



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR  
Artes e Letras

**Relatório de estágio**  
**A relevância das oficinas de escrita no processo de**  
**ensino-aprendizagem de uma língua**

**Tânia Patrícia Pires da Costa**

Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em  
**Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino**  
**Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário**  
(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Professora Doutora Carla Sofia Gomes Xavier Luís

Covilhã, outubro de 2015

Ao meu pai, minha mãe e minha irmã, o meu porto de abrigo.

*Actuação Escrita*

*Pode-se escrever*

*Pode-se escrever sem ortografia*

*Pode-se escrever sem saber sintaxe*

*Pode-se escrever sem português*

*Pode-se escrever numa língua sem saber essa língua*

*Pode-se escrever sem saber escrever*

*Pode-se pegar na caneta sem haver escrita*

*Pode-se pegar na escrita sem haver caneta*

*Pode-se pegar na caneta sem haver caneta*

*Pode-se escrever sem caneta*

*Pode-se sem caneta escrever **caneta***

*Pode-se sem escrever escrever **plume***

*Pode-se escrever sem escrever*

*Pode-se escrever sem sabermos **nada***

*Pode-se escrever **nada** sem sabermos*

*Pode-se escrever **sabermos** sem nada*

*Pode-se escrever **nada***

*Pode-se escrever com nada*

*Pode-se sem nada*

*Pode-se não escrever*

*Pedro Oom*

# Agradecimentos

Muitas foram as pessoas que se cruzaram no meu caminho e que foram preciosas para chegar até aqui. Para que nenhum nome não seja escrito, aqui fica o meu muito obrigado a todos os que estiveram comigo e que me ajudaram desde o início desta aventura.

A todos o meu bem-haja.

## Resumo

O relatório de estágio que agora se apresenta constitui uma reflexão em torno das atividades, letivas e não letivas, dinamizadas no âmbito do Estágio Pedagógico realizado na Escola Secundária Afonso de Albuquerque, Guarda, no ano letivo 2014/2015. Além da descrição natural que um trabalho científico desta natureza implica, procurámos apresentar vários momentos reflexivos, quer sobre aspetos atinentes à prática pedagógica, quer sobre a Escola dos nossos dias, não deixando de lado alguns dos problemas que afetam direta ou indiretamente o ensino, em geral, e os nossos discentes, em particular. Identificado um dos maiores problemas das turmas com as quais laborámos, a dificuldade em escrever com qualidade, procurámos inspiração em certos especialistas consagrados nestas áreas e aplicámos alguns conhecimentos adquiridos que se materializaram em atividades específicas para o efeito que, de resto, evidenciaram a importância das oficinas de escrita (e do trabalho por tarefas) para o processo de ensino-aprendizagem da mencionada competência.

## Palavras-chave

Relatório de Estágio, Expressão Escrita, Oficina de escrita.

## **Resumen**

## **Palabras-claves**

# Índice

Dedicatória	ii
Agradecimentos	iv
Resumo	v
Resumen	vi
Índice	vii
Índice de Figuras	ix
Índice de Quadros	x
Índice de Siglas e Acrónimos	xi
Introdução	1
Capítulo I	
1.1. A Expressão Escrita	4
1.1.1. O ensino da escrita	5
1.1.2. Modelos processuais da escrita	7
1.1.3. O papel do professor e do aluno no processo de escrita	9
1.2. O ciclo da escrita	11
1.2.1. Algumas exigências da escrita: criatividade e esforço	12
1.2.2. Etapas de uma Oficina de escrita	14
1.3.3. A pedagogia do erro	16
1.3. A escrita nos programas atuais de LE	18
1.3.1. Ensino Básico e Secundário	18
1.3.2. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	20
1.3.3. Interferências da Língua Materna e proximidades linguísticas	22
1.4. Os manuais de espanhol e a escrita	23
1.5. Os materiais autênticos no processo de ensino-aprendizagem das línguas	29
Capítulo II	
2.1. Enquadramento da prática pedagógica	31
2.1.1. Descrição da Escola	31
2.1.2. Caracterização das turmas	33
2.1.3. O núcleo de estágio	34
2.1.4. As atividades extracurriculares	35
2.2. Práticas Pedagógicas	36
2.2.1. As atividades da escrita	36
2.2.2. Reflexão das atividades letivas	39
2.2.2.1. 10.º ano	39

2.2.2.2. 11.º ano	42
2.2.2.3. 7.º ano	45
Conclusão	48
Referências Bibliográficas	51
Webgrafia	54
Anexos	56

# Lista de Figuras

Fig. 1:	Modelo de Flower e Hayes (1981) .....	8
Fig. 2:	O “ciclo de escrita” por Barbeiro .....	12
Fig. 3:	Categorias do QCRE .....	21
Fig. 4:	Exercício do manual <i>Pasapalabra 7</i> .....	25
Fig. 5:	Exercício do manual <i>Pasapalabra 7</i> .....	26
Fig. 6:	Exercício do manual <i>Endirecto.com 4</i> .....	27
Fig. 7:	Exercício do manual <i>Endirecto.com 4</i> .....	28
Fig. 8:	Exercício do manual <i>Endirecto.com 5</i> .....	29
Fig. 9:	Exercício do manual <i>Endirecto.com 5</i> .....	29
Fig. 10:	Fachada da Escola Secundária Afonso de Albuquerque .....	31
Fig. 11:	Barraquinha relativa ao “Día de la Hispanidad” .....	35
Fig. 12:	Mesas com as iguarias .....	35
Fig. 13:	Exercício retirado da ficha de trabalho do 10.º ano (anexo III) .....	37
Fig. 14:	Texto usado para atividade de pré-escrita (anexo IV) .....	38

## Lista de Quadros

Quadro 1 -	Diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita .....	6
Quadro 2 -	Modelo de correção do erro ortográfico segundo Cassany .....	17
Quadro 3 -	Descritores de desempenho para autoavaliação da escrita .....	21
Quadro 4 -	Caraterísticas do manual <i>Pasapalabra 7</i> .....	23
Quadro 5 -	Caraterísticas do manual <i>Endirecto.com 4</i> .....	26
Quadro 6 -	Caraterísticas do manual <i>Endirecto.com 5</i> .....	28
Quadro 7 -	Dados relativos ao Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque .....	32

## Lista de Acrónimos e Siglas

DGIDC	Direção-Geral de Inovação de Desenvolvimento
ELE	Espanhol Língua Estrangeira
GIPPEB	Guião de Implementação do Programa de Português no Ensino Básico
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
Nível A1	Nível de Iniciação (segundo o <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i> ) correspondente ao 7.º ano de escolaridade
Nível B1	Nível de Continuação (segundo o <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i> ) correspondente ao 10.º ano de escolaridade
PELEEB	Programa de Espanhol Língua Estrangeira do Ensino Básico
PCT	Projeto Curricular de Turma
QECR	Quadro Comum de Referência para as Línguas



# Introdução

*Não me curvaria diante de qualquer rei ou presidente, mas curvo-me diante do mais simples professor ou professora. Com uma mão eles escrevem no quadro, com a outra mudam o mundo, porque mudam a mente de um aluno.*

Augusto Cury

O relatório de estágio que agora se apresenta constitui uma reflexão em torno das atividades, letivas e não letivas, dinamizadas no âmbito do Estágio Pedagógico realizado na Escola Secundária Afonso de Albuquerque, Guarda, no ano letivo 2014/2015. Além da descrição natural que um trabalho científico desta natureza implica, procurámos apresentar vários momentos reflexivos, quer sobre aspetos atinentes à prática pedagógica, quer sobre a Escola dos nossos dias, não deixando de lado alguns dos problemas que afetam direta ou indiretamente o ensino, em geral, e os nossos discentes, em particular. Identificado um dos maiores problemas das turmas com as quais laborámos, a dificuldade em escrever com qualidade, procurámos inspiração em certos especialistas consagrados nestas áreas e aplicámos alguns conhecimentos adquiridos que se materializaram em atividades específicas para o efeito e que, de resto, evidenciaram a importância das oficinas de escrita (e do trabalho por tarefas) para o processo de ensino-aprendizagem da mencionada competência.

Para além dos conhecimentos teóricos, a reflexão sobre o trabalho desenvolvido durante as práticas pedagógicas constitui um desafio importante do professor, pois, como refere Alarcão (1996), ser-se reflexivo é difícil, mas possível. A investigação-ação surge então como a metodologia mais adequada a este labor académico, posto que, segundo Abrantes, “*pelas características que apresenta, de prática investigativa ancorada na reflexão e no questionamento, (...) possibilita o envolvimento dos participantes na procura de soluções para os seus problemas e proporciona-lhes a intervenção na sua própria formação*” (2005: 2). Com efeito, a mencionada metodologia, pelas suas características, parece-nos ser a que melhor se adapta ao relatório de estágio, que tem por base a observação, a planificação e a supervisão das práticas pedagógicas em três turmas de espanhol do ensino básico e secundário. Sem dúvida, trata-se de

*uma estratégia que, aplicada à Educação, tem em vista melhorá-la através da mudança encorajando os professores a consciencializarem-se das suas práticas, a serem críticos e reflexivos e predispostos a alterá-las* (2005: 139).

