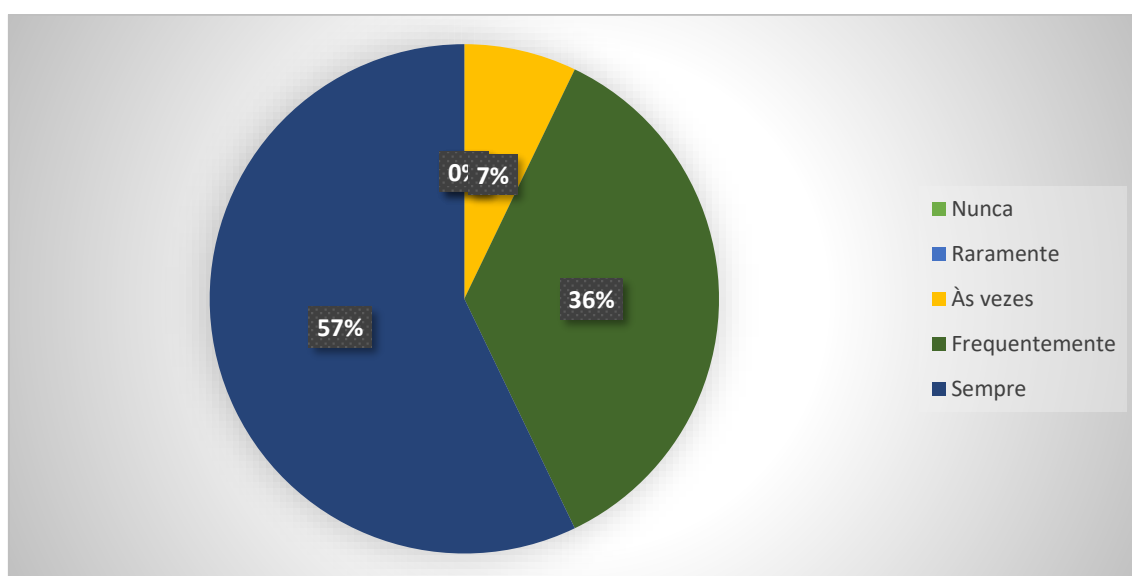
Gráfico 7- As aulas preparam-me suficientemente bem para as composições que escrevo.



Para o item 'sou capaz de detetar as minhas dificuldades enquanto escrevo' a maioria dos alunos (57%) selecionou a opção 'sempre' seguindo-se os 36% que selecionou a opção 'frequentemente'. Os restantes alunos (7%) selecionaram a opção 'às vezes' não tendo nenhum aluno eleito as opções 'raramente' ou 'nunca'. Surpreendentemente, a esmagadora maioria dos alunos (93%) afirma que sempre ou frequentemente são capazes de identificar as suas dificuldades enquanto escrevem. Digo surpreendentemente porque durante o processo de observação os alunos definiram as suas dificuldades como 'falta de bases'. Após analisar este resultado concluí

que uma pergunta aberta a propósito desta questão seria bastante pertinente, uma vez que me concederia mais informação para trabalhar. Ao mesmo tempo, julgo que este resultado esteja ligado com o facto de os alunos terem noção que têm dificuldades durante o processo de escrita, mas não são capazes de descrever ou identificar as origens destas dificuldades. “Falta de bases” parece ser uma forma mais simplificada de classificar as dificuldades através dos seus nomes, sejam eles verbos, adjetivos, conetores, etc.

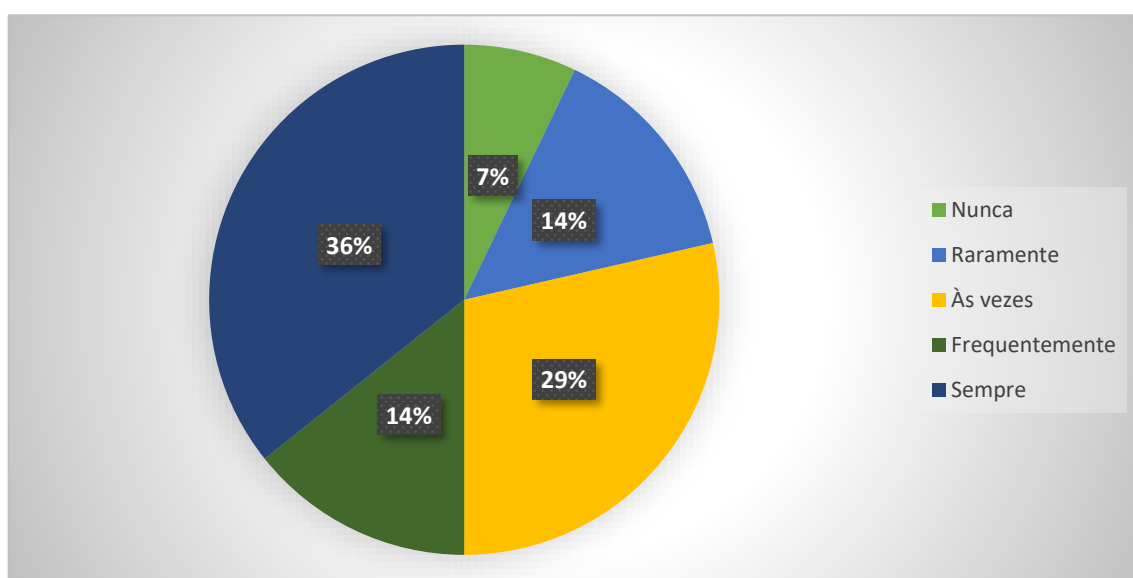
Gráfico 8- Sou capaz de detetar as minhas dificuldades enquanto escrevo.



Seguidamente, para o item ‘evito escrever certas palavras ou frases por medo de errar’ (Gráfico 9) 36% dos alunos respondeu que evita ‘sempre’ escrever palavras ou frases quando pensam que poderão cometer erros seguidos de 29% de alunos que responderam que ‘às vezes’ evitam escrever certas palavras ou frases por medo de errar. As opções ‘frequentemente’ e ‘raramente’ foram escolhidas por 14% dos estudantes cada uma. Apenas 7% dos alunos selecionou a opção ‘nunca’. Estes resultados revelam que 50% da turma evita, por norma, fugir ao erro tentando substituir. Quando questionei o grupo sobre o que fazem quando isto acontece os alunos responderam maioritariamente que tentam escrever de outra forma ou então não escrevem, de todo, aquilo que estavam a pensar. Isto poderia explicar o facto de grande parte dos alunos necessitar de imenso tempo para escrever, uma vez que este medo de errar faz com que os alunos fiquem muito tempo à procura de sinónimos para

aquilo que querem dizer ou simplesmente parem de escrever enquanto esperam que o professor fique disponível para lhes dizer a palavra em falta ou os ajudar a traduzir de português para a língua estrangeira a frase que planeavam escrever. Foi então que utilizei algum tempo de aula para explicar aos alunos que estes não devem ter medo de errar e que os seus erros fazem parte do processo de evolução. Expliquei-lhes que, ao errarem, eu seria capaz de identificar os erros ou falhas mais comuns para procurar as melhores soluções para resolvê-los. Sugeri também que utilizassem dicionários, que poderiam ser dicionários online nos seus telemóveis. Contudo, estes resultados levaram-me a decidir aplicar o *minute paper* de forma anónima para que os alunos possam responder com honestidade dando mais ênfase à mensagem do que ao erro em si. Obviamente que eu, enquanto professor, prestarei atenção aos erros mais comuns de forma a poder ajudar os alunos superá-los. No entanto liberto os alunos do peso que estes sentem ao tentar escrever de forma perfeita, esperando que eles se habituem a preocupar-se mais em passar a mensagem que querem e que, a longo prazo, o consigam fazer desenvolvendo tanto a competência linguística como a discursiva.

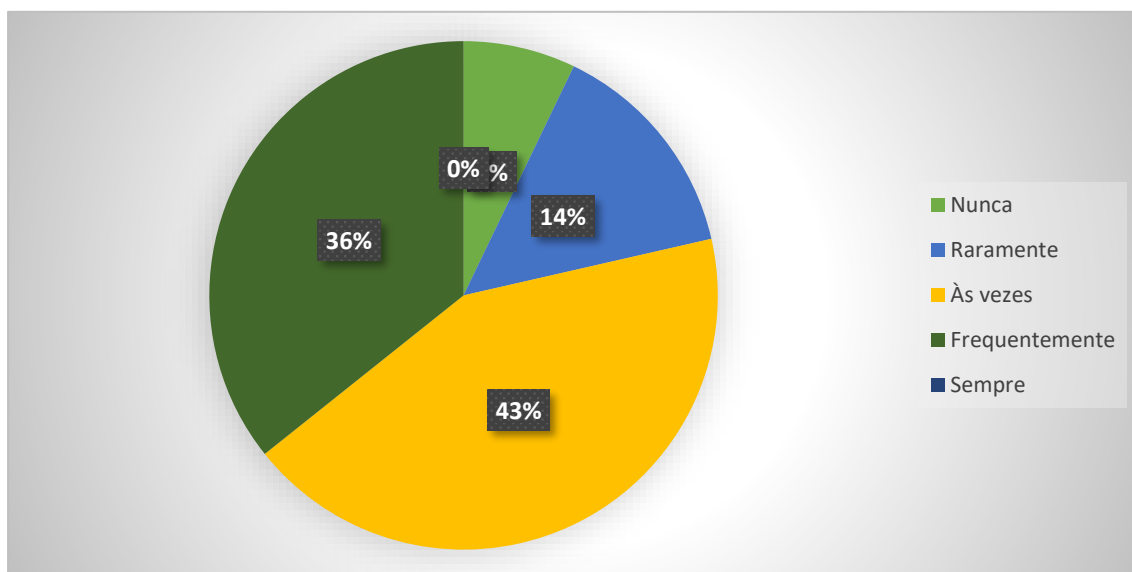
Gráfico 9- Evito escrever certas palavras ou frases por medo de errar.



