

2.º CICLO DE ESTUDOS

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

A importância da fase de motivação para o desenvolvimento da produção escrita

Hélder Jorge da Costa da Silva Miranda

M

2022



Hélder Jorge da Costa da Silva Miranda

A importância da fase de motivação para o desenvolvimento da produção escrita

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo de Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol, orientado pelo Professor Doutor Rogério José Ponce de León Romeo e coorientado pelo Professor Doutor Manuel Francisco Ramos.

Orientadoras de estágio: Professora Fátima Alves e Professora Carla Carvalho.

Supervisores de estágio: Professor Doutor Manuel Francisco Ramos e Professora Doutora Marta Pazos Anido.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2022

Hélder Jorge da Costa da Silva Miranda

A importância da fase de motivação para o desenvolvimento da produção escrita

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo de Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol, orientado pelo Professor Doutor Rogélio José Ponce de León Romeo e coorientado pelo Professor Doutor Manuel Francisco Ramos.

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 (escreva o nome do/a Professor/a)

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

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

*Ao meu filho Diogo,
por ser para mim a maior fonte de motivação.*

Sumário

Declaração de honra	5
Agradecimentos	6
Resumo.....	7
Abstract	8
Índice de Figuras	9
Índice de Gráficos.....	10
Lista de abreviaturas e siglas.....	11
Introdução.....	12
Capítulo 1 – Contextualização da investigação-ação	14
1.1. A instituição de ensino.....	14
1.1.1. Caracterização sociogeográfica da instituição	14
1.1.2. Caracterização dos recursos materiais da instituição	15
1.2. Caracterização dos perfis de desempenho dos alunos envolvidos	16
1.2.1. Características da turma de Português Língua Materna.....	16
1.2.2. Características das turmas de Espanhol Língua Estrangeira	17
1.3. Identificação do problema e definição da área de intervenção	20
Capítulo 2 – Enquadramento teórico.....	23
2.1. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem	23
2.1.1. O que é a motivação?.....	23
2.1.2. Tipos de motivação	24
2.1.2.1. Motivação intrínseca	24
2.1.2.2. Motivação extrínseca	26
2.1.3. Efeitos do ambiente de sala de aula na motivação dos alunos	28
2.2. A fase de motivação.....	32
2.2.1. Características	32
2.2.2. Objetivos	33
2.2.3. Estratégias	36
2.2.4. Materiais e atividades de motivação	38
2.3. A produção escrita.....	41
2.3.1. O que é a escrita?	41

2.3.2. O processo de escrita	44
2.3.3. Os subprocessos de escrita	47
2.3.3.1. Planificação.....	47
2.3.3.2. Redação	48
2.3.3.3. Revisão.....	49
2.3.4. O papel do professor no ensino da escrita	51
Capítulo 3 – Intervenção pedagógico-didática.....	57
3.1. Objetivos e metodologia.....	57
3.2. Plano de ação.....	61
3.2.1. Descrição do plano de ação na disciplina de Português Língua Materna.....	61
3.2.1.1. 1.º conjunto de atividades.....	61
3.2.1.2. 2.º conjunto de atividades.....	62
3.2.1.3. 3.º conjunto de atividades.....	63
3.2.2. Descrição do plano de ação na disciplina de Espanhol Língua Estrangeira	64
3.2.2.1. 1.º conjunto de atividades.....	64
3.2.2.2. 2.º conjunto de atividades.....	66
3.2.2.3. 3.º conjunto de atividades.....	69
3.3. Resultados	72
3.3.1. Disciplina de Português Língua Materna.....	72
3.3.1.1. Resultados do plano de ação.....	72
3.3.1.2. Resultados dos questionários.....	76
3.3.1.3. Discussão dos resultados.....	82
3.3.2. Disciplina de Espanhol Língua Estrangeira	84
3.3.2.1. Resultados do plano de ação.....	84
3.3.2.2. Resultados dos questionários.....	89
3.3.2.3. Discussão dos resultados.....	96
Considerações finais.....	99
Referências bibliográficas	101
Anexos.....	106
Anexo 1	107
Anexo 2	108
Anexo 3	109
Anexo 4	110

Anexo 5	112
Anexo 6	114
Anexo 7	116
Anexo 8	118
Anexo 9	119
Anexo 10	121
Anexo 11	122
Anexo 12	123
Anexo 13	124
Anexo 14	126
Anexo 15	127
Anexo 16	128
Anexo 17	129
Anexo 18	130
Anexo 19	132
Anexo 20	133
Anexo 21	134
Anexo 22	135
Anexo 23	136
Anexo 24	137

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 auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, abril de 2022

Hélder Jorge da Costa da Silva Miranda

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao Professor Doutor Rogélio José Ponce de León Romeo, orientador do presente relatório, pela disponibilidade, orientação e ajuda prestada ao longo deste percurso.

Ao Professor Doutor Manuel Francisco Ramos, supervisor do estágio pedagógico de português e coorientador deste relatório, pela partilha de saberes e comentários pertinentes.

À Professora Doutora Marta Pazos Anido, supervisora do estágio pedagógico de espanhol, pelo profissionalismo e profundidade das suas observações.

Às professoras Fátima Alves e Carla Carvalho, orientadoras de estágio, pela disponibilidade, acompanhamento e pelos conselhos partilhados.

Aos meus colegas de estágio, Joana Costa, Riccardo Viridis e Beatriz Silva, pelo companheirismo e troca de impressões.

De forma especial, agradeço aos alunos da Escola Básica e Secundária de Pedrouços, pelo respeito com que me receberam e por me terem proporcionado momentos de aprendizagem.

Aos meus pais e à minha irmã pelas palavras de incentivo e pelo apoio que me deram ao longo desta caminhada.

À Laura pela paciência, presença e partilha de conhecimentos.

Resumo

Realizado durante o estágio pedagógico de Português Língua Materna e de Espanhol Língua Estrangeira, o presente projeto de investigação-ação teve como principal objetivo procurar superar o problema identificado no início do ano letivo: a falta de ideias na fase inicial das atividades de produção escrita – a fase de planificação textual. Consequentemente, esta situação desencadeava falta de motivação para iniciar a fase de redação.

Estabelecida a importância da motivação no processo de ensino-aprendizagem, torna-se evidente a necessidade de colocar em prática uma estratégia que desperte a curiosidade e o interesse. Com este propósito, foram planificadas uma série de atividades de motivação que permitissem envolver os estudantes na temática da aula, criando um clima cognitivo adequado no âmbito da ativação dos conhecimentos prévios e declarativos dos alunos.

Considerando a importância da ativação cognitiva para o desenvolvimento da motivação e da geração de ideias, no presente relatório pretende-se mostrar se as atividades apresentadas na fase de motivação das aulas podem desenvolver a criatividade e despertar o interesse dos alunos para a produção de textos escritos.

Palavras-chave: motivação, fase de motivação, ativação cognitiva, produção escrita, ensino-aprendizagem.

Abstract

Carried out during the pedagogical internship of Portuguese as a mother tongue and Spanish as a foreign language, this action-research project aimed to overcome the problem identified at the beginning of the school year: the lack of ideas in the initial phase of the written production activities – the textual planning phase. Consequently, this situation triggered lack of motivation to start the writing phase.

Having established the importance of motivation in the teaching-learning process, it becomes evident the need to put in practice a strategy to arouse curiosity and interest. For this purpose, they were planned a series of motivational activities to allow students to be involved in the lesson theme, creating an appropriate cognitive climate in the context of activating students' previous and declarative knowledge.

Considering the importance of cognitive activation for the development of motivation and idea generation, in the present report it is intended to show whether the activities presented in the motivation phase of the lessons can develop creativity and arouse students' interest for the production of written texts.

Key-words: motivation, motivation phase, cognitive activation, written production, teaching-learning.

Índice de Figuras

FIGURA 1 – MODELO REPRESENTATIVO DO PROCESSO DE ESCRITA DE FLOWER E HAYES.....	45
FIGURA 2 – DESCRITORES DE PROFICIÊNCIA EM PRODUÇÃO ESCRITA GERAL PRESENTES NO QECR	52

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – DADOS DO 1.º QUESTIONÁRIO APLICADO NA TURMA 7º X – QUESTÃO 1 E 2	76
GRÁFICO 2 – DADOS DO 1.º QUESTIONÁRIO APLICADO NA TURMA 7º X – QUESTÃO 3	77
GRÁFICO 3 – DADOS DO 2.º QUESTIONÁRIO APLICADO NA TURMA 7º X – QUESTÃO 1 E 2	78
GRÁFICO 4 – DADOS DO 2.º QUESTIONÁRIO APLICADO NA TURMA 7º X – QUESTÃO 3	79
GRÁFICO 5 – DADOS DO 3.º QUESTIONÁRIO APLICADO NA TURMA 7º X – QUESTÃO 1 E 2	80
GRÁFICO 6 – DADOS DO 3.º QUESTIONÁRIO APLICADO NA TURMA 7º X – QUESTÃO 3	81
GRÁFICO 7 – DADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO NA TURMA 9º Y – QUESTÃO 1 E 2	90
GRÁFICO 8 – DADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO NA TURMA 9º Y – QUESTÃO 3	91
GRÁFICO 9 – DADOS DO 1.º QUESTIONÁRIO APLICADO NA TURMA 10º Z – QUESTÃO 1 E 2	92
GRÁFICO 10 – DADOS DO 1.º QUESTIONÁRIO APLICADO NA TURMA 10º Z – QUESTÃO 3	93
GRÁFICO 11 – DADOS DO 2.º QUESTIONÁRIO APLICADO NA TURMA 10º Z – QUESTÃO 1 E 2	94
GRÁFICO 12 – DADOS DO 2.º QUESTIONÁRIO APLICADO NA TURMA 10º Z – QUESTÃO 3	95

Lista de abreviaturas e siglas

AEP	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS
ASE	AÇÃO SOCIAL ESCOLAR
PE@D	PLANO ENSINO À DISTÂNCIA
PLM	PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA
ELE	ESPAÑHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA
QECR	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS

Introdução

No presente relatório de estágio será descrito o projeto de investigação-ação que foi desenvolvido ao longo do ano letivo 2020-2021 durante o estágio pedagógico que ocorreu na Escola Básica e Secundária de Pedrouços. Este estudo foi realizado no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol.

O tema deste relatório foi escolhido após a observação de algumas aulas dos três grupos envolvidos no projeto e da lecionação das primeiras aulas do estágio – *aulas zero* – nas disciplinas de Português Língua Materna (PLM) e de Espanhol Língua Estrangeira (ELE), nas quais se verificou que os estudantes apresentavam um bloqueio no início das atividades de produção escrita, devido à falta de ideias durante a etapa de planificação textual e à consequente desmotivação. Desta forma, surgiram algumas questões: quais as possíveis causas deste problema? Por que razão os estudantes não se sentem atraídos pela escrita? Que estratégia poderá aumentar o interesse pela escrita?

A investigação-ação realizada neste projeto teve como principal objetivo, precisamente, procurar superar, ao longo das aulas, o problema detetado no início do ano letivo. Para alcançar este objetivo determinou-se intervir na área da motivação, mais concretamente na fase de motivação da aula com o propósito de envolver os alunos de forma consistente na temática da aula. Neste sentido, foram elaboradas atividades de motivação e de produção escrita que integraram no plano de investigação-ação traçado para cada disciplina com o objetivo de dar resposta à questão de investigação de partida: *poderão as atividades apresentadas na fase de motivação desenvolver a criatividade e despertar o interesse dos alunos para a produção de textos escritos?*

Partindo destas considerações, neste relatório pretende-se apresentar a importância da fase de motivação como instrumento de preparação para as atividades que vão ser realizadas durante a aula, especialmente as atividades de produção escrita.

Relativamente à estrutura, o relatório divide-se em três capítulos. O primeiro, intitulado *Contextualização da investigação-ação*, apresenta detalhadamente o contexto em que

decorreu o estudo, caracterizando-se a instituição de ensino e o perfil das turmas com as quais se trabalhou durante o estágio. Finalmente, é identificado o problema e definida a área de intervenção.

No segundo capítulo, denominado *Enquadramento teórico*, é apresentada a revisão da literatura com o objetivo de justificar as decisões tomadas no plano de ação implementado. Centra-se em três áreas chave para este estudo: a motivação, a fase de motivação e a produção escrita. No primeiro ponto, apresenta-se a importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. O segundo ponto é dedicado à exposição das características, objetivos a atingir e estratégias a aplicar na fase de motivação. Por fim, apresentam-se o tipo de materiais e atividades utilizadas nesta fase. A terceira parte visa essencialmente descrever e explicar o processo de escrita e evidenciar qual deve ser o papel do professor no ensino da escrita.

O terceiro capítulo – *Intervenção pedagógico-didática* – é composto por uma secção destinada à descrição da metodologia utilizada que visa esclarecer o processo de recolha e análise dos dados. Posteriormente, apresenta o plano de ação para as duas disciplinas, descrevendo-se as atividades e os materiais utilizados, bem como as metodologias aplicadas. Por último, serão expostos e discutidos os resultados do plano de ação e dos questionários realizados pelos estudantes.

Finalmente, são apresentadas algumas considerações finais acerca da implementação do projeto de investigação-ação, refletindo-se sobre a eficácia da estratégia utilizada em função do problema inicialmente detetado e da questão de investigação de partida.

Capítulo 1 – Contextualização da investigação-ação

1.1. A instituição de ensino

1.1.1. Caracterização sociogeográfica da instituição

O estágio pedagógico foi realizado na Escola Básica e Secundária de Pedrouços durante o ano letivo 2020/2021, no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol.

A Escola Básica e Secundária de Pedrouços é a sede do Agrupamento de Escolas de Pedrouços (AEP) e situa-se no concelho da Maia. Nesta instituição de ensino está implementado o programa *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Segundo se indica no seu *Projeto Educativo*, justifica-se a inserção neste programa pela necessidade de respostas educativas face às variáveis de contexto desfavoráveis. A escola localiza-se num território económica e socialmente desfavorecido marcado pela pobreza e exclusão social: cerca de 63% dos alunos são apoiados pela *Ação Social Escolar* (ASE) e a formação académica dos encarregados de educação corresponde predominantemente ao Ensino Básico. A realidade socioeconómica e familiar desta comunidade estudantil caracteriza-se pela existência de problemas, tais como: desemprego, violência doméstica, famílias desestruturadas, toxicodependência e alcoolismo. Todos estes fatores interferem no ambiente de sala de aula, onde a indisciplina, as dificuldades de aprendizagem, as carências emocionais e a desmotivação mais se manifestam. As linhas orientadoras da instituição assentam na prevenção dos problemas de insucesso, abandono escolar e na indisciplina, no entanto, como referem no seu *Projeto Educativo*, os objetivos que o AEP se propôs alcançar encontram-se aquém dos valores esperados (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2020a, pp. 6-8).

Os resultados da última avaliação externa do AEP, ocorrida em abril de 2013, permitiram encontrar os pontos fortes, aspetos a melhorar, as oportunidades e as ameaças. Como pontos fortes podemos destacar a diversificação da oferta educativa/formativa e a efetiva melhoria dos canais e dispositivos de comunicação. Relativamente aos pontos em que o AEP terá de melhorar podemos realçar a taxa de abandono escolar, sobretudo

entre alunos de etnia cigana e a indisciplina na sala de aula. As parcerias com entidades do ensino superior e com as autarquias da Maia e Gondomar são algumas das oportunidades de que dispõe o AEP. No que diz respeito às ameaças ou constrangimentos podemos destacar o contexto social muito desfavorecido, a fraca valorização do papel da escola pelos Encarregados de Educação e a edificação a necessitar de reabilitação (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2020a, pp. 12-13).

1.1.2. Caracterização dos recursos materiais da instituição

No que concerne aos equipamentos e materiais da Escola Básica e Secundária de Pedrouços, estes foram imprescindíveis para levar a cabo o projeto de investigação-ação. A instituição caracteriza-se pela existência de equipamentos antigos, no entanto, no ano letivo em que se levou a cabo este projeto, quase todas as salas dispunham de painel digital interativo, o qual permitiu uma apresentação mais dinâmica e atrativa das atividades desenvolvidas. As salas onde, devido à sua arquitetura, não foi possível instalar este dispositivo estavam equipadas com computador e projetor.

Assim, uma vez que este projeto foi implementado apenas em salas equipadas com painel digital interativo, não se verificou qualquer problema na apresentação das atividades aos estudantes no que diz respeito à qualidade de imagem e som.

Para fazer face aos constrangimentos provocados pela atual pandemia da COVID-19, a instituição dispõe do *Plano Ensino à Distância* (PE@D). Segundo o Agrupamento de Escolas de Pedrouços (2020b), o PE@D visa a criação de oportunidades educativas para todos os seus alunos. Para cumprir com este objetivo foi adotada a plataforma *Microsoft Teams* como meio para a comunicação e ensino à distância. Parte do projeto de investigação-ação apresentado neste relatório foi aplicado utilizando a referida plataforma, como veículo potenciador das estratégias de ensino/aprendizagem durante o confinamento.

1.2. Caracterização dos perfis de desempenho dos alunos envolvidos

1.2.1. Características da turma de Português Língua Materna

A professora orientadora de estágio foi titular das turmas 7º W e 7º X, no entanto, aquela em que recai a atenção neste relatório é a turma do 7º X. Embora tenha preparado e lecionado a “aula zero” na turma do 7º W, as regências decorreram todas na turma do 7º X. A decisão de implementar o projeto de investigação-ação nesta turma foi tomada no núcleo de estágio em reunião com a professora orientadora e justifica-se pelo facto de não existirem exames nacionais nesse ano de escolaridade, permitindo uma prática letiva mais tranquila em termos de tempo.

A turma do 7º X era formada por 24 alunos, 13 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com média de idades de 11,79 anos, tendo o aluno mais jovem 11 e o mais velho 13 anos. Através de uma tabela com a caracterização da turma fornecida pela professora orientadora foi possível traçar o perfil do grupo mais facilmente. Todos os alunos possuíam nacionalidade portuguesa e residiam no distrito do Porto. No que diz respeito aos alunos apoiados pela ASE, foram oito os que beneficiaram do apoio, quatro com o escalão A, dois com o escalão B e outros dois com o escalão C. Segundo a tabela, apenas um dos alunos não tinha computador em casa, no entanto, todos dispunham de ligação à internet.

Os pais dos estudantes, na sua maioria, apresentavam formação académica ao nível do ensino básico e secundário. No que diz respeito à situação profissional, nove trabalhavam por conta de outrem, quatro estavam desempregados e os restantes onze a situação era desconhecida. Quanto às mães, a maioria apresentava formação académica ao nível do ensino básico. Relativamente à situação profissional, oito trabalhavam por conta de outrem, cinco estavam desempregadas, uma trabalhava por conta própria como empregador e sobre as outras dez a situação era desconhecida. O encarregado de educação era predominantemente a mãe.

Ainda a partir da tabela é possível verificar o número de retenções. Nenhum aluno estava a repetir o 7º ano de escolaridade. No que respeita a anos anteriores, dois estudantes ficaram retidos, um no 2.º ano e outro no 5.º ano. Relativamente ao número

de negativas, dois estudantes possuíam duas negativas no ano anterior, nas disciplinas de Matemática, Inglês, História e Geografia de Portugal e Português. No ano letivo do estágio, a média das classificações do terceiro período foi nível 3,54 (na escala de 0 a 5), dois alunos obtiveram classificação negativa de nível 2. O 7º X tinha aulas de português quatro vezes por semana no período da manhã, com a duração de cinquenta minutos (redução de 90 minutos para 50 minutos devido à atual situação pandémica). As aulas decorreram sempre na mesma sala durante todo o ano, equipada com painel digital interativo, computador e acesso à internet.

Relativamente ao comportamento, os discentes eram conversadores e distraídos. Alguns alunos agiam de forma indisciplinada e apresentavam comportamentos desadequados a ponto de terem de sair da sala porque perturbavam a atividade letiva. Embora alguns elementos da turma apresentassem este tipo de comportamento e se verificasse falta de hábitos de estudo, grande parte dos alunos participava de forma ativa nas atividades propostas e respondia às questões que iam sendo colocadas. Na generalidade, era uma turma que se apresentava sem uma notória motivação intrínseca. Os estudantes não realizavam as atividades pelo prazer de as realizar, tornando-se imperioso despertar a curiosidade e o interesse envolvendo-os no tema da aula e, como tal, as atividades de motivação revelaram-se fulcrais para potenciar a motivação intrínseca.

1.2.2. Características das turmas de Espanhol Língua Estrangeira

A turma Y do 9º ano era constituída por 16 estudantes portugueses e 3 brasileiros, 9 eram do sexo masculino e 10 do sexo feminino. A média de idades era de 14,42 anos, tendo o estudante mais jovem 13 e o mais velho 16 anos de idade. Relativamente à área de residência, os estudantes viviam todos no distrito do Porto, um deles não dispunha de ligação à internet em casa nem possuía computador. Através da tabela com a caracterização da turma, facultada pela professora orientadora, foi possível apurar que dez alunos beneficiaram do apoio da ASE, oito com o escalão A e dois com o escalão B. Os alunos, na sua maioria, eram filhos de pais com formação académica ao nível do ensino básico e secundário, no entanto, não era conhecida a formação académica de

42,1% dos pais. Quanto à situação profissional, três estavam desempregados, cinco trabalhavam por conta de outrem e dos restantes onze não era conhecida a situação profissional. Relativamente às mães dos estudantes, a maior parte apresentava formação académica ao nível do ensino básico e secundário, contudo 36,8% das mães estavam registadas com formação académica desconhecida. No que respeita à situação profissional, duas estavam desempregadas, três eram domésticas, três trabalhavam por conta de outrem, uma trabalhava por conta própria e sobre as restantes dez, a situação era desconhecida. O encarregado de educação era maioritariamente a mãe com 84,2 %.

No que concerne ao número de retenções, nenhum estudante ficou retido no ano de escolaridade atual, ou seja, o 9º ano. Quanto a anos anteriores, três estudantes ficaram retidos, dois deles uma vez e o restante duas vezes. No que diz respeito ao número de negativas, seis estudantes obtiveram negativas no ano letivo anterior, três uma negativa e os restantes três, duas negativas, nas disciplinas de Matemática, História e Físico-química. Relativamente a problemas de saúde, nenhum aluno apresentava problemas consideráveis, apenas um tomava habitualmente medicação para as alergias. O 9º Y tinha aulas de Espanhol duas vezes por semana no período da manhã, com a duração de cinquenta minutos. As salas estavam equipadas com painel digital interativo, computador e acesso à internet.

No que se refere ao desempenho, os estudantes eram bastante faladores e um pouco inquietos. Alguns agiam de forma indisciplinada, demonstrando atitudes menos corretas, revelando, por vezes, uma postura desrespeitadora. No entanto, é relevante salientar que uma parte significativa dos alunos sabia estar na sala de aula, participando com regularidade. Constatou-se que eram estudantes com bastantes dificuldades em expressar-se oralmente e principalmente por escrito. Dos grupos com que mantive contacto durante o estágio pedagógico, este foi o que mais problemas levantou, o grupo caracterizava-se pelo reduzido espírito de trabalho e pela desmotivação. A falta de motivação constatada durante a “aula zero” para produzir textos escritos foi o ponto de partida para chegar à conclusão de que era fundamental trabalhar a motivação na aula.

A turma do 10º Z era formada por 23 alunos, no entanto, apenas 12 estavam matriculados no ELE. Destes 12 alunos, 2 eram do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos. A média de idades era de 15,2 anos. À exceção de duas alunas, uma de nacionalidade boliviana e outra brasileira, todos eram portugueses e residiam no distrito do Porto. Cabe-me destacar o caso de uma das alunas que, por motivos de saúde, não frequentou a escola durante todo o ano letivo.

Os pais e as mães dos estudantes, na sua maioria, apresentavam formação académica ao nível do terceiro ciclo do ensino básico. Segundo a tabela com a caracterização da turma, não era conhecida a situação profissional da maior parte dos pais e mães dos alunos, no entanto, daqueles em que a situação profissional estava divulgada, a maioria trabalhava por conta de outrem. O encarregado de educação era predominantemente a mãe. No que diz respeito ao número de retenções, nenhum aluno estava a repetir o 10º ano de escolaridade. Na última prova do terceiro período que foi elaborada, aplicada e corrigida por mim enquanto professor estagiário, a turma obteve média de classificações de 16,2 valores (na escala de 0 a 20). O 10º Z tinha seis aulas de Espanhol por semana no período da manhã, com a duração de cinquenta minutos. Dois dias por semana, a turma tinha duas aulas seguidas com um intervalo de dez minutos. As aulas decorreram em salas equipadas com painel digital interativo, computador e acesso à internet.

No que concerne ao comportamento, os discentes eram bastante calados, calmos e por vezes envergonhados. Na qualidade de professor estagiário, desde o início do ano letivo consegui verificar que a turma não era muito participativa. Na verdade, dos três grupos, com os quais desenvolvi este projeto, foi o que mais problemas levantou a nível de participação oral e envolvimento no tema da aula. Estes alunos raramente participavam de forma espontânea, ou seja, quase sempre se tinha de incitar a sua participação. Não obstante estas particularidades, a turma demonstrava um elevado espírito de trabalho, realizando de forma empenhada todas as tarefas que eram solicitadas.

1.3. Identificação do problema e definição da área de intervenção

Durante o mês de setembro e outubro ocorreu o primeiro contacto com os grupos de Português e de Espanhol. No decurso deste período de observação foi possível identificar um problema comum nas turmas e transversal à maior parte dos alunos observados. A partir da identificação do problema foram formulados os objetivos da investigação a realizar e foram desenhadas atividades para tentar superar, ao longo das aulas, a lacuna encontrada.

Até encontrar o problema e definir a área de intervenção foram feitas várias observações holísticas das aulas das professoras orientadoras, bem como observações centradas em um aspeto específico, nomeadamente as transições, as instruções, a reação dos alunos perante determinada atividade e a relação professor/aluno. Simultaneamente observou-se a forma como cada aula estava estruturada e o tipo de atividades propostas em cada fase da aula. Os encontros de estágio com as professoras titulares das turmas relacionados com a transmissão de informações sobre o perfil dos alunos foram momentos importantíssimos para a tomada de decisão.

Através das informações veiculadas verbalmente sobre o perfil dos alunos e da observação direta das aulas assistidas, foi possível constatar que a maioria dos estudantes observados apresentava falta de motivação intrínseca. Este problema era facilmente observável pela constante falta de interesse demonstrada durante a realização das atividades.

Após este período de observação, houve a oportunidade de lecionar o primeiro ciclo de supervisão, as denominadas “aulas zero”, nas quais foi possível verificar que havia problemas nos vários domínios consignados nos documentos das *Aprendizagens Essenciais* (Direção Geral da Educação, 2018) que mereciam intervenção; no entanto, optou-se por seleccionar o problema que mais chamou a atenção: a falta de motivação para produzir textos escritos. No final das referidas aulas de português e de espanhol foi proposto aos alunos a elaboração de um texto. No caso da aula de português, a instrução consistia na produção de um texto de opinião sobre um tema da atualidade; por sua vez, na aula de espanhol foi pedido aos alunos a elaboração de um texto sobre

a celebração do *Dia da Hispanidade*. Imediatamente, constatou-se que os estudantes demoravam muito tempo a iniciar a atividade de escrita por falta de ideias e alguns não chegavam a iniciar a atividade. O problema dos estudantes incidia quer no arranque, quer no conteúdo das suas produções textuais.

Na turma do 9º Y de espanhol foi onde mais se verificou esta falta de criatividade, pois solicitavam constantemente a ajuda do professor, de forma a reunir ideias que lhes permitissem planificar o texto e iniciar a etapa de redação. Assim, constatou-se que esta dificuldade acabava por desmotivar os alunos, influenciando no conteúdo da produção textual e originando o abandono da atividade em alguns casos.

Quais as possíveis causas deste problema é uma questão que se coloca. As instruções eram claras e definidas e os alunos sabiam o que tinham de escrever, faltava-lhes um impulso motivacional que os conduzisse na elaboração da atividade de escrita. Chegou-se à conclusão de que os estudantes não estavam a ser envolvidos de forma consistente no tema da aula. Segundo Cerrolaza e Cerrolaza (1999) e Sampaio (2011), é de extrema importância despertar nos alunos a curiosidade relativamente à temática da aula para que eles próprios criem expectativas sobre o tema e fiquem mais recetivos aos conteúdos que vão ser lecionados, levando a cabo as atividades com êxito.

Após ser identificada a principal causa do problema e depois de refletir, chegou-se à conclusão de que a melhor forma de tentar solucionar o problema e melhorar as aprendizagens dos alunos, era intervir na área da motivação e de forma mais específica na fase de motivação da aula. Neste sentido, a questão que se colocava era que atividades apresentar na fase de motivação de forma a diminuir o problema. De acordo com Cerrolaza e Cerrolaza (1999), a fase de motivação situa-se no início da aula e um dos objetivos desta fase centra-se no domínio da motivação. Trata-se de despertar o interesse e a atenção dos estudantes para o tema da aula. Depois de pensar, refletir e consultar Brandimonte (2004) e Sánchez (2009) com o propósito de decidir que tipo de materiais utilizar na referida fase para cumprir com os objetivos mencionados, chegou-se à conclusão de que os suportes visual e audiovisual poderiam funcionar bem. Assim os materiais selecionados foram imagens, vídeos e objetos reais, como materiais capazes de motivar os alunos e facilitar a geração de ideias.

Nesta perspectiva, a questão de partida que se formulou e que irá orientar todo o projeto de investigação-ação é a seguinte: *poderão as atividades apresentadas na fase de motivação desenvolver a criatividade e despertar o interesse dos alunos para a produção de textos escritos?*

Capítulo 2 – Enquadramento teórico

2.1. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem

2.1.1. O que é a motivação?

A palavra motivação provém do verbo latino *movere* e significa mover. Como refere Lemos (2005), o termo motivação é frequentemente associado a movimento, entusiasmo, participação ativa. Em oposição a passividade, desinteresse, aborrecimento que retratam falta de motivação.