Como é sabido, são inúmeras as definições de investigação-ação, até porque este tipo de metodologia pode ser aplicado a diversas áreas de investigação. No entanto, interessa-nos, como é compreensível, a metodologia relacionada com a dimensão educacional. Moreira e Alarcão (1997) partilham connosco algumas características imprescindíveis que são comuns a todas as definições, a saber: a investigação poderá ser feita pelo próprio professor e os resultados da investigação têm aplicação imediata. Como é compreensível, este tipo de

trabalho conduz à melhoria da prática docente e, naturalmente, os mais beneficiados são os alunos, a pedra angular do processo ensino-aprendizagem. Amaral (1996) descreve os vários ciclos no processo da investigação-ação, os quais nos servirão de guia:

- Delinear um plano de ação para melhorar uma dada situação;
- Agir através da implementação do plano, que deve introduzir alterações na situação inicial, a analisar na fase de observação;
- Observar os efeitos da ação no contexto em que esta ocorre;
- Refletir sobre os efeitos observados, de modo a permitir concluir da eficácia da estratégia de ação para a resolução do problema.

Refletindo um pouco sobre problema que tanto nos preocupa e que atinge várias faixas etárias, rapidamente percebemos que uma das grandes causas da escrita deficitária nos jovens é precisamente a parca utilização da mesma: os alunos escrevem cada vez menos e, quando o fazem, é muitas vezes apenas em momentos de avaliação. Ademais, o facto de hoje em dia a maioria dos jovens comunicar habitualmente entre si por via das redes sociais, de *sms* e de *e-mails*, onde o uso da língua materna é, por assim dizer, simplificado ou uma mera reprodução gráfica da oralidade, naturalmente não abona a favor da escrita. Tal cenário, aliado a uma panóplia imensa de muitos outros afazeres mais atrativos que os jovens têm ao seu dispor, só poderá ter consequências nocivas no âmbito da proficiência linguística, seja de língua materna ou estrangeira, dos alunos em geral. Após a realização de um pequeno teste diagnóstico, rapidamente percebemos que as turmas que nos haviam sido destinadas padeciam de sérias lacunas ao nível da competência escrita. Assim, depois de revermos alguma literatura fundamental no âmbito destas matérias e de analisarmos a forma como esta questão é abordada nos documentos oficiais, designadamente nos programas e nos manuais utilizados, percebemos como poderíamos ajudar os nossos alunos a ultrapassar algumas das limitações que possuíam e colocámos em prática alguns exercícios que, de resto, surtiram efeito; expresso nos trabalhos que foram realizando ao longo do ano.

Enfim, um dos desafios do professor de línguas é dotar os seus discentes da designada competência linguística, ferramenta imprescindível quer para o sucesso escolar nas outras disciplinas quer para a sua vida em geral. De resto, sem o hábil manuseamento da língua, oral e escrita, materna e estrangeira, os nossos alunos tornam-se cidadãos menos capazes, menos preparados para os novos desafios que as sociedades contemporâneas comportam. Há que ensiná-los a compreender, a comunicar, a perceber que se aprende a escrever pensando, refletindo, conhecendo o funcionamento da língua, mas também conhecendo a realidade circundante, sendo que, como é natural, o seu universo de leituras é também uma mais-valia à aprendizagem da escrita competente. Sendo assim, cabe à escola e aos professores, orientar e incentivar os seus alunos para a prática da escrita, especialmente nas aulas de línguas. Sabemos que escrever com fluidez e correção linguística não é tarefa fácil e que, naturalmente, é preciso treino, persistência, tempo, recolhimento, aspetos logo à partida pouco estimulantes quando comparados com outras atividades mais mediáticas e divertidas. Assim, até porque a competição com outras situações mais interessantes é grande, importa,

além de os consciencializar para a importância da proficiência linguística, implementar atividades, ajustadas ao nível e aos interesses dos alunos em causa e que lhes proporcionem momentos de deleite e o tão almejado gosto pela leitura. Além disso, importa que compreendam, desde tenra idade, a metodologia necessária à realização de um bom texto: planificação, contextualização e revisão de todo o processo de escrita. E isto não é algo que se aprenda e que se apura sozinho: há um conjunto de técnicas e de métodos preciosos que importa conhecer e, acima de tudo, usar.

Tendo em conta tudo quanto foi dito, o presente trabalho académico respeitará os seguintes objetivos gerais:

1. Apresentar uma reflexão sobre as atividades, letivas e não letivas, dinamizadas no âmbito do Estágio Pedagógico realizado na Escola Secundária Afonso de Albuquerque, Guarda, no ano letivo 2014/2015.
  2. Rever a literatura principal (suficiente para um trabalho desta natureza) no que respeita aos processos de escrita;
  3. Analisar os documentos oficiais que orientam o ensino das línguas;
  4. Conhecer os diferentes tipos de atividades como apoio da prática da escrita no processo de ensino e aprendizagem;
  5. Procurar diferentes tipos de tarefas na aprendizagem da escrita;
- Quanto aos objetivos específicos, procuraremos:
1. Proceder à leitura de documentação teórica sobre a produção escrita em contexto de sala de aula;
  2. Analisar as diretrizes delineadas no Programa de Espanhol relativas à produção escrita;
  3. Verificar a presença ou ausência de atividades de produção escrita em manuais escolares de Português e Espanhol;
  4. Identificar as vantagens e inconvenientes das oficinas de escrita.
  5. Apresentar algumas propostas de atividades (umas concretizadas em sala de aula e outras não) direcionadas para a escrita.

Realçando a importância da aprendizagem da escrita pelos alunos nas aulas de línguas e propondo algumas estratégias que contribuirão para uma melhoria da produção escrita, o presente relatório de estágio, além naturalmente dos índices, do resumo, da introdução, da conclusão, da bibliografia, está assente em dois capítulos que, por sua vez, apresentam subcapítulos e variadíssimos pontos temáticos. Concretamente no primeiro, mais teórico, realizámos um enquadramento do tema, abordando o papel da escrita e do professor em contexto de sala de aula, diagnosticando as dificuldades dos alunos no ato de escrever e propondo soluções. O segundo, mais prático e pessoal, apresenta algumas atividades pedagógico-didáticas que desenvolvemos ao longo das práticas pedagógicas na Escola Secundária Afonso de Albuquerque com o intuito de melhorarmos a proficiência linguística, com especial enfoque na escrita.

# Capítulo I

## 1.1. A Expressão Escrita

Vem de longe a necessidade do Homem em registar factos e vivências do seu quotidiano. Cassany refere (1999:13) que a escrita acabou por moldar a sociedade e o próprio Homem: *“Muchos elementos esenciales de nuestra civilización actual tienen origen en la escritura: el método empírico y lógico de la ciencia (...); las formulaciones lógicas, matemáticas o químicas (...); la historia (...); el derecho (...)”*. O mesmo autor refere ainda que a escrita é uma invenção excecional, com um valor incalculável para a sociedade: *“una herramienta individual de supervivencia, como un organizador de la sociedad moderna y como una poderosa y peligrosa arma de elaboración de opiniones colectivas”* (ibidem).