Para o item que se segue ‘quando escrevo crio as minhas próprias frases sem recorrer aos exemplos do livro’ (Gráfico 10) a maioria dos alunos (43%) respondeu que ‘às vezes’ criam as sua próprias frases sem recorrer aos exemplos do livro seguidos pelos

36% que respondeu que ‘frequentemente’ criam as suas próprias frases sem recorrer aos exemplos do livro. 21% dos alunos respondeu que ‘raramente’ ou ‘nunca’ criam as suas próprias frases, não tendo nenhum aluno (0%) considerado a opção ‘sempre’. Através deste item é possível constatar que 64% dos alunos necessita de recorrer aos exemplos do livro para escrever os seus textos. Num dos trabalhos escritos que recolhi dos alunos constatei que mesmo os melhores alunos utilizavam frases praticamente iguais as que se encontravam no livro. Isto revelou que os alunos são capazes de interpretar com facilidade os textos modelo que são lidos em classe. Estou de acordo que praticar com os modelos pode ser uma mais valia, mas o facto de nenhum aluno ter seleccionado a opção ‘sempre’ e apenas 36% ter seleccionado a opção ‘frequentemente’ demonstra uma necessidade de ajudar estes alunos a serem capazes de ir mais além podendo adicionar as suas próprias ideias aos modelos vistos em aula.

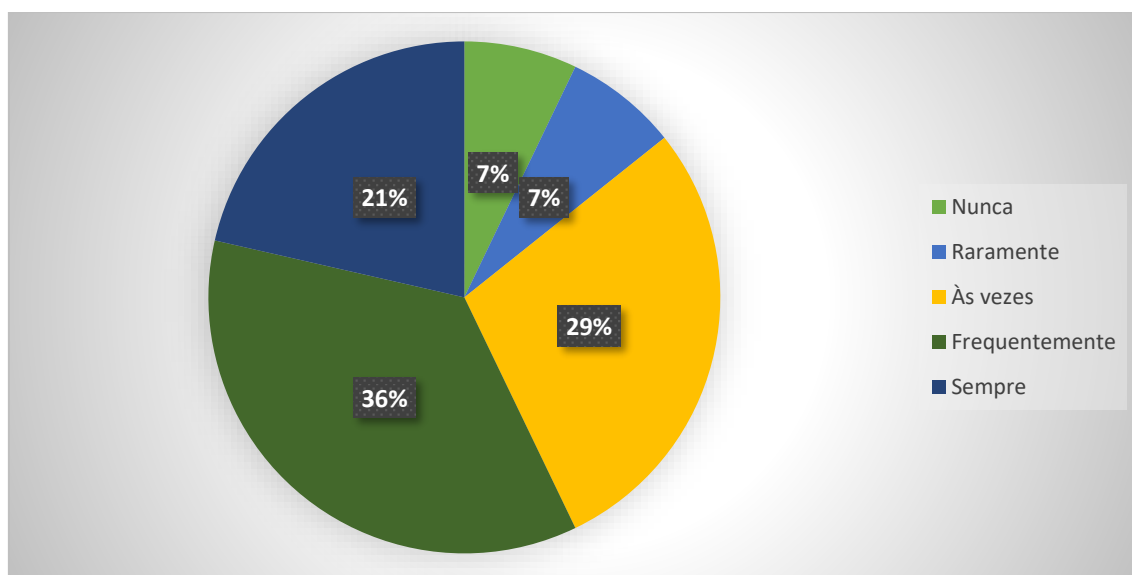
Gráfico 10- Quando escrevo crio as minhas próprias frases sem recorrer aos exemplos do livro.



O último item do questionário, ‘quando releio os meus textos sinto-me satisfeito com o meu trabalho’ (Gráfico 11), previa analisar o grau de satisfação dos alunos com os trabalhos escritos que estes elaboram para as línguas estrangeiras. Para este item 36% dos alunos respondeu que ‘frequentemente’ se sentem satisfeitos com o produto final, enquanto que 29% dos estudantes respondeu que ‘às vezes’ se sentem satisfeitos.

21% respondeu que se sentem 'sempre' satisfeito com os seus trabalhos. 14% dos alunos respondeu que 'raramente' ou 'nunca' se sentem satisfeitos com os seus trabalhos, sendo que houve 7% de seleções para da uma das hipóteses. Conclui-se, portanto, que 57% dos alunos se sentem 'sempre' ou 'frequentemente' satisfeitos com os seus trabalhos enquanto que os restantes 43%, valor relativamente alto, não parece demonstrar tanto orgulho com os seus produtos finais. O objetivo será que no final do ano os alunos sejam capazes de melhorar a quantidade e qualidade de palavras dos textos produzidos e que, dessa forma, demonstrem uma maior satisfação face aos resultados dos seus próprios esforços.

Gráfico 11- Quando releio os meus textos sinto-me satisfeito com o meu trabalho.



Conclui-se, então, após análise e interpretação deste questionário que a estratégia do *minute paper* poderá ser uma mais valia se aplicada a este grupo uma vez que permitirá que os alunos combatam a sua aversão à escrita e se habituem a escrever cada vez mais de forma gradual. É também uma estratégia que se espera poder beneficiar positivamente tanto os alunos com mais dificuldades como os melhores alunos, sendo que os primeiros retirarão mais benefícios no campo da escrita uma vez que se habituarão a pensar e escrever nas línguas estrangeiras e os melhores alunos trabalharão com mais precisão o campo da autorreflexão e deteção de dificuldades já existentes. Considera-se, também, que o anonimato destes *minute paper* impactará de

forma positiva os resultados dos alunos sendo que estes terão uma maior preocupação em passar a mensagem e não em escrever de forma perfeita como foi referido anteriormente neste questionário. Assim, estratégia a aplicar prevê, precisamente, que os alunos vão gradualmente ganhando mais autonomia para a escrita e que consigam, conseqüentemente, reconhecer e superar as suas próprias dificuldades.

No próximo subcapítulo apresentar-se-ão as atividades didáticas desenvolvidas em ambas as disciplinas tendo em conta os resultados apresentados neste questionário, atentando para a escrita partindo de modelos e também ao recurso ao *minute paper* como forma de promoção da autorreflexão e da escrita.

2.3. Descrição do plano de intervenção pedagógico-didático

Este capítulo tem como objetivo principal descrever o plano de intervenção pedagógico-didático que incluiu em si esta estratégia do *minute paper* sendo que esta teve como finalidade promover a autorreflexão e a escrita nos alunos do 9º ano do terceiro ciclo do ensino básico. A implementação desta estratégia toca em vários aspetos que são pontos-chave para o desenvolvimento de valores e competências como são descritos no documento que fala do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Um dos aspetos mais importantes para este relatório e que está presente neste documento remete para o desenvolvimento pessoal e autonomia dos alunos:

Os alunos reconhecem os seus pontos fracos e fortes e consideram-nos como ativos em diferentes aspetos da vida. Têm consciência da importância de crescerem e evoluírem. São capazes de expressar as suas necessidades e de procurar as ajudas e apoios mais eficazes para alcançarem os seus objetivos. Os alunos desenham, implementam e avaliam, com autonomia, estratégias para conseguir as metas e desafios que estabelecem para si próprios. São confiantes, resilientes e persistentes, construindo caminhos personalizados de aprendizagem de médio e longo prazo, com base nas suas vivências e em liberdade (Ministério da Educação, 2017, p. 26).

Atualmente, esperamos que se desenvolvam seres humanos autónomos capazes de refletir sobre si mesmos e sobre os outros. A escola poderá estimular o esse desenvolvimento uma vez que no processo de aprendizagem tanto a autonomia como a reflexão andam de mãos dadas. Como descreve Oscarson (2009) “being autonomous in learning includes the ability to reflect” (p.35). Acredito que, tal como o perfil dos alunos indica, devamos muito precocemente educar os nossos estudantes para esta habilidade de refletir, promovendo desde muito cedo a autorreflexão e a capacidade de compreender-se a si próprios e aos outros:

O Perfil dos Alunos aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável (Ministério da Educação, 2017, p. 10).

Após um estudo da tipologia de perguntas apresentada na fundamentação teórica, que foi baseada nas conclusões dos autores citados, acabei por concluir que o tipo de perguntas mais adequado para a finalidade deste relatório seriam as perguntas de feedback, visto que estas serão aquelas que permitirão promover a autorreflexão dos alunos e ao mesmo tempo a promoção da escrita nas aulas de língua estrangeira. Deixei também em aberto a possibilidade de complementar as perguntas de feedback com perguntas sobre os conteúdos, desde que estas beneficiem direta ou indiretamente as capacidades de expressão escrita dos alunos. As razões que levaram a esta escolha nasceram durante o processo de observação uma vez que as maiores debilidades detetadas nos alunos foram as relacionadas dificuldades na escrita e no reconhecimento das suas próprias dificuldades.