Em relação à aprendizagem, a motivação tem uma função motriz capaz de fornecer energia para o desenvolvimento das capacidades próprias dos alunos. Para além da intensidade, a motivação influencia também a direção do comportamento e a persistência. Neste sentido, um aluno motivado está disposto a esforçar-se muito mais (intensidade) durante mais tempo (persistência) e decide concentrar os esforços e a atenção em atividades importantes para a realização da tarefa, descartando as atividades irrelevantes (direção). Estes procedimentos motivacionais contribuem diretamente para a aprendizagem e para o nível de desempenho (Lemos, 2005).

No mesmo sentido, Barros de Oliveira (2007) define motivação como “qualquer fator interno que inicia (ativação), *dirige* (direção) e *sustém* (manutenção ou persistência) uma determinada conduta até atingir o objetivo” (p. 122). Trata-se de um fator interno do sujeito que, juntamente com os estímulos do meio ambiente, dá energia e direção ao comportamento. Murray (1973) declara que um motivo se divide, normalmente, em dois importantes componentes. Por um lado, um deles é o *impulso* referente ao processo interno que incentiva um indivíduo à ação. O impulso pode ser influenciado pelo ambiente externo, como por exemplo imagens e sons que despertam a curiosidade, no entanto, o impulso propriamente dito é interno. Por outro lado, um motivo termina quando é alcançado um *objetivo* ou recebida uma *recompensa*. Depois de atingido o objetivo ou ser suficientemente recompensado, o incentivo interno enfraquece, uma vez que o motivo deixa de orientar o comportamento por um período de tempo.

Lemos (2005) afirma que a organização e a dinâmica imposta à sala de aula podem ter uma forte influência sobre a motivação dos alunos, no entanto os efeitos do contexto sobre a motivação dos estudantes não são diretos:

os contextos agem de forma indireta sobre a motivação, evocando certas cognições e afetos nos alunos, tais como as expectativas de sucesso, a autoeficácia e a satisfação, que por sua vez afetam o comportamento motivado. São estas cognições e afetos que agem como mediadores entre as circunstâncias concretas e o comportamento do sujeito, determinando-o (p. 194).

Atendendo ao exposto é possível verificar que há acordo geral entre os autores referidos em que um motivo é um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento humano. A motivação determina o que o indivíduo realmente realiza numa situação concreta. O nível de desempenho e a qualidade de aprendizagem variam em função da motivação. Lemos (2005) defende que os alunos quando estão motivados tendem a utilizar mais estratégias cognitivas e metacognitivas, conseguindo um nível mais elevado de aprendizagem. “A intensidade, persistência e direção fornecidas pela motivação podem ainda proteger da ansiedade em situações desafiadoras (tais como as aprendizagens novas ou em situações de avaliação), ajudando a manter o investimento e encontrar estratégias de resolução de problemas” (p. 194). Em suma, a motivação conduz os alunos a utilizar estratégias que facilitam a aprendizagem e melhoram o desempenho. Assim, é importante que a escola e os professores criem um ambiente de aprendizagem motivador e desenvolvam nos alunos a capacidade de se automotivarem. Existem, contudo, diferentes tipos de motivação. Os psicólogos que estudam a motivação distinguem entre motivação intrínseca e extrínseca.

2.1.2. Tipos de motivação

2.1.2.1. Motivação intrínseca

González (2005) defende que se entende por conduta intrinsecamente motivada:

la que se ejecuta por ella misma, por el placer que produce, por el sentimiento de satisfacción que despierta en el sujeto. Se manifiesta como curiosidad e interés, que motivan la implicación en tareas incluso en ausencia de apoyos o

reforzadores externos, y desempeña un importante papel dinamizando la ejercitación y el desarrollo de las propias capacidades (p. 23).

Neste sentido, um sujeito intrinsecamente motivado move-se pelo próprio gosto, realiza as atividades pelo prazer que lhe proporcionam e as que são interessantes por si mesmas. O objetivo é realizar as atividades pelo prazer de as realizar e não a obtenção de uma qualquer consequência exterior à atividade, ou seja, o sujeito não espera qualquer tipo de recompensa porque já se sente compensado pelo facto de realizar a tarefa que gosta. Barros de Oliveira (2007) expõe que “os fatores motivacionais são inerentes à interação sujeito-tarefa e a ação justifica-se por si mesma” (p. 123). Trata-se de fatores controláveis pelo sujeito. Uma ação está, desta forma, intrinsecamente motivada quando o que importa é a própria atividade, que é realizada como um fim em si mesma, pelas características inerentes à própria atividade. Neste sentido, Huertas (1997) afirma que “el interés se centra entonces en lo novedoso o revelador de la tarea. Son actividades que se llevan a cabo en ausencia de contingencia externa aparente, sin ninguna recompensa que la regule claramente” (pp. 135-136).

No contexto educativo, os alunos intrinsecamente motivados tencionam melhorar as suas próprias capacidades pela satisfação que esse facto lhes proporciona. A motivação intrínseca (que poderia ser denominada de automotivação) explica as características de certos alunos: o gosto pela sua própria aprendizagem, apresentam níveis elevados de competência e elaboram atividades com qualidade. Segundo González (2005), “los alumnos intrínsecamente motivados tienen más éxito en el ámbito educativo y los estudiantes se benefician de los profesores que apoyan la autonomía y la motivación intrínseca” (p. 38). Para dedicar-se a uma atividade escolar com a devida responsabilidade, o aluno necessita encontrar a sua própria motivação. O professor pode dizer muitas vezes a um aluno que não trabalha o suficiente, mas se não cria ferramentas que visem incrementar a sua motivação, encontrará sempre muitas dificuldades. É fundamental procurar que o aluno se motive intrinsecamente.

Tendo em conta os fatores sócio-afetivo-cognitivos da motivação, o professor pode criar estratégias suscetíveis de melhorar a motivação para a aprendizagem: selecionar tarefas tendo em conta as características dos alunos, como a idade e a suas capacidades;

formular metas e objetivos claros para que os seus alunos saibam a cada momento o que devem fazer e porquê; usar métodos de descoberta que explorem a curiosidade; desenvolver nos alunos a capacidade de se motivarem intrinsecamente; utilizar recompensas e castigos só em último recurso (Barros de Oliveira, 2007).

No que diz respeito à promoção da motivação intrínseca, González (2005) expõe que o ambiente de sala de aula pode acelerar ou atrasar o processo de internalização e apresenta algumas recomendações para facilitar o processo. Para incrementar a motivação intrínseca Antonio González recomenda que o professor:

utilice materiales y conceptos familiares al inicio del aprendizaje de un tema nuevo; más adelante, podrá presentar aplicaciones y ejemplos diferentes para facilitar el transfer;

desarrolle en los alumnos la curiosidad, el interés y el disfrute con el aprendizaje, y no tanto el deseo de agradar al profesor o de obtener buenas notas;

minimice la ansiedad en el aprendizaje, evitando en lo posible situaciones que provocan tensión y presión sobre los alumnos (González, 2005, pp. 44-45).

O professor é o agente principal da motivação, pois está nas suas mãos a gestão da aula. É fundamental que o professor utilize materiais e atividades que despertem a curiosidade e o interesse de forma a potenciar a automotivação dos alunos, desenvolvendo-se uma aprendizagem significativa. No âmbito do projeto de investigação-ação adotado procurou-se, através dos materiais e atividades utilizadas na fase de motivação, desenvolver a motivação intrínseca dos alunos.

2.1.2.2. Motivação extrínseca

Uma pessoa extrinsecamente motivada age, como evidencia Barros de Oliveira:

quase só exclusivamente em vista da recompensa, de qualquer ordem que ela seja. Os fatores motivadores não são inerentes nem ao sujeito nem à tarefa, mas dependem de contingências alheias ao sujeito. Quando um aluno estuda unicamente pela nota, está motivado extrinsecamente, sobretudo se depende

de outros fatores incontroláveis, como a pressão dos pais, o humor ou a simpatia do professor (Barros de Oliveira, 2007, p. 123).

O aluno age com o objetivo de receber uma recompensa, evitar um castigo, não desapontar os pais ou o professor. O aluno é movido por fatores externos, realiza as atividades tendo em vista algo exterior às próprias atividades. Na mesma linha de pensamento também Antonio González afirma que a conduta extrinsecamente motivada:

supone acciones ejecutadas para obtener un premio o evitar un castigo externo a la actuación en sí misma. Está orientada hacia metas, valores o recompensas que se sitúan más allá del propio sujeto o de la actividad, y por este motivo se dice que está regulada externamente (González, 2005, p. 23).

Huertas (1997) enfatiza que a maioria das nossas ações são realizadas em função das rotinas que aprendemos ao longo da vida e essa aprendizagem foi regulada por certas características dos estímulos ambientais que estavam presentes em cada situação. Neste sentido, acrescenta que “cuando la finalidad de la acción, la meta, el propósito tiene que ver con una contingencia externa, con una promesa de un beneficio tangible y exterior, se suele hablar de motivación extrínseca” (p. 139).

Por sua vez, Lemos (2005) salienta que “as estratégias extrínsecas de motivação não agem sobre o valor da tarefa para o aluno (como na motivação intrínseca), mas através da associação do comportamento na tarefa com consequências valorizadas pelo aluno” (p. 209).

A dicotomia tradicional intrínseca-extrínseca tem sido questionada, pondo-se em causa o significado do castigo e do prémio. DeCharms (1968, citado em Barros de Oliveira, 2007) afirmou que a “incorporação de motivos extrínsecos nos intrínsecos, diminuía a motivação intrínseca” (p. 124). Maria Serra de Lemos explica esta polémica mencionando que:

as principais críticas à motivação extrínseca salientam a dependência que esta forma de motivação cria (na ausência de recompensas não haverá envolvimento) e a potencial diminuição da motivação intrínseca preexistente (oferecer recompensas extrínsecas para atividades que são já intrinsecamente

interessantes, pode minar o primeiro sistema de motivação). Estas razões levaram a que esta forma de motivar fosse desvalorizada ou mesmo desaconselhada nos contextos de aprendizagem (Lemos, 2005, p. 208).

No entanto, não é possível pretender que todos os alunos tenham o desejo intrínseco de realizar todas as atividades propostas. Segundo González (2005), nas fases iniciais de inúmeras aprendizagens, como por exemplo aprender um idioma estrangeiro:

el valor intrínseco no aparece claro para el alumno hasta que ha adquirido un mínimo de competencia. (...) En todas estas situaciones, la utilización prudente y apropiada de motivadores extrínsecos (valores, metas o recompensas) puede resultar totalmente adecuada para incrementar el nivel de implicación del alumno e para mejorar su aprendizaje (p. 42).

A motivação extrínseca é uma forma eficiente de estimular o início do envolvimento em atividades à partida desinteressantes, no entanto, assim que possível os incentivos externos devem ser retirados gradualmente, passando o controlo do comportamento para o próprio sujeito (Lemos, 2005). Com frequência, um sujeito extrinsecamente motivado torna-se intrinsecamente motivado, quando se apercebe que já gosta de realizar a atividade que, inicialmente, era elaborada apenas com incentivos externos.

Levando em consideração os grupos de alunos com os quais trabalhei que se apresentavam pouco motivados, este tipo de motivação assumiu um papel muito importante. Procurou-se motivar extrinsecamente os alunos na fase inicial das aulas, não com recompensas, punições ou pressões, mas com materiais e atividades que visavam estimular os estudantes e despertar o interesse e a curiosidade de forma a promover a motivação intrínseca.

2.1.3. Efeitos do ambiente de sala de aula na motivação dos alunos

A sala de aula é o espaço social onde interagem professores com alunos, alunos com professores, alunos com outros alunos e com diversos materiais escolares. Um grupo constrói-se à medida que estes intervenientes trabalham uns com os outros e cada grupo adquire um carácter distinto. Os alunos relembram durante muito tempo a sua turma pelos aspetos que podem ser positivos ou negativos. Segundo Arends (1995), “o

que os participantes numa turma relembram mais frequentemente não é, necessariamente, aquilo que o professor ensinou. Pelo contrário, eles descrevem e lembram-se das dimensões sociopsicológicas da turma” (p. 109). A interação na sala de aula é um resultado de alunos individualmente motivados e esta interação social origina o clima de sala de aula. Richard e Patrícia Schmuck (1988), citados por Arends (1995), definem clima positivo da seguinte forma:

um clima positivo é aquele em que os alunos têm expectativas de que cada um irá dar o seu melhor intelectualmente e se apoiam mutuamente; onde os alunos partilham elevado grau de influência potencial, tanto uns com os outros como com o professor; em que níveis elevados de atração existem, para o grupo como um todo e entre colegas; em que as normas favorecem a realização do trabalho escolar, bem como maximizam as diferenças individuais; onde a comunicação é aberta e caracterizada pelo diálogo; e onde os processos de trabalhar e desenvolver-se em conjunto, enquanto grupo, são considerados, eles mesmos, relevantes para serem estudados (p. 112).

Os climas de sala de aula positivos são criados pelo professor quando estabelece um ambiente de trabalho participativo e colaborativo, ajudando a turma a desenvolver-se enquanto grupo. Ferreira e Santos (2000) afirmam que é atribuída à sala de aula uma importância crescente “enquanto cenário onde os comportamentos de ensino-aprendizagem têm lugar e, como tal, local por excelência de compreensão e aplicação dos fenómenos de aprendizagem” (p. 36). Não é fácil motivar os alunos a persistirem nas tarefas de aprendizagem. O contexto da sala de aula influencia a motivação dos alunos. Nesta linha de pensamento, Arends (1995) afirma que “a principal descoberta é a de que ambientes caracterizados pelo respeito mútuo, padrões elevados e uma atitude atenta levam a uma maior persistência dos alunos do que em outros ambientes” (p. 116). As atitudes dos professores influenciam em grande medida o comportamento e a aprendizagem dos seus alunos. Está nas mãos destes profissionais a construção de ambientes de sala de aula produtivos (locais onde os alunos trabalhem cooperativamente com o professor e com o seu grupo de turma e evidenciem um elevado nível de motivação para o sucesso e envolvimento nas tarefas escolares). Neste

sentido, a persistência de um aluno numa tarefa não é apenas o resultado do seu autocontrole ou interesse, mas pode ser influenciada “pelo contexto e por aspetos do ambiente que o professor pode controlar: a decoração da sala de aula e o seu humor” (p. 117).

O professor pode usar várias estratégias para motivar individualmente o aluno. Estas estratégias e o trabalho que fazem para ajudar a turma a desenvolver-se enquanto grupo proporcionam a construção de ambientes de aprendizagem produtivos. A forma como o professor consegue estruturar as atividades de aprendizagem é crucial para que os alunos alcancem um alto nível de envolvimento e concentração. As atividades devem ser desafiantes conforme o nível de competência do aluno e os objetivos devem ser claros de maneira que os alunos não tenham dúvidas sobre o que é suposto realizar. No entanto, Arends (1995) refere que existem passos específicos que os professores podem dar nas suas turmas de forma a aumentar a motivação dos alunos para aprender. Existem vários fatores concretos que contribuem para a motivação que os professores podem modificar e controlar. Modificar as perceções que os alunos têm de si próprios e das coisas que estão à sua volta pode resultar no aumento correspondente do esforço do aluno.

Hunter (1982, citado em Arends, 1995) expõe que um dos fatores é o nível de preocupação dos alunos em atingir um objetivo de aprendizagem. Quando os alunos têm de realizar uma tarefa muito difícil ou que provoca muita tensão, este nervosismo torna-se dominante e pouca energia será dispensada à aprendizagem. O professor pode, por exemplo, tranquilizar a turma dizendo que toda a gente tem dificuldades com determinada tarefa no início, mas à medida que se vai trabalhando, vai-se tornando cada vez mais claro. Madeline Hunter afirma que “um nível moderado de preocupação estimula o esforço para aprender” (p. 125). Outro fator mencionado é a tonalidade afetiva. Segundo Arends (1995), “os alunos empregam mais ou menos esforço consoante o ambiente e a situação particular de aprendizagem são agradáveis ou desagradáveis” (p. 125). O professor deve estabelecer uma tonalidade afetiva positiva, deixando de lado o autoritarismo. Como já foi mencionado anteriormente, pode jogar com o humor na sala de aula de forma a criar um clima agradável de prazer. O interesse

é outro fator que o professor pode modificar e controlar. O nível de interesse que os alunos têm por uma tarefa de aprendizagem está associado com os sentimentos de sucesso, por exemplo a tarefa que é muito fácil requer muito pouco esforço, logo não produz sentimentos de sucesso e, conseqüentemente, não é motivadora. O professor deve ajustar o nível de dificuldade das tarefas de aprendizagem para cada aluno. Arends (1995) declara que o professor pode relacionar as atividades de aprendizagem com os interesses dos alunos. Para tornar as aulas interessantes, os professores podem utilizar “jogos, *puzzles* e outras atividades que sejam convidativas e contenham a sua própria motivação intrínseca” (p. 126), tais como: viagens de campo, simulações, música e oradores convidados. Alguns métodos de instrução como a exposição oral e o trabalho em pequenos grupos também permitem incrementar o interesse dos alunos pelo trabalho escolar. O conhecimento dos resultados é mais um importante fator motivacional descrito por Hunter (1982). O feedback do desempenho do aluno deve ser tão imediato quanto possível e deve abarcar tanto as áreas em que o estudante se está a sair bem como as que precisa de melhorar.

Até ao momento foram referenciadas algumas estratégias que contribuem para aumentar a motivação dos alunos para o sucesso e o empenho em tarefas escolares. Por sua vez, Ferreira e Santos (2000) destacam a importância que tem o início do trabalho (nos seus aspetos simbólicos e reais) para muitos professores. Estes autores mencionam que:

a chegada à escola necessita de um espaço de passagem, que prepare os alunos para as atividades do dia. Deverá ser entendido como o «café dos adultos», o espaço para despertar e que marca a transição entre o exterior – casa, rua – e o interior – as tarefas escolares. Assim, uma canção, uma história, o espaço das novidades ou um jogo que promova a convivialidade e a coesão do grupo são certamente algumas das formas agradáveis de receber os alunos (p. 42).

Estamos perante um espaço inicial da aula muito importante que estabelece uma ponte entre a rua ou o recreio e as atividades escolares. Baseados na sua experiência como professores, Ferreira e Santos (2000) afirmam que “docentes com menos problemas de comportamento e de aprendizagem começam as atividades comunicando, de várias

maneiras, aos alunos como é bom estarem juntos a trabalhar” (p. 42). Mas em que consiste esta fase inicial da aula e qual o seu contributo para aumentar o envolvimento dos discentes nas atividades que serão propostas ao longo da aula?

2.2. A fase de motivação

2.2.1. Características

Segundo Richards e Lockhart (1998), “el comienzo de una clase consiste en los procedimientos que el profesor utiliza para concentrar la atención de los alumnos en los objetivos de aprendizaje de la clase” (p. 107). Por sua vez, Libâneo (2013) salienta que “esta fase corresponde especificamente ao momento inicial de preparação para o estudo de matéria nova. Compreende atividades interligadas: a preparação prévia do professor, a preparação dos alunos, a introdução da matéria e a colocação didática dos objetivos” (p. 181).

A fase inicial da aula ou fase de motivação, que Richards e Lockhart (1998) designam como “começo”, é uma fase que apresenta como característica a sua breve duração (entre 5 e 10 minutos). Este limite temporal deve ser calculado em função da duração da aula. Tomando como referência uma aula de 90 minutos e outra de 50 minutos, 10 minutos como máximo deveriam ser planificados para a aula de 90 minutos, no entanto, para a aula de 50 minutos, o ideal seria não exceder 5 a 7 minutos. Contudo, de acordo com Libâneo (2013), o cálculo da duração desta etapa depende também “da matéria, do tipo de aula, do preparo prévio ou do nível de assimilação dos alunos para enfrentarem o assunto novo” (p. 183). Estamos perante uma fase breve, mas ao mesmo tempo muito importante, pois nela se estabelece o primeiro contacto entre o professor e o grupo. Segundo o autor, nesta fase inicial a preparação dos alunos “visa criar condições de estudo: mobilização da atenção para criar uma atitude favorável ao estudo, organização do ambiente, suscitamento do interesse e ligação da matéria nova em relação à anterior” (p. 181). Woodward (2002) refere que “muchos profesores dedicarán hasta 10 minutos al principio de la clase para crear atmósfera” (p. 68). Esta fase inicial da aula é crucial para estabelecer um clima de sala de aula produtivo, ou seja, propício à aprendizagem. Os professores que dedicam os primeiros minutos a criar

ambientes de sala de aula produtivos provavelmente o seu argumento, segundo Tessa Woodward:

se apoye en que es imposible hacer el trabajo correctamente hasta que no se consigue el estado de ánimo apropiado en la clase o hasta que los estudiantes no se sientan preparados. El ambiente, al ser algo tan subjetivo, cuesta crearlo, sentirlo y juzgarlo, por eso los profesores preocupados por este aspecto diferirán tanto el tipo de ambiente que intentan crear y la manera de hacerlo (Woodward, 2002, p. 68).

O início de uma aula pode ter uma grande influência na aprendizagem dos estudantes. Consiste essencialmente em colocar em prática uma atividade inicial prévia que permita a ativação cognitiva, capte a atenção e que proporcione colocar em comum os conhecimentos dos alunos. Trata-se de uma atividade que seja motivadora, desperte o interesse e que ative os conhecimentos prévios dos estudantes.

2.2.2. Objetivos

Richards e Lockhart (1998) defendem que o começo da aula pode responder a vários propósitos. A forma como a aula começa reflete as decisões que de forma consciente ou inconsciente, o professor tomou. Este pode eleger entre várias opções, como por exemplo, segundo Richards e Lockhart:

- describir los objetivos de la clase;
- decir la información o habilidades que los alumnos van a aprender;
- describir las relaciones entre la clase/actividades y las necesidades en el mundo real;
- describir lo que se espera que hagan los alumnos en la clase;
- describir las relaciones entre la clase/actividades y el próximo test o examen;
- comenzar una actividad sin explicaciones;
- señalar los vínculos entre esta clase y las anteriores;
- decir que la actividad que los alumnos van a hacer es divertida;
- hacer algo para atraer el interés y la motivación de los alumnos;
- repasar el aprendizaje de una clase previa;

- anticipar el contenido de la clase (Richards e Lockhart, 1998, pp. 107-108).

Geraldo (2014) apresenta um modelo de plano de aulas desenvolvido com base nos trabalhos de Gasparin (2002), Klingberg (1978), Libâneo (1990) e Saviani (2000 e 2003). Este modelo expõe uma fase inicial do processo de ensino-aprendizagem que se designa “introdução”, dividida em duas subfases: “problematização inicial” e “contextualização”. Segundo o autor, estas subfases iniciais não são estanques, nem rigidamente subsequentes, mas complementam-se, alternando-se conforme as necessidades e possibilidades da situação concreta de aprendizagem, devendo ser retomadas e aprimoradas ao longo das restantes fases do desenvolvimento da aula. Como problematização inicial deve ser levada em consideração a:

organização de questões que problematizem o tema central da aula, utilizando uma linguagem acessível aos alunos, buscando trazer à tona os conhecimentos que estes já têm sobre o tema, despertar a curiosidade, motivar os alunos para que se concentrem nos estudos e nos objetivos da aula (Geraldo, 2014, p. 153).

No que se refere à contextualização, a ação do professor nesta fase deve abarcar vários procedimentos, segundo António Geraldo:

- apresentar e iniciar a discussão sobre a importância do tema no quotidiano dos alunos, para a sociedade e para a ciência;
- levantamento, problematização e discussão dos conhecimentos que os alunos têm sobre o tema da aula;
- situar os conhecimentos da aula na sequência lógica dos conteúdos já trabalhados;
- apresentar os conceitos básicos do tema da aula;
- introdução, delimitação e orientação didática dos objetivos propostos;
- apresentar resumidamente, de forma esquemática, sistematizada e problematizada as dimensões históricas (sociais e do desenvolvimento interno da ciência) dos conceitos básicos a serem assimilados-apropriados (Geraldo, 2014, pp. 153-154).

Por sua vez, Cerrolaza e Cerrolaza (1999), na proposta que apresentam sobre a estruturação da aula (uma consideração da aula do ponto de vista da sua duração cronológica) exibem uma primeira fase que se designa “fase de preparación”. Segundo estes autores, “en esta fase se busca introducir al/a la aprendiente en la materia y en la muestra de lengua que se le va a presentar en la fase siguiente” (p. 64). Está bem patente a importância dada à fase inicial da aula ou fase de motivação, como instrumento de preparação para a fase seguinte. Estamos perante uma fase muito relevante e os objetivos planificados devem ser definidos e muito concretos.

Os objetivos centram-se em duas áreas, por um lado, na ativação cognitiva dos alunos, neste domínio deve-se atualizar os conhecimentos em dois âmbitos: conhecimentos que os estudantes possuem dos conteúdos da aula (conhecimentos linguísticos) e aspetos do conhecimento declarativo, ou seja, dos seus conhecimentos do mundo e das suas experiências. A atualização destes dois tipos de conhecimento tem o mesmo grau de importância, uma vez que o professor tem de articular os aspetos que vai apresentar na aula com os conhecimentos gerais dos alunos para que a ativação cognitiva seja significativa. A ativação cognitiva no âmbito dos conhecimentos gerais dos alunos é fundamental, estes conhecimentos devem ser atualizados no início da aula e devem estar relacionados com os conteúdos que o professor quer apresentar durante a aula. Por outro lado, os objetivos centram-se no domínio da motivação. O professor tem o dever de motivar os seus alunos e esta fase é essencial para introduzir o desenvolvimento da motivação. Conforme defendem Matilde e Óscar Cerrolaza, trabalhar a ativação cognitiva dos alunos permite desenvolver a motivação, esta fase visa:

motivar al/a estudiante respecto al contenido de la clase; para ello, se intentará poner en movimiento todos los conocimientos activos y pasivos del/de la aprendiente, no sólo los lingüísticos, sino también su conocimiento del mundo y sus experiencias (Cerrolaza & Cerrolaza, 1999, p. 64).

Na mesma linha de pensamento apresenta-se também Libâneo (2013) ao afirmar que a motivação inicial:

inclui perguntas para averiguar se os conhecimentos anteriores estão efetivamente disponíveis e prontos para o conhecimento novo. Aqui o empenho do professor está em estimular o raciocínio dos alunos, instigá-los a emitir opiniões próprias sobre o que aprenderam, fazê-los ligar os conteúdos a coisas ou eventos do cotidiano (p. 182).

Como foi possível verificar através destas citações, existe uma preocupação em preparar os alunos para a matéria e para as atividades que vão ser realizadas durante a aula. Neste sentido, nesta fase é imprescindível implementar estratégias e atividades que permitam proceder à atualização cognitiva dos alunos e motivá-los para a aula.

2.2.3. Estratégias

A estratégia utilizada na fase de motivação depende, em grande medida, do objetivo do início de cada aula. Tal como expõem Richards e Lockhart (1998), o professor pode optar por iniciar a aula descrevendo os objetivos, descrevendo o que se espera que os alunos realizem durante a aula ou antecipando que conteúdos vão ser apresentados, nestes casos o professor está a utilizar a estratégia do tipo expositivo.

A atuação pedagógica do professor está intimamente relacionada com o tipo de estratégia a adotar. O modo expositivo está associado ao modelo de aula centrado no professor, neste caso todo o processo educativo parte do professor, o aluno limita-se a ouvir, escrever e a responder às questões sobre o que foi exposto. O processo educativo é exterior aos alunos, o professor define as regras, os objetivos e os meios para os alcançar, os alunos são agentes passivos da sua aprendizagem. Não existe relevante preocupação em tornar a aula atrativa e motivadora para os alunos. Assim, a fase de motivação vê-se reduzida a atividades desenvolvidas de forma expositiva, o que não favorece a aprendizagem significativa e construtiva dos alunos e não promove a motivação (Sampaio, 2011, p. 20).

Em contrapartida, o professor pode utilizar a estratégia da indagação. Em vez de começar a aula descrevendo que atividades se espera que os alunos realizem durante a aula, pode começar por questionar os alunos. Questões relacionadas com aspetos que vão ser trabalhados durante a aula ou, por exemplo, questões que incidam sobre os

conhecimentos adquiridos na aula anterior. Segundo Woodward (2002), “si necesitas crear un ambiente amistoso, hay que relacionarse con los estudiantes, preguntarles qué tal les fue en la clase anterior” (p. 69). Neste caso o professor optou por fazer uma revisão dos conteúdos trabalhados na aula anterior com o objetivo de ativar os conhecimentos prévios dos alunos. Esta estratégia vai permitir ao aluno assimilar conteúdos ensinados na aula anterior e vai proporcionar que o professor corrija ou volte a ensinar aspetos em que os alunos tenham mais dificuldades.

A ativação cognitiva no âmbito dos conhecimentos prévios é fundamental para criar um ambiente favorável à aprendizagem. O professor pode também optar por estabelecer uma ponte com o que vai ser lecionado na aula em questão, relacionando pontos comuns entre as duas aulas. Este fio condutor mostra a continuidade e a coerência entre as aulas. A estratégia da indagação permite dinamizar o início da aula e criar um clima cognitivo adequado no âmbito da ativação dos conhecimentos prévios e dos conhecimentos declarativos dos alunos sobre o tema que irá ser desenvolvido. A intenção pode passar por, segundo Elisabete Sampaio:

querer tentar solucionar antecipadamente alguns problemas que sabemos que irão surgir mais adiante e, por meio de uma conversa informal, abordar os tópicos mais polémicos, verificando a reação do grupo. “Atiçar” a curiosidade dos alunos, pode resultar numa franca participação e envolvimento dos mesmos (Sampaio, 2011, pp. 25-26).

Estabelecer um clima cognitivo adequado é despertar a atenção e o interesse dos alunos como preparação para que se tornem mais recetivos aos conteúdos que irão ser trabalhados durante a aula. Neste sentido, esta fase permite consolidar os conhecimentos prévios e declarativos dos alunos, preparando-os e motivando-os para o que se segue.

No âmbito deste relatório, a estratégia da indagação tem um papel de destaque, uma vez que a fase de motivação deve estabelecer um clima (cognitivo, afetivo, etc...) adequado que permita o envolvimento dos discentes na temática da aula e nas atividades que serão propostas ao longo da aula. Neste sentido, favoreceu-se sempre o

processo de ensino-aprendizagem significativo, de abertura e proximidade com os estudantes, um modelo de aula centrado nos alunos de maneira a fomentar a sua participação ativa motivando-os para que se envolvam nas atividades letivas.

2.2.4. Materiais e atividades de motivação

Como foi dito anteriormente, a forma como a aula começa depende do propósito do professor. Este propósito estabelecerá o tipo de estratégia, materiais e atividades utilizadas para começar. O professor pode não apresentar materiais, por exemplo pode começar a aula retomando alguns aspetos abordados na aula anterior para rever e enlaçar com os conteúdos que vão ser trabalhados na aula em questão. Neste caso é possível que não seja necessário apresentar nenhum material. No entanto, a aula pode começar de outra forma, utilizando diretamente materiais passíveis de ter um impacto positivo sobre os alunos.

Segundo Sampaio (2011), “nem sempre é necessário recorrer a materiais didáticos muito elaborados para motivar os alunos. É possível iniciar uma aula e torná-la muito interessante para os discentes recorrendo ao humor, a uma anedota ou a um simples objeto” (p. 31). A fase de motivação tem como objetivo preparar o aluno para o que vem a seguir. Uma das formas de alcançar este objetivo é através da utilização de materiais visuais como imagens, mapas, cartazes e audiovisuais como filmes e vídeos. Os professores podem também optar, tal como expõe a autora, por levar um objeto real para a aula para estabelecer uma ligação entre o tema abordado e a vida quotidiana dos alunos, permitindo maior envolvimento dos estudantes no tema da aula. Estes materiais quando colocados em prática com recurso à estratégia da indagação mencionada no ponto anterior, evidenciam-se muito eficazes, uma vez que possibilitam a ativação cognitiva dos alunos. A combinação destes materiais com a formulação de questões permite que os alunos reflitam sobre o tema tratado e criem expectativas sobre o que poderá ser abordado durante a aula, motivando-os. A importância atribuída a estes materiais está patente no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Este documento defende que é determinante para o desenvolvimento do *Perfil dos Alunos*, o professor “abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural

e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados” (Martins et al., 2017, p.31).

As atividades implementadas com base em materiais audiovisuais normalmente cativam e despertam o interesse dos alunos, tal como evidencia Brandimonte (2004) relativamente ao ELE:

el uso del vídeo en las clases de E/LE suele despertar un gran interés, y ello por varios motivos: rompe con la rutina impuesta por un curso basado en los libros de texto y, sobre todo, representa una ocasión para abrir una ventana al mundo hispánico y para confrontar todo lo aprendido con la realidad que se manifiesta a través de la proyección (p. 876).

O uso didático do vídeo revela-se muito eficaz, permite provocar constantemente a imaginação e pode transformar os processos de pensamento e raciocínio. Segundo Brandimonte (2004), o uso de vídeos nas aulas revelou-se eficaz na difusão dos conteúdos e permite despertar emoções e sensibilidade, tornando-se altamente motivador e “sirve de estímulo en la expresión” (p. 873). Outra característica do uso didático do vídeo a nível cognitivo é a sua influência na retenção mnemónica. Brandimonte (2004) declara que, conforme dados facultados por uma sociedade americana de percentagens de retenção mnemónica, quando utilizamos o ouvido e a vista ao mesmo tempo, as percentagens de retenção mnemónica aumentam significativamente:

se desprende que el 83% de lo que aprendemos es a través de la vista y que los estudiantes retienen el 50% de lo que ven y escuchan al mismo tiempo, mientras que sólo el 10% de lo que leen, el 20% de lo que escuchan y el 30% de lo que ven (p. 873).

A imagem fixa utilizada como ferramenta didática também acarreta inúmeras vantagens. Uma das particularidades da imagem reside na possibilidade de ser contemplada durante o tempo que o professor deseje para se proceder à sua interpretação. Facilmente propiciam uma conversação sobre um determinado tema ou um debate de ideias à sua volta. Segundo Sánchez (2009), permitem alcançar objetivos

gerais de aprendizagem: conhecimento, entendimento e desenvolvimento de destrezas comunicativas. Proporcionam conhecer, por exemplo, vocabulário novo, entender de forma mais fácil uma regra gramatical ou o significado de uma palavra e podem ser aproveitadas para o desenvolvimento de destrezas comunicativas, uma vez que promovem a criatividade, a participação e contribuem para a dinâmica da aula. Gema Sánchez afirma que:

en los últimos años, se ha venido desarrollando una amplia variedad de actividades con imágenes en el aula, aprovechando su gran valor para el desarrollo de estrategias de expresión gracias a su capacidad para producir reacciones, sensaciones o recuerdos en el receptor de las mismas (Sánchez, 2009, p.1).

As imagens são um estímulo visual que provoca sensações, o seu poder de atração garante a motivação dos estudantes na tarefa, uma vez que se trata de um estímulo que desperta a curiosidade e produz uma reação espontânea e natural. Segundo a autora, as imagens estimulam a imaginação e a capacidade expressiva, proporcionando oportunidades para comunicar num contexto real. Nesta lógica, também Lencastre e Chaves (2003) apresentam a imagem como instrumento didático de comunicação, de informação, de conhecimento, fator de motivação, utensílio de memorização e de observação do real. Segundo estes autores, a imagem quando usada convenientemente permite a participação dos alunos, a dinamização da aula e uma interação entre todos que não se consegue por outro meio. José Lencastre e José Chaves defendem que o professor deve utilizar a imagem de forma ativa:

é necessário realçar que a função do professor é estabelecer uma ligação entre os seus alunos e as imagens, para o qual deverá, através da colocação de questões, criar uma comunicação entre ele e os alunos. A comunicação verbal é, assim, importante, pois a imagem não prescinde da palavra (Lencastre & Chaves, 2003, p. 2101).

A imagem não substitui o professor, antes pelo contrário, ela é um “prolongamento das capacidades de comunicação do professor e implica-o muito diretamente no ensino/aprendizagem”. No ensino pela imagem, esta deverá ser trabalhada de forma a

ser associada ao que o aluno já conhece sobre o assunto. Só assim uma informação ganha sentido e pode ser fator de aprendizagem (Lencastre & Chaves, 2003, p. 2101).

Levando em consideração os dados e os argumentos apresentados por estes autores no âmbito da problemática deste relatório, os materiais selecionados para serem utilizados na fase de motivação das aulas lecionadas durante o estágio pedagógico foram fotografias, vídeos e objetos reais. Segundo Brandimonte (2004), o material audiovisual é bastante motivador e serve de estímulo para a expressão. Este foi um motivo fundamental pelo qual foram escolhidos estes materiais, uma vez que o principal objetivo do projeto de investigação-ação apresentado neste relatório é desenvolver a criatividade e despertar o interesse para produzir textos escritos.

2.3. A produção escrita

2.3.1. O que é a escrita?

Segundo Azevedo (2000), “é através da linguagem escrita que frequentemente se ensina, se aprende e se avalia quase todo o saber” (p. 41). A avaliação baseia-se principalmente na escrita. Ao longo do ano letivo os estudantes escrevem em quase todas as disciplinas e são avaliados com base nas suas produções escritas. Para ter êxito na avaliação, o aluno terá de saber escrever. De acordo com o *Dicionário Terminológico* para consulta em linha, a escrita:

podendo embora ser apenas a transcodificação de um texto oralmente realizado, como quando se transcreve o registo gravado de uma conversa, de um depoimento judicial, etc., origina na produção dos enunciados e textos múltiplas e relevantes características distintivas. A escrita, que possibilita uma comunicação diferida no tempo e no espaço e a elaboração de um pensamento fortemente descontextualizado, abstrato e analítico, produz textos cuidadosamente planificados e elaborados (...), suscetíveis de um processo de reescrita, de reformulação e correções sucessivas (Ministério da Educação e Ciência, 2008).

Neste seguimento, o *Diccionario de Términos Clave de ELE* expõe que “generalmente, en la lengua escrita se pierde información relativa a determinados recursos prosódicos,

paralingüísticos, cinéticos, etc. empleados en la comunicación: el ritmo, las pausas, la entonación, la intensidad y el timbre de voz, los gestos, las expresiones faciales, etc.” (Instituto Cervantes, 2008).

É possível verificar que ambas as definições apresentadas são idênticas no sentido em que expõem características distintas entre a oralidade e a escrita. A relação entre linguagem oral e linguagem escrita tem sido motivo de discussão, no sentido de uma diferenciação entre ambas. Nesta perspetiva, Carvalho (1999) afirma que caracterizar a linguagem escrita implica levar em consideração as várias relações que mantém com a linguagem oral: “constituindo modos linguísticos diferentes de exprimir significado, as diferenças entre elas não são meramente do âmbito físico, em que o som se opõe à imagem, ou formal, com a oposição entre o sistema fonológico e os sistemas grafológicos ou ortográficos” (p. 41). O ato de escrita não pode ser caracterizado como uma mera transcrição do oral. Citemos, a este propósito, as palavras de Flora Azevedo:

a escrita constitui um sistema de símbolos gráficos, pressupondo a intervenção da percepção visual e a utilização de um sistema motor particular, ativando zonas do cérebro que não atuam na fala. Sendo uma atividade com caráter consciente e voluntário, o seu exercício implica uma atitude metalinguística, pois é necessário reestruturar de outra forma todo o saber linguístico até então adquirido. A transição da oralidade para a escrita não se faz de modo automático, nem o novo código se adquire de modo imediato, dadas as suas características (Azevedo, 2000, p.42).

Na verdade, a relação entre os elementos do código oral (fonemas) e os do código escrito (grafemas) é mais complexa do que realmente parece. Não existe uma equivalência unívoca entre as unidades constituintes do código oral e as do código escrito, na escrita não se consegue traduzir todos os aspetos da fala. “O número de fonemas não corresponde ao dos grafemas, pois há fonemas diferentes representados pelo mesmo grafema e grafemas diferentes a representar um mesmo fonema” (Carvalho, 1999, p. 41). A escrita e a fala resultam de um conjunto de fatores que se distinguem quanto ao momento de produção, quanto às condições psicológicas, sociais e até intelectuais. A aprendizagem da escrita é um processo lento e ocorre a par da

aprendizagem da leitura, após a aquisição e domínio do sistema fonológico. Mesmo sendo possível facilitar a aquisição da escrita pelo contacto direto com livros, revistas e outro material escrito, “a escrita é uma atividade mais abstrata do que a leitura, pelo que exige à criança que descentre o pensamento” (Pinheiro, 2007, p. 48).

Segundo Camps (2003), a linguagem escrita é o resultado de um duplo processo. Por um lado, a autora destaca o carácter autónomo da escrita relativamente ao contexto material de produção, uma vez que apela a destinatários que não partilham o mesmo espaço e tempo que o locutor (escritor). O texto é elaborado sem as pistas e os apoios que um interlocutor fornece ao outro. No caso da comunicação oral em que emissor e recetor estão, normalmente, frente a frente, dificuldades comunicativas podem ser resolvidas logo que detetadas, o que geralmente não acontece na comunicação escrita em que o momento da produção pode diferir temporal e espacialmente do momento da receção. Por outro lado, a autora refere que os signos são submetidos a um processo de “inter-relação com outros signos, de forma a que a linguagem seja mais explícita” (pp. 202-203). Relativamente a este aspeto Carvalho (1999) destaca o conhecimento do contexto que o emissor e o recetor partilham de forma imediata na comunicação oral, contrariamente ao que acontece na comunicação escrita. A escrita é considerada a forma de discurso mais elaborada, pois na falta de apoios situacionais (contexto imediato), a comunicação é conseguida recorrendo exclusivamente às palavras e suas combinações. Segundo Nystrand (1986, citado em Carvalho, 1999), “o que é escrito não funciona do ponto de vista comunicativo no momento da sua criação, apenas integra potencialidades de comunicação” (pp. 47-48). Aprender a criar essas potencialidades é o que este autor considera aprender a escrever.

Escrever é uma técnica que é preciso aprender. Enquanto, normalmente, as crianças adquirem a fala a partir do primeiro ano de idade e pelo contacto com o meio envolvente, a escrita aprende-se mais tarde por volta dos seis anos em contexto escolar quando o desenvolvimento cognitivo permite que a criança compreenda a forma como funciona a escrita. Este conhecimento tem de ser exercitado, pois envolve o progressivo domínio de um complexo processo.

2.3.2. O processo de escrita

A tomada de consciência da situação de crise na competência de escrita (as dificuldades que os alunos apresentavam ao escrever e a deficiente preparação dos professores) despertou uma significativa evolução na investigação sobre os processos de redação a partir da década de setenta do século passado e consequentemente no modo como esta realidade era encarada do ponto de vista pedagógico (Scardamalia & Bereiter, 1986). O interesse da investigação centrou-se sobretudo no abandono de metodologias de análise tradicionais que se concentravam na quantidade. No quadro da psicologia cognitiva surge um novo método de análise de escrita que se caracteriza, segundo Humes (1983) citado por Carvalho (1999):

pelo deslocamento do foco de atenção que deixa de ser o produto final e as suas características para passar a ser o ato de escrita em si mesmo, isto é o processo de construção do texto. Ao mesmo tempo, abandona-se uma atitude predominantemente prescritiva, baseada na abordagem de textos considerados exemplares, sobretudo de natureza literária, e passa-se a adotar uma atitude mais descritiva, fundada na observação da atividade de sujeitos concretos a escreverem os seus textos (p. 53).

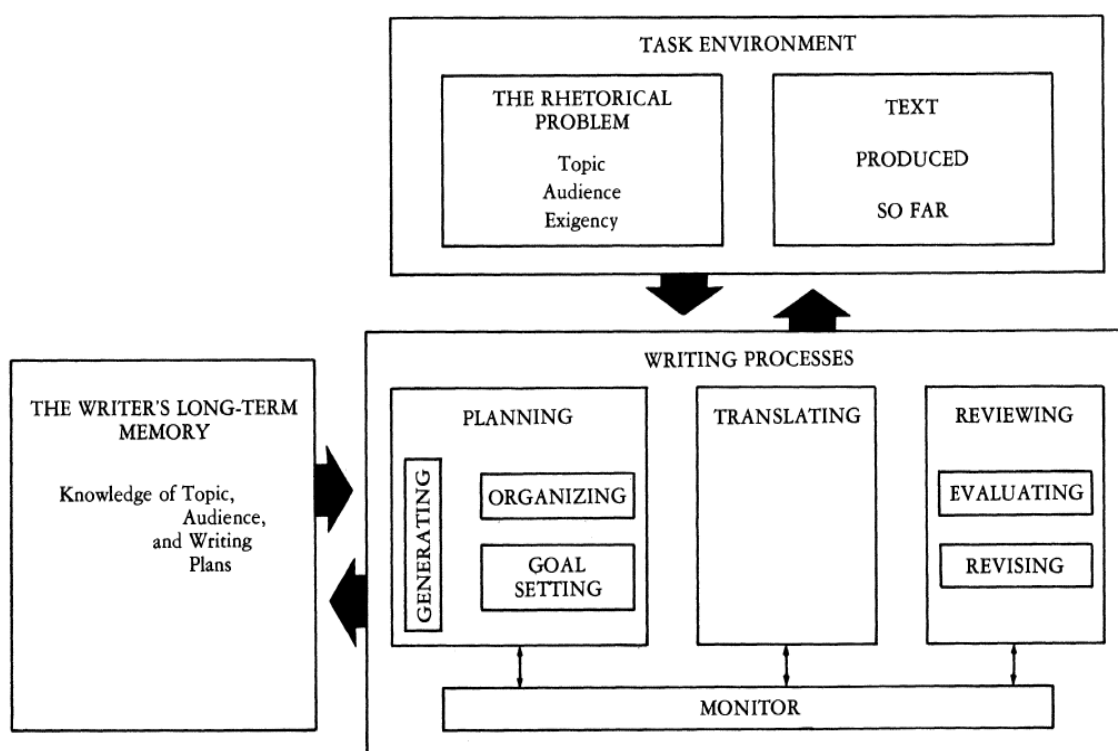
Os estudos sobre a produção escrita suscitaram uma mudança determinante no ensino da redação, de tal maneira que o produto escrito deixou de ser o objetivo do ensino dando lugar ao processo. No entanto, de acordo com Camps (2005), “o interesse da investigação deslocou-se do nível do processo observável a partir dos produtos da atividade de escrita (planos, rascunhos, texto definitivo), para o das operações mentais implicadas no referido processo e que, com frequência, não se manifestam externamente” (p. 14) na produção textual. Esses mecanismos cognitivos, que não são suscetíveis de observação direta, desempenham um papel muito importante durante o processo de escrita. A este propósito Carvalho (1999) cita as palavras Martlew (1983):

escrever decorre da constante interação entre as dimensões cognitiva e comunicativa durante o ato de escrita. Um conjunto de dados referentes ao tema do texto e ao seu objetivo, armazenados na memória ou adquiridos através de

consultas de fontes externas, permite a formulação de planos, genéricos e pontuais, que dão origem a uma expressão linguística depois traduzida na escrita. Ao longo do processo, o sujeito aplica um conjunto de procedimentos de natureza cognitiva: reconhece, seleciona, compara, organiza, avalia, revê, procurando atingir determinados objetivos, condicionados por fatores como o tempo, o leitor, o tipo de discurso, etc. (p. 54).

Os resultados da investigação que se tem vindo a realizar mostram que o processo de escrita é um processo complexo devido à variedade de componentes envolvidas. A descrição do seu desenvolvimento tem-se baseado, principalmente, em modelos concebidos para explicar o seu funcionamento. O modelo de Flower e Hayes (1981) converteu-se numa referência obrigatória para todos os que refletem sobre o ensino dos processos de escrita, uma vez que fornece uma descrição detalhada das operações mentais que ocorrem no ato de produção escrita (ver Figura 1).

Figura 1 – Modelo representativo do processo de escrita de Flower e Hayes



Fonte: Flower e Hayes, 1981, p. 370.

O modelo integra três domínios: o relativo ao sujeito do processo de escrita (memória a longo prazo do escrevente), o referente ao contexto da tarefa e o do processo de escrita, propriamente dito.

Segundo Barbeiro (1999), o processo de escrita surge “condicionado por fatores relativos ao sujeito e à situação em que se desenvolve” (p. 60). Em relação ao sujeito o processo de escrita vai mobilizar o conhecimento armazenado na memória a longo prazo sobre o assunto, o destinatário, o desenvolvimento da tarefa que tem de realizar, o tipo de texto que tem de produzir. A realização da tarefa de escrita não depende apenas da representação mental dos conhecimentos do sujeito, mas está integrada numa determinada situação (condicionamentos relativos ao tempo disponível, aos instrumentos de escrita, etc...). De acordo com Carvalho (1999), a memória a longo prazo do sujeito “constitui uma entidade estável com uma organização própria, da qual é necessário retirar informação que deverá ser adaptada ao contexto da tarefa. O acesso à memória e a adaptação da informação são tarefas que envolvem alguma dificuldade” (p. 56).

No âmbito do contexto da tarefa estão integradas as dimensões extratextual e intratextual. A primeira engloba aspetos como o tema, o objetivo, o destinatário, a motivação do indivíduo. A dimensão intratextual diz respeito à parte do texto escrito até determinado momento. O texto que vai sendo escrito exerce influência sobre os elementos a integrar, tanto na parte que está a ser produzida nesse momento como na que vai ser produzida em seguida (Flower & Hayes, 1981).

Centrando a atenção no domínio das componentes do processo de escrita, verifica-se que se consideram três etapas essenciais: a planificação, a redação e a revisão. O processo é composto por um mecanismo de controlo, denominado *monitor*, que controla a passagem de uma etapa a outra, “o que envolve decisões que são condicionadas pelos objetivos de quem escreve e pelos hábitos de escrita e estilo pessoal” (Carvalho, 1999, p. 56).

2.3.3. Os subprocessos de escrita

2.3.3.1. Planificação

A planificação constitui a componente do processo através da qual quem escreve forma a representação interna do conhecimento, cuja representação tem um carácter mais abstrato do que a sua representação em linguagem escrita (Flower & Hayes, 1981). Na mesma linha de pensamento, Amor (1999) afirma que a planificação consiste na mobilização de conhecimentos em sentido lato “visando não tanto a construção de um plano, no sentido tradicional, mas a representação de um destinatário e de um objetivo de comunicação (macroplanificação) e a conceção de um esquema organizativo (microplanificação) conducente ao discurso na sua forma final” (p. 112). Por sua vez, Cassany (1999) considera que ao planificar:

el autor elabora una configuración pre-lineal del texto, que puede tener ciertas representaciones gráficas (esquemas, listas, dibujos, etc.) y que incluye tanto información pragmática del contexto comunicativo (cálculo del destinatario, formulación de propósitos comunicativos, etc.) como material lingüístico en bruto (palabras, ideas, sugerencias estructurales, frases, etc.), destinado al futuro escrito (p. 12).

A ativação dos conhecimentos processa-se a partir da memória ou do contexto de produção. Estes conhecimentos não incidem apenas sobre o tema, mas também nos procedimentos a adotar para a construção do texto (Barbeiro, 1999, p. 60). A planificação é um processo que implica vários subprocessos. Em primeiro lugar podemos considerar a geração de ideias que se processa sobretudo pelo recurso à memória, contudo pode também ocorrer através da consulta de fontes externas. A este respeito José Carvalho aponta o seguinte:

a recolha de informação na memória a longo prazo implica a seleção de estratégias de busca baseadas em conhecimentos que o sujeito possui acerca do assunto, do tipo de texto e do destinatário da comunicação, conhecimentos esses que tem presentes na memória a curto prazo (Carvalho, 1999, p. 61).

Por meio da reflexão, a recolha de determinada informação pode dar origem à recolha de nova informação através das relações estabelecidas. Esta fonte interna mantém-se ativa durante o processo de escrita e também a busca de informação complementar recorrendo a fontes externas pode ser realizada. Segundo Barbeiro (1999), o facto do que é escrito não funcionar do ponto de vista comunicativo no momento da sua criação permite ao sujeito que se realize essa nova recolha, sem que se interrompa a comunicação.

De acordo com Carvalho (1999), outro subprocesso, no domínio da planificação, é o da organização das ideias. A organização corresponde à ordenação dos elementos que irão aparecer no texto, podendo também assumir forma de seleção e consequentemente permitir a eliminação de alguns dos elementos recolhidos.

2.3.3.2. Redação

A redação constitui o processo de transformação de ideias em linguagem visível (Flower & Hayes, 1981). Segundo Cassany (2009) “es el proceso con el cual el autor elabora lingüísticamente el texto o transforma la configuración planificada en un producto verbal linealizado” (p. 54). Também Amor (1999) define redação como a conversão, em linguagem escrita e em texto, do material selecionado e organizado na etapa anterior. Este processo “mobiliza e faz intervir todo o tipo de aptidões linguísticas, desde a construção das referências, às operações de coesão textual” (p. 112). Neste ponto, Cassany (1999) explicita que:

el autor elige formas verbales adecuadas para enunciar discursivamente los distintos objetos o hechos extralingüísticos que deben ser mencionados en el texto. En concreto, selecciona el léxico apropiado para el contexto, elabora las proposiciones o elige las formas de modalización (por ejemplo, en la autoreferencia: *creo que / creemos que / se cree que...*). (p. 13)

Este processo implica transformações, seja no nível de explicitação exigido, seja no que diz respeito à organização das ideias a transmitir (Carvalho, 1999). Barbeiro (1999) expõe que “algumas das tarefas ligam-se à construção da representação gráfica das unidades verbais. Outras são devidas à diferente exigência de explicitação entre a

linguagem interior e a linguagem comunicativa” (p. 61). Por sua vez Amor (1999) afirma que este processo não ocorre de forma linear: existe a necessidade de manter um grau adequado de informação a fornecer, “evitando ambiguidades, contradições, ruturas parciais ou no sentido global do texto, coloca problemas variados, que se traduzem em pausas, hesitações, desvios, reformulações, texto adicional, etc.” (p. 112).

A redação consiste na passagem de um rascunho existente num plano mental (por vezes materializado em tópicos ou esquemas), sob a forma de linguagem interior, à representação em linguagem escrita. A linguagem interior caracteriza-se pela sua sintaxe própria, aparentemente desconexa e incompleta, onde predomina a abreviação e a predicação. As ideias aí presentes são representações mentais que existem apenas para o sujeito e não precisam de ser explicitadas. Ao passarem a existir enquanto linguagem escrita, as exigências de explicitação aumentam. A este respeito Luís Barbeiro declara que:

a redação tem de corresponder às exigências de explicitação próprias da comunicação escrita. Não se pode limitar à transcrição dos conhecimentos ou representações mentais tal como surgem na linguagem interior, pois a escrita pretende prolongá-los para além desse momento e alargá-los a outros sujeitos (Barbeiro,1999, p. 61).

A explicitação exigida na comunicação escrita coloca em evidência os mecanismos de coesão textual. Durante o processo de redação do texto é essencial o recurso aos mecanismos que assegurem a coesão textual. Estes garantem na progressão sequencial do texto o estabelecimento de ligações significativas entre os elementos de forma a transmitir corretamente as ideias. Segundo Carvalho (1999), escrever também implica organizar as ideias, colocando numa ordem linear informações que raramente têm uma organização sequencial, pois as ideias que se pretende transmitir estabelecem entre si um conjunto diversificado de relações do género causa/efeito, oposição, etc.

2.3.3.3. Revisão

A componente de revisão consiste no processo durante o qual, o escrevente decide ler o que foi escrito anteriormente, quer como ponto de partida para uma nova fase de

redação, quer com o objetivo de o avaliar e, por ventura, alterar (Flower & Hayes, 1981). Segundo Cassany (2009) “es el proceso con el cual el autor evalúa el pretexto y el texto elaborados, así como el proceso completo de composición, y desarrolla versiones mejoradas de los mismos” (p. 55). Neste seguimento, Barbeiro (1999) refere que a componente de revisão corresponde à avaliação do que foi escrito previamente (ou representado), relativamente à adequação comunicativa. “Entre os fatores que podem ser ativados encontra-se o código linguístico – ortográfico, sintático, semântico, lexical – as características do destinatário, os objetivos perseguidos, os aspetos estilísticos, a conformidade com o género, etc.” (p. 62). Os referidos autores consideram que no âmbito da revisão podem ser consideradas as componentes de avaliação e reformulação. Segundo Carvalho (1999), esses autores “chamam a atenção para o facto de se tratar de um processo que normalmente é conscientemente ativado, embora também possa ser, por vezes, inconscientemente despoletado” (p. 67). A avaliação ocorre através da leitura do que foi previamente escrito, verificando a conformidade com o código linguístico e com o que foi planificado. Na reformulação, efetuam-se alterações decorrentes da avaliação. Essas alterações podem passar pela reordenação, abandono, substituição ou inserção de elementos.

Segundo Barbeiro (1999), a revisão acarreta em si a possibilidade de o sujeito retomar todos os subprocessos do processo de escrita através da reformulação. De acordo com a avaliação realizada, o sujeito pode decidir manter a forma já escrita ou alterá-la. As alterações podem ter um alcance formal, com o objetivo de adequar o texto às exigências do código escrito, ou um alcance mais abrangente, com reformulação da mensagem. As reformulações poderão mesmo exigir a reconsideração do que foi planificado anteriormente, neste caso poderá existir a necessidade de planificar e redigir novas unidades, sobre as quais também incidirá a revisão. “Assim, em relação a um capítulo, parágrafo, ou mesmo em relação a uma frase ou a uma unidade menor, é possível a incidência das componentes de planificação, redação e revisão” (p. 62). A este respeito Carvalho (1999) declara que a revisão não se circunscreve a uma simples releitura do texto, não é um mero ato de reparação de problemas, nem algo que ocorre unicamente após a conclusão da redação do texto: “Pelo contrário, ela pode ocorrer em

qualquer momento do processo de escrita, dando, eventualmente, origem a novos ciclos de planificação e redação” (p. 68).

O processo não é linear, no sentido de que uma fase é prévia à seguinte, numa ordem estabelecida (pré-escrita, escrita e pós-escrita); as operações efetuadas ao longo do processo são recursivas, ou seja, repetem-se em ordens diferentes: a revisão não acontece num único momento nem constitui o momento final do processo. A componente de revisão pode mesmo suceder antes do processo de redação iniciar, quando “incide não sobre o texto já materializado no papel, mas sobre um texto planificado no plano mental” (Carvalho, 1999, p. 68). Atendendo ao carácter recursivo do processo, planificação, redação e revisão não podem ser consideradas como fases, no sentido em que ocorrem numa ordem determinada, mas antes como atividades que podem ocorrer em momentos diferenciados do processo de construção do texto.

2.3.4. O papel do professor no ensino da escrita

Tal como foi mencionado anteriormente neste trabalho, durante toda a escolaridade dos alunos, a atividade mais frequente é a escrita. A avaliação ocorre essencialmente através da escrita e o aluno tem de saber escrever para ter sucesso na avaliação. Contudo, nem sempre os alunos são devidamente ajudados a dominar a escrita. O insucesso escolar de determinados alunos verifica-se devido à sua incapacidade de transmitir por escrito os seus saberes (Contente, 1995).

A importância atribuída à competência de escrita é evidente no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) que “descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação” (Conselho da Europa, 2001, p. 19). O QECR defende uma abordagem orientada para a ação, considerando o aprendente de uma língua como um ator social que tem de cumprir tarefas “em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico”. Neste sentido, o professor deve promover atividades de produção escrita que possibilitem o uso da língua num contexto real (Conselho da Europa, 2001, p. 29). Entre as atividades de produção escrita sugeridas

pelo documento encontramos: “preencher formulários e questionários; escrever artigos para revistas, jornais, boletins informativos, etc.; produzir cartazes para afixação; escrever cartas pessoais ou de negócios, etc.” (Conselho da Europa, 2001, p. 95).

De forma a orientar todos os envolvidos na aprendizagem, no ensino e na avaliação de línguas, o QECR exibe uma grelha, na qual introduz os descritores dos níveis comuns de referência no que diz respeito à proficiência em produção escrita geral (ver Figura 2).

Figura 2 – Descritores de proficiência em Produção Escrita Geral presentes no QECR

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

Fonte: Conselho da Europa, 2001, p. 96.

De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), proporcionar aos alunos o domínio da escrita implica que a ação do professor e da escola seja orientada por determinados princípios. Na perspetiva destes autores a aprendizagem da competência de escrita é um processo lento e longo devido à sua complexidade, aos seus diversos usos e finalidades. Assim, é fundamental que constitua objeto de ensino desde o início da escolaridade. Além disso, o professor deve proporcionar a prática frequente da escrita com a resolução de exercícios modulares e sistematizados a que se associem momentos de produção inventiva e crítica. Inclusive, estes autores defendem que é indispensável o professor

ensinar o processo de escrita dando a conhecer “um reportório alargado de ações associadas às suas componentes de planificação, de textualização e de revisão” (p. 8). Além do mais, também se reveste de grande utilidade que o docente faculte aos seus alunos textos-modelo de géneros diversificados, dando a conhecer as suas especificidades em termos de forma e conteúdo antes da produção escrita individual. Para mais, estes autores consideram de extrema importância o ensino sequencial das atividades de escrita, o envolvimento do aluno em atividades sequenciais proporciona a progressiva autonomia na produção textual, a fim de expressar sentimentos, ideias, opiniões e registar vivências e projetos pessoais. Neste sentido, o professor deve assegurar uma gradual complexificação da produção textual, uma vez que a aprendizagem da escrita exige tempo de maturação que permita uma “integração plena do conhecimento e a sua mobilização, face a exigências de gradual complexidade, nos vários anos de um ciclo de ensino e ao longo de toda a escolaridade” (p. 9).

Assim sendo, é possível constatar que o ensino-aprendizagem da atividade de escrita é um processo longo e difícil que exige um planeamento específico e um treino progressivo. Para proporcionar uma aprendizagem significativa da escrita o professor tem de ser conhecedor do processo. Segundo Barbeiro (1999), “não basta ao professor conhecer as características a atingir pelo produto final ou ter a capacidade de reconhecer a sua presença ou ausência nos escritos dos alunos” (p. 15). É fundamental no processo ensino-aprendizagem do domínio da escrita que o professor seja conhecedor das características do aluno enquanto escritor, ou seja, do seu relacionamento com a escrita e que o acompanhe na realização das tarefas. O professor não pode assumir exclusivamente o papel de avaliador, mas deve ser o fornecedor de apoios durante todo o processo de escrita. De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), durante o processo deve ser pedido ao aluno que tome decisões sobre o conteúdo que deverá incluir na sua produção textual e sobre a linguagem que deverá utilizar. Desempenhar este papel implica que o docente tenha consciência das características do processo, dos subprocessos nele existentes e das relações que estabelecem entre si. A este respeito Carvalho (1999) cita as palavras de Cooper e Matshuashi (1983):

uma abordagem da escrita na perspectiva do processo pressupõe a análise desse processo, do modo como as diferentes componentes interagem e do funcionamento dos mecanismos cognitivos no seu decurso. Acentua uma conceção do ato de escrever como atividade de resolução de problemas que se baseia num trabalho heurístico de definição e redefinição de soluções a serem tratadas a cada momento e que exige o uso dos recursos cognitivos do sujeito em função dos objetivos que se pretendam atingir com a tarefa (p. 120).

A opção de perspetivar a escrita enquanto processo e não enquanto produto final pode ser justificada levando em consideração a evolução da capacidade de expressão escrita dos estudantes. À medida que vai evoluindo, o aluno vai desenvolvendo cada vez mais a capacidade de refletir sobre o processo de escrita e vai de forma progressiva tomando conhecimento das características de cada tipo de texto. A capacidade de os alunos refletirem e falarem sobre os seus textos e sobre o processo que levou à sua elaboração conduz ao desenvolvimento de competências que lhes permitem produzir diferentes tipos de texto, não porque conhecem as suas características a partir de modelos previamente analisados, mas porque consideram os aspetos determinantes dessas características, como por exemplo, a coesão e a coerência textuais, a situação de comunicação, a intencionalidade comunicativa, etc. (Carvalho, 1999, pp. 120-121).

Neste sentido, a fim de tornar os alunos mais conscientes acerca do processo de escrita e o dominarem, Niza et al. (2011) consideram de extrema importância a colaboração do professor enquanto redator, mediador e modelo:

o professor não pode deixar de ser um agente da produção escrita, um autor. Compete-lhe escrever sempre, com os alunos, perante os alunos e para os alunos, constituindo-se o seu texto como mais um modelo que desafia, permanentemente, o grupo de alunos – pelos circuitos comunicativos que cria e alimenta e pela mediação que estabelece – para a constituição de efetivas comunidades de linguagem, onde cada um tem direito à sua voz, quer oral, quer escrita (pp. 54-55).

Segundo estes autores o professor deve produzir com os alunos aquilo que lhes pede para executarem. A colaboração na escrita de um texto permite a explicitação das ideias dos alunos conduzindo à descoberta de novas possibilidades e o conhecimento das características do texto escrito. O professor passa a assumir o papel de interlocutor dos seus alunos: colaborando de forma a “criar-se um espaço de interação que confere à escrita o poder do diálogo” (p. 54). Nesta perspetiva, Cassany (2009) destaca, relativamente ao ensino de ELE, que:

se debería escribir lo que los alumnos realmente van a tener que producir en español, de acuerdo con sus necesidades; se debería valorar el proceso completo de composición (borradores, correcciones), además del producto final; se deberían de poder utilizar en el aula los recursos informáticos (procesadores automáticos, verificadores ortográficos) y lingüísticos (diccionarios, gramáticas) que usamos en la vida corriente para escribir; los alumnos deberían de poder cooperar durante la composición, escribiendo por parejas, revisando el texto de compañeros, verbalizando sus opiniones, etc. (p. 56).

A importância atribuída à promoção de atividades cooperativas de aprendizagem está presente no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Segundo este documento, é determinante para o desenvolvimento do *Perfil dos Alunos* que o professor organize e desenvolva “atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares” (Martins et al., 2017, p.31).

De acordo com o exposto, uma abordagem da escrita globalizante e centrada no texto enquanto produto parece não constituir a melhor forma de desenvolver a capacidade de escrever. É de extrema importância que o professor acompanhe e apoie os alunos facilitando o processo de aprendizagem da escrita. No entanto, o papel do professor no desenvolvimento da produção escrita não termina com as funções referidas. Segundo Harmer (2001), uma das suas principais funções é motivar os alunos:

one of our principal roles in writing tasks will be to motivate the students, creating the right conditions for the generation of ideas, persuading them of the

usefulness of the activity and encouraging them to make much effort as possible for maximum benefit. This may require special and prolonged effort on our part of longer process-writing sequences (p. 261).

Facilitar o processo de aprendizagem da escrita passa também pela motivação dos alunos. A geração de ideias que se processa durante a planificação do texto é altamente influenciada pela motivação. A fase de motivação que é objeto de estudo no âmbito do projeto de investigação-ação apresentado neste relatório, permite a utilização de atividades que potenciam a motivação intrínseca dos alunos através da ativação cognitiva. Neste sentido, os conhecimentos que os alunos possuem acerca do tema da aula são ativados, o que facilitará o recurso à memória para a geração de ideias durante a planificação textual.

Capítulo 3 – Intervenção pedagógico-didática

3.1. Objetivos e metodologia

No que diz respeito aos objetivos da intervenção pedagógico-didática, tenciona-se sobretudo, quer na área do PLM, quer na área do ELE, responder à questão de investigação de partida que se formulou e que orientará toda a pesquisa: *poderão as atividades apresentadas na fase de motivação desenvolver a criatividade e despertar o interesse dos alunos para a produção de textos escritos?* Neste sentido, o principal objetivo desta intervenção é procurar superar, ao longo das aulas, o problema encontrado no início do ano letivo, através das atividades utilizadas na fase de motivação das aulas. Desta forma, pretende-se também apresentar a importância da fase de motivação como instrumento de preparação para as atividades que vão ser realizadas durante a aula.

Uma vez formulados os objetivos da investigação a realizar, foi necessário adotar uma metodologia e uma estratégia que permitissem recolher dados convincentes e analisá-los para dar resposta à questão de investigação. Assim, a estratégia consistiu, inicialmente, na seleção de atividades e materiais para utilizar na fase de motivação que fossem capazes de despertar o interesse e a atenção dos estudantes, motivando-os para que se envolvessem nas atividades letivas, especialmente nas de produção textual. Chegou-se à conclusão de que os suportes visual e audiovisual poderiam funcionar bem, pois, tal como mencionado anteriormente neste relatório, Brandimonte (2004) defende que as atividades implementadas com base em materiais audiovisuais normalmente cativam e despertam o interesse dos alunos. Assim, os materiais selecionados para serem utilizados na fase de motivação foram fotografias, vídeos e objetos reais. É importante sublinhar que todas as aulas estiveram dotadas de uma fase de motivação e que estes materiais se encontravam sempre relacionados com o tema da aula em questão, sendo selecionados com o devido cuidado e ponderação para que cumprissem o objetivo pretendido. Neste sentido, para comprovar o sucesso ou o insucesso da estratégia de intervenção adotada, foram criadas atividades de produção escrita, traçando-se desta forma um plano de ação para cada disciplina. Decidiu-se no início do

ano letivo, em reunião com as professoras orientadoras, que iriam ser lecionadas três unidades didáticas¹ em cada disciplina. Assim, no caso do PLM, o plano de ação foi composto por três atividades de produção textual realizadas na última aula de cada unidade didática e três atividades de motivação que compõem a fase de motivação de cada uma dessas aulas. No caso do ELE, uma vez que foi adotada a metodologia por tarefas², decidiu-se que o plano de ação iria ser formado por três atividades de produção textual correspondentes às tarefas finais de cada unidade didática. Quanto às atividades de motivação, foram consideradas as atividades que constituem a fase de motivação de todas as aulas lecionadas em cada unidade didática, dez no total, pois o tema da tarefa final é abrangente. Estamos na presença de uma atividade que permite consolidar todos os conteúdos abordados ao longo da unidade didática em questão. Neste sentido, o plano de ação de cada disciplina dividiu-se em três conjuntos de atividades, cada conjunto foi composto por uma atividade de produção textual e pelas atividades de motivação que trabalham o tema a desenvolver nessa mesma atividade de escrita. É importante salientar que tal como defendem Richards e Lockhart (1998), a fase de motivação de todas as aulas lecionadas tiveram uma duração breve (entre 5 e 10

¹ No que concerne à disciplina de PLM, no momento de planificar as unidades didáticas que iriam ser lecionadas na turma 7º X foram seguidos com rigor os documentos reguladores do ciclo de estudos em questão, nomeadamente o Programa e as Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico. Por sua vez, no que se refere à disciplina de ELE, à hora de planificar a unidade didática dirigida ao grupo de alunos do 9º Y, partiu-se do *Programa de Espanhol do Ensino Básico, 3.º Ciclo*, de acordo com o nível B1.1 do QECR. No caso das unidades didáticas que iriam ser lecionadas na turma 10º Z, foram planificadas com base no *Programa de Espanhol do Ensino Secundário, Nível de Iniciação 10º Ano*, em conformidade com o nível A2.1 do QECR. Para os anos de escolaridade referidos foram também consultados os documentos das *Aprendizagens Essenciais* (Direção Geral da Educação, 2018) e pontualmente, no caso do ELE, o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006).

² Nas três unidades didáticas lecionadas ao longo do ano letivo no ELE foi adotada a metodologia por tarefas, ou seja, cada unidade didática está baseada numa tarefa final que abarca todos os conteúdos abordados ao longo das aulas que compõem a unidade. Estamos perante tarefas complexas, uma vez que são multiepisódicas, ou seja, estão estruturadas por tarefas pequenas que se incluem dentro de uma tarefa maior que habitualmente, segundo Martín Peris (1999), se denominam “subtarefas” ou “tarefas intermedias” (p. 31). Estão estruturadas por “tarefas possibilitadoras” e uma “tarefa final”, estão presentes também uma “tarefa previa”, uma “tarefa derivada” e várias “tarefas sencillas satélite”. No seu conjunto, reúnem os três requisitos que apresenta Ernesto Martín Peris: “la interacción entre los aprendientes, el aprendizaje en cooperación y la obtención de un resultado o producto” (p. 33). Estamos na presença de atividades de comunicação em que os estudantes têm que interatuar, dado que vão trabalhar em grupos e têm de conversar em espanhol para realizar as tarefas. Uma vez que trabalham em grupos ou em pares, os alunos vão ter de colaborar, falar, discutir ou, dito de outra forma, vão ter de cooperar. Também está presente a obtenção de um produto final que é uma produção escrita.

minutos). Para trabalhar os materiais utilizados nesta fase recorreu-se à estratégia da indagação. Esta estratégia (a combinação destes materiais com a formulação de questões) permite dinamizar o início da aula e criar um clima cognitivo adequado no âmbito da ativação dos conhecimentos prévios e dos conhecimentos declarativos dos alunos sobre o tema que irá ser desenvolvido, o que vai permitir, segundo Cerrolaza e Cerrolaza (1999), promover a motivação. Relativamente às atividades de produção escrita, foram elaboradas com base no tema da aula ou a partir do tema da unidade didática no caso do ELE e em conformidade com o nível dos alunos. Antes do início de cada atividade foi pedido aos alunos que levassem em consideração as três componentes do processo de escrita: planificação, redação e revisão. Neste sentido, foram chamados a atenção para a complexidade do processo e para as fases que deveriam seguir durante a realização da tarefa de produção textual, de forma a que fossem cumpridos os objetivos estipulados na instrução. A fase de planificação textual deve ser vista como um processo fundamental nas atividades de produção escrita. De acordo com Carvalho (1999), a planificação é um processo que implica basicamente dois subprocessos: em primeiro lugar, podemos considerar a geração de ideias que se processa sobretudo pelo recurso à memória e, em segundo lugar, o da organização das ideias. O presente projeto de investigação-ação focaliza-se apenas no primeiro momento, ou seja, na geração de ideias, momento onde se verificou o problema que se pretende superar, ou seja, a falta de ideias.

Depois da seleção de atividades e materiais para utilizar na fase de motivação e uma vez traçado o plano de ação, foi o momento de estipular quais as ferramentas que iriam ser usadas na recolha de dados para a pesquisa e como estes dados iriam ser analisados. No que diz respeito às atividades de expressão escrita, a recolha de dados foi efetuada através da observação direta das etapas de planificação, redação e revisão dos textos e também mediante a análise dos textos produzidos pelos alunos. Através da observação direta foram igualmente recolhidos os dados no que concerne ao desempenho dos estudantes durante as atividades de motivação. Os dados recolhidos através da observação direta das atividades desenvolvidas durante as aulas e das respetivas atitudes dos alunos foram registados através de anotações. Essas notas foram reunidas

e agrupadas dando origem à construção do diário do investigador que permitiu refletir sobre as aprendizagens dos alunos e sobre a atuação do professor nas aulas. Segundo Alves (2004), o diário é um método adequado de recolha de dados para investigações, pois permite o registo do pensamento e da conduta ao longo do tempo: “a redação do diário proporciona um *registo escrito do pensamento e deliberações*, semelhantes a outras notas escritas ou gravações, que os professores realizam enquanto planificam ou ensinam” (p. 228). A reflexão é uma das componentes fundamentais dos diários dos professores, uma vez que através da releitura permitem refletir sobre o que sucedeu nas aulas, nomeadamente sobre dados como: sentimentos, preocupações, afetos, frustrações, ambiente de aula ou atitudes (Bolívar et al., 2001). Os inquéritos por questionário foram outra ferramenta que possibilitou a recolha de dados para esta investigação. Estes questionários foram aplicados no final de cada unidade didática, quer no PLM (Anexo 1), quer no ELE (Anexo 2), com o objetivo de avaliar a perspetiva dos estudantes acerca da eficácia ou ineficácia da estratégia de intervenção traçada em função do problema inicialmente detetado e da questão de investigação de partida.

Os referidos questionários são compostos por três questões relacionadas com a importância dos materiais utilizados na fase de motivação como suportes motivacionais e potenciadores da criatividade e do interesse dos alunos. No presente relatório, os dados recolhidos serão todos expostos em textos descritivos, exceto os dados obtidos através dos questionários que serão apresentados através de gráficos. Relativamente às técnicas que foram usadas para analisar os dados obtidos, foi adotada a metodologia qualitativa de investigação para analisar os resultados decorrentes do diário do investigador e dos textos escritos pelos alunos, por outro lado, foi adotada a metodologia quantitativa de investigação para analisar os resultados apurados nos questionários. Os textos produzidos pelos estudantes foram analisados de forma a responder às seguintes questões: os textos são ricos em ideias relacionadas com o tema da aula desenvolvidas na fase de motivação? As ideias são apresentadas de forma clara, sem incoerências?

3.2. Plano de ação

3.2.1. Descrição do plano de ação na disciplina de Português Língua Materna

3.2.1.1. 1.º conjunto de atividades

A primeira atividade de produção escrita planificada para esta investigação, no domínio do PLM, realizou-se no dia 14 de janeiro de 2021, na turma 7º X. Esta aula de cinquenta minutos (recorde-se que no ano letivo de estágio, as aulas sofreram uma redução de 90 minutos para 50 minutos devido à atual situação pandémica) e última da 1.ª unidade didática teve como principal objetivo a planificação, redação e revisão de uma carta informal (Anexo 3). O tema da atividade estava relacionado com o tema já abordado na aula anterior que teve como objetivo central a leitura e interpretação de um excerto da obra *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andresen (passagem do cavaleiro por Veneza³). Neste sentido, para envolver os alunos no tema da atividade de produção escrita que iriam ter de realizar, decidiu-se introduzir na fase de motivação uma atividade que consistiu na apresentação de quatro imagens sobre a cidade de Veneza (Anexo 4). As imagens foram exibidas no painel digital interativo, através do qual foi possível explorar as imagens uma de cada vez, permitindo aumentar as expectativas dos estudantes. Uma das particularidades da imagem consiste na possibilidade de ser observada durante o tempo que o professor deseje para se proceder à sua interpretação. Segundo Sánchez (2009), permitem alcançar objetivos gerais de aprendizagem: conhecimento, entendimento e desenvolvimento de destrezas comunicativas. As quatro imagens formavam um quarteto ilustrativo da cidade de Veneza, onde se podiam ver os monumentos, os canais, as gôndolas... Com a intenção de causar mais impacto, as imagens foram apresentadas na companhia de algumas citações do texto.

O objetivo didático da aplicação desta atividade consistiu em potenciar a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema em questão e despertar o interesse pela temática da aula. Assim, deu-se início à apresentação das imagens e, ao mesmo

³ Fonte: Andresen, 2004, pp. 5-10.

tempo, foram colocadas algumas questões sobre as mesmas, com vista à ativação cognitiva dos alunos, tais como: *como estava construída Veneza? Como se chamavam os barcos característicos dos canais de Veneza? Como eram as ruas de Veneza?* Relativamente a esta estratégia, Lencastre e Chaves (2003) defendem que o professor deve utilizar a imagem de forma ativa, ou seja, deve estabelecer uma ligação entre os seus alunos e a imagem através da colocação de questões. A combinação destes materiais com a formulação de questões permite que os alunos criem expectativas sobre o tema tratado e fiquem mais recetivos aos conteúdos que vão ser lecionados durante a aula, levando a cabo as atividades com êxito.

Após esta reflexão, foi feita uma ligação entre as imagens e a atividade de escrita, revelando aos estudantes que iriam ter de escrever sobre a cidade de Veneza.

3.2.1.2. 2.º conjunto de atividades

A segunda aula de português, na qual se pôs em prática este projeto de investigação-ação, decorreu no dia 26 de fevereiro de 2021, na turma 7º X. O principal objetivo desta aula de cinquenta minutos e última da 2.ª unidade didática foi escrever um texto narrativo sobre o tema da infância (Anexo 5). Este tema estende-se a toda a unidade didática que gira em torno da obra *Os da Minha Rua* de Ondjaki, pseudónimo de Ndalu de Almeida. Trata-se de uma obra autobiográfica onde o autor recorda momentos da infância nas décadas de 80/90, em Luanda.

A aula iniciou com a apresentação de um conjunto de imagens (Anexo 6) sobre a infância luandina, onde está presente a beleza e a alegria da infância, mesmo em situações de pobreza. As imagens foram apresentadas aos alunos na modalidade de ensino à distância através da plataforma *Microsoft Teams*, devido ao confinamento provocado pela pandemia da COVID-19. Esta atividade durou cerca de cinco minutos e funcionou como atividade de motivação para a tarefa de escrita que iriam realizar. A duração da atividade foi calculada em conformidade com Richards e Lockhart (1998), pois estes autores defendem que a fase de motivação deve ter uma duração breve, entre 5 e 10 minutos, conforme a duração da aula. Outro dos objetivos da utilização destes materiais centra-se na ativação cognitiva dos estudantes, deste modo foi feita uma reflexão sobre

as imagens, colocando questões aos alunos, tais como: *que brincadeiras recordam da vossa infância? Onde brincavam? Como ocupavam os tempos livres? Concordam com a definição de infância de Ondjaki presente na primeira imagem?* Seguidamente, foi feita uma ponte com a atividade de escrita, explicando aos alunos que também eles iriam escrever sobre a sua própria infância.

3.2.1.3. 3.º conjunto de atividades

A terceira atividade de produção escrita planificada para este estudo realizou-se no dia 30 de abril de 2021, na turma 7º X. Esta aula de cinquenta minutos, última da 3.ª unidade didática, teve como principal objetivo a elaboração de um texto de opinião sobre o tema do sonho (Anexo 7). O tema da atividade provém da aula anterior que teve como principal objetivo a leitura e análise do poema *Pedra filosofal* de António Gedeão que ilustra o poder e a magia do sonho. Neste sentido, para continuar a atrair a atenção dos estudantes, decidiu-se introduzir na fase de motivação a apresentação de um vídeo⁴ motivacional sobre o sonho. Este vídeo mostra uma passagem do filme *À procura da felicidade* que exalta a importância da capacidade de sonhar.

O principal objetivo didático desta atividade foi motivar os alunos para que elaborassem a tarefa de escrita com criatividade e mais interesse. Segundo Brandimonte (2004), as atividades implementadas com base em materiais audiovisuais normalmente cativam e permitem despertar emoções e sensibilidade, tornando-se altamente motivadoras. Procurou-se selecionar um vídeo que fosse inspirador e que despertasse nos estudantes algum sentimento. Deste modo, após a visualização do vídeo foi feita uma pequena reflexão sobre o mesmo, colocando questões aos estudantes, tais como as seguintes: *qual é o tema do vídeo? Concordam com o ator? Devemos seguir os nossos sonhos? Porquê? Sem o sonho, a vida teria sentido? Porquê?* Após esta reflexão foi feita a transição para a atividade de escrita, na qual os alunos iriam dar a sua opinião sobre a liberdade de sonhar e a capacidade de tentar concretizar esses sonhos.

⁴ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2YD0laVTsS8>

3.2.2. Descrição do plano de ação na disciplina de Espanhol Língua Estrangeira

3.2.2.1. 1.º conjunto de atividades

A primeira atividade de produção escrita planificada para este projeto, no âmbito do ELE, realizou-se no dia 24 de novembro de 2020, na turma 10º Z. Neste dia a turma contou com duas aulas seguidas de 50 minutos com um intervalo de dez minutos. Estas aulas, últimas da unidade didática *Día a día*, tiveram como principal objetivo a elaboração da tarefa final (Anexo 8) que consistiu na produção de um texto sobre a rotina diária, onde os alunos para além de escreverem sobre as suas atividades quotidianas e tarefas diárias, deveriam incluir uma mentira que os companheiros teriam de adivinhar qual era. Este desafio teve como objetivo aumentar a concentração e o interesse dos alunos na realização da tarefa. Estamos perante uma atividade que permite consolidar todos os conteúdos desenvolvidos ao longo da unidade didática, principalmente os verbos irregulares no presente do indicativo, atividades diárias, tarefas domésticas e as horas. Neste sentido, decidiu-se que todas as atividades de motivação desenvolvidas no início das aulas lecionadas ao longo desta 1.ª unidade didática faziam parte do plano de ação, uma vez que todas contribuíram para envolver os alunos no tema da tarefa final.

No dia 19 de novembro de 2020 ocorreu a primeira atividade de motivação planificada que consistiu na apresentação de seis imagens sobre a rotina diária (Anexo 9). Este conjunto de imagens é ilustrativo de algumas atividades do quotidiano e um dos seus objetivos didáticos foi possibilitar aos alunos inferir o tema da unidade didática por intermédio das expectativas criadas à medida que eram exibidas e exploradas uma de cada vez através do painel digital interativo. Desta forma, para permitir aos estudantes alcançar o objetivo pretendido, em cada imagem foi colocada a questão: *¿Qué veis en la imagen?* E, conforme a imagem apresentada, foram colocadas questões, tais como: *¿Soléis leer?* *¿Soléis salir a tomar un café?* *¿Soléis coger el metro?* *¿Soléis coger el autobús?* *¿Con qué frecuencia?* Seguidamente, foi pedido aos alunos que debatessem algumas questões com o objetivo de ativar os conhecimentos prévios e atualizar os conhecimentos declarativos. Foram colocadas as seguintes questões: *¿Qué día de la*

semana estáis más ocupados? ¿Qué actividades realizáis ese día? ¿Cuál es vuestro día favorito de la semana? ¿Por qué? ¿Qué día de la semana os gusta menos? ¿Por qué?

A segunda atividade de motivação implementada, no âmbito da 1.ª unidade didática, realizou-se no dia 20 de novembro de 2020. Decidiu-se apresentar duas imagens ilustrativas das consequências da rotina diária (Anexo 10). O objetivo da aplicação desta atividade consistiu em motivar os alunos para refletir sobre a sua própria rotina diária. Neste sentido, foi pedido aos estudantes que lessem e pensassem sobre a afirmação presente em cada uma das imagens: “La rutina es otra forma de morir. Combate la rutina” e “Elige una ruta, no una rutina. Aplica para todo en la vida”. Procurou-se selecionar duas imagens que fossem inspiradoras e que atraíssem a atenção dos estudantes. Posteriormente, para continuar a despertar a curiosidade e o interesse e assim desenvolver a motivação intrínseca, recorreu-se à estratégia da indagação colocando questões aos alunos, tais como: *¿Estáis de acuerdo con las afirmaciones? ¿Por qué? ¿Será necesario combatir la rutina? ¿Por qué? ¿Tener una rutina será algo positivo o negativo? ¿Por qué? ¿Cómo es vuestra rutina?* No que diz respeito a esta estratégia Sampaio (2011) declara que a estratégia da indagação permite dinamizar o início da aula e criar um clima cognitivo adequado no âmbito da ativação dos conhecimentos prévios e dos conhecimentos declarativos dos alunos sobre o tema da aula. Segundo Cerrolaza e Cerrolaza (1999), a ativação cognitiva no âmbito dos conhecimentos prévios e declarativos é fundamental para desenvolver a motivação intrínseca, criando um ambiente favorável à aprendizagem.

A terceira e última atividade de motivação planificada ocorreu no dia 24 de novembro de 2020, dia da elaboração da tarefa final mencionada anteriormente. A atividade consistiu na apresentação de três imagens sobre a diferença de fuso horário entre Portugal e Espanha e sobre os horários das comidas e das lojas espanholas (Anexo 11). Um dos objetivos da utilização desta atividade foi rever alguns aspetos abordados na aula anterior e enlaçar com os conteúdos que iriam ser trabalhados na aula em questão, principalmente no que diz respeito às horas e horários. Com o propósito de atingir este objetivo foi selecionada a primeira imagem e apresentada aos alunos no painel digital interativo. Foi pedido aos alunos que observassem a imagem com atenção que continha

dois relógios com a diferença de fuso horário entre Portugal e Espanha, os quais marcavam uma hora em Lisboa e duas horas em Madrid. Para ativar os conhecimentos prévios e atualizar os conhecimentos declarativos foram colocadas as seguintes questões: *¿Qué veis en la imagen? ¿Qué hora es en Portugal? ¿Qué hora es en España?* Depois de lhes ter sido explicada a diferença de fuso horário entre Portugal e Espanha, sendo que Espanha está adiantada uma hora em relação a Portugal, foi introduzido o tema dos horários dos almoços, realçando a diferença entre os dois países. Os alunos responderam às questões: *¿Qué hacen normalmente los portugueses a la una de la tarde? ¿Qué hacen normalmente los españoles a las dos de la tarde?* Seguidamente apresentou-se a segunda imagem com o objetivo de debater ideias sobre os horários dos jantares, quer em Espanha, quer em Portugal. Assim colocaram-se questões aos estudantes, tais como: *¿Qué veis en la imagen? ¿Sabéis a qué hora es la cena en España? ¿Y en Portugal?* Finalmente foi apresentada a terceira imagem para debater o tema da abertura das lojas. Neste sentido, foram colocadas as seguintes questões: *¿Qué veis en la imagen? ¿Sabéis a qué hora abren y cierran las tiendas en España? ¿Y en Portugal?*

3.2.2.2. 2.º conjunto de atividades

A segunda atividade de produção escrita planificada para este estudo realizou-se no dia 19 de abril de 2021, na turma 9º Y. Esta foi a quarta e última aula da unidade didática *Compras a distancia* com a duração de cinquenta minutos. O principal objetivo desta aula foi a elaboração da tarefa final (Anexo 12) que consistiu na produção de alguns conselhos para comprar com segurança pela internet e para consumir de forma responsável. Durante a primeira parte desta aula procedeu-se à revisão de alguns conteúdos lecionados em aulas anteriores, como o modo imperativo, necessário para a elaboração dos conselhos e a introdução de um tema novo – o consumo responsável. Posteriormente, procedeu-se à realização da tarefa final que abarcava os dois temas abordados ao longo da unidade didática (comprar com segurança pela internet e consumir de forma responsável) e permitia consolidar todos os conteúdos desenvolvidos ao longo das aulas, tal como o modo imperativo afirmativo e negativo e os pronomes pessoais de complemento direto e indireto. Desta forma, decidiu-se que

todas as atividades desenvolvidas na fase de motivação das quatro aulas que compunham a unidade didática em questão faziam parte do plano de ação.

A primeira atividade de motivação implementada, no âmbito da 2.^a unidade didática, realizou-se no dia 7 de abril de 2021. Decidiu-se apresentar quatro imagens sobre o tema compras à distância (Anexo 13). Este conjunto de imagens formavam um quarteto ilustrativo de alguns objetos e procedimentos necessários para comprar através da internet. O objetivo didático da aplicação desta atividade consistiu em possibilitar aos alunos inferir o tema da unidade didática por intermédio das expectativas criadas à medida que as imagens iam sendo exibidas e exploradas uma de cada vez através do painel digital interativo. Neste sentido, nas três primeiras imagens foi colocada apenas a questão: *¿Qué veis en la imagen?* Estas imagens apresentavam um computador, um carrinho de compras e alguns cartões de crédito, respetivamente. O culminar das expectativas geradas ficou reservado para a quarta e última imagem que continha os três objetos juntos. Nesta imagem foi colocada a questão: *Ahora, en esta imagen tenemos todos los objetos juntos. ¿De qué estamos hablando?* Seguidamente, para continuar a despertar a curiosidade e o interesse, potenciando a motivação intrínseca, foi pedido aos alunos que colocassem em comum ideias debatendo algumas questões: *¿Hacéis compras por internet? ¿Por qué? ¿Qué es lo que más os gusta comprar en línea? ¿Qué tiendas online os gusta más comprar? ¿Creéis que es importante comprar por internet en tiempos de pandemia? ¿Por qué?*

A segunda atividade de motivação planificada ocorreu no dia 12 de abril de 2021 e consistiu na apresentação de um vídeo⁵ com o título *Phishing, cómo evitar estafas por internet*. Este vídeo expõe uma série de conselhos sobre segurança online de forma a proteger o computador de eventuais ameaças de *Phishing*. O objetivo da aplicação desta atividade consistiu em motivar os alunos envolvendo-os no tema da unidade didática. Procurou-se seleccionar um vídeo que fosse elucidativo no que respeita aos enganar de que o usuário pode ser vítima quando utiliza a internet. Após a visualização do vídeo foi

⁵ Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_lOWile-Dtl

feita uma pequena reflexão sobre o mesmo com o propósito de ativar os conhecimentos prévios e atualizar os conhecimentos declarativos dos estudantes recorrendo à estratégia da indagação. Neste sentido, foram colocadas as seguintes questões: *¿Qué es el Phishing? ¿Cuál es el medio más utilizado para conseguir que los usuarios revelen información confidencial? ¿Qué tipo de correos electrónicos engañosos podemos recibir? ¿Habéis recibido alguna vez un correo electrónico fraudulento?*

No dia 14 de abril de 2021 ocorreu a terceira atividade de motivação planificada que consistiu na apresentação de um objeto real – um cadeado – e uma imagem sobre as compras online com segurança (Anexo 14). Esta atividade teve como principal objetivo possibilitar aos estudantes inferir o tema da aula através das expectativas criadas pela observação do cadeado. Pretendeu-se selecionar um objeto que estivesse relacionado diretamente com a segurança das compras realizadas pela internet. Tal como mencionado anteriormente neste relatório, segundo Sampaio (2011), levar um objeto real para a aula permite estabelecer uma ligação entre o tema abordado e a vida quotidiana dos alunos, propiciando maior envolvimento dos estudantes no tema da aula. Neste sentido, decidiu-se colocar as seguintes questões aos alunos: *¿Qué veis? ¿Para qué sirve? ¿Cómo se puede relacionar un candado con las compras por Internet?* Seguidamente, como complemento, apresentou-se no painel digital interativo a referida imagem que exibia um cadeado com a inscrição *HTTPS* sobre o teclado de um computador, colocando-se a questão: *¿Qué contienen las páginas seguras?*

A quarta e última atividade de motivação planificada, no âmbito da 2.ª unidade didática, realizou-se no dia 19 de abril de 2021. Decidiu-se apresentar três imagens sobre o consumo responsável (Anexo 15). Tencionou-se selecionar imagens que fossem ilustrativas de um conjunto de hábitos e práticas que permitam preservar o meio ambiente. Um dos objetivos da aplicação desta atividade consistiu em proporcionar aos alunos inferir o tema da aula através das expectativas criadas pela observação da primeira imagem. Neste sentido, foi pedido aos estudantes que lessem e pensassem sobre a afirmação nela presente: “Hoy comprar solo lo que necesitas es un gran gesto de solidaridad”. Desta forma, para permitir aos estudantes alcançar o objetivo pretendido foram colocadas as seguintes questões: *¿Estáis de acuerdo con la*

afirmación? Solo debemos comprar lo que necesitamos, ¿por qué? Comprar pensando en el medio ambiente es un hábito que debemos adoptar, ¿de qué tipo de consumo estamos hablando? Em seguida, para continuar a envolver os estudantes no tema da aula foi apresentada a segunda imagem no painel digital interativo solicitando aos alunos que debatessem a seguinte questão: *si hablamos de consumo responsable en tiempos de pandemia, ¿a qué nos referimos?* Posteriormente, foi apresentada a terceira imagem com o objetivo de dar a conhecer aos estudantes o dia mundial do consumo responsável e promover a sua importância no sentido de motivá-los para que realizassem as atividades letivas com mais interesse, especialmente a tarefa final que se elaborou no final da aula.

3.2.2.3. 3.ª conjunto de atividades

A terceira atividade de produção escrita planejada para este projeto, no domínio do ELE, realizou-se no dia 8 de junho de 2021, na turma 10º Z. À semelhança do sucedido na 1.ª unidade didática, neste dia a turma contou com duas aulas seguidas de 50 minutos com um intervalo de dez minutos. Estas últimas aulas da unidade didática *Viajes* tiveram como principal objetivo a elaboração da tarefa final (Anexo 16) que consistiu na produção de um diário de viagem, onde os alunos, para além de descreverem um passeio que fizeram a uma cidade do seu país ou do estrangeiro, deveriam incluir uma mentira para que os colegas tentassem adivinhar. Decidiu-se voltar a colocar este pequeno desafio aplicado na tarefa final da 1.ª unidade didática com o objetivo de aumentar a concentração e o interesse dos alunos na realização da tarefa. Tratando-se da tarefa final, estamos na presença de uma atividade que permite consolidar todos os conteúdos abordados ao longo da unidade didática, sobretudo o pretérito indefinido dos verbos regulares e irregulares, os meios de transporte, o tempo atmosférico e o clima. Portanto, todas as atividades de motivação desenvolvidas no início das aulas lecionadas ao longo desta 3.ª unidade didática contribuíram para envolver os alunos no tema da tarefa final. Atendendo a essa lógica, decidiu-se que todas essas atividades faziam parte do plano de ação.

No dia 1 de junho de 2021 ocorreu a primeira atividade de motivação planejada que consistiu na apresentação de um vídeo⁶ com o título *Marca Perú: Campaña de Lanzamiento Internacional 2012*. Este vídeo é um anúncio sobre o Peru e retrata a história de um homem de negócios que recebe um vídeo no futuro gravado por ele próprio durante uma viagem ao Peru. Para além do caráter publicitário, este é um vídeo inspirador que motiva a cumprir os sonhos colocando em relevo as viagens e os pequenos momentos que se guardam na memória, a arquitetura, a história, a cultura, etc. Um dos objetivos didáticos da aplicação desta atividade consistiu em possibilitar aos alunos inferir o tema da unidade didática através das expectativas criadas à medida que o vídeo ia sendo exibido no painel digital interativo. Após a visualização do vídeo foi feita uma pequena reflexão sobre o mesmo com a intenção de ativar os conhecimentos prévios e atualizar os conhecimentos declarativos dos estudantes recorrendo à estratégia da indagação. Neste sentido, foram colocadas as seguintes questões: *¿Quién hizo el vídeo? ¿Qué país visitó el joven del vídeo? ¿Qué más aprendisteis sobre Perú? ¿Imagináis recibir un día un vídeo que vosotros mismos os enviasteis hace veinte años? ¿Os gusta viajar? ¿Qué países visitasteis? ¿Qué hicisteis?*

A segunda atividade de motivação implementada, no âmbito da 3.ª unidade didática, realizou-se no dia 4 de junho de 2021. Decidiu-se apresentar um objeto real – um passaporte – e duas imagens que exibiam o passaporte português e o espanhol, respetivamente (Anexo 17). O objetivo da aplicação desta atividade consistiu em motivar os alunos envolvendo-os no tema da unidade didática através da observação do passaporte e das imagens. Pretendeu-se selecionar um objeto que estivesse relacionado diretamente com o tema das viagens. Neste sentido, optou-se pelo passaporte uma vez que é um símbolo de identidade e a chave para viajar livremente e em segurança. De forma a permitir alcançar o objetivo pretendido, inicialmente apresentou-se o passaporte aos alunos e foram colocadas as seguintes questões: *¿Qué veis? ¿Para qué sirve? ¿Cómo se puede relacionar un pasaporte con los viajes? ¿Se requiere pasaporte*

⁶ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=42AXjcP-B2U&t=23s>

para viajar dentro de la Unión Europea? De acordo com Sampaio (2011), estes materiais quando colocados em prática com recurso à estratégia da indagação evidenciam-se muito eficazes, uma vez que permitem que os alunos reflitam sobre o tema tratado e criem expectativas sobre o que poderá ser abordado durante a aula, motivando-os. Seguidamente, como complemento, foram apresentadas no painel digital interativo as referidas imagens que permitiram aos estudantes conhecer as diferenças e as semelhanças entre o passaporte português e o espanhol, uma vez que os dois países pertencem à União Europeia.

A terceira e última atividade de motivação planificada ocorreu no dia 8 de junho de 2021, dia da elaboração da tarefa final, já referida anteriormente. A atividade consistiu na apresentação de quatro imagens sobre os Himalaias (Anexo 18). Tencionou-se selecionar imagens que fossem ilustrativas de destinos turísticos pouco comuns, mas ao mesmo tempo mágicos e emblemáticos com o objetivo de despertar a curiosidade e o interesse dos estudantes para o tema da aula. Para atingir este objetivo foi selecionada a primeira imagem e apresentada aos alunos no painel digital interativo. Pediu-se que observassem com atenção e que lessem a informação presente na imagem: “Monasterio Taktsang Palphug más conocido como el Nido del Tigre”. Em seguida foi colocada a seguinte questão: *¿Sabéis dónde está el monasterio Taktsang Palphug más conocido como el Nido del Tigre?* Revelou-se aos estudantes que se tratava de um mosteiro budista que fica na cordilheira dos Himalaias, no Butão. Explicou-se que este mosteiro fica na encosta rochosa muito íngreme de uma montanha a 3120 metros de altitude e que não é fácil lá chegar, sendo que o trajeto tem de ser feito a pé ou a cavalo. Para aumentar as expectativas dos alunos foi contada a lenda daquele lugar único que levou à construção do mosteiro, hoje convertido numa das principais atrações turísticas do Butão. Posteriormente, foram apresentadas a segunda e a terceira imagem que exibiam os trajes típicos do Nepal, outro país abrangido pelos Himalaias. A quarta imagem foi apresentada aos alunos esclarecendo que estavam a ver a montanha mais alta do planeta terra. Neste sentido, foram colocadas as questões: *¿Cómo se llama la montaña más alta de la superficie del planeta tierra? ¿Dónde está?* Seguidamente,

explicou-se que o monte Everest é a montanha mais alta dos Himalaias e o principal ponto turístico do Nepal.

3.3. Resultados

3.3.1. Disciplina de Português Língua Materna

3.3.1.1. Resultados do plano de ação

Os resultados serão apresentados por categorias para cada conjunto de atividades: num primeiro momento, os decorrentes da reflexão sobre os dados registados no diário do investigador; num segundo momento, os resultados provenientes da análise dos textos produzidos pelos alunos.

1.º conjunto de atividades

A) Resultados decorrentes da análise do diário do investigador

No que diz respeito ao 1.º conjunto de atividades, a atividade de motivação planificada surtiu efeito. Segundo os dados registados no diário, foi possível despertar a atenção e o interesse dos alunos visto que se apresentaram bastante participativos durante toda a atividade. Durante a apresentação das imagens, uma de cada vez no painel digital interativo, foi notório o aumento das expectativas dos alunos e o empenho nas respostas às questões que iam sendo colocadas. A magia da cidade de Veneza transmitida através das imagens acompanhadas de algumas citações do texto, permitiu despertar nos alunos sentimentos que pareciam ser de encanto e fascínio. Estas sensações revelaram-se cruciais para despertar o interesse pelo tema da aula e motivar os estudantes para a atividade de produção escrita. Depois da apresentação de um texto modelo, teve início a elaboração da primeira atividade de produção escrita do plano de ação na área do PLM. Conforme o que foi observado e mais tarde anotado no diário relativamente à fase de planificação do texto, os estudantes, de forma geral, demonstraram bastante interesse e dedicação e já não chamaram o professor para os ajudar a reunir ideias que lhes permitissem planificar o texto. Constatou-se que os alunos não demoraram demasiado tempo a iniciar a fase de redação à exceção de um estudante que se recusou a iniciar a atividade.

B) Resultados provenientes da análise dos textos produzidos pelos alunos

Através da análise dos textos escritos pelos alunos, constatou-se que a grande maioria cumpriu com os objetivos estipulados na instrução. Para além disso, verificou-se que os textos são ricos em ideias relacionadas com o tema da aula que foram trabalhadas na fase de motivação, tal como é possível observar no Anexo 19 que representa uma pequena amostra do conjunto de textos escritos pelos estudantes. Como se pode constatar, os alunos redigiram cartas bastante completas contendo os elementos pedidos na instrução relativamente à estrutura da carta informal. As ideias presentes nos textos dos estudantes, relativamente à descrição da cidade de Veneza, são pertinentes e apresentadas de forma clara, constatando-se a influência que as imagens e as citações do texto exerceram, com recurso à estratégia da indagação, sobre a ativação cognitiva dos alunos. Assim, de acordo com a observação direta do processo de escrita e com a análise dos textos, pode concluir-se que a fase de motivação contribuiu para amenizar o problema inicialmente detetado, permitindo desenvolver a criatividade e o interesse.

2.º conjunto de atividades

A) Resultados decorrentes da análise do diário do investigador

Em relação ao 2.º conjunto de atividades, a atividade de motivação resultou igualmente bem. De acordo com o que foi possível observar através da plataforma *Microsoft Teams*, uma vez que a aula em questão foi lecionada na modalidade de ensino à distância, logrou-se captar a atenção dos alunos que se mostraram muito entusiasmados e animados. Perante a beleza e a alegria da infância transmitidas através das imagens apresentadas uma de cada vez, foi possível verificar, ainda que através das câmaras, a curiosidade estampada no rosto dos discentes. Durante a reflexão sobre as imagens houve bastante participação dos alunos nas respostas às questões que foram colocadas. Assistiu-se a uma partilha de experiências da infância, onde foram referidas as brincadeiras e alguns episódios do tempo de criança. Esta partilha de experiências revelou-se extremamente importante para despertar o interesse dos estudantes na realização da atividade de produção escrita, uma vez que permitiu facilitar o processo

de geração de ideias sobre o tema da aula na fase de planificação do texto. Depois da apresentação de um texto modelo elaborado pelo professor e explicada a atividade de escrita que iriam ter de realizar, deu-se por terminada a aula em formato síncrono, dando lugar ao formato assíncrono. A segunda atividade de produção escrita do plano de ação foi realizada pelos alunos em casa, o que não permitiu recolher dados através da observação direta das etapas de planificação, redação e revisão. No entanto, foi pedido aos estudantes que enviassem os seus textos pela plataforma *Microsoft Teams*, permitindo desta forma recolher dados através da análise dos textos produzidos.

B) Resultados provenientes da análise dos textos produzidos pelos alunos

Mediante a análise dos textos foi possível constatar que a grande maioria cumpriu com os objetivos estipulados na instrução no que diz respeito ao número de palavras e à estrutura. No que diz respeito às ideias existentes, foi notório a presença de ideias relacionadas com o tema da aula desenvolvidas na fase de motivação, tal como se pode verificar nos textos escritos pelos alunos do Anexo 20 que são uma pequena demonstração do produto final da atividade. Nos textos podemos observar relatos sobre aspetos marcantes da infância como as brincadeiras, a ocupação dos tempos livres e as atividades realizadas em família. Verificou-se que vários alunos optaram por desenvolver apenas um episódio, tal como era proposto na instrução. É possível constatar que as ideias presentes, nas quais se observa esses aspetos que marcaram a infância, são oportunas e se apresentam de forma clara, comprovando-se que a reflexão sobre as imagens apresentadas na fase de motivação, com o objetivo de ativar cognitivamente os alunos, foi benéfica e produtiva, surtindo o efeito desejado.

3.º conjunto de atividades

A) Resultados decorrentes da análise do diário do investigador

No que concerne ao 3.º conjunto de atividades, a atividade de motivação revelou-se outro exemplo de exercício que, no geral, resultou como era pretendido. Conforme as anotações presentes no diário, foi possível despertar o interesse dos estudantes que se mostraram bastante atentos e empenhados ao longo de toda a atividade. Constatou-se que a importância da capacidade de sonhar retratada no vídeo *À procura da felicidade*,

permitiu despertar nos alunos sentimentos que os levou a refletir sobre o tema da aula. O poder do sonho com influência na vida humana foi a principal mensagem transmitida e, em seguida, defendida pela maior parte dos estudantes que participaram ativamente na resposta às questões de reflexão sobre o vídeo. Essa partilha de ideias foi determinante para despertar o interesse pelo tema da aula e motivar os estudantes para a atividade de produção escrita. Após a apresentação de um texto modelo, teve início a elaboração da terceira e última atividade de produção escrita do plano de ação no âmbito do PLM. De acordo com a observação direta da fase de planificação do texto com registo no diário do investigador, os estudantes, de forma geral, revelaram bastante empenho e desembaraço, constatando-se, neste sentido, uma crescente melhoria relativamente à fase de planificação da primeira atividade de produção escrita do plano de ação. Não foi verificado nenhum comportamento de recusa por parte dos alunos e todos iniciaram a fase de redação do texto.

B) Resultados provenientes da análise dos textos produzidos pelos alunos

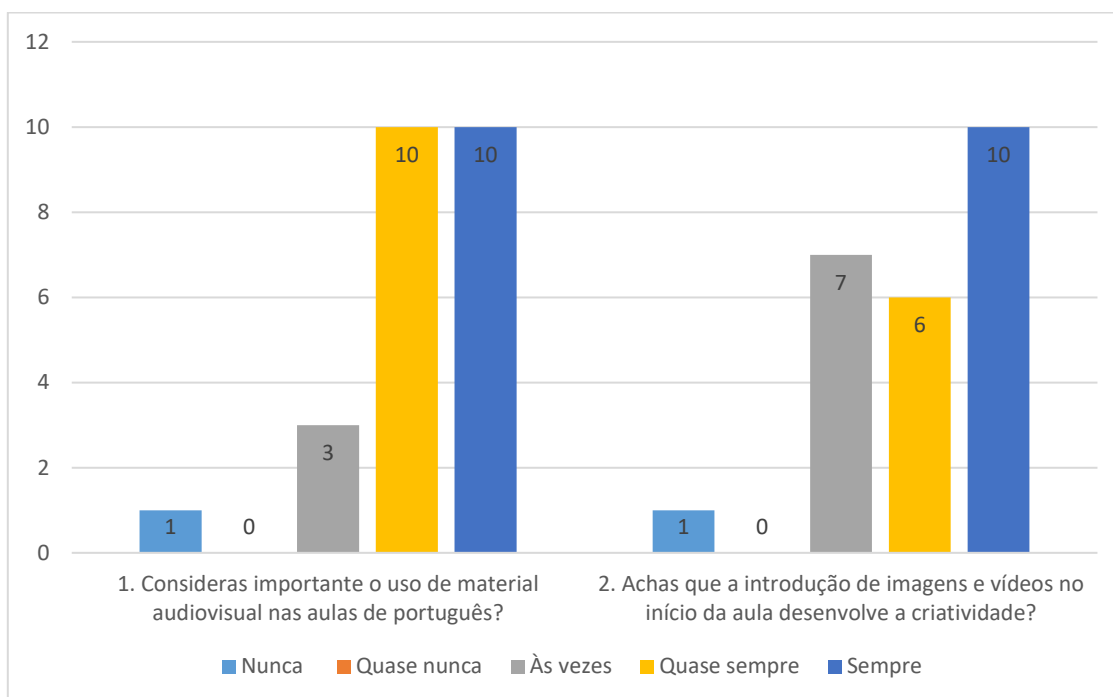
Após a análise dos textos foi possível constatar que a grande maioria cumpriu com os objetivos estipulados na instrução no que respeita ao número de palavras e à estrutura. Verificou-se grande presença de ideias relacionadas com o tema da aula que foram trabalhadas na fase de motivação. A maior parte dos textos de opinião defendia a ideia apresentada no vídeo, no sentido de que devemos seguir à risca os nossos sonhos, no entanto, observou-se a presença de outro ponto de vista, tal como incita a instrução. No Anexo 21 é possível observar dois exemplares dos textos escritos pelos estudantes onde podemos confirmar a existência das duas opiniões. As ideias presentes nos textos relativamente à reflexão sobre a influência do sonho na vida humana são pertinentes e apresentadas de forma clara, comprovando-se o êxito da fase de motivação no que respeita à ativação cognitiva dos alunos que permitiu motivá-los intrinsecamente e facilitar o recurso à memória para a geração de ideias durante a planificação textual.

3.3.1.2. Resultados dos questionários

No âmbito do PLM, foi aplicado um questionário (Anexo 1) no final de cada unidade didática lecionada na turma 7º X, com o objetivo de estudar a perspetiva dos estudantes acerca da estratégia de intervenção em vários momentos ao longo da implementação do projeto de investigação-ação.

Em relação ao questionário aplicado no final da 1.ª unidade didática, os dados obtidos relativamente à primeira e segunda questão são apresentados no Gráfico 1.

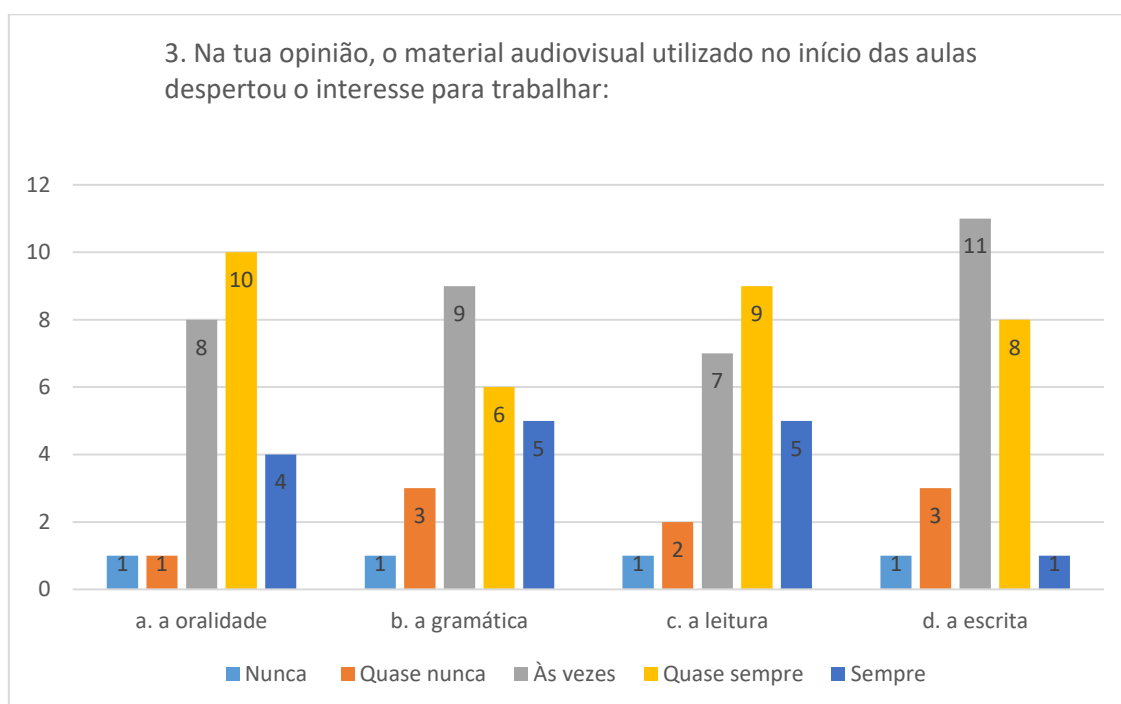
Gráfico 1 – Dados do 1.º questionário aplicado na turma 7º X – Questão 1 e 2



Como é possível verificar, 24 alunos responderam ao questionário, ou seja, a totalidade dos alunos da turma 7º X. Em relação à primeira questão, apenas 1 aluno respondeu que “nunca” considerava importante o uso de material audiovisual nas aulas de português e 3 responderam “às vezes” (4 alunos – 16%). É de salientar que responderam maioritariamente “quase sempre” e “sempre” (20 alunos – 84%). Assim, comprova-se que a grande maioria dos alunos considerou importante o uso de material audiovisual nas aulas de português. No que concerne à segunda questão, podemos concluir que

grande parte dos discentes achou que a introdução de imagens e vídeos no início da aula desenvolve a criatividade, uma vez que 6 dos inquiridos responderam “quase sempre” e 10 responderam “sempre” (16 alunos – 67%), no entanto, 7 dos estudantes responderam “às vezes” e 1 respondeu “nunca” (8 alunos – 33%). A distribuição das respostas à terceira questão é apresentada no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Dados do 1.º questionário aplicado na turma 7º X – Questão 3

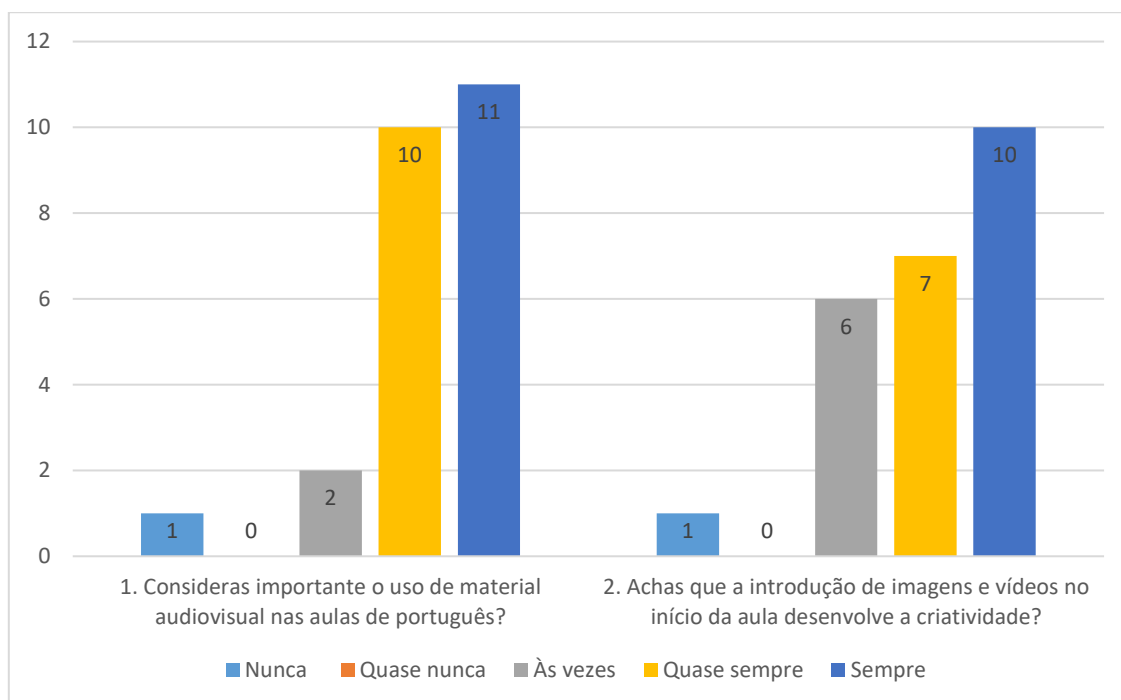


No que diz respeito à terceira questão e mais concretamente à competência de escrita que é objeto de estudo do projeto de investigação-ação apresentado neste relatório, verifica-se que a maior parte dos estudantes não acha que o material audiovisual utilizado no início das aulas desperte o interesse para trabalhar a competência de escrita, visto que 11 dos inquiridos responderam “às vezes”, 3 “quase nunca” e 1 respondeu “nunca” (15 alunos – 63%). Apenas 8 alunos responderam “quase sempre” e somente 1 respondeu “sempre” (9 alunos – 37%). Atendendo às respostas, grande parte dos alunos respondeu “quase sempre” e “sempre” nas competências de oralidade e leitura, confirmando-se que na opinião dos estudantes o material audiovisual utilizado no início das aulas despertou mais interesse para trabalhar a oralidade e a leitura do que

a gramática e a escrita. Podemos concluir que a maior parte dos discentes não se convenceu que o material audiovisual despertasse o interesse para trabalhar a gramática e a escrita. Através destes resultados é possível depreender que está presente um problema de motivação: a maior parte dos estudantes sente, à partida, maior motivação para trabalhar a oralidade e a leitura do que a gramática e a escrita, confirmando-se o problema inicialmente detetado da falta de motivação para produzir textos escritos.

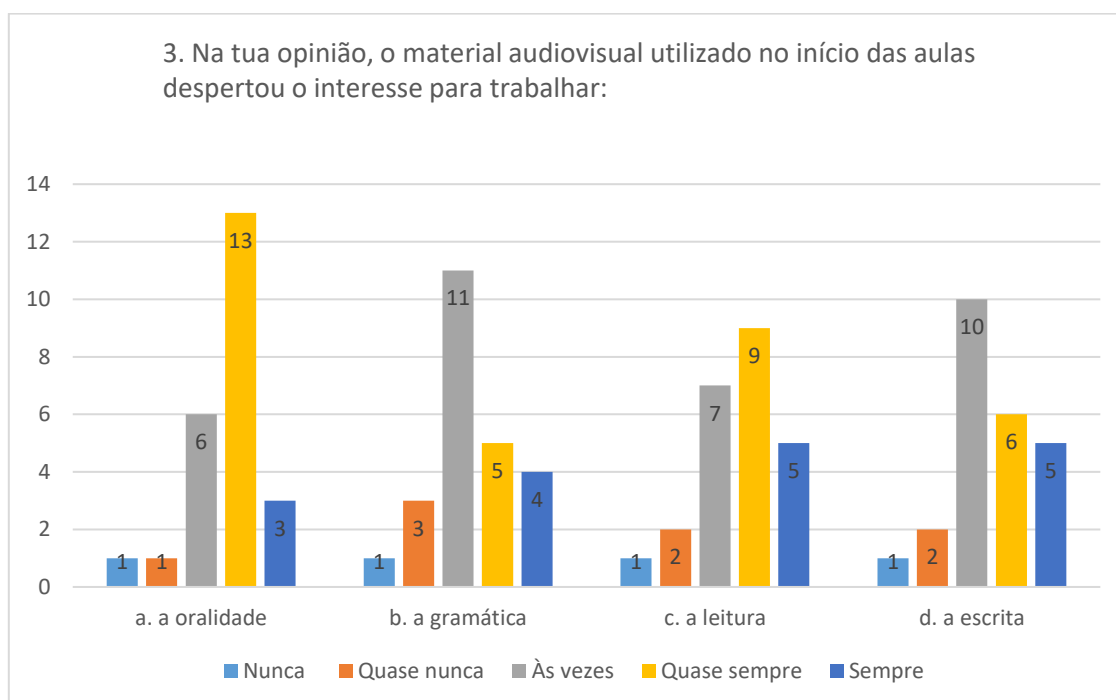
Devido ao confinamento provocado pela pandemia da COVID-19 e a consequente entrada em vigor da modalidade de ensino à distância, o questionário aplicado no final da leção da 2.ª unidade didática foi elaborado através do programa informático Google Drive, onde foi criado um formulário com as questões e gerado o *link* que se enviou aos alunos. A distribuição das respostas à questão 1 e 2 é apresentada no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Dados do 2.º questionário aplicado na turma 7º X – Questão 1 e 2



Atendendo ao gráfico, podemos constatar que responderam ao questionário 24 alunos da turma 7º X, isto significa que foi recebida a resposta de todos os alunos. No que concerne à primeira questão podemos concluir que grande parte dos discentes considerou importante o uso de material audiovisual nas aulas de português, visto que 10 dos inquiridos responderam “quase sempre” e 11 responderam “sempre” (21 alunos – 88%). Apenas 2 dos estudantes responderam “às vezes” e unicamente 1 respondeu “nunca” (3 alunos – 12%). Em relação à segunda questão, 7 dos inquiridos selecionaram a opção “quase sempre” e 10 selecionaram “sempre” (17 alunos – 71%), o que indica que a maioria dos estudantes achou que a introdução de imagens e vídeos no início da aula desenvolve a criatividade, apesar de 6 alunos terem respondido “às vezes” e 1 ter respondido “nunca” (7 alunos – 29%). Os dados obtidos relativamente à terceira questão são apresentados no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Dados do 2.º questionário aplicado na turma 7º X – Questão 3

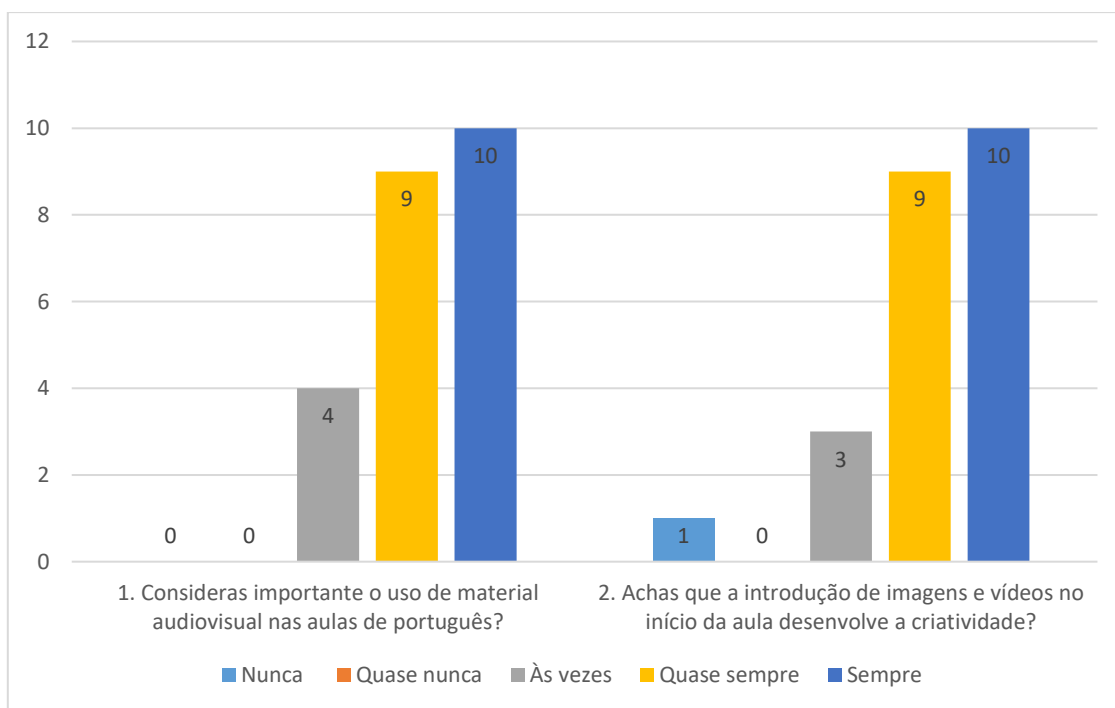


No que respeita à terceira questão e especificamente à competência de escrita, é possível verificar que 10 dos inquiridos responderam “às vezes”, 2 “quase nunca” e 1 respondeu “nunca” (13 alunos – 54%). Por outro lado, 6 dos estudantes selecionaram a

opção “quase sempre” e 5 selecionaram “sempre” (11 alunos – 46%), o que indica que a maior parte dos estudantes não acha que o material audiovisual utilizado no início das aulas desperte o interesse para trabalhar a competência de escrita, embora a diferença seja pouco significativa. Tal como constatado no 1.º questionário implementado, na opinião dos estudantes o material audiovisual utilizado no início das aulas despertou mais interesse para trabalhar a oralidade e a leitura do que a gramática e a escrita.

Quanto ao questionário aplicado no final da 3.ª unidade didática, os dados obtidos relativamente à primeira e segunda questão são apresentados no Gráfico 5.

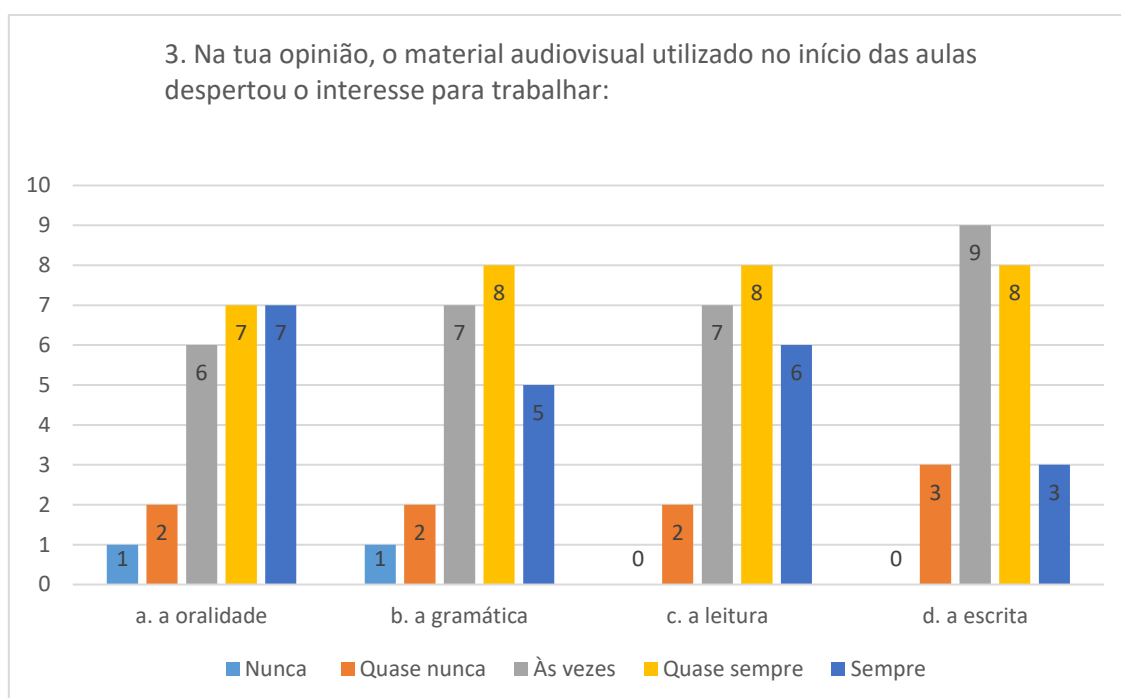
Gráfico 5 – Dados do 3.º questionário aplicado na turma 7º X – Questão 1 e 2



Como é possível constatar, dos 24 alunos da turma 7º X, 23 deles responderam ao questionário, uma vez que 1 dos elementos não estava presente na aula. Relativamente à primeira questão, podemos verificar que grande parte dos discentes considerou importante o uso de material audiovisual nas aulas de português, visto que 9 dos inquiridos responderam “quase sempre” e 10 responderam “sempre” (19 alunos – 83%). Os restantes 4 estudantes responderam “às vezes” (4 alunos – 17%). No que respeita à

segunda questão, podemos concluir que grande parte dos discentes achou que a introdução de imagens e vídeos no início da aula desenvolve a criatividade, uma vez que 9 dos inquiridos responderam “quase sempre” e 10 responderam “sempre” (19 alunos – 83%), no entanto, 3 dos estudantes responderam “às vezes” e 1 respondeu “nunca” (4 alunos – 17%). A distribuição das respostas à terceira questão é apresentada no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Dados do 3.º questionário aplicado na turma 7º X – Questão 3



No que se refere à competência de escrita da terceira questão, é possível verificar que 8 dos estudantes selecionaram a opção “quase sempre” e 3 selecionaram “sempre” (11 alunos – 48%). Em contrapartida, 9 dos inquiridos responderam “às vezes” e 3 “quase nunca” (12 alunos – 52%), o que demonstra que a maior parte dos estudantes não acha que o material audiovisual utilizado no início das aulas desperte o interesse para trabalhar a competência de escrita. No entanto, a diferença é pouco significativa. Atendendo às respostas, confirma-se que na opinião dos estudantes o material audiovisual utilizado no início das aulas despertou mais interesse para trabalhar a oralidade, a gramática e a leitura do que a escrita.

Em suma, analisando os resultados gerais do conjunto de questionários recolhidos no final de cada unidade didática, estes mostraram que a estratégia de intervenção adotada (os materiais utilizados na fase de motivação como suportes motivacionais e potenciadores da criatividade e do interesse dos alunos pelas atividades de produção escrita, combatendo o problema inicialmente detetado da falta de ideias e consequente desmotivação e desistência da atividade) funcionou bem com a maioria dos elementos da turma. De acordo com o ponto de vista dos estudantes, podemos concluir que estes materiais cumpriram eficazmente o seu papel, principalmente no desenvolvimento da criatividade. Por outro lado, grande parte dos discentes não se mostraram convencidos no que diz respeito à utilização destes materiais como forma de despertar o interesse para trabalhar a escrita. No entanto, verifica-se uma evolução favorável nas respostas entre a primeira e a terceira aplicação do questionário, o que prova que a estratégia foi convencendo os estudantes aos poucos.

3.3.1.3. Discussão dos resultados

Tendo em conta os dados expostos que foram recolhidos mediante a realização dos vários conjuntos de atividades e nos questionários preenchidos pelos estudantes da turma 7^º X, pretende-se agora explorar as informações recolhidas com o objetivo de confirmar se a estratégia de intervenção adotada resultou ou não em função do problema inicialmente detetado e da questão de investigação de partida, na disciplina de PLM.

No que diz respeito aos dados obtidos através da realização dos três conjuntos de atividades traçados para o plano de ação, observou-se relativamente às atividades de motivação que foi possível despertar a atenção e o interesse dos alunos, visto que se apresentaram bastante entusiasmados e participativos durante as atividades. Em relação aos dados recolhidos através da concretização das atividades de produção escrita, constatou-se no que se refere à fase de planificação do texto que os estudantes, de forma geral, demonstraram bastante interesse e dedicação sem chamar o professor para os ajudar a reunir ideias que lhes permitissem planificar o texto. Durante as três atividades de produção escrita delineadas para o plano de ação, apenas um aluno se recusou a iniciar a etapa de redação. De acordo com a análise dos textos dos alunos,

observou-se uma notória melhoria na turma no que concerne ao problema inicialmente detetado da falta de ideias e consequente desmotivação para a produção textual. Verificou-se que os textos são ricos em ideias relacionadas com o tema da aula que foram trabalhadas na fase de motivação. As ideias são pertinentes e apresentadas de forma clara, comprovando-se a eficácia das atividades de motivação no que respeita à ativação cognitiva dos alunos que permitiu motivá-los intrinsecamente e facilitar o recurso à memória para a geração de ideias durante a etapa de planificação textual.

Em relação aos dados obtidos nos questionários que permitem estudar a perspetiva dos estudantes acerca do sucesso ou do insucesso da estratégia de intervenção adotada, constatou-se nas três aplicações do questionário que a grande maioria dos estudantes considera que a utilização de imagens e vídeos na fase de motivação desenvolve a criatividade. Além disso, foi possível confirmar que os discentes se sentem motivados com a presença de material audiovisual nas aulas de português. No entanto, quando questionados sobre a utilização destes materiais como forma de despertar o interesse para trabalhar a escrita, a resposta mais selecionada foi “às vezes”. Podemos concluir que a maior parte dos estudantes não se convenceu que o material audiovisual despertasse o interesse para trabalhar a competência de escrita. Contudo, observa-se entre a primeira e a terceira aplicação do questionário, um aumento significativo de respostas positivas à questão, o que prova que a estratégia de intervenção adotada foi convencendo os estudantes e aos poucos revelando-se eficaz.

Em síntese, interpretando todos os resultados decorrentes da observação direta, da análise dos textos, da análise do diário do investigador e também da perspetiva dos estudantes, conclui-se que a estratégia de intervenção adotada surtiu o efeito desejado, contribuindo para diminuir o problema detetado no início do ano letivo. Foi notório que os alunos perceberam que podiam utilizar nos seus textos as ideias trabalhadas na fase de motivação, facilitando principalmente a etapa de planificação do texto. Neste sentido, respondendo à questão de investigação de partida, as atividades apresentadas na fase de motivação podem desenvolver a criatividade e despertar o interesse dos alunos para a produção de textos escritos.

3.3.2. Disciplina de Espanhol Língua Estrangeira

3.3.2.1. Resultados do plano de ação

À semelhança do exposto no subcapítulo 3.3.1.1., os resultados serão apresentados por categorias para cada conjunto de atividades: primeiramente, os decorrentes da observação direta durante as aulas através da análise do diário do investigador; posteriormente, os resultados provenientes da análise dos textos produzidos pelos alunos.

1.º conjunto de atividades

A) Resultados decorrentes da análise do diário do investigador

No que diz respeito ao 1.º conjunto de atividades, as três atividades de motivação planificadas revelaram eficácia, pois permitiram captar a atenção e despertar o interesse dos alunos. No entanto, segundo os dados registados no diário, as três não apresentaram o mesmo grau de sucesso. Relativamente à primeira atividade de motivação, foi possível despertar o interesse dos estudantes, uma vez que se mostraram bastante atentos e entusiasmados ao longo de toda a atividade. No decorrer da apresentação das imagens, uma de cada vez no painel digital interativo, foi possível constatar o aumento das expectativas dos alunos e o empenho nas respostas às questões que foram colocadas. As atividades do quotidiano transmitidas através das imagens permitiram aos estudantes refletir sobre as tarefas que realizam diariamente. No que concerne à segunda atividade de motivação, logrou-se captar a atenção dos alunos que se mostraram muito expectantes relativamente ao conteúdo das imagens, no entanto, não se alcançou a participação desejada. Procurou-se identificar qual teria sido o problema e chegou-se à conclusão de que, muito possivelmente, os discentes encontraram o obstáculo nas imagens selecionadas. Depreende-se que a maior parte do grupo de alunos em questão ainda não dispunha de maturidade suficiente para refletir sobre as consequências da sua própria rotina diária. Em relação à terceira atividade de motivação, foi possível despertar o interesse e a curiosidade dos alunos visto que se apresentaram bastante atentos e mais participativos em comparação com as atividades de motivação anteriores. Durante a reflexão sobre as imagens verificou-se que a

constatação da diferença entre Portugal e Espanha relativamente ao fuso horário e ao horário das comidas e das lojas despertou na maioria dos estudantes sentimentos que pareciam ser de novidade e surpresa. As sensações provocadas pelas três atividades de motivação foram de extrema importância para despertar o interesse pelo tema das aulas e motivar os estudantes para a atividade de produção escrita. Na última aula da unidade didática decorreu a elaboração da primeira atividade de produção escrita do plano de ação na área do ELE. De acordo com o que foi observado e anotado no diário em relação à fase de planificação do texto, a grande maioria dos estudantes demonstrou bastante interesse e dedicação. Nenhum estudante chamou o professor com o objetivo de pedir ajuda para reunir ideias que lhe facilitasse a planificação do texto e todos iniciaram a fase de redação sem demorar demasiado a planificar. Durante a fase de redação permaneceram em silêncio e aparentavam estar bastante envolvidos na atividade.

B) Resultados provenientes da análise dos textos produzidos pelos alunos

Mediante a análise dos textos escritos, constatou-se que a grande maioria não cumpriu com todos os objetivos estipulados na instrução, nomeadamente no que respeita à reflexão sobre as tarefas que mais se gosta e menos se gosta de realizar no dia a dia. No que diz respeito às ideias existentes, foi evidente a presença de ideias desenvolvidas nas fases de motivação, tal como podemos observar no Anexo 22 que representa uma pequena amostra do conjunto de textos escritos pelos estudantes. Os alunos escreveram textos ilustrativos da sua rotina diária desde o início do dia até ao final. É possível verificar que as ideias presentes, nas quais se observa a descrição da rotina diária, são oportunas e apresentadas de forma clara. De acordo com a observação direta do processo de escrita e com a análise dos textos, pode concluir-se que através da estratégia da indagação foi criado nas fases de motivação um clima cognitivo adequado no âmbito da ativação dos conhecimentos prévios e dos conhecimentos declarativos dos alunos sobre o tema da rotina diária. Neste sentido constata-se que as fases de motivação contribuíram para amenizar o problema inicialmente detetado, pois contribuíram para facilitar a geração de ideias durante a etapa de planificação textual.

2.º conjunto de atividades

A) Resultados decorrentes da análise do diário do investigador

Em relação ao 2.º conjunto de atividades, as quatro atividades de motivação resultaram igualmente bem. Conforme as anotações presentes no diário, na primeira atividade de motivação conseguiu-se captar a atenção dos alunos visto que se apresentaram bastante interessados e participativos durante toda a atividade. A apresentação das quatro imagens, uma de cada vez no painel digital interativo, permitiu aos alunos alcançar um dos principais objetivos didáticos da aplicação desta atividade – inferir o tema da unidade didática – pois quando questionados sobre o conteúdo da quarta imagem, a resposta “compras online” foi proferida pela maioria dos alunos. A visualização destas imagens foi um ponto de partida que estimulou os estudantes a refletir sobre as compras que fazem à distância através da internet. A respeito da segunda atividade de motivação, foi possível despertar a curiosidade dos alunos, uma vez que se mostraram bastante receptivos em relação ao conteúdo do vídeo. Foi notório o interesse despertado pelo vídeo que permitiu sensibilizar os estudantes para eventuais ameaças de *Phishing* e formas de proteger o computador. Grande parte dos alunos participaram empenhados em dar resposta às questões de reflexão sobre o vídeo. No que concerne à terceira atividade de motivação, a apresentação de um objeto real – um cadeado – foi crucial para alcançar o sucesso da fase de motivação. No momento em que o objeto foi exposto, verificou-se nos estudantes um semblante de surpresa e curiosidade que originou um maior envolvimento no tema da aula. Constatou-se que o cadeado e a imagem que também exibia um cadeado com a inscrição *HTTPS* permitiram aos alunos refletir sobre a segurança das compras realizadas pela internet com mais interesse. Relativamente à quarta atividade de motivação, logrou-se atingir um dos principais objetivos da aplicação desta atividade – inferir o tema da aula – através das expectativas criadas pela observação da primeira imagem. A grande maioria dos estudantes leu a frase presente na primeira imagem com interesse e em seguida apresentaram-se bastante participativos respondendo às questões de reflexão sobre a frase. Constatou-se que grande parte inferiu o tema da aula, pois quando questionados sobre o tipo de consumo que permite preservar o meio ambiente,

responderam corretamente: “consumo responsável”. A segunda imagem permitiu a reflexão sobre um tema atual e polêmico – o consumo responsável em tempos de pandemia – originando bastante participação por parte dos discentes. Com a terceira imagem ficaram a conhecer o dia mundial do consumo responsável e refletiram com entusiasmo sobre a sua importância. Considera-se que o conjunto das quatro atividades de motivação permitiram despertar o interesse e a curiosidade dos alunos pelo tema das compras à distância e envolver os estudantes na realização da atividade de produção escrita. A segunda atividade de produção escrita do plano de ação na área do ELE realizou-se no final da quarta aula da unidade didática. De acordo com a observação direta da fase de planificação da atividade de escrita com registo no diário do investigador, os estudantes, de forma geral, revelaram bastante empenho e desembaraço, constatando-se uma significativa melhoria relativamente à fase de planificação da atividade de produção escrita realizada na “aula zero”. O professor foi chamado para esclarecer dúvidas em relação à instrução, mas em nenhum momento para ajudar os alunos a reunir ideias que lhes permitissem facilitar a planificação. Não foi verificado nenhum comportamento de recusa e todos iniciaram a fase de redação.

B) Resultados provenientes da análise dos textos produzidos pelos alunos

Após a análise dos produtos escritos foi possível constatar que a grande maioria cumpriu com os objetivos estipulados na instrução no que respeita à elaboração dos conselhos. Para além disso, verificou-se que os conselhos são ricos em ideias que foram trabalhadas nas fases de motivação, tal como é possível observar no Anexo 23 que apresenta dois exemplares dos produtos escritos pelos estudantes. Como se pode constatar, os alunos redigiram conselhos apropriados conforme os temas propostos, sendo possível verificar a presença de ideias oportunas e facilmente compreensíveis, comprovando-se a eficácia da estratégia adotada nas fases de motivação em função do problema inicialmente detetado.

3.º conjunto de atividades

A) Resultados decorrentes da análise do diário do investigador

No que concerne ao 3.º conjunto de atividades, as três atividades de motivação surtiram o efeito desejado. De acordo com os dados registados no diário, a primeira atividade de motivação permitiu despertar o interesse dos estudantes que se mostraram bastante atentos e cativados durante toda a atividade. Constatou-se que o caráter inspirador e motivador do vídeo permitiu envolver os alunos no tema da unidade didática – *Viajes* – pois durante a reflexão sobre o vídeo verificou-se bastante participação dos alunos nas respostas às questões que foram colocadas, o que não era muito comum ocorrer com a turma em questão. No que diz respeito à segunda atividade de motivação, a apresentação de um objeto real – um passaporte – foi determinante para envolver os estudantes no tema da unidade didática e motivá-los para realizar as atividades que viriam depois com mais interesse. Observou-se que durante a exposição do objeto os discentes estavam bastante atentos e com expressões faciais que demonstravam curiosidade. As imagens apresentadas que exibiam dois passaportes, um português e outro espanhol, permitiram aos estudantes conhecer as diferenças entre os dois e como consequência proporcionaram maior envolvimento no tema em estudo. Relativamente à terceira atividade de motivação, alcançou-se um dos principais objetivos da aplicação desta atividade – despertar a curiosidade e o interesse – através das expectativas geradas pela observação das quatro imagens e pelas questões que iam sendo colocadas. Foi pedido aos estudantes que lessem e refletissem sobre a informação presente na primeira imagem sobre um mosteiro budista que fica na cordilheira dos Himalaias no Butão, constatou-se que o seu caráter invulgar e ao mesmo tempo mágico captou a atenção dos discentes que se mostraram muito concentrados e atraídos. As três imagens seguintes funcionaram igualmente bem, exibindo os trajes típicos do Nepal e a montanha mais alta do planeta terra, o monte Everest. Um dos objetivos didáticos das três atividades de motivação centra-se na ativação cognitiva dos alunos com recurso à estratégia da indagação, constatou-se que a ativação cognitiva foi fundamental para envolver os alunos no tema das viagens e motivá-los para a atividade de produção escrita. Na última aula da unidade didática decorreu a elaboração da terceira atividade

de produção escrita do plano de ação. À semelhança do sucedido na etapa de planificação da primeira atividade de produção escrita do plano de ação, observou-se que a grande maioria dos estudantes demonstrou bastante interesse e dedicação. No que diz respeito à etapa de redação, aparentavam estar bastante concentrados e interessados na elaboração do texto.

B) Resultados provenientes da análise dos textos produzidos pelos alunos

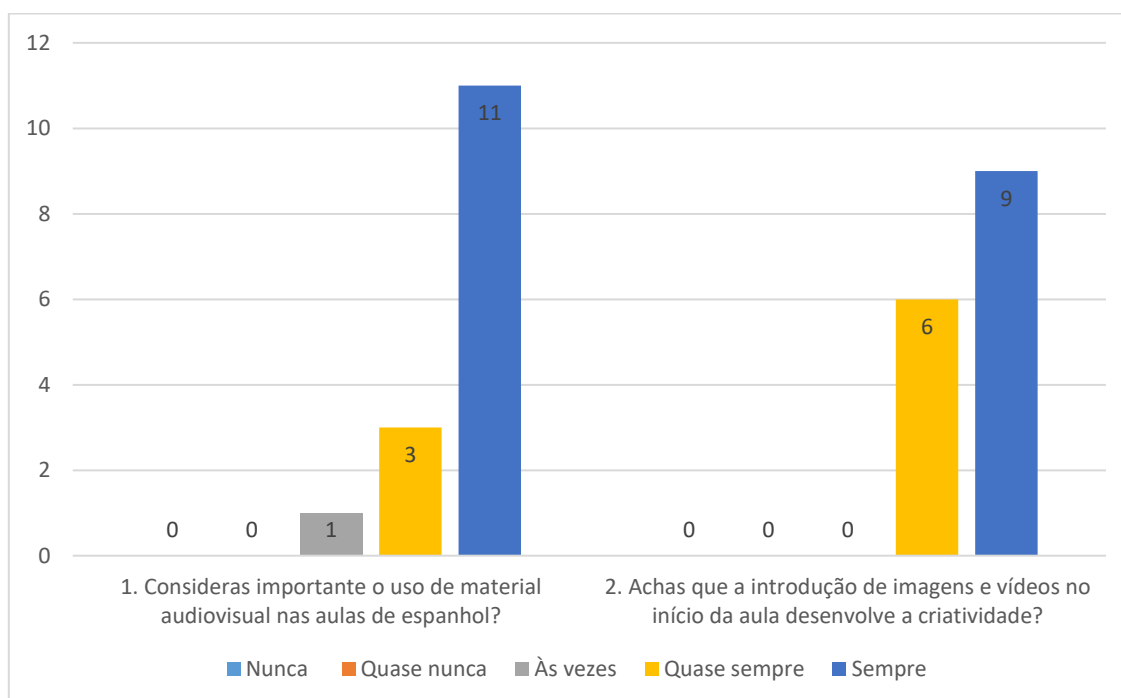
Através da análise dos textos escritos, constatou-se que, de forma geral, a grande maioria cumpriu com os objetivos estipulados na instrução no que diz respeito à elaboração do diário de viagem. Em relação às ideias existentes, verificou-se considerável presença de ideias desenvolvidas nas fases de motivação, tal como se pode constatar nos textos do Anexo 24 que são uma pequena demonstração do trabalho realizado pelos alunos. Como se pode observar, redigiram diários de viagem bastante completos contendo a maior parte da informação pedida na instrução, inclusive a mentira que os companheiros teriam de adivinhar qual era. As ideias presentes nos textos referentes à descrição da viagem que fizeram são pertinentes e apresentadas de forma clara, constatando-se o sucesso das atividades de motivação no que diz respeito à ativação cognitiva dos alunos que permitiu despertar a curiosidade e o interesse de forma a potenciar a automotivação e desenvolver a criatividade.

3.3.2.2. Resultados dos questionários

Na área do ELE, foi aplicado um questionário (Anexo 2) no final de cada unidade didática lecionada nas turmas 9º Y e 10º Z. Na turma 9º Y foi aplicado um questionário, uma vez que contou com a leção de apenas uma unidade didática, por sua vez na turma 10º Z foram aplicados dois questionários. O objetivo consistiu em estudar a perspetiva dos estudantes acerca da estratégia de intervenção em vários momentos ao longo da implementação do projeto de investigação-ação.

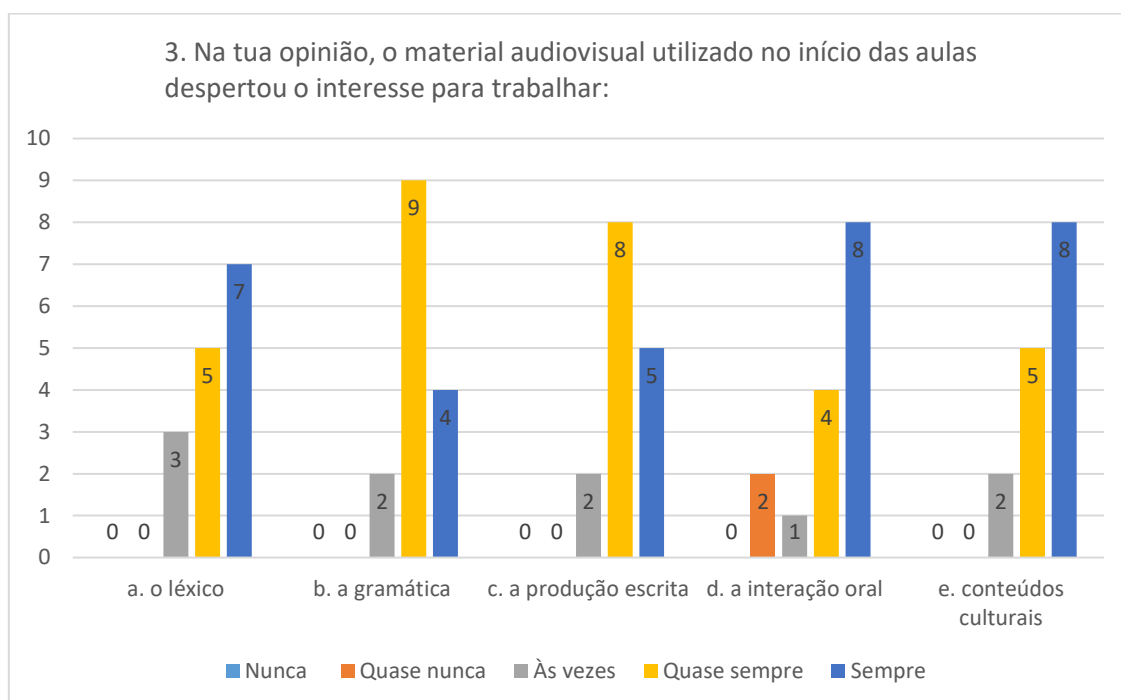
Em relação ao questionário aplicado na turma 9º Y, os dados obtidos relativamente à primeira e segunda questão são apresentados no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Dados do questionário aplicado na turma 9º Y – Questão 1 e 2



Atendendo ao gráfico, podemos constatar que dos 19 alunos da turma 9º Y, 15 responderam ao questionário, uma vez que 4 dos elementos não estavam presentes na aula. No que concerne à primeira questão podemos concluir que grande parte dos discentes considerou importante o uso de material audiovisual nas aulas de espanhol, visto que 3 dos inquiridos responderam “quase sempre” e 11 responderam “sempre” (14 alunos – 93%). Apenas 1 dos estudantes respondeu “às vezes” (1 aluno – 7%). Em relação à segunda questão, 6 dos inquiridos selecionaram a opção “quase sempre” e 9 selecionaram “sempre” (15 alunos – 100%), o que indica que praticamente todos os estudantes acharam que a introdução de imagens e vídeos no início da aula desenvolve a criatividade. Os dados obtidos relativamente à terceira questão são apresentados no Gráfico 8.

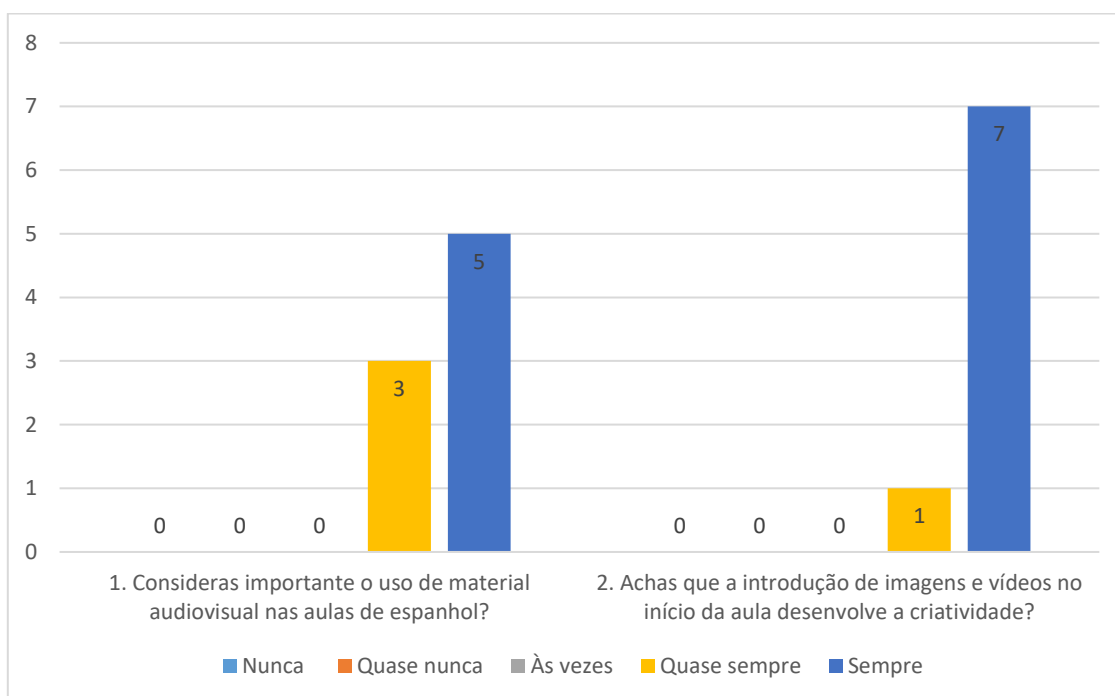
Gráfico 8 – Dados do questionário aplicado na turma 9º Y – Questão 3



No que diz respeito à terceira questão e especificamente à competência de produção escrita, é possível verificar que apenas 2 dos inquiridos responderam “às vezes” (2 alunos – 13%). Por outro lado, 8 dos estudantes seleccionaram a opção “quase sempre” e 5 seleccionaram “sempre” (13 alunos – 87%), o que indica que a maior parte dos estudantes acha que o material audiovisual utilizado no início das aulas despertou o interesse para trabalhar a competência de produção escrita. Atendendo às respostas, a opção “sempre” foi a seleccionada pela maior parte dos alunos na competência de interação oral e nos conteúdos culturais, confirmando-se que na opinião dos estudantes o material audiovisual utilizado no início das aulas despertou mais interesse para trabalhar a interação oral e os conteúdos culturais do que a produção escrita, a gramática e o léxico.

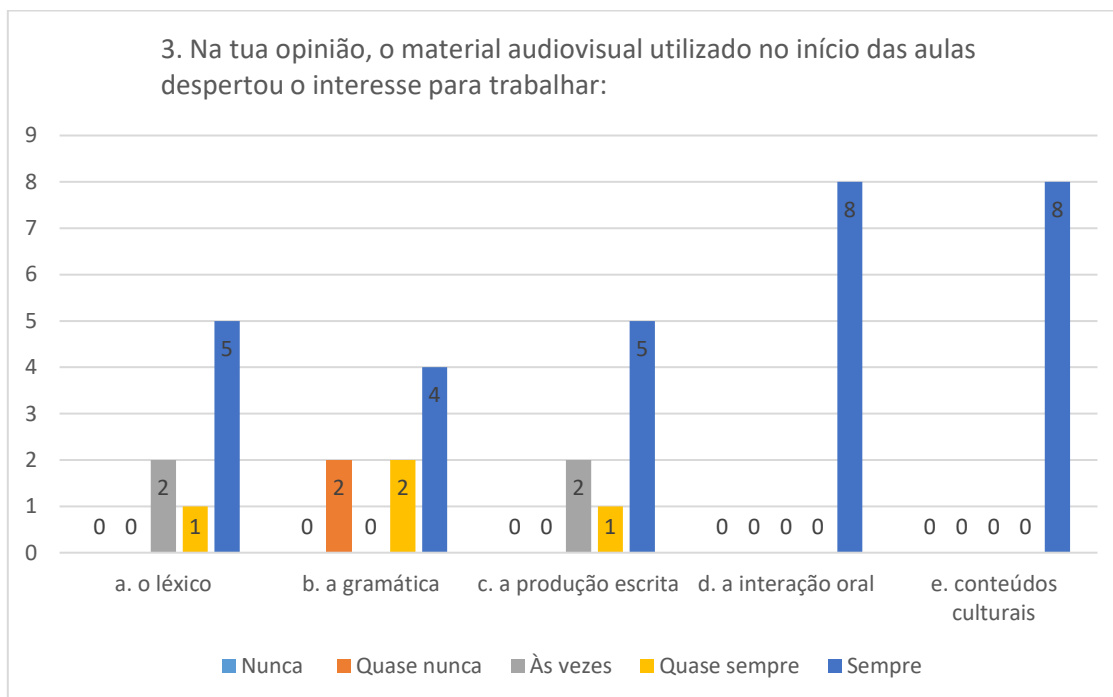
Quanto ao 1º questionário aplicado na turma 10º Z, os dados obtidos relativamente à primeira e segunda questão são apresentados no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Dados do 1.º questionário aplicado na turma 10º Z – Questão 1 e 2



Como é possível constatar, dos 12 alunos da turma 10º Z, apenas 8 responderam ao questionário, pois 4 dos elementos não estavam presentes na aula. Em relação à primeira questão, é de salientar que 3 dos inquiridos selecionaram a opção “quase sempre” e 5 selecionaram “sempre” (8 alunos – 100%). Assim, comprova-se que praticamente todos os alunos consideraram importante o uso de material audiovisual nas aulas de espanhol. Da mesma forma, no que concerne à segunda questão, podemos concluir que todos os discentes acharam que a introdução de imagens e vídeos no início da aula desenvolve a criatividade, uma vez que apenas 1 dos inquiridos respondeu “quase sempre” e 7 responderam “sempre” (8 alunos – 100%). A distribuição das respostas à terceira questão é apresentada no Gráfico 10.

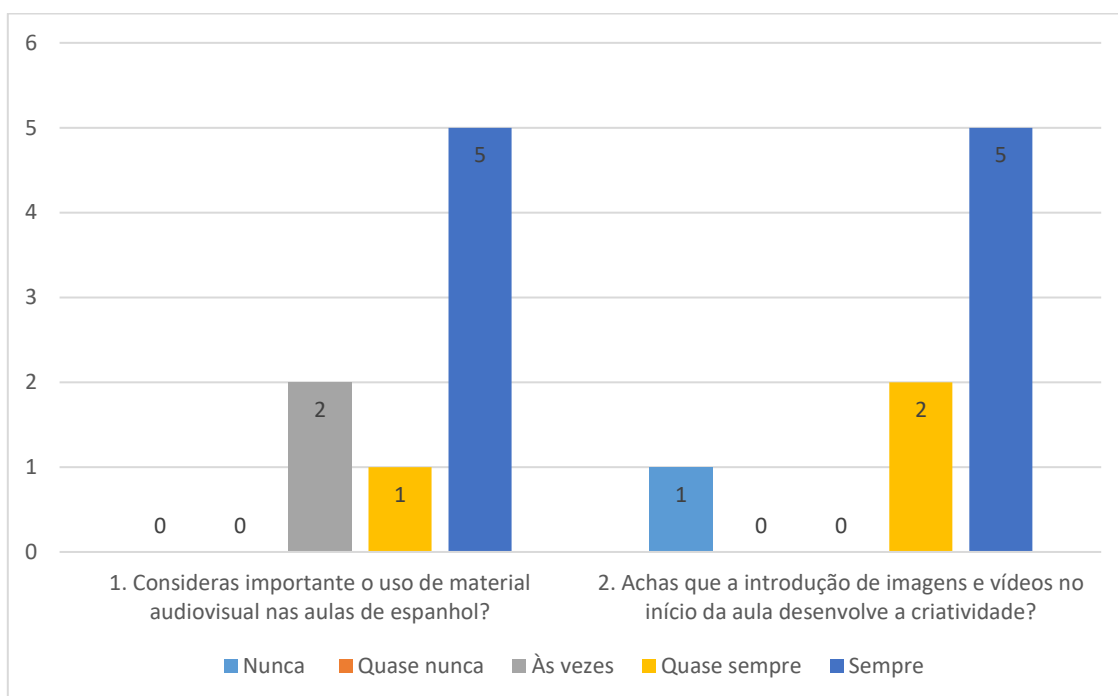
Gráfico 10 – Dados do 1.º questionário aplicado na turma 10º Z – Questão 3



No que respeita à terceira questão e mais concretamente à competência de produção escrita, verifica-se que a maior parte dos estudantes acha que o material audiovisual utilizado no início das aulas despertou o interesse para trabalhar a competência de produção escrita, visto que 1 dos inquiridos respondeu “quase sempre” e 5 responderam “sempre” (6 alunos – 75%). Apenas 2 alunos responderam “às vezes” (2 alunos – 25%). Observando atentamente o gráfico é possível constatar que a opção “sempre” foi a única seleccionada pelos alunos na competência de interação oral e nos conteúdos culturais, comprovando-se que na opinião dos estudantes o material audiovisual utilizado no início das aulas despertou mais interesse para trabalhar a interação oral e os conteúdos culturais do que a produção escrita, a gramática e o léxico.

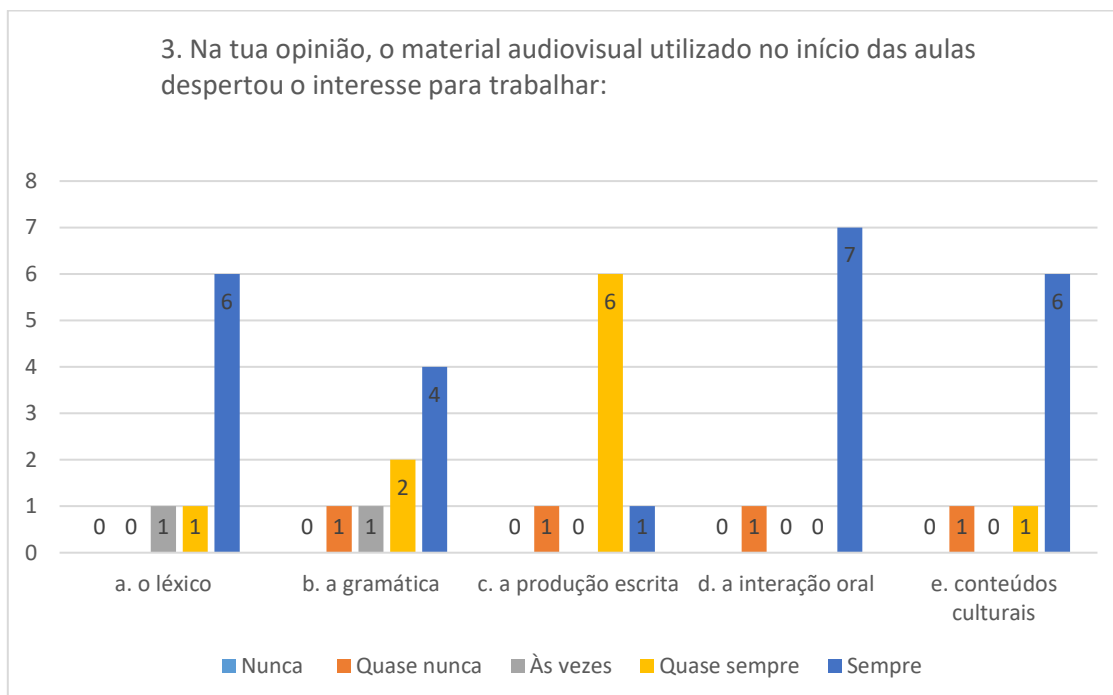
No que se refere ao 2º questionário aplicado na turma 10º Z, os dados obtidos relativamente à primeira e segunda questão são apresentados no Gráfico 11.

Gráfico 11 – Dados do 2.º questionário aplicado na turma 10º Z – Questão 1 e 2



Tal como é possível observar no gráfico, dos 12 alunos da turma 10º Z, apenas 8 responderam ao questionário, visto que 4 deles não estavam presentes na aula. Relativamente à primeira questão, podemos verificar que grande parte dos discentes considerou importante o uso de material audiovisual nas aulas de espanhol, visto que 1 dos inquiridos respondeu “quase sempre” e 5 responderam “sempre” (6 alunos – 75%). Os restantes 2 estudantes responderam “às vezes” (2 alunos – 25%). No que respeita à segunda questão, podemos igualmente concluir que grande parte dos discentes achou que a introdução de imagens e vídeos no início da aula desenvolve a criatividade, uma vez que 2 dos inquiridos responderam “quase sempre” e 5 responderam “sempre” (7 alunos – 88%). Apenas 1 dos estudantes respondeu “nunca” (1 aluno – 12%). Os dados obtidos relativamente à terceira questão são apresentados no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Dados do 2.º questionário aplicado na turma 10º Z – Questão 3



No que concerne às respostas atribuídas à terceira questão, a respeito da competência de produção escrita é possível verificar que 6 dos estudantes selecionaram a opção “quase sempre” e 1 selecionou “sempre” (7 alunos – 88%). Apenas 1 dos inquiridos respondeu “quase nunca” (1 aluno – 12%), o que demonstra que a maior parte dos estudantes acha que o material audiovisual utilizado no início das aulas despertou o interesse para trabalhar a competência de produção escrita. Tendo em conta as respostas, a opção “sempre” foi a selecionada pela maior parte dos alunos nos conteúdos culturais, na interação oral e no léxico, confirmando-se que na opinião dos estudantes o material audiovisual utilizado no início das aulas despertou mais interesse para trabalhar os conteúdos culturais, a interação oral e o léxico do que a gramática e a escrita.

Em síntese, analisando os resultados obtidos no questionário aplicado na turma 9º Y, estes mostraram que, de acordo com a perspetiva dos discentes, a estratégia de intervenção adotada relativamente aos materiais utilizados na fase de motivação funcionou bem com a maioria dos elementos da turma. Podemos concluir que, do ponto

de vista dos estudantes, estes materiais cumpriram eficazmente o seu papel no que concerne ao desenvolvimento da criatividade e como forma de despertar o interesse para trabalhar a produção escrita. Relativamente aos resultados globais obtidos nos questionários da turma 10º Z, constatou-se que foram bastante positivos e depreende-se que, conforme a opinião dos alunos, a estratégia de intervenção adotada também surtiu o efeito desejado com a maioria da turma. Considera-se que não ocorreu significativa mudança nas respostas entre o primeiro e segundo questionário, comprovando-se de forma geral que os materiais utilizados na fase de motivação se revelaram muito úteis para os estudantes como fonte de motivação, permitindo desenvolver a criatividade e despertar o interesse para trabalhar a produção escrita.

3.3.2.3. Discussão dos resultados

Depois da exposição dos dados obtidos através da realização dos vários conjuntos de atividades traçados para o plano de ação e dos questionários preenchidos pelos estudantes das turmas 9º Y e 10º Z, pretende-se agora discutir tais informações com a intenção de confirmar se a estratégia de intervenção adotada resultou ou não em função do problema inicialmente detetado e da questão de investigação de partida, na disciplina de ELE.

No que diz respeito à turma 9º Y, conforme os dados obtidos através da realização do 2º conjunto de atividades, observou-se relativamente às quatro atividades de motivação que foi possível despertar a atenção e a curiosidade dos alunos, visto que se apresentaram bastante interessados e envolvidos no tema da unidade didática. Em relação aos dados recolhidos através da realização da atividade de produção escrita, constatou-se relativamente à fase de planificação da atividade que os estudantes, de forma geral, demonstraram bastante empenho e desembaraço. Verificou-se uma enorme melhoria relativamente à fase de planificação da atividade de produção escrita realizada na “aula zero”, uma vez que os estudantes já não sentiram a necessidade de chamar o professor para os ajudar a reunir ideias que lhes permitissem facilitar a planificação e nenhum aluno se recusou a iniciar a etapa de redação, ao contrário do sucedido na “aula zero”. Segundo a análise dos produtos escritos pelos alunos, comprova-se a eficácia da estratégia adotada nas fases de motivação em função do

problema inicialmente detetado da falta de ideias, pois verificou-se que os conselhos elaborados são ricos em ideias que foram trabalhadas nas fases de motivação, sendo possível comprovar a presença de ideias oportunas e facilmente compreensíveis. Quanto à perspectiva dos estudantes em relação à eficácia da estratégia de intervenção adotada, constatou-se através do questionário aplicado que grande parte considerou importante o uso de material audiovisual nas aulas de espanhol e praticamente todos acharam que a introdução de imagens e vídeos no início da aula desenvolve a criatividade. Para além disso, foi possível confirmar que a maior parte dos estudantes acha que o material audiovisual utilizado no início das aulas despertou o interesse para trabalhar a competência de produção escrita. Neste sentido, podemos afirmar que, segundo a visão dos estudantes, a estratégia de intervenção adotada surtiu o efeito desejado.

Relativamente à turma 10º Z, de acordo com os dados obtidos através da concretização do 1º e 3º conjunto de atividades, verificou-se no que diz respeito às atividades de motivação que no geral foi possível despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes que se mostraram bastante atentos e cativados durante as atividades. No que se refere aos dados recolhidos através da concretização das atividades de produção escrita, constatou-se que, no concerne à fase de planificação do texto, a grande maioria dos discentes demonstrou bastante interesse e dedicação. Todos iniciaram a fase de redação sem demorar demasiado tempo a planificar. No decurso da fase de redação permaneceram em silêncio, aparentando estar bastante envolvidos na atividade. De acordo com a análise dos textos, foi evidente a presença de ideias desenvolvidas nas fases de motivação. Constatou-se que as ideias são pertinentes e apresentadas de forma clara, comprovando-se que a estratégia de intervenção adotada foi eficaz no que respeita à amenização do problema inicialmente detetado. Analisando o ponto de vista dos estudantes sobre o sucesso da estratégia de intervenção adotada, constatou-se na 1ª aplicação do questionário que praticamente todos consideraram importante o uso de material audiovisual nas aulas de espanhol e todos acharam que a introdução de imagens e vídeos no início da aula desenvolve a criatividade. No entanto, no que diz respeito à 2ª aplicação do questionário, assistimos a uma ligeira diminuição de respostas

positivas em relação às duas primeiras questões. Apesar deste facto, foi possível confirmar nas duas aplicações do questionário que a maior parte dos estudantes acha que o material audiovisual utilizado no início das aulas despertou o interesse para trabalhar a competência de produção escrita. Deste modo, podemos concluir que, de forma geral, a estratégia de intervenção adotada funcionou de forma bastante produtiva, de acordo com a perspetiva dos estudantes.

Em suma, respondendo à questão de investigação de partida, a estratégia de intervenção adotada também resultou satisfatoriamente bem na disciplina de ELE, sendo possível afirmar que as atividades apresentadas na fase de motivação podem desenvolver a criatividade e despertar o interesse dos alunos para a produção de textos escritos. Depreende-se que os estudantes foram tomando consciência durante a implementação do plano de ação da importância das atividades utilizadas na fase de motivação como suportes potenciadores de ideias a utilizar nas suas produções textuais.

Considerações finais

O presente projeto de investigação-ação teve como ponto de partida a elaboração e aplicação de atividades de motivação, com a intenção de superar, ao longo das aulas, o problema inicialmente detetado da falta de ideias durante a etapa de planificação e consequente desmotivação para a produção textual. Depois da discussão dos resultados desta pesquisa, pretende-se agora realizar algumas considerações sobre a implementação deste projeto, em função do principal objetivo da investigação.

Este estudo serviu para tornar mais visível a importância da fase de motivação como instrumento de preparação para as atividades que serão realizadas durante a aula, mais concretamente para as atividades de produção escrita. Neste momento, podemos confirmar que foi alcançado o principal objetivo deste estudo, visto que o problema inicialmente identificado foi praticamente superado. Tal como referido na discussão dos resultados, podemos considerar a estratégia de intervenção adotada como eficaz, tanto na disciplina de PLM como na disciplina de ELE, embora nem todas as atividades de motivação tenham surtido o efeito desejado. Verificou-se a nível geral que os textos elaborados pelos alunos são ricos em ideias que foram trabalhadas nas fases de motivação e que as mesmas são pertinentes e apresentadas de forma clara, constatando-se o sucesso das atividades de motivação no que diz respeito à ativação cognitiva dos alunos que permitiu despertar a curiosidade e o interesse de forma a potenciar a motivação intrínseca e facilitar o recurso à memória para a geração de ideias durante a etapa de planificação textual. Além do mais, de acordo com a perspetiva dos estudantes, a estratégia de intervenção adotada surtiu o efeito desejado. Neste sentido, respondendo à questão de investigação de partida: as atividades apresentadas na fase de motivação podem desenvolver a criatividade e despertar o interesse dos alunos para a produção de textos escritos. Os estudantes foram tomando consciência durante a implementação do plano de ação da importância das atividades utilizadas nas fases de motivação, percebendo que podiam utilizar nos seus textos as ideias trabalhadas nessas fases. Assim sendo, os materiais utilizados revelaram-se bastante importantes como suportes impulsionadores de ideias a utilizar nas produções textuais. A eficácia obteve-se através da combinação destes materiais com a formulação de questões. A estratégia

da indagação permitiu criar um clima cognitivo adequado no âmbito da ativação dos conhecimentos prévios e dos conhecimentos declarativos dos alunos sobre a temática da aula, originando a motivação dos estudantes.

Embora a estratégia utilizada tenha resultado e se tenha alcançado os objetivos formulados, é importante referir que nem todas as atividades de motivação funcionaram como era pretendido. Não se obteve a participação esperada por parte dos alunos, tal como mencionado nos resultados do plano de ação da disciplina de ELE deste relatório. Este aspeto permite refletir sobre o processo de seleção dos materiais utilizados. Apesar de que os materiais tenham sido selecionados com o devido cuidado e ponderação para que cumprissem os objetivos pretendidos, como referido no subcapítulo 3.1., não podemos ter absoluta certeza da forma como os alunos irão reagir a eles. Assim, o docente deve estar consciente da importância da seleção dos materiais e ter conhecimento que diferentes grupos de alunos podem reagir de formas diferentes ao mesmo material.

Concluindo, constata-se a importância da fase de motivação para o desenvolvimento da competência de produção escrita. A estratégia adotada revelou-se bastante útil para o processo de ensino-aprendizagem no que concerne à superação do problema inicialmente detetado. Com este trabalho foi possível refletir com mais rigor sobre as atividades de motivação com vista o bom funcionamento da estratégia que levarei em consideração na minha futura carreira docente, pois o sucesso dos alunos deve ser o principal objetivo do professor. Termino com o desejo de poder dar continuidade a este trabalho no futuro e ao mesmo tempo espero que abra portas a novas investigações.

Referências bibliográficas

- Agrupamento de Escolas de Pedrouços. (2020a). *Projeto Educativo 2018/2021*.
<https://drive.google.com/file/d/1yuGJZaps9sD1EKxK0qsxX6iZM-x87sdj/view>
- Agrupamento de Escolas de Pedrouços. (2020b). *Plano de E@D*.
https://drive.google.com/file/d/18ZkrfrETI_ZewtSterzyuD9fffc1KAVv/view
- Alves, F. (2004). Diário – Um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Revista Millemium*, (29), 222-239.
- Amor, E. (1999). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia* (5.ª ed.). Texto Editora.
- Andresen, S. (2004). *O Cavaleiro da Dinamarca*. Figueirinhas.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill de Portugal.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever: Através e para além do erro*. Porto Editora.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita. Consciência metalinguística e expressão escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Barros de Oliveira, J. (2007). *Psicologia da educação I: Aprendizagem – aluno* (2.ª ed.). Legis Editora.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla.

- Brandimonte, G. (2004). El soporte audiovisual en la clase de E/LE: El cine y la televisión. In H. Perdiguer, & A. Álvarez (Eds.) *Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos, 2003* (pp. 870-881). Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0871.pdf
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In C. Lomas (Org.), *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 201-222). Edições ASA.
- Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In J. A. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. Silva, & J. Pimenta (Orgs.), *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios* (pp. 11-26). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. (1999). *O Ensino da Escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Cassany, D. (1999). Los procesos de escritura en el aula de E/LE. *Carabela. La expresión escrita en el aula de E/LE*, (46), 5-22. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/46/46_005.pdf
- Cassany, D. (2009). La Composición Escrita en E/LE. *Monográficos marcoELE. Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Expolingua 1999*, (9), 47-66. https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf
- Cerrolaza, M., & Cerrolaza, O. (1999). *Cómo Trabajar Con Libros de Texto: La Planificación de la Clase*. Edelsa.

- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_quadro_europeu_comum_de_referencia_linguas.pdf
- Contente, M. (1995). *A Leitura e a Escrita – Estratégias de Ensino para Todas as Disciplinas*. Editorial Presença.
- Direção Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Fernández, S. (2001). *Programa de Espanhol – Nível de Iniciação 10º Ano*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanhol_inic_10.pdf
- Ferreira, M., & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Edições Afrontamento.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Geraldo, A. (2014). *Didática de Ciências Naturais: na perspectiva histórico-crítica* (2.ª ed.). Autores Associados.
- González, A. (1973). *Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación*. Ediciones Pirámide.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching* (3rd ed.). Longman.
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación: Querer aprender*. Aique Grupo Editor.

- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes - Biblioteca nueva.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Instituto Cervantes. (2008). *Diccionario de Términos Clave de ELE*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- Lemos, M. (2005). Motivação e aprendizagem. In G. Miranda, & S. Bahia (Orgs.) *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 193-231). Relógio d'Água Editores.
- Lencastre, J. A. & Chaves, J. H. (2003). Ensinar pela imagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10(8), 2100-2105.
http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/26021/1/Lencastre_ENSI_NAR_PELA_IMAGEM_2003.pdf
- Libâneo, J. (2013). *Didática* (2.ª ed.). Cortez Editora.
- Martín, E. (1999). Libros de Texto y Tareas. In J. Zanón (Cord.) *La Enseñanza Del Español Mediante Tareas* (pp. 25-52). Edinumen.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação. (1997). *Programa de Língua Estrangeira - Espanhol 3º Ciclo*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_programa_3c_iniciacao.pdf

- Ministério da Educação e Ciência. (2008). *Dicionário Terminológico*.
<http://dt.dge.mec.pt/>
- Murray, E. (1973). *Motivação e emoção* (3.^a ed.). Zahar Editores.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Escrita: Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.pdf>
- Ondjaki. (2007). *Os da Minha Rua*. Caminho.
- Pinheiro, A. (2007). *O desenvolvimento da capacidade de elaboração escrita*. Editorial Novembro.
- Richards, J., & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de Reflexión sobre la Enseñanza de Idiomas*. Cambridge University Press.
- Sampaio, E. (2011). *Estratégias e Atividades de Motivação para a Aula: Importância das mesmas para o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira* [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78517/2/34603.pdf>
- Sánchez, G. (2009). El uso de las imágenes en la clase E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita. *Suplementos marcoELE. Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China*, (8), 1-17.
https://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Research on Written Composition. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching. A Project of the American Educational Research Association* (3rd ed., pp. 778-803). Macmillan.
- Woodward, T. (2002). *Planificación de clases y cursos*. Cambridge.

Anexos

Anexo 1

Questionário

Gostaria de contar com a tua colaboração para preencher este pequeno inquérito, sendo que as tuas respostas são **muito importantes**. Este questionário é realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. É anónimo e confidencial.

Curso: _____ Turma: _____

Idade: _____ Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

Assinala com um X a tua opção em cada pergunta:

Questão	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
1. Consideras importante o uso de material audiovisual nas aulas de português?					
2. Achas que a introdução de imagens e vídeos no início da aula desenvolve a criatividade?					
3. Na tua opinião, o material audiovisual utilizado no início das aulas despertou o interesse para trabalhar:					
a. a oralidade;					
b. a gramática;					
c. a leitura;					
d. a escrita;					

Obrigado pela tua colaboração!

Hélder Miranda

Anexo 2

Questionário

Gostaria de contar com a tua colaboração para preencher este pequeno inquérito, sendo que as tuas respostas são **muito importantes**. Este questionário é realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. É anónimo e confidencial.

Curso: _____ Turma: _____

Idade: _____ Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

Assinala com um X a tua opção em cada pergunta:

Questão	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
1. Consideras importante o uso de material audiovisual nas aulas de espanhol?					
2. Achas que a introdução de imagens e vídeos no início da aula desenvolve a criatividade?					
3. Na tua opinião, o material audiovisual utilizado no início das aulas despertou o interesse para trabalhar:					
a. o léxico;					
b. a gramática;					
c. a produção escrita;					
d. a interação oral;					
e. conteúdos culturais.					

Obrigado pela tua colaboração!

Hélder Miranda

7º ano de escolaridade

2020-2021



O Cavaleiro passou muito tempo longe de casa. Apesar disso, e de todas as dificuldades que teve de ultrapassar na sua viagem, não se esqueceu da sua família. Imagina que és o Cavaleiro e estás em Veneza, um dos locais que ele visitou. Escreve uma carta à tua família, descrevendo a maravilha de Veneza, cidade turística e cosmopolita, visitada por gentes de todo o mundo...

- Local e data (de escrita da carta);
- Saudação inicial (de acordo com o grau de proximidade entre o remetente e o destinatário);
- Corpo da carta (texto organizado em introdução, desenvolvimento e conclusão);
- Fórmula de despedida (de acordo com o grau de proximidade entre o remetente e o destinatário);
- Assinatura (do remetente);
- P.S. (elemento opcional que serve para acrescentar algo no final de uma carta).

[illegible]

NORTE
2020
PROGRAMA OPERATIVO REGIONAL
DESENVOLVIMENTO DA SAZÃO



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



EDUCAÇÃO



SAME
SERVIÇO DE APOIO À MELHORIA DA EDUCAÇÃO

Anexo 4



Veneza na obra “O Cavaleiro da Dinamarca”

Disponível em: <https://www.amazon.com/IDEA4WALL-Beautiful-Landscape-Painting-Artwork/dp/B081PNMXBJ>



“Veneza, construída à beira do mar Adriático sobre pequenas ilhas e sobre estacas, era nesse tempo uma das cidades mais poderosas do mundo.”

Disponível em: <https://www.istockphoto.com/pt/fotos/galleria-dell-accademia>



“As ruas eram canais onde deslizavam estreitos barcos finos e escuros. Os palácios cresciam das águas que refletiam os mármore, as pinturas, as colunas.”

Disponível em: <https://blogdaarquitectura.com/o-que-esta-por-tras-da-arquitetura-de-veneza/>



“A cidade parecia-lhe fantástica, irreal, nascida do mar, feita de miragens e reflexos.”

Disponível em: <https://viajeibonito.com.br/21-coisas-incriveis-para-fazer-de-graca-em-veneza/>

Anexo 5



Ficha de Trabalho
7º ano de escolaridade



2020-2021

Escrita

Na obra *Os da Minha Rua*, Ondjaki recorda momentos da infância, evocando amigos, familiares, festividades, amores, entre outros. Escreve um texto, com um mínimo de 120 e um máximo de 220 palavras, no qual relates alguns aspetos que tenham marcado a tua infância: as brincadeiras e os jogos, os temas de conversa com os amigos, a ocupação de tempos livres, as atividades e a vivência em família, etc. Se preferires podes fixar-te em apenas um episódio, desenvolvendo-o.

Antes de redigires o texto, esquematiza numa folha de rascunho as ideias que pretendes desenvolver na introdução, no desenvolvimento e na conclusão. Tem em conta as seguintes indicações:

- Tenta estabelecer com clareza o teu discurso, de modo a que as tuas afirmações e raciocínio sejam coerentes e façam sentido;
- Organiza o texto e faz parágrafos sempre que seja necessário;
- Tenta exprimir-te corretamente, tendo em atenção a construção de frases, a ortografia, a escolha do vocabulário adequado e a pontuação;
- O teu texto deve incluir um título e um narrador participante.

No final, procede à revisão atenta da tua produção textual que te permitirá detetar eventuais erros e reformular o texto. Para tal, consulta o conjunto de tópicos que a seguir te apresento:

Tópicos de revisão da Expressão Escrita	Sim	Não
Planifiquei o meu texto?		
Dotei o meu texto de introdução, desenvolvimento e conclusão?		
Estabeleci parágrafos quando mudo de assunto?		
Empreguei a pontuação correta?		
Dotei o meu texto de clareza?		
Dotei o meu texto de coesão entre as suas diferentes partes?		
Selecionei vocabulário adequado e diversificado?		
Respeitei a acentuação correta dos vocábulos?		
Respeitei a ortografia correta das palavras?		
A caligrafia é legível e sem rasuras?		

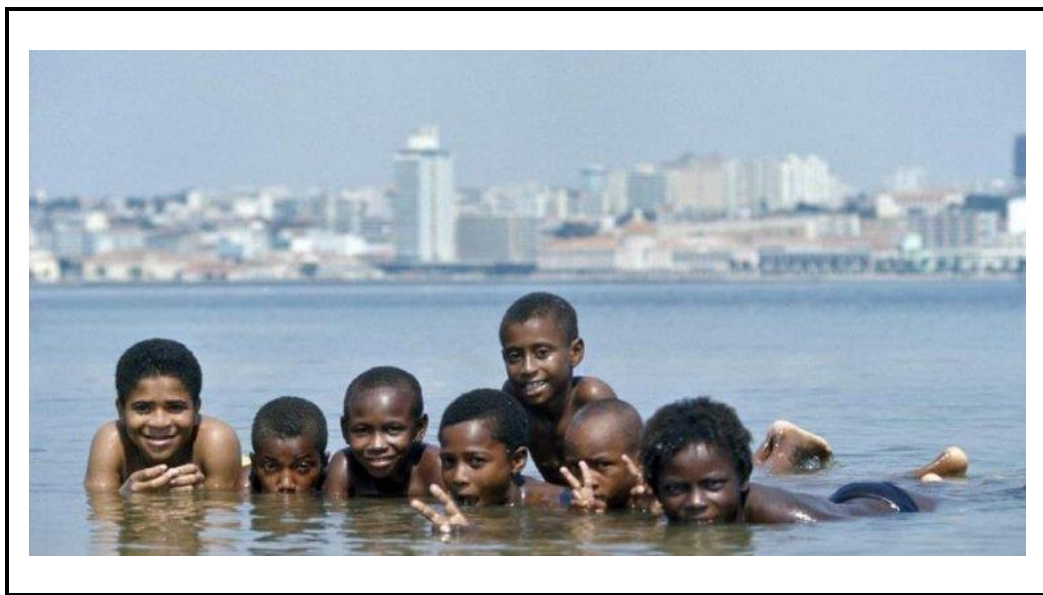


[illegible]

Anexo 6



Disponível em: <https://www.bonashistorias.com.br/single-post/2017/11/13/livros-os-da-minha-rua-os-contos-da-saudosa-infancia-de-ondjaki>



Disponível em: <https://www.rfi.fr/br/africa/20110601-angola-assinalou-dia-da-crianca>



Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/43355413@N08/3993147885/>



Disponível em: <http://invitaminerva45.blogspot.com/2018/03/brinquedos-e-brincadeiras-dos-meninos.html>

Anexo 7



Ficha de Trabalho

7º ano de escolaridade



2020-2021

Escrita

O “sonho” em *Pedra filosofal* de António Gedeão é sinónimo de liberdade, pois todo o Homem é, ou pelo menos possui tal faculdade, de sonhar através da qual consegue progredir na vida. Deste modo, há pessoas que defendem que a liberdade deve guiar a nossa vida e que devemos seguir os nossos sonhos. Outras consideram que nunca podemos ser completamente livres, pois vivemos inseridos numa sociedade, onde há regras, horários e obrigações a cumprir.

Escreve um texto de opinião, com um mínimo de 140 e um máximo de 240 palavras, no qual apresentes o teu ponto de vista em relação a esta questão.

Antes de redigires o texto, esquematiza numa folha de rascunho as ideias que pretendes desenvolver na introdução, no desenvolvimento e na conclusão. Tem em conta as seguintes indicações:

- Tenta estabelecer com clareza o teu discurso, de modo a que as tuas afirmações e raciocínio sejam coerentes e façam sentido;
- Organiza o texto e faz parágrafos sempre que seja necessário;
- Tenta exprimir-te corretamente, tendo em atenção a construção de frases, a ortografia, a escolha do vocabulário adequado e a pontuação;
- O teu texto deve incluir um título.

No final, procede à revisão atenta da tua produção textual que te permitirá detetar eventuais erros e reformular o texto. Para tal, consulta o conjunto de tópicos que a seguir te apresento:

Tópicos de revisão da Expressão Escrita	Sim	Não
Planifiquei o meu texto?		
Dotei o meu texto de introdução, desenvolvimento e conclusão?		
Estabeleci parágrafos quando mudo de assunto?		
Empreguei a pontuação correta?		
Dotei o meu texto de clareza?		
Dotei o meu texto de coesão entre as suas diferentes partes?		
Selecionei vocabulário adequado e diversificado?		
Respeitei a acentuação correta dos vocábulos?		
Respeitei a ortografia correta das palavras?		
A caligrafia é legível e sem rasuras?		



This image shows a blank sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

Anexo 8



ESPAÑOL

10º ano, nível iniciação | Formação Específica
Ensino Secundário | 2020/2021

Tarea Final

El foro de español te lanza un nuevo reto: habla de tu rutina diaria.

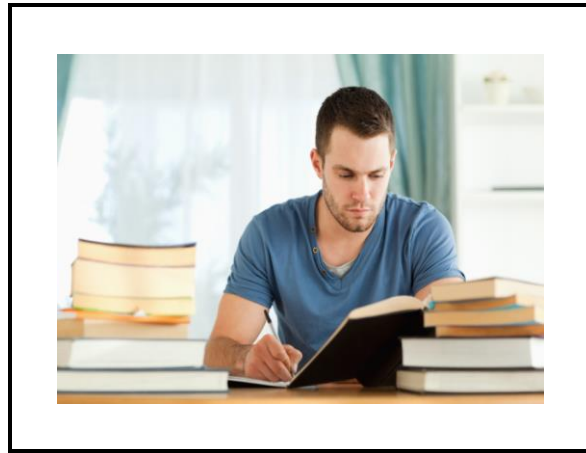
Escribe un pequeño texto dónde hables de tus actividades cotidianas y de las tareas que haces a diario. Explica qué es lo que te gusta más, y menos, de un día normal en tu vida.

Pero, **un desafío**: por el medio, escribe una mentira... tus compañeros del foro tendrán que adivinar cuál es. 😊 😊

Mi Rutina Diaria

Hélder Miranda | nov. 2020

Anexo 9



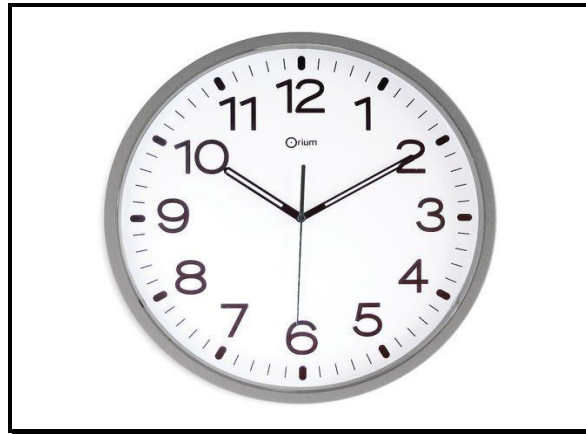
Disponível em: <https://vpconcursos.com.br/blog/concurso-mpu>



Disponível em: <https://www.iasoglobal.com/pt/projeto/plaza-mayor>



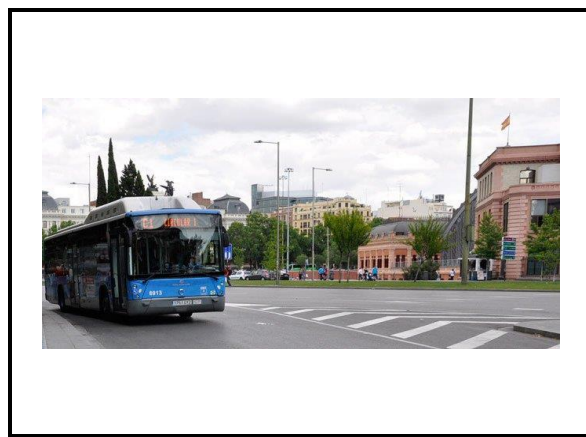
Disponível em: <https://en.todocoleccion.net/calendars-old/calendario-bolsillo-publicidad-optica-roma-plano-metro-madrid-2005~x122050887>



Disponível em: https://www.manutan.pt/pt/map/relogio-silencioso-magnetico-a135698?shopping=true&gclid=CjwKCAjw_qb3BRAVEiwAvwq6VkrqF5OrFuMLhToKhyaChN8T6aBnLt9RHWE9bl1YHkmzA97gC-3cBxoCBLQQAvD_BwE

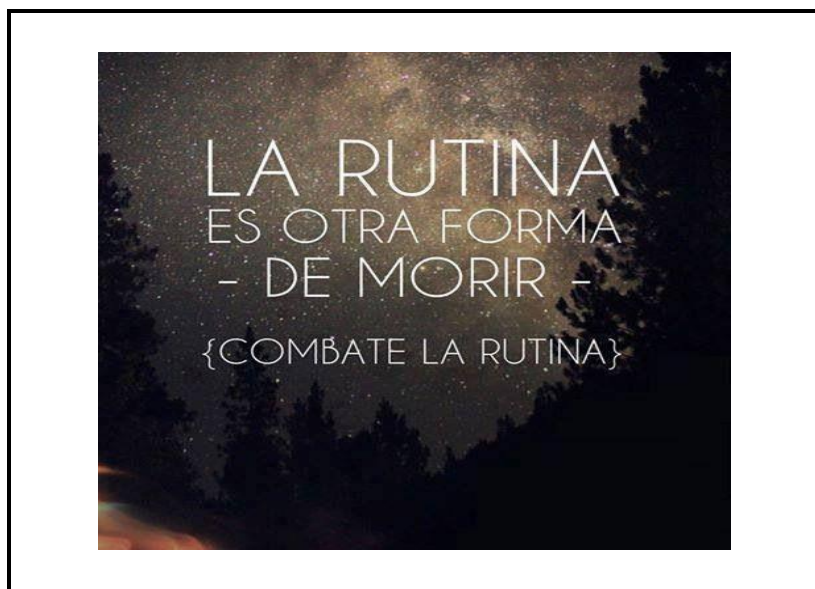


Disponível em: <https://www.lavanguardia.com/comer/tendencias/20191121/471765660882/errores-tostadas-desayuno-dulce-salado.html>



Disponível em: <https://www.esmadrid.com/pt/deslocar-se-por-madrid-de-autocarro>

Anexo 10



Disponível em: <https://www.pinterest.pt/pin/548242954612000050/>



Disponível em: <https://www.facebook.com/Bikehousecolombia/photos/%22la-rutina-es-otra-forma/1081388398654387/>

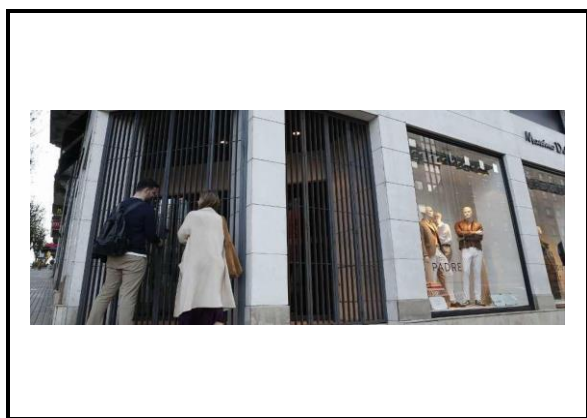
Anexo 11



Disponível em: <https://rep.pt/wp/2019/03/11/mudanca-da-hora-hora-de-verao-2019/>



Disponível em: <https://www.dicasbarcelona.com.br/madri/plaza-mayor-em-madri/>



Disponível em: <https://www.farodevigo.es/sociedad/2020/03/14/virus-pone-jaque-industria-textil-15289346.html>

Anexo 12



ESPAÑOL

9º ano, nível III iniciação
3º Ciclo do Ensino Básico | 2020/2021

Tarea Final

Imagina que eres miembro de una asociación de consumidores que tiene como finalidad la defensa de los derechos de las personas consumidoras y usuarias. Elabora algunos consejos para comprar por internet de forma segura y para consumir de manera responsable para publicar en la página Web de la asociación.



Comprar con seguridad



Consumo responsable

Hélder Miranda | abr. 2021

Anexo 13



Disponível em: <https://www.dobreprogramy.pl/nowy-macbook-air-rozlozony-na-czesci-niektore-rozwiazania-moga-zaskoczyc,6628546974606977a>



Disponível em: https://www.ideiapack-online.pt/epages/960329864.mobile/pt_PT;/ClassicView=1?ObjectPath=/Shops/960329864/Products/4026A/SubProducts/4026



Disponível em: <https://investidorsardinha.r7.com/aprender/cartao-de-credito-vantagens-desvantagens/>



Disponível em: <https://empresashoje.pt/informacao/como-fazer-compras-a-distancia/>

Anexo 14



Disponível em: <https://helenamarketing.com/http-vs-https-todo-lo-que-necesitas-saber/>

Anexo 15



Disponível em: <https://www.elpublicista.es/investigacion1/n-8-cada-10-espanoles-apuesta-consumo-responsable-tras-covid-19>



Disponível em: <https://www.pinterest.jp/pin/405183297729289584/>



Disponível em: <https://siar.regioncajamarca.gob.pe/novedades/dia-mundial-consumo-responsable>

Anexo 16



ESPAÑOL

10º ano, nível iniciação | Formação Específica
Ensino Secundário | 2020/2021

Tarea Final

Escribe un pequeño diario de viaje sobre un paseo que hiciste a una ciudad de tu país o del extranjero. Debes contar cómo es esa ciudad: ¿cómo fuiste? ¿qué viste? ¿qué te gustó más y menos? ¿qué hiciste? ¿qué medios de transporte utilizaste? ¿qué lugares visitaste?

Pero, **un desafío**: por el medio, escribe una mentira... tus compañeros tendrán que adivinar cuál es. ☺ ☺

Diario de Viaje

Anexo 17



Disponível em: <https://www.servicopublico.pt/passaporte-eletronico-portugues/>



Disponível em: <https://www.eurodicas.com.br/passaporte-espanhol/>

Anexo 18



Disponível em: <https://m.sworld.co.uk/2/53952/photoalbum/but%C3%A3o-o-antigo-mosteiro-takshang-gompa>



Disponível em: <https://br.freejpg.com.ar/imagens/premium/1037946950/grupo-de-dancarinos-vestindo-trajes-tradicionais-em-patan-durbar-square-vale-de-kathmandu-nepal>



Disponível em: <http://losviajesdekamala.blogspot.com/2013/05/trajes-tipicos-de-nepal.html>



Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/monte-everest/>

Anexo 19

No final, procede à revisão atenta da tua produção textual.

Veneza, 19 de janeiro de 2002

Querida Maria,

Escrevo-te para te dizer que estou hospedado em Veneza.

Quem dizia que esta cidade ^{estava} está cheia de alegria e de beleza.

As ruas são canais por onde ~~foram~~ passam barcos finos e escuros, as gôndolas. Não me canso de olhar os degraus de mármore, os mosaicos de ouro e estátuas de bronze. Tenta só imaginar! Mas a melhor parte era que as fontes, as fábricas, as magníficas pinturas nos muros, as igrejas e as torres ~~refletiam~~ ^{refletem} na água verde e brilhante dos canais.

Além disto tudo, um maravilhoso amigo levou-me a mercados onde comprei 2 funchos com o colar incrustado de turquesas e marfim para o João e para o Gabriel e ainda comprei um colar de pérolas para a Sofia, já o teu presente é uma surpresa que quero guardar até à minha chegada.

Um grande beijo do teu amado,

Cavaleiro da Dinamarca

Bom Trabalho!

Veneza, 14 de janeiro de 1998

Querida filha Maria,

Escrevo-te esta carta para te contar as aventuras que tenho tido e tudo o que tenho visto nesta linda cidade de Veneza. Nunca vi tanta riqueza e beleza numa só cidade.

Durante o dia costumo passear de gôndola pelos canais de Veneza, aprecio os palácios, as casas, as torres, tudo! No final do dia regresso ao palácio onde estou alojado, o palácio do ^{com} ~~império~~ ^{império}, chegando a casa somos servidos por um grande banquete.

Em breve estou de volta para matar as saudades.

Um beijinho do teu pai.

Cavaleiro.

Bom Trabalho!

Anexo 20

A minha infância em poucas palavras

A minha infância foi muito alegre e agitada. Passei grande parte do meu tempo com os meus amigos, ^{com} muitos deles ainda converso hoje em dia.

Quando era mais nova, eu adorava jogar às escondidas com os meus amigos. Passávamos tardes inteiras atrás uns dos outros, a correr sem parar. Era muito divertido!

Eu sempre fui muito temerosa e sempre fiz muitas asneiras, por isso eu era posta de castigo. Mas, muitas vezes o castigo não era assim tão mau, porque vinha ter comigo a Catarina, afilhada da minha educadora, para brincar comigo. O tempo passava num piscar de olhos.

Nos fins de semana, eu adorava fazer piqueniques no Parque da Cidade com a minha família. Era muito bom passar um tempo ao ar livre, a observar a natureza.

As férias de verão eram, muitas vezes, passadas em Cabo Verde, com os meus pais. Lá fiz muitos amigos, portugueses e cabo-verdianos.

Concluindo, considero que a minha infância foi muito divertida e passada com pessoas muito especiais.

A minha infância

Da minha infância eu fui para o infantário, onde descobri bons amigos e boas brincadeiras.

No infantário eu gostava de brincar às "escondidinhas" e ao "congela" com os meus amigos, era uma diversão. No inverno, eu e os meus amigos, como estava frio assistíamos a filmes na mesa Salimba, no verão brincávamos todos ao ar livre e até íamos ao parque andar de baloço e na escorrega. Mas a parte do verão que eu gostava mais era quando chegavam as férias, porque durante quinze dias os nossos pais autorizavam e nós íamos à praia todos juntos. Uma vez, numas férias, passado os quinze dias de praia eu fui com a minha família "ao" Magikland, foi tão divertido, andei nos escorregas de água, num elefante que girava muito, andei nos carrinhos, na montanha russa, andei em todos os divertimentos que lá havia, foi um dia que não vou esquecer.

E assim foi a minha infância com muita diversão e alegria depois fui crescendo, fui para a escola primária e depois para a escola secundária, onde estou hoje.

Anexo 21

De sonhar a realizar

Considero que os sonhos são o ponto de partida para qualquer mudança no mundo, porque primeiramente o Homem sonha e só depois é que consegue mudar algo existente ou até mesmo criar algo novo.

Desde a infância, a sociedade põe na nossa cabeça que temos que estudar para arranjar um emprego, casar e ter filhos. Muitas pessoas não vão de encontro a este estilo de vida e acho que mesmo assim essas pessoas têm todo direito de seguir os seus sonhos e serem felizes. Não devemos desistir de algo apenas para ter uma vida igual à de toda gente.

Os sonhos não são iguais de pessoa para pessoa e por esse motivo é importante respeitar os objetivos de cada um. Há pessoas que preferem uma vida pacífica e outras que optam por uma vida mais pacífica e longe da multidão.

Em suma, concordo que devemos seguir as nossas sonhas, porque se não o fizermos estamos a viver de forma a que não ~~conse-~~^{conseguimos} ~~quemos~~ realizar nada e consequentemente isso torna-nos infelizes.

Sonhos contra realidade

Na minha opinião, eu acho que ninguém pode ser completamente livre, pois haverá sempre regras que teremos de cumprir, tanto no trabalho ^{como} ~~em~~ no esp.

Quando nomes estrangeiros (entre os 7 e 15 anos) começamos a ter a tendência a seguir um dígitos principal e esse dígito é o nome sonoro. Fazemos de tudo para o contrário, se quisermos ser jogadores tentamos falar despois os máximos, se quisermos ser desigues nomes políticos o despois e por aí a diante.

No momento em que acabamos a vida, tudo o que ~~podemos~~^{ficamos} é para podermos ser livres e vivermos a nossa vida, uns não para a sociedade, outros concentram-se no futebol e muitas outras coisas.

Mas o problema vem uns minutos mais tarde, aquele que queria ser jogador de futebol não se consegue adaptar à exigência do clube e acaba a trabalhar no "continente", pois não tem mais habilitações e por isso acaba por ter de cumprir regras e as suas obrigações. Agora imaginemos uma pessoa que tira o curso de economia ou de direito e o negócio está a andar sobre rodas, aí eles pensam que o seu sonho foi realizado, e tecnicamente foi, mas não deixam de ter obrigações e há-de-as cumprir e essa é a verdadeira realidade.

Resumindo tudo, nós podemos realizar o mesmo sonho, mas nunca seremos totalmente livres haverá sempre regras, barreiras e desafios a cumprir.

Anexo 22

Mi Rutina Diaria

yo me despierto a las siete y cuarenta y me ducho, después desayuno a las ocho en punto, salgo de casa y voy a la escuela a las ocho y media.

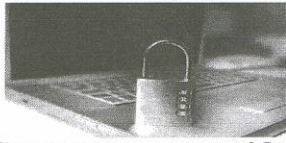
Voy a las ~~clases~~ y llego a casa a la una y media para comer, después de comer yo vuelvo a la escuela y tengo clases hasta las seis y media.

Cuando llego a casa hago los deberes, ceno a las ocho y media con mis padres y me acuesto a las once en punto.

Mi Rutina Diaria

yo empiezo por ~~me~~ levantarme a las siete y media, me visto y desayuno, salgo de casa por a las ocho e diez más o menos, me voy al instituto. Tengo clases hasta la una y veinte. Voy a ~~la casa~~ de mis abuelos a comer y en los días que no tengo clases ~~de por la~~ tarde voy ~~para~~ a mi casa, hago los deberes, me ducho y después voy ~~para~~ al ordenador a jugar y escuchar música, después mis padres llegan, cenamos y ~~yo~~ ayudo a mi madre a ~~recoger~~ la mesa. Después me acuesto y estoy en el móvil un ~~poco~~ rato.

Anexo 23



Comprar con seguridad

No elijas nombres de familiares o fechas de cumpleaños.

Asegúrese de que el domicilio del sitio comience con https.

Haga preguntas y reciba respuestas de los vendedores.

Si es posible, verifique el sistema de pago contra reembolso.

Imprima una copia de los justificantes de pedido y prepago.



Consumo responsable

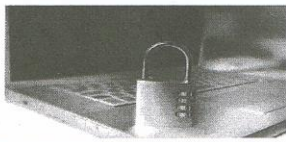
Guarde los papeles de regalo y usalos de nuevo.

compra alimentos de agricultura ecológica.

Elige productos de temporada.

valora la opción de compra...

usa envases retornables.



Comprar con seguridad

utilice una contraseña segura.

compre en sitios seguros.

Busque el icono del candado cerrado.

Proteja sus datos.

Pague con tarjeta o utilice servicios de pago como pay pal.



Consumo responsable

Asegúrate de que los ingredientes de las cosméticas son los más naturales.

Guarde los papeles de regalo y úselos de nuevo.

Evita el consumo innecesario de envases de plástico.

usa envases retornables.

Hay la recidiva y ma compra más que lo necesario.

Anexo 24

Diario de Viaje

Hace diez años yo y mis padres y ^{yo} fuimos a Vigo en España. Es una ciudad muy bonita y colorida, llena de playas y personas extranjeras. Fui ^{en} de autobús.

Me acuerdo de ~~una~~ poca cosa pero fui a muchas
playas, vi una señora muy gorda y fea que cayó cerca
de mí, vi personas ~~se~~ bañándose en ~~la~~ agua y señores
vendiendo dulces y helados. Vi paisajes muy bonitos
mientras estaba en el autobús como montañas, ríos y
iglesias. A

A mí me gustó más la playa, ^{el} la agua era caliente y clara, la arena era fina y blanca, las algas eran visibles y tan bonitas y limpias que las personas se sentaban cerca de ellas. No hay nada que ^{me} no guste, ~~he~~ ^{me} gustado, todo fue increíble.

cuando volví a casa ^{me} sentí que había estado en
el paraíso, fue algo ^{incredíble} increíble. ^{Me gustó} Me gustó mucho de Vigo.

Diario de Viaje

Hace dos años que fui con mi madre a Roma. El viaje fue muy divertido y interesante.

Nuestros quimeras en el avión y fue muy relajante. El primer día visitamos ^{el} Coliseo y por la noche ^{himos} vimos un partido de fútbol del equipo de la ciudad. Al día siguiente desayunamos en ~~un~~ el hotel y pasamos el día esquiando porque hacía mucho calor. En el último día visitamos museos y monumentos de la ciudad. Lo que más me gustó fue el lo que más me gustó fue el partido de fútbol y

② Os recordando a todas este viaje