Como é óbvio a lenta evolução da escrita acompanha também a evolução do próprio Homem. Aprendemos a falar muito antes de chegarmos à escola, apesar de dominarmos apenas o conhecimento implícito da língua. Mais tarde, já na posse do conhecimento explícito da língua, à escola cabe a tarefa de nos alfabetizar, de nos iniciar no processo da escrita. Segundo Amor:

*(...) em todas dimensões em que se aborde ou focalize o ato de escrever - (...) a escrita é uma actividade (uma praxis produtiva) e um produto eminentemente metalinguístico ou, pelo menos, epilinguístico: de um modo ou de outro, todo o texto resulta de operações de reescrita e fala dele próprio, ou seja, diz directa ou indirectamente como deve ser lido. Por isso se afirma que a escrita não é, ao contrário da fala, um exercício natural de linguagem (2003: 109).*

Antigamente, o analfabeto era aquele que não sabia ler nem escrever; hoje esse problema não é tão saliente devido à implementação da escolaridade obrigatória. Mas, naturalmente, surgiram outros problemas, outras iliteracias que envolvem o mundo da tecnologia, por exemplo, isto principalmente para pessoas de idades mais avançadas. Mas voltando à realidade das nossas escolas, e à questão da escrita, cumpre-nos afirmar que muitos dos nossos alunos terminam o ensino básico e/ou secundário sem saber escrever e cada vez se escreve pior. O problema torna-se ainda mais grave se pensarmos que a escrita é um meio de comunicação exigido pela sociedade em que vivemos como refere a mesma autora:

*(..) sendo a escrita, na história do homem, a sua forma de transmissão de conhecimento organizado, a sua “memória”, ela tende também a uma maior especialização e complexidade. Como tal, nas sociedades letradas, é a forma socialmente valorizada, pelas suas potencialidades, e a que se impõe como referência normativa (2003: 110).*

A problemática do ensino da escrita é transversal aos vários níveis de ensino e segundo Dolz (2009) é uma atividade tão complexa que supõe uma larga aprendizagem ao longo do percurso escolar de cada aluno. O mesmo autor, observação com a qual, de resto, concordamos, refere que escrever é uma ferramenta indispensável para a realização de

qualquer atividade escolar e os professores, de qualquer disciplina, devem assumir a sua responsabilidade. Contudo, o ensino está organizado de forma pluridisciplinar, criando-se a ilusão de que não existe qualquer articulação entre as disciplinas e os próprios docentes esquecem a prática da interdisciplinaridade e outras atividades que se podem organizar e realizar em parceria. No caso específico do ensino das disciplinas de línguas, muitas vezes, ensinam-se aspetos do funcionamento da língua isolados do seu contexto e, para resolver os problemas da escrita, os alunos necessitam que o texto seja trabalhado como um todo, como uma unidade completa. Embora seja possível ensinar gramática sem um texto de suporte, pela nossa experiência e pelo conhecimento das turmas com as quais trabalhamos, não nos parece o método mais apropriado. A questão é que cada vez mais nos deparamos com uma crise enorme em efeito bola de neve na produção escrita e a escola sente-se muitas vezes incapaz de dar resposta ao problema. Na nossa opinião, a escrita deverá ser encarada por todos como um desafio no processo ensino-aprendizagem compreendendo que não é uma tarefa fácil e que implica um conjunto de saberes vasto, como, aliás, refere Carvalho:

*(...) saber declarativo, mas saber processual; saber global, de competências gerais, mas também saber específico, ligado a cada tipo e género de texto; saber adquirido, construído previamente, mas também saber estratégico, a recriar em cada novo contexto de aplicação (2005: 182).*

Ao ato de escrita estão então subjacente vários fatores, sendo que cada escrevente constrói um texto, baseando-se nesta ideia de pluralidade de fatores, tal como os contextos, os tipos e géneros de textos, entre outros. A maioria de nós aprende a escrever na escola mediante um conjunto de regras de ortografia e de sintaxe, mas, na verdade, o que se aprende nos bancos da escola não chega. Há que praticar em casa. Além disso a leitura é um excelente exercício de aprendizagem de estruturas gramaticais corretas, vocabulário, etc. Um aluno que lê bastante, é obrigatoriamente melhor no âmbito da escrita.

Pela sua complexidade e importância, a escrita deve ser promovida e ensinada desde muito cedo, logo no 1.º ciclo do ensino básico, quando são dados os primeiros passos na aprendizagem da mesma, e, como preconiza Dolz (2009), deve ter-se em conta a continuidade e progressão na aprendizagem ao longo dos ciclos. É da responsabilidade da escola disponibilizar os meios necessários às crianças, ensaiando “*percursos pedagógicos que permitam à criança apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem o aperfeiçoamento da expressão pessoal*” (Azevedo 2000: 42), mas não podemos esquecer o papel importante que as famílias possuem em todo este processo, famílias que facilitam o acesso aos livros, vai certamente estimular diferentes horizontes ao aluno.

### **1.1.1. O ensino da escrita**

Todos nós já fomos alunos e todos nos recordamos do “drama” perante a folha em branco, à espera da primeira palavra, da primeira frase, que levasse ao texto. Pensamos que este “drama” resulta da forma como se desenvolveu o ensino da escrita nas escolas, tendo

esta a grande responsabilidade na formação de escreventes capazes de comunicarem, com textos coerentes, adequados às diversas situações comunicativas.

Na escola, comparado com a leitura, o treino da escrita é quase inexistente ou pontual, com atividades redutoras, com a construção de textos curtos e pouco variados. Tal como analisa M. Luísa Pereira, a produção escrita assenta em:

*(...) estratégias soltas, espaçadas, ao sabor do acaso e/ou das propostas dos manuais e até mesmo do (pseudo) ritmo dos alunos que vão marcar a diferença na didáctica-pedagógica da escrita, as actividades sistemáticas, inseridas em blocos mais latos, em lógicas de acção mais globais, obedecendo a determinados princípios e a determinada ordem (2001: 92-93).*

Refletindo sobre a minha prática diária na sala de aula, entendo que a escrita está muitas vezes ausente das aulas de português. Sou até da opinião de que, tal como a implementação do *Plano Nacional da Leitura* pelo *Ministério da Educação e da Ciência* veio consciencializar a necessidade da prática da leitura em contexto da sala de aula, também deveria ser divulgado outro projeto semelhante para a escrita, pois ambas são complementares e de igual importância.

Para ajudarmos os nossos alunos a ultrapassar as dificuldades subjacentes à expressão escrita ou a transformá-los em bons escritores importa de antemão identificar os problemas para posteriormente se tentar transpor um conjunto de dificuldades inerentes ao ato de escrever e que Amor (2003) divide em três áreas:

*os de ordem pessoal - conceções que o aluno tem do objeto de aprendizagem: a escrita; procedimental - complexidade do processo da escrita e adoção de técnicas facilitadoras e ao treino da mesma; sócio-cultural - a cultura da escrita com a criação de situações do quotidiano que justifiquem o ato de escrita (Amor, 2003: 113).*

A mesma especialista aponta ainda que, na escola, os maiores problemas da escrita recaem na parca utilização da mesma, sendo que é utilizada apenas para momentos de avaliação, indicando ainda a existência da falta de orientação dada ao aluno com a ausência de um trabalho de planificação do texto. Ademais, refere, igualmente, alguns problemas no que toca ao processo de avaliação com critérios subjetivos como a criatividade, originalidade e riqueza vocabular (idem: 114).

Mas, como refere Sardinha (2005), é importante determo-nos na importância do desenvolvimento da linguagem. Sendo a escrita fruto do uso da linguagem, que, por sua vez, é fruto do meio social, deveremos deter-nos nas diferenças entre a linguagem escrita e a linguagem oral. Lendo Sardinha (2005), que cita Luque e Vila, aqui fica a diferenciação entre as linguagens oral e escrita:

Linguagem oral	Linguagem escrita
- “é situacional em tempo e espaço;”	- “é transituacional;”
- “é efémera;”	- “é permanente;”
- “é adquirida e utilizada sem necessidade de conhecer as	- “é revisável;”
	- “requer aprendizagem e uso consciente e deliberado das suas

<p>suas regras;”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “é rápida;”</li> <li>- “é adquirida em contexto comunicativo;”</li> <li>- “admite liberdade de sintaxe;”</li> <li>- “requer interlocutor presente;”</li> <li>- “é orientada ao social-comunicativo”.</li> </ul>	<p>regras;”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “é um processo lento;”</li> <li>- “é aprendida em contexto didático;”</li> <li>- “ajusta-se à sintaxe convencional;”</li> <li>- “pode ser produzida na ausência de interlocutor;”</li> <li>- “é orientada para a tarefa”.</li> </ul>
---	---

Quadro 1 - Diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita (adaptado de Sardinha, p.39)

Convém ainda ressaltar que o uso das novas tecnologias da comunicação faz com que a linguagem oral interfira na linguagem escrita. Por exemplo, na escrita em *blogs*, páginas *web* e *SMSs* escreve-se tal como se fala ou de forma abreviada.

Mas como é que isto afeta a nossas aulas? Alonso diz-nos que: *“en primer lugar; tenemos que ser conocedores de estos cambios, experimentarlos, reflexionar y, en segundo lugar, adaptar tanto los contenidos como nuestra metodología a estos avances tecnológicos”* (2012: 173). Parece-nos uma sugestão interessante que teremos em conta no futuro.