Neste capítulo será possível ver como se desenrolou a aplicação desta estratégia uma vez que os alunos demonstraram durante o processo de observação uma extrema dificuldade em detetar as suas próprias dificuldade ou até mesmo aquilo que sabem. As

respostas iniciais dos alunos quando questionados sobre as suas dificuldades resumia-se a “falta de bases”, nunca sabendo descrever com rigor o que entendem por isso. Sendo que falamos de alunos que ingressarão no ensino secundário no próximo ano seria de esperar que estes já tivessem as suas capacidades de autorreflexão mais desenvolvidas. A dificuldade para refletirem e ser mais autónomos, poderá trazer entraves à sua aprendizagem e organização do seu estudo. Acredito que o problema resida na falta de prática neste aspeto tão importante que é a reflexão, e que é mencionada pelos vários autores já citados neste relatório, razão pela qual acredito ser necessário estimular esta habilidade nos alunos desta turma em concreto.

Serão também discutidas e analisadas nos subcapítulos seguintes as atividades que foram levadas a cabo nas disciplinas de inglês e espanhol da turma de 9º ano mencionada anteriormente e de que forma o *minute paper* acompanhou essas mesmas atividades numa tentativa de melhorar as capacidades de autorreflexão e da escrita dos alunos desta turma. Foram dadas três unidades didáticas de inglês e duas unidades didáticas de espanhol à turma em questão que serão discutidas no próximo subcapítulo com mais detalhe. Nessas mesmas aulas foram aplicados os *minute paper* aos alunos. Como forma de explorar as várias recomendações da bibliografia proposta no Capítulo 1 foram testados diferentes formatos de *minute paper* para assim se poder testar qual o mais eficaz para a turma na qual foi concretizado este projeto de investigação-ação.

Poderá, portanto, ser lida uma descrição detalhada de todas as atividades escritas nas quais foi aplicado o *minute paper*. Esta descrição revela-se importante de forma a que seja compreendida a estrutura de cada um dos *minute papers* e a sua posterior discussão com os alunos.

2.3.1. Atividades didáticas desenvolvidas na disciplina de inglês

Neste subcapítulo apresentarei as atividades levadas a cabo na disciplina de inglês que estavam diretamente relacionadas com a utilização do *minute paper*.

Na minha aula 0 pedi à orientadora de inglês que me permitisse fazer um pequeno teste com os alunos. Depois dos alunos estudarem o vocabulário e gramática

associada à unidade que a professora de inglês se encontrava a lecionar, e à qual dei continuidade, pedi aos estudantes que respondessem a uma pergunta escrevendo um pequeno texto de opinião sobre “Exchange Programmes” que era o tema da unidade didática. Pedi também aos alunos que assinassem os seus trabalhos uma vez que, para este caso, seria necessário identificar com mais detalhe as capacidades para a escrita de cada um dos estudantes. Os alunos escreveram, portanto, durante a aula os seus textos que eu me prontifiquei a recolher e corrigir para conseguir avaliar de forma mais detalhada as suas melhores qualidades ou possíveis dificuldades para a escrita. Foram concedidos 10 minutos do final da aula para a concretização deste pequeno trabalho. Depois de corrigir estes trabalhos devolvi-os aos alunos escrevendo um comentário de feedback em inglês e pedindo-lhes que tentassem seguir as instruções do meu comentário para melhorar o seu trabalho. Foi possível ver desde logo a desmotivação dos alunos para esta atividade de escrita através das suas expressões faciais de desagrado ou comentários que teciam que incluíam a “falta de bases” mencionada anteriormente e uma enorme dependência do professor que em apenas 10 minutos de uma aula de 45 não consegue aplicar personalização com atenção e cuidado a todos os estudantes. Através deste pequeno teste pude não só concluir que existia uma necessidade quase extrema de ultrapassar estas dificuldades como também recolher dados importantes que serão descritos no subcapítulo final deste capítulo. Posteriormente, procurei acrescentar à minha unidade didática seguinte uma atividade semelhante, mas na qual eu poderia já preparar os alunos recorrendo a modelos que permitissem melhorar a sua relação com a escrita. Apercebi-me, desde logo, que este seria um processo lento e bastante gradual dadas as atitudes e postura dos alunos deste grupo.

A 14 de novembro comecei a lecionar a minha primeira unidade didática que consistia no tema *Tech Teens*. Após a análise dos *minute paper* anteriores e tendo já em mente realizar uma atividade em que os alunos escreveriam um texto de opinião, como haviam feito anteriormente, procurei introduzir na unidade uma atividade em que os alunos analisariam uma imagem em aula utilizando expressões típicas para descrever, especular e dar a opinião em inglês. Nesta aula de 45 minutos utilizei, portanto, uma

atividade proposta no manual dos alunos que se enquadrava perfeitamente na situação e no tema (Apêndice 1). Depois de praticar os conteúdos mencionados anteriormente apliquei um novo *minute paper* a estes estudantes. Para a sua preparação apresentei um vídeo aos alunos que permitisse motivá-los, vídeo esse que se enquadrava na unidade sobre os adolescentes e as novas tecnologias e que se intitulava de “Are you living an insta lie? Social media vs. Reality”². Antes de assistirem ao vídeo projetei as perguntas orientadoras (Anexo 2) para que os alunos pudessem tomar notas durante a sua visualização que aconteceu duas vezes para uma maior recolha de dados e preparação para a atividade final que culminaria no *minute paper*. Depois disso entreguei um pequeno papel aos alunos, que pedi que assinassem, e onde escreveriam a sua opinião sobre o vídeo que acabaram de assistir utilizando as expressões aprendidas em aula e incluindo a sua opinião pessoal. Excecionalmente foram dedicados 10 minutos a este *minute paper* que se centrava mais nos conteúdos e de forma a ser possível contrastar os resultados de forma justa com os recolhidos anteriormente. Será possível analisar os resultados desta aplicação no subcapítulo final deste capítulo. Após aplicar este *minute paper* apercebi-me que o *feedback* que recebia dos alunos baseava-se apenas nos comentários que fizemos na aula seguinte e que este não foi tão efetivo como julguei que seria. Como este foi também o primeiro contacto dos alunos com este tipo de estratégia seria de prever que os alunos não compreendessem muito bem a sua finalidade pelo que me apercebi que numa próxima tentativa deveria apostar em perguntas de feedback mais objetivas e separá-las das perguntas sobre os conteúdos para que o objetivo se tornasse mais óbvio.

A 6 de Junho, numa unidade didática intitulada de *Teenage Years*, foi já levada a cabo uma abordagem diferente do *minute paper*. Nesta unidade didática previa-se como atividade final a escrita de um *argumentative essay*. Para isso, elaborei um *PowerPoint* (Anexo 3) no qual inseri todos os conteúdos que auxiliariam os alunos nesta atividade e que enviei aos estudantes no final da aula de forma a que pudessem rever e praticar os conteúdos em casa se necessário. Da preparação para a escrita até ao *minute*

² Vídeo disponível em: <https://youtu.be/OEFHbruKEmw> (acedido a 11/09/2020)

paper foram utilizadas duas aulas de 45 minutos. Para esta atividade foram já tidas em conta as dificuldades na estruturação de textos recolhidas em *minute papers* anteriores das duas disciplinas (no próximo subcapítulo será descrita a atividade de espanhol onde se destacou também esta dificuldade). Numa primeira aula os alunos praticaram a utilização de conectores e a estruturação de um *argumentative essay* terminando essa aula com a escrita, em grupo, de um *argumentative essay* (Anexo 4) que serviria como um segundo modelo para os alunos explorarem de forma a poderem escrever o seu próprio texto. Após esta aula e antes de uma segunda aula onde os alunos escreveriam os seus *argumentative essays* individualmente apliquei um *minute paper*, que enviei via *Microsoft Teams* aos alunos, onde existiam 3 perguntas rápidas de feedback que foram elaboradas em português e duas perguntas de escolha múltipla sobre os conteúdos da aula (Anexo 5). Uma vez que nos encontrávamos já em tempo de quarentena, e as aulas decorriam online, pedi aos alunos que respondessem ao *minute paper* como trabalho de casa alertando que levaria apenas cerca de 5 minutos. Dessa forma ganharia também mais tempo para a escrita em grupo que acreditava ser uma mais-valia para os alunos. Todas as questões deste *minute paper* visavam que os alunos recordassem os conteúdos das aulas e ao mesmo tempo me dessem *feedback* sobre o estado da sua aprendizagem mediante os conteúdos abordados. As perguntas de *feedback* foram realizadas em português uma vez que os alunos nunca se viram diante de tais perguntas e neste caso eu pretendia recolher informação o mais precisa possível sem que os alunos vissem a língua estrangeira como um obstáculo à sua expressão pois poderia existir a hipótese de não responderem honestamente se lhes faltasse uma palavra ou não soubessem como se exprimirem. Alertei também os estudantes para o facto de que este *minute paper* seria respondido anonimamente. Pedi, portanto, que respondessem com a maior sinceridade informando que o meu objetivo final seria ajudá-los a superar as suas dificuldades e que para isso precisava que eles me dessem a sua opinião honesta sobre o que sentiram durante a aula. Os alunos compreenderam e pareciam mais interessados na estratégia agora que entendiam melhor o seu propósito.

Devido à paragem que se deu com as circunstâncias que a pandemia do vírus COVID-19 nos trouxe, e que me fizeram dedicar grande parte do terceiro período às três

unidades didáticas de espanhol que se atrasaram até maio, apliquei um último *minute paper* no final do terceiro período, a 16 de junho. Neste *minute paper* eu perguntei aos alunos se acreditavam ter melhorado a inglês este ano e qual das atividades mais os ajudou a evoluir (Anexo 6). Pedi, também, que os estudantes respondessem desta vez em inglês à questão apresentada. Este *minute paper* final foi realizado para que os alunos refletissem sobre o ano e que, de facto, tivessem uma ideia clara de como a sua evolução se desenrolou naturalmente. Mostrei-lhes também alguns dos seus trabalhos iniciais para que vissem como nenhum esforço foi em vão e que deviam estar orgulhosos do seu progresso. A segunda questão serviu para eu recolher um feedback geral da relação dos alunos com as atividades que lhes propus durante o ano. Graças às respostas dos alunos posso concluir que atividades foram mais significativas e tiveram mais impacto na sua aprendizagem e evolução (Anexo 7).

2.3.2. Atividades didáticas desenvolvidas na disciplina de espanhol

Neste subcapítulo apresentarei as atividades levadas a cabo na disciplina de inglês que estavam diretamente relacionadas com a utilização do *minute paper*.

Como a Espanhol eramos 5 estagiários a nossa orientadora distribuiu-nos pelas suas diferentes turmas no começo do ano letivo atribuindo diferentes anos para cada uma das nossas três unidades didáticas. Inicialmente estaria prevista apenas uma unidade didática para a turma na qual foi aplicada esta investigação, mas dada a necessidade de recolher dados da turma de 9º ano foram-me atribuídas, posteriormente, duas unidades didáticas para este grupo. Importa referir que todas as unidades didáticas de espanhol foram dadas durante o tempo de quarentena pelo que todas as aulas foram dadas online via *Microsoft Teams* o que requeria uma adaptação desta estratégia e do modo como esta havia sido inicialmente planeada. Não obstante era-nos dada também a possibilidade de dialogar com a orientadora e lecionar aulas específicas de uma determinada unidade didática nos diferentes anos. Contudo, para os efeitos deste relatório, e dadas as necessidades específicas da turma de 9º ano descrita

neste relatório, a estratégia do *minute paper* foi aplicada apenas a este grupo de estudantes nas unidades didáticas que descreverei agora.

A primeira unidade didática iniciou-se a 18 de maio de 2020. Nesta unidade didática cujo tema era *Tierra, solo hay una* abordamos a importância de protegemos o nosso planeta dos vários tipos de poluição através de atitudes ecológicas que contribuem para o mundo melhor. Esta unidade didática estava constituída por 3 aulas síncronas de 45 minutos. Na atividade de escrita desta unidade didática os alunos teriam de escrever um pequeno texto no qual o tipo de poluição que mais lhes preocupa e apresentar três medidas para ajudar a proteger o planeta contra esse tipo de poluição. Para isso, comecei a aula com uma tira cómica sobre a poluição que analisei e comentei com os alunos (Anexo 8). Esta tira serviria de modelo para a tira que foi apresentada no fim da aula e que acompanhava as instruções da atividade de escrita (Anexo 9). Uma vez que me encontrava ainda a explorar as ferramentas e possibilidades do Microsoft Teams pedi aos alunos para escreverem os seus textos nos seus cadernos diários para depois lerem para os seus companheiros e providenciar o feedback. Após a escrita do texto apliquei um *minute paper* (Anexo 10) com três questões de feedback que permitiram que os alunos refletissem sobre as dificuldades que tiveram e ao mesmo tempo partilhassem comigo as estratégias que utilizavam em casa para a escrita dos seus textos. De facto, a estruturação de texto, mesmo sendo um texto de opinião, revelou-se o mais preocupante para os alunos. Como este era um problema transversal às duas disciplinas nasceu daqui a preocupação que desencadeou todas as atividades levadas a cabo na disciplina de inglês, que envolveram o *argumentative essay*, descritas no subcapítulo anterior.

Na última unidade didática de espanhol que teve início a 17 de junho, já no final do ano letivo, organizei um pequeno *minute paper* sobre os conteúdos da aula para trabalho de casa e um outro *minute paper* de reflexão final à semelhança daquele que foi elaborado em inglês. Esta última unidade didática intitulava-se de *Toca Madera* e falava sobre a sorte, as superstições espanholas e o seu contraste com as superstições portuguesas. Foi uma unidade didática criada de raiz por mim uma vez que todas as unidades didáticas do manual haviam já sido lecionadas. Necessitei, portanto, de mais

tempo para selecionar e adaptar atividades didáticas que constituíssem uma sequência didática lógica e motivadora. Efetivamente, as unidades didáticas dos manuais servem como ponto de orientação para as nossas planificações. Contudo, a criação de uma unidade didática de raiz levou mais tempo do que uma unidade didática do manual donde geralmente selecionamos, adaptamos, rejeitamos ou suplementamos os materiais que já lá são propostos. Não obstante, esta foi a unidade didática que lecionei com mais prazer, talvez pelo facto de ter em mente que toda a sua produção foi levada a cabo muito cuidadosamente e o feedback recebido dos alunos foi extremamente positivo. Falarei agora das atividades que foram levadas a cabo e que estão direta ou indiretamente ligadas com o *minute paper*. Inicialmente foi discutido em aula o vocabulário sobre os temas da unidade. No final da aula pedi aos alunos que num *minute paper* sobre os conteúdos, que incluí no meu PowerPoint (Anexo 11), escrevessem uma frase onde dando a sua opinião baseada nos exemplos estudados em aula através de uma música de Manolo Tena que se intitula “Tocar madera” (Anexo 12). Infelizmente poucos foram os alunos que responderam como será explicado no subcapítulo dos resultados. No entanto providenciei feedback personalizado a todos os estudantes que responderam a partir das ferramentas disponibilizadas na plataforma *Microsoft Teams*.

Posteriormente, no final desta última unidade didática apliquei um *minute paper* (Anexo 13) muito semelhante ao que apliquei na disciplina de inglês após a última unidade didática lecionada. As respostas dadas a este *minute paper* final não foram tão numerosas quanto eu esperava, posto que nos encontrávamos já no final do ano e os alunos não se encontravam muito predispostos a realizar atividades fora das aulas dada a saturação que adveio com a pandemia e também pelo facto de as aulas terem sido prolongadas quando deveriam inicialmente ter terminado a 16 de junho. Contudo, as respostas foram bastante similares e, ainda assim, serviram para recolher feedback sobre a atividade que os alunos mais gostaram.

2.4. Resultados do plano de intervenção pedagógico-didático

Apesar de todas as circunstâncias mencionadas anteriormente foram possíveis recolher resultados diversificados que me ajudaram a melhorar a minha prática letiva e os resultados dos alunos no que toca à expressão escrita e às suas capacidades de reflexão. Explorarei, agora, os resultados das atividades descritas nos subcapítulos anteriores.

Houve pelo menos dois alunos que excederam as minhas expetativas logo na primeira atividade de teste sendo capazes de analisarem o seu próprio trabalho e o melhorarem por si mesmos apenas com o meu feedback (Anexos 14 e 15). Era precisamente este o meu objetivo, mas mais alargado de forma a que todos os alunos ou pelo menos grande parte deles fosse capaz de atingir o objetivo. No entanto, houve também, logo no início, alunos que explicaram não conseguir fazer absolutamente nada e que mesmo com o meu acompanhamento não iriam conseguir. Mesmo após a minha tentativa de ajudar estes alunos, houve um estudante que revelou uma grande desmotivação não só para a escrita como para a língua em si pedindo-me que não o ajudasse naquele dia e prometendo que se ia esforçar mais numa próxima atividade (Anexo 16). Efetivamente a pequena atividade-teste que foi realizada no começo permitiu-me concluir que existiam já alunos capazes de aceitar *feedback* e serem autónomos o suficiente para procurar ultrapassar as suas próprias dificuldades, mas que também existiam alunos que desistiam facilmente de tentar não se permitindo a si mesmos evoluir a partir das suas dificuldades. Não obstante recolhi opiniões que me permitiram planear uma atividade que ajudasse os alunos a melhorarem neste campo.

Na minha primeira unidade didática de inglês procurei, imediatamente, dar voz ao feedback dos alunos produzindo uma atividade baseada em modelos nos quais se pudessem inspirar para escrever. Efetivamente, o aluno que havia prometido esforçar-se mais na última vez de facto mostrou mais empenho na unidade didática seguinte apresentando um texto com uma estrutura mais elaborada do que o que havia realizado anteriormente (Anexo 17). Um dos alunos que se havia destacado anteriormente demonstrou uma pequena regressão, no que toca à quantidade de palavras e

construções frásicas (Anexo 18) e a outra aluna que se havia destacado continuou com o seu bom trabalho (Anexo 19). Houve também uma outra aluna que apresentou uma grande evolução comparando este trabalho com o anterior apresentando melhores estruturas e uma maior quantidade de palavras (Anexos 20 e 21). Na generalidade todos os alunos melhoraram em comparação com a primeira atividade levada a cabo na aula 0.

O *minute paper* levado a cabo na unidade didática em que foi escrito o *argumentative essay* foi aquele que deu resultados mais promissores. De facto, uma leitura rápida das respostas dos alunos permitiu-me concluir que aquilo que consideraram mais fácil na última aula foram os conectores (Anexo 22) e aquilo que consideraram mais difícil foi a interpretação e estruturação (Anexo 23). Importa referir que este *minute paper* foi aplicado após a escrita de um modelo, em grupo, e antes da escrita individual dos alunos. Acredito que as perguntas sobre os conteúdos que se seguiram às de feedback tenham servido o seu propósito e ajudado os alunos a rever estes conteúdos. Uma vez lidas as respostas dos alunos ao *minute paper* comecei a aula seguinte por comentar e rever, em grupo, a estrutura do *argumentative essay* antes de partirmos para a escrita individual. Na segunda aula pude concluir que os alunos foram capazes de escrever textos bem estruturados e recorreram à utilização dos diferentes conectores explorados em aula (Anexo 24). Alguns dos alunos tiveram mais dificuldade em diversificar os conectores e, portanto, durante o processo de personalização eu substituí e sublinhei os conectores que adicionei de forma a que se pudessem destacar (Anexo 25). Uma vez que os conectores eram substituídos mantendo o contexto descrito pelos alunos estes percebiam instantaneamente o seu significado e isto tornava-se então uma vantagem imediata para a aprendizagem dos estudantes.

De facto, este tipo de *minute paper*, aplicado na unidade didática de inglês sobre o *argumentative essay*, demonstrou que as perguntas de feedback aliadas a perguntas rápidas sobre os conhecimentos poderão ser um instrumento muito vantajoso para os alunos. Foi possível ver como as dúvidas dos alunos foram maioritariamente sobre as perguntas relacionadas com os conhecimentos que acompanhavam este mesmo *minute paper*. O facto de ter usado uma ferramenta digital para aplicar esta estratégia, o *google*

forms, fortaleceu-a ainda mais porque desta forma os alunos tiveram uma correção imediata das suas respostas podendo já providenciar as respostas para as possíveis dúvidas que poderiam ter. Efetivamente, de todos os diferentes tipos de *minute paper* que testei este revelou o maior número de vantagens tanto para os alunos que melhoraram as suas habilidades para a escrita como para mim enquanto docente que pude adaptar a minha aula para responder as necessidades que os alunos demonstraram através das suas respostas.

Sobre o último *minute paper* levado a cabo na disciplina de inglês, este tinha um propósito que seria uma reflexão geral sobre a produção escrita deste ano letivo de forma que os alunos pudessem analisar o seu progresso. Efetivamente, foi possível ver no rosto dos alunos como estes se surpreendiam ao ver contrastados os seus textos do início do ano com os *argumentative essays* que foram a última atividade de expressão escrita na disciplina de inglês que tiveram comigo. Este *minute paper* foi também elaborado com o intuito de fazer os alunos verem que a nossa evolução e conhecimento são processos tão graduais que por vezes nem nos damos conta deles e achamos que continuamos sem saber nada. Tentei, por fim, tentar quebrar a frase típica do “falta de bases” que tantas vezes ouvi durante este ano letivo. Felizmente, a maior parte dos alunos continuará para o ensino secundário e muito provavelmente levarão para as aulas de inglês uma nova motivação.

Já na disciplina de espanhol, para o *minute paper* que apliquei depois da análise e comentário escrito à tira vista em aula, apliquei três perguntas de *feedback* que me dariam informação sobre as ferramentas que os alunos utilizam para a escrita, as suas dificuldades e uma que avaliava se estes eram capazes de me pedir ajuda em algum aspeto concreto ao avaliarem as suas dificuldades. Na primeira pergunta sobre o método ou ferramenta que os alunos usam para a escrita a maioria dos alunos selecionou que utilizava o tradutor ou que escrevia conforme se lembrava (Anexo 26). Pessoalmente, neste nível de língua, não sou contra o uso do tradutor posto que este pode ser uma fonte de vocabulário e estruturas mais básicas para alunos de nível mais baixo. Contudo, a resposta mais selecionada foi que os alunos escreviam conforme se lembravam o que de facto vai de encontro às dificuldades que a maioria apresentou na

segunda questão e que estão relacionadas com a estruturação de textos (Anexo 27). Tornou-se, portanto, deveras importante ajudar os alunos neste aspeto que é a estruturação o que influenciou, uma vez mais, as decisões para a aula em que foi conduzido o *argumentative essay*. Já na última pergunta sobre como os alunos achavam que eu os poderia ajudar enquanto professor as respostas foram bastante diversificadas (Anexo 28). Alguns alunos mencionaram a utilização de modelos e ajuda na estruturação, outros não foram capazes de responder e alguns deram sugestões como apresentar temas mais interessantes, explicar outra vez ou dar mais aulas sobre como escrever um texto. Surpreendentemente, um dos alunos respondeu que eu deveria introduzir mais vocabulário na aula, o que me espantou de certa forma porque o vocabulário desta unidade foi relativamente denso pelo qual até deixei uma tabela de vocabulário no ultimo slide do PowerPoint que elaborei (Anexo 29) para ajudar os alunos na escrita dos seus textos. Não obstante, todas as respostas são importantes e permitem-me refletir e providenciar ferramentas que permitam ajudar os alunos. Na aula seguinte comentei com os alunos que, de facto, as suas dificuldades na estruturação poderiam advir do facto de escreverem conforme se lembram e sugeri que tentem orientar sempre os seus parágrafos através das perguntas orientadoras. Expliquei, também, que se acrescentarem uma pequena introdução e conclusão aos tópicos das perguntas orientadoras serão capazes de escrever textos mais elaborados e bem estruturados. Já o havia feito em aulas anteriores, mas voltei a mencionar a importância de escreverem os tópicos que pretendem discutir numa folha de rascunho para se guiarem mais facilmente.

O *minute paper* final aplicado na disciplina de espanhol não obteve tantas respostas como eu esperava, mas ainda assim foram bastante positivas. É importante referir que a esta altura do ano, em que as aulas já deviam ter terminado se não fossem as circunstâncias pandémicas, os alunos se encontravam já saturados e pouco predispostos a trabalhos de casa. Mesmo em contexto de aula os alunos já se demonstravam menos participativos ficando apenas mais ativos com atividades extremamente motivadoras e completamente diferentes do habitual o que exigia ainda mais dos professores para cativarem os alunos nesta fase final. O mesmo aconteceu

com o *minute paper* que incluí no *PowerPoint* da última unidade didática de espanhol e para o qual não foram dadas muitas respostas.

Destaca-se, portanto, de todas as tipologias testadas, a efetividade do *minute paper* aplicado na disciplina de inglês que foi realizado antes da atividade final de escrita e que concentrava em si perguntas de feedback e sobre os conteúdos. Foi possível ver como esta associação de perguntas permitiu que os alunos refletissem sobre as suas dúvidas e viram até, de forma rápida e eficaz, essas dúvidas respondidas. Este *minute paper* foi o resultado dos vários testes ao longo do ano que foram nascendo das diferentes respostas e necessidades dos alunos do grupo em questão. Foi também possível ver que a sua aplicação em duas línguas diferentes poderá trazer vantagens mútuas às duas disciplinas, que era o resultado que eu esperava quando optei por utilizar uma turma com duas línguas diferentes no início desta investigação. Desta forma, foram também os problemas detetados nos *minute paper* de espanhol que me permitiram pensar na conceção deste *minute paper* de inglês que acabou por se revelar o mais efetivo de todos os testados.

Considerações Finais

O grande objetivo deste projeto de investigação-ação foi o de analisar a eficácia do *minute paper* na promoção da autorreflexão e na escrita dos alunos 9º ano de inglês e espanhol do 3º ciclo do ensino básico.

Reconheço que inicialmente tinha expectativas elevadas para a aplicação desta estratégia e para os seus resultados. De facto achei que a estratégia seria fácil de implementar e que os alunos seriam imediatamente capazes de seguirem este conceito sem quaisquer problemas. No entanto, este foi um trabalho que requereu bastante dedicação dado o facto de que esta era uma turma bastante desmotivada e com muito pouca autonomia, demonstrando uma enorme dependência dos docentes na hora de escrever. Numa tentativa de quebrar a “falta de bases” que os alunos acreditavam que tinham e que mais vezes ouvi do que mencionei neste relatório, tive que adaptar inúmeras vezes as minhas aulas para responder às necessidades deste grupo. Efetivamente, o *feedback* recolhido dos diversos *minute papers* permitiu-me recolher a informação que eu precisava para ajudar os meus alunos a superarem as suas dificuldades. O facto de poder contrastar as dificuldades dos alunos às duas disciplinas ajudou-me ainda mais a ganhar perceção daquilo que mais necessitavam. Como foi demonstrado no Capítulo 2 o culminar de vários testes constituiu um *minute paper* que se revelou excecionalmente eficaz.

Não obstante, esta estratégia, como qualquer outra, trouxe consigo algumas dificuldades que como docente tive que superar. Foi, de facto, necessário tempo para que os alunos compreendessem a utilidade e efetividade desta estratégia. Foi também necessária a aplicação de diversos *minute papers* para perceber qual o mais efetivo. Não existe um modelo efetivo para esta estratégia. O modelo só se torna efetivo quando o docente o adapta e adequa as necessidades dos estudantes o que leva tempo.

Como professor estagiário não pude aplicar esta estratégia de forma tão regular como gostaria, mas acredito que para um docente que acompanhe uma turma por um ou mais anos ela possa ser deveras efetiva. Depois de os alunos compreenderem a sua utilidade e após o professor conhecer as necessidades dos seus estudantes pelo

acompanhamento contínuo torna-se muito mais fácil aplicar esta estratégia. Espero, durante a minha carreira de professor, poder continuar a explorar as vantagens desta estratégia e a melhorá-la para uma maior eficácia. Através desta investigação e de toda a experiência adquirida ao longo deste ano espero poder levar a cabo, num futuro próximo, uma versão melhorada do *minute paper*. O meu objetivo será continuar a investigar sobre de que forma a aplicação do *minute paper* poderá melhorar a minha prática letiva ao mesmo tempo que ajudará os alunos a tomar consciência da sua aprendizagem através da reflexão.

Espero poder continuar a terminar anos letivos com o rosto de orgulho e surpresa dos alunos quando respondem ao *minute paper* de reflexão final e se apercebem da sua evolução que tantas vezes lhes passa despercebida.

Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas de Pedrouços (2018). *Projeto Educativo 2018/2021*.

Agrupamento de Escolas de Pedrouços (2018). *Regulamento Interno 2018/2021*.

Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: Classroom assessment technique 6* (2.^a ed). San Francisco: Jossey-Bass.

Charney, D., & Carlson, R. (1995). "Learning to write in a genre: What student writers take from model texts". *Research in the teaching of English*, 29 (1), pp. 88-125.
<https://www.jstor.org/stable/40171424?origin=JSTOR-pdf>
(acedido em 02/09/2020)

Chizmar, J. F., & Ostrosky, A. L. (1998). *The one-minute Paper: some empirical findings*.
Journal of Economic Education, 29 (1), pp. 3-10.

Draper, S. W. (2007). *One minute papers*. University of Glasgow: Department of Psychology. Disponível em:
<http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/resources/tactics/minute.html>
(Acedido em 28/08/2020)

Drummond, G. (2007). "Programme feedback: it only takes a minute!". *International Journal of Educational Management*, 21 (1), pp. 29-36.

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching: Describing Learners* (3.^a ed.). Longman.

Light, R. (1990). *The Harvard assessment seminars: Strengthening colleges and universities*. Cambridge Mass: Harvard University. Disponível em:
<https://www.educause.edu/ir/library/pdf/ffp0604.pdf>
(acedido em 26/08/2020)

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em:
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22377/1/perfil_dos_alunos.pdf
(acedido em: 30/08/2020)

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais, Articulação com o Perfil dos Alunos. 9ºano, 3ºciclo do Ensino Básico, Espanhol*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/espanhol_3c_9a_ff.pdf (acedido em 30/08/2020)

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais, Articulação com o Perfil dos Alunos. 9ºano, 3ºciclo do Ensino Básico, Inglês*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/ingles_3c_9a_ff.pdf (acedido em 30/08/2020)

Morales Vallejo, P. (2011). *Escribir para aprender, tareas para hacer en casa*.

Guatemala: Universidade Rafael Landívar. Disponível em:

<http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/OneMinutePaper.pdf> (acedido em 26/08/2020)

Oscarson, A. D. (2009). *Self-assessment of writing in learning English as a foreign*

Language. A study at upper secondary school level: Background theories of self-regulation and the self-regulated learner. Göteborgs Universitet.

Prensky, M. (2001). *Digital Natives, digital immigrants*. MCB University Press.

Disponível em : <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

(acedido em 27/08/2020)

Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language*

classrooms: The nature of language learning activities. Cambridge:

University Press.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching:*

The post-methods era. Cambridge: University Press.

Srivener, J. (2005). *Learning Teaching. A guidebook for English language teaching: Writing* (2.^a ed.). Macmillan: Books for teachers.

Center for Educational Technologies (2003). *Reflecting: The reflective student*.

Wheeling Jesuit University. Disponível em:

<http://www.hawaii.edu/intlrel/pols382/Reflective%20Thinking%20-%20UH/reflect.html> (acedido em 30/08/2020)

Williams, M., & Burden, L. B. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach: What do teachers bring to the teaching-learning process?*. Cambridge: University Press

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Anexos

[No Anexo compilam-se apenas os documentos que são da autoria do autor do relatório]

Anexo 1

QUESTIONÁRIO

Este questionário pretende analisar a relação dos alunos com as atividades de expressão escrita nas aulas de língua estrangeira. O questionário é **anónimo** e não deves, portanto, identificar-te em nenhuma das folhas. Podes responder de forma **sincera** às questões uma vez que não existem respostas certas ou erradas. Para todas as questões tens apenas de assinalar com uma **cruz** a opção de resposta. Obrigado pela colaboração!

1. Sexo:

- ☐ Masculino
☐ Feminino

2. Língua Estrangeira:

- ☐ Inglês
☐ Espanhol

3. Ano Escolaridade:

- ☐ 7º Ano
☐ 9º Ano
☐ 10º Ano

4. Idade:

- ☐ 11 ☐ 14
☐ 12 ☐ 15
☐ 13 ☐ Outra. Qual?

5. Selecciona a alternativa de resposta para cada uma das seguintes afirmações sobre a escrita nas aulas de língua estrangeira.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Motivação para a escrita.					
Sinto-me motivado para a escrita nas aulas de línguas.	☐	☐	☐	☐	☐
Sinto que a minha turma se sente motivada para a escrita nas aulas de línguas.	☐	☐	☐	☐	☐
Perguntas orientadoras para a escrita.					
Sou capaz de escrever textos com facilidade sem ter de recorrer a perguntas orientadoras.	☐	☐	☐	☐	☐
As perguntas orientadoras ajudam-me a escrever textos maiores.	☐	☐	☐	☐	☐
Quantidade de palavras por texto.					
Tenho facilidade em escrever textos com cerca de 50 palavras.	☐	☐	☐	☐	☐
Tenho facilidade em escrever textos com cerca de 100 palavras.	☐	☐	☐	☐	☐
Atitude perante a escrita.					
As aulas preparam-me suficientemente bem para as composições que escrevo.	☐	☐	☐	☐	☐
Sou capaz de detetar as minhas dificuldades enquanto escrevo.	☐	☐	☐	☐	☐
Evito escrever certas palavras ou frases por medo de errar.	☐	☐	☐	☐	☐
Quando escrevo crio as minhas próprias frases sem recorrer aos exemplos do livro.	☐	☐	☐	☐	☐
Quando releio os meus textos sinto-me satisfeito com o meu trabalho.	☐	☐	☐	☐	☐

Are you living an insta lie? Social media vs. Reality



Choose a situation from the video and plan what you will say about it:

What is happening on the situation you chose? Describe it.

Why are they doing this? Do you agree with what they are doing?



83 162 47
Social Media



Link the connectors to its function	
Addition	and
Contrast	but
Result	because
Cause	so
Time	when
	because of
	finally
	however
	although
	besides
	moreover
	therefore
	then
	while
	even though
	In spite of

1 st Paragraph State the topic and present the different points of view on the issue.	
2 nd Paragraph State the opposite viewpoint and give evidence.	
3 rd Paragraph Present your viewpoint and give reasons/or examples.	
4 th Paragraph Summarize the main aspects and reaffirm your opinion.	

They say teenage years are the best and that (it is) great fun to be around teenagers. However, teenagers are extremely difficult to live with.

On the one hand, life around teenagers is extremely exciting. They can ask you lots of questions as if you were an expert on life. They are usually happy and cheerful because they are discovering new things every day.

On the other hand, when teenagers show their rebellious side and question everyone and everything, it can be really difficult to be around them. Even though you are the adult, they seem to think they are in charge. Everything is a struggle: Tidying up their room, studying, obeying rules, keeping the music down... Therefore, living with a teen can be tiring.

To conclude, I believe adolescence can be an exciting time. Teenagers are fun and they make you smile. However, they can also be difficult to live with because they don't always respect adults' opinions and they seem to do what they like.

Online best friends are not the best ones.

1st Paragraph Introduction

Most people would agree that online best friends are the best ones. **However**, they are not the same as real friends.

2nd Paragraph Opposite viewpoint

Firstly, online friends are good because you can find cool people who share similar interests. **Also**, social media has made it easier to find would-be friends. **Therefore**, friendships can grow quicker and deeper because they are based on mutual interests.

3rd paragraph Own viewpoint

On the other hand, it's dangerous to choose a best friend online because you don't really know the people you're talking to. **Moreover**, virtual relationships can't replace human contact. **So**, I think the individualism and loneliness of social networking has taken over face-to-face connections.

4th paragraph Conclusion

I **believe** that online best friends are great and can also be amazing friends. **However**, I think nothing can replace human contact and real friends.

Opposite viewpoint:

-You can find cool people who share similar interests.
-Social media has made it easier to find would-be best friends.

-Friendships can grow quicker and deeper because they are based on mutual interests.

Own viewpoint:

-It's dangerous to choose a best friend online because you don't really know the people you're talking to.

Virtual relationships can't replace human contact.

The individualism and loneliness of social networking has taken over face-to-face connections.

Anexo 5

O que foi mais fácil compreender na última aula? *

Short answer text

O que foi mais difícil compreender? *

Short answer text

Que pergunta, sobre a última aula, gostarias de ver respondida? *

Long answer text

Select 6 connectors from the options below. *

- ☐ although
- ☐ moreover
- ☐ usually
- ☐ therefore
- ☐ even though
- ☐ cheerful
- ☐ besides
- ☐ when
- ☐ extremely

Select the correct structure of an argumentative essay: *

- ☐ Introduction, own viewpoint, opposite viewpoint, conclusion.
- ☐ Introduction, opposite viewpoint, own viewpoint, conclusion.
- ☐ Introduction, own viewpoint, conclusion.
- ☐ Introduction, opposite viewpoint, conclusion.

Anexo 6

Do you think you got better at writing in english this year? *

☐ Yes

☐ No

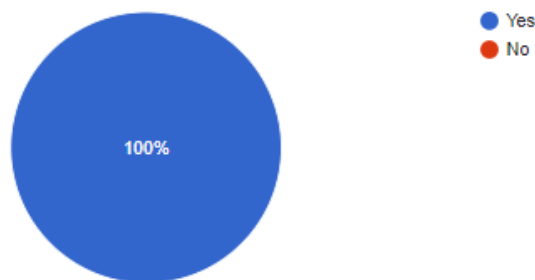
Which of the writing activities did you like the most this year and why? Explain how they helped you improve. *

Long answer text

Anexo 7

Do you think you got better at writing in english this year?

7 responses



Which of the writing activities did you like the most this year and why? Explain how they helped you improve.

7 responses

I liked the text of teenagers during quarantine, because it helped me improve my way of writing.

I don't remember the texts like that, but it helped me a lot in writing I think I improved a lot this year

The activite i liked the most was argumentative essay

The activity I liked the most was the activity about "It is hard being a teenager during lockdown" because it helped me to increase my vocabulary.

I liked the compositon more about Young people during quarantine because it helped me to develop my vocabulary and organize the way of writing

the teacher's classes are good because he knows how to explain

Anexo 8



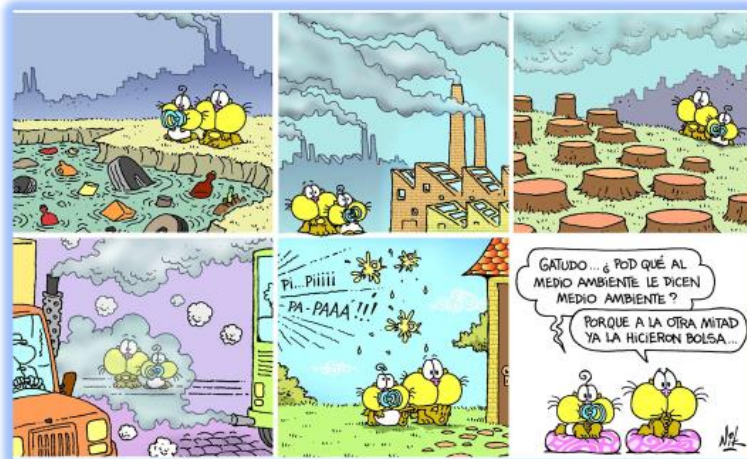
→ **Paradoja:** Hecho o expresión aparentemente contrarios a la lógica.

¿Cuál es el mensaje que Gaturro nos quiere transmitir?



Anexo 9

En un noticiario Argentino ha salido la siguiente tira de Gaturro, sobre el medio ambiente:



"Hacer bolsa" en glosario de argentinismos: dañar, lastimar algo o alguien.

Comenta la tira:

Escribe un pequeño texto (50 palabras) en el cual describes qué tipo de contaminación te preocupa más y por qué.

Indica también 3 medidas que sueles tomar para ayudar a prevenirla.

Anexo 10

Selecione, no máximo, duas opções. Para escrever em espanhol eu.... *

- ☐ uso o google tradutor;
- ☐ uso os modelos ou estruturas vistos em aula;
- ☐ consulto dicionários online (Ex: Real Academia Espanhola);
- ☐ consulto as listas de palavras aprendidas durante as aulas;
- ☐ Escrevo um rascunho com as minhas ideias e depois passo a limpo;
- ☐ Escrevo conforme me vou lembrando.
- ☐ Other...

⋮

Quais foram as maiores dificuldades que tiveste ao escrever o teu texto? (Ex: Organizar o texto, *
encontrar palavras adequadas, conjugar determinados verbos...)

Long answer text

Como é que o teu professor te poderia ajudar com essas dificuldades? *

Long answer text

Anexo 11

Nombre	Frase
Alexandre	
Ana Beatriz	
Ana Carolina	Si rompo el espejo, toco la madera para quitarme la mala suerte.
André M.	Si rompo el espejo , toco la madera y la tiro a la basura
André Z.	
Anna Vittoria	
Bernardo	Si me encuentro con un gato negro, huyo.
Bruna	Si me encuentro con un gato negro, lo acaricio.
Guilherme	Si rompo el espejo, compra otro.
Jéssica	
João Matos	
João Monteiro	
Rúben	
Sara	Si tiro la sal, juego un poco detrás de mi hombro izquierdo.
Yasmin	

Comentários

Novo

Ricardo Henriques

...

Perfecto, Carolina!

Responder...

Ricardo Henriques

...

ni toda la gente es supersticiosa, buena idea, Guilherme. ojo: rompo es primeira persona (yo), por lo tanto tendría que ser "rompiera" o "rompí".

Responder...

Ricardo Henriques

...

Muy bien, Sara. has conjugado correctamente el verbo, pero a lo mejor se diría "echo" y "sobre" en lugar de "detrás".

Responder...

Ricardo Henriques

...

¡Buen trabajo, Bruna!

Responder...

Anexo 12

Manolo Tena – Tocar Madera

- ¹ Si es noche de ____
² ____ abiertas en la mesa
³ Si se cruza un ____
⁴ O si te rompió el ____

Si no es por superstición
Puede ser por precaución.
Pero de todas maneras...

¡Tocar madera! (4x)

- ⁵ Con la ____ y el ____
Mejor no tientes a la suerte

- ⁶ Si alguien ____ de ____
⁷ ____, ¿Sabes cómo te digo?

Si no es por superstición
Puede ser por precaución.
Pero de todas maneras...

1. Escucha la canción y completa los huecos.
2. ¿A qué supersticiones se refiere el cantante?

¡Tocar madera! (4x)

Si te marchas o vas de viaje
Y alguien nombra al innombrable,
Mejor deshaces tu equipaje.

¡Tocar madera! (4x)

- ⁸ Cuando es ____, cuando es ____,
⁹ No te ____, no te ____
¹⁰ Si alguien ____,
¹¹ Si alguien ____.

Y no es por superstición
Ni miedo a la maldición
Pero de todas maneras...

¡Tocar madera! (4x)

Si pasas bajo la escalera,
Si alguien tira la sal,
Si pasas bajo la escalera,
Si alguien te mira mal,
Si pasas bajo la escalera,
Si se cruza un gato negro,
Si pasas bajo la escalera,
O si te rompió el espejo,
No pases bajo la escalera
Cruza los dedos, ¿Sabes cómo te digo?
Si pasas bajo la escalera,
Si pasas bajo la escalera,

¡Tocar madera!



Anexo 13

¿Crees que este año has mejorado en la escritura del español? *

☐ Sí

☐ No

...

¿Cuál de las actividades de escritura te ha gustado más y por qué? Explica como te han ayudado a mejorar. *

Long answer text

Anexo 14

I would choose summer camp because, it's funny and ~~and~~ could also to establish relations with different people. By relating to other people ~~I~~ I could also make several new friends. In the summer camp I'd like to do: play matrices, swim in the river, ~~and~~ play soccer and another activities.

Thank you for helping us ~~good~~. Overall your text is very good. Could you please check for underlined words and see if you can change or remove any of them in order to improve it? Please rewrite the text with your changes:

• I would choose summer camp because it's funny and could also allow me to establish relations with different people. By relating to other people ~~I~~ ~~and~~ ~~also~~ could also make several new friends. In the summer camp I'd like to play ping-pong, swim in the ~~no~~ river, play soccer and other activities.

Anexo 15

If I choose one of the teens programmes, I would like to travel with my friends, because it would be amazing this experience. I'm so dynamic, curious and very adventurous. So I choose ~~these~~ students exchange programmes. I'm very excited about this idea.

Thank you for helping us yasmine. I like the way you use English to express yourself. Could you please check for any "—" and see if you can include a word that would improve your text?

Please rewrite the text with your changes:

If I choose one of the teens programmes, I would like to travel with my friends, because it could be an amazing experience. I'm so dynamic, curious and very adventurous. So I choose students exchange programmes. I'm very excited about this idea.

Anexo 16

Hello my name is Andre- is liked summer exchange
cultural tours example: London, France, EU, Spain it
would be visit.

Anexo 17

I can see that there is a boy
who is in his social media faking
a riding with his bike
~~still~~ probably he use the car.
I think we have to live the
moment.

Anexo 18

In the photo I can see a ~~guy~~ guy with
a ~~black~~ bike helmet and he take a picture
on the road.
~~he do~~ he do this to ~~show~~ ^{show} likes.
In my opinion we have to live the
moment.

Anexo 19

I can see that there is a woman and her boyfriend's.
He looks bored and angry because he don't want to take a picture with his girlfriend.
It's probably a boring relationship.
In my opinion, they have to live the moment and don't use the cellphone.

Anexo 20

I would like to go a Summer Camp because I like
play basketball and badminton. ~~Also~~ I ~~also~~ like
swimming and visiting the nature.
I think ~~we~~ have so much fun.

Anexo 21

In this picture, there is a woman who wakes up and does her makeup and then takes a picture.

It seems like she doesn't have self confidence and I think she does this because she wants to show them that she is beautiful and 'matural'.

I guess she doesn't need to do it because everyone is beautiful and matunal.

Anexo 22

O que foi mais fácil compreender na última aula?
Connectors
2 ungraded responses
 Add feedback
Connectores
1 ungraded response
 Add feedback
Compreencion.
1 ungraded response
 Add feedback
Nada
1 ungraded response
 Add feedback
os connectors
1 ungraded response
 Add feedback
foi tudo muito fácil
1 ungraded response
 Add feedback
O que foi mais fácil foi os connectors.
1 ungraded response
 Add feedback
Quase tudo
1 ungraded response
 Add feedback
tudo
1 ungraded response
 Add feedback

Anexo 23

O que foi mais difícil compreender?

14 responses

O professor explicou bem e percebi quase tudo

Quase tudo

nada o setor explica bem

nada

Interpretação de texto

Texto

Conectors

Writing.

O que foi mais difícil foi o texto.

O que foi mais difícil foi o texto.

Fazer o texto

A escrita

Os textos

Escrever o texto

o texto

Anexo 24

Online best friends are not the best ones.	
1 st Paragraph	In my opinion, nowadays technologies are essential. However, we must take some precautions as they can become dangerous.
2 nd Paragraph	In the beginning, we make new friends and, also, we discover new interests in common, have good conversations online, and sometimes we end up overconfident. The truth is that many people prefer online friends to real friends.
3 rd paragraph	On the other hand, we must be careful, such as not giving personal information and avoid talking to people we don't know. I believe that we should always tell adults what is going on and talk face to face with people because that is where we find out who the real friends are.
4 th paragraph	To conclude, I think social media is a great evolution and very good in terms of conversation, but we must not forget our human side, and see things beyond that.
Opposite viewpoint: - You can make new friends and, also, we discover new interests in common. - Sometimes we end up trusting too much. - Many people prefer online friends to real friends. Own viewpoint: - We must be careful, such as not giving personal information and not talking to people we don't know. - We should always tell adults what's going on. - Talk face to face with people because that's where we find out who the real friends are.	

It is hard being a teenager during lockdown	
1 st Paragraph	In my opinion, the quarantine was quite complicated because my life has changed a lot and I got very bored.
2 nd Paragraph	At first, I reached a point where I no longer knew what to do but I ended up discovering new interests. I also watched some series and films. Moreover, I had time to read books.
3 rd paragraph	From another point of view, quarantine took away my social life. Besides, it did not allow me to see my family and friends and I could not go to certain places I would like to go.
4 th paragraph	Finally, this quarantine was very important for the situation in the world not to get worse. However, it was hard being a teenager during it.
Opposite viewpoint : - Made me discover new interests - I watched some series and movies - I read books Own viewpoint : - Quarantine took away my social life. - It did not allow me to see my family and friends. - It couldn't go to certain places I'd like to go. Carolina N°3	

Anexo 25

It is hard being a teenager during lockdown	
1 st Paragraph	This quarantine affected a lot of people but had advantages and disadvantages.
2 nd Paragraph	<u>One the one hand</u> , this quarantine I could spend more time with my mother. <u>Besides</u> , I could play computer and ps4 every day and <u>I also</u> slept more.
3 rd paragraph	<u>On the other hand</u> , I could not go to the Algarve <u>because of</u> the quarantine <u>so</u> I stayed home. I <u>also</u> used to go out with my family and friends, <u>however</u> in this quarantine I could not.
4 th paragraph	In my opinion, this quarantine affected a lot of people, but there were people who liked this quarantine.

Opposite viewpoint :

- I was able to spend more time with my mother.
- I played computer and ps4 every day.
- I slept more.

Own viewpoint :

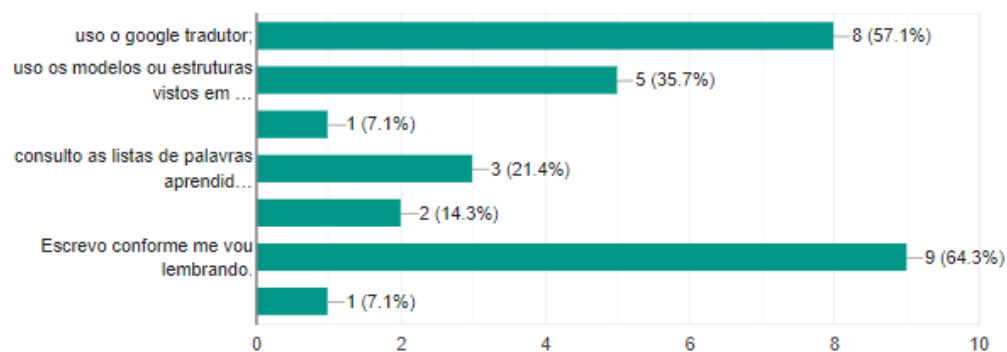
- I didn't go to the Algarve because of the quarantine
- I stayed home and couldn't get out
- I used to go out with my family or friends

Bernardo Costa Nº7

Anexo 26

Seleciona, no máximo, duas opções. Para escrever em espanhol eu....

14 respostas



Anexo 27

Quais foram as maiores dificuldades que tiveste ao escrever o teu texto? (Ex: Organizar o texto, encontrar palavras adequadas, conjugar determinados verbos...)

14 responses

Organizar o texto	
encontrar palavras adequadas	
organizar o texto	
foi a encontrar as palavras certas	
Tudo.	
encontrar palavras adequadas, conjugar alguns verbos	
em traduzir o texto para espanhol , conjugar os verbos principalmente	
Organizar texto	
Organizar o texto	
Organizar o texto	
verbos	
Começar as frases	
conjugar determinados verbos e organizar texto	
Em alguns momentos foi conjugar os verbos	
conjugar determinados verbos	

Anexo 28

Como é que o teu professor te poderia ajudar com essas dificuldades?

14 responses

Não sei

Fazer um exemplo

introduzindo talvez mais vocabulário na aula

explicando-me como eu posso organizar o meu texto

oh setor sei lá ahah

Eu realmente não sei.

dando mais aulas de como escrever um texto

não sei sinceramente

rever os verbos nas aulas

rever os verbos nas aulas

Não consegue

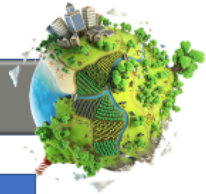
dando textos com assuntos mais interessantes

O professor já ajuda com todas dificuldades

explicando outra vez

Anexo 29

Listado de palabras útiles:



Contaminación		Actitudes ecológicas	
• Basura • Bolsa de plástico • Bote de vidrio • Botella • Caja de cartón • Cambio climático • Capa de ozono • Cerilla • Colilla • Contaminado • Contaminante • Cristal • Cubo de basura • Deforestación	• Derrochar • Desertificación • Deshielo • Efecto invernadero • Envase • Fábrica • Llama • Malgastar • Palillo • Paquete • Peligro • Tapa • Tapón • Humo	• Ahorrar • Conservar • Defender • Proteger • Cambiar el baño por la ducha • Cerrar el grifo • Apagar las luces • Ahorrar papel • Reciclar • Disminuir el consumo • Evitar los envases	• Separar la basura • Usar el papel por las dos partes • Usar bombillas de bajo consumo • Apagar los aparatos eléctricos • Recogida selectiva • Reducir el uso de sacos plásticos • Comprar productos reciclables • Usar transportes públicos

Apêndices

[No apêndice compilam-se os documentos de autoria de outros autores que não o do relatório]

Apêndice 1

2

Speaking

Spoken production

Describing a tech classroom

A Read the information below. Then, look carefully at the cartoons.

More and more people say that nowadays kids are born with a mouse in one hand and a mobile phone in the other. So schools have to adapt to our high-tech world in order to have motivated hardworking students.



PET B Choose one of the pictures to describe.

1. **Plan what you will say.**

These questions may help you:

- Who is the man/woman?
- Where are they?
- What are the kids doing?
- How are they feeling?
- What do you think is going to happen?

Helpful tips

- Don't just list what you can see. Make sentences!
- Give opinions.
- Give reasons for your opinions.

2. **Talk about your picture.**

Don't forget to:

- mention the people, the place, the action (what is happening), the background...;
- mention feelings (what you think people are feeling);
- organise your ideas.



Worksheet p. 88

i
INFO
STOP

Describing	Making deductions/ speculating	Giving opinions	Locating
• I can see that... • In this picture, there is/are... • It shows... • He/She looks bored/angry/excited...	• It's probably... • It seems... • It looks like... • Perhaps... • They could be...	• I think... • I guess... • I believe... • It seems to me that... • In my opinion... • I don't think...	• At the top/bottom... • In the background/foreground... • In the right-hand/left-hand corner... • In front of...