

Fernanda Gonçalves Antunes

2º Ciclo de Estudos em Mestrado em Ensino do Inglês e de Espanhol no 3º

Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

“Como pode a planificação facilitar e melhorar o processo de escrita? Uma proposta prática para o ensino de Espanhol como língua estrangeira.”

2014

Orientador: Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo

Coorientador: Professora Marta Pazos Anido

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/ Projeto/IPP:



### **Dedicatória**

Dedico este trabalho à minha família e amigos:  
ao meu pai, o meu professor primário, que me ensinou as primeiras letras, a ler  
e escrever, a nunca desistir dos meus objetivos e a lutar pelos meus sonhos;  
à minha mãe, sempre paciente e amável, pela sua dedicação incondicional;  
aos meus irmãos e irmã, especialmente à minha irmã, que muito insistiu para  
que iniciasse este mestrado; às minhas amigas Sílvia Pereira e Virgínia Cruz,  
que me apoiaram e ajudaram imenso durante este ano tão difícil.

## **Agradecimentos**

"Cada um que passa na nossa vida passa sozinho, pois cada pessoa é única, e nenhuma substitui outra. Cada um que passa na nossa vida passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. Há os que levam muito; mas não há os que não levam nada. Há os que deixam muito; mas não há os que não deixam nada. Esta é a maior responsabilidade de nossa vida e a prova evidente que duas almas não se encontram ao acaso."

Saint-Exupéry

À Professora Marta Pazos Anido e ao Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo, por toda a orientação e dedicação, não só durante a elaboração deste trabalho, como também ao longo de toda a realização do estágio pedagógico.

À Prof. Andrea Rodriguez Iglesias e à professora orientadora Sílvia Dias, por todo o trabalho de orientação e de partilha de experiências e conhecimentos, tornando esta experiência tão enriquecedora e gratificante.

À minha grande amiga e companheira de Mestrado, Virgínia Cruz, pelo apoio, paciência e espírito de entreajuda durante todo este percurso que agora chega à etapa final.

À minha muito querida amiga Sílvia Pereira e ao meu grande amigo Nuno Queirós, por toda a ajuda, dedicação, ânimo, estímulo e preocupação durante este ano.

Aos meus colegas e amigos, com quem trabalho todos os dias, Sandra Silva e Nelson Ferreira, pela força e incentivo e por toda a flexibilidade que permitiu que fosse possível realizar o estágio pedagógico, bem como este trabalho.

Aos meus pais, Fernando Antunes e Amélia Antunes, e irmã, Amélia Rocha, que acreditaram sempre no meu esforço e trabalho e que estiveram sempre ao meu lado, partilhando preocupações e pequenas vitórias.

## Resumo

O presente trabalho centra-se no domínio da Expressão Escrita, mais precisamente no processo de planificação textual. O projeto de investigação incide na importância da planificação no processo de escrita, na necessidade de enquanto professores consciencializarmos e motivarmos os alunos para a necessidade de o praticarem continuamente, facilitando-lhes estratégias adequadas dentro da sala de aula, para que os alunos possam, progressivamente, ir ganhando mais autonomia durante todo o processo. Atualmente, o panorama do ensino revela a imensa dificuldade que os alunos têm no processo de escrita, uma das componentes mais importantes no sistema de avaliação, muitas vezes por falta de práticas e aplicação de estratégias bem estruturadas e orientadas. É pois esse o cerne da questão e o grande objetivo deste projeto, comprovar que através de uma boa organização e criação de atividades adequadas ao contexto de sala de aula, da sensibilização e motivação dos alunos para a importância do processo de planificação, é possível facilitar e melhorar consideravelmente a competência escrita, nomeadamente a nível da organização textual. Para além destas considerações, de toda a reflexão e análise de resultados, serão apresentadas propostas de atividades de planificação que poderão ser úteis, tanto para docentes, como para alunos.

**Palavras-chave:** planificação da escrita, estratégias para a expressão escrita, processo de expressão escrita, atividades práticas para a planificação da escrita e prática.

## Summary

The focus of this study is on writing, more specifically on the planning process of written texts. The general insight of this study aims to prove the importance of planning in the writing process, as well as the need for teachers to raise awareness and motivate students in its continuous use, providing them with the adequate tools in the classroom, so that they can become progressively more autonomous throughout the entire process. Being one of the most important components in the evaluation system, it is in the writing process that our students evidently demonstrate more difficulties, mostly due to lack of practice and well-oriented and well-structured strategies. Therefore, keeping this issue in mind, the main aim of this study is to prove it is possible to improve the writing skills considerably, most importantly at the level of written organisation, through good planning and the creation of adequate activities in the classroom contexts, sensitising and motivating students to realise the importance of the planning process. In addition to these findings, to the profound consideration and analysis of the results, planning activities, which may be of great use to both teachers and students, will be proposed.

**Keywords:** planning strategies in writing tasks, writing and practice.

## SUMÁRIO

|                                                                                                             |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                     | <b>1</b>  |
| <b>Parte I .....</b>                                                                                        | <b>5</b>  |
| <b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>                                                                          | <b>5</b>  |
| <b>1. Breve histórico sobre os diferentes enfoques de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras .....</b> | <b>5</b>  |
| 1.1. Enfoque baseado na gramática .....                                                                     | 6         |
| 1.2. Enfoque Comunicativo .....                                                                             | 7         |
| 1.3. Enfoque baseado no processo .....                                                                      | 9         |
| 1.4. Enfoque baseado no conteúdo .....                                                                      | 11        |
| 1.5. Enfoque Eclético e o papel da escrita dentro do panorama atual do ensino .....                         | 13        |
| <b>2. O processo de escrita .....</b>                                                                       | <b>17</b> |
| 2.1. O que é escrever? .....                                                                                | 17        |
| 2.2. O processo de escrita / Funções didáticas da escrita .....                                             | 19        |
| 2.3. Características, critérios e técnicas de escrita .....                                                 | 23        |
| <b>3. O processo de planificação .....</b>                                                                  | <b>30</b> |
| 3.1. A escrita e a planificação nos documentos reguladores do processo de ensino-aprendizagem .....         | 31        |
| 3.2. A planificação no processo de escrita .....                                                            | 37        |
| <b>Parte II .....</b>                                                                                       | <b>44</b> |
| <b>O PROJETO EM PRÁTICA .....</b>                                                                           | <b>44</b> |
| <b>4. Ponto de partida .....</b>                                                                            | <b>44</b> |
| 4.1. Metodologia de investigação .....                                                                      | 47        |
| 4.2. Contextualização da escola de estágio .....                                                            | 50        |
| 4.3. Caracterização das turmas .....                                                                        | 51        |
| <b>5. Análise e reflexão dos resultados .....</b>                                                           | <b>52</b> |
| 5.1. Implementação do projeto no sétimo ano .....                                                           | 52        |
| 5.1.1. Aplicação de questionários .....                                                                     | 52        |
| 5.1.2. Caracterização da amostra e apresentação de resultados .....                                         | 54        |
| Conclusões .....                                                                                            | 55        |
| 5.1.3. Atividade zero – texto diagnóstico .....                                                             | 56        |
| 5.1.4. Atividades realizadas no sétimo ano .....                                                            | 59        |

|                                                                            |           |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 5.1.5. Avaliação das atividades realizadas no sétimo ano / conclusões..... | 67        |
| 5.2. Implementação do projeto no nono ano.....                             | 70        |
| 5.2.1. Aplicação de questionários .....                                    | 70        |
| 5.2.2. Caracterização da amostra e apresentação de resultados.....         | 70        |
| Conclusões .....                                                           | 71        |
| 5.2.3. Atividade zero – texto diagnóstico .....                            | 73        |
| 5.2.4. Atividades realizadas no nono ano .....                             | 75        |
| 5.2.5. Avaliação das atividades realizadas no nono ano / conclusões.....   | 86        |
| <b>CONCLUSÕES .....</b>                                                    | <b>90</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>                                    | <b>93</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                        |           |

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                                                                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1:</b> Esquema de enfoques de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (Sánchez, 2009). .....                                                                                                     | 12 |
| <b>Figura 2</b> .....                                                                                                                                                                                          | 13 |
| <b>Figura 3:</b> Os quatro domínios de uso no domínio da língua escrita – (Gordon Wells, 1987 <i>apud</i> Cassany, 2009: 48).....                                                                              | 19 |
| <b>Figura 4:</b> Funções da escrita segundo Cassany (1998: 9). .....                                                                                                                                           | 20 |
| <b>Figura 5:</b> Esquema das técnicas de composição escrita, levadas a cabo nas diferentes fases de planificação, textualização e revisão (Cassany, 2005: 57-58). .....                                        | 28 |
| <b>Figura 6:</b> Tabela de níveis de referência e de descritores para a estratégia de <i>Planificação</i> definida para a atividade comunicativa <i>Expressão Escrita</i> (Adaptado de QECR, 2001: 100). ..... | 34 |
| <b>Figura 7:</b> Parâmetros a ter em conta no processo de escrita (Cassany, 1989). .....                                                                                                                       | 40 |
| <b>Figura 8:</b> Modelo do Processo de composição escrita (Cassany, 2004: 922). ..                                                                                                                             | 41 |
| <b>Figura 9:</b> Tabela de descritores para a Produção Escrita Geral, QECR (2001: 96). .....                                                                                                                   | 60 |
| <b>Figura 10:</b> Tabela de níveis de referência e de descritores para a <i>Produção Escrita Geral</i> .....                                                                                                   | 74 |
| <b>Figura 11:</b> Tabela de níveis de referência e de descritores para a <i>Interacção Escrita Geral</i> .....                                                                                                 | 75 |
| <b>Figura 12:</b> Fragmento da tabela de níveis de referência e de descritores para a <i>Correspondência</i> (QECR, 2001: 124).....                                                                            | 80 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                 |    |
|-----------------|----|
| Gráfico 1.....  | 54 |
| Gráfico 2.....  | 58 |
| Gráfico 3.....  | 63 |
| Gráfico 4.....  | 66 |
| Gráfico 5.....  | 68 |
| Gráfico 6.....  | 70 |
| Gráfico 7.....  | 73 |
| Gráfico 8.....  | 79 |
| Gráfico 9.....  | 83 |
| Gráfico 10..... | 85 |
| Gráfico 11..... | 87 |

## LISTA DE SIGLAS

| Sigla       | Denominação                                           |
|-------------|-------------------------------------------------------|
| <b>EE</b>   | Expressão Escrita                                     |
| <b>EO</b>   | Expressão Oral                                        |
| <b>IE</b>   | Interação Escrita                                     |
| <b>LM</b>   | Língua Materna                                        |
| <b>L1</b>   | Língua Primeira                                       |
| <b>L2</b>   | Língua Segunda                                        |
| <b>PPEB</b> | Programa de Português do Ensino Básico                |
| <b>QECR</b> | Quadro Europeu Comum de Referência<br>para as Línguas |
| <b>PCIC</b> | <i>Plan Curricular Instituto Cervantes</i>            |

## INTRODUÇÃO

O presente relatório centra-se num dos domínios fundamentais dentro do processo de ensino-aprendizagem: a escrita. O trabalho de investigação realizado cingiu-se ao processo de planificação, dentro do processo da escrita (produção de escrita mais livre) e teve como objetivo demonstrar a importância deste no contexto de aprendizagem, ainda que de forma limitada. A investigação nesta área tem vindo a desenvolver uma série de estudos e avanços importantíssimos para professores e alunos. Não é de todo um domínio de fácil abordagem, pois requer muita pesquisa, análise e reflexão em diferentes âmbitos como o da psicologia cognitiva, o da psicolinguística textual e da pragmática, numa tentativa de entender quais os mecanismos cognitivos que interferem no processo de escrita e que se centram no funcionamento textual e discursivo no decorrer de todo este processo complexo.

A realidade é que cada vez mais nos deparamos com problemas gravíssimos no âmbito da escrita no contexto escolar e extraescolar, pelo que deveríamos repensar a nossa maneira de atuar enquanto docentes e responsáveis pelo desenvolvimento de estas e outras competências essenciais para o futuro e para o sucesso dos alunos na sociedade atual. Ainda que existam numerosos estudos, publicações e autores que refletem e debatem de forma construtiva a importância do processo de escrita, no que respeita o processo de ensino-aprendizagem, conclui-se após esta investigação que, no que toca a propostas práticas centradas e aplicadas apenas no âmbito da planificação textual, há uma certa carência em termos de estudos que aprofundem a questão. De salientar que tal constatação não só se aplica à língua materna, mas também ao espanhol, L2 sobre a qual se debruçará este trabalho.

De facto, toda a informação reunida e analisada para a realização deste projeto de investigação-ação revelou-se muito teórica e meramente centrada nos passos e processos cognitivos colocados em prática durante todo este processo. A grande maioria dos autores reflete esta tendência, sendo que muito poucos se centram efetivamente na planificação enquanto processo essencial que pode ter resultados diretos e muito positivos nos textos produzidos, quer na língua materna, quer em espanhol. Felizmente, vão surgindo já algumas propostas, alguns manuais e autores, que sugerem várias atividades e estratégias a desenvolver em aula com os alunos, partilhando ideias e material interessante que poderá ajudar a enriquecer esta fase tão importante na difícil tarefa de escrever.

A eleição deste tema prende-se com o grande interesse pela competência escrita, pela experiência enquanto docente de língua portuguesa e de inglês e pela constatação, ao longo de toda esta experiência profissional, de que escrever é algo penoso para a maioria dos alunos, quando deveria ser algo libertador, a expressão de criatividade, de emoções, de pensamentos, de ideias, do “eu” interior, da capacidade de interagir com o mundo e de poder participar ativamente nele, mas que não o é. Segundo Cassany,

[...] la escritura sigue siendo la actividad central en la escuela y, en nuestras sociedades, el adulto que no puede escribir es considerado, o se considera a sí mismo, intelectualmente inferior; incluso su éxito profesional o su pertenencia a un grupo social pueden estar determinados por este hecho (Cassany, 1993: 13-14).

O foco na planificação surge da necessidade de motivar e desbloquear uma série de mitos e entraves, que muitas vezes dificultam o processo de escrita logo no momento inicial: não saber o que escrever, não ter ideias, não saber para quem se vai escrever ou como se deve escrever. Tudo são questões que surgem precisamente neste primeiro momento, fase ou processo. Um processo tão complexo, como é o da escrita, exigiria um trabalho muito mais pormenorizado, exigente e exaustivo, o que não é de todo possível realizar num relatório deste género. Daí a seleção de um dos processos dentro do grande processo de escrita, o que possibilitou um trabalho mais centrado e aprofundado.

O objetivo principal com este trabalho é não só o de demonstrar a importância da planificação, mas também analisar e refletir sobre como podemos abordar a questão dentro da sala de aula, como chegar aos alunos e ver resultados evidentes dessa prática. Para tal, partimos, pois, de uma série de exemplos de atividades realizadas no decorrer desta investigação em dois grupos distintos, tomando como ponto de partida alguns trabalhos escritos pelos alunos, especificamente delineados e planejados, no sentido do trabalho da planificação e verificação dos seus resultados.

Assim sendo, o presente relatório encontra-se dividido em duas grandes partes. A primeira apresenta um conteúdo mais teórico, quer da temática em torno do processo da escrita, quer da planificação textual e suas características específicas. Esta parte encontra-se dividida em três subpartes: noções teóricas sobre o processo de escrita e os vários enfoques de ensino-aprendizagem, o processo de escrita e o processo de planificação. Nela serão abordadas questões como: o desenvolvimento do processo de escrita ao longo dos tempos, através de um breve resumo dos enfoques de ensino-aprendizagem mais importantes e que mais se destacam até aos nossos dias; a sua complexidade e importância a nível escolar, tendo por base o enfoque eclético e passando por considerações teóricas do motivo que levou à eleição deste para o desenvolvimento deste trabalho, e o que é a escrita e a planificação, de acordo com os documentos reguladores do processo de ensino-aprendizagem. Esta última parte, mais centrada na planificação e, por sua vez, no cerne do objetivo deste trabalho, aborda questões mais específicas da fase da planificação dentro do processo de escrita, com o objetivo de salientar a importância desta em todo o processo, por meio do uso de estratégias e técnicas facilitadoras que permitam melhorar a escrita em si.

Na segunda parte, de cariz mais prático, são apresentadas e analisadas atividades que foram executadas no contexto de sala de aula, com exemplos práticos de trabalhos realizados por alguns alunos, na tentativa de avaliar e aferir a importância da planificação na realização dos mesmos. Esta parte encontra-se subdividida também em duas subpartes: a implementação do projeto e a análise e reflexão dos resultados. Desta forma, será feita uma breve contextualização da escola de estágio, assim como uma caracterização das turmas envolvidas no projeto. Proceder-se-á à análise de resultados obtidos

através de questionários aplicados aos alunos, no sentido de avaliar os seus hábitos de escrita, nomeadamente no que respeita a planificação textual. Paralelamente serão apresentadas algumas estratégias utilizadas no âmbito da planificação e que poderão ser de grande utilidade quanto à sua aplicação em contexto de sala de aula.

O trabalho de investigação culminará com as conclusões que foram possíveis retirar de todo este projeto. Tendo em conta a complexidade do tema e as limitações práticas de um estágio pedagógico deste tipo, nem sempre foi possível dedicar o tempo e a prática necessária e desejada à planificação textual em aula. O que se pretende é comentar o resultado desta experiência e analisar conclusões retiradas, relativamente às atividades práticas levadas a cabo durante este percurso letivo. Não se pretende, pois, que os resultados aqui apresentados representem dados universais e aplicáveis a qualquer grupo de alunos, mas, sim, que demonstrem e comprovem o que foi possível executar em termos práticos com estes grupos específicos.

## **Parte I**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

#### **1. Breve histórico sobre os diferentes enfoques de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**

A competência comunicativa (QECR, 2001: 34) engloba diferentes componentes, sendo elas a linguística, a sociolinguística e a pragmática. A expressão/produção escrita é, provavelmente, a competência mais complexa de todas as componentes que envolvem a aprendizagem de uma língua estrangeira (Cassany, 2005: 7), dentro da competência comunicativa, a qual é ativada, segundo o QECR, no desempenho de várias atividades linguísticas (recepção/produção orais ou escritas, interação e mediação).

Com efeito, se analisarmos atentamente o uso da expressão escrita nos nossos dias, constatamos que o seu uso tem vindo a alterar-se ao longo dos tempos.

The study of language in the twentieth century has tended to concentrate on spoken language. Written language was thought by some to be spoken language put into written form. Many linguists from de Saussure through to Chomsky, for what seemed like good reasons at the time, neglected the written mode in favour of the spoken. This however, contributed to the fact that writing was for a long time a neglected area in language teaching. Furthermore, the assumption that writing is putting the spoken language into written form is only true for activities like taking down dictation or transcribing tape (Brookes & Grundy, 1998: 1).

Atualmente, para além de não ser vista como mera transcrição do discurso oral (visão extremamente limitadora, como teremos oportunidade de confirmar um pouco mais à frente), a expressão escrita é muito mais usada através de mensagens escritas nos telemóveis, nas redes sociais e outro tipo de ligações ou conexões relacionadas com o mundo virtual ou tecnológico. O ensino-aprendizagem desta competência deveria acompanhar esta mudança à medida que evoluímos cada vez mais para uma sociedade dependente das novas tecnologias. Assim sendo, a expressão escrita continua e tem vindo a

desempenhar um papel importante na vida de cada indivíduo, ainda que, de certa forma, de uma maneira diferente. Tal leva a que muitas vezes não seja encarada ou vista como expressão escrita em si mesma, mas como algo semelhante, não tão exigente ou com pouca ou quase nenhuma importância a nível escolar. No contexto de sala de aula, chega a haver a sensação de que muitas vezes a sua presença é quase inexistente ou pouco importante, pensamento ou suposição erradas e que não devem ser tomadas como factuais. Importa, pois, colocar uma questão fulcral, enquanto docentes de uma L2, neste caso, o espanhol:

Nosotros, docentes de ELE, seres totalmente alfabetizados: ¿podríamos aprender una L2 cualquiera sin poder escribir?, ¿tendríamos la sensación de conocer una palabra aunque no pudiéramos “verla” escrita?, ¿diríamos que conocemos una lengua si no podemos leer o escribir con ella? (Cassany, 2005: 7).

A resposta seria não. A competência escrita é, sem dúvida, fundamental no conhecimento e domínio de uma língua e, como tal, foi evoluindo ao longo dos tempos através de vários estudos, nomeadamente nas áreas da linguística, da psicologia e da pedagogia.

Será feita uma breve análise dessa evolução em termos históricos, através de um breve resumo de alguns dos diferentes enfoques no que respeita o ensino-aprendizagem, focando a parte da escrita, para melhor entendermos como evoluiu a perspetiva e importância desta, desde a II Guerra Mundial, até aos dias de hoje, centrando-nos apenas em alguns dos mais relevantes para este trabalho.

### **1.1. Enfoque baseado na gramática**

O enfoque gramatical baseia-se na transposição do que é a aprendizagem da expressão escrita na língua materna, para logo adaptá-la no ensino de uma L2. Tendo como principal influência a gramática, este enfoque vem desde as mais antigas investigações na área pelos gregos, passando pelos latinos e a escolástica, chegando até aos estudos da moderna linguística e gramática comparativa, do generativismo e da linguística textual, sendo

introduzido nas escolas dos Estados Unidos da América, durante a segunda Guerra Mundial (Cassany, 1990).

Em termos gerais, a metodologia tradicional de ensino primava por dar importância ao produto, “[...] al conocimiento gramatical y a la comprensión de textos literarios como vehículo para acceder a la cultura de la lengua estudiada” (Parejo, 1998: 25). Este enfoque parte do princípio de que aprender uma língua implica dominar as regras gramaticais da mesma, ou seja, o sistema linguístico, que os linguistas descreveram para essa língua. A língua apresenta-se, pois, como algo homogêneo e prescritivo, devendo o aluno ser capaz de corresponder ao seu modelo padrão e formal, sendo corrigido mediante o que é considerado correto ou incorreto segundo a norma.

O papel da escrita confina-se ao de um mero instrumento de reforço da oralidade, resumindo-se à preparação da prática de diálogos orais que sigam as normas padrão pré-estabelecidas na língua. Centra-se na imitação e manipulação de pequenas unidades linguísticas de forma gradual, tanto a nível do vocabulário, como a nível das estruturas gramaticais (Parejo, 1998: 25). A escrita subordina-se meramente a um exercício de formação de hábitos, de repetição, imitação e reprodução de modelos.

Ao professor interessa que os textos estejam corretamente escritos, seguindo a norma estabelecida (Cassany, 1990). Este adota, pois, um papel central, controlando as atividades e explicando a norma, pelo que o aluno assume um papel pouco ou nada autónomo, limitando-se a imitar ou copiar modelos que vai adquirindo e que lhe vão sendo apresentados pelo professor.

Desta forma, não são tidas em conta diferenças dialetais da língua ou valores socioculturais das palavras (Cassany, 1990).

## **1.2. Enfoque Comunicativo**

Nascendo no seio de uma metodologia comunicativa, este enfoque desenvolveu-se na Europa, durante os anos sessenta, seguindo os métodos nocio-funcionais na expansão da aprendizagem de uma L2 (Cassany, 1990). Tendo por base estudos a nível da sociolinguística, pragmática e pedagogia ativa, este enfoque entende a língua como um instrumento que serve efetivamente para “conseguir cosas” (Cassany, 1990), sendo que o ensino de

uma L2 se deve centrar precisamente na aprendizagem do seu uso, para que seja possível comunicar com eficácia. Citando Parejo,

Se seleccionan unas nociones o áreas temáticas de interés, a las que se ligán unas funciones comunicativas, unos elementos gramaticales y unos elementos léxicos. En este sentido, esta metodología también persigue un producto final, principalmente oral, pero se diferencia de los modelos anteriores en la forma de entender la lengua y en la selección y secuenciación de los contenidos (Parejo, 1998: 28).

É introduzido o conceito de “acto de habla”, o qual consiste na codificação e decodificação de um texto linguístico, cuja eleição dependerá das necessidades comunicativas do aluno. Estamos perante um currículo já mais adaptado aos objetivos e necessidades dos alunos, tendo em conta as funções ou tipos de texto que terão de compreender, interpretar e produzir.

Neste enfoque, a expressão escrita é encarada como uma habilidade comunicativa real, com tipologias textuais diferentes e contextualizadas, fundamentando-se num modelo linguístico mais descritivo, tendo em conta distintos dialetos e registos apropriados, não esquecendo o que é adequado ou menos adequado, num determinado contexto social (Cassany, 1990).

Um dos primeiros grandes exemplos deste método é o de Johnson (1981), dentro do âmbito da expressão escrita, seguindo estas linhas orientadoras. Nestas “[...] se incorporan algunos de los hallazgos más importantes de la lingüística del texto (coherencia, cohesión, adecuación, etc.), o las tipologías de textos o los géneros del escrito” (Cassany, 1990). Assim sendo, ensinam-se e aprendem-se funções diferentes, tendo em conta o destinatário.

No que toca à escrita, a programação é definida segundo as necessidades e características dos alunos, sendo abordados os tipos de textos que lhes sejam mais úteis e importantes para o futuro, segundo a sua utilidade na vida real. A correção feita pelo professor já não se baseia somente nos erros ortográficos nem na norma linguística, mas rege-se, agora, por padrões comunicativos, pelo que a correção passa pela deteção de erros que dificultem ou impeçam a compreensão e que possam deturpar o sentido do texto.

De destacar o papel fundamental que este enfoque trouxe ao ato de escrever, motivando e estimulando os alunos e tornando-os mais autónomos. Assim, o professor tem um papel essencial na seleção de material e temas interessantes, planificando e preparando adequadamente exercícios, para que o aluno saiba o que fazer, como fazer e tenha um interesse verdadeiro ao realizá-lo. Nas palavras de Cassany,

[...] al proponer un motivo, un propósito y un receptor verosímiles para el mismo texto, el ejercicio se convierte en una situación de comunicación posible. El alumno tiene que buscar el registro adecuado, tiene que estructurar el texto según las convenciones establecidas y tiene que decidir qué es lo más importante que puede escribir y cómo (Cassany, 1990).

Surgem ainda os cursos denominados “comunicativos”, que, segundo Parejo,

[...] proponen una enseñanza centrada en el alumno y que permita su autonomía; por otro, persiguen el desarrollo de la competencia comunicativa, gramatical y sociocultural a partir de la elaboración de tareas significativas que partan de las necesidades del alumno (Dubin y Olshtain, 1986, y Ceular, 1993). Sin embargo, se observa que la expresión escrita queda relegada a actividades de consolidación de las funciones comunicativas (Parejo, 1999).

### **1.3. Enfoque baseado no processo**

Desenvolvido nos Estados Unidos da América, entre os anos setenta e oitenta, este enfoque centra-se nos processos cognitivos e parte da investigação sobre o processo de composição, focando-se na especificidade da produção escrita em níveis intermédios e superiores do ensino da língua materna. Insatisfeitos com os resultados que os alunos obtinham nos seus cursos, psicólogos, professores e pedagogos deram início a uma série de investigações, no sentido de comprovar que no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, para escrever bem, não basta dominar a gramática da língua ou o seu uso, mas é, também, indispensável e necessário dominar a composição de textos (Cassany, 1990).

Desta forma, defendem que a composição escrita é uma atividade mental e dinâmica, que se desenvolve de forma cooperativa através de várias fases de produção, produções intermédias, como por exemplo esquemas, rascunhos, reformulações, correções, entre outras (Cassany, 2005: 11). O aluno põe em prática, no contexto de sala de aula, diferentes técnicas e estratégias associadas aos subprocessos de escrita. Uma tarefa de composição torna-se, portanto, numa tarefa complexa, composta por diferentes passos “recursivos”: “[...] el foco de la clase se desplaza de las propiedades del escrito a los procesos o habilidades cognitivas de composición, del producto al proceso, del escrito al escritor” (Cassany, 1999: 57).

Espera-se, pois, que cada aluno desenvolva o seu próprio estilo de composição escrita, partindo das suas capacidades, superando bloqueios e que seja capaz de selecionar estratégias e técnicas produtivas para si próprio, de maneira a adaptá-las, usá-las e trabalhá-las, no sentido de rentabilizar o seu esforço, tempo e trabalho.

O professor assume o papel de orientador e supervisor, ajudando os alunos, fornecendo-lhes estratégias de composição, técnicas, ideias; dando opiniões, valorizando ou chamando a atenção quando necessário para possíveis falhas (Cassany, 1990 & Parejo, 1998: 34). O aluno vai-se tornando cada vez mais autónomo, confiante, motivado e interessado, e vai descobrindo, pouco a pouco, como pode melhorar a sua escrita, seguindo todos estes passos intermédios que o vão orientando no processo de escrita e, consequentemente, melhorando o seu produto final.

Este enfoque veio revolucionar, de certa forma, a visão limitada do processo de escrita, sempre muito centrada no produto final, não sendo dada qualquer tipo de importância a todo o processo que envolve a produção intermédia. Tal feito constituiu um grande avanço para a expressão escrita, nomeadamente para o processo de composição, enquanto parte integrante e fundamental desta, e que será mais à frente aprofundado neste trabalho, com alguns exemplos de autores como Cassany, Flowers, Harmer, entre outros.

## 1.4. Enfoque baseado no conteúdo

Desenvolvido também a partir dos anos oitenta nas universidades norte-americanas e em *colleges*, mas também em escolas do ensino básico e médio, através do movimento “*Escritura a través del vitae*” (Cassany, 1990), este enfoque foi levado a cabo no âmbito de disciplinas linguísticas e não-linguísticas, com estudantes de L1 e L2.

Resumidamente, este centra-se no conteúdo, fundamentando a importância da escrita, bem como todas as suas funções inerentes, ao serviço da aprendizagem de conteúdos académicos de uma determinada disciplina de estudo, de um contexto laboral ou científico. Neste sentido, conteúdo e forma estão estreitamente relacionados, havendo uma mudança de perspetiva no que respeita a didática do ensino, muito focada agora nas habilidades linguísticas académicas. A escrita é usada em todas as disciplinas como instrumento de aprendizagem e na aula de língua trabalha-se basicamente a aquisição de conteúdos linguísticos de interesse para o aluno. O tipo de textos produzidos, normalmente em contexto de sala de aula, são textos académicos reais, como por exemplo, ensaios, artigos, comentários de texto, etc. A correção dá mais atenção ao conteúdo, como seria de esperar, e à capacidade individual de cada aluno para responder de acordo com as suas necessidades, não descurando os aspetos formais (Cassany, 1990).

O seguinte esquema resume de forma sucinta e clara todo o percurso e os vários enfoques até ao momento:

| ENFOQUE GRAMATICAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | ENFOQUE COMUNICATIVO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1) Énfasis en la gramática y la normativa.<br>– Gramática prescriptiva<br>– Basada en la oración<br>– Una única lengua: estándar<br>2) Reglas de gramática: ortografía, morfosintaxis y léxico. Adaptación al modelo gramatical que se siga: estructuralista, generativista, discursivo, etc.<br>3) 1. Explicación de la regla; 2. Ejemplos; 3. Prácticas mecánicas; 4. Redacción; 5. Corrección gramatical.<br>4) Dictados, redacciones, transformación de frases, clozes, etc.<br>5) <i>Escribe una redacción explicando las ventajas y los inconvenientes de vivir en un pueblo o en una gran ciudad.</i> | 1) Énfasis en la comunicación y el uso (gramática).<br>– Gramática descriptiva y funcional<br>– Basada en el texto (1 oracional)<br>– Diversidad de variedades y registros<br>2) Tipos de texto: descripción, narración, exposición, cartas, diálogos, etc. Selección de textos según las necesidades del aprendiente.<br>3) 1. Lectura comprensiva de textos; 2. Análisis de modelos; 3. Prácticas cerradas; 4. Prácticas comunicativas; 5. Corrección comunicativa.<br>4) Leer, transformar, rehacer, completar y crear textos de todo tipo.<br>5) <i>Tu prima va a cambiar de residencia, pero no está segura de si quiere quedarse en el pueblo en el que vive o prefiere instalarse en una gran ciudad. Escríbele una carta exponiendo tu opinión.</i> |

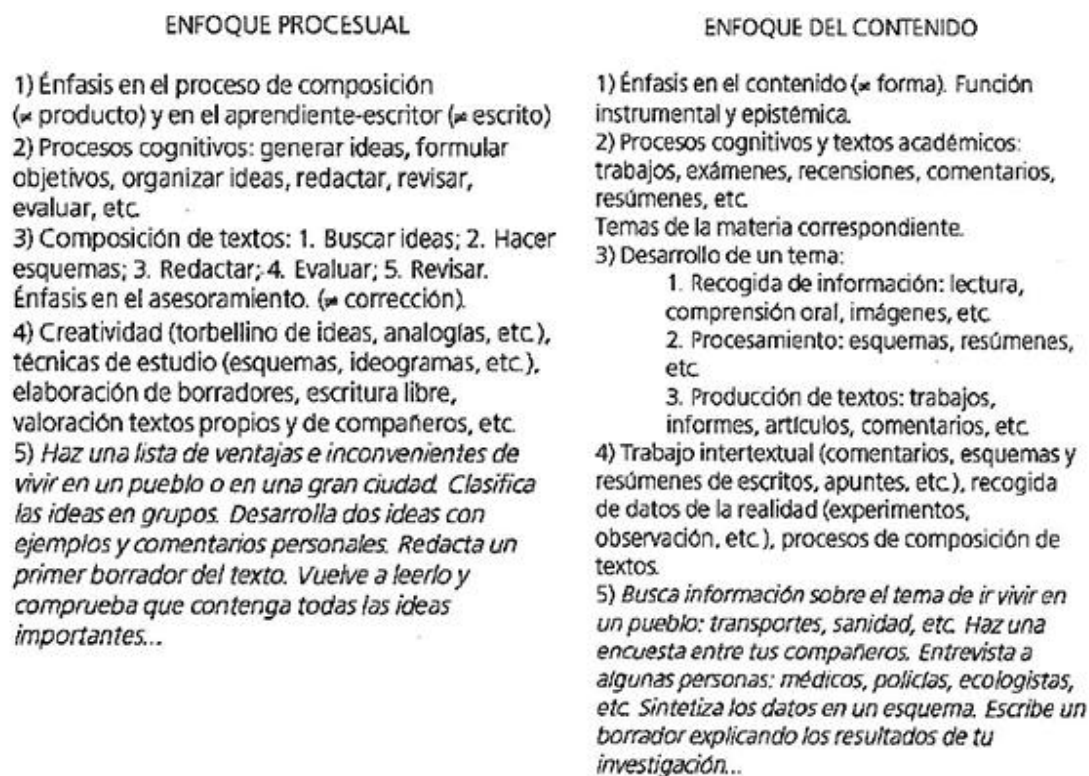


**Figura 1:** Esquema de enfoques de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (Sánchez, 2009).

Como podemos concluir, cada um destes enfoques centra-se num dos aspetos presentes na escrita: gramática, comunicação, conteúdos ou processos, que estarão intimamente relacionados com as funções didáticas da escrita, apresentadas e descritas mais à frente neste relatório. No entanto, não devemos encarar os enfoques de ensino de uma língua de forma isolada e estanque, pois tal seria demasiado radical. Segundo Cassany, devemos sim procurar um “enfoque eclético” (Cassany, 2009), o mais aproximado dos objetivos criados pelo QECR, de acordo com um ensino centrado na ação, num “enfoque por tarefas”,

[...] que atienda a las necesidades comunicativas (tipos de texto, funciones) y cognitivas (procesos, estrategias) de los aprendientes, que plantee tareas comunicativas que exijan construir el significado del texto, que permitan desarrollar los procesos de composición y que aprovechen las reglas de gramática para revisar el producto final (Cassany, 2009: 59).

Propomos, desta forma, o seguinte esquema baseado no autor:

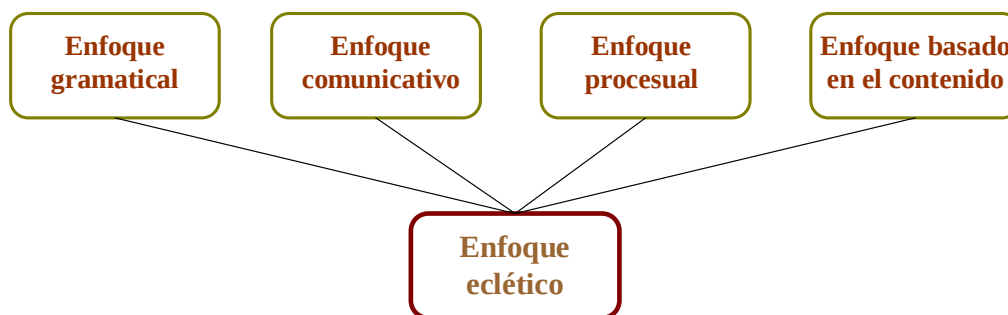


**Figura 2**

### **1.5. Enfoque Eclético e o papel da escrita dentro do panorama atual do ensino**

A escola é o ponto de partida, a instituição, onde o aluno começa a aprender a ler e escrever, onde desenvolve essas competências que serão fundamentais ao longo do seu percurso acadêmico, pessoal e profissional. No entanto, a competência escrita é, muitas vezes, considerada a menos importante no contexto de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, vários autores como Cassany, Fonseca, entre muitos outros, alertam para a urgência de mudança na forma como a pedagogia da escrita é perspectivada. Como menciona Cassany, “[...] muchos aprendices y docentes conciben la producción escrita como una destreza individual, silenciosa, que consume tiempo, que requiere esfuerzo y que forzosamente desemboca en el aburrimiento” (Cassany, 2005: 12).

Tal sucede porque não há uma prática sistemática, devidamente programada e orientada, para uma aquisição eficiente da competência de escrita. Neste sentido, torna-se difícil para os alunos entender o objetivo de determinadas atividades de escrita, devido a uma orientação pouco precisa. Esta situação conduz muitas vezes a uma desmotivação dos alunos e do próprio professor, que não só não consegue ver resultados produtivos nos textos dos seus alunos, como também lhe parece resultar difícil encontrar uma forma de ultrapassar esses obstáculos.

Diversos autores como Coto (2002), Cassany (1995) e Pereira (2002) consubstanciam estas ideias, referindo que muitas vezes nas salas de aula o professor, no que respeita o ensino da escrita, se centra somente na parte gramatical. Esta prática é incongruente, uma vez que a escrita está presente ao longo de toda uma aula, quer seja através de atividades de compreensão/expressão escrita, sendo ainda mais flagrante o facto de o processo final de avaliação dos alunos culminar em provas, exercícios e atividades, nas quais este deve ser capaz de demonstrar as suas capacidades de escrever com correção e adequação. Ora a escrita, e todo o seu processo inerente, é muito mais complexo, envolvendo um conjunto de elementos não só superficiais mas também profundos, em que todas as microhabilidades linguísticas se interrelacionam. Daí a eleição de um enfoque eclético, seguindo as linhas orientadoras já mencionadas.

Vários são os fatores que podem levar a esta marginalização do trabalho da escrita na sala de aula nos dias de hoje. Em primeiro lugar, a crença de que a aula se deve centrar em atividades orais ou gramaticais, pois a prática da competência escrita é morosa e, como tal, tomaria muito tempo da aula, quer na sua execução, quer na sua correção. Em segundo lugar, a pressão sentida pelos docentes em cumprirem os programas estipulados, leva a um ritmo mais acelerado no processo de ensino-aprendizagem, pois o tempo de aula não é suficiente para ensinar todos os conteúdos programáticos; logo, a escrita é colocada em segundo plano, como trabalho de casa, na maioria das vezes:

[...] en las clases se aplica menos tiempo a la producción escrita, por lo que muchos materiales didácticos incluyen únicamente las tareas de escritura como un complemento en la clase. Es por ello que en muchas ocasiones lo escrito se relega incluso como un complemento de la práctica oral en el aula, en el currículo y en los materiales didácticos preparados con el fin de adquirir la lengua extranjera (Sánchez, 2009: 20).

Estes fatores contribuem para que o aluno se sinta de certa forma tentado a afastar-se da prática regular da escrita, quer na língua materna, quer na L2, conduzindo-o a uma grande desmotivação, que poderá gerar complexos e preconceitos gravíssimos no futuro.

Cabe à escola e aos professores o trabalho de seleção de atividades e sua adequação, demonstrando a necessidade de fazer da escrita objeto de estudo efetivo, através de uma prática sistemática, explícita, frequente e constantemente supervisionada e apoiada pelo professor. Assim, a escrita deverá ser ponto central no processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula, sendo o professor o seu potenciador máximo, promovendo um uso real e efetivo da língua, através de um processo de progressiva apropriação de mecanismos, nomeadamente estratégias facilitadoras, comunicacionais que influirão de forma positiva em qualquer contexto de comunicação (Cassany, 2009: 62).

À medida que todo este processo vai avançando, tendo por base um enfoque eclético, o professor deve acompanhar e conduzir o aluno a uma certa autonomia e consciencialização dos mecanismos que deve ou não utilizar no processo de escrita – papel de mediador. Adotando esta postura e o papel de mediador, tão procurado na ação pedagógica contemporânea, o professor deve ter consciência das características do processo de escrita, assim como da especificidade de cada texto, explicando devidamente aos alunos que as funções textuais são variadas e que se estabelecem segundo a intencionalidade de cada texto. O aluno passa a ser parte interveniente no processo, sendo encarado como um elemento fundamental na tomada de decisões a todos os níveis, desde o momento inicial de geração de ideias, até ao momento de avaliação. Espera-se, pois, que o aluno ganhe autonomia face ao processo de aprendizagem e que saiba reconhecer e usar essa autonomia (Cassany, 2009: 60).

Impera nos nossos dias um ensino voltado para a ação, no qual o professor é responsável pela apresentação de estratégias pedagógico-didáticas que possibilitem aos alunos o reconhecimento de que a escrita não é realmente fácil, dado o seu carácter orgânico, não esquecendo a importância da coerência, da coesão, da adequação e de uma correta estruturação. Há um trabalho de cooperação e colaboração entre professor-aluno-professor, durante todo o processo de composição, no qual, quer professor, quer aluno, assumem papéis e funções diferentes, mediante a fase do processo de composição em que se encontrem:

El profesor se mantendrá como asesor, instructor, facilitador-colaborador, guía, como motivador del alumno para incitarle a escribir en la nueva lengua, intentará mitigar su frustración y siempre compartirá la responsabilidad del proceso con el aprendiz. Por su parte, al estudiante se le debe ofrecer un espacio en el que se sienta participante activo que aporte temas, que elabore criterios y planes para guiar su propio texto (Paz, 1998: 446).

Ou seja, o professor assumirá o papel/função de acesor, leitor experiente, avaliador; o aluno, o de coautor, leitor intermédio cooperativo ou destinatário (Cassany, 2009: 62). Para além disso, a avaliação centrar-se-á no processo, parte que desenvolveremos de seguida, e não apenas no produto final.

Devemos pois apostar na diversidade, variedade de tipos e funções da escrita, organizando

[...] provechosas actividades de producción escrita en clase, en las que el aprendiz dialogue con compañeros coautores para buscar ideas, lea y comprenda borradores de sus colegas o corrija los suyos propios y los de otro colega de modo cooperativo y divertido. [...] la combinación de actividades de escritura y habla permite al aprendiz y al docente poder elegir en cada ocasión el canal comunicativo más adecuado para transmitir una determinada información o para desarrollar el aspecto necesario del aprendizaje de L2 (Cassany, 2005: 14).

Resumindo, numa perspetiva contemporânea da educação, é dever e função primordial da escola e dos professores garantir e conduzir os alunos a uma aprendizagem efetiva da escrita. A estes, deverão ser-lhes facultadas técnicas e estratégias necessárias, para que possam ir construindo as suas habilidades, enquanto aprendentes de uma L2 e para que aprendam que escrever não é meramente a apresentação de um produto final fastidioso, mas, sim, o resultado de um processo complexo, valioso e que representa todo o esforço e dedicação de um trabalho contextualizado, com um objetivo claro e definido e com uma finalidade em si. Seguir um enfoque eclético significa, sem dúvida, dar um tratamento didático muito diferente à escrita. Citando Cassany, tal

[...] exige que el aprendiz escriba en el aula durante la clase, que se socialicen sus procesos de escritura (que se hable de lo que se escribe, que se trabaje por parejas y en pequeños grupos), y que se cree en clase una atmósfera desinhibida de colaboración entre compañeros. Además, también plantea la necesidad de que las tareas de composición sean negociadas con los aprendientes, y de que se estructuren en distintas fases que permitan trabajar selectivamente diferentes procesos de composición (Cassany, 2009: 63).

## **2. O processo de escrita**

### **2.1. O que é escrever?**

Escrever implica a capacidade de expressar informação de forma coerente e correta para que outras pessoas possam entender. Em poucas palavras, Cassany resume essencialmente em que consiste esta prática.

Se analisarmos o seu significado em termos histórico-práticos, poderíamos afirmar que escrever é compor textos cuja intenção é serem lidos por pessoas que não estão presentes (Bereiter & Scardamalia, 1987), tendo como principal objetivo facilitar a “permanência” do discurso oral.

If we ask ourselves why we write at all, the answer may well be to get information to someone we can't presently talk to. Thus writing allows us to transcend time (when we leave a note for someone to pick up later) or space (when we send a letter through the post). A second answer might be (especially when we think of the needs of society as a whole) to solve the problem of volume, of having to store more than the human brain can remember (Brookes & Grundy, 1998: 3).

Para alguns autores como Halliday, “[...] writing evolves in response to needs that arise as a result of cultural changes [...]” (1990: 39). Neste sentido, a escrita não só acompanha a evolução humana, mas responde, também, às necessidades e exigências da sociedade.

Na realidade, escrevemos porque tentamos, de certa forma, dar forma física aos pensamentos. Daí, cada um de nós ter o seu próprio estilo de escrita, a sua forma pessoal de ordenar o seu pensamento e o seu discurso, pelo que não podemos dissociá-lo da vida social e quotidiana.

Dentro do contexto escolar, a escrita é ferramenta essencial e transversal a todo o currículo escolar do aluno. Saber escrever bem condiciona o sucesso ou insucesso escolar a todos os níveis. Começamos a escrever na fase do pré-escolar, fase em que a escrita se limita a uma série de sarrabiscos e traços sem significados concretos. À medida que vamos avançando na aprendizagem, vamos atribuindo significados aos signos linguísticos, às letras e às palavras que com elas formamos, e vamos adquirindo a capacidade de relacionar a escrita com o mundo real em que vivemos.

Uma vez que a fala é a primeira forma de interação humana que a criança estabelece no seu crescimento, naturalmente, a competência escrita desenvolve-se numa fase posterior à competência oral. Quanto à aquisição da competência escrita, esta é mais lenta, exige um maior esforço e quase nunca tem *feedback* imediato. De facto, “[...] writing is a skill traditionally viewed as difficult to acquire, and one that is developed to immensely higher levels in some people than in others” (Bereiter & Scardamalia, 1987: 4). No entanto, não devemos entender este ponto de vista como algo limitador na aprendizagem da escrita, pois, apesar de ser uma capacidade individual do ser humano, tal não implica que, por exemplo, indivíduos com baixos níveis de literacia não possam ser motivados e cativados para atingir o mesmo grau de competência que indivíduos mais letrados.

Segundo o Plano Português do Ensino Básico, a aquisição da linguagem inclui a entrada num sistema complexo de abstração, daí que:

Desenvolver as competências de escrita conduz a uma apropriação mais sistematizada do conhecimento e desencadeia hábitos de planificação do discurso que permitem exercer um controlo mais rigoroso e consciente da actividade linguística e comunicativa (Ministério da Educação, 2009: 148-149).

A complexidade do ato de escrita envolve não só o conhecimento de unidades linguísticas pequenas, como o alfabeto ou as palavras, e superficiais, como a ortografia ou pontuação, mas também o reconhecimento de unidades superiores do texto, como o são os parágrafos, tipologias textuais, e propriedades mais profundas, como a coerência, coesão, adequação, etc. (Cassany, Luna & Sanz, 1998).

É precisamente esse o grande objetivo da escola e dos professores, dominar todos estes processos e potenciar a capacidade de reflexão sobre a própria linguagem (metacognição), quer por parte de professores, quer por parte de alunos. É necessário, segundo o PPEB,

[...] conduzir os alunos a um uso reflexivo da linguagem, em que não se limitem apenas a utilizá-la em situações concretas, mas em que possam igualmente construir um conhecimento sobre a língua e sobre os modos como as opiniões, os valores e os saberes são veiculados nos discursos orais e escritos (Ministério da Educação, 2009: 112-113).

A escrita é, pois, uma atividade complexa que envolve a capacidade de criação intelectual, e assume-se como árdua, cansativa e aborrecida, mas essencial e imperativa na aprendizagem de uma LM e de uma L2.

## 2.2. O processo de escrita / Funções didáticas da escrita

Como já referido anteriormente, a escrita exerce diferentes funções na vida quotidiana, de acordo com o contexto e propósito de quem escreve e para quem se escreve. Assim como noutras áreas relacionadas com o processo de composição escrita, também no que respeita as funções existe um leque variado de classificações. Gordon Wells (Wells, 1987 *apud* Cassany, 2009: 48), por exemplo, explora o conceito de “literacy”, ou seja, o domínio da língua escrita, identificando quatro níveis de uso (que não devem ser considerados funções) (Cassany, 2009: 48):

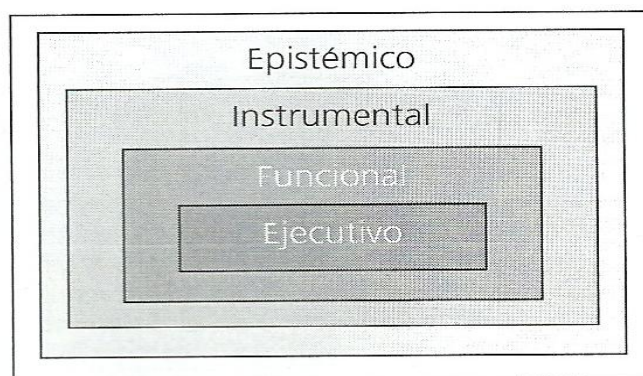


**Figura 3:** Os quatro domínios de uso no domínio da língua escrita – (Gordon Wells, 1987 *apud* Cassany, 2009: 48).

Como podemos observar através do quadro concêntrico, estes quatro níveis (“ejecutivo”, “funcional”, “instrumental”, “epistémico”) são considerados pelo autor como complementares no domínio da língua escrita, pelo que qualquer ato de escrita requer, de alguma forma, a utilização de todos eles. Partindo do mais básico para o mais complexo, Wells propõe como nível mais básico o “ejecutivo” (o controlo do código escrito, a capacidade de codificar e decodificar signos gráficos, de poder “traduzi-los” a nível oral - por exemplo, anotar direções e números de telefone na agenda, ditados, copiar fragmentos); o nível “funcional” (a comunicação interpessoal; exige o conhecimento dos diferentes contextos, géneros e registos nos quais se usa a escrita - cartas, discursos, etc.); o nível “instrumental” (uso da leitura e escrita como veículos para aceder ao conhecimento científico e disciplinar - livros de texto, manuais, etc.) e, por último, de maior complexidade, o nível “epistémico” (uso mais desenvolvido a nível cognitivo, no qual o autor, ao escrever, transforma o conhecimento através da sua experiência pessoal e cria ideias, opiniões ou pontos de vista, que desconhecia previamente) (Cassany, 1998: 9; Cassany, 2009: 49-50).

Seguindo o esquema de Gordon Wells, Cassany propõe algo semelhante, uma série de diferentes funções da escrita, adotando uma perspetiva mais linguística e pragmática, que vai de encontro às finalidades didáticas úteis no ensino-aprendizagem de uma L2.

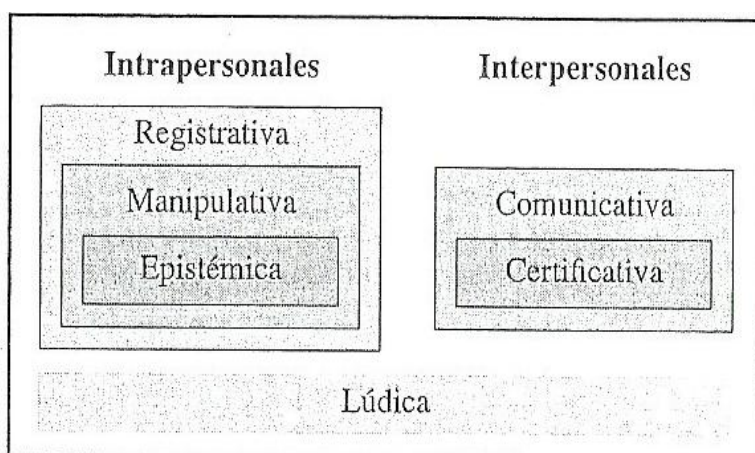


**Figura 4:** Funções da escrita segundo Cassany (1998: 9).

Efetivamente, e de acordo com Cassany, a escrita exerce várias funções, quer dentro da comunidade em que o indivíduo se encontra, quer numa aula de L2, e que vão muito além da comunicação. O autor divide as funções da escrita em dois grandes blocos: as funções intrapessoais e as interpessoais. Resumindo e citando o autor,

Dentro de las funciones *intrapersonales*, el autor escribe para sí mismo: para guardar información (*registrativa*: números de teléfono, direcciones, citas), para transformarla (*manipulativa*: resúmenes de textos, apuntes, reformulaciones), para crear nuevos datos y opiniones y para aprender (*epistémica*: elaborar hipótesis y objetivos de trabajo, analizar una situación, etc.). Entre las *interpersonales*, el autor escribe a un destinatario diferente para informarle (*comunicativa*: cartas, noticias, instancias) o para dar fe de algo (*certificativa*: certificado, examen, diploma; en este caso, autor y lector conocen la información del texto, pero ésta sólo tiene credibilidad social si existe el documento escrito). La función lúdica *intra* e *interpersonal* aporta una dimensión estética (belleza, humor, ironía): escribir por placer, para agradar, para divertirse, etcétera (Cassany, 1998: 9).

De destacar que todas as funções descritas não se usam nem se encontram divididas em compartimentos estanques, podendo ser usadas na escrita com diferentes finalidades, em diferentes momentos.

Numa aula de L2, as funções de escrita propostas por Cassany funcionariam da seguinte maneira: **“registrativa”** (anotar a tradução de uma palavra desconhecida em L2 na língua materna; copiar para um caderno palavras difíceis ou novas numa atividade de leitura; elaborar uma lista de erros mais cometidos; copiar os exemplos do quadro dados pelo professor, etc.), **“manipulativa”** (anotar explicações de uma regra gramatical dada pelo professor; registar dados de um vídeo sobre as tradições culturais de um país, etc.), **“epistémica”** (escrever um diário de leitura de um romance; levar um diário de aprendizagem para a sala de aula; preparar uma breve exposição sobre um tema de interesse pessoal ou escrever um diálogo para posterior representação em aula, etc.), **“comunicativa”** (escrever uma nota para o professor; manter correspondência com um amigo; escrever um email, etc.), **“certificativa”** (responder a perguntas de gramática num exame; escrever uma

redação para um exame, etc.) e **“lúdica”** (escrever biografias imaginárias, poemas, contos, etc.).

Apesar da classificação de Cassany descrever as várias funções da escrita, destacando a interrelação existente entre elas e a coexistência de várias funções num só texto, nem sempre é fácil delimitar ou classificar as atividades de escrita desenvolvidas em aula utilizando a nomenclatura apresentada.

Por esse motivo, e ainda seguindo as linhas orientadoras de Cassany, poderíamos resumir as funções da escrita a duas funções básicas: enquanto habilidade comunicativa, na qual as funções “comunicativa” e “certificativa” da escrita são um fim em si mesmas, e enquanto ferramenta de aquisição linguística (práticas de escrita com função “registrativa”, “manipulativa” ou “epistémica” podem usar-se como meio para aprender o sistema linguístico de uma L2, quer no desenvolvimento da expressão oral, quer no apoio à aquisição e aprendizagem da gramática ou ainda na transmissão de conteúdos socioculturais, respetivamente).

Naturalmente, nenhuma destas funções pode ser aplicada taxativamente, pois, como em todas as áreas e domínios da aprendizagem de uma língua, há uma série de condicionantes importantíssimas que afetam, direta ou indiretamente, a sua utilização (Cassany, 2009: 50).

A primeira variável a ter em conta consiste nos conhecimentos prévios dos alunos, as suas capacidades e grau de alfabetização. Em culturas bastante desenvolvidas e letradas, há uma maior facilidade na capacidade de abstração e de aprendizagem de técnicas e estratégias relacionadas com a escrita, uma maior facilidade na contextualização e entendimento de objetivos e fins a ter em conta no ato de escrita, uma vez que muitas dessas técnicas, estratégias e conhecimentos são transferências da LM. No entanto, em culturas não tão desenvolvidas, o oposto pode suceder, havendo interesse e facilidade por exemplo na aprendizagem de vocabulário ou expressões idiomáticas (que estão, sem dúvida, relacionadas com o processo de escrita e suas funções), mas ao mesmo tempo, existir uma certa desmotivação, insegurança e lentidão, no que respeita a aquisição de ferramentas de aprendizagem da língua e no uso adequado da mesma, durante o processo de escrita, conduzindo a más contextualizações e a uma série de limitações (Cassany, 2009: 51).

Para além disso, devemos ter em conta o nível de conhecimento da L2 do aluno. Um aluno num nível inicial centrar-se-á sempre em atividades mais ligadas à oralidade. À medida que vai avançando de nível e chegando a níveis mais avançados, aumentará o grau de exigência e a autonomia na aprendizagem, nomeadamente no que respeita a compreensão e produção escritas (Cassany, 2009: 51).

A segunda variável está estritamente relacionada com os interesses e necessidades dos alunos, pois o processo de escrita e as atividades desenvolvidas em aula terão de ser selecionadas mediante os objetivos a atingir e o que se espera que os alunos saibam “fazer” em espanhol. Dessa forma, os objetivos didáticos serão delineados tendo em conta as particularidades de cada grupo de alunos e objetivos a atingir, seguindo diferentes géneros e tipologias textuais, que por sua vez estarão ligados a diferentes funções da escrita e enraizados em diferentes domínios (público, privado, educativo e educacional, de acordo com o QEER) (Cassany, 2009: 52).

Outra das variáveis prende-se com o tipo de enfoque ou método adotado em aula, alguns destes enfoques já descritos em capítulos anteriores e que podem surgir de forma alternada no contexto de ensino-aprendizagem.

Perante a complexidade e variedade de funções da escrita e, tendo em consideração todas as condicionantes e variáveis envolventes,

[...] resulta imprescindible que el profesorado sea consciente de las características y de las posibilidades que ofrece la escritura para desarrollar la adquisición del español y que sepa sacar provecho de ellas en todas las circunstancias (Cassany, 2009: 52).

### **2.3. Características, critérios e técnicas de escrita**

O conhecimento e os avanços no estudo do processo de escrita ao longo de todos estes anos devem muito à linguística textual, à psicologia cognitiva e à sociolinguística (Cassany, 2009: 52).

Destaca-se, sem dúvida, o modelo teórico de J. Hayes e L. Flower (1980, ou 1981 numa versão posterior), o qual concebe o processo de escrita

como uma ação dirigida à consecução de objetivos retóricos, identificando três processos básicos na escrita: a planificação, a tradução e a revisão, num primeiro momento. Dentro de cada um destes processos estão abrangidos outros subprocessos mais específicos, como por exemplo a geração de ideias, a formulação de objetivos, a avaliação de processos intermédios durante cada etapa do processo de escrita, etc. Este modelo apresenta-se como recursivo e não-linear, sendo que a ordem em que surgem os diferentes passos durante o processo de escrita pode ser alterada, havendo uma interação, riqueza e variedade no modelo. Nos nossos dias, há como que um consenso terminológico quanto a estes três processos básicos no âmbito da escrita: planificação, textualização e revisão.

No seguimento destas linhas orientadoras e fundamentais no processo de escrita, Cassany estabelece uma classificação importantíssima a nível didático, destacando três fatores indispensáveis, no que respeita o domínio eficaz do uso da escrita na produção textual: os conhecimentos, estratégias (que denomina “destrezas”) e valores (Cassany, 2009: 52).

### 2.3.1. Os conhecimentos

O primeiro fator a destacar encontra-se relacionado com os conhecimentos, ou seja, os dados “[...] repertorio léxico y fraseológico, reglas morfológicas y sintácticas, estructuras textuales, recursos expresivos y retóricos, etc.[...]” (Cassany, 2009: 53), que um redator competente necessita possuir na sua memória a longo prazo, para ser capaz de realizar a sua produção escrita. Todos estes dados referem-se ao domínio do sistema linguístico da L2, através da adoção de uma perspetiva discursiva e comunicativa.

Assim, num texto escrito devemos encontrar as seguintes características: **correção/gramaticalidade** (incluindo a gramática normativa espanhola – ortografia, morfologia, sintaxe, semântica, etc., um conjunto de regras linguísticas que permitam a construção de orações gramaticais e compreensíveis para os falantes da L2); **coesão** (incluindo mecanismos que permitam conectar as diferentes partes de um texto, estabelecendo a interrelação semântica e gramatical entre orações e sequências que compõem

um texto, tendo um caráter mais superficial – processos anafóricos e deíticos, pontuação, conectores discursivos, etc.); **coerência** (incluindo a seleção e organização do conteúdo semântico do texto, tendo um caráter mais global, profundo, pragmático e semântico – macroestruturas e superestruturas textuais, construção de parágrafos, etc.); **adequação** (incluindo a adoção de determinada variedade dialetal e funcional, de acordo com cada situação comunicativa; refere-se ao domínio da variação sociolinguística e a aspectos pragmáticos, como a análise do propósito e função que pode exercer um texto escrito); **variação ou estilística** (incluindo a riqueza ou pobreza de recursos linguísticos que se utilizam na produção escrita de um texto; variedade e precisão lexical; grau de maturidade e diversidade a nível sintático; o risco que o aluno assume ou não durante o processo de escrita; recursos retóricos ou literários que demonstra e põe em prática, etc.) e por último **apresentação** (incluindo aspectos formais como a disposição do texto na folha, as margens, o tipo de letra, quadros, esquemas, etc.) (Cassany, 2009).

Todas estas características assumem um *continuum* no processo de escrita e são utilizadas, de certa forma, ainda que com denominações diferentes, como guia para avaliação ou aferição do nível de competência escrita de um aluno por vários documentos oficiais na elaboração de critérios de correção.

### 2.3.2. As estratégias

O segundo fator a ser tido em conta relaciona-se com as estratégias utilizadas no processo de escrita, com as habilidades e microhabilidades linguísticas e cognitivas que são utilizadas durante todo o processo, desde que se cria uma circunstância, motivo ou contexto que exige que o autor atue de forma comunicativa através da técnica de escrita, até à transmissão do produto final e chegada ao destinatário. Entram aqui os três processos já mencionados: planificação, textualização e revisão, bem como todos os subprocessos que os integram. Vários autores levaram a cabo estudos sobre estes três processos básicos da escrita, já mencionados, pelo que nos cingiremos às ideias principais que cada um veicula.

A planificação (Flower & Hayes 1980 e 1981; Flower, 1988 *apud* Cassany, 2009: 54) é o processo através do qual se elaboram as configurações mentais do que se pretende escrever, podendo estas estar ou não representadas graficamente através de esquemas, listas ou até mesmo desenhos. Este processo envolve vários subprocessos. Talvez o mais importante seja o tomar consciência do “problema” que motiva a comunicação (contexto, situação comunicativa, propósito, destinatário, etc.), o que implica a utilização de estratégias como a recuperação de esquemas de comunicação utilizados previamente, armazenados na memória a longo prazo e semelhantes ao “problema” em si, ou totalmente novos. Tal requer duas grandes operações cognitivas - definir as características do destinatário do texto e o conteúdo do que vai ser escrito e definir os propósitos que se pretendem alcançar com o texto, a partir de imagens claras e definidas do objetivo que se pretende atingir. Importa, também, estabelecer planos de escrita, através dos quais se organiza o processo de trabalho; gerar ideias, atualizando e recuperando dados referentes à situação comunicativa, nomeadamente os que se encontram armazenados na memória e, por último, organizar as informações que foram surgindo aleatoriamente através da memória, seguindo uma estrutura, princípios e critérios que vão de encontro aos objetivos.

Esta organização de ideias que vão surgindo aleatoriamente pode ser apresentada de várias formas, o que podemos também denominar como o uso de “truques” (no fundo estratégias) que os alunos usam aquando a geração de ideias e sua representação em papel: esquemas, pontos, desenhos, *brainstorming*, etc. (Mata, 2005).

No que respeita o processo de textualização (Bronckart et al., 1985), o autor elabora, em termos linguísticos, o texto em si, transformando o planificado num produto verbal linear. Assim sendo, os subprocessos que o compõem são os de referenciar (transformar as referências, planos e ideias em formas linguísticas concetuais, que têm por objetivo serem transmitidas, definindo sujeitos, predicados e todas as componentes gramaticais que o constituem; seleccionando léxico adequado e disponível na memória do autor, de maneira a construir o conteúdo linguístico; definir marcadores de expressão dos elementos contextuais relativamente a formas de referência do autor, destinatário, texto, tempo, espaço, etc.), o de utilizar operações e mecanismos

que permitam transformar o pré-texto num texto organizado, gramatical e funcional, através da coesão e da conexão (através de conjunções, pontuação, organizadores discursivos, etc.), e por último o da transcrição, que consiste precisamente na produção física do texto em si, seja manualmente ou de forma automatizada.

O terceiro processo, de revisão textual (Bereiter & Scardamalia, 1987), não só avalia o pré-texto e texto elaborados, como também toda a complexidade do processo de composição escrita, tendo também por objetivo o desenvolver de versões melhoradas do produto escrito. Nele incluem-se os subprocessos de avaliação no sentido comparado (comparam-se as diferentes fases de produção textual, de acordo com o objetivo inicial e ideal do autor; faz-se um diagnóstico, identificando e delimitando desajustes (erros, imperfeições, etc.) entre uma fase de avaliação e o plano delineado; procede-se a correções necessárias, caso seja diagnosticado algum desajuste, escolhendo um determinado método de trabalho mais adequado para corrigir essas falhas (rescrever fragmentos, eliminar ou substituir palavras ou expressões, etc.) e colocando em prática a sua operacionalização.

De salientar que:

[...] ese conjunto de operaciones lingüístico-cognitivas se desarrolla de manera dinámica, interactiva, cíclica, y en variados niveles de análisis (objetivos pragmáticos del texto, ideas para el contenido del mismo, formas lingüísticas, etc.), de manera que durante la composición cada autor puede utilizar cada operación anterior en cualquier momento y orden (Cassany, 2009: 55).

Podemos ver compiladas de forma resumida as diversas técnicas do processo de escrita no seguinte esquema proposto por Cassany:

| PROCESO DE COMPOSICIÓN |                                  | TÉCNICA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PLANIFICAR             | Representarse la situación       | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preguntarse sobre el contexto: <i>¿a quién escribo? ¿qué tema? ¿cómo lo formulo?, ¿qué pretendo?, etc.</i></li> <li>2. Analizar al lector: <i>¿cómo es?, ¿qué sabe ya del tema?, ¿qué busca en el texto?, etc.</i></li> <li>3. Desarrollar un enunciado: <i>Comentar el surrealismo español</i></li> <li>4. Formular en 10 palabras el propósito del texto. Terminar la oración</li> <li>5. Hacer un proyecto de texto con propósito y estructura; establecer un plan de trabajo con etapas, fuentes de información, tiempos, técnicas, etc.</li> </ol> |
|                        | Generar ideas                    | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Torbellino de ideas: anotar todas las ideas que surjan, sin valorarlas</li> <li>2. Seis personas durante seis minutos buscan ideas como en un torbellino colectivo</li> <li>3. Hacer analogías: <i>si fuera un alma sería; si fuera un país sería...</i></li> <li>4. Escritura automática: anotar el hilo del pensamiento, sin valoraciones.</li> <li>5. Explorar el tema con las 5Q: <i>qué, quién, cuándo, dónde, por qué.</i></li> </ol>                                                                                                             |
|                        | Organizar ideas                  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Usar un esquema numérico o decimal para clasificar y ordenar las ideas consecutivamente</li> <li>2. Organizar las ideas en un mapa conceptual, de modo gráfico, con una idea central y conexiones entre todas las ideas.</li> <li>3. Expandir las palabras clave del tema: preguntarse por sus conexiones y valores.</li> </ol>                                                                                                                                                                                                                         |
| TEXTUALIZAR            | Organizar el texto               | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escribir párrafos monotemáticos, que desarrollen una idea</li> <li>2. Situar la idea principal de cada párrafo al principio para establecer el tema</li> <li>3. Revelar el propósito del texto y la estructura del escrito al inicio, en un párrafo o apartado.</li> <li>4. Resumir las ideas principales en un último párrafo o apartado</li> <li>5. Hacer apartados breves y ponerles título interno</li> </ol>                                                                                                                                       |
|                        | Ayudar al lector a leer          | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utilizar recursos gráficos para facilitar la comprensión: tablas, columnas, esquemas, etc.</li> <li>2. Poner marcadores discursivos al principio de la oración, como <i>en primer lugar, a continuación, por un lado, por otro, etc.</i></li> <li>3. Marcar visualmente el texto con colores que pueden tener valores: verde para lo positivo, rojo para lo negativo, etc.</li> </ol>                                                                                                                                                                   |
| REVISAR                | Mejorar el estilo                | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aplicar reglas de economía y claridad: escribir frases cortas, preferir el estilo verbal y directo, eliminar las palabras vacías, ordenar las palabras de manera lógica, etc.</li> <li>2. Usar guiones de corrección para cada género discursivo, por ejemplo: un guión para una argumentación, para una narración, para un diálogo, etc.</li> <li>3. Señalar la prosa con recursos tipográficos: negrita, cursiva, versalitas, títulos internos, etc.</li> </ol>                                                                                       |
|                        | Autorrevisión                    | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Oralizar el texto para poder escucharlo y detectar errores que el ojo no ve.</li> <li>2. Comparar el borrador del texto con los planes iniciales, con el proyecto.</li> <li>3. Simular la reacción del lector, imaginar lo que el lector más maniático o quisquilloso diría del borrador e intentar mejorarlo</li> </ol>                                                                                                                                                                                                                                |
|                        | Colaborar con revisores externos | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escuchar la opinión del colega: dejarle hablar, animarlo a verbalizar sus apreciaciones sobre nuestro texto y aprovechar todo lo que pueda decirnos</li> <li>2. Preguntarle sobre aspectos concretos del escrito, sin dar pistas sobre nuestro punto de vista.</li> <li>3. Aplicar programas informáticos de verificación automática, legibilidad, etc.</li> </ol>                                                                                                                                                                                      |

**Figura 5:** Esquema das técnicas de composição escrita, levadas a cabo nas diferentes fases de planificação, textualização e revisão (Cassany, 2005: 57-58).

### **2.3.3. O papel de monitor**

Outro elemento de extrema importância no processo de escrita é o papel de monitor de Flower e Hayes (1980), denominação usada por vários modelos e que se refere ao mecanismo metacognitivo de autorregulação, que permite ao sujeito ter consciência sobre o seu próprio processo de trabalho e poder conduzi-lo de forma autónoma. Este mecanismo é extremamente importante, pois revela a capacidade de um autor gerir os seus próprios mecanismos no processo de escrita, sendo consciente das decisões que vai tomando, do trabalho que vai realizando e da melhor forma de o fazer, em prol do sucesso da sua escrita.

### **2.3.4. As atitudes dos aprendentes**

O terceiro fator, não menos importante em todo este processo, está diretamente relacionado com as atitudes dos aprendentes. Entende-se aqui por atitudes todo o conjunto de representações mentais, como crenças, valores, preconceitos e suas manifestações, em forma de opiniões, hábitos, que o aprendente possui e mantém perante o uso da escrita e que são, também, reflexo das características inerentes à sociedade na qual se encontra inserido.

Na grande maioria dos casos, os aprendentes entendem a escrita como um processo ou atividade individual, manifestando inseguranças e receios no que respeita o contacto com colegas, ou outros, durante o ato de escrever um texto. Não se valoriza a cooperação e a troca de opiniões e, portanto, não estão habituados a um tipo de trabalho cooperativo e de entreajuda.

Para além de tudo isto, uma vez que na maioria dos contextos de sala de aula o que é verdadeiramente valorizado é o produto final, todos os processos e subprocessos intermédios não fazem qualquer sentido para eles, pelo que, frequentemente são criados preconceitos sobre o próprio ato de escrever. Segundo Cassany (2009: 56), alguns alunos chegam mesmo a acreditar que não são escritores competentes pelo mero facto de recorrerem a esquemas, a rascunhos, ou porque necessitam da ajuda da consulta de outras ferramentas, como por exemplo o dicionário, para conseguirem escrever ou esclarecer dúvidas.

Esta crença de que a escrita é algo difícil, associada a uma certa formalidade e complexidade conceptual, leva a que os alunos se desinteressem e se sintam desmotivados, acreditando que não são capazes de o fazer. Não acreditam em estratégias facilitadoras (ou porque não lhas são facultadas, ou porque enraizaram de tal forma a ideia de não serem capazes que desistem ou ignoram a sua importância para a vida quotidiana e, principalmente, para o seu futuro), o que dificulta todo o processo de aprendizagem, de aprender efetivamente a escrever ou a melhorar a prática de escrita.

Neste sentido, e vincando uma vez mais esta necessidade, para que seja possível mudar a perspetiva dos alunos em relação à aprendizagem da escrita, é necessário que a escola e os professores planeiem e realizem atividades que ofereçam outra imagem deste processo e do ser capaz de dominar esta técnica, para que escrever não seja um “pesadelo” mas sim algo realmente significativo para eles, que valorizem e acreditem que é possível concretizar. Nas palavras de Cassany,

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 (Cassany, 2009: 56).<sup>1</sup>

### 3. O processo de planificação

A competência escrita é sem dúvida um processo complexo, bem como todos os subprocessos que a envolvem. Os documentos reguladores do processo de ensino-aprendizagem, PPEB (ainda que a língua portuguesa não faça parte deste projeto, nem seja alvo de estudo deste trabalho), *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol 3º Ciclo*, o *Quadro Europeu Comum de*

---

<sup>1</sup> Os sublinhados são de autoria própria, de forma a salientar a informação mais importante e palavras-chave.

*Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação e o Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, refletem essa mesma complexidade através dos descritores que apresentam. Uma análise cuidada destes documentos no que respeita a fase de planificação dentro do processo de escrita foi fundamental, bem como uma pesquisa centrada na planificação em si mesma. Centremo-nos nesses dois aspetos.

### **3.1. A escrita e a planificação nos documentos reguladores do processo de ensino-aprendizagem**

Os três documentos que serviram como linhas orientadoras para a realização deste projeto de investigação-ação foram o PPEB (ainda que este relatório se encontre diretamente focado no ensino de uma língua estrangeira, a consulta deste documento foi bastante enriquecedora e importante no desenvolvimento de todo o projeto), o Programa de Língua Estrangeira – Espanhol 3º Ciclo e o QECR. Todos eles estabelecem uma série de conceitos e terminologia importantes para orientação do professor no desenvolvimento do seu trabalho.

#### **3.1.1. PPEB**

Relativamente ao PPEB, são três as competências essenciais que permitem ao aluno agir, a saber: as *competências gerais*, a partir das quais o aluno demonstra ser capaz de agir (ser, saber, agir e estar); as *competências linguístico-comunicativas*, que potenciam e possibilitam a ação linguística do indivíduo com o outro e com o mundo (oralmente ou através da escrita) e as *competências específicas* (leitura e escrita). Uma vez que o tema deste trabalho se relaciona diretamente com a escrita, são as *competências específicas*, resultantes do ensino explícito, as que mais importam, pois resultam da prática pedagógica.

Segundo este documento, esta competência específica define-se como:

[...] o resultado, dotado de significado e conforme à prática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de

representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correção e reformulação do texto) (PPEB, 2009: 16).

Neste sentido, o aluno deve ser capaz de organizar a sua escrita, dotá-la de significado e reorganizá-la, tendo em conta o seu objetivo inicial, bem como o grau de formalização que pretende atingir. Deve ser capaz de conceber a escrita na sua própria mente e avaliá-la (capacidade de metacognição). O PPEB salienta ainda a importância da continuidade no que respeita o currículo do aluno:

Quando chegam ao 3º ciclo, os alunos experimentaram já um *continuum* de situações que lhes terão permitido não apenas utilizar a linguagem oral e a escrita em contextos muito diversos, com diferentes graus de formalidade, mas também desenvolver a consciência de que esses diferentes usos permitem alcançar efeitos específicos (2009: 112).

Estamos, pois, perante a evolução do aluno no que se refere ao plano dos conhecimentos, capacidades e competências, mas também à formação deste como indivíduo/cidadão, incluído numa determinada sociedade na qual e à qual se deve ajustar. O verdadeiro processo de ensino-aprendizagem busca precisamente esta evolução complementar, pilar básico da educação, através da qual o aluno apreende e usa tais conhecimentos, adequando-os segundo a pragmática que rege cada situação específica. Centrando-nos na escrita e partindo do princípio de que neste processo evolutivo até ao 3º ciclo o aluno teve já contacto com variadas tipologias textuais, neste nível de escolaridade espera-se já que o ensino lhe permita aprofundar essas competências e que o conduza a uma apropriação de mecanismos textuais progressivamente mais complexos. A planificação textual insere-se neste contexto, enquanto ferramenta e prática auxiliar da escrita, ensinada e orientada pelo professor.

Relativamente a este domínio, o “[...] conjunto de expectativas pedagógicas, formuladas em termos prospectivos [...]” (PPEB, 2009: 114) previstos por este documento, prevê que o aluno deva “Recorrer autonomamente a técnicas e processos de planificação, textualização e revisão [...]” (PPEB, 2009: 117). Ao mesmo tempo, decreta também como descritor de

desempenho no âmbito do domínio da escrita a capacidade de o aluno “Utilizar, com autonomia, estratégias de preparação e de planificação da escrita de textos.” (PPEB, 2009: 126).

Podemos constatar que a escrita, enquanto competência essencial e fundamental no processo de ensino-aprendizagem, é valorizada e parte importante neste documento do Ministério da Educação. De salientar também a referência ao processo de planificação como parte integrante do processo para uma prática de escrita mais sistematizada, apresentando resultados e descritores de desempenho esperados no plano curricular do aluno.

### **3.1.2. Programa de Língua Estrangeira – Espanhol 3º Ciclo**

No que respeita o *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol 3º Ciclo*, uma das únicas referências quanto ao processo de planificação encontra-se no capítulo relacionado com os conteúdos procedimentais a nível da escrita. O documento diz-nos apenas que os alunos devem “Elaborar esquemas prévios que levem em consideração a finalidade e o destinatário do texto” e também refere que devem “Recorrer a outras estratégias de organização do texto escrito” (PLEE, s/d: 17). Apesar de este documento não desenvolver muito a parte da planificação, a avaliação da disciplina de Língua Estrangeira – Espanhol tem em conta a importância desta no domínio e processo de escrita, baseando-se mais noutros suportes ou documentos para o efeito.

### **3.1.3. QECR**

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* menciona que, para que possam realizar atos de comunicação, os usuários da língua devem ser capazes de desenvolver atividades de língua e colocar em funcionamento estratégias de comunicação (QECR, 2001). Dentro dessas estratégias está a capacidade de um indivíduo se expressar através do domínio da escrita. O QECR estabelece um conjunto de atividades, níveis de referência e um leque de estratégias para um correto domínio da escrita, apresentando atividades de compreensão,

expressão, interação ou mediação como meios para atingir a competência linguística comunicativa. Estas estratégias são:

[...] um meio que o utilizador da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para activar capacidades e procedimentos, de modo a estar à altura das exigências de comunicação em contexto e a completar com êxito a tarefa em causa, da forma mais exaustiva ou mais económica, segundo os seus objectivos pessoais (QECR, 2001: 90).

A planificação pode e deve ser encarada como uma destas estratégias, permitindo auxiliar na realização de atividades comunicativas com êxito.

No plano das atividades de comunicação e domínio da escrita, destacam-se a expressão e interação. Nas atividades de produção escrita, o utilizador produz textos escritos destinados à leitura por parte de um ou mais leitores, colocando em funcionamento uma série de recursos internos que envolvem aspetos como a planificação, a execução, a avaliação e a correção. Dentro da planificação, aspeto que pretendemos destacar, podemos encontrar os seguintes parâmetros, que servirão como orientadores de uma boa prática deste processo: *preparação* (saber planificar a escrita); *localização de recursos* (usar dicionários ou outro tipo de ferramentas para suprir carências); *atenção ao destinatário* (relacionado com o estilo, estrutura e formulação do discurso); *reajuste da atividade e reajuste da mensagem*.

|           | PLANIFICAÇÃO                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>C2</b> | Como B2                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>C1</b> | Como B2                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>B2</b> | É capaz de planejar o que há para dizer e o modo de o dizer, considerando o efeito no(s) recetor(es).                                                                                                                                                  |
| <b>B1</b> | É capaz de ensaiar e de tentar novas combinações e expressões, solicitando reacções (feedback).                                                                                                                                                        |
|           | É capaz de descobrir como comunicar a(s) questão(ões) principal(is) que quer transmitir, explorando todos os recursos disponíveis e limitando a mensagem às expressões de que se consegue lembrar ou que consegue exprimir com os meios de que dispõe. |
| <b>A2</b> | É capaz de se lembrar e de ensaiar um conjunto adequado de expressões do seu repertório.                                                                                                                                                               |
| <b>A1</b> | Não há descritores disponíveis.                                                                                                                                                                                                                        |

**Figura 6:** Tabela de níveis de referência e de descritores para a estratégia de *Planificação* definida para a atividade comunicativa *Expressão Escrita* (Adaptado de QECR, 2001: 100).

Através da análise da tabela, podemos aferir pelos descritores aqui expostos que só a partir do nível de usuário independente (B1) é que aluno começa a ter maior consciência da prática da escrita, conseguindo refletir e autoavaliar-se, ou seja, o aumento do domínio da língua, por parte do aluno, implica uma maior capacidade de planificação do seu discurso.

Indo um pouco mais além, o QECR determina que no campo da escrita o aluno deve saber: organizar e formular a mensagem (processo que envolve capacidades cognitivas e linguísticas) e produzir um texto de forma manuscrita ou em suporte digital (capacidades manuais) ou, ao contrário, transferir o texto para a escrita. Estes dois grandes processos comunicativos estão subjacentes à capacidade da escrita e determinam, no fundo, a sua viabilidade. A planificação é definida então como incluindo

[...] a selecção, articulação e coordenação das componentes da competência comunicativa geral e da **competência comunicativa em língua** [...] que interferem no acto comunicativo, de modo a realizar as intenções comunicativas do aprendente/utilizador (QECR, 2001: 133).

Sendo um dos domínios basilares do processo ensino-aprendizagem, a EE tem grande importância ao longo do QECR.

De salientar que, apesar de todos os documentos, de forma mais específica ou não, atribuírem grande importância à planificação, tal não implica que o que estes documentos postulam seja verdadeiramente aplicado no contexto de ensino-aprendizagem atual. Na verdade, depois da observação cuidada e da análise de várias planificações anuais, constatamos que tais descuram tal importância e a aplicação deste processo está longe de ser um sucesso em contexto escolar. Muito caminho há ainda a percorrer no sentido de fazer desta prática algo regular e sistemático.

#### **3.1.4. PCIC**

O PCIC centra-se principalmente na estrutura discursiva no âmbito da didática das línguas e, mais em particular, numa perspectiva focada na análise dos géneros textuais aplicada à didática dos textos:

Dicha perspectiva permite, por una parte, trabajar los textos en el aula tanto desde un enfoque global como en sus aspectos formales más concretos e individualizados; por otro lado, la evidencia de que **todas las** culturas disponen de géneros para comunicarse de un modo rápido y eficaz permite partir de un concepto común —universal— que puede manifestarse de formas muy diversas en función del contexto en el que se emplee (PCIC, 2006).

Nesse sentido, o PCIC define “género”, num sentido amplo,

*[...] una forma de comunicación reconocida como tal por una comunidad de hablantes; en consecuencia, restringiendo este sentido al ámbito de la comunicación por medio de la lengua, se pueden definir los «géneros» como clases **de textos** identificados por el hablante como tales a lo largo de la Historia. Se trata, pues, de una realidad de carácter sociocultural sujeta a variación, tanto intercultural como intracultural, si bien dentro de una comunidad cada género comparte unos rasgos que lo hacen reconocible y que permiten su descripción y análisis. Esta perspectiva parte de la consideración de «texto» como un *fragmento de lengua utilizado para llevar a cabo un acto o acontecimiento comunicativo de tipo discursivo*. Cuando dicho texto presenta una **serie** de características en particular, se puede decir que pertenece a un determinado género (PCIC, 2006).*

De um modo geral e de forma sucinta, tais características englobam uma estrutura esquemática do texto em si, ou seja, o esquema de organização do texto e suas partes constituintes, o tema do texto, a coesão e coerência textuais, bem como outros elementos que permitem diferenciar um texto escrito de outro dentro de uma determinada estrutura textual global (léxico, gramática, oração e suas relações) e, por último, funções concretas, dependendo do contexto e da comunidade em que são utilizadas.

Assim sendo,

El género permite una interacción rápida y eficaz entre los individuos que conocen sus características, ya que una vez identificada su estructura y función tanto el emisor como el receptor pueden anticipar gran parte de las intenciones de su contenido, lo que facilita la posibilidad de acceder al objetivo comunicativo previsto (PCIC, 2006).

Uma vez que este trabalho se centra na planificação enquanto processo inerente ao processo de escrita, importa destacar a importância dada por este documento regulador aos géneros textuais, o que naturalmente foi trabalhado no âmbito deste projeto, mais na fase inicial de planificação.

É importante facilitar aos alunos estratégias e estruturas comuns a diferentes géneros textuais, o que aconteceu em algumas atividades implementadas ao longo do projeto, que serão mencionadas e analisadas na parte prática deste relatório, como por exemplo o email ou a carta pessoal.

El tratamiento de los textos desde el punto de **vista** del género al que pertenecen facilita que el alumno perciba de forma global, y en sus distintos componentes, la función comunicativa que cumplen en el contexto social para el que fueron creados. Un texto perteneciente a determinado género no es un modelo que hay que reproducir esquemática y lingüísticamente de forma exacta, salvo en casos concretos de textos administrativos o jurídicos. La pertenencia de un texto a un determinado género permite adaptar la propia necesidad o creatividad a las expectativas de la audiencia a la que va dirigido. Este aspecto adquiere relevancia en la didáctica de lenguas en cuanto que los alumnos poseen sus propios esquemas de géneros, que han desarrollado por medio de la interacción en su lengua materna, de modo que se parte de un concepto familiar para ellos (PCIC, 2006).

De facto, a análise de géneros textuais facilita o tratamento individual de cada uma das componentes textuais que podem ser trabalhadas na aula de maneira particular e mais aprofundada, ainda que o foco deste projeto tenha sido o da planificação textual, pelo que a contribuição deste documento tenha sido também essencial no desenvolvimento, escolha e implementação das atividades selecionadas de acordo com os níveis dos alunos.

### **3.2. A planificação no processo de escrita**

"Antes de escribir uno no sabe de lo que va a escribir" dicen Marguerite Duras (1994: 57), García Márquez (1996) y otros muchos. Y si esto lo dicen escritores consumados, ¿por qué debería ser distinto para los estudiantes de idiomas? (Díaz & Aymerich, 2003: 96).

Planificar é, pois,

[...] estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos, para organizar informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria tarefa (Barbeiro & Pereira, 2007: 20).

O processo de planificação, como parte integrante do processo de escrita, é um dos três processos básicos fundamentais para o sucesso de um produto final escrito comunicativo: “Writing, like playing tennis, is an activity made up of several processes, such as thinking what to write and the order to put it in” (Brookes & Grundy, 1998: 7).

Entender a planificação como a organização e estruturação de textos, implica reconhecer a sua importância para o desenvolvimento de uma competência eficaz a nível da escrita para os alunos. Defendemos, pois, que a planificação deve ser uma prática continuada e sistemática, indispensável para o sucesso holístico do aluno, tendo a escola um papel fundamental na sua aplicação.

Como já foi referido várias vezes ao longo deste relatório, a prática da escrita é um processo bastante complexo, que envolve várias ferramentas necessárias e um aprofundamento a nível dos mecanismos que regem todo o desenvolvimento desse mesmo processo. Efetivamente, vários autores, como Serafini (1996), referem que a prática da escrita envolve operações elementares, como organizar ideias, redigir um plano, associar cada uma das ideias a um parágrafo, desenvolver raciocínios, rever e tornar mais legível aquilo que foi escrito. Partimos, pois, do mais simples para, progressivamente, irmos estabelecendo conexões lógicas, até atingirmos o resultado pretendido, o texto que tínhamos por objetivo conseguir realizar, o produto final (processo longo, difícil e árduo).

De facto, os alunos sabem que a elaboração de um plano, ou rascunho, antes de proceder ao acto de escrita de um qualquer texto se torna numa mais-valia, quer para o desenvolvimento do seu texto, quer para a estruturação do seu próprio pensamento. O que os alunos parecem desconhecer é que há processos que conduzem a uma escrita adequada ao contexto de cada necessidade, não se tratando de uma questão de vocação, ou de inatismo “desmedido”, crendo, por vezes, que saber escrever se trata de um dom (Teixeira, Novo & Neves, 2011: 243-244).

Cassany, Luna e Sanz referem que,

[...] los escritores competentes desarrollan un proceso de composición elaborado y completo. Utilizan estrategias variadas para construir el mensaje escrito: se marcan objetivos de redacción, se imaginan lo que quieren escribir, buscan y ordenan ideas, hacen borradores, los leen, los valoran y los reescriben, seleccionan un lenguaje compartido con el lector [...]. Por el contrario, los escritores aprendices componen sus escritos de una manera más pobre y rápida. Reflexionan menos, por no decir nada; prescinden del futuro lector (1998: 263).

Parece bastante óbvio que um texto produzido sem um plano prévio de elaboração, por um aluno que ainda se encontra numa fase de desenvolvimento da sua capacidade escrita, possa incorrer no risco de não ter a mesma qualidade de um mesmo texto produzido por um aluno que pensou antecipadamente e trabalhou esse aspeto. São, precisamente, as estratégias de escrita e o seu uso (ou não) que diferenciam um escritor competente de um escritor menos competente. Enquanto um escritor competente tem em conta quem vai ler o seu texto, planifica-o, relê-o, modifica-o, se necessário, e corrige o que deve ser corrigido, guiando-se por um processo cíclico e flexível, um escritor menos competente ignorará as estratégias já referidas, escrevendo aleatoriamente “o que lhe vem à cabeça”, seguindo um processo meramente linear.

Desta forma, Cassany (1989) propõe-nos acionar mecanismos, explorando as circunstâncias que podem motivar os alunos para a escrita, facilitando-nos uma série de parâmetros que nos ajudarão a refletir sobre o que esperar e o que pretender numa atividade escrita:

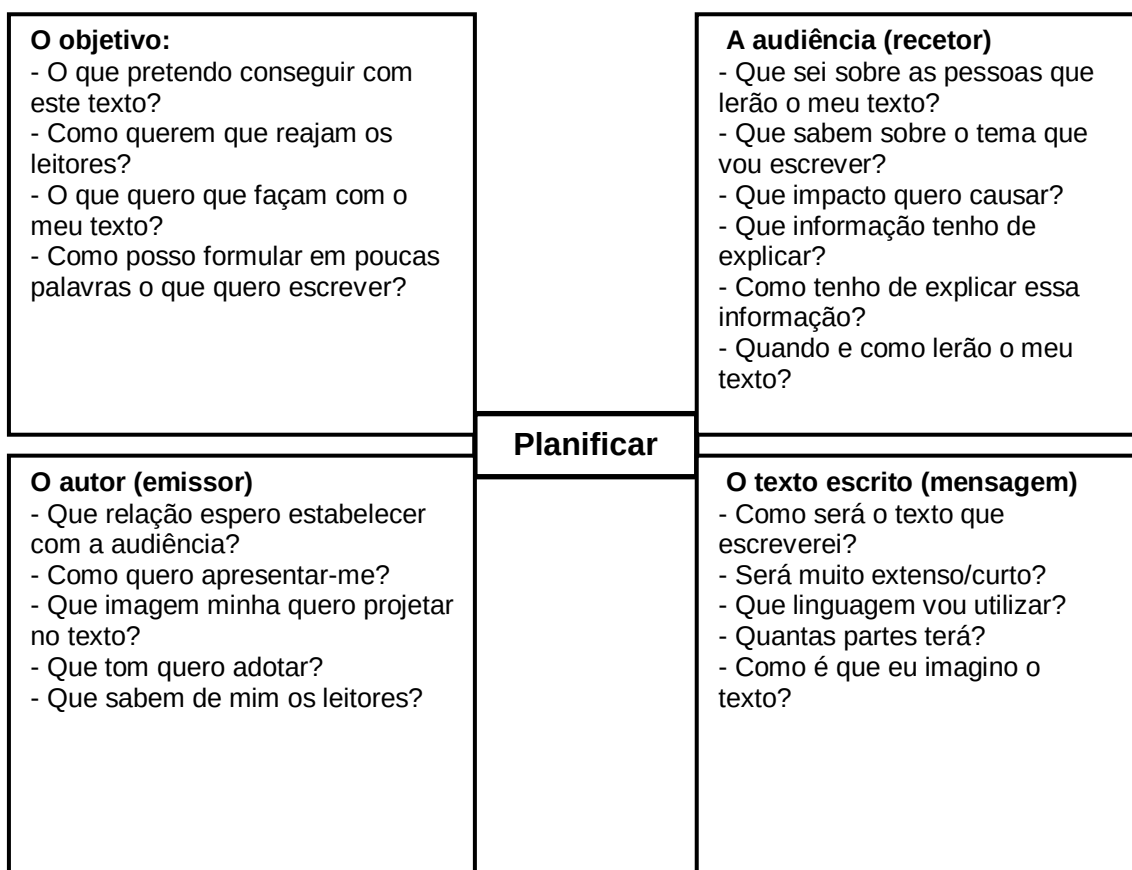


**Figura 7:** Parâmetros a ter em conta no processo de escrita (Cassany, 1989).

Os alunos devem entender o processo de planificação não como algo que serve apenas para perder tempo, mas, sim, como Serafini indica “[...] para poupar tempo e para distribuir o tempo de que se dispõe” (Serafini, 1996: 20). Desta forma, estaremos a contribuir para uma maior clareza quanto aos objetivos a atingir com o texto, objetividade e coerência, o que conduzirá a uma lógica mais clara para o leitor e a um maior ou menor grau de aceitação do produto escrito.

Assim, e no que concerne a escrita e mais concretamente a planificação, em termos pedagógicos devemos incentivar o aluno a elaborar esquemas mentais ou escritos, a tomar notas, a formular objetivos e reformulá-los, se necessário, a organizar ideias ou recuperá-las através da memória a longo prazo (Diaz & Aymerich, 2003: 97), a definir tipologias textuais, destinatários, contextos, e a alterar o seu texto sempre e quando ache necessário fazê-lo:

The teacher's role is to help students develop viable strategies for getting started (finding topics, generating ideas and information, focusing, and planning structure and procedure), for drafting (encouraging multiple drafts), for revising (adding, deleting, modifying, and rearranging ideas) and for editing (attending to vocabulary, sentence structure, grammar and mechanics) (Silva, 1990: 15 *apud* Brookes & Grundy, 1998: 8)

Quando toda a informação necessária esteja pronta a ser utilizada e seja suficientemente objetiva, deve então centrar-se na passagem para a escrita.

If we can analyse the different elements that are involved in a longer piece of writing, and can help learners to work through them, become conscious of them, and use this knowledge positively in their own writing, then such writing will have a lot of the stress taken out of it. Tackling one by one the elements which determine what we write down is what process writing is about (Brookes & Grundy, 1998: 7).

Um dos fatores mais importantes a ter em mente, e ao colocar em prática a planificação textual e todas as estratégias que a envolvem, é o de que esta prática não se encontra isolada no plano do processo de escrita. Ela está sempre ligada aos dois outros processos básicos, textualização e revisão, pelo que os três não podem ser trabalhados enquanto compartimentos estanques, mas sim de forma cíclica e na ordem que melhor convir ao autor. Cassany propõe um esquema bastante claro no que respeita os três grandes processos cognitivos que se desenvolvem durante a escrita:

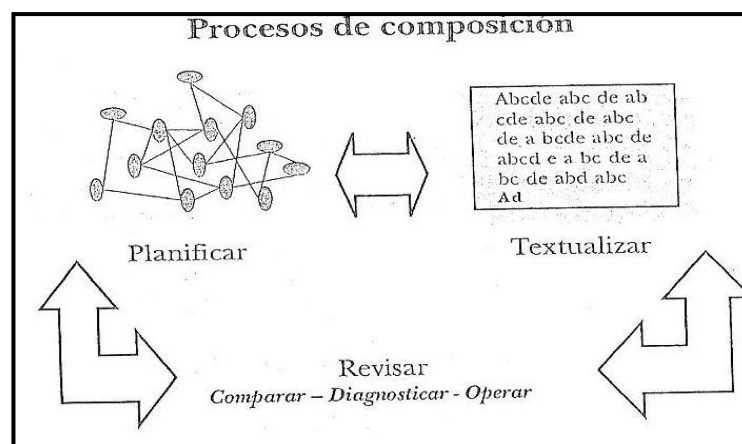


**Figura 8:** Modelo do Processo de composição escrita (Cassany, 2004: 922).

Analisando de forma breve o esquema, segundo Cassany, no processo *Planificar* surge uma situação e uma tomada de consciência de quais os parâmetros que dominam a circunstância de escrita (surge a geração/organização de ideias, recuperadas da memória a longo prazo – organização retórica dessas ideias). No processo *Textualizar*, elege-se a forma mais adequada para referir as ideias geradas, procedendo-se à sua ordenação sequencial (entram aqui aspetos como a coesão e coerência); é levada a cabo a execução física do processo de escrita. Por último, no processo *Rever*, avalia-se o material gerado, procedendo-se à sua revisão e reformulação, se necessário. É estabelecida uma comparação entre o texto escrito e as expectativas e intenções iniciais, encontrando diferenças e operando no caso de desajuste, no sentido de melhorar o que foi escrito. Mais uma vez é imperioso salientar que todos estes processos são recursivos e não lineares, o que implica que o autor possa ter de planificar novamente o que escreveu ou reescrever o texto de forma a atingir e cumprir o seu objetivo.

Cassany, Luna e Sanz referem ainda a não existência de “[...] ningún esquema lineal y lógico de trabajo, sino que cada persona, según su carácter, su estilo y también el problema teórico que se presenta, actúa de una manera o de otra”, acrescentando que “la calidad del producto final depende de si el proceso de redacción ha sido suficientemente desarrollado y completo y no del orden que se ha seguido” (1998: 267).

A planificação, ao ativar conhecimentos linguísticos e culturais presentes na memória a longo prazo, leva a que o professor, no plano pedagógico e no contexto de sala de aula, seja capaz não só de evocá-los, mas também de facilitar a aquisição de conhecimentos novos sobre determinado tema, ensinando o aluno a selecionar e a hierarquizar tais conhecimentos.

Concluindo, no que diz respeito ao sujeito, o processo da escrita vai exigir uma mobilização de conhecimentos necessários para o tratamento de uma determinada temática, para a adequação ao recetor, para o desenvolvimento da tarefa e, também, para a ativação de um projeto de construção textual, que guiará todo o processo de criação textual (Barbeiro, 1999). Quanto à situação em que se desenvolve, estaremos perante condicionantes de tipo temporal, acesso à informação, instrumentos utilizados na escrita, entre outros fatores. O sujeito pode recorrer a fontes internas de

informação (mobilização dos conhecimentos armazenados na memória, estabelecendo novas conexões no decorrer do processo de escrita) ou a fontes externas, no sentido de complementar ou de certa forma acrescentar informação necessária.

A ideia principal veiculada é a do processo de escrita enquanto um processo em si e não um produto, ideia que tem sido explorada e evocada ao longo deste projeto. Como ato complexo que é, temos vindo a analisar o conjunto de processos e subprocessos que se encontram subjacentes ao ato em si e que influenciam o progresso e o desenvolvimento de capacidades e hábitos no desempenho dos alunos, nomeadamente a nível cognitivo. Perante tal complexidade, seria impensável ter a presunção de realizar uma investigação exaustiva no âmbito da planificação, dadas todas as condicionantes do ano de estágio. Um trabalho minucioso implicaria e exigiria um acompanhamento mais duradouro, de forma a ser possível aferir criteriosamente progressos e resultados mais fiáveis e visíveis. A prática de escrita é por si só bastante exigente e, ainda mais, quando o panorama atual no nosso ensino nos demonstra que cada vez mais existem falhas gravíssimas a esse nível, quer na LM, quer em qualquer língua estrangeira.

## **Parte II**

### **O PROJETO EM PRÁTICA**

#### **4. Ponto de partida**

A planificação é um processo que exige alguma maturidade por parte dos alunos, daí que a sua prática sistemática e a sua aplicação sejam muito diferentes, dependendo da faixa etária do aluno, da sua capacidade cognitiva e do grau de escolaridade em que se encontra. Este fator foi muito importante ao longo deste trabalho, uma vez que a prática de estágio pedagógico teve lugar num colégio privado, onde foi oferecida apenas a possibilidade de trabalhar com alunos do 3º ciclo de ensino básico.

A realidade é que, após uma cuidada e objetiva avaliação diagnóstica através da observação dos alunos aquando momentos de prática de escrita em aula e posteriores comentários da orientadora, bem como a correção de textos pedidos aos mesmos, conclui-se que muitos alunos demonstram sérias dificuldades a nível da competência escrita, o que pode dever-se a variadíssimos fatores: desenvolvimento cognitivo do aluno (que nem sempre acompanha o crescimento da criança); falta de bases em níveis escolares anteriores (conhecimentos que deveriam ter ficado consolidados e adquiridos, mas de que alguma forma não ficaram); medos; inseguranças; entre outros. Para elaborar uma planificação de forma adequada, é necessário que o aluno domine os mecanismos cognitivos que lhe estão subjacentes, o que indica que tem necessariamente de saber escrever minimamente bem, pois de nada lhe serve planificar, se não for capaz de usar corretamente os recursos linguísticos que envolvem o processo de escrita.

Assim, não é de todo surpreendente que muitos nunca tenham ouvido sequer falar do que é a planificação, para que serve ou em que consiste. Com efeito, Sousa refere que “[...] a organização coerente da mensagem constitui, muito provavelmente, uma das maiores dificuldades que se apresentam à generalidade dos alunos na fase de planificação” (Sousa, 2006: 60). Planificar não é fácil: exige uma grande capacidade cognitiva, poder mental e de

abstração, o qual deve acompanhar a realidade do aluno para que a aprendizagem e prática da planificação sejam realizadas com sucesso. A geração de ideias e familiarização com diferentes tipologias textuais (narrativo, descritivo, dissertativo, argumentativo, injuntivo/instrucional), género (carta formal, cartaz, email, etc.) e suas estruturas, ajudará o aluno a ultrapassar possíveis dificuldades neste campo, constituindo esta a proposta central deste trabalho de investigação-ação, numa tentativa de remediar o problema detetado na fase inicial de diagnóstico:

[...] even the most fluent writers in their own language need time to generate ideas and to plan what they are going to write. Students are no different. If we are going to ask them to write anything more substantial than instant writing [...], we have to give them opportunities to think (Harmer, 2004: 87).

Ora a geração de ideias e as oportunidades criadas em aula serão importantíssimas no desenrolar de todo o processo de planificação e, consequentemente, num processo de escrita bem organizado e bem elaborado/conseguido. Para tal, a noção de género textual e sua análise são de extrema importância.

Where students are writing within a recognised genre, they will benefit from first analysing that genre before writing within it – although we do not want them to be straitjacketed by it, of course. [...] Generating ideas and analysing genres are all part of the planning process but they are, of course, different from the act of making a plan itself. It is here that students decide what order to put their ideas in, and how best to present their information (Harmer, 2004: 92).

Obviamente, cada tipologia textual seguirá as suas regras, pelo que não podemos entender estes parâmetros como algo taxativo ou a utilizar sempre em qualquer processo de escrita. No entanto, teremos a oportunidade de comprovar que muitos deles foram seguidos no decorrer do desenvolvimento e da prática de planificação das atividades implementadas no decorrer deste projeto.

Díaz & Aymerich acrescentam:

Cuando abordamos el estadio de escritura de un texto completo, la corrección o adecuación del resultado final depende de la claridad del motivo inicial que nos lleva a escribir, de la imagen que nos hagamos del lector al que nos dirigimos y del tipo de texto que nos hemos planteado producir como objetivo. Por esa razón, es importante que se responda a las siguientes preguntas antes de empezar cualquier trabajo de escritura:

- ¿Quién es el destinatario?, ¿qué sé de él/ella?
- ¿Qué sabe el lector sobre el tema?
- ¿Cuáles son sus conocimientos de la lengua?
- ¿Cómo hacer que se interese por mi tema / trabajo / carta?
- ¿Con cuánto detalle es necesario que lo presente?
- ¿Cómo plantear el tema de una forma interesante e incluso entretenida?
  - ¿Espero una reacción escrita? Si es que sí, ¿cómo considerar mi apelación a esta reacción: directa o indirecta? ¿Debo plantear preguntas? ¿Debo darle mi dirección, correo electrónico, etc.?
- ¿Cómo puedo despertar el interés del lector, con qué recursos?
- Etc. (Díaz & Aymerich, 2003: 95).

Tendo por base estas propostas, e implementando-as de forma adaptada, orientada e sustentada ao projeto de investigação-ação, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre estas questões, tendo por base estes e outros parâmetros, no sentido de conseguirem ser capazes de definir com clareza e objetividade a intencionalidade dos seus trabalhos.

Assim sendo, consideramos a planificação como uma fase relevante na concretização do processo de escrita, o que não implica que só aqueles que a sigam sejam os únicos a escrever de forma adequada e com sucesso. A escrita de um bom texto vai muito mais além do que uma boa capacidade técnica de estruturação e de organização prévia. O que aqui se pretende destacar é que parece ser bastante positivo fazê-lo e que, efetivamente, tal traz benefícios em termos de desenvolvimento do processo em si e do seu produto final. Com efeito, e citando González & Mata, a planificação é:

[...] el proceso por el cual el sujeto piensa lo que va a escribir, organiza las ideas y establece objetivos para llevar a buen fin el proceso escritor. En la planificación está contenido a modo de proyecto, todo el proceso escritor, incluida la estructura

que se dará al texto, los elementos que se necesitan para su transcripción, la revisión y el modo de aplicar todo lo proyectado. Por lo cual, se puede afirmar que, en la planificación, el alumno muestra realmente el dominio de sus habilidades escritoras (González & Mata, 2005: 360).

É essa a relação que apresentaremos de seguida, tendo sido o objetivo principal deste projeto encontrar nexos de causalidade que comprovem a relação estreita entre o processo de planificação e um nível de escrita satisfatório, através da análise de uma amostra de trabalhos produzidos pelos alunos das turmas envolvidas no estágio pedagógico.

Para tal será realizada uma breve apresentação da metodologia adotada na investigação levada a cabo durante este projeto, bem como uma contextualização da escola de estágio e a caracterização das turmas envolvidas, no sentido de enquadrar todo este processo no âmbito desta investigação.

#### **4.1. Metodologia de investigação**

A metodologia usada neste projeto teve por base a reflexão no sentido de contribuir para a resolução de um problema real, detetado num determinado grupo de alunos (estudo de caso dentro do quadro da investigação qualitativa em educação): uma escrita pobre, não organizada, sem respeitar estruturas, tipologias textuais ou géneros textuais. O diagnóstico deste problema levou à planificação e introdução de uma série de alterações a nível da prática pedagógica. Essas alterações tiveram sempre como objetivo principal contribuir para a mudança de comportamentos e das aprendizagens dos alunos em questão, para uma melhoria da aprendizagem (Barros, 2009: 711).

Deste modo, dentro da investigação-ação foi adotada uma postura reflexiva sobre a própria reflexão (Schön, 1983):

[...] a reflexão sobre a reflexão na acção tem como principal virtude a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento, aperfeiçoamento ou mesmo mudança das práticas docentes e tem como finalidade perspectivar novas práticas, na medida em que permite ao professor/investigador compreender melhor os acontecimentos provenientes da sua acção educativa, encontrar

soluções para os eventuais problemas surgidos e, dessa maneira, (re)orientar as suas práticas no futuro (Coutinho *et al.*, 2009).

Um projeto de investigação-ação, como o que foi levado a cabo, implica a ação conjunta de todos os intervenientes no processo. Para além disso deve centrar-se na prática e na intervenção; deve entrelaçar teoria e prática (investigação cíclica), tendo em vista a mudança; deve ser crítico e auto-avaliativo, adaptando e produzindo conhecimentos (Coutinho *et al.*, 2009). Citando Simões, “[...] o resultado da investigação terá sempre um triplo objectivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores” (Simões, 1990: 32).

Este tipo de orientação reflexiva deve ser pautado por características como a transparência, a integração teoria-prática, a consistência e a organização (Vieira, 1995: 2006). No que respeita a transparência, esta deverá revelar a “consciência crítica” das atividades selecionadas para implementar num determinado grupo de alunos, para que estas sejam diversas e abranjam “formação, investigação e acção” (Barros, 2009: 716). Quanto à integração teoria-prática, merece destaque a “reflexão sobre as práticas dos participantes” (Barros, 2009: 716). Por último, é essencial uma boa gestão e “organização dos recursos, espaço e tempo” (Barros, 2009: 716), pelo que importa destacar o tempo como elemento fundamental que “requer equilíbrio atento entre o desejo de realização e as condições efectivas que permitem ou limitam a sua viabilização”, sendo que “é preciso dimensionar o primeiro em função das segundas, minorando os riscos de frustração decorrentes de objectivos por concretizar” (Canha, 2008: 2). Deste modo, desenvolver um projeto de investigação-ação implica, planejar, atuar, observar e refletir (Zuber-Skerrit, 1996).

Assim sendo, durante o período de implementação do projeto e, tendo em conta o pouco tempo disponibilizado para a sua realização, numa primeira fase houve uma recolha de dados para a investigação, através da recolha de informações sobre os alunos, junto da orientadora, da aplicação de questionários, da observação de aulas dadas pela orientadora e da análise de um texto diagnóstico, realizado pelos mesmos. Tendo como ponto de partida

essa informação, foi possível fazer um diagnóstico da situação e identificar um dos problemas reais do grupo de alunos em questão.

Após o tratamento de dados e uma análise atenta dos trabalhos realizados pelos alunos houve um momento de reflexão e avaliação da informação recolhida. Essa reflexão, como já mencionado, continua em todo o processo de investigação-ação, permitiu a planificação de atividades e tarefas, no sentido de mudar o panorama no processo de escrita e no domínio da competência escrita por parte dos alunos, mais especificamente no processo de planificação. Com a colaboração da orientadora e também dos próprios alunos, foram implementadas as atividades planificadas no âmbito do projeto. Tais atividades foram cuidadosamente planeadas e planificadas de acordo com o tempo disponível, pois o número de aulas em que foi possível implementá-lo está longe de ser suficiente para uma investigação rigorosa e para a apresentação de dados suficientemente fiáveis perante a complexidade do processo de escrita e todos os subprocessos que o compõem. Ainda durante a implementação das atividades, promoveu-se a participação ativa de todos os alunos, através do desenvolvimento gradual de atitudes de reflexão, negociação, experimentação e regulação das experiências de ensino-aprendizagem (Barros, 2009: 719).

A avaliação final dos projetos foi feita a dois níveis: o dos alunos e o da professora estagiária. Esta avaliação teve em conta a aplicação, uma vez mais, de questionários (os mesmos que foram aplicados na fase de diagnóstico), a auto e heteroavaliação dos alunos, os resultados efetivos a nível da planificação dos textos dos alunos no processo de composição e o *feedback* destes. No final, afirmavam já conseguir construir textos mais bem elaborados, o que foi visível ao longo de todo o processo e no momento final de avaliação do mesmo. Houve uma ligeira mudança de comportamentos no que concerne o processo de escrita, mudança essa, de certa forma, um pouco limitada às circunstâncias já mencionadas dentro deste estudo. No entanto, decorrente da implementação deste projeto, a importância que a planificação textual ganhou no âmbito do processo de escrita destes alunos, tornando-os mais autónomos e reflexivos face a todo o processo de ensino-aprendizagem, foi significativa, ainda que, e reforçando uma vez mais, limitada.

Nas palavras de Eurat,

[...] a qualidade do ensino depende intrinsecamente da contínua aprendizagem dos professores, à medida que os contextos didáticos, o comportamento dos alunos e as expectativas dos docentes mudam (2001: 9-10).

#### **4.2. Contextualização da escola de estágio**

O Colégio de Nossa Senhora do Rosário, propriedade do Instituto das Religiosas do Sagrado Coração de Maria em Portugal (congregação religiosa, reconhecida como corporação missionária), é um estabelecimento do Ensino Particular e Cooperativo (EPC) a funcionar em regime de Autonomia Pedagógica para todos os níveis de ensino. Sito na Avenida da Boavista, Porto, o colégio conta com pouco mais de mil e quinhentos alunos, distribuídos pelos diferentes níveis de ensino: pré-escolar, 2.º ciclo, 3.º ciclo e secundário.

No que diz respeito à logística, no 3.º ciclo, o Colégio conta com salas de aula equipadas com computador e quadro interativo. Além das salas de aula, o Colégio possui ainda piscina, pavilhão desportivo, dois campos de jogos descobertos e um coberto, balneários e duas salas para a prática de ballet e outras atividades. Existem dois Centros de Recursos: um para os alunos do 1.º ciclo e outro para os dos restantes ciclos. Este último conta com recursos como livros, filmes, revistas e outros materiais, para além de duas salas equipadas com computadores. O Colégio conta, ainda, com duas salas para as aulas de Informática e duas para as de Educação Visual/desenho, apenas para alunos do 2.º/3.º ciclo. No pavilhão da música, além das salas de música (três), há um auditório. Há ainda dois laboratórios destinados a Física e Química e dois para a área das Ciências e Biologia.

O núcleo de estágio era composto por dois elementos, eu, juntamente com a professora estagiária Odete Fonseca, que interrompeu a prática letiva no início do segundo período. As restantes atividades relativas ao estágio decorreram apenas com um elemento no núcleo.

### **4.3. Caracterização das turmas**

Durante o ano letivo, as regências no que respeita a Língua Estrangeira – Espanhol incidiram sobre três turmas do 3º ciclo, das quais importa destacar duas, as que foram envolvidas e onde foi implementado o projeto de investigação-ação. A primeira turma foi o 7º B e a segunda o 9º E.

O 7º B era uma turma composta por treze alunos, com idades compreendidas entre os doze e os treze anos e a unidade didática trabalhada com eles englobou quatro blocos de sessenta minutos. Era uma turma boa a nível de comportamento, interesse e participação na disciplina. Os alunos conseguiam obter bons resultados e aprendiam com facilidade, estando motivados e empenhados na aprendizagem do espanhol, pelo que os seus resultados eram um reflexo desse trabalho. Não apresentavam grandes dificuldades a nível da escrita, embora seja difícil avaliar esta destreza, uma vez que é o primeiro ano de espanhol e estão ainda num nível muito básico no que respeita o conhecimento e domínio da língua: nível A1.

Relativamente ao 9º E, a turma era composta por quinze alunos, com idades compreendidas entre os catorze e os quinze anos e a unidade didática trabalhada com eles incluía cinco blocos de sessenta minutos. Era uma turma razoável, tanto a nível de conhecimentos como de comportamento. De destacar dois elementos do grupo um pouco mais desinteressados e perturbadores. Os restantes eram participativos, empenhados e motivados. A nível de conhecimentos e domínio da língua, foi diagnosticada a presença de várias lacunas, quer a nível da expressão oral, quer da expressão escrita: estamos perante alunos que deveriam estar já num nível B1, de acordo com os documentos reguladores da aprendizagem, mas que na verdade se encontram num A2.2. No que respeita a compreensão, não demonstravam grandes dificuldades, mas as lacunas referidas não deveriam existir neste nível, nomeadamente lacunas derivadas da interferência da língua materna, uma vez que estamos a falar de alunos que estudam a língua há três anos e que já deveriam demonstrar uma maior capacidade e domínio do espanhol enquanto L2. Evidenciavam alguma dificuldade na produção escrita, o que se refletiu ao longo do desenvolvimento das atividades relacionadas com o projeto de investigação-ação.

Uma vez que foram trabalhados dois níveis distintos, ainda que dentro do terceiro ciclo, os dois grupos apresentavam características muito distintas, a nível de idades, gostos, preferências, domínio linguístico da língua e capacidades cognitivas, assim como visões e perspetivas diferentes do mundo. Tal exigiu e levou a um trabalho de adaptação, adequação e implementação de estratégias, atividades, enfoques e posturas, de forma a responder às necessidades de cada grupo.

## **5. Análise e reflexão dos resultados**

De seguida serão apresentados os vários passos ao longo da implementação do projeto no sétimo e nono ano, respetivamente, de acordo com o método de investigação adotado: aplicação de questionários, caracterização das amostras, apresentação de resultados e conclusões retiradas, atividades implementadas e sua descrição, resultados obtidos e conclusões finais.

### **5.1. Implementação do projeto no sétimo ano**

#### **5.1.1. Aplicação de questionários**

No sentido de colocar em prática e dar início ao projeto de investigação-ação, o primeiro passo foi o de aplicar um questionário<sup>2</sup> com o objetivo de verificar e aferir qual a relação existente, por parte dos alunos, entre a prática de escrita e o processo de planificação. A amostra apresentada é muito reduzida, pois limita-se apenas à análise das turmas implicadas no projeto, uma vez que o estágio decorreu numa instituição privada e não houve oportunidade de alargar a investigação, devido às condicionantes e à dinâmica da própria instituição.

O questionário consistia em dezassete perguntas de resposta fechada, nas quais o inquirido apenas tinha de selecionar a opção (de entre as apresentadas) que mais se adequaria à sua opinião (“siempre, “pocas veces”,

---

<sup>2</sup> Anexo 1.

“casi nunca”). Os alunos tinham de assinalar com uma cruz a resposta que pretendiam. A escolha de um questionário de tipo fechado prende-se com o facto de este permitir obter respostas que facilitam o tratamento e análise da informação, exigindo menos tempo. Para além disso, os questionários fechados são bastante objetivos e requerem um menor esforço por parte dos sujeitos aos quais são aplicados.

Las preguntas cerradas -de elección doble o múltiple- presentan grandes ventajas, que hacen que muchos cuestionarios sólo contengan preguntas de este tipo. [...] En general, los cuestionarios cerrados se contestan sin esfuerzo (subrayando, marcando, rodeando, poniendo una cruz...). La rapidez y la ausencia de fatiga evita al máximo las incertidumbres y que se dejen respuestas sin contestar. Pero, también hay otra razón principal: su fácil codificación, con vistas al tratamiento informático de los datos (Muñoz, 2003: 8).

No questionário aplicado, apenas uma das perguntas permitia mais do que uma resposta (a que incidia sobre o uso de esquemas ou outro tipo de estratégias antes de iniciar a escrita, as quais foram consideradas também perguntas para a totalidade do questionário).

Uma vez que o objetivo era o de recolha de informação relativamente aos hábitos de escrita dos alunos que fizeram parte da amostra, as perguntas centraram-se no processo de escrita, com especial incidência nos hábitos relacionados com a fase de planificação. Desta forma, pretendeu-se aferir se pensam antes de escrever, se recorrem a esquemas, livros ou outros recursos para gerar ideias, se pensam no tipo e género de texto quando escrevem, se organizam as ideias e as palavras mediante o tipo de texto que vão escrever, etc.

Pretendeu-se, deste modo, obter informação de uma forma simples e prática, através de um tipo de questionário adaptado<sup>3</sup>, que facilitasse a resposta à sua aplicação no seio do grupo de alunos em questão.

---

<sup>3</sup> Questionário adaptado de GONZÁLEZ, R. A. & MATA, F. S. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria. In *Revista de Educación* [em linha], nº. (336), 353-376. [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re336/re336\\_18.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re336/re336_18.pdf)

O questionário foi aplicado tanto no início como no final de cada unidade didática, pelo que por agora nos centraremos apenas nos resultados obtidos nas duas turmas antes do início de cada unidade didática.

### 5.1.2. Caracterização da amostra e apresentação de resultados

No 7º B a amostra consistiu em treze alunos. Todas as questões incidiam apenas sobre a prática de planificação, no sentido de tornar o projeto o mais objetivo possível. O seguinte gráfico encontra-se dividido em doze questões que correspondem às apresentadas no questionário que foi entregue aos alunos antes da unidade didática. Pretendíamos aqui aferir que hábitos e importância davam os alunos ao processo de planificação antes da implementação das atividades que fizeram parte do projeto. Desta forma, os resultados foram os seguintes, dos quais destacaremos apenas a informação mais relevante:

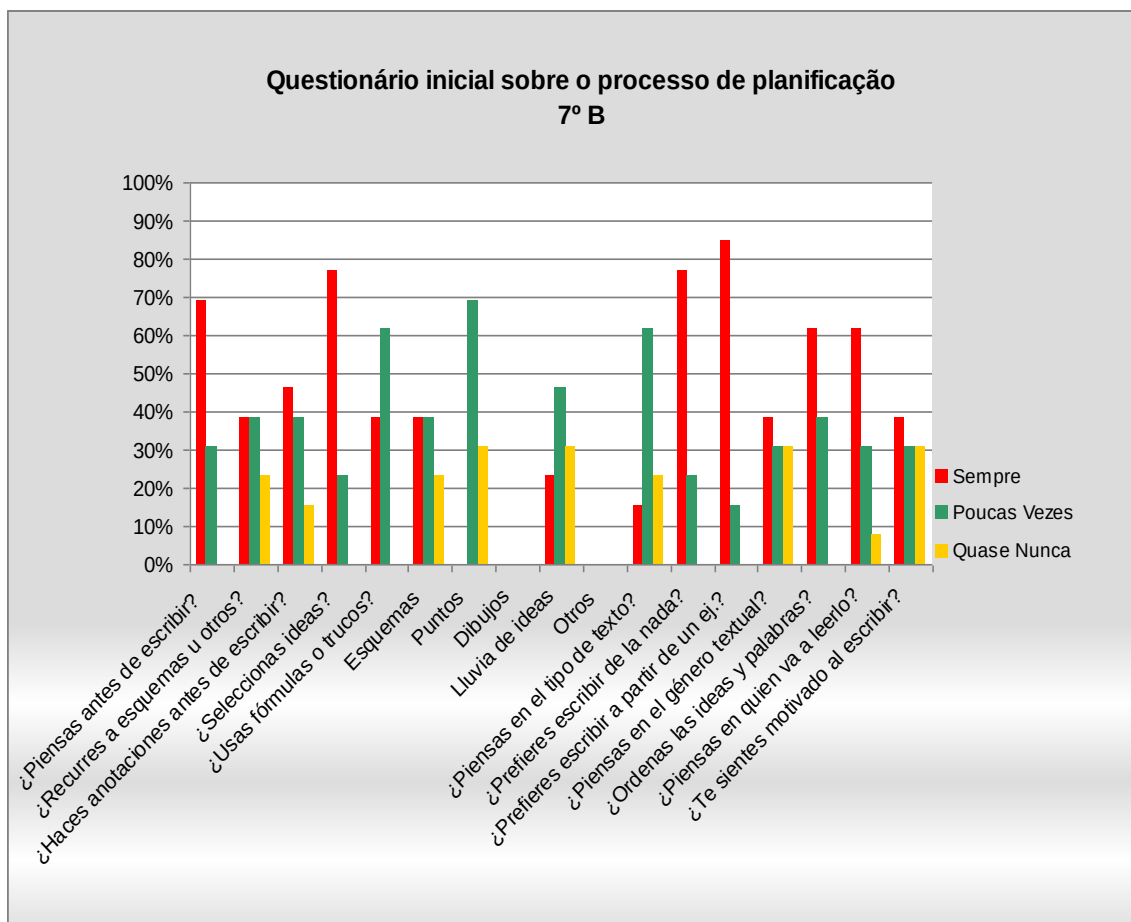


Gráfico 1

A informação mais pertinente e que importa salientar deste questionário é o facto de cerca de 36% dos alunos desta turma poucas vezes ou quase nunca se sentir motivado para a escrita. Em contrapartida, cerca de 40% dos alunos sente-se sempre motivado ao escrever, o que é um número bastante positivo, tendo em conta a amostra tão reduzida a que tivemos acesso em termos de análise.

No que respeita a primeira questão, sobre se pensam no que vão incluir nos textos antes de escrever, metade dos alunos afirma que o faz sempre, enquanto metade da turma admite fazê-lo poucas vezes.

A maioria dos alunos admite fazer anotações antes de escrever, mas não selecciona as ideias que vão surgindo (recurso à memória de longo prazo e a conhecimento armazenado), o que demonstra falta de capacidade cognitiva para a realização desta tarefa, neste nível de desenvolvimento cognitivo e de conhecimento da língua, a uma menor escala. Usam estratégias ou fórmulas para organizar as ideias que lhes vão surgindo, mas admitem fazê-lo poucas vezes (60%). Quando o fazem recorrem essencialmente, e por ordem de preferência, a “pontos”, “lluvia de ideias” e esquemas.

Cerca de 60% dos alunos admite pensar no tipo de texto que vai escrever, mas apenas cerca de 40% afirma pensar no género textual, o que leva a concluir que para os alunos desta turma existe uma certa confusão entre o que são tipologias textuais e géneros textuais.

Relativamente à questão sobre se organizam as suas ideias e palavras antes de escrever determinado tipo de texto, 60% afirmou pensar sempre, enquanto 40% pensa poucas vezes.

Finalmente, quando questionados em relação ao destinatário, os resultados são muito aproximados, embora cerca de 40% afirme fazê-lo sempre.

## **Conclusões**

Os resultados obtidos permitem-nos retirar conclusões importantes sobre a prática de planificação no processo de escrita, ainda que num nível inicial de aprendizagem da língua.

Com efeito, é curioso constatar que quase metade da turma não se sente motivada para escrever, enquanto a outra metade o faz com motivação. É importante, uma vez mais, destacar que estamos perante alunos que estão num nível de iniciação, em que a prática de escrita, as estratégias que usam e os hábitos adquiridos são os da língua materna, pelo que há uma certa transferência no que respeita este tipo de mecanismos.

Os alunos demonstram fazer uso de algumas estratégias, mas não estão conscientes do que são tipologias ou géneros textuais, o que é de suma importância como defende Harmer (2004: 92).

Ainda seguindo as linhas orientadoras de Harmer, não devemos esquecer a importância de elaborar um bom plano, ou seja, planificar com eficácia. No entanto, verificamos que estes alunos não têm por hábito levar a cabo os passos corretos de uma boa planificação, não pensando muitas vezes no destinatário do texto, nem organizando as suas ideias de forma estruturada como deveriam e como defendem Cassany, Luna & Sanz (1998).

Concluindo, os alunos sabem o que é planificar, mas raramente o fazem devidamente, como afirmam Teixeira, Novo & Neves (2011: 243-244), pois desconhecem a existência de processos e estratégias facilitadoras e acreditam que escrever bem se trata, muitas vezes, de um “dom”.

Estes dados serão de extrema importância na aplicação do projeto de investigação-ação, pois é esse o objetivo primordial deste projeto: planificar para facilitar/melhorar a escrita.

### **5.1.3. Atividade zero – texto diagnóstico**

Em primeiro lugar, é importante mencionar que o espanhol enquanto Língua Estrangeira como opção de eleição nas instituições educativas surge precisamente nesta etapa, no sétimo ano, primeiro ano do 3º ciclo. Como tal, é uma língua de iniciação, constituindo o primeiro contacto, no que respeita a aprendizagem de conhecimentos linguísticos e culturais a nível do espanhol. Nesse sentido, e porque a nível linguístico e cultural o domínio da língua encontra-se numa fase inicial do processo de ensino-aprendizagem, foram selecionadas atividades de escrita bastante guiadas, direcionadas para um

processo de aprendizagem focado na ação e que motivassem os alunos para a importância da escrita, mais concretamente da planificação.

Desta forma,

[...] mediante diferentes tipos de tareas (presentación de modelos, ejercicios de vocabulario y gramática, actividades de comprensión y expresión, práctica de muestras funcionales, autoevaluación, etc.) se trabajan todos los aspectos necesarios para que los alumnos sean capaces de realizar el producto o tarea final de la unidad (Zanón, 1999: 16).

Tal tarefa seria a escrita de um texto sobre a rotina diária enquanto estudantes portugueses para o jornal *El País*.

Numa primeira fase, de diagnóstico, foi pedido aos alunos que escrevessem um texto sobre a sua rotina diária. Este texto não seguiu qualquer tipo de modelo, guia ou ajuda, servindo apenas como ponto de partida para analisar a prática de planificação dos alunos. Os resultados obtidos foram os seguintes, seguindo uma grelha de avaliação do processo de planificação<sup>4</sup>, a qual foi aplicada a todas as atividades do processo de escrita. Esta grelha de avaliação foi criada a partir das referências e descritores dos documentos oficiais reguladores do processo de ensino-aprendizagem, bem como através de linhas orientadoras de autores como Cassany e Díaz & Aymerich. É composta por 10 critérios, os quais podem ser consultados em anexo. Centremo-nos, pois, no texto diagnóstico e seus resultados:

---

<sup>4</sup> Anexo 2.

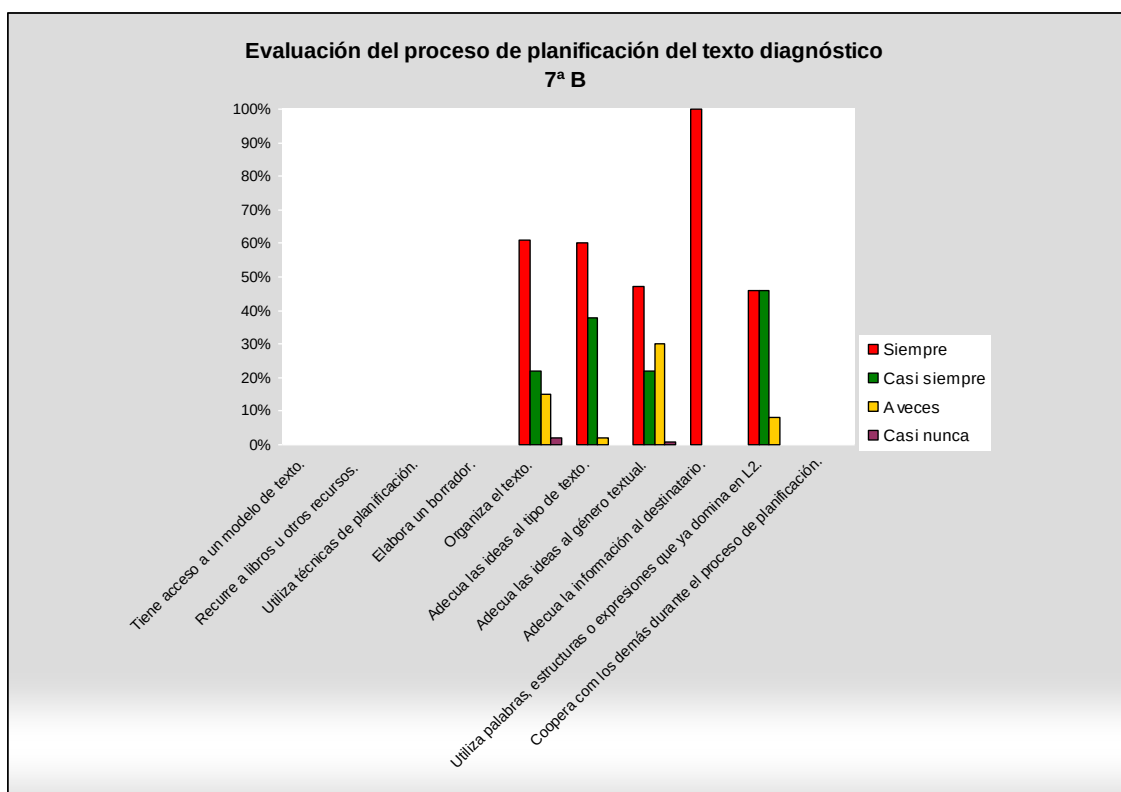


**Gráfico 2**

Podemos então observar que 60% dos alunos adequou as suas ideias ao tipo de texto, e 38% dos alunos quase sempre o fez. No que respeita a adequação ao género de texto pedido, 47% fê-lo sempre, 22% quase sempre e cerca de 30% às vezes. Todos os alunos utilizaram de alguma forma palavras, estruturas ou expressões que já dominavam na L2, o que representa algo bastante significativo em termos de aprendizagem e processo cognitivo desta turma. Relativamente à organização textual de acordo com as ideias seleccionadas, 61% conseguiu adequar as suas ideias, através de um texto coeso e coerente, minimamente bem estruturado, enquanto 22% quase sempre o fez e cerca de 15% apenas o fez às vezes.

No entanto, não foi possível avaliar algumas questões práticas no que respeita ao uso de estratégias como esquemas, rascunhos, listas ou tópicos, bem como outro tipo de técnicas ou mecanismos próprios da planificação. Tal sucedeu devido ao facto de se tratar de um texto diagnóstico com o mero intuito de avaliar a capacidade de organização e estruturação a nível do processo de escrita.

Tratando-se de um texto de escrita livre<sup>5</sup>, não houve recurso a outras fontes. Deste modo, importa dizer que, de um modo geral, os alunos foram capazes de produzir um texto razoavelmente organizado, seguindo as suas ideias e informação de acordo com o tipo de texto pretendido. Demonstraram o domínio de léxico, estruturas e expressões da L2. Foram capazes de organizar bem as suas ideias, apesar de ser possível melhorar o resultado, quer de um ponto de vista da coesão, quer da coerência textual. No entanto, constatamos que a maioria não iniciou o processo de escrita através da elaboração de um esquema ou de uma lista de ideias numa primeira fase (geração de ideias), nem mesmo um esboço simples de tópicos que pudesse conduzir a uma produção textual bem organizada e estruturada, o que se reflete numa sequência menos lógica de ideias. De salientar que alguns alunos foram apenas capazes de produzir uma sequência de frases simples ou complexas, sem qualquer tipo de conexão.

#### **5.1.4. Atividades realizadas no sétimo ano**

As atividades realizadas a nível do processo de escrita, e que incidiram na planificação textual, inseriram-se na temática da unidade didática sobre a rotina diária. Esta unidade teve como objetivo abordar diferentes hábitos, situações e rotinas que se relacionam diretamente com a vida quotidiana dos alunos. Com efeito, é importante numa fase inicial, em que começam a aprender o espanhol, que os alunos se sintam capazes não só de falar sobre “coisas” simples que fazem todos os dias. É nesse sentido que o *Plan Curricular Instituto Cervantes* (2006) destaca a importância de serem praticados conteúdos teóricos a nível oral e escrito, para que possam desenvolver-se enquanto agentes sociais, capazes de interagir com outros indivíduos em situações comuns de comunicação.

Outro dos principais objectivos do PCIC é fazer com que os nossos alunos se convertam em aprendentes autónomos. Neste nível inicial de aprendizagem da língua espanhola é necessário que comecem a ter

---

<sup>5</sup> Ver amostra Aluno A e B – Anexo 3.

consciência da importância do processo de planificação antes de escrever e motivá-los para que, de uma forma simples, uma vez que estamos a trabalhar com alunos de nível A1, sejam capazes de fornecer informações escritas simples sobre dados pessoais através de textos curtos (QECR). Isto é, ajudar os alunos a aprender a aprender, neste caso, aprender a planear, pensar e repensar o que escrevem.

|           | PRODUÇÃO ESCRITA GERAL                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>C2</b> | 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.                                                                                                             |
| <b>C1</b> | 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. |
| <b>B2</b> | 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.                                                                                   |
| <b>B1</b> | 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.                                                                      |
| <b>A2</b> | É capaz de escrever uma série de expressões e de frases simples ligadas por conectores simples como 'e', 'mas' e 'porque'.                                                                                                                                                                |
| <b>A1</b> | É capaz de escrever expressões e frases simples.                                                                                                                                                                                                                                          |

**Figura 9:** Tabela de descritores para a Produção Escrita Geral, QECR (2001: 96).

Como tal, é importante fornecer-lhes modelos textuais reais, materiais autênticos e situações aproximadas à realidade, “[...] una didáctica del “como si”: el estudiante actúa como si tuviera un lector concreto, simula la situación real de escritura” (Díaz e Aymerich, 2003: 95). Foram elaboradas listas de vocabulário, algum já conhecido por parte dos alunos, outro facultado pela professora, esquematizando e organizando ideias, palavras e expressões úteis para o tema. Os alunos tiveram contacto, através de uma atividade de compreensão de leitura, com um texto modelo sobre a rotina diária de uma famosa<sup>6</sup>, Selena Gomez, o que os motivou para o tema em si, trabalhando ao mesmo tempo todos os domínios linguísticos do espanhol.

<sup>6</sup> Anexo 4.

## Atividade 1

Uma das atividades que envolveu a planificação de uma forma bastante guiada e através de uma prática bastante controlada pela professora foi a elaboração de cartazes com os hábitos e rotinas de portugueses e espanhóis<sup>7</sup>. Através da visualização de um vídeo sobre um estudante espanhol a descrever a sua rotina diária, mencionando hábitos tipicamente espanhóis, como por exemplo o horário das refeições, o dormir a sesta, entre outros, os alunos partiram para uma discussão oral acerca das diferenças culturais entre portugueses e espanhóis. É importante perceber as diferenças culturais entre as duas culturas, o que lhes permitirá melhorar enquanto falantes interculturais, pois o aluno “[...] ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de países hispanohablantes” (PCIC, 2006: 14).

Nesse sentido, foi elaborada uma listagem no quadro de tópicos e diferenças no que respeita hábitos e rotinas entre os dois países, com a participação da turma toda nesta primeira fase de geração de ideias (*brainstorming* e listagem de ideias). Foi-lhes entregue um cartão com informação relativamente a um tópico relacionado com a cultura espanhola, tópico esse que serviria como modelo para o que teriam que realizar posteriormente: um cartaz com todos os tópicos relativos à cultura espanhola e outro sobre a cultura portuguesa. A partir desses hábitos, os alunos, também em conjunto, e tendo como ponto de partida a listagem feita em conjunto, partiram para a organização e sequência lógica de uma rotina diária de qualquer indivíduo, ainda que os hábitos possam ser diferentes em alguns pontos. Facilmente conseguiram atingir o objetivo, dado o facto de a atividade ser bastante guiada e planificada em conjunto: as ideias foram geradas em conjunto, bem como a organização da disposição que deveriam seguir posteriormente na realização do cartaz, o destinatário do cartaz (alunos e comunidade escolar), o objetivo (contrastar a cultura portuguesa e espanhola), o tipo de linguagem a ser usado (informal e simples), etc. Finalmente a turma foi dividida em dois grandes grupos, cabendo a cada um deles a elaboração do

---

<sup>7</sup> Anexo 5.

cartaz sobre portugueses e espanhóis, respetivamente. Tal não só os motivou, pois estavam a trabalhar em algo concreto a que toda a comunidade escolar ia ter acesso, algo real, mas também ajudou a entender o trabalho de equipa como algo importante a desenvolver no contexto de sala de aula, trabalhando a cooperação e troca de ideias (provando que tal é exequível e viável a nível da planificação em conjunto) (Cassany, 2009: 62).

Apesar de constituir uma atividade muito simples, teve muito sucesso e os alunos perceberam que planificar, ainda que seja um simples cartaz, é importante e pode ser um trabalho feito em conjunto, de forma simples e prática, até mesmo divertida, o que é essencial nesta etapa de ensino, para que possam assimilar aos poucos e adquirir a prática de planificar, pensar antes de dar início ao processo de textualização e revisão (que conduzirão ao produto final).<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Anexo 6.

## Atividade 2

A grande atividade que constituiu a tarefa final e o cerne de toda a unidade didática foi a escrita de um pequeno texto sobre a rotina diária dos alunos, enquanto estudantes portugueses. Vejamos o gráfico representativo quanto à avaliação da segunda atividade colocada em prática durante esta unidade didática e com esta turma:

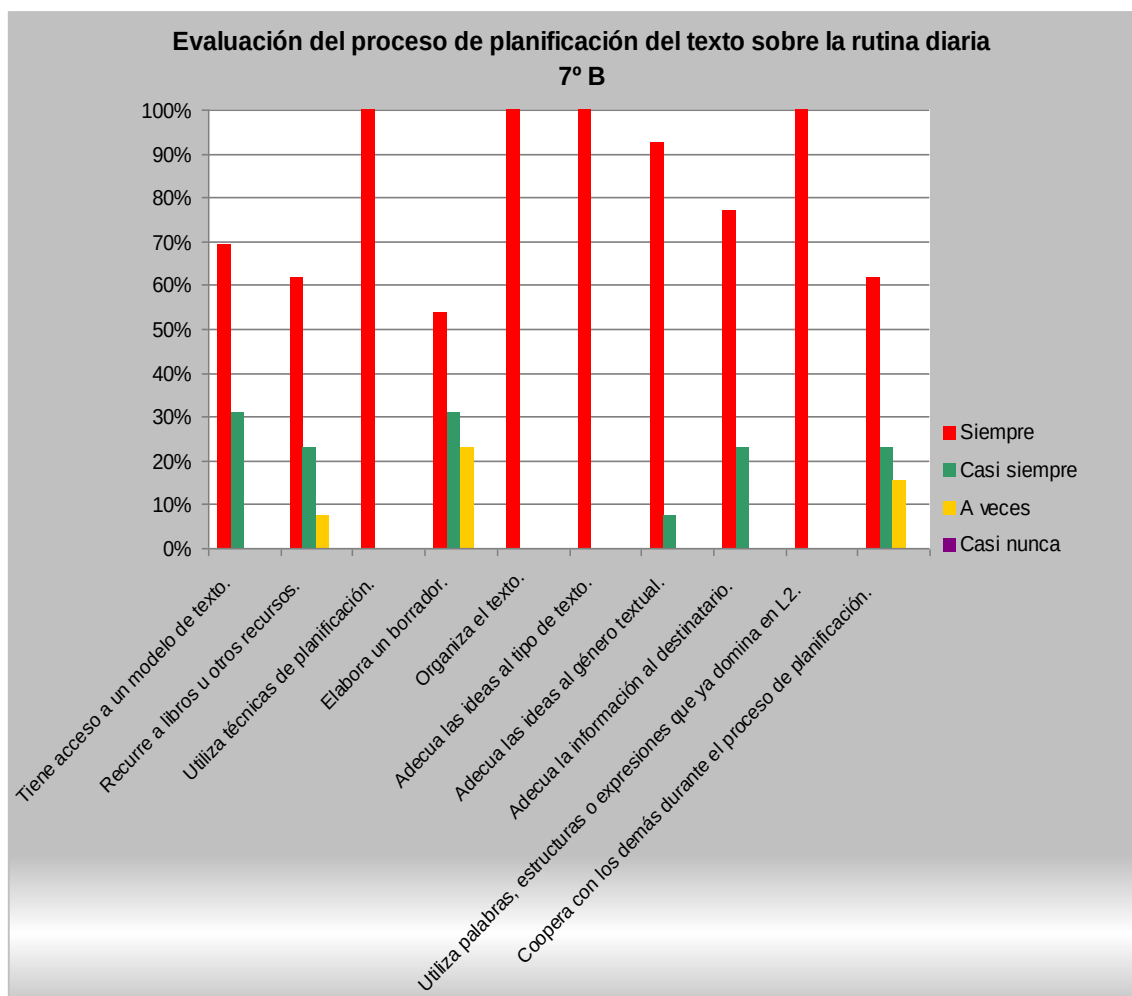


**Gráfico 3**

Como é possível constatar, os alunos, na sua maioria, elaboraram um texto cujas ideias estavam de acordo com o tipo de texto e os objetivos apresentados pela professora. No decorrer da atividade, recorreram ao dicionário e ao manual do aluno, bem como à ficha informativa fornecida pela professora. Tiveram em consideração o modelo de texto dado e para a sua elaboração planejaram e elaboraram um esquema com as ideias principais. A

organização do texto produzido está um pouco mais rigorosa e reflete a geração de ideias, a elaboração prévia de um esquema e de um rascunho, bem como a vantagem de cooperar e trocar ideias com os colegas durante o processo de escrita. De salientar que tomaram por base o texto sobre a mesma temática realizado na fase de diagnose, conseguindo torná-lo melhor, mais bem estruturado e cuidado.<sup>9</sup>

Esta atividade tinha como objetivo ser o mais motivadora possível, simulando algo real, uma vez que o objetivo seria a sua “publicação” (simulada) no jornal espanhol *El País*. A planificação foi o alvo principal do trabalho, sendo trabalhada a consciencialização e importância do processo de escrita e não só o produto final. Com esse objetivo, foi entregue aos alunos uma ficha informativa<sup>10</sup> com um modelo textual e um modelo de planificação para que os alunos tivessem, uma vez mais, um suporte a partir do qual se orientarem e trabalhem nas suas próprias planificações.

Durante o momento de planificação, feito individualmente, ainda que com troca de ideias com o companheiro do lado, verificou-se que foram utilizando esquemas ou listas de palavras e expressões aprendidas durante a unidade didática e presentes nos exemplos facilitados pela professora; esquematizaram as ideias por pontos, estabelecendo uma ordem e estrutura já a pensar no tipo e género de texto que iam escrever. Estabeleceram objetivos e sabiam quem era o destinatário do seu texto e qual o grande propósito de o estarem a escrever. Estavam extremamente motivados e aderiram plenamente à tarefa proposta, entendendo a planificação como algo muito útil, apesar de um pouco moroso. Reconheceram que sem dúvida conseguiam organizar melhor as suas ideias no papel e que resultava muito mais fácil e agradável ler o que tinham escrito, depois de todo o trabalho feito (não esquecendo os processos de textualização e revisão, sobre os quais não nos centraremos neste estudo, por limitações óbvias). Conclui-se, pois, que a atividade<sup>11</sup> foi bem-sucedida, envolvendo os alunos quer a nível intelectual, quer a nível emocional, no sentido de lhes proporcionar um momento de prazer, sendo a escrita entendida como algo entusiasmante:

---

<sup>9</sup> Ver amostra Aluno A e B – Anexo 7.

<sup>10</sup> Anexo 8.

<sup>11</sup> Anexo 9.

An engaging writing task is one that involves students not just intellectually but emotionally as well; it amuses them, intrigues them, or makes them feel good. When students are 'switched on' by engaging tasks there is a good chance that some of their doubts about writing will disappear (Harmer, 2004: 62).

### Atividade 3

Devido às limitações deste estágio pedagógico em termos de tempo e gestão de número de aulas que podiam ser dadas, não foi possível realizar em aula uma última atividade de planificação, mais autónoma, de um texto sobre um famoso ou um super-herói, pelo que tal foi realizado, com a permissão da orientadora de estágio pedagógico, numa das suas aulas. A tarefa consistia no preenchimento de uma ficha de trabalho<sup>12</sup> com alguns passos no sentido de guiar a planificação, na realização de um rascunho e na apresentação da elaboração do texto/produto final.

Atentemos no gráfico relativo à avaliação desta atividade:

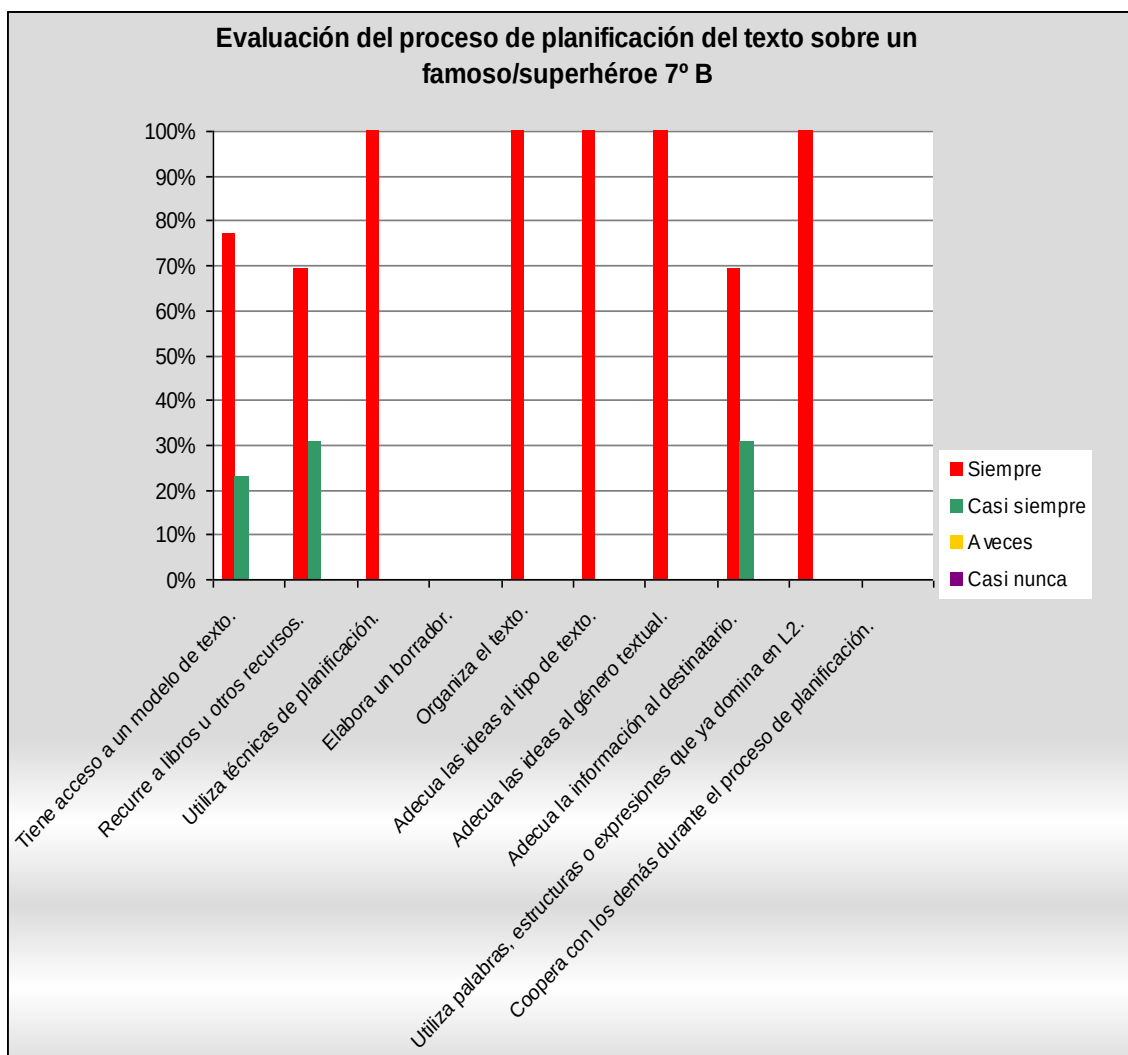


**Gráfico 4**

<sup>12</sup> Anexo 10 – Opção I e II.

Esta atividade, de caráter mais autónomo, ainda que com algumas orientações dadas pela professora, foi realizada de forma bastante satisfatória. Os alunos seguiram os passos de planificação, preenchendo completa e corretamente a tabela com tópicos apresentada, adequaram as ideias ao tipo de texto e organizaram-nas de acordo com os objetivos apresentados, selecionando uma sequência lógica de tópicos para a introdução, desenvolvimento e conclusão. Elaboraram um rascunho de acordo com a planificação e o texto final reflete inequivocamente as vantagens de uma planificação e um rascunho cuidados. A transformação do esquema planificado em produto textual foi muito bem executada<sup>13</sup>.

#### **5.1.5. Avaliação das atividades realizadas no sétimo ano / conclusões**

Os resultados ao longo de todo o processo de implementação do projeto de investigação-ação neste grupo de trabalho, relativo ao 7º B, demonstram que sem dúvida a evolução dos alunos foi bastante positiva. Todo o processo de avaliação da prática de planificação teve por base os três conceitos fundamentais mencionados no QECR (2001: 243): validade (a informação recolhida é avaliada segundo o seu “constructo”, dando um exemplo claro e exato da proficiência do aluno); a fiabilidade (a validade dos critérios usados na avaliação, na tomada de decisões, e nos procedimentos usados no desenvolvimento desses critérios) e a exequibilidade (ser prática). Daí o uso da grelha de avaliação para cada um dos trabalhos, havendo ainda uma grelha de avaliação global de atividade. Com a ajuda desses documentos foi possível levar a cabo uma avaliação o mais fiável possível.

---

<sup>13</sup> Ver amostra - Anexo 11.

Desta forma, os resultados relativamente ao questionário final sobre a planificação foram<sup>14</sup>:

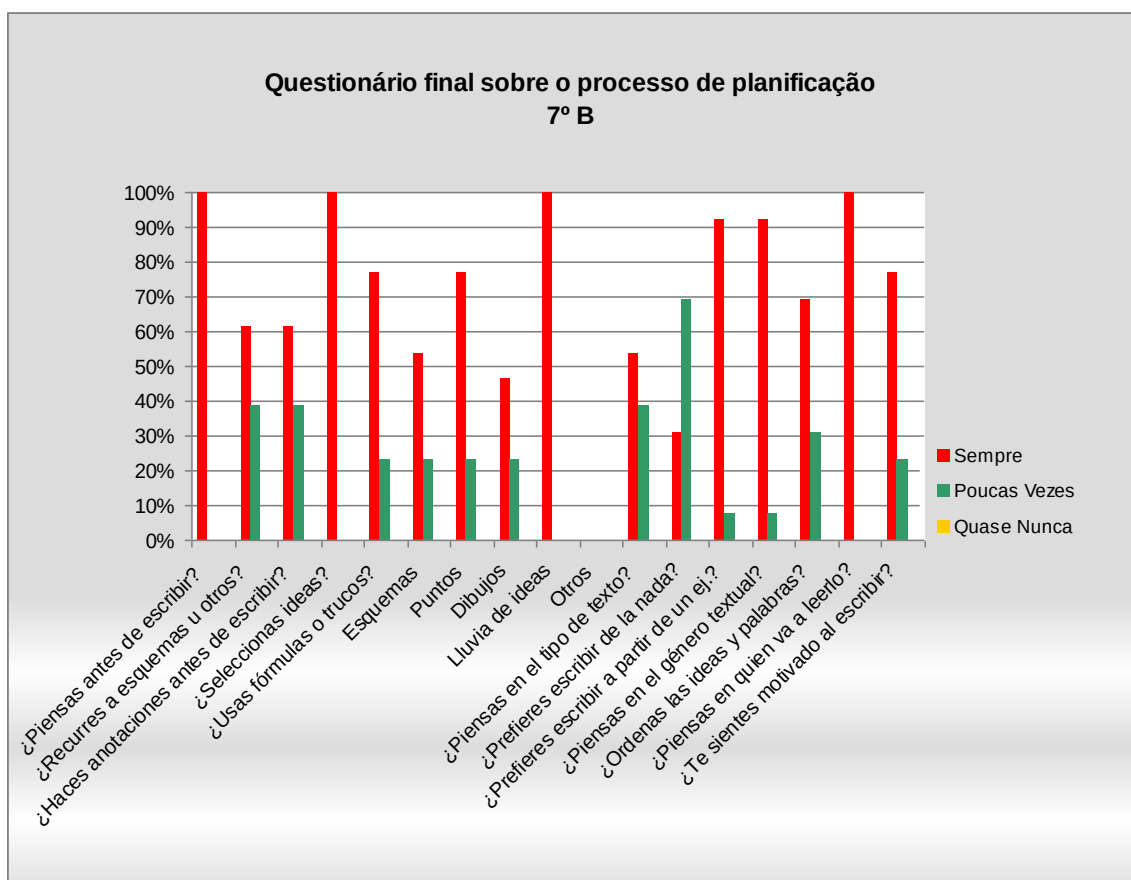


**Gráfico 5**

O que importa aqui salientar é o facto de nesta fase final do projeto quase 80% dos alunos se sentir motivado para a escrita, o que consititui uma mudança de atitude bastante notória e satisfatória.

No que respeita a primeira questão, sobre se pensam no que vão incluir nos textos antes de escrever todos afirmam fazê-lo.

A maioria dos alunos continua a fazer anotações antes de escrever, revelando agora um maior cuidado na seleção das ideias e na sua geração. Revelam usar estratégias ou fórmulas para organizar as ideias que lhes vão surgindo, sendo que quase 80% dos alunos agora o faz. Quando o fazem recorrem a todo o tipo de “truques”, sendo agora de salientar um maior equilíbrio no seu uso, ainda que “lluvia de ideas” seja o mais usado. Cerca de

<sup>14</sup> Anexo 12.

60% dos alunos admite pensar no tipo de texto que vai escrever e cerca de 90% afirma já pensar no género textual, o que leva a concluir que já conseguem estabelecer a diferença entre tipologias textuais (texto narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo) e géneros textuais (um retrato, um email, uma carta).

Relativamente à questão sobre se organizam as suas ideias e palavras antes de escrever determinado tipo de texto, 70% afirmou pensar sempre, enquanto já só quase 10% pensa poucas vezes.

Finalmente, quando questionados em relação ao destinatário, os resultados são muito satisfatórios, pois 100% afirma pensar em quem vai ler o seu texto.

Vejamos duas amostras de comentários finais dos alunos, incluídos no questionário final:

Aluno A<sup>15</sup>

¿Qué has aprendido sobre la planificación? ¿Te ha ayudado? ¿Cómo?

Através da planificação os meus textos tornaram-se mais organizados e estruturados. Além disso, agora é mais fácil começar a escrever qualquer tipo de texto.

Aluno B<sup>16</sup>

¿Qué has aprendido sobre la planificación? ¿Te ha ayudado? ¿Cómo?

Ajudou-me a melhorar os meus textos e a dar menos erros, mas ainda tenho alguma dificuldade em organizar as minhas ideias.

Com efeito, após todo o desenrolar do processo, os alunos conseguem organizar melhor as suas ideias, adequando-as ao tipo de texto, género e destinatário, partindo de textos modelo em alguns casos, utilizando técnicas de planificação (esquemas, tópicos, etc.), elaborando rascunhos e tentando ser mais rigorosos e cuidadosos nas suas planificações. Tal leva a que o produto final, o texto em si, seja melhor do que antes de toda a implementação das atividades realizadas durante o projeto. Os alunos estão cientes da importância

<sup>15</sup> Ver questionário preenchido Aluno A – Anexo 13.

<sup>16</sup> Ver questionário preenchido Aluno B – Anexo 14.

da planificação, aplicaram as técnicas praticadas e ensinadas durante as aulas e de futuro espera-se que continuem a utilizá-las e a dar uma maior importância a todo o processo de escrita para a concretização e realização de um produto final bem elaborado.

## 5.2. Implementação do projeto no nono ano

### 5.2.1. Aplicação de questionários

O mesmo procedimento foi levado a cabo no que respeita a recolha de dados no nono ano.

### 5.2.2. Caracterização da amostra e apresentação de resultados

No 9º E, a amostra consistiu em 15 alunos. O questionário utilizado foi igual para as duas turmas, e seguiu a mesma ordem e procedimentos. Desta forma, os resultados foram os seguintes, dos quais destacaremos apenas a informação mais relevante:

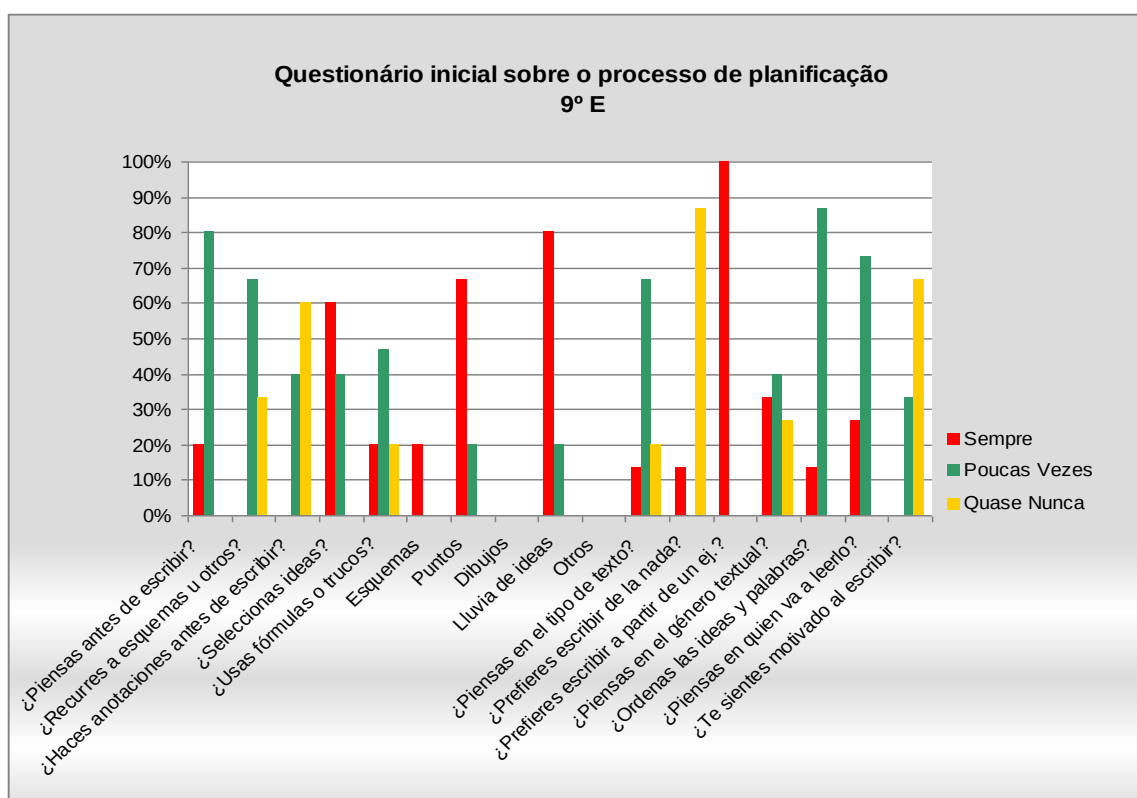


Gráfico 6

Em relação ao 9º E, importa salientar o facto de cerca de quase 70% dos alunos desta turma quase nunca se sentir motivado para a escrita. Os restantes alunos afirmam sentirem-se motivados poucas vezes, o que indica que estamos perante um grupo de alunos sem qualquer tipo de motivação para escrever e que acha todo o processo de escrita aborrecido e uma perda de tempo.

No que respeita a primeira questão, sobre se pensam no que vão incluir nos textos antes de escrever, 80% dos alunos afirma que poucas vezes o faz, enquanto 20% da turma afirma fazê-lo sempre. Estamos perante resultados muito contraditórios e que serão relevantes na implementação do projeto e nas atividades selecionadas.

Relativamente à questão sobre se fazem anotações antes de escrever, 60% dos inquiridos diz que quase nunca o faz, pelo que os restantes o fazem poucas vezes. Cerca de 50% dos alunos admite usar poucas vezes algum tipo de estratégia ou fórmula para organizar as ideias que lhes vão surgindo. Os restantes 50% dividem-se entre o sempre e o quase nunca, resultados também bastante díspares. Quando o fazem, recorrem essencialmente, e por ordem de preferência, a “esquemas” ou “lúvia de ideias”.

Cerca de 68% dos alunos admite pensar poucas vezes no tipo de texto que vai escrever, 12% afirma pensar sempre e cerca de 20% quase nunca o faz. Apenas cerca de 32% afirma pensar no género textual, o que leva também a concluir que para os alunos desta turma existe uma certa confusão entre o que são tipologias textuais e géneros textuais.

Relativamente à questão sobre se organizam as suas ideias e palavras antes de escrever determinado tipo de texto, quase 90% afirma pensar poucas vezes, enquanto 12% admite pensar sempre.

Finalmente, quando questionados em relação ao destinatário, os resultados são, uma vez mais díspares: cerca de 28% afirma fazê-lo sempre, 72% quase nunca.

## **Conclusões**

Os resultados obtidos permitem-nos retirar conclusões importantes sobre a prática de planificação no processo de escrita.

Tendo como linha orientadora os níveis de referência e de descritores para a planificação do QECR, constatamos que enquanto para os níveis iniciais os níveis de referência e descritores são bastante limitados ou inexistentes (no caso do nível A1), cabendo essencialmente ao professor definir objetivos e graus de competência (o que sucedeu no primeiro ciclo, com o sétimo ano), no nível B1, correspondente ao ano escolar em questão (9º ano de escolaridade), o QECR estabelece alguns critérios a ter em consideração e que convém destacar.

Com efeito, neste nível espera-se, ainda que de forma simplificada, que o aluno seja:

[...] capaz de descobrir como comunicar a(s) questão(ões) principal(is) que quer transmitir, explorando todos os recursos disponíveis e limitando a mensagem às expressões de que se consegue lembrar ou que consegue exprimir com os meios de que dispõe (QECR, 2001: 100).

Espera-se ainda que seja capaz “[...] de ensaiar e de tentar novas combinações e expressões, solicitando reacções (*feedback*)” (QECR, 2001: 100). Como tal, seria de esperar uma maior predisposição para a prática da planificação, o que parece não se verificar depois da análise atenta dos questionários desta turma. Os alunos demonstram pouca ou quase nenhuma motivação para escrever, como menciona Cassany (2005: 12), revelando não pensar antes de escrever, não usar estratégias ou técnicas de planificação (uso muito limitado), não pensar no tipo ou género textual, nem no destinatário, em quem o vai ler. Para além disso, a maioria, senão quase a totalidade dos alunos, não organiza as suas ideias antes de passar à textualização, o que nos indica que estamos perante um grupo com graves lacunas e dificuldades no que respeita o processo de planificação. Estes resultados são preocupantes e revelam-nos de certa forma o que é inevitável: a escrita enquanto atividade comunicativa é de fraca qualidade, o que se verificou nos textos diagnósticos que a seguir se apresentarão.

Concluimos, pois, que os alunos não sabem planificar, não sabem o que é a planificação, para que serve, de que forma pode auxiliá-los no processo de escrita e como tal não a implementam, nem sabem como fazê-lo.

### 5.2.3. Atividade zero – texto diagnóstico

A amostra apresentada diz respeito a alunos do nono ano de escolaridade, 3º ciclo do ensino básico, pelo que se espera que possuam já alguns conhecimentos sólidos a nível linguístico e cultural, no que respeita o domínio do espanhol enquanto L2. Estamos perante alunos cujo nível deveria ser o equivalente a um B1 (terceiro ano de espanhol na escola), o que implicaria uma maior capacidade a nível cognitivo no que concerne todo o processo de ensino-aprendizagem, havendo um maior grau de exigência e de complexidade, nomeadamente do que importa para este projeto: a planificação.

Numa primeira fase, de diagnóstico, foi pedido aos alunos que escrevessem um texto sobre o tema *¿Qué es ser solidario?*. Este texto, assim como o texto pedido no sétimo ano, não seguiu qualquer tipo de modelo, guia ou ajuda, servindo apenas como ponto de partida para analisar a prática de planificação dos alunos. O tema estava relacionado com a temática da unidade didática que iam iniciar, que incidia na solidariedade.

Os resultados obtidos foram os seguintes, seguindo a grelha de avaliação do processo de planificação já acima mencionada:

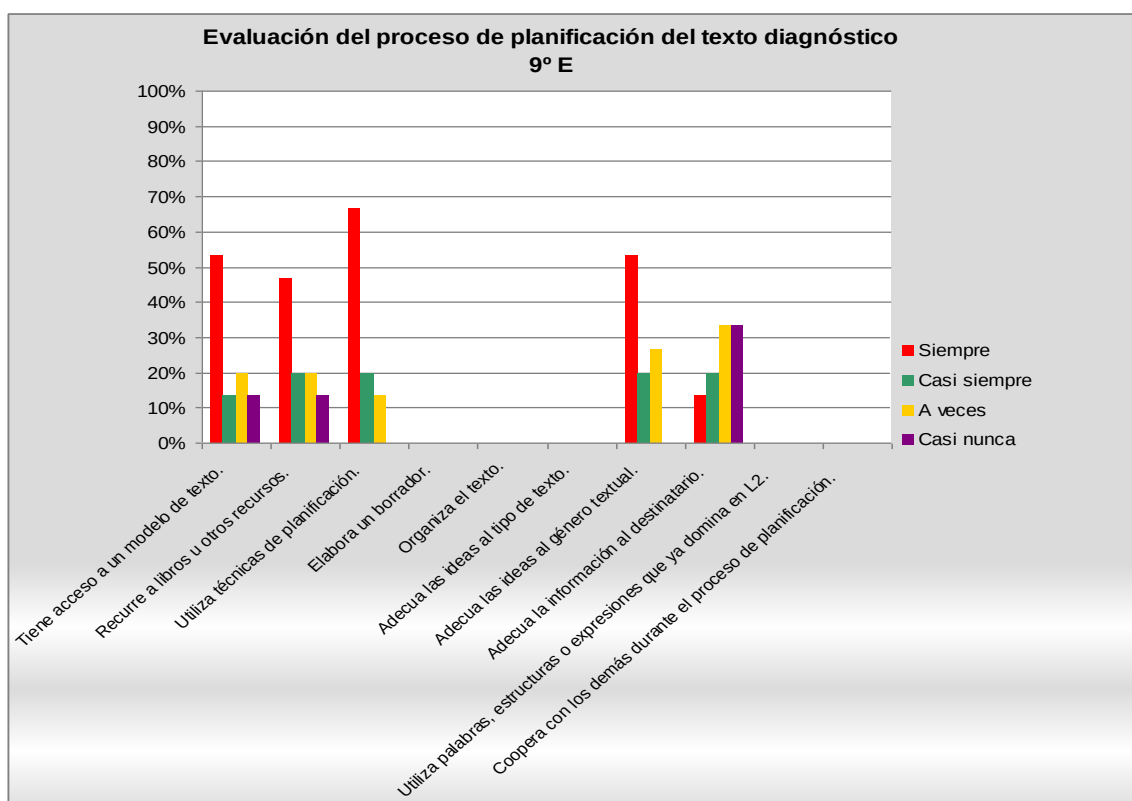


Gráfico 7

A maioria dos alunos adequou as suas ideias ao tipo/género de texto pedido. Também se verificou que sempre ou quase sempre conseguem distinguir a informação essencial da acessória e utilizaram palavras ou expressões já conhecidas da L2. Relativamente à estrutura textual revelaram algumas dificuldades no seu cumprimento, incorrendo em algumas falhas, não demonstrando ser capazes de organizar minimamente as ideias com clareza e objetividade (exceto alguns casos de alguns alunos).

No entanto, não foi possível avaliar algumas questões práticas no que respeita ao uso de estratégias como esquemas, rascunhos, listas ou tópicos, bem como outro tipo de técnicas ou mecanismos próprios da planificação. Tal sucedeu devido ao facto de se tratar de um texto diagnóstico com o mero intuito de avaliar a capacidade de organização e estruturação a nível do processo de escrita (texto de escrita livre<sup>17</sup>, sem recurso a outras fontes).

Apenas como ponto de referência, analisemos os níveis de referência e descritores propostos pelo QECR, quer para a expressão escrita, quer para a interacção escrita, através dos seguintes quadros:

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C2 | Escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas                                                                                                  |
| C1 | Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada |
| B2 | Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes                                                                                       |
| B1 | Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés, enlazando una serie de distintos elementos breves en una cadena lineal                                                                                      |
| A2 | Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como "y", "pero", "porque"                                                                                                                                                  |
| A1 | Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas                                                                                                                                                                                                                        |

**Figura 10:** Tabela de níveis de referência e de descritores para a *Produção Escrita Geral* (QECR, 2001: 96).

<sup>17</sup> Ver amostra Aluno A e B- Anexo 15.

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C2 | Como C1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| C1 | Se expresa con claridad y precisión, y se relaciona con el destinatario con flexibilidad y eficacia                                                                                                                                                                                                                        |
| B2 | Expresa noticias y puntos de vista con eficacia cuando escribe y establece una relación con los puntos de vista de otras personas                                                                                                                                                                                          |
| B1 | Transmite información e ideas tanto de temas abstractos como concretos, comprueba información y pregunta sobre problemas y los explica con razonable precisión<br>Escribe cartas y notas personales en las que pide o transmite información sencilla de carácter inmediato, haciendo ver los aspectos que cree importantes |
| A2 | Escribe notas breves y sencillas sobre temas relativos a áreas de necesidad inmediata                                                                                                                                                                                                                                      |
| A1 | Sabe cómo solicitar y ofrecer información sobre detalles personales por escrito                                                                                                                                                                                                                                            |

**Figura 11:** Tabela de níveis de referência e de descritores para a *Interacção Escrita Geral* (QECR, 2001: 123).

Refletindo sobre os descritores apresentados, concluímos que seria esperado de alunos deste nível uma capacidade cognitiva de abstração maior do que a que verdadeiramente apresentam e uma maior capacidade de organização textual, o que também não apresentam. Tal reflete-se na qualidade dos textos que escrevem, havendo grandes falhas a nível de organização e estrutura textuais, falhas que já não deveriam suceder nesta etapa escolar.

Concluímos, pois, que é urgente trabalhar a planificação com este grupo, uma vez que não são capazes nem de organizar as suas ideias, nem de estruturar um texto devidamente; não fazem parágrafos, nem usam conectores discursivos pelo que o produto final de escrita é muito compacto. Entende-se a mensagem, mas não há organização textual suficiente.

#### **5.2.4. Atividades realizadas no nono ano**

Todas as atividades levadas a cabo nesta turma e que incidiram na implementação do projeto de investigação-ação tiveram como tema central a solidariedade, tema da unidade didática.

Uma vez mais o processo de ensino-aprendizagem foi centrado na ação, sendo selecionadas atividades adequadas ao nível e domínio linguístico dos alunos no que respeita a L2. Tendo em consideração a análise feita e as conclusões a nível diagnóstico quanto ao processo de escrita neste grupo, as atividades tiveram de ser escrupulosamente selecionadas, indo de encontro às necessidades práticas dos alunos, aos seus interesses e motivações.

Por esse motivo, e sendo o tema da unidade a solidariedade, foi proposta como atividade final a criação de um cartaz, apelando a uma campanha solidária e à realização de um evento para angariação de bens, o qual os próprios alunos teriam de criar e organizar. O facto de ser dada a oportunidade aos alunos de escolher o tema da campanha e o evento a realizar, motiva-os e promove uma aprendizagem autêntica e significativa, na qual a atividade final, uma atividade comunicativa,

[...] representa el punto de mayor potencial comunicativo dentro de la unidad a un nivel realista y alcanzable para los alumnos, y que servirá de indicador del desarrollo de las competencias conseguidas como resultado del trabajo realizado en la unidad. (Estaire, 2009: 39).

Com efeito, é importante que os alunos que já detêm, supostamente, um certo nível de domínio da língua se centrem em temas mais complexos e que desenvolvam o seu espírito crítico. Através dos conteúdos teóricos praticados oralmente e, em especial, por escrito, pretende-se que possam desenvolver-se como agentes sociais, capazes de interagir com os outros em situações habituais de comunicação, como menciona o PCIC (2006), nível B1 – “1.2. Participar en interacciones sociales dentro de la comunidad social, laboral o académica en la que se integre [...]”, nas quais o aluno deverá ser capaz de:

Intercambiar opiniones, puntos de vista, experiencias personales, sentimientos y deseos en torno a temas de interés personal o general. Realizar funciones propias del papel que haya asumido como miembro de la comunidad social, profesional o académica: participar en reuniones y seminarios, realizar presentaciones, dar y recibir instrucciones, manejar documentación y manuales, redactar informes, cartas, etc (PCIC, nível B1).

Para além disso, é importante que se dêem conta dos diferentes sistemas culturais (valores, preconceitos, percepções, comportamentos) no que respeita este tema, o que lhes permitirá aperfeiçoarem-se enquanto falantes interculturais.

Como foi acima mencionado, neste nível de aprendizagem da língua espanhola supõe-se que os alunos já tenham alguma consciência da importância de planificar antes de escrever (o que não parece ser o caso deste grupo em particular, à exceção de alguns alunos). No entanto, devemos motivá-los para tal, de uma forma eficaz e que vá de encontro às suas necessidades específicas no domínio da escrita, mais concretamente da planificação textual, como mencionado por Cassany (Cassany, 2009: 56). Uma vez que estamos a trabalhar com alunos de un nível B1, espera-se que estes sejam capazes de dar informações escritas já mais pormenorizadas, sobre dados pessoais, através de textos como cartas formais simples, *emails* ou textos informativos / argumentativos (QECR). Trata-se de ajudar, uma vez mais e como refere Silva (Silva, 1990: 15 *apud* Brookes & Grundy, 1998: 8), mas num nível já mais avançado, o aluno a aprender a aprender, neste caso concreto, que aprenda a planificar, pensar e repensar o que vai escrever.

## **Atividade 1**

Uma das temáticas abordadas nesta unidade didática foram as ONG, o que eram, que objetivos cumprem e em que consiste o seu trabalho. Partindo de exemplos concretos de algumas ONG internacionais e espanholas, os alunos puderam ter contacto com o trabalho que estas entidades levam a cabo. Através da discussão e análise de alguns textos do manual do aluno, em conjunto foram realizadas listas e “lluvia de ideas” no sentido de ampliar o vocabulário relacionado com o tema e conduzi-los à importância do voluntariado de uma maneira global, apelando à consciencialização da necessidade de intervenção enquanto indivíduos que pertencem a uma sociedade e a um mundo no qual devem atuar.

Depois da realização deste levantamento de ideias e sua organização em termos de esquema, foi feito um levantamento de experiências neste campo, no sentido de aferir se já teriam participado em intervenções ou

colaborações do género e se gostariam de participar. Foi também feito um levantamento de informação, esquematizada no quadro, de possíveis áreas de intervenção e de como ter acesso à participação nesse tipo de iniciativas. Sem grandes dificuldades e através de um questionário guiado em aula, chegaram facilmente à necessidade de solicitar informações no âmbito de poderem participar em atividades de ser voluntário (prática muito comum nesta instituição de ensino, pois levam a cabo muitas ações de solidariedade). Para tal, deveriam escrever um email, pedindo informações sobre como ser voluntariado ou participar em alguma ação de intervenção numa ONG à escolha (foram dadas algumas opções), tendo de simular que estariam em Espanha e o trabalho de voluntariado seria realizado lá.

Foi projetado um exemplo de um email com o objetivo de pedir informações em como poder colaborar numa ONG, pelo que os alunos tinham de identificar as diferentes partes constituintes deste género textual, o tipo de linguagem usado, assim como a organização em termos de ideias e objetivo pretendido com o texto em si.

Após esta breve análise, foi-lhes então entregue uma ficha de trabalho<sup>18</sup> focada na planificação e escrita de um email. Esta ficha continha uma primeira parte em que os alunos tinham de preencher uma tabela com aspetos a mencionar no email que iriam escrever. Estamos pois dentro do processo de planificação, ainda que de uma forma guiada e pautada pela professora, que dá uma série de perguntas no sentido de orientar os alunos na seleção de ideias e informação a usar na escrita dos seus emails.

O segundo passo da ficha consistia em pedir aos alunos que organizassem as suas ideias antes de procederem à escrita dos seus emails, seguindo a estrutura clássica de organização textual: cumprimento, mensagem/corpo (introdução, desenvolvimento e conclusão) e despedida. Para além disso, para facilitar a organização textual e a estruturação do texto, foi-lhes facultada uma lista de conectores discursivos, já previamente analisados e praticados em aula, para que pudessem selecionar os mais adequados à realização da tarefa.

---

<sup>18</sup> Anexo 16.

Após todos os passos de planificação, durante os quais foram trocadas opiniões com colegas e professora (apesar da atividade ser individual), os alunos procederam à realização dos rascunhos, passando depois à realização do produto final.

Durante toda a realização da atividade de planificação os alunos foram seguindo corretamente os passos, preenchendo sem grandes dificuldades a tabela fornecida, assim como organizando as suas ideias de forma a estruturá-las e apresentá-las de forma lógica.

Vejamos o gráfico de avaliação da atividade:

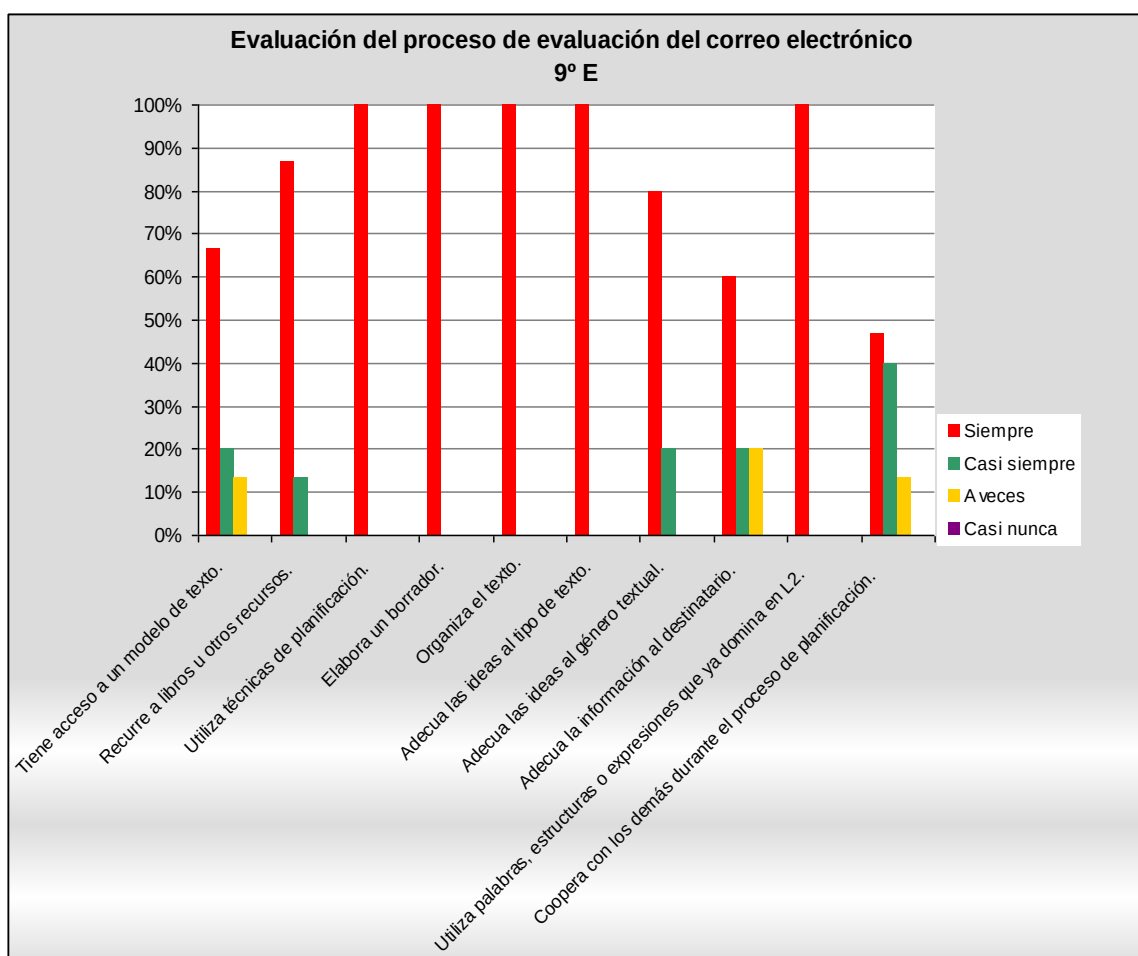


**Gráfico 8**

Na sequência da análise da atividade<sup>19</sup>, “Solicitar información para hacer voluntariado”, os alunos tiveram acesso a um modelo de texto e recorreram ao dicionário e ao manual do aluno, bem como à ficha de trabalho fornecida pela

<sup>19</sup> Ver amostra – Anexo 17.

professora. Seguiram os passos de planificação que constavam da tabela a ser preenchida na ficha, completando todos os campos, exceto o da inclusão de informação extra. Elaboraram um rascunho, apresentando uma organização da informação clara, bem como uma correta adequação dos aspetos a mencionar na introdução, desenvolvimento e conclusão. Adequaram as ideias ao tipo e género de texto, assim como ao destinatário. Utilizaram alguns conectores textuais e tentaram organizar melhor os seus textos.

Tendo em conta que a turma apresenta falhas graves em todos os aspetos relativos ao domínio da expressão e interação escritas, os resultados no que respeita a planificação nesta atividade foram bastante positivos e foi possível ver uma maneira geral uma evolução nos alunos (ainda que sempre guiados por pautas e pela professora, dadas as dificuldades apresentadas pela grande maioria).

## Atividade 2

Uma vez que a tarefa final desta unidade didática era a realização/elaboração de um cartaz no sentido de realizar uma campanha solidária, esta atividade, a escrita de uma carta formal, tentou ser o mais prática e lógica possível dentro do contexto global da unidade. A escrita de cartas pessoais no nível B1 é mencionada como um dos géneros textuais a ser abordados no processo de ensino-aprendizagem, quer pelo QEER, quer pelo *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol 3º Ciclo*, ou mesmo pelo PCIC. O QEER estabelece mesmo referências e descritores específicos no que toca a esta tipologia textual:

|           |                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>B2</b> | É capaz de escrever cartas que expressem diferentes graus de emoção e realcem aquilo que é importante para ele num acontecimento ou numa experiência e de fazer comentários às notícias dadas pelo correspondente e aos seus pontos de vista.            |
| <b>B1</b> | É capaz de escrever cartas pessoais, dando notícias e expressando as suas opiniões sobre temas abstractos ou culturais como música e filmes.<br>É capaz de escrever cartas pessoais descrevendo com pormenor experiências, sentimentos e acontecimentos. |
| <b>A2</b> | É capaz de escrever cartas pessoais muito simples para agradecer e pedir desculpa.                                                                                                                                                                       |
| <b>A1</b> | É capaz de escrever um postal simples e pequeno.                                                                                                                                                                                                         |

**Figura 12:** Fragmento da tabela de níveis de referência e de descritores para a *Correspondência* (QEER, 2001: 124).

Segundo este documento regulador do processo de ensino-aprendizagem, no nível B1 espera-se que o aluno seja “[...] capaz de escrever cartas pessoais, dando notícias e expressando as suas opiniões sobre temas abstractos ou culturais [...]” (2001: 124). Ainda que estes descritores não refiram exatamente os parâmetros e critérios adotados para a atividade que foi implementada, foi feito um reajuste, tarefa importante por parte do docente, de forma a ir de encontro às necessidades dos alunos e à lógica global do tema e unidade didáticas em si, enfatizando, como é óbvio, o processo de planificação.

Assim sendo, a atividade levada a cabo iniciou-se com uma planificação feita em conjunto, por toda a turma e professora e que se centrou no levantamento de ideias para a campanha a ser realizada pelos alunos (e posterior elaboração do cartaz). O primeiro passo foi o da tomada de decisões em conjunto, relativamente a uma série de fatores e informação essencial para a concretização quer da atividade de escrita da carta formal, quer da atividade que teriam de realizar posteriormente. Segundo Brookes & Grundy (1998) o processo de escrita “[...] should wherever possible be followed by na opportunity for the students to discuss the writing process” (1998: 15), discussão essa que foi essencial durante toda esta atividade. Dessa forma, a planificação das ideias e informação inicial para a realização desta atividade foi negociada com os alunos, estratégia esta incentivada também por Cassany (2009: 63).

Foram então estabelecidos os seguintes tópicos: o objetivo da campanha (recolha de alimentos, roupa, brinquedos e material escolar), o tipo de evento a realizar (concerto), a data e hora do evento, bem como os destinatários, quer do texto/cartaz (toda a comunidade escolar, amigos), quer da campanha solidária (Lar do Livramento).

Após a chegada a um consenso por parte de toda a turma, e de registada a informação no quadro, foi então apresentada a tarefa que teriam de realizar: escrever uma carta formal ao diretor do colégio, apresentando a campanha e explicando em que consistia e solicitando a permissão para a sua concretização. Foi-lhes explicado que a tarefa que teriam de levar a cabo, a pares, seria a de planificar e escrever essa carta, mencionando toda a informação já vista e delineada.

De facto,

Es muy importante “[...] que el aprendiz escriba en el aula durante la clase, que se **socialicen sus procesos de escritura** (que se hable de lo que se escribe, que se trabaje por **parejas** y en pequeños grupos), y que se cree en clase una **atmósfera desinhibida de colaboración entre compañeros** (Cassany, 2009: 63).<sup>20</sup>

Antes de iniciarem a atividade de planificação e escrita da carta, num primeiro momento foi projectada uma carta formal que os alunos leram, identificando a sua estrutura e tipo de linguagem utilizado (a utilização constante de modelos textuais prende-se com o facto da gestão de tempo e da necessidade de exemplos concretos e suporte visual e material, tendo em conta as dificuldades dos alunos).

Num segundo momento, os alunos realizaram alguns exercícios, um com o objetivo de conectar as partes de uma carta formal e o segundo com o objetivo de fazer a correspondência entre diferentes palavras ou frases a distintas partes da carta: saudação, início/corpo, despedida. Brookes & Grundy (1998) referem que é importante que os alunos tenham consciência do tipo de linguagem utilizado e que saibam que tipo de palavras e expressões utilizar, como e onde, dando-lhes a confiança necessária para iniciar o processo de escrita:

The beginnings and endings of letters, for example, are conventional. So we might provide a variety of different examples from which our learners could select the most appropriate for their own purpose. This kind of activity gives the learner the confidence to start writing (Brookes & Grundy, 1998: 16-17).

Foram ainda chamados à atenção para algumas regras importantes: a pontuação (depois da saudação em espanhol usa-se sempre dois pontos e não vírgula), o uso de abreviaturas quando nos dirigimos ao nosso destinatário, o uso da vírgula depois da despedida. Foram ainda fornecidas aos alunos outras fórmulas de saudação, despedida, palavras ou expressões que usamos em cartas formais para que pudessem ter acesso a um maior *input* de vocabulário.

---

<sup>20</sup> Sublinhado o mais importante.

Todas as atividades mencionadas serviram de preparação para a planificação da carta.

Num terceiro momento, foi entregue uma ficha<sup>21</sup> com toda a informação e os alunos procederam então à planificação das suas cartas, a pares, tendo em conta a estrutura, informação, vocabulário, etc.

Num quarto momento realizaram um rascunho e depois de todo este processo procederam à escrita da versão final da carta formal para o diretor. Neste sentido, um dos objetivos principais desta unidade didática foi dotá-los de estratégias para que possam desenvolver as suas competências e, conseqüentemente, usá-las na vida real.

Atentemos, pois, no gráfico relativo à avaliação desta atividade:

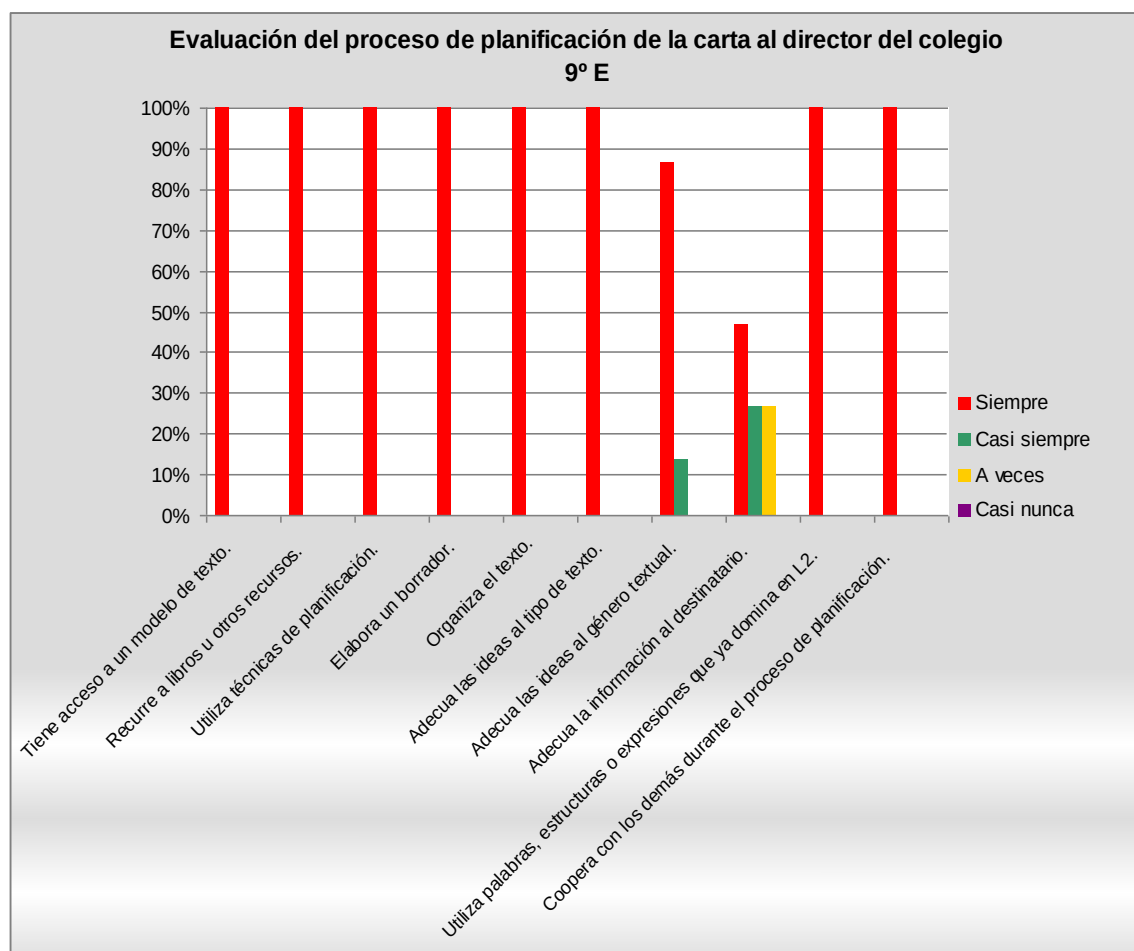


**Gráfico 9**

<sup>21</sup> Anexo 18.

Esta atividade<sup>22</sup> foi realizada com acesso a um exemplo de texto com diretrizes muito específicas no que respeita a estrutura, bem como a frases feitas, características de cada parte deste género textual. Este trabalho prévio foi particularmente útil, quer na planificação, quer na elaboração do rascunho, quer no resultado final. Durante o processo de planificação, os grupos de trabalho (pares) tiveram acesso a uma ficha de trabalho detalhada e a dicionário. A mesma ficha de trabalho continha passos que possibilitaram aos alunos organizar as suas ideias e esquematizá-las. Os alunos elaboraram um rascunho que refletiu de forma satisfatória a organização prévia de ideias. As ideias estavam adequadas ao tipo de texto e género textual e a informação adequada ao destinatário, num registo mais formal e cuidado. De uma maneira geral os alunos cooperaram com os seus pares, de forma organizada, metódica e eficaz, permitindo a discussão conjunta de ideias, de uma forma construtiva e colaborativa dentro da sala de aula:

There is a lot of pairwork and groupwork, to allow the students to discuss each other's ideas, look constructively at each other's work, and even collaborate on the writing tasks. This does not imply that students are never expected to work on their own. However, the more flexible the classroom the better, and at the very least students should be able, when required to, to work in pairs (Brookes & Grundy, 1998: 19).

### **Atividade 3**

A última atividade resumiu-se à planificação e elaboração do cartaz. Numa primeira fase, foram apresentados aos alunos alguns exemplos de cartazes publicitários relativos a campanhas solidárias, no sentido de facilitar-lhes a organização. Procedeu-se ao comentário sobre a estrutura dos cartazes e à sua importância em termos de eficácia comunicativa.

Numa segunda fase, a turma foi, então, dividida em três grupos, cinco alunos por grupo. Cada grupo planificou o seu cartaz. Os alunos seguiram as indicações dadas pela professora numa ficha de planificação<sup>23</sup> e a professora

---

<sup>22</sup> Ver amostra – Anexo 19.

<sup>23</sup> Anexo 20.

monitorizou toda a atividade de planificação, corrigindo os erros dos alunos e clarificando dúvidas.

A terceira e última fase foi a da criação do cartaz. Cumpre-se o objetivo de completar o ciclo de toda a unidade didática, mas também de motivar os alunos a participar neste tipo de campanhas e dotá-los de estratégias e competências comunicativas, nomeadamente no que concerne a prática da planificação no processo de escrita.

Vejamos os resultados quanto à avaliação da última atividade nesta turma:

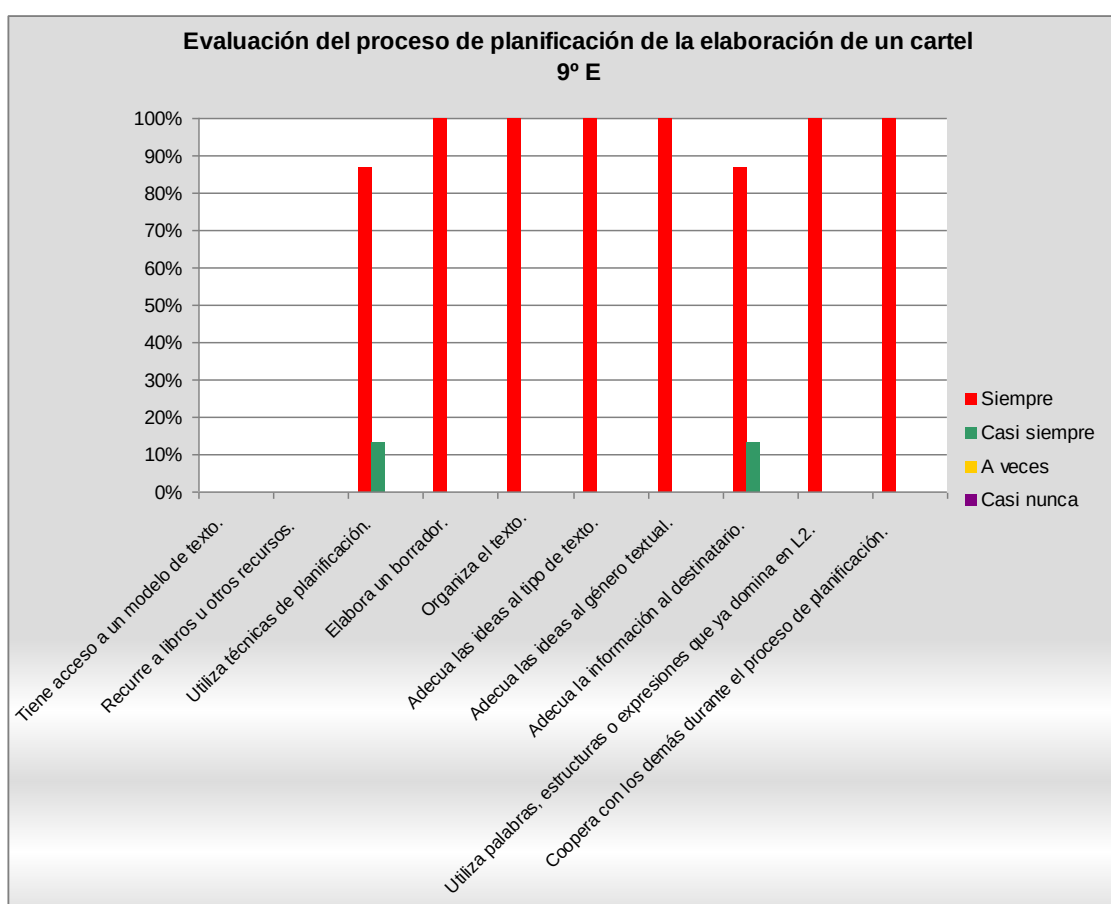


**Gráfico 10**

Como podemos verificar, a maioria dos alunos utilizou técnicas de planificação<sup>24</sup>, de uma forma já mais autónoma, em trabalho de grupo. Todos os grupos elaboraram um rascunho prévio que refletiu a geração de ideias e a sua esquematização. Foram capazes de adequar as ideias ao tipo e género de

<sup>24</sup> Ver amostra – Anexo 21.

texto, assim como ao destinatário. Cooperaram com os companheiros de forma eficaz, o que se traduziu num trabalho cooperativo e de colaboração bem conseguido, um dos objetivos importantes a ter em conta num trabalho de grupo<sup>25</sup>. Como menciona Harmer (2004):

[...] group activities in a language classroom have a very different flavour. Successful collaborative writing allows students to learn from each other. It gives each member of the collaboration access to others' minds and knowledge, and it imbues the task with a sense of shared goals which can be very motivating. And in the end, although the collaborators may have to share whatever glory is going (rather than keep it for themselves individually), still, any less-than-successful outcome is also shared so that individuals are not held solely responsible for any shortcomings in what they produce. For these reasons collaborative writing, as exemplified in the following activities, has the power to foster the writing habit in a unique way (Harmer, 2004: 73).

#### **5.2.5. Avaliação das atividades realizadas no nono ano / conclusões**

Os resultados ao longo de todo o processo de implementação do projeto de investigação-ação neste grupo de trabalho, relativo ao 9º E, demonstram a evolução substancialmente positiva dos alunos. Todo o processo de avaliação da prática de planificação teve por base os três conceitos fundamentais mencionados no QECR (2001: 243) já mencionados na turma anterior. A utilização dos documentos de avaliação, também já referidos, possibilitou uma avaliação o mais credível possível.

Assim, os resultados relativamente ao questionário final sobre a planificação foram os seguintes:

---

<sup>25</sup> Ver amostra - Anexo 22.

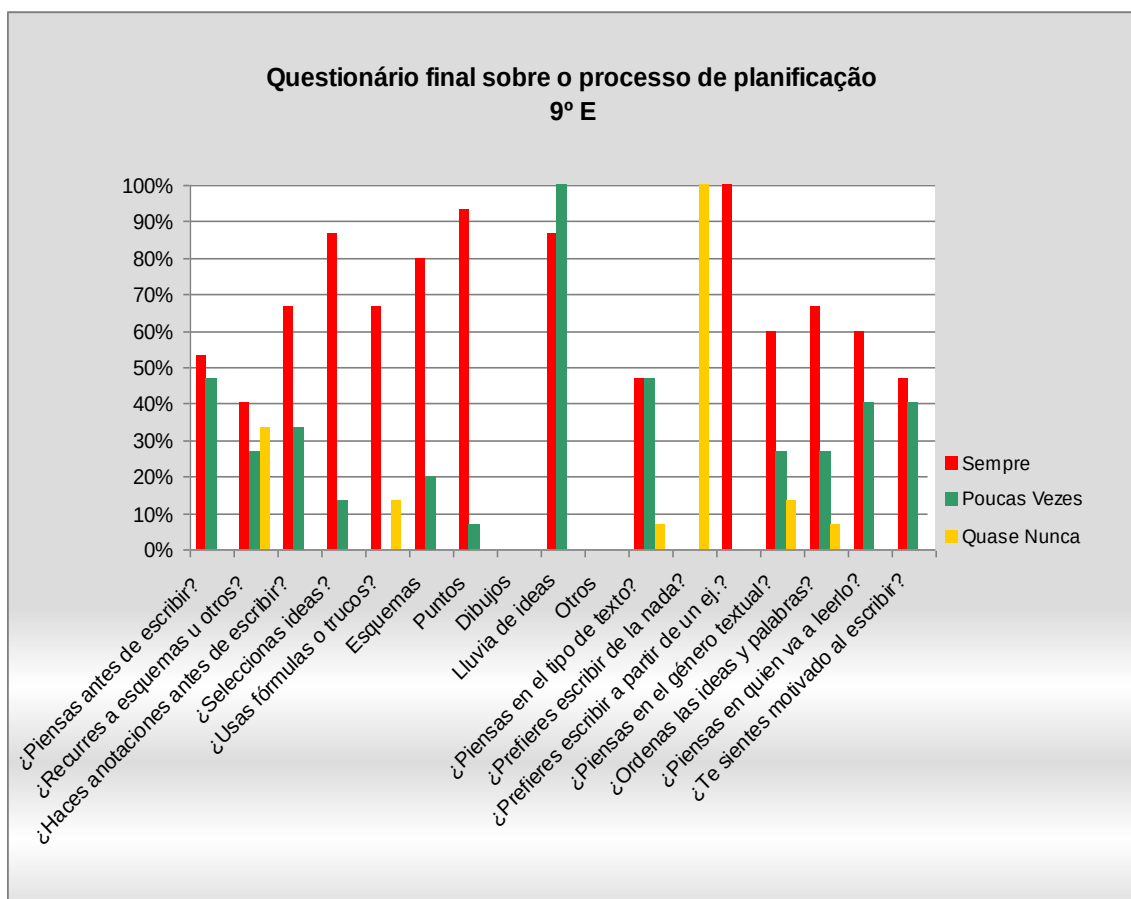


**Gráfico 11**

Importa destacar o facto de nesta fase final do projeto cerca de 67% dos alunos se sentir motivado para a escrita, o que consititui uma mudança de atitude satisfatória.

No que respeita a primeira questão, sobre se pensam no que vão incluir nos textos antes de escrever cerca de 55% afirmam fazê-lo.

A maioria dos alunos admite agora fazer anotações antes de escrever, revelando um maior cuidado na seleção das ideias. Revelam usar estratégias ou fórmulas para organizar as ideias que lhes vão surgindo, sendo que quase 70% dos alunos agora o faz. Quando o fazem recorrem a todo o tipo de estratégias, sendo agora de salientar um maior equilíbrio no seu uso, à exceção do uso de desenhos. Cerca de 48% dos alunos admite pensar no tipo de texto que vai escrever e cerca de 60% afirma já pensar no género textual.

Relativamente à questão sobre se organizam as suas ideias e palavras antes de escrever determinado tipo de texto, cerca de 70% afirmou pensar sempre, embora cerca de 28% o faça poucas vezes e 10% afirma pensar poucas vezes nesse aspeto.

Finalmente, quando questionados em relação ao destinatário, os resultados são um pouco mais satisfatórios, pois 60% já afirma pensar em quem vai ler o seu texto.

Vejamos duas amostras de comentários finais dos alunos, incluídos no questionário final:

Aluno A<sup>26</sup>

¿Qué has aprendido sobre la planificación? ¿Te ha ayudado? ¿Cómo?

Aprendi que a planificação é muito importante porque nos ajuda a organizar melhor os textos, mas também porque me ajuda muito nisso.

Aluno B<sup>27</sup>

¿Qué has aprendido sobre la planificación? ¿Te ha ayudado? ¿Cómo?

Acho que as atividades de planificação me ajudaram a perceber que antes de escrever devo pensar muito bem no tipo de texto e de forma que o vai ler. Fazer listas ou pontos de palavras, expressões ou frases foi sempre muito útil para não me perder.

Conclui-se que no final da implementação do projeto nesta turma, os alunos conseguem organizar melhor as suas ideias, adequando-as, na sua maioria, ao tipo de texto, género e destinatário, partindo de textos modelo em alguns casos, utilizando técnicas de planificação (esquemas, tópicos, etc.), elaborando rascunhos e tentando ser mais rigorosos e cuidadosos nas suas planificações. O produto final é francamente melhor do que antes de toda a implementação das atividades realizadas durante o projeto. Os alunos estão

<sup>26</sup> Ver amostra - Anexo 23.

<sup>27</sup> Ver amostra - Anexo 24.

cientes da importância da planificação, embora alguns alunos continuem a afirmar que esta fase do processo de escrita é uma perda de tempo e que não necessitam planificar os textos que escrevem. Tal leva-nos a afirmar que muito trabalho terá de ser desenvolvido com este grupo, no sentido de continuar o trabalho em torno de uma escrita melhor, através de uma consciencialização e prática sistemática de escrita centrada em todas as fases do processo.

## CONCLUSÕES

A planificação textual parece muitas vezes ser desvalorizada e/ou esquecida, tanto pelos alunos, quanto pelos professores. De acordo com autores como Cassany, Harmer, Parejo, entre muitos outros, e com a prática letiva realizada, foi possível concluir em primeiro lugar que a planificação textual consiste numa parte do processo de produção escrita quase esquecida por completo e em alguns casos até mesmo desconhecida, como verificado nas respostas aos questionários. Isto deve-se em grande parte à desatenção dos docentes e até mesmo dos programas e dos manuais escolares, relativamente a esta prática e à sua importância.

O desenvolvimento da expressão e interação escritas em sala de aula pode ser moroso, complexo e até pouco estimulante para os alunos. Quando interrogados sobre o que menos gostam de fazer em L2, é frequente ter da parte dos alunos a resposta “a escrita”. É importante refletirmos e questionarmo-nos sobre os comportamentos face à escrita e à planificação, numa tentativa de sensibilizar os alunos para as vantagens da planificação, estimulando-os para a produção escrita com e sem planificação, para que possam verificar eles mesmos as diferenças no resultado final.

No que diz respeito a este projeto de investigação, é possível concluir que os trabalhos realizados pelos alunos e analisados pela estagiária, evidenciam uma grande discrepância quando confrontamos atividades de escrita com e sem planificação prévia. Os trabalhos com planificação prévia revelaram-se mais adequados, mais próximos dos objetivos e melhor estruturados.

Nesta fase da reflexão, levanta-se então uma questão pertinente que conduziu a esta investigação: é possível escrever melhor, partindo de um processo de planificação consistente? Concluimos que sim. Quer alunos com mais dificuldades, quer alunos com um melhor domínio da L2, foram capazes de produzir textos mais cuidados e melhor redigidos e estruturados após a sua prévia planificação. Sendo assim, acreditamos que a planificação deve fazer parte das práticas correntes de produção/interação escrita na sala de aula, de

forma a contrariar a escassez deste tipo de atividades em contexto de ensino-aprendizagem de L2.

No início, os alunos ofereceram alguma resistência à prática de planificação, principalmente no 9º E, alegando que se tratava de um processo aborrecido e desnecessário, já que são capazes de escrever sem recorrer à planificação. Posteriormente, e quando confrontados com a diferença entre um texto não planificado e um planificado, concordaram que o segundo estava muito melhor.

Podemos também concluir que a planificação, apesar de se tratar de um processo um tanto complexo e exigente, pode ser implementada em qualquer nível de ensino, desde que seja ajustada aos níveis e necessidades dos alunos. A planificação produziu resultados positivos tanto no sétimo ano, como no nono ano, ainda que no sétimo ano, no geral, os resultados tenham sido mais notórios. No entanto, é importante mencionar uma vez mais as limitações impostas durante a implementação deste projeto de investigação-ação, pois seriam necessárias mais atividades e um estudo mais pormenorizado, que possibilitasse um acompanhamento da evolução dos trabalhos dos alunos a longo prazo, o que certamente permitiria obter resultados mais conclusivos no que respeita o progresso no processo de escrita e de planificação.

Foi feito um esforço no sentido de dotar os alunos de estratégias de planificação assentes na reflexão individual pré-escrita, de forma a que esta se converta numa ferramenta transversal a tipologias/géneros textuais e até mesmo nas mais variadas situações comunicativas, em que o aluno necessita de recorrer a esta forma de expressão. A monitorização atenta da parte do professor é muito importante, já que, como refere Cassany:

El profesor debe colaborar con el alumno durante el proceso de composición escrita, adoptando diferentes roles en cada momento y ejemplificando el conjunto de estrategias y técnicas usadas para escribir (2009: 63).

Acreditamos que os professores dispõem atualmente de um leque diversificado de ferramentas e recursos que lhes permitem tornar esta componente das aulas de L2 em atividades criativas, motivadoras e o mais próximas da sua realidade possíveis. Cremos ser possível uma prática regular

e sistemática da planificação dentro do processo de escrita, no sentido de melhorar e facilitar esse processo tão complexo, como referem Díaz e Almerich:

Una foto, un vaciado, eso es escribir. Cuando intentamos expresarnos, comunicarnos por escrito, buscamos, miramos, leemos y vamos incorporando partes del mundo (...) a nuestra mente. Allí va fraguando, mezclándose con la experiencia, (...) con el saber y con el saber hacer. Todo eso es lo que remueve cuando luchamos con las palabras, con la organización de la sustancia que intentamos traducir en letras, líneas, páginas. Lo que queda en el papel es ese volcado o esa foto de todo ese quehacer acumulado (*Adaptado de S. Fernández, 1991*).

Tal será o resultado de uma planificação bem executada. A nosso ver, o ideal num projeto desta natureza, seria iniciá-lo imediatamente após o arranque do ano letivo e levá-lo a cabo com os mesmos alunos ao longo de todo o ano escolar, o que não foi possível dadas as limitações referidas no início deste relatório. Seria também desejável ampliá-lo em termos de abordagem e de estudo, indo muito para além da organização de ideias, mas trabalhando mais a sua geração, que é também parte essencial do processo de planificação, mas que não foi tão explorada quanto desejado.

Muito há a ser feito, desenvolvido, trabalhado e estudado neste âmbito e certamente que um acompanhamento a longo prazo, assim como a possibilidade de trabalhar com a mesma amostra de alunos, traria resultados mais concretos e visíveis. Espera-se de futuro tal vir a ser possível, para que os nossos alunos se sintam plenamente capazes de planificar e escrever corretamente, com confiança, facilidade e prazer.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbeiro, L.F.** (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência metalinguística de expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barros, P. T.** (2009). A investigação-acção como estratégia de supervisão/formação e inovação educativa: um estudo de meta-análise de contextos de mudança e de produção de saberes. In projeto *Formação, Supervisão e Pedagogia: compreender e transformar contextos profissionais*: actas do 10º Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga: Universidade do Minho (710-725).
- Bereiter, C.; Scardamalia, M.** (1987) . *The psychology of written composition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Canha, M. B.** (2008). Línguas e Educação: construir e partilhar a formação. Comentário crítico de um observador participante. Sessão Plenária de 22.11.2008 (documento interno).
- Cassany, D.** (1989). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Cassany, D.** (1995). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Cassany, D.** (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D.** (1999). “Los procesos de escritura en el aula de E/LE”. In *Carabela: La expresión escrita en el aula de E/LE*. (46), 5-22. Madrid: SGEL.
- Cassany, D.** (2001). “Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición” en *Glosas didácticas* [em linha], (4).  
[http://www.upf.edu/pdi/df/daniel\\_cassany/decalogocomposicion.pdf](http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/decalogocomposicion.pdf).
- Cassany, D.** (2004). “La expresión escrita”. In Lobato, J. S. & Gargallo, I. S. (coord.). *Valdemécum Para la formación de Profesores – Enseñar Español*

*como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

**Cassany, D.** (2009). “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”. In *Comunicación, lenguaje y educación* [em linha]. (6), 63-80. Madrid. [http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel\\_cassany/enfoques.htm](http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/enfoques.htm).

**Cassany, D.; Luna, M. & Sanz, G.** (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

**Conselho da Europa.** (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições ASA.

**Coto, B.D.** (2002). *La escritura creativa en las aulas: En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.

**Coutinho, C.** et al. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. In *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. (8), nº (2), 455-479.

**Díaz, L. & Aymerich, M.** (2003). *La destreza escrita*. Edelsa Grupo Didascalía: Madrid.

**Eraut, M.** (2001). Prefácio. In C. Day, *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

**Flower, L. & Hayes, J.R.** (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, vol. 32. (4), 365-387. National Council of Teachers of English.

**González, R. A. & Mata, F. S.** (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria. In *Revista de Educación* [em linha]. (336), 353-376. Granada. [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re336/re336\\_18.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re336/re336_18.pdf)

**Halliday, M.A.K.** (1990). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.

- Hernández, C.** (1999). "La expresión escrita en el aula". In Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: *actas do 10º Congreso Nacional de ASELE* [em linha], Cádiz. [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/asele/pdf/10/10\\_0905.pdf](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/10/10_0905.pdf)
- Instituto Cervantes.** (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español* [em linha]. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva. [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- Krashen, S.** (1981). *Second language acquisition and second language learning* [em linha]. Oxford: Pergamon Press, Inc. [http://sdrashen.com/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning.pdf](http://sdrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/SL_Acquisition_and_Learning.pdf)
- Medeiros, M. C.** (2002). A investigação-acção-colaborativa como estratégia de formação inicial de professores na promoção do ensino da escrita. In *Revista Portuguesa de Educação*, vol. (15), nº (1), 169-192. Braga: Universidade do Minho
- Ministério da Educação.** (1997). *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3º ciclo* [em linha]. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, E.P. [www.dgidc.min-edu.pt/.../data/.../Programas/programa\\_espanhol03.pdf](http://www.dgidc.min-edu.pt/.../data/.../Programas/programa_espanhol03.pdf)
- Ministério da Educação.** (2009). *Plano de Português do Ensino Básico* [em linha]. Lisboa. [www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/.../Portugues/.../programa\\_portugue...](http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/.../Portugues/.../programa_portugue...)
- Muñoz, T. G.** (2003). *El Cuestionario como instrumento de investigación /Evaluacion* [em linha]. Almendralejo. [http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/seminario\\_de\\_tesis/Unidad\\_4\\_anterior/Lect\\_El\\_Cuestionario.pdf](http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/seminario_de_tesis/Unidad_4_anterior/Lect_El_Cuestionario.pdf)

- Paz, L. R.** (1998). "La expression escrita en la clase de ELE". In *Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática: actas do 9º Congreso Internacional de ASELE* [em linha], Santiago de Compostela. [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/asele/pdf/09/09\\_0444.pdf](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/09/09_0444.pdf)
- Parejo, I. G.** (1999), "Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas". In *Carabela: La expresión escrita en el aula de E/LE*. (46), 23-42. Madrid: SGEL.
- Sánchez, D.** (2009). "La expresión escrita". In *Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China, Suplemento MarcoELE* [em linha], vol. (8). [http://www.marcoele.com/descargas/china/sanchez\\_expresion-escrita.pdf](http://www.marcoele.com/descargas/china/sanchez_expresion-escrita.pdf).
- Serafini, M.T.** (1996). *Como se faz um trabalho escolar*. Lisboa: Editorial Presença
- Serafini, M.T.** (2001). *Saber estudar e aprender*. Lisboa: Editorial Presença.
- Schön, D.** (1983). *The reflective Practitioner: how professionals think in action*. Basic Books, Inc.
- Simões, A.** (1990). Investigação-acção: natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, 39-51.
- Vieira, F.** (1995). A autonomia na aprendizagem das línguas: sentido didáctico e implicações na formação de professores. In *Ciências da Educação: investigação e acção. Actas do II Congresso da sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol. (1), 235-243. Braga: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Vieira, F.** (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*, 15-44. Mangualde: Edições Pedago.

**Zuber-Skerritt, O.** ed. (1996). *New directions in action research*. UK: Falmer Press.

# **ANEXOS**

## Anexo 1

- Este questionário tem por objetivo a recolha de dados sobre os hábitos dos alunos aquando o momento de planificação de um texto e insere-se no projeto de ação/investigação (tese de mestrado) relacionado com planificação e motivação para a escrita. Agradeço a vossa colaboração!



| Preguntas                                                                                                                                              | Siempre | Pocas veces | Casi nunca |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-------------|------------|
| 1. ¿Piensas en lo que vas a poner antes de escribir un texto?                                                                                          |         |             |            |
| 2. ¿Recurres a esquemas, libros u otros recursos para tener las ideas para escribir tus textos o redacciones?                                          |         |             |            |
| 3. ¿Haces anotaciones antes de escribir?                                                                                                               |         |             |            |
| 4. ¿Seleccionas las ideas que te vienen a la cabeza?                                                                                                   |         |             |            |
| 5. ¿Usas alguna fórmula o truco...?                                                                                                                    |         |             |            |
| 5.1. esquemas                                                                                                                                          |         |             |            |
| 5.2. puntos                                                                                                                                            |         |             |            |
| 5.3. dibujos                                                                                                                                           |         |             |            |
| 5.4. lluvia de ideas                                                                                                                                   |         |             |            |
| 5.5. otros...                                                                                                                                          |         |             |            |
| 6. Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas qué tipo de texto vas a escribir? Por ejemplo narrativo, descriptivo, argumentativo, diálogo... |         |             |            |
| 7. Prefieres escribir a partir de la nada (de tus ideas, sin inspirarte en ningún input ni estímulo).                                                  |         |             |            |
| 8. Prefieres escribir a partir de un texto, de una imagen o de un vídeo (algo que te motive).                                                          |         |             |            |
| 9. Piensas en el género textual: anécdota, noticia, correo electrónico informal, etc.                                                                  |         |             |            |
| 10. ¿Ordenas las ideas y las palabras de forma distinta según el tipo de texto que vas a escribir?                                                     |         |             |            |
| 11. ¿Piensas en quien va a leerlo?                                                                                                                     |         |             |            |
| 12. ¿Te sientes motivado al escribir?                                                                                                                  |         |             |            |

## Anexo 2



### Parrilla de evaluación del proceso de planificación

Actividad de escritura (planificación): \_\_\_\_\_

Alumno: \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

|     | Criterios de evaluación                                                              | Bastante | Suficiente | Poco | Nada |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------|----------|------------|------|------|
| 1.  | Tiene acceso a un modelo de texto.                                                   |          |            |      |      |
| 2.  | Recurre a libros u otros recursos.                                                   |          |            |      |      |
| 3.  | Utiliza técnicas de planificación, como esquemas, puntos, dibujos o lluvia de ideas. |          |            |      |      |
| 4.  | Elabora un borrador de acuerdo con las ideas/información seleccionadas.              |          |            |      |      |
| 5.  | Organiza el texto de acuerdo con las ideas.                                          |          |            |      |      |
| 6.  | Adecua las ideas al tipo de texto.                                                   |          |            |      |      |
| 7.  | Adecua las ideas al género textual.                                                  |          |            |      |      |
| 8.  | Adecua la información al destinatario.                                               |          |            |      |      |
| 9.  | Utiliza palabras, estructuras o expresiones que ya domina en L2.                     |          |            |      |      |
| 10. | Coopera con los demás durante el proceso de planificación.                           |          |            |      |      |

### Anexo 3

#### Aluno A

##### Mi Rutina Diaria:

Me despierto temprano, a las siete. Después voy a desayunar. Normalmente, desayuno una tostada con mantequilla y leche. Me visto rápido, cepillo los dientes, me peino ~~y~~ <sup>me</sup> salgo de casa a las ocho / ocho menos cinco.

Tengo clases ~~que~~, empiezan a las ocho y media. ~~y~~  
A la una y cuarto voy a comer en el comedor del instituto. También tengo clases por la tarde que terminan a las cinco. Después hago deporte hasta las seis y media. Luego, vuelvo a casa ~~y~~ <sup>hago</sup> los deberes en el autobús y hago los deberes. Me ducho ~~y~~ <sup>me</sup> visto el pijama. ~~Sin embargo~~, <sup>me</sup> ceno en familia ~~o~~ <sup>me</sup> pez o carne. Arreglo la cocina con mi madre, veo la tele y ~~me~~ <sup>me</sup> acuesto a las diez y media. Esto ~~x~~ los días de la semana.

~~x~~ Los fines de semana ~~acuerdo~~ <sup>me despierto</sup> a las diez y media de mañana y veo la tele o hago deporte. Después me ducho, como, estudio y a veces voy al cine ~~o~~ <sup>me</sup> voy de compras. También me gusta ~~q~~ salir con mis amigos.

A veces ceno fuera y me acuesto a las ~~once~~ <sup>once</sup> y ~~en~~ <sup>me</sup> doce en punto.

## Aluno B

### Mi rutina Diaria

Me despierto temprano, a las siete de la mañana.

Me levanto, después desayuno: leche con tostadas.

Salgo de casa a las ocho en coche y a veces en autobús.

Mis clases empiezan a las ocho y media.

A media <sup>de la</sup> mañana ~~me~~ tomo ~~leche~~ y ~~pan~~.

A la una y media voy a comer ~~al~~ ~~comedor~~.

A las tres menos cuarto empiezan mis clases y a las cinco en punto ~~acaban~~ ~~terminan~~.

A veces <sup>tengo clases de</sup> ~~tengo~~ volleyball.

Después <sup>me</sup> voy a ~~la~~ casa, hago mis deberes y más tarde ~~me~~ ducho.

A las ocho y media ceno con mi familia. Después arreglo la cocina. Más tarde cepillo los dientes.

A las once me acuesto.

## Anexo 4

ROSÁRIO  
Coleção de exercícios para alunos do 1.º ano

Ano letivo 2013/2014

FICHA DE  
ESPANHOL

Nome:

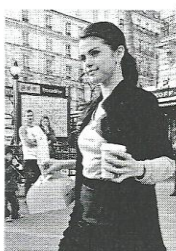
N.º:

Ano / Turma:

\_ / \_ / 2014

### Rutina Diaria

## Un día en la vida de... Selena Gomez



**Me despierto** temprano, a las ocho de la mañana. **Me levanto** y tardo unos veinte minutos en **ducharme** y **vestirme**. Luego desayuno. **Suelo** tomar una tostada con mantequilla y un café.



**Salgo** de casa a las nueve menos veinte. ¡Siempre es una locura la de cosas que tengo que hacer! Menos mal que mi madre lleva el control de todo y lo repaso con ella. Aunque mi madre suele pasar conmigo cada segundo del día, pocas veces discutimos. ¡La **quiero** muchísimo! Solo peleamos cuando estamos muy cansadas pero acabamos riéndonos de ello.



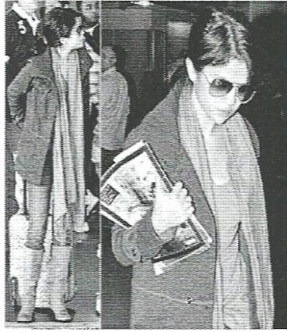
**Empiezo** mi día de trabajo a las nueve. Lo primero que **hago** es peinarme y maquillarme. Entre el trabajo es difícil que me concentre en los deberes de clase. Por eso, tengo un profesor que me ayuda cuando estoy rodando.

A la una voy a comer. Me gusta mucho la comida china. Después me **pido** un pastel buenísimo. Lo comparto con mi madre. ¡Está tan rico!



Adaptado de PASAPALABRA 7, Nivel 1 – A1.2, Luísa Moreira, Suzana Meira, 30  
Manuel del Pino Morgádez, Porto Editora, 2013

Imágenes : [www.google.com](http://www.google.com)



Después de la comida tengo algo de tiempo libre y aprovecho para ver un poco de tele, que me encanta. También me tiro un rato y chateo con mis amigos. No voy a ninguna parte sin mi portátil porque así puedo estar en contacto con ellos. A las dos vuelvo al trabajo.



Tengo un evento esta noche así que pongo algunas canciones relajantes en el ordenador mientras me maquillan y me peinan. ¡Me divierto mucho! Estoy muy emocionada con el vestido de esta noche. La verdad es que no suelo ponerme nerviosa con estas cosas, pero hoy lo estoy. Meriendo algo ligero y me pongo lista para irme.



El evento empieza a las seis y media. Para estar tranquila en las alfombras rojas, suelo imaginarme en mi baile de fin de curso. Como nunca he podido ir a uno porque estudio en casa, eso me ayuda un montón a relajarme.



¡Uf! Después de un largo día como este me gusta tomar un baño con burbujas y velas. Habitualmente ceno a las once de la noche, muy tarde. Me acuesto a las doce. Creo que la mayoría de la gente se sentiría frustrada si tuviera todo el día tan organizado como yo, pero a mí me gusta. Me encanta lo que hago y soy muy feliz cuando trabajo.



A. Lee el texto y di si las siguientes informaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

1. Selena se despierta a las siete y media de la mañana. ☐
2. Suele desayunar una tostada con mantequilla y un café. ☐
3. Selena va al instituto todos los días. ☐
4. Suele comer a la una de la tarde. ☐
5. Cena a las nueve de la noche. ☐
6. Se acuesta a las once. ☐

B. Entre sus rutinas:

| ¿Cuáles te parecen divertidas? | ¿Cuáles te parecen aburridas? | ¿Qué actividades tiene Selena que vosotros no tenéis? |
|--------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------------------------|
|                                |                               |                                                       |

C. Lee las siguientes frases y discute con tu profesora que tipo de cambios ocurren en los verbos en presente de indicativo.

1. Selena **desayuna** tostadas con mantequilla y un café.
2. " **Salgo** de casa a las nueve menos veinte."
3. Se **despierta** temprano, a las ocho de la mañana.
4. No **suele** ponerse nerviosa con eventos.
5. Después de comer **pide** un pastel.

## Anexo 5

ROSÁRIO

Ano letivo 2013/2014

FICHA DE  
ESPANHOL

.../.../2014

Nome:

N.º:

Ano / Turma:

### ¿Cómo vive un español a diario?



#### LEVANTARSE

Los españoles normalmente se acuestan tarde. Sin embargo, para la mayoría, el día comienza a la misma hora: el despertador suena entre las siete u ocho de la mañana.



#### DESAYUNAR

En España la hora normal para desayunar es a las 8:30/9:00. Muy pocos españoles desayunan fuerte. El desayuno habitual consiste en un café o café con leche y un cruasán o unas tostadas. En muchos lugares es común desayunar café con leche y churros. Muy pocos toman té en España. La gran mayoría de los españoles desayunan fuera de casa, en una cafetería. A media mañana comen algo salado como un pincho.



#### TRABAJAR

Para desplazarse por las ciudades, los españoles usan mucho el coche, pero muchos usan el autobús. En las grandes ciudades como Madrid también utilizan el metro. Hay muchas personas que se desplazan a pie o en bici. Las clases o el trabajo empiezan entre las ocho y las nueve y las tiendas abren a las diez.

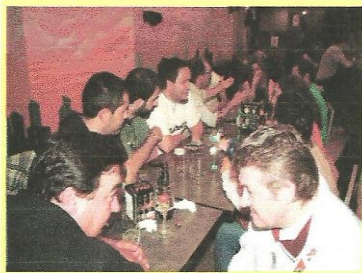


#### COMIDA

En España la comida del mediodía se realiza entre las dos y las tres de la tarde. Se toma un primer plato, normalmente una sopa, una ensalada o unas verduras; un segundo plato con carne o pescado y un postre: fruta o algo dulce como flan o arroz con leche. En las zonas urbanas pocas personas tienen la costumbre de dormir la siesta, aunque es importante en las zonas rurales.

La mayoría de las personas trabajan por la mañana y por la tarde. El horario habitual es de 8:00 o 9:00 de la mañana a 14:00 y de 16:00 o 17:00 a 20:00 o 22:00 en los centros comerciales.

La merienda se toma a media tarde y es muy generalizada entre los niños y prácticamente no existe en el resto de la población.



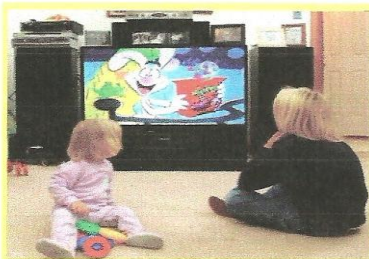
#### **DESPUÉS DEL TRABAJO**

Muchos españoles suelen quedar en los bares para beber unas cañas y comer unas tapas después del trabajo. Lo hacen con sus compañeros de trabajo o con familiares y amigos antes de irse a casa. Los centros urbanos suelen estar llenos de gente así como los pequeños bares y cafés. Es una costumbre típicamente española.



#### **LA CENA**

La cena es normalmente sobre las nueve y las diez. Cada vez más la cena consiste en una comida ligera.



#### **LA NOCHE**

Los fines de semana se sale mucho a cenar fuera, más que en otros países europeos. Se sale mucho por la noche, al cine, al teatro o a tomar copas. Pero la actividad principal, durante la semana, para muchos es ver la televisión.



#### **EL TIEMPO LIBRE**

Los españoles ocupan su tiempo libre en hacer deporte, compartir su tiempo con sus amigos, pasear, trabajar, leer.



#### **EL SUEÑO**

Los españoles dedican al sueño, de media, 8 horas por día. Generalmente se acuestan alrededor de las 12:00 y se levantan alrededor de las 8:00

## Anexo 6

### ¿Cómo vive un español a diario?



**LEVANTARSE**  
Los españoles normalmente se despiertan tarde. Sin embargo, para la mayoría, el día comienza a la misma hora: el despertador suena entre las siete u ocho de la mañana.

**DESAYUNAR**  
En España la hora normal para desayunar es a las 8:30 o 9:00. Muy pocos españoles desayunan fuera. El desayuno habitual consiste en un café o café con leche y un croissant o una tostada. En Madrid se puede desayunar café con leche y churros. Muy pocos comen lo que se llama "brunch". La gran mayoría de los españoles desayunan fuera de casa, en una cafetería. A media mañana comen algo salado como un pincho.

**TRABAJAR**  
Para desayunar por las ciudades, los españoles van mucho en coche, pero muchos usan el autobús. En las grandes ciudades como Madrid también utilizan el metro. Hay muchas personas que se despiertan a por el metro. Las clases o el trabajo empiezan entre las ocho y nueve y las tiendas abren a las diez.

**DESPUÉS DEL TRABAJO**  
Muchos españoles suelen quedar en los bares para beber una copa y comer unos platos sencillos del trabajo. Lo hacen con sus compañeros de trabajo o con familiares y amigos antes de ir a casa. Los centros urbanos suelen estar llenos de gente así como los parques, bares y cafés. Es una costumbre tan importante española.

**LA CENA**  
La cena es normalmente sobre las nueve y las diez. Cada vez más la cena consiste en una comida ligera.

**LA NOCHE**  
Los fines de semana se sale mucho a comer fuera, más que en otros países europeos. Se sale mucho por la noche, al cine, al teatro o a tomar copas. Pero la actividad principal durante la semana, para muchos es ver la televisión.

**EL SUEÑO**  
Los españoles duermen al sueño, en media, 8 horas por día. Generalmente se acuestan alrededor de las 12:00 y se levantan alrededor de las 8:00.

**COMIDA**  
En España la comida del mediodía se realiza entre las once y las tres de la tarde. Se toma el primer plato, normalmente una sopa, una ensalada o un caldo, un segundo plato con carne o pescado y un postre: fruta o algo dulce como flan o arroz con leche. En los centros urbanos para personas tienen la costumbre de dormir la siesta, aunque no importante en las zonas rurales. La mayoría de las personas trabajan por la mañana por la tarde. El horario habitual es de 8:30 o 9:00 de la mañana a 14:00 y de 16:00 a 17:00 o 20:00 o 22:00 en los centros comerciales. La mayoría se retira a media tarde y es muy generalizada entre los niños, las zonas de casa y predominantemente nocturnas en el resto de la población.

**EL TIEMPO LIBRE**  
Los españoles ocupan su tiempo libre en hacer deporte, compartir su tiempo con sus amigos, beber, trabajar, leer.

### ¿Cómo vive un portugués a diario?



**LEVANTARSE**  
Los portugueses normalmente se despiertan temprano, usualmente entre las siete y ocho de la mañana.

**DESAYUNAR**  
En Portugal, desayunamos a las ocho y media, nueve o diez. El desayuno habitual consiste en un café o leche con leche y un croissant o una tostada. En Madrid se puede desayunar café con leche y churros. Muy pocos comen lo que se llama "brunch". La gran mayoría de los portugueses desayunan fuera de casa, en una cafetería. A media mañana comen algo salado como un pincho.

**TRABAJAR**  
Para desayunar por las ciudades, los portugueses van mucho en coche, pero muchos usan el autobús. En las grandes ciudades como Madrid también utilizan el metro. Hay muchas personas que se despiertan a por el metro. Las clases o el trabajo empiezan entre las ocho y nueve y las tiendas abren a las diez.

**COMIDA**  
En Portugal la comida del mediodía se realiza entre las once y las tres de la tarde. Se toma el primer plato, normalmente una sopa, una ensalada o un caldo, un segundo plato con carne o pescado y un postre: fruta o algo dulce como flan o arroz con leche. En los centros urbanos para personas tienen la costumbre de dormir la siesta, aunque no importante en las zonas rurales. La mayoría de las personas trabajan por la mañana por la tarde. El horario habitual es de 8:30 o 9:00 de la mañana a 14:00 y de 16:00 a 17:00 o 20:00 o 22:00 en los centros comerciales. La mayoría se retira a media tarde y es muy generalizada entre los niños, las zonas de casa y predominantemente nocturnas en el resto de la población.

**EL TIEMPO LIBRE**  
Los portugueses ocupan su tiempo libre en hacer deporte, compartir su tiempo con sus amigos, beber, trabajar, leer.

**EL SUEÑO**  
Los portugueses duermen al sueño, en media, 8 horas por día. Generalmente se acuestan alrededor de las 12:00 y se levantan alrededor de las 8:00.

## Anexo 7

Aluno A

¡Hola! Me llamo Allama y estudio en el séptimo curso en el Colegio Nossa Senhora do Rosário. Os voy a describir mi rutina diaria.

Primero me despierto a las siete. Después voy a desayunar. Normalmente, desayuno una tostada con mantequilla y leche. Me visto rápido, me cepillo los dientes, me peino y salgo de casa a las ocho y me voy al instituto en coche. Tengo clases, empiezan a las ocho y media.

A la una y cuarto como en el comedor. A las dos menos cuarto empiezo las clases por la tarde. Terminan a las cinco. Después hago deporte hasta las seis y media. Luego, vuelvo a casa en autobús y hago los deberes o estudio.

En seguida, como en familia, veo la tele, me preparo las mochilas y me cepillo los dientes. Por último, me acuesto a las diez y media / once.

Los fines de semana me despierto a las diez y media de mañana y veo la tele o hago deporte. Después me ducho, como, estudio y a veces voy al cine o me voy de compras. También me gusta salir con mis amigos. A veces como fuera y me acuesto a las doce en punto.

Aluno B

PAGINA 23

¡Hola! Me llamo Matilde, tengo 12 años y estudio en "Colégio de Nossa Senhora do Rosário" en séptimo curso.

Todos los días me despierto a las siete en punto, me ducho, me visto y luego voy a desayunar. Normalmente desayuno leche y tostadas. Después cojo mi mochila y salgo de casa a las ocho. Suelo ir en coche pero a veces voy en autobús.

Mis clases empiezan a las ocho y media. A las once menos veinte meriendo con mis amigos. Charlamos un poco y volvemos a clases.

A la una y media voy a comer en el comedor y a las tres menos cuarto vuelvo a clases. Las clases terminan a las cinco.

Por la tarde, a veces practico voleibol. Luego, voy a casa y hago mis deberes. Después me ducho y a las ocho y media voy a cenar con mi familia. Veo la tele con mis padres y a las diez y media / once me acuesto.

## Anexo 8

Planificar un texto narrativo  
"Mi rutina diaria"

1- ¿Qué vamos a escribir?

- Un texto que tenga entre 80 - 100 palabras en el que describas todos los pasos de tu rutina diaria, desde el momento en que te despiertas hasta que te acuestas.

2- ¿Cómo vamos a escribir? ¿Quién escribe el texto?

- Tú escribirás el texto individualmente.

3- ¿Cómo vamos a preparar nuestro texto?

- Empezaremos por planificar el texto, pensar y escribir separadamente las palabras que vamos a incluir en el texto, la organización que el texto va a tener, los contenidos que vamos a utilizar...

4- ¿Por qué es muy importante planificar un texto? ¿Cómo vamos a planificarlo?

|                                                                                                   | V | F |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|
| a) Planificar un texto es importante porque me ayudará a organizarlo mejor.                       |   |   |
| b) Si planifico un texto es más fácil empezar a escribirlo.                                       |   |   |
| c) No merece la pena planificar un texto, lo mejor es escribir mientras se nos ocurren las ideas. |   |   |
| d) Planificar me ayuda a acordarme de mucha información al escribir el texto.                     |   |   |
| e) Mi texto será mejor si lo planifico                                                            |   |   |

# Tu modelo de planificación

(ejemplo)

## "Mi rutina diaria"

DESARROLLO - 3 párrafos

Introducción (breve presentación del tema).

Por la mañana

→ despertarme - 07:30

→ ducharme

→ desayunar

Ir al colegio → en autobús / en coche / a pie - amigos/madre/padre - 15 minutos

Colegio

→ - tener clases: Historia / Matemáticas...

- pausas : merendar, amigos, fútbol, chatear, jugar

La comida

→ en el comedor / en casa - 13:30

Por la tarde

→ - tener clases

- TV

- hacer deporte

- ordenador

- hacer los deberes

Por la noche

→ cenar / familia / TV

dormir - 22:00

Gramática: presente de indicativo (verbos regulares e irregulares); conectores (Primero, Después, Luego, Por último...); expresiones de frecuencia (siempre, habitualmente, a menudo, a veces, casi nunca, nunca); adjetivos.

Adaptado de

[http://www.manualescolar2.0.sebenta.pt/fotos/editor2/entre\\_palavras\\_9/lpp\\_entre\\_palavras7\\_p63a7\\_2.pdf](http://www.manualescolar2.0.sebenta.pt/fotos/editor2/entre_palavras_9/lpp_entre_palavras7_p63a7_2.pdf) - Ensinar a planificar um texto narrativo

## Introducción

1 párrafo



Introducción del  
tema del texto

## Desarrollo

3 párrafos



Mañana / Tarde  
/ Noche

## Conclusión

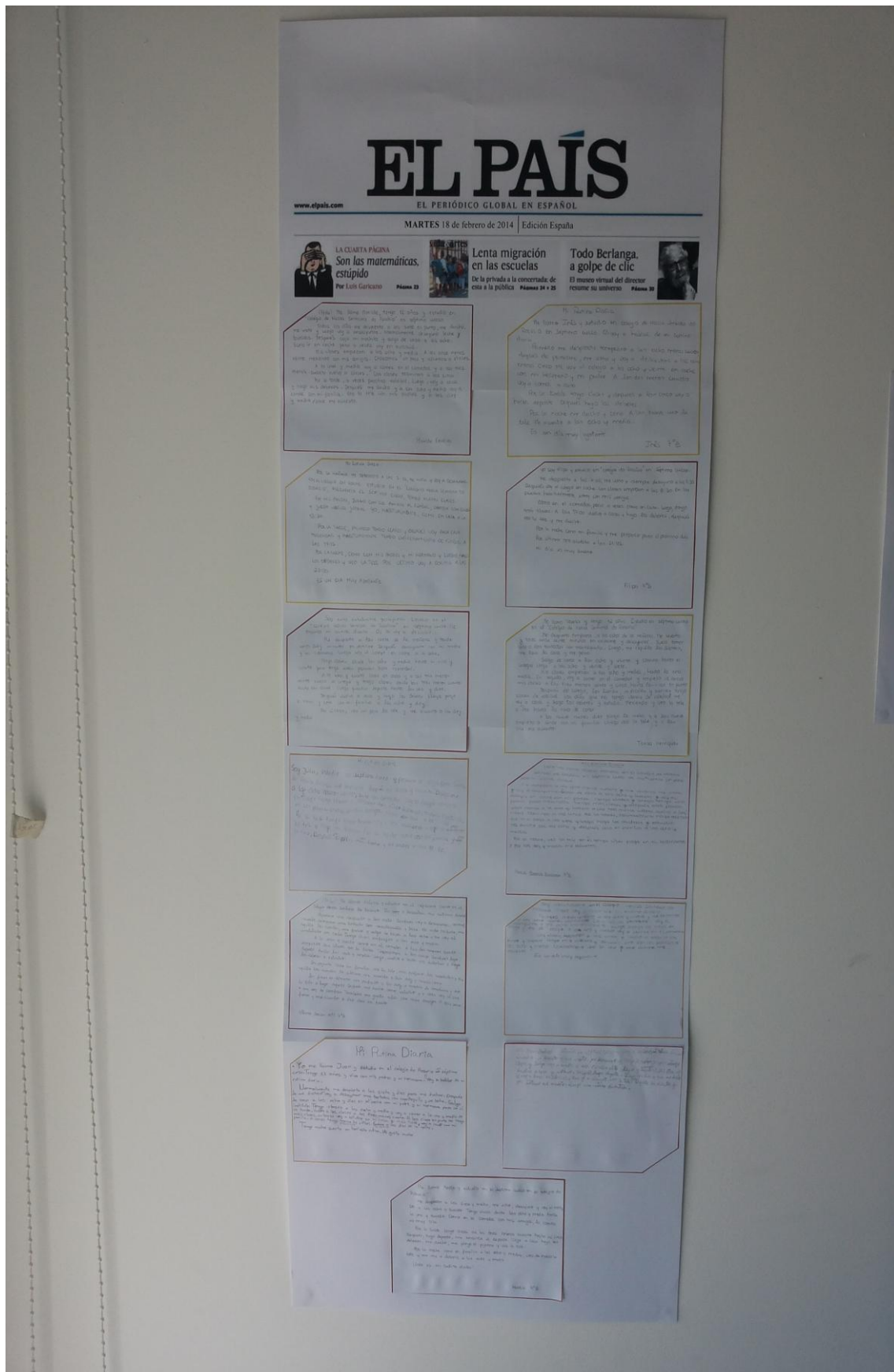
1 párrafo



Conclusión  
(uso adjetivos)



# Anexo 9



## Anexo 10

### Opção I



Ano letivo 2013/2014

FICHA DE  
ESPANHOL

\_\_/\_\_/2014

Nome:

N.º:

Ano / Turma:

### Planificación

#### La vida de un Superhéroe



|                                                                  |  |
|------------------------------------------------------------------|--|
| Su nombre                                                        |  |
| Superpoderes                                                     |  |
| A dje tivos para calificarlo                                     |  |
| Familia<br>(nombres,<br>superpoderes...)                         |  |
| Hábitos/Rutina/<br>Tareas a diario<br>(mañana,<br>tarde, noche ) |  |

Introducción

Desarrollo

Conclusión

Elaboración propia

FICHA DE  
ESPANHOL

— / — 2014

**Borrador**

## A group of DC superheroes standing together. Superman is in the center, flanked by Wonder Woman and Batman. Other heroes like Flash, Green Lantern, and Aquaman are also visible. They are all in their iconic costumes, standing on a yellow background with a blue horizon line.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal 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.

FICHA DE  
ESPANHOL

2014

Nome:

N.º:

Ano / Turma:

### Texto final

## La vida de un Superhéroe

This image shows a single sheet of white paper with horizontal 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.

## Opção II

FICHA DE  
ESPANHOL

\_\_/\_\_/2014

Nome:

N.º:

Ano / Turma:

### Planificación

#### La vida de un famoso



|                                                                  |  |
|------------------------------------------------------------------|--|
| Su nombre                                                        |  |
| Razón de ser famoso                                              |  |
| Adjetivos para calificarlo                                       |  |
| Familia                                                          |  |
| Hábitos/Rutina/<br>Tareas a diario<br>(mañana,<br>tarde, noche ) |  |

Introducción

Desarrollo

Conclusión

Ano / Turma:

**Borrador**

Ano / Turma:

### Texto final

## Anexo 11

25/2/2014

### Planificación

#### La vida de un Superhéroe



|                                                        |                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Su nombre                                              | Pantera Negra                                                                                                                                |
| Superpoderes                                           | es elástica, y <sup>escaparse de</sup> cambiar el aspecto físico <del>de un</del> <sup>en</sup> momento <del>para el</del> <sup>otro</sup> . |
| Ajetivos para calificarlo                              | lista, guapa. tiene pelo <del>negro</del> <sup>mediano</sup> , ojos azules y labios gruesos rojos.                                           |
| Familia (nombres, superpoderes...)                     | Su hermano es Capitán América y tiene mucha fuerza. Su madre es "Catwoman" y es muy guapa.                                                   |
| Hábitos/Rutina/ Tareas a diario (mañana, tarde, noche) | Por la mañana se despierta a las 6:00 y desayuna. Se ducha y se viste <del>en</del> <sup>su</sup> traje. Después salva el mundo.             |

Introducción

Desarrollo

Conclusión

Datos personales, super poderes y adjetivos



Familia y hábitos / tareas



Importante para el mundo. Como termina su día



Elaboración propia

## La vida de un Superhéroe



Me llamo negra, Pantera Negra. Tengo pelo <sup>mediante</sup> ~~a media~~ y melena negra, ojos azules y lóbios <sup>de</sup> ~~que~~ gueros rojos. D<sup>ic</sup>en que ~~(la)~~ soy muy lista y guapa, pero eso no lo sé. Soy elástico y ~~soy~~ capaz de cambiar mi aspecto físico ~~de~~ <sup>un</sup> ~~momento~~ <sup>?</sup> ~~para~~ <sup>a</sup> otro.

En mi familia somos todos superhéroes. Mi hermano es "Captain America" y tiene mucha fuerza, mi madre es "Catwoman" y es muy ~~guapa~~ ágil.

Por la mañana ~~me~~ despierto a las siete y desayuno. Me ducho y visto mi traje. Después repaso lo que tengo que hacer ~~y~~ por la tarde, ~~o~~ <sup>me dedico a salvar a las</sup> ~~que tengo que~~ <sup>personas</sup> ~~salvar~~. // Almuerzo a las una y media. ~~luego~~ hago mis misiones. // Llego a casa a las ocho y media. Como y me acuesto temprano porque tengo mucho sueño. Mi trabajo es muy importante para el mundo pues sin mi ayuda sería más difícil controlar a los criminales.

## Texto final

## La vida de un Superhéroe



Me llamo Negra, Pantera Negra. Tengo pelo negro, mediano y melena. Tengo ojos azules y labios rojos y gruesos. Dicen que soy muy lista y guapa, pero eso no lo sé. Soy elástica y capaz de cambiar mi aspecto físico de un momento a otro.

En mi familia somos todos superhéroes. Mi hermano es "Captain America" y tiene mucha fuerza. Mi madre es "Catwoman" y es muy ágil.

Por la mañana me despierto a las siete y desayuno fuerte. Me ducho y pongo mi traje. Después repaso lo que tengo que hacer y por la tarde me dedico a salvar a las personas.

Almuerzo a la una y media. Luego hago mis misiones ¡Mucho trabajo!

Llego a casa a las ocho y media. Ceno y me acuesto temprano porque tengo mucho sueño. Mi trabajo es muy importante para el mundo pues sin mi ayuda sería más difícil controlar a los criminosos.

## Anexo 12



Faculdade de Letras  
Universidade do Porto

### Cuestionario sobre planificación

- Este questionário tem por objetivo a recolha de dados sobre os hábitos dos alunos aquando o momento de planificação de um texto e insere-se no projeto de ação/investigação (tese de mestrado) relacionado com planificação e motivação para a escrita. Agradeço a vossa colaboração!



| Preguntas                                                                                                                                              | Siempre | Pocas veces | Casi nunca |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-------------|------------|
| 1. ¿Piensas en lo que vas a poner antes de escribir un texto?                                                                                          |         |             |            |
| 2. ¿Recurres a esquemas, libros u otros recursos para tener las ideas para escribir tus textos o redacciones?                                          |         |             |            |
| 3. ¿Haces anotaciones antes de escribir?                                                                                                               |         |             |            |
| 4. ¿Seleccionas las ideas que te vienen a la cabeza?                                                                                                   |         |             |            |
| 5. ¿Usas alguna fórmula o truco...?                                                                                                                    |         |             |            |
| 5.1. esquemas                                                                                                                                          |         |             |            |
| 5.2. puntos                                                                                                                                            |         |             |            |
| 5.3. dibujos                                                                                                                                           |         |             |            |
| 5.4. lluvia de ideas                                                                                                                                   |         |             |            |
| 5.5. otros...                                                                                                                                          |         |             |            |
| 6. Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas qué tipo de texto vas a escribir? Por ejemplo narrativo, descriptivo, argumentativo, diálogo... |         |             |            |
| 7. Prefieres escribir a partir de la nada (de tus ideas, sin inspirarte en ningún input ni estímulo).                                                  |         |             |            |
| 8. Prefieres escribir a partir de un texto, de una imagen o de un vídeo (algo que te motive).                                                          |         |             |            |
| 9. Piensas en el género textual: anécdota, noticia, correo electrónico informal, etc.                                                                  |         |             |            |
| 10. ¿Ordenas las ideas y las palabras de forma distinta según el tipo de texto que vas a escribir?                                                     |         |             |            |
| 11. ¿Piensas en quien va a leerlo?                                                                                                                     |         |             |            |
| 12. ¿Te sientes motivado al escribir?                                                                                                                  |         |             |            |

¿Qué has aprendido sobre la planificación? ¿Te ha ayudado? ¿Cómo?

---

---

---

---

---

---



## Anexo 13



Faculdade de Letras  
Universidade do Porto

### Cuestionario sobre planificación

- Este questionário tem por objetivo a recolha de dados sobre os hábitos dos alunos aquando o momento de planificação de um texto e insere-se no projeto de ação/investigação (tese de mestrado) relacionado com planificação e motivação para a escrita. Agradeço a vossa colaboração!



| Preguntas                                                                                                                                           | Siempre | Pocas veces | Casi nunca |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-------------|------------|
| ¿Piensas en lo que vas a poner antes de escribir un texto?                                                                                          | X       |             |            |
| ¿Recuerdas a esquemas, libros u otros recursos para tener las ideas para escribir tus textos o redacciones?                                         | X       |             |            |
| ¿Haces anotaciones antes de escribir?                                                                                                               | X       |             |            |
| ¿Seleccionas las ideas que te vienen a la cabeza?                                                                                                   | X       |             |            |
| ¿Usas alguna fórmula o truco...?                                                                                                                    | X       |             |            |
| • esquemas                                                                                                                                          |         | X           |            |
| • puntos                                                                                                                                            | X       |             |            |
| • dibujos                                                                                                                                           |         | X           |            |
| • lluvia de ideas                                                                                                                                   | X       |             |            |
| • otros...                                                                                                                                          |         | X           |            |
| Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas qué tipo de texto vas a escribir? Por ejemplo narrativo, descriptivo, argumentativo, diálogo... |         | X           |            |
| Prefieres escribir a partir de la nada (de tus ideas, sin inspirarte en ningún input ni estímulo).                                                  | X       |             |            |
| Prefieres escribir a partir de un texto, de una imagen o de un vídeo (algo que te motive).                                                          | X       |             |            |
| Piensas en el género textual: anécdota, noticia, correo electrónico informal, etc.                                                                  | X       |             |            |
| ¿Ordenas las ideas y las palabras de forma distinta según el tipo de texto que vas a escribir?                                                      | X       |             |            |
| ¿Piensas en quien va a leerlo?                                                                                                                      | X       |             |            |
| ¿Te sientes motivado al escribir?                                                                                                                   | X       |             |            |

¿Qué has aprendido sobre la planificación? ¿Te ha ayudado? ¿Cómo?

Através da planificação os meus textos tornaram-se mais organizados e estruturados. Além disso, agora é mais fácil começar a escrever qualquer tipo de texto.



## Anexo 14



Faculdade de Letras  
Universidade do Porto

### Cuestionario sobre planificación

- Este questionário tem por objetivo a recolha de dados sobre os hábitos dos alunos aquando o momento de planificação de um texto e insere-se no projeto de ação/investigação (tese de mestrado) relacionado com planificação e motivação para a escrita. Agradeço a vossa colaboração!



| Preguntas                                                                                                                                           | Siempre | Pocas veces | Casi nunca |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-------------|------------|
| ¿Piensas en lo que vas a poner antes de escribir un texto?                                                                                          | X       |             |            |
| ¿Recurres a esquemas, libros u otros recursos para tener las ideas para escribir tus textos o redacciones?                                          | X       |             |            |
| ¿Haces anotaciones antes de escribir?                                                                                                               |         | X           |            |
| ¿Seleccionas las ideas que te vienen a la cabeza?                                                                                                   | X       |             |            |
| ¿Usas alguna fórmula o truco...?                                                                                                                    | X       |             |            |
| • esquemas                                                                                                                                          |         | X           |            |
| • puntos                                                                                                                                            | X       |             |            |
| • dibujos                                                                                                                                           |         |             | X          |
| • lluvia de ideas                                                                                                                                   | X       |             |            |
| • otros...                                                                                                                                          |         |             | X          |
| Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas qué tipo de texto vas a escribir? Por ejemplo narrativo, descriptivo, argumentativo, diálogo... | X       |             |            |
| Prefieres escribir a partir de la nada (de tus ideas, sin inspirarte en ningún input ni estímulo).                                                  |         | X           |            |
| Prefieres escribir a partir de un texto, de una imagen o de un vídeo (algo que te motive).                                                          | X       |             |            |
| Piensas en el género textual: anécdota, noticia, correo electrónico informal, etc.                                                                  | X       |             |            |
| ¿Ordenas las ideas y las palabras de forma distinta según el tipo de texto que vas a escribir?                                                      | X       |             |            |
| ¿Piensas en quien va a leerlo?                                                                                                                      | X       |             |            |
| ¿Te sientes motivado al escribir?                                                                                                                   | X       |             |            |

¿Qué has aprendido sobre la planificación? ¿Te ha ayudado? ¿Cómo?

Ajudou-me a melhorar os meus textos e a dar menos  
erros, mas ainda tenho alguma dificuldade em organizar  
as minhas ideias.



## Anexo 15

Aluno A

Ser solidario es ayudar<sup>a</sup> a alguien cuando más lo <sup>necesita</sup> precisa. Ser solidario permite que las personas estén unidas, ayudando los menos favorecidos. La solidaridad une<sup>a</sup> a las personas para que, juntas, puedan lograr un mismo objetivo. Ser solidario ~~haz~~ nos ~~crece~~ ~~en~~ ~~cuanto~~ seres humanos. Se lo, trasciende a todas las fronteras políticas, religiosas, culturales, etc. pues lo importante es ayudar<sup>a</sup> a las personas. Para ~~se~~ ~~se~~ ~~se~~ solidario es ~~nece~~ ~~sario~~ tener discernimiento para ~~no~~ ponernos en el lugar del otro y solo así podremos ser solidarios, contrariando ~~el~~ egoísmo y ~~el~~ individualismo.

Aluno B

¿Qué es ser solidario?

En solidario para mí, no es solo ayudar<sup>a</sup> ~~los~~ ~~otras~~ <sup>demás</sup>, es ayudar ~~a~~ ~~los~~ ~~demás~~ sin pensar en sus diferencias y no esperar nada en cambio. En solidario es ~~respetar~~ <sup>respetar</sup> ~~los~~ <sup>demás</sup> // La solidaridad es el amor, la paz, la tolerancia y la dignidad. En solidario es compartir lo que ~~no~~ necesitamos, es ~~hacer~~ <sup>hacer</sup> la diferencia. Solidaridad es actuar, <sup>juntar / recolectar dinero o productos</sup> ~~organizar~~ y ser persistente. En solidario es tener ~~personalidad~~ <sup>personalidad</sup> y ~~hacer~~ <sup>hacer</sup> lo que pensamos ~~que~~ <sup>ser</sup> ~~es~~ mejor.

49 palabras

## Anexo 16

**ROSÁRIO**  
CENTRO DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Ano letivo 2013/2014

FICHA DE  
ESPANHOL

\_\_/\_\_/2014

Nome:

N.º:

Ano / Turma:

Solicitar información para hacer voluntariado  
(Planificación)



¡A planificar! ¿Qué aspectos vas a mencionar en tu correo electrónico?

|                                                              |  |
|--------------------------------------------------------------|--|
| ¿A quién voy a solicitar información?                        |  |
| ¿Con qué objetivo?                                           |  |
| ¿Qué información necesito saber?                             |  |
| ¿Qué datos debo aportar?                                     |  |
| ¿Qué tipo de lenguaje voy a utilizar?<br>¿Formal o informal? |  |
| Otra información                                             |  |



Ahora que tienes información suficiente, piensa en como vas a organizar tus ideas y a presentarlas en tu correo electrónico.

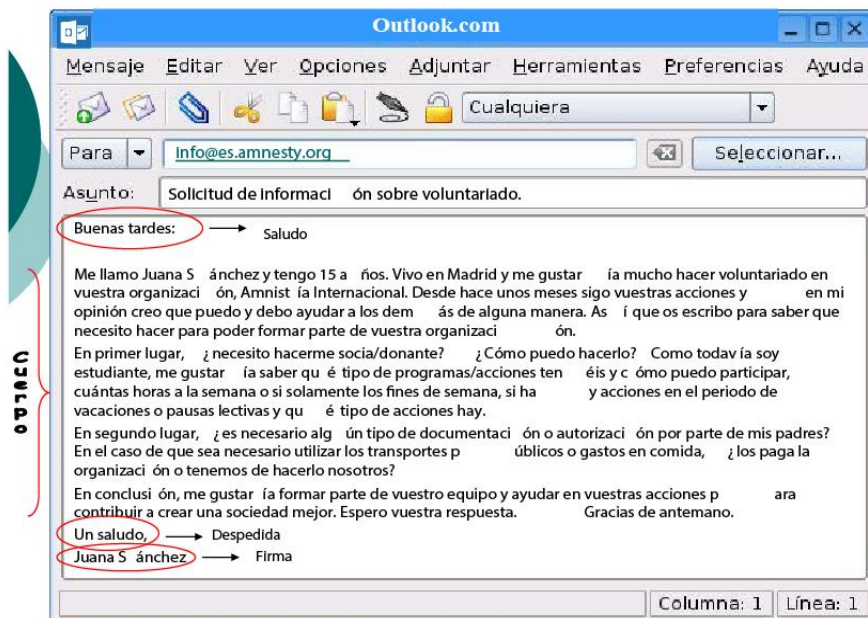
Introducción:

Desarrollo:

Conclusión:



¿Conoces ya la estructura de un correo electrónico? A ver...





No te olvides de organizar tus ideas en párrafos y utilizar conectores apropiados:

- Aditivos: además, sobre todo.
- Consecutivos: así que, por lo tanto.
- Justificativos: como, es que...
- Contraargumentativos: aunque, sin embargo.
- De inicio: en primer lugar, por un lado, por una parte.
- De continuidad: en segundo / tercer. lugar, por otro lado, por otra parte.
- De cierre: en conclusión, para terminar, finalmente.
- Comentadores: pues
- Explicativos: o sea, es decir
- Resumitivos: en resumen

Selecciona los que te sean más útiles.



Ahora, escribe un correo electrónico a una ONG, solicitando información sobre voluntariado, teniendo en cuenta todos los pasos planificados y el ejemplo visto. Tu correo debe:

- contener entre 60 a 90 palabras;
- seguir la estructura de un correo electrónico;
- utilizar conectores adecuados;
- utilizar expresiones como *creo / estoy convencido / lo más importante / en mi opinión*, aprendidas en esta clase;
- seguir toda la información incluida en los pasos de la planificación.

Outlook.com

Mensaje Editar Ver Opciones Adjuntar Herramientas Preferencias Ayuda

Cualquiera

Para  Seleccionar...

Asunto:

Columna: 1 Línea: 1



## Anexo 17

ESPAÑOL

6/5/2014

### Solicitar información para hacer voluntariado (Planificación)



¡A planificar! ¿Qué aspectos vas a mencionar en tu correo electrónico?

|                                                              |                                                         |
|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| ¿A quién voy a solicitar información?                        | Asociación para la libertad y la justicia               |
| ¿Con qué objetivo?                                           | ayudar <sup>a las</sup> personas y hacer voluntariado   |
| ¿Qué información necesito saber?                             | - qué necesito hacer para pertenecer a la organización, |
| ¿Qué datos debo aportar?                                     | nombre, edad, donde vivo                                |
| ¿Qué tipo de lenguaje voy a utilizar?<br>¿Formal o informal? | INFORMAL                                                |
| Otra información                                             |                                                         |



Ahora que tienes información suficiente, piensa en como vas a organizar tus ideas y a presentarlas en tu correo electrónico.

**Introducción:** Buenas Tardes:

Me llamo         , tengo 14 años y vivo en           
Puerto Rico. Me gustaría hacer voluntariado en  
vuestra organización, A.W. L. J.

**Desarrollo:**

- ¿qué necesito hacer para participar?
- ¿Autorización de los padres?
- tipo de programas.

**Conclusión:**

Quiero mucho hacer parte de nuestro  
equipo y ayudar a la sociedad.

Outlook.com

Mensaje Editar Ver Opciones Adjuntar Herramientas Preferencias Ayuda

Para: aulj@aulj.com ✓

Asunto: información ✓

Buenas tardes:

! Me llamo \_\_\_\_\_ tengo 14 años y vivo en Polco.

Me gustaría hacer voluntariado en vuestra organización, AWLJ.

! En primer lugar ¿Qué necesito hacer para participar?

! Necesito ~~de~~<sup>la</sup> autorización de mis padres?

Me gustaría saber qué programas hay. <sup>tenéis</sup>

! Quiero mucho hacer parte de vuestro equipo y ayudar<sup>9</sup> la sociedad.

! Un saludo,

Columna: 1 Línea: 1



## Anexo 18

**ROSÁRIO**  
Escuela de Educación Primaria y Secundaria de la Comuna de Santiago

Ano letivo 2013/2014

FICHA DE  
 ESPANHOL

Nome:

N.º:

Ano / Turma:

\_\_/\_\_/2014

Carta al Director del Colegio  
 (Planificación)

# Carta Formal



## Ejemplo de carta formal

Lugar y fecha

{ Santiago, 30 de abril de 2014

Asunto: Solicitud para realizar una actividad / reunir fondos

Señor Raúl Callejas Escobar  
 Director  
 Colegio Estrella Solitaria

{ Datos del destinatario (el  
 que va a recibir la carta)

Señor Director: { Saludo

Motivo /  
 Introducción

{ La Directiva del 5º año básico B se dirige a Ud., con el objetivo de solicitar su autorización para realizar una "feria de las pulgas" y reunir fondos en beneficio de los damnificados del último temporal.

Desarrollo

{ La feria se desarrollaría en el patio techado de la escuela, el próximo sábado 3 de mayo, entre las 9 y 14 horas, y estaría abierta a la comunidad del colegio y vecinos del sector.

{ Los alumnos se comprometen a cuidar el aseo del recinto y retirar los artículos no vendidos, una vez finalizada la actividad.

Cierre /  
 Despedida

{ Esperando su favorable acogida a nuestra solicitud, le saludan, respetuosamente,

Jorge Salazar / Marcela Cortés } Nombre

Firma

Secretario / Presidenta

(anexo 1) 45

Elaboración propia

[www.google.com](http://www.google.com) / <http://www.modelo-carta.com/modelo-carta-formal.html>

## Para empezar...

Este es el esquema de las partes de una carta formal.  
Complétala con los datos de la derecha

Sra. D.ª Montserrat Puente    Datos del destinatario  
C/ La Danza, 3.  
08020, Barcelona.

Lugar de origen y fecha  
Barcelona, 19 de mayo de 2005

Asunto  
Solicitud de información Terapia Antitabaco  
de la Consejería de Salud.

Saludo  
Estimada Sra.:

Cuerpo  
Me permito dirigirme a Vds. para solicitar...

Despedido  
Le saluda atentamente,

Firma  
Fdo.: Monserrat Puente

P.D.: Podría ponerse en contacto conmigo a través  
de mi correo electrónico: montarrat2@uau.es

Le saluda atentamente,

Fdo.: Monserrat Puente

Solicitud de información Terapia Antitabaco  
de la Consejería de Salud.

Barcelona, 19 de mayo de 2005

Podría ponerse en contacto conmigo a través  
de mi correo electrónico: montarrat2@uau.es

Estimada Sra.:

Sra. D.ª Montserrat Puente  
C/ La Danza, 3.  
08020, Barcelona.

Me permito dirigirme a Vds. para solicitar...

Agrupar en los recuadros correspondientes las siguientes  
palabras o frases según la parte de la carta donde aparecen:

| Saludo | Inicio Cuerpo | Despedida |
|--------|---------------|-----------|
| 11     | 1      10     | 2      6  |
| 12     | 7             | 3      9  |
| 14     | 8             | 4      13 |
|        |               | 5         |

1. Me dirijo a...
2. Reciban un cordial saludo,
3. Se despide atentamente,
4. Atentamente le saluda,
5. Sin otro particular, se despide atentamente,
6. Dándole las gracias de antemano y en espera de su respuesta, le saluda atentamente,
7. Les escribo para comunicarles...
8. Me complace ponerme en contacto con...
9. En espera de sus noticias, reciba un cordial saludo,
10. En relación con...
11. Distinguido/a Sr./Sra. ....
12. Señores/Señoras:
13. Un atento saludo,
14. Muy señor/a/es/as mío/a/s:

Elaboración propia

[www.google.com](http://www.google.com) / <http://www.modelo-carta.com/modelo-carta-formal.html>

## Actividades de planificación de una carta al director del "Colégio do Rosário"



Ahora, vas a planificar tu carta, teniendo en cuenta lo que has visto y los ejercicios hechos. A ver...

1. ¿De qué voy a hablar en mi carta? ¿Qué actividad voy a proponer y cómo?

---

---

---

---

2. ¿Qué aspectos vas a mencionar en tu carta?

---

---

---

---

3. ¿Qué expresiones o frases vas a utilizar en tu carta?

| Saludo | Inicio / Cuerpo | Despedida |
|--------|-----------------|-----------|
|        |                 |           |



No te olvides de seguir la estructura de una carta formal y de poner en práctica todo lo que has visto en la parte de la planificación. Debes escribir entre 80 a 100 palabras, ser directo y conciso y respetar todas las reglas. Te sugiero que hagas primero un borrador para estructurar tus ideas (introducción, desarrollo, conclusión) y después tu texto final.

(anexo 1) 48

Elaboración propia

[www.google.com](http://www.google.com) / <http://www.modelo-carta.com/modelo-carta-formal.html>

**Atención con:**

- ▶ Nos dirigimos a nuestro destinatario usando las abreviaturas: Vd. / Ud. (Usted), Vds. / Uds. (Ustedes)
- ▶ Fórmulas de cortesía para hacer la petición: *estaría muy agradecido si... / le(s) ruego que...*
- ▶ No podés olvidar el agradecimiento anticipado.
- ▶ Después de la fórmula de saludo siempre usamos dos puntos, nunca coma: *Estimado Sr.:*
- ▶ Después de la fórmula de despedida se usa la coma: *Se despide cordialmente,*
- ▶ Usamos la tercera persona en la despedida: *Reciba un cordial saludo,*

**Otras fórmulas:****Saludo**

Señor o Señora, delante de su apellido: Señor Escobar o Sr. Escobar:

Señor (Rector, Presidente, Doctor, etc.) delante de los dos datos: Sr. Profesor Don

Alfonso Escobar:

Estimado/a Sr./Sra. mío/a:

Estimado/a Sr./Sra. Pérez:

Estimados Sres.:

Señores/as:

Distinguido/a Sr./Sra. Pérez:

**Inicio**

Les escribo para solicitar información sobre...

Me dirijo a Ud. / Uds. en relación con... / en busca de información sobre...

Por la presente deseo solicitar el puesto de trabajo / información sobre becas / cursos, etc.

Por medio de la presente...

Tengo el agrado de dirigirme a usted por...

**Despedida**

Espero recibir noticias tuyas en breve...

Espero recibir noticias de ustedes

A la espera de sus noticias...

A la espera de una pronta respuesta por su parte, les saludo atentamente

Quedando a su disposición me despido atentamente

Quedo a la espera de sus noticias...

En espera de sus noticias...

En espera de su pronta respuesta...

Agradeciéndoles de antemano... (ejemplo: *la atención que le brinde a nuestra solicitud*)

Dándoles las gracias por anticipado...

Sin otro particular le/s saluda atentamente

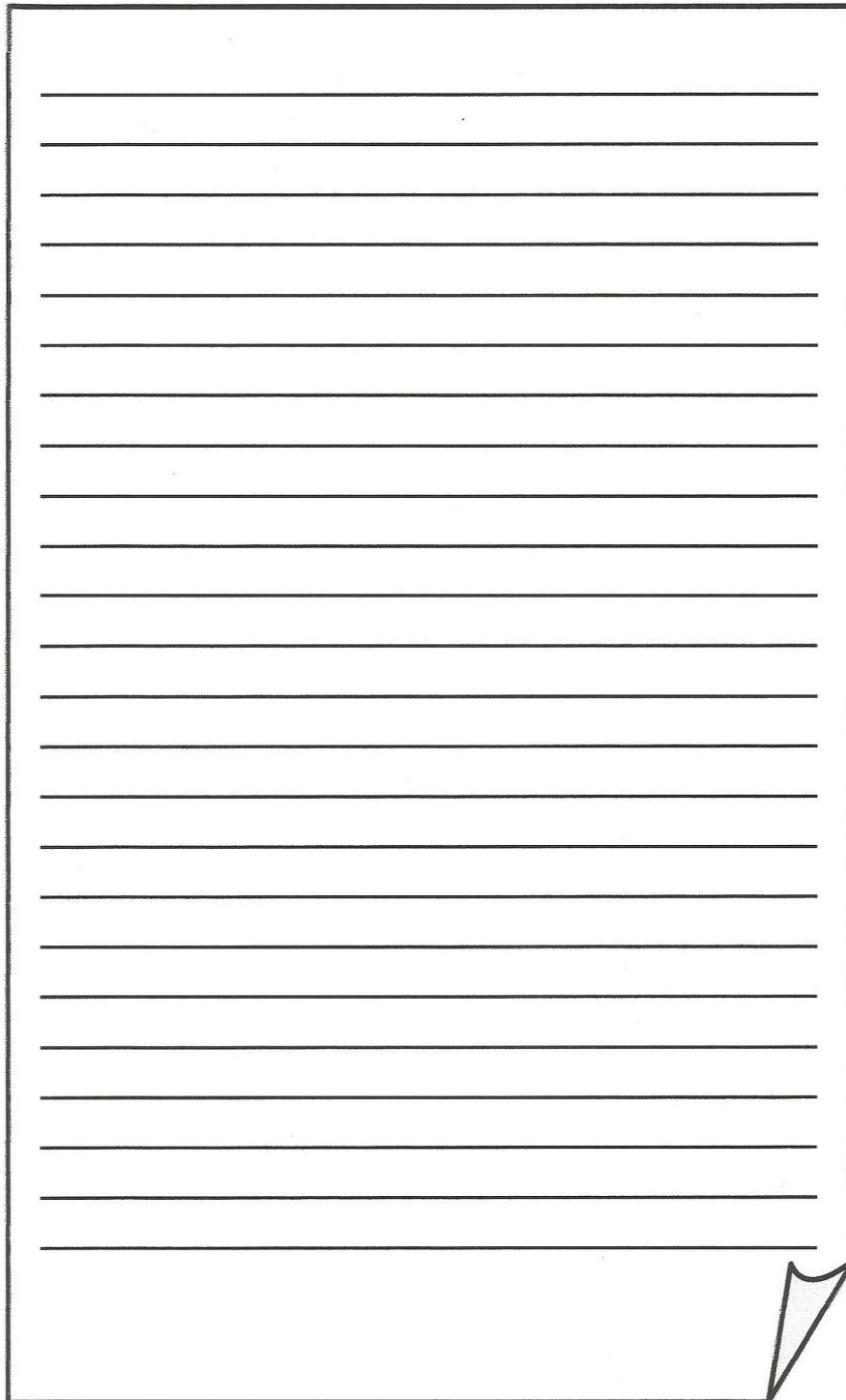
Atentamente

Muy atentamente

Atte.

Un saludo

## Borrador

A large rectangular box with a black border, containing 25 horizontal lines for writing. The lines are evenly spaced and extend across most of the width of the box. The bottom right corner of the box is folded over, creating a triangular flap.

(anexo 1) 49

Elaboración propia

[www.google.com](http://www.google.com) / <http://www.modelo-carta.com/modelo-carta-formal.html>

## Anexo 19

### Actividades de planificación de una carta al director del "Colégio do Rosário"



Ahora, vas a planificar tu carta, teniendo en cuenta lo que has visto y los ejercicios hechos. A ver...

1. ¿De qué voy a hablar en mi carta? ¿Qué actividad voy a proponer y cómo?

- proponer un concierto
- Recogida de alimentos, juguetes, material escolar, ropa...

2. ¿Qué aspectos vas a mencionar en tu carta?

- lugar y fecha
- qué vamos a hacer
- participantes / destinatarios

3. ¿Qué expresiones o frases vas a utilizar en tu carta?

| Saludo         | Inicio / Cuerpo                                                                                                           | Despedida                               |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| Señor Director | me complace poderme en contacto con ud con el objetivo de solicitar su autorización para realizar un concierto solidario. | Espero recibir noticias tuyas en breve. |



No te olvides de seguir la estructura de una carta formal y de poner en práctica todo lo que has visto en la parte de la planificación. Debes escribir entre 80 a 100 palabras, ser directo y conciso y respetar todas las reglas. Te sugiero que hagas primero un borrador para estructurar tus ideas (introducción, desarrollo, conclusión) y después tu texto final.

Señor Director,  
incompleto

Me complace ponerte en contacto con ud. con el objetivo de solicitar su autorización para Realizar un concierto Solidario, para ayudar tres organizaciones. ¿Qué organizaciones?

El concierto va a realizarse el 7 de junio, entre las 20:30 y las 23:00. Queremos que todas las personas participen, contribuyendo con ropas, juguetes, alimentos y material escolar.

El evento tendrá lugar en el "Auditorio de Universidad Católica."

Nosotros nos comprometemos a cuidar el de del toda la organización y del aseo del recinto, una vez finalizado el concierto.

¿Despedida?

Señor José Trigo

Director

"Colégio Nossa Senhora do Rosário"

Señor Director,

Me complace ponerme en contacto con ud. con el objetivo de solicitar su autorización para realizar un concierto solidario, para ayudar al "lar do Livramento", una de las organizaciones importantes de nuestra ciudad.

El concierto va a realizarse el 7 de junio, entre las 20:30 y las 23:00. Queremos que todas las personas participen, contribuyendo con ropa, juguetes, alimentos y material escolar.

El evento tendrá lugar en el "Auditório de Universidade Católica". Nosotros nos comprometemos a cuidar de toda la organización y del aseo del recinto, una vez finalizado el concierto.

Esperando su favorable acogida a nuestra solicitud, le saludo,  
Respetuosamente,

Ⓟ

## Anexo 20

### Cartel – Campanha solidaria (Planificación)

#### Eslogan

- ◆ Descrição de la entidad organizadora del evento y grupo que va a organizarlo.

---

---

---

---

---

- ◆ Descripción de la importancia de uno ser solidario y objetivos de la actividad-campaña.

---

---

---

---

---

- ◆ Descripción del evento (datos): tipo de evento; fecha, local y hora; destinatarios.

---

---

---

---

---

- ◆ Descripción de lo que van a recoger en la campaña (objetivos específicos).

---

---

---

---

---

- ◆ Motivar a las personas a participar en el evento de manera original.

---

---

(Utiliza por lo menos una frase en condicional tipo II (irreal/poco probable)).

## Anexo 21



### Cartel – Campaña solidaria (Planificación)

#### Eslogan

Canta la Solidaridad

- Descripción de la entidad organizadora del evento y grupo que va a organizarlo.

grupo de alumnos del 9° E del "Colégio do Rosário", Oporoto  
↳ alumnos de español

- Descripción de la importancia de uno ser solidario y objetivos de la actividad-campaña.

Es muy importante ser solidario y ayudarlos demás,  
a los que tienen menos posibilidad que nosotros, porque  
un día podemos también necesitar de su  
ayuda. y porque es para que nosotros seamos mejores  
personas.

- Descripción del evento (datos): tipo de evento; fecha, local y hora; destinatarios.

7 de Junio de 2014  
desde las 20:30 hasta las 23:00h  
En el auditorio de la Universidad Católica  
Todas las personas están invitadas: toda la comunidad  
escolar, alumnos, vecinos...

- Descripción de lo que van a recoger en la campaña (objetivos específicos).

- material escolar  
- útiles  
- ropa  
- comida

- Motivar a las personas a participar en el evento de manera original.

ofrecer premios con el eslogan  
Ofrecemos camisetas a todos los participantes

(Utiliza por lo menos una frase en condicional tipo II (irreal/poco probable)).

## Anexo 22

# ABRE TU CORAZÓN, SE SOLIDARIO!

El nuevo año del "colegio de Rosario",  
grupo E, un colegio que se preocupa con  
las desfavorecidas, va a organizar un  
concerto a favor del "tor de suarmento".

AUDITORIO DE LA  
UNIVERSIDAD CATÓLICA:  
• 20:30h - 23:00h  
• 7 de junio

¡Si no vienes vas a  
perder la oportunidad de tu vida!

Ven a escuchar buena música  
en cambio de lo que no necesitas:

- Material escolar
- Ropa
- Alimentos
- ...



## Anexo 23

**U.PORTO**

Faculdade de Letras  
Universidade do Porto

### Cuestionario sobre planificación

- Este questionário tem por objetivo a recolha de dados sobre os hábitos dos alunos aquando o momento de planificação de um texto e insere-se no projeto de ação/investigação (tese de mestrado) relacionado com planificação e motivação para a escrita. Agradeço a vossa colaboração!



| Preguntas                                                                                                                                           | Siempre | Pocas veces | Casi nunca |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-------------|------------|
| ¿Piensas en lo que vas a poner antes de escribir un texto?                                                                                          |         | X           |            |
| ¿Recurres a esquemas, libros u otros recursos para tener las ideas para escribir tus textos o redacciones?                                          |         | X           |            |
| ¿Haces anotaciones antes de escribir?                                                                                                               |         | X           |            |
| ¿Seleccionas las ideas que te vienen a la cabeza?                                                                                                   |         | X           |            |
| ¿Usas alguna fórmula o truco...?                                                                                                                    | X       |             |            |
| • esquemas                                                                                                                                          |         | X           |            |
| • puntos                                                                                                                                            |         | X           |            |
| • dibujos                                                                                                                                           |         |             | X          |
| • lluvia de ideas                                                                                                                                   |         | X           |            |
| • otros...                                                                                                                                          |         |             | X          |
| Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas qué tipo de texto vas a escribir? Por ejemplo narrativo, descriptivo, argumentativo, diálogo... |         | X           |            |
| Prefieres escribir a partir de la nada (de tus ideas, sin inspirarte en ningún input ni estímulo).                                                  |         |             | X          |
| Prefieres escribir a partir de un texto, de una imagen o de un vídeo (algo que te motive).                                                          | X       |             |            |
| Piensas en el género textual: anécdota, noticia, correo electrónico informal, etc.                                                                  |         | X           |            |
| ¿Ordenas las ideas y las palabras de forma distinta según el tipo de texto que vas a escribir?                                                      |         | X           |            |
| ¿Piensas en quien va a leerlo?                                                                                                                      |         | X           |            |
| ¿Te sientes motivado al escribir?                                                                                                                   |         |             | X          |

¿Qué has aprendido sobre la planificación? ¿Te ha ayudado? ¿Cómo?

Aprendí que la planificación es muy importante porque nos ayuda  
a organizar mejor el texto, pero también podemos estar un poco  
con eso.



## Anexo 24

**U. PORTO**

Faculdade de Letras  
Universidade do Porto

### Cuestionario sobre planificación

- Este questionário tem por objetivo a recolha de dados sobre os hábitos dos alunos aquando o momento de planificação de um texto e insere-se no projeto de ação/investigação (tese de mestrado) relacionado com planificação e motivação para a escrita. Agradeço a vossa colaboração!



| Preguntas                                                                                                                                           | Siempre | Pocas veces | Casi nunca |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-------------|------------|
| ¿Piensas en lo que vas a poner antes de escribir un texto?                                                                                          | X       |             |            |
| ¿Recurres a esquemas, libros u otros recursos para tener las ideas para escribir tus textos o redacciones?                                          |         | X           |            |
| ¿Haces anotaciones antes de escribir?                                                                                                               | X       |             |            |
| ¿Seleccionas las ideas que te vienen a la cabeza?                                                                                                   | X       |             |            |
| ¿Usas alguna fórmula o truco...?                                                                                                                    | X       |             |            |
| • esquemas                                                                                                                                          |         | X           |            |
| • puntos                                                                                                                                            |         | X           |            |
| • dibujos                                                                                                                                           |         |             | X          |
| • lluvia de ideas                                                                                                                                   |         | X           |            |
| • otros...                                                                                                                                          |         |             | X          |
| Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas qué tipo de texto vas a escribir? Por ejemplo narrativo, descriptivo, argumentativo, diálogo... |         | X           |            |
| Prefieres escribir a partir de la nada (de tus ideas, sin inspirarte en ningún input ni estímulo).                                                  |         |             | X          |
| Prefieres escribir a partir de un texto, de una imagen o de un vídeo (algo que te motive).                                                          | X       |             |            |
| Piensas en el género textual: anécdota, noticia, correo electrónico informal, etc.                                                                  | X       |             |            |
| ¿Ordenas las ideas y las palabras de forma distinta según el tipo de texto que vas a escribir?                                                      | X       |             |            |
| ¿Piensas en quien va a leerlo?                                                                                                                      |         | X           |            |
| ¿Te sientes motivado al escribir?                                                                                                                   |         | X           |            |

¿Qué has aprendido sobre la planificación? ¿Te ha ayudado? ¿Cómo?

Acho que as atividades de planificação me ajudaram a perceber que antes de escrever devo pensar muito bem no tipo de texto e de forma que o vou ler. Fazer listas ou fontes de palavras, expressões ou frases foi sempre muito útil para não me perder.