### 1.1.2. Modelos processuais da escrita

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*, já escrevia o nosso, Luís de Camões, vate das letras portuguesas, e com razão. Os modelos de escrita mudam e mudaram também consoante as épocas e os contextos. Desde a década de 70 que a escrita vem sofrendo algumas alterações e como Martins & Niza (1998) indicam:

*Tradicionalmente, considerava-se que o ensino da escrita só devia iniciar-se a partir do momento em que as crianças manifestassem aptidões consideradas pré-requisitos tais como: um certo grau de maturidade ao nível de aptidões psicológicas gerais como a lateralização, a motricidade fina, a estruturação espacial e temporal.*

*Actualmente, considera-se que a aprendizagem da escrita não se pode confundir com o domínio de um conjunto de habilidades motoras ou de outros pré-requisitos que se treinam antes de se começar a escrever, mas pela prática efectiva escrita. Aprende-se a escrever, escrevendo.*

Abandonam-se algumas metodologias ditas mais tradicionais, adoptando-se novos modelos e aqui abordaremos apenas aquele que consideramos o mais atual e significativo para o processo de ensino-aprendizagem e servir-nos-emos da visão do modelo de Flower e Hayes (1981).

É certo que escrever pressupõe várias etapas, sendo que o seu processo compositivo vai muito para além do texto final apresentado ao público. Segundo Amor (2003: 110), alguns dos modelos concebidos do processo da escrita têm em comum o seguinte:

- a) escrever consiste numa atividade de resolução de problemas;
- b) escrever é uma atividade orientada para um fim (uma intenção).

Continuando com os pontos convergentes na distinção das grandes etapas do processo, Amor descreve uma fase de pré-escrita (planificação), uma de escrita (textualização) e uma outra de pós-escrita (revisão). Quanto ao modelo de J. R. Hayes e L. S. Flower, convertendo-se numa referência obrigatória, está também presente na investigação de Amor (2003) e de Barbeiro (1999) e revela a importância que o ato de escrever alcançou, permitindo uma observação, uma análise e uma intervenção pedagógica. Vejamos este quadro:

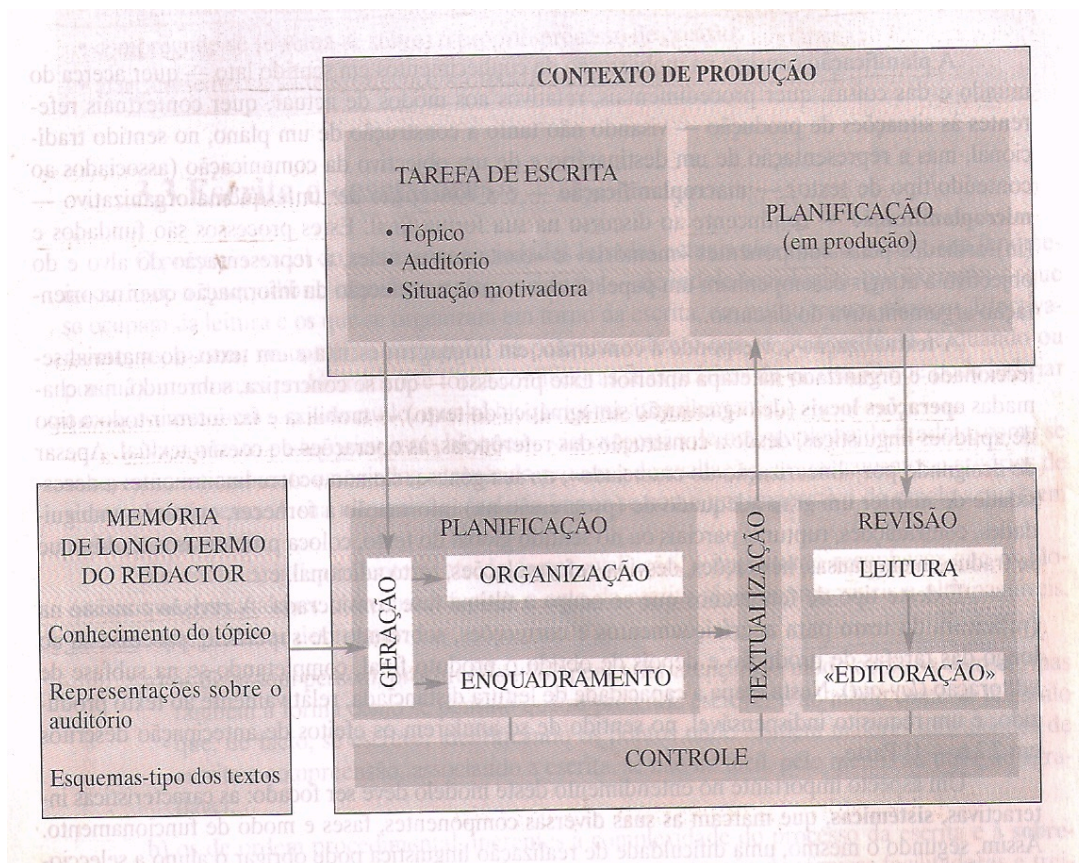


Figura 1 - Modelo de Flower e Hayes (1981), retirado de Amor (2003: 111)

O modelo assenta na trilogia: contexto de produção, memória do redator e no processo da escrita. No que se refere ao processo da escrita surgem três componentes essenciais:

- a) a **planificação** - fase da organização de ideias e enquadramento de ideias e/ou conteúdos, com recurso à memória e ao contexto.
- b) a **textualização** - fase que corresponde à conversão, em linguagem escrita e em texto, do material selecionado e organizado na etapa anterior. Nesta fase mobiliza-se a faz-se intervir todo tipo de aptidões linguísticas, desde a construção das referências às operações de coesão textual (Amor, 2003).
- c) a **revisão** - fase que consiste na (re)leitura do texto para aperfeiçoamento e correções, podendo processar-se ao longo das tarefas de produção ou depois de obtido o produto final.

Concordamos com Amor quando se refere a uma necessária mudança das práticas pedagógicas, enunciando um conjunto de “*princípios orientadores de um programa de*

*promoção da escrita*”, que poderão ajudar na dinamização da escrita no Ensino Básico, a saber:

- criar situações em que a escrita surja naturalmente;
- proporcionar aos alunos o contacto com a diversidade de manifestações da cultura escrita;
- estimular a observação e o autocontrolo do processo de construção do texto;
- integrar uma diversidade de competências já interiorizadas;
- exercitar tarefas que proporcionem a produção, o alargamento, a redução e a transformação do texto;
- fomentar as práticas de avaliação formativa dos escritos;
- complexificar as situações de produção em termos de projectos;
- alargar as formas de circulação social dos textos;
- favorecer uma progressão ascendente e diferenciada (Amor, 2003:140).

Revedo outros investigadores como Beaugrande, Sequeira, Simões, entre outros, sublinhamos algumas características relativas ao processo de escrita que devem ser tidas em conta em contexto do ensino-aprendizagem. Como explica Sardinha, referindo-se aos investigadores supra citados, estes apresentam em comum os seguintes aspetos:

- escrever é um processo que depende da coordenação entre os sistemas de informação visual, auditivo, motor linguístico, conceptual;
- escrever é uma atividade de resolução de problemas;
- escrever supõe o domínio de destrezas que têm de ser ensinadas;
- escrever é uma atividade orientada para um fim, que se desenvolve por fases visando uma intenção;
- escrever é um processo que integra os subprocessos de planificação, redação e revisão;
- escrever é um processo moroso que requer um grande esforço da parte dos alunos e dos docentes em relação ao seu ensino;
- escrever requer o uso da metacognição, ou seja, consciência do próprio nível de compreensão e expressão durante todo o processo (Sardinha, 2005: 32).

Enfim, não poderíamos concordar mais com estas certeiras achegas sobre o ato de escrever e, de facto, sentimo-las no nosso dia a dia como professora de línguas.

### **1.1.3. O papel do professor e do aluno no processo de escrita**

O professor desempenha então um papel muito importante neste processo de ensino-aprendizagem, promovendo o ensino das competências necessárias para desenvolver a escrita, quer em língua materna, quer nas línguas estrangeiras. O seu papel principal é de orientador da aprendizagem, proporcionando aos seus alunos o suporte necessário para que

eles não sintam dificuldades na produção de um texto, ou melhor para que eles se sintam mais confortáveis ou melhor preparados para uma tarefa que exige recolhimento, esforço, mas também um bom estímulo por parte do educador.

Com efeito muitos docentes questionam-se regularmente: Porque é que os alunos não aprendem a escrever? Fonseca responde que “*não aprendem a escrever pela razão simples de que, na escola, não se ensina a escrever*” (1992: 226). A autora explica que, de forma geral, os professores de português desconhecem as práticas sistemáticas, programadas e orientadas para a aquisição e consolidação da capacidade do uso escrito da língua. Continua salientando que a escrita é um conteúdo da disciplina, mas é, acima de tudo, uma competência essencial para a aquisição, expressão e avaliação do conhecimento adquirido nas diferentes disciplinas, o que demonstra a sua importância e que se repercutirá também no sucesso ou insucesso escolar do aluno. Segue dizendo que sendo “*uma atividade altamente codificada como é a escrita é um percurso longo e difícil que exige planeamento específico e um treino intencional, progressivo e faseado*” (1992: 226).

Com a intenção de ajudar os alunos a ultrapassarem as dificuldades na escrita, Emília Amor propõe como abordagem pedagógica da escrita:

*o domínio de estratégias de autonomização e planificação de textos, por parte dos alunos, em moldes progressivamente refletidos e formais; ou de outro modo, o alargamento da sua competência a modalidades e registos funcionalmente úteis e ajustados, pedagogicamente a modalidades e registos funcionalmente úteis e ajustados, pedagogicamente formativos e socialmente prestigiados* (Amor, 2003: 110).

O papel do professor é, assim, preponderante para “*levar o aprendente a apropriar-se dos mecanismos básicos que a sustentam, a utilizá-la de modo intencional e pessoal, em situações diversificadas, e a auto-regular esse uso*” (Amor, 2003: 114). Como é perceptível o estímulo do docente é absolutamente indispensável.

Outros investigadores como Cassany (1999) e Niza *et al* (2011) também insistem na ideia de que o professor deve guiar e ajudar o aluno sendo para estes o exemplo, participando na construção do texto, dialogando, refletindo sobre o trabalho e as suas diferentes fases. Niza *et al* indicam que:

*o professor tem de produzir com os alunos, perante os alunos, aquilo que lhes pede para executarem. Deve experimentar e fazer experimentar múltiplas operações de planificação que assentam na análise da situação de comunicação, na inventariação dos conteúdos do texto, na planificação para a textualização* (2011: 53).

Não há nada como vestirmos a pele dos nossos alunos, entrarmos no seu universo, para melhor os ajudarmos. Lopera e Trigo chegam inclusive à conclusão de que é fundamental o professor colocar-se no lugar do aluno:

*¿los maestros escribimos?, ¿alguna vez hemos escrito lo que queremos que nuestros estudiantes escriban?, ¿tenemos claridad sobre la función de la escritura en nuestras asignaturas?, ¿sabemos qué vamos a evaluar y la relación de nuestra evaluación con los procesos de aprendizaje?, ¿esperamos que nuestros alumnos escriban lo que queremos y pensamos?, ¿cómo podemos lograr que realmente haya alguna incitación, motivación, ánimo por la escritura?, ¿cómo propiciamos mejores hábitos en el proceso de escritura, a través de nuestras dinámicas como maestros?* (2010: 31).

Outra questão pertinente e que muitos professores referem que pode ajudar ou prejudicar o ensino e a prática da expressão escrita é o tempo ou a falta dele. Muitos são aqueles que se queixam da falta de tempo para cumprir o programa e preparar os alunos para as provas nacionais. Mas a verdade é que sem tempo na escola e sabendo que os alunos fora da escola pouco ou nada praticam, relativamente à expressão escrita, os professores deverão ser sensíveis ao tema, pois escrever bem leva tempo e, concordando com Lopera e Trigo, não *“nos podemos quejar de la mala escritura de nuestros estudiantes cuando insistimos en que un ensayo se haga de una semana para otra”* (2010: 31). Outro investigador como Barbeiro corrobora dizendo que: *“A aprendizagem da escrita exige tempo de maturação que permita uma integração plena do conhecimento e da sua mobilização face a exigências de gradual complexidade”* (2007: 8).

A escrita colaborativa é outro dos aspetos a ter em conta no âmbito da implementação de medidas que auxiliam as práticas de escrita. Sabemos que trabalhar em grupo exige paciência, e muitas vezes, não se explora devidamente os temas em causa, além do barulho e confusão que por vezes se instala. Neste caso Barbeiro *et al* (2007) exploram a ideia de que, se os alunos colaborarem entre si, isto é, os melhores a trabalharem com os que têm mais dificuldades, a interação permite apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto.

Como é perceptível o ensino da produção escrita, continua a ser, um problema para os professores de línguas. Os resultados não são imediatos e, muitas vezes, são até pouco satisfatórios, revelando muitas vezes uma lenta e pouco apetecível evolução. Cabe então ao professor definir o seu papel como orientador e estimulador de boas práticas. É importante não esquecer que as aulas devem ser centradas nos alunos, diversificadas e atrativas, criando o gosto pela escrita nunca esquecendo que *“aprender a aprender”* é um princípio educativo.

## 1.2. O ciclo da escrita

No ponto anterior podemos constatar que a questão do processo de criação da escrita e suas dificuldades é objeto de reflexão por parte de vários especialistas. Escrever, planificar escrever e rever o texto é planificá-lo. Importa aos alunos e docentes darem indicações claras para que os alunos saibam *para quê* e *porquê* escrevem determinado texto. O processo é longo e complexo, envolvendo várias componentes: a planificação, a textualização e a revisão. Barbeiro propõe um *“ciclo de escrita”* com diferentes atividades para cada uma destas componentes, contemplando uma dimensão integradora.

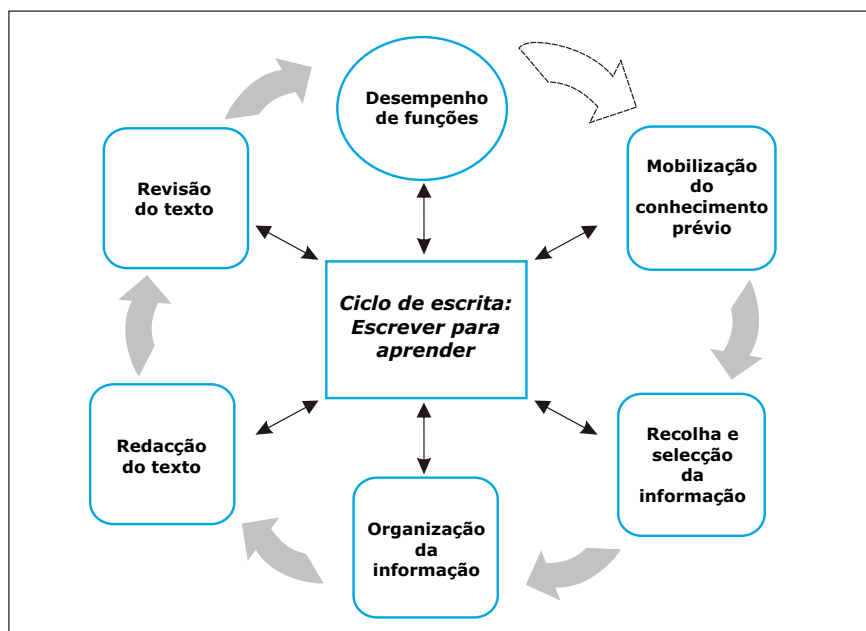


Figura 2 - O “ciclo de escrita” por Barbeiro (2007: 32)

### 1.2.1. Algumas exigências da escrita: criatividade e esforço

*“Quando estou a escrever, pareço uma criança a tropeçar, às escuras, num caminho que não conheço.”* António Lobo Antunes

O conceito de criatividade é de tal forma complexo que, de uma maneira geral, temos dificuldade em defini-lo. Apenas abordaremos o seu conceito em contexto escolar e deixaremos de parte a história do termo que nos distanciaria, por certo, do nosso objeto de estudo central.

Hoje em dia, a criatividade aparece associada à Escola como sendo um espaço privilegiado para a formação de crianças criativas, mas nem sempre assim foi. Muitas foram as confusões e as ideias pré-concebidas que associavam a criatividade à indisciplina, ao fugir à regra e ao ser diferente. Felizmente, o conhecimento evoluiu e a criatividade passou a fazer parte do vocabulário diário da escola e o mais importante é que os alunos adquiram as competências necessárias para serem cidadãos capazes de se adaptarem às constantes mudanças do mundo. Aliás Martins, que cita Guildford, é precisamente da opinião de que *“o pensamento criativo é essencial para a resolução de problemas, e saber resolver problemas é necessário para a sobrevivência, para o desenvolvimento da independência e para a realização de uma vida plena”* (2004: 3). De facto, a criatividade é vista como uma oportunidade, como a possibilidade de se fazer mais e melhor.

Alguns documentos oficiais da Reforma Educativa, em Portugal, como é o caso de A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), referenciam a importância da criatividade, nos seus princípios gerais (art.º2, ponto 5):

*A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgar com espírito crítico e criativo p meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.*

O mesmo documento faz outras referências ao valor da “*formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação*” (LBSE: Art.º8, ponto 3b). Como tal, este documento apresenta uma visão integradora da educação, isto é, não basta apenas formar os alunos no âmbito dos conteúdos programáticos, há que incluir uma série de outras valências para que a educação seja completa e prepare melhor os nossos alunos para os desafios do futuro.

Também o Programa Português do Ensino Básico vigente está organizado numa visão globalizante, com a articulação entre os três ciclos. No plano da escrita, O Guião de Implementação do Programa de Português no Ensino Básico acrescenta um conjunto de indicações mais específicas, sublinhando uma alteração ao ensino tradicional:

*O ensino da produção escrita, precisa de deixar de ser confundido, pelos professores, com o ensino da gramática, com a atividade de ditado, com a atividade de preenchimento de espaços em branco, com o ensino da leitura e da análise literária ou com o exercício compositivo, mais ou menos formal, que incide sobre as frases e suas ligações. (GIPPEB: 9/10).*

Barbeiro reconhece que a criatividade não tem de ser perspectivada como algo “*destinado a trazer um pouco de animação a classes desmotivadas*” (1999: 76), mas deverá ser utilizada como ferramenta de descoberta e resolução de problemas. A expressão escrita poderá ser então o meio desejável para o registo da criatividade, tendo o professor necessariamente que rever as suas práticas didáticas. Fonseca alerta para o problema inerente à escrita enquanto processo espontâneo e automático:

*Reconhecer que a escrita é uma “habilidade” não espontânea e altamente regulada, que exige, por isso, uma longa aprendizagem, não obsta a que se tente ligá-la, na pedagogia, ao prazer, ao jogo, à imaginação, à criatividade. Só que esses aspetos têm de surgir associados à pedagogia da escrita e não em vez da pedagogia da escrita. (1992: 247).*

Com efeito a escrita deve ser um meio de aprendizagem em que “*a autonomia escrita deve ser progressiva, retirando-se os suportes contextuais pouco a pouco suscitando a passagem gradual da produção de textos marcados por uma acentuada dependência contextual à de textos referencialmente autónomos*” (Fonseca, 1992: 241).

Parafraseando a mesma autora, a prática da expressão escrita é comparada à construção de um edifício, sendo o aluno o construtor de tijolo sobre tijolo, frases sobre frases, que vai edificando e alicerçando autonomamente e no seu esforço e liberdade, por forma a potencializar o aluno: “*Uma pedagogia da escrita, para produzir como resultado um crescer da criatividade, da imaginação e da liberdade de expressão tem que passar por um*

*percurso de práticas coativas (no bom sentido), de treino programado e intensivo” (1992: 248).*

Além do que foi dito, importa referir que, escrever constitui uma atividade que exige tempo, esforço, dedicação e recolhimento, aspetos que, por vezes, não são compagináveis com uma série de outros afazeres bem mais mediáticos, simples e, por conseguinte, apelativos. Naturalmente, entre um jogo de computador, uma visita à internet, um programa televisivo divertido e um momento reflexivo, isolado que exige todos os sentidos apurados, e a convergir para a folha de papel em branco, não será difícil de perceber qual das situações sairá vitoriosa.

Perante as evidências, opinamos que importa criar um mecanismo colaborativo entre a escola e o espaço casa para que juntos sejamos capazes de criar ambientes propícios e estimulantes à prática de escrita. Sabemos bem que a forma como abordamos os alunos é também determinante nos resultados finais.

### **1.2.2. Etapas de uma Oficina de Escrita**

O objetivo principal de uma Oficina de Escrita, segundo Luísa C. Gomes, será despertar nos alunos a sensibilidade para o que se escreve. Entendendo que a oficina não se poderá confundir com uma aula de composição, onde se ensina a contar histórias, explica-nos que nela se:

*Cria um ambiente colaborativo em que se desbloqueia e se encoraja a relação com as potencialidades fundamentalmente expressivas e estéticas da escrita. Permite uma experiência de autonomia que é temida/desejada pelos alunos (Gomes, 2008: 28).*

De facto, nesta atmosfera do “palavra por palavra” os alunos poderão desinibir e desbloquear as suas mentes e apresentar as suas ideias. A mesma especialista acrescenta ainda a ideia de que: “*é objetivo da Oficina transmitir a noção de que a imaginação individual é a matéria-prima da ficção (e da vida do espírito) e que por isso deve ser libertada, encorajada e exercitada*” (idem: 29), sendo um espaço privilegiado de expressão pessoal do aluno. Assim, para uma Oficina de Escrita estar bem estruturada são necessários quatro princípios:

1. não transmitir receitas, mas sim *técnicas*;
2. não instituir regras, mas antes incentivar à *experimentação* e ao desejo de inovar;
3. procurar a *qualidade*, através da técnica, do trabalho árduo, da disciplina, da leitura de grandes obras;
4. estabelecer um equilíbrio entre a teoria da Escrita Criativa e a prática (Mancelos, 2010: 13).

Pensamos que ensinar a escrever não é o mesmo que ensinar biologia, matemática ou uma outra ciência exata. Por outro lado escrever é uma arte, algo complexa e subjetiva. Ora se o discente não tiver “talento” para a escrita, torna-se uma condicionante a que o professor terá que trabalhar. Mas nem todos têm disponibilidade para se aventurarem, implementando

espaços na aula propícios a que ocorram momentos de expressão para que a criatividade de desenvolva. É importante que na sala de aula os alunos sejam envolvidos pela realidade e conteúdos em simultâneo, devendo o professor colocar questões que os leve a pensar e refletir de modo sensível. Os adolescentes são curiosos por natureza, sentem uma necessidade constante de questionar o que os rodeia, e devemos aproveitar essa veia curiosa para a produção escrita.

Cassany (2008) traçou inclusive o “perfil do bom escritor”, quando os investigadores deixaram de se centrar no produto escrito e na análise do sistema da língua. Mas este perfil esboça uma tendência geral, não devendo servir de conduta pessoal e norma didática, já que cada produção escrita tem subjacente a visão pessoal, o texto e as circunstâncias que a rodeiam. Aqui fica, por conseguinte, o “perfil do bom escritor”:

- *Tem consciência da audiência (leitores). Quando escrevem, os escritores competentes dedicam tempo a pensar sobre o que querem dizer, em como o hão de dizer, naquilo que os hipotéticos leitores já conhecem.*
- *Planifica o texto. Os escritores constroem um esquema mental do texto que vão escrever, uma imagem daquilo que querem escrever e também de como vão trabalhar. Marcam objetivos para si próprios.*
- *Relê os fragmentos escritos. À medida que redige, o escritor relê os fragmentos do que já escreveu para comprovar se realmente se ajustam ao que quer dizer e também para os relacionar com o que deseja escrever a seguir.*
- *Revê o texto. Enquanto escreve, o autor relê o texto, revê e introduz modificações e melhoramentos. Estas mudanças incidem sobretudo no conteúdo do texto: o seu significado.*
- *Utiliza processos recursivos de escrita. O processo de escrita é cíclico e flexível. O autor poucas vezes se satisfaz com o primeiro esboço ou plano do texto; mas vai alterando esse esboço durante a produção, à medida que lhe ocorrem novas ideias e as incorpora no texto.*
- *Mobiliza estratégias de apoio. Durante a escrita, o autor também utiliza estratégias de apoio para resolver algumas dificuldades. Costuma consultar gramáticas e dicionários para obter informações de que necessita.*

Retirado de Guião de implementação do programa de português do ensino básico, pp. 22  
In Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2002), *Enseñar lengua*, Barcelona, Ed. Graó

Durante a parte prática foi possível refletir sobre a criatividade dos alunos nas turmas onde estagiei, e constatei que, na atividades de escrita criativa, alguns alunos necessitaram de apoio para expressar as suas ideias e iniciar a produção escrita. Dado que não tinham por hábito a realização de atividades de carácter criativo, utilizámos a estratégia do trabalho colaborativo, na maior parte das vezes em pares. Também resultou a prática de escrita conjunta, na qual, o professor escrevendo a primeira frase os alunos completam o texto com

as suas ideias. No final, surgirá um texto com criatividade e elaborado por todos.

### 1.2.3. A pedagogia do erro

*A aversão pelo erro é o mais grave dos erros. É tão vital errarmos como acertarmos. Devemos afastar o medo de errar. Devemos manter o gosto por experimentar, mesmo cometendo falhas. Mia Couto*

O medo de errar é inerente ao homem e quando falamos na prática da expressão escrita esse medo está bem patente nos nossos alunos, que hesitam e muitas vezes perante o fracasso, desistem. Se o receio de errar é natural é também desejável que o professor colabore com os alunos, criando formas para que ultrapassem as dificuldades e não desistam. Citando Pereira e Azevedo (2005: 50), *“o erro não é mais do que o desconhecimento ou a não consciência da arbitrariedade convencional da língua escrita e deve ser visto como algo inerente ao processo de transformação de um sistema oral para um sistema escrito de linguagem, processo de construção de conhecimento sobre a escrita”*. Lendo Osório que cita Pinto, percebemos que, em termos pedagógicos, o surgimento do erro pode constituir um “fenómeno natural”, que revela dados positivos e mesmo sinais de como se processa a aprendizagem. Podemos então entender os erros de duas formas: considerando-os indesejáveis e reprováveis no processo de ensino-aprendizagem, ou então como sendo algo inevitável e que podemos transformar em algo benéfico, isto é, se refletirmos sobre os erros, criamos uma espécie de “escudo protetor” contra os mesmos. Vamos então transformar o erro, numa oportunidade.

Amor defende que o professor deve analisar e estudar os erros dos aprendentes pois poderemos retirar informações importantes sobre as competências adquiridas durante o processo de escrita, que juntamente com uma perspetiva formativa da avaliação permitirá que *“o aprendente saiba a natureza, localização e extensão do seu “erro”, (...) tome consciência, em paralelo, dos aspetos em que o seu desempenho, por referencia a padrões estabelecidos e do seu conhecimento”* (2003: 156). Na mesma linha, Azevedo escreve que *“O erro poderá ser indicador de processos que não funcionaram na era de espera, de problemas não resolvidos (...) de aprendizagens que não foram alcançadas, de estratégias cognitivas inadequadas”* (2000: 68).

Azevedo (2000) identifica algumas causas de erros em crianças:

- o facto de as ideias fluírem mais rapidamente do que o seu registo escrito produz omissões e repetições;
- a falta de estratégia de releitura durante o processo de composição;
- o facto de experimentarem construções que ainda não estão consolidadas;
- o uso de construções com marcas de oralidade, que não são aceitáveis na escrita.

A mesma investigadora diz-nos que a linguística e a psicologia abordam o tema de forma distinta e, partindo da análise dos erros, o professor pode encará-los de duas formas:

ou os considera como parte inevitável do processo de aprendizagem da escrita, ou como algo indesejável, “como subproduto reprovável do processo-aprendizagem” (2000: 65).

O professor terá então que refletir sobre o modo como se corrigem os erros e verificar se as suas estratégias de correção serão as mais corretas e adequadas. Baptista, Viana e Barbeiro defendem esta visão reflexiva ao escreverem que deve haver

*explicitação por parte do professor, mas também e sobretudo, por parte do aluno, das características da forma ortográfica de determinadas palavras. Tal como acontece em relação a outras competências da escrita, a estratégia de falar sobre a escrita também pode ser adotada em relação à ortografia. Ela pode ser mobilizada para:*

- a formulação de regras;
- a explicitação das dificuldades encontradas pelos alunos;
- a constituição e tomada de consciência de redes de relações entre as palavras, nas quais a forma ortográfica constitui uma forma de aproximação ou de diferenciação” (2008: 101).

Ao professor é exigido que estabeleça os seus critérios na correção dos erros dos seus alunos, refletindo e adotando as estratégias mais adequadas para que o processo de ensino-aprendizagem destes seja feito de modo integrador e facilitador das aprendizagens.

Cassany apresenta dois modelos de correção bem distintos e que apresentamos em formato de esquema:

<b>Correção tradicional</b>	<b>Correção processual</b>
Ênfase no produto. Corrige-se a versão final do texto.	Ênfase no processo. Corrigem-se os diferentes rascunhos.
Ênfase no texto escrito. Trabalho com os erros dos escritos dos alunos.	Ênfase no escritor. Trabalho com os hábitos do aluno.
Ênfase na forma. Preocupação com a superfície do texto (ortografia, gramática...).	Ênfase no conteúdo e na forma. Primeiro ajuda a construir o significado do texto e depois a sua expressão linguística.
O professor julga o texto acabado.	O professor colabora com o aluno na escrita.
O aluno acomoda-se ao professor; faz e escreve o que este quer.	O professor acomoda-se ao aluno; ajuda-o a escrever o seu texto.
Norma rígida de correção. A mesma norma para todos os alunos e para todos os escritos.	Norma flexível; cada aluno tem um estilo e cada texto é diferente.
Correção como reparação de defeitos em consequência do desconhecimento das regras de gramática.	Correção como revisão e melhoramento de textos; processo integrante da composição escrita.

**Quadro 2** - Retirado do Guião de implementação do programa de português do ensino básico (pp. 13), Modelo de correção do erro ortográfico segundo Cassany (adaptado)

Compete, por conseguinte, ao professor escolher uma metodologia que Amor chama de “*gestão progressiva do erro*” e que não é mais nada menos do que “*uma sequência de decisões e tarefas complexas, destinadas a integrar a deteção e o tratamento do “erro” no*

*processo de ensino-aprendizagem*” (2003: 156). O processo apresentado pela autora está dividido em quatro momentos que explicamos já de seguida:

1. *“Identificação e categorização do “erro”, inicialmente o professor procura detetar e analisar os erros, tendo em consideração o plano do enunciado, assim como o contexto tendo em consideração o aluno individualmente.*
2. *Ponderação das decisões a tomar, tendo consciência de que o professor não consegue resolver todos os problemas do grupo / turma, o professor deverá estabelecer prioridades para a correção dos erros.*
3. *Momentos de atuação face ao “erro”, as decisões tomadas até então têm que ver com o momento de intervenção no imediato, a curto prazo, mais tarde / a longo prazo.*
4. *Definição dos modos de tratamento do “erro”, o aluno toma progressivamente consciência do erro.”*

O tratamento do erro poderá desencadear novas aprendizagens, uma vez que *“contribui para a apropriação, a transferência e o alargamento de conhecimentos”* (2003: 158). Ressalvamos, contudo, que não existem modelos únicos e eficazes que possam ser tomados como referenciais, tal como cada aluno é único e singular, também o professor deverá adaptar a sua correção aos seus alunos, embora todas as perspetivas abordadas possam servir de ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem, minimizando o erro e *“libertando”* o aluno.

## **1.3.A escrita nos programas atuais de LE**

Para a prática pedagógica diária os professores, para além de todos os instrumentos que utilizam em contexto de sala de aula, como o manual adotado e material de apoio, também dispõem de documentos oficiais elaborados pela tutela que definem os conteúdos fundamentais a serem ensinados aos alunos. São eles *O Programa de Espanhol Língua Estrangeira* tal como o *Quadro Europeu Comum de Referência* para os ensinios Básico e Secundário. Parece-nos útil e prática a sua análise detalhada no que diz respeito ao ensino da prática da escrita.

### **1.3.1. Ensino Básico e Secundário**

O programa de Espanhol é constituído por um só volume e está disponível no sítio do Ministério da Educação, atual Ministério da Educação e Ciência, na Direção-Geral da Educação. Este volume apenas se refere ao programa e organização curricular do 3º ciclo do ensino básico. Relativamente ao ensino secundário, os programas estão divididos em blocos independentes e visto que desenvolvemos as nossas práticas pedagógicas no 11.º ano e 12.º

ano dos níveis de continuação, analisaremos apenas estes dois programas da língua espanhola no que concerne ao ensino da escrita.

Na introdução do documento pode, desde logo, ler-se que o mesmo pretende ser apenas um *“instrumento regulador”* da prática educativa, deixando ao professor margem e flexibilidade para adequar esses conteúdos às necessidades e interesses dos alunos. A análise do Programa de Língua Estrangeira - Espanhol para o 3º ciclo do Ensino Básico, permite concluir que o programa de ensino-aprendizagem do Espanhol vai ao encontro às teorias abordadas neste relatório posto que promove *“a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade, da autonomia”* e fomenta *“uma dinâmica intelectual que não se confine à escola nem ao tempo presente, facultando processos de aprender a aprender e criando condições que despertem o gosto por uma atualização permanente de conhecimentos”*, por exemplo (ME, 1997: 9).

O programa está organizado em três campos: conteúdos, procedimentos e atitudes que, por sua vez, serão desenvolvidos nos domínios da *compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita, reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem e aspetos socioculturais*. Parece-nos que os domínios estão orientados numa estratégia progressiva da aprendizagem ao longo dos três anos do ensino básico, pelo que os conceitos abordados deverão ser continuamente retomados e ampliados, por forma a consolidar e a desenvolver as aprendizagens. Também nos objetivos gerais o programa sugere que os alunos adquiram as competências básicas de comunicação na língua espanhola, sem menosprezar a cultura do país e dos países hispânicos.

Relativamente ao ensino da escrita, mais especificamente na produção de um texto, o programa encara o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira como uma *“atividade humana complexa”* (PELEEB, 1997: 29). Os conteúdos do programa referem a necessidade de criar *“situações de comunicação tão autênticas quanto possível”* (*ibidem*) e dá como exemplo, para situações de escrita, o intercâmbio entre alunos com uma escola estrangeira, por correspondência.

Sabendo que a comunicação é o objetivo final na aprendizagem de uma língua estrangeira, os programas vão propondo algumas atividades de escrita com finalidades diversas que vão desde o preenchimento de balões de fala, à descrição de imagens e à elaboração de frases a partir de palavras dadas, isto em níveis de iniciação - 7º ano. Já para no ensino secundário, passa pela elaboração de textos narrativos, exprimindo opiniões, desacordos e convicções ou resumir informações sobre temas conhecidos no Programa de Espanhol - 10.º ano nível de continuação (2002: 43) e fazer a crítica de um filme ou de um livro ou escrevendo ensaios simples sobre temas gerais conhecidos no Programa de Espanhol - 11.º ano nível de continuação (2002: 8).

O programa apresenta, assim, indicações para que o processo de aprendizagem da escrita passe pela elaboração de esquemas prévios que tenham em consideração a finalidade e o destinatário do texto; recorrer a estratégias pessoais de organização do texto escrito;

organizar de forma coerente e coesa das ideias expressas; produzir textos simples com adequada estrutura lógica (introdução, desenvolvimento e conclusão); utilizar elementos que confirmam coerência e coesão ao texto; utilizar vocabulário relativo aos temas mais comuns. Nos procedimentos pede-se ainda correção gramatical e ortográfica, incidindo sobretudo nos casos cuja grafia contrasta com as de Português, e também estratégias para ultrapassar problemas de insuficiência lexical.

Baseando-me na minha experiência profissional, e em comparação com o Programa de Português, os conteúdos, os objetivos e metas estão bem claros e definidos, ajudando e orientando o professor para o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos. Já o programa de ELE, pelo contrário, caracterizando-se pela sua flexibilidade e abertura, torna-se menos inteligível e, por conseguinte, deixa o professor um pouco à deriva. Somos da opinião de que muitas vezes essa flexibilidade não orienta, dificultando a prática pedagógica, deixando ao professor a responsabilidade da decisão de como abordar os conteúdos e de como criar situações de comunicação verosímeis de forma a que os alunos desenvolvam as suas competências comunicativas em contexto.

### 1.3.2. O Quadro Comum de Referência para as Línguas

O Quadro Comum de Referência para as Línguas (QECR) “*constitui, juntamente com o Portfolio Europeu das Línguas, um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na grande Europa*” (QECR, 2001: 7). Surgir da necessidade de um ensino mais homogéneo das línguas, por ser cada vez mais frequente a mobilidade e mudança de sistema educativo e para isso a necessidade e importância “*de uma escala comum para descrever os níveis de êxito dos aprendentes*” (ibidem, 2001:39). As questões europeias, o que é ser europeu e a mobilidade dos cidadãos, em nosso entender não deixam de estar subjacentes na orientação do QECR:

*Aceitar a ideia de que o currículo educativo não se limita à escola e não termina com esta é também aceitar que a competência plurilingue e pluricultural pode começar antes da escola e continuar a desenvolver-se fora dela, de modos paralelos ao desenvolvimento na escola. É possível verificar isto através da experiência e da educação familiares, da história e dos contactos entre gerações, da expatriação, da emigração e, de forma mais geral, se se pertencer a um ambiente multilingue e multicultural, ou se se mudar de um ambiente para outro, ou, ainda, através da leitura e da relação como os meios de comunicação social (QECR 2001: 239).*

O QCRE começa por dividir o conhecimento dos alunos em três categorias, cada uma com duas subdivisões:

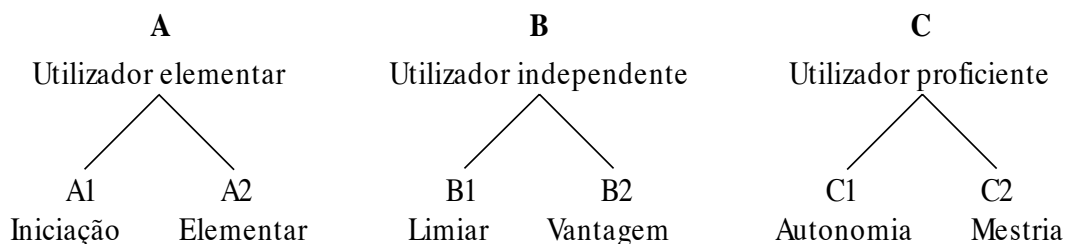


Figura 3 - Categorias do QCRE (QERC, 2001: 48)

Cada uma das categorias classifica-se com uma letra (A, B, C), dependendo do tipo de utilizador e o nível que atingiu. Para cada um dos níveis foram elaborados e estabelecidos os respetivos descritores de desempenho em cada uma das tarefas comunicativas - ouvir, falar, ler e escrever. A vantagem desta abordagem em árvore reside no facto de que “*um conjunto comum de níveis e/ou descritores pode ser dividido, nos níveis locais praticados, em diferentes pontos, por diferentes utilizadores, de forma a satisfazer necessidades locais e, contudo, manter uma relação com o sistema comum*” (2001: 60).

No domínio da expressão escrita, o QERC fornece, sob a forma de quadro o instrumento de autoavaliação baseado nos seis níveis atrás exemplificados para orientação dos aprendentes, professores e outros utilizadores. Vejamos, por conseguinte, o quadro:

<b>Escrever</b>	
Escrita	
<b>A1</b>	Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.
<b>A2</b>	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.
<b>B1</b>	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.
<b>B2</b>	Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.
<b>C1</b>	Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspectos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.
<b>C2</b>	Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a aperceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e resenhas de obras literárias e de âmbito profissional.

Quadro 3 - Descritores de desempenho para autoavaliação da escrita (QERC, 2001: 55)

Este quadro ajuda o aluno a autoavaliar o seu nível de competência e ajuda o professor a avaliar o aluno ao nível da comunicação.

A expressão escrita em LE apenas surge a partir do nível B1, com toda a lógica no ensino-aprendizagens das línguas estrangeiras. Ao utilizador elementar apenas se exige a redação de frases simples e curtas em determinado contexto. Como propostas de atividades de escrita encontramos:

- o preenchimento de formulários e questionários;
- a escrita de artigos para revistas, jornais, boletins informativos, etc.;
- a produção de cartazes para afixação;
- a escrita de relatórios, memorandos, etc.;
- tirar notas para uso futuro;
- anotar mensagens ditadas, etc.;
- escrita imaginativa e criativa;
- escrever cartas pessoais ou de negócios, etc.

As propostas de atividades são acompanhadas de escalas com exemplos para a produção escrita geral, a escrita criativa e relatórios e ensaios / composições.

### **1.3.3. Interferências da Língua Materna e proximidades linguísticas**

Muitos são os autores que referem que escrever um texto é difícil e complexo. Para Jimeno, na redação de um texto de qualidade, existem:

*exigencias de muy variada índole: reglas ortográficas, gramaticales y léxicas; debe puntuar, construir frases y párrafos, utilizar los conectores precisos, mantener el referente, evitar que el texto sea pesado, controlar la información nueva, tener en cuenta los saberes del destinatario, la situación, el papel social que asume, su intención...* (2004: 14).

A escrita em línguas estrangeiras tem pontos de aproximação com a língua materna, mas também tem especificidades próprias de cada língua. Por exemplo, se um aluno é convidado a escrever sobre um assunto que não conhece bem, um nativo tenta improvisar, já na LE, o aluno bloqueará, pois não tem a mesma capacidade de improviso em LE. Mas os modelos processuais da escrita apreendidos na LM (abordados no capítulo 1.2. deste relatório) são essenciais para a construção de um texto, no entanto, os alunos que não dominarem estas estruturas em LM terão dificuldades na produção escrita em LE.

Natel diz-nos que “*Cuando se trata de lenguas cognatas, se sabe que la proximidad es un factor que favorece el aprendizaje, pues el proceso inicial es menos penoso y el avance de los aprendices en las primeras fases es notable*” (2002: 825). Por outro lado Silva (2006) defende que as principais dificuldades e alguns dos erros que os alunos cometem na LE é devido à interferência da LM, sendo que o desconhecimento dos aprendizes pelas regras da LE levam-no a assumir o mesmo modo de funcionamento da LM e aprendem de forma errada.



Silva refere ainda que o problema da interferência linguística é maior quanto mais próximas forem as línguas: “a interferência pode ser ainda maior quando o que vai ser aprendido é mais semelhante ao já aprendido, do que quando o que vai ser aprendido é totalmente novo e não tem relação com conhecimentos anteriores” (2002: 2). O mesmo não acontece no caso das línguas distantes em que a aprendizagem em níveis intermédios e/ou superiores é mais significativo e com menores interferências.

Para Capilla as semelhanças entre o Português e o Espanhol são muitas, desde o léxico à morfologia, diferindo mais ao nível sintático, o que ajuda os alunos do nível de iniciação a ganhar confiança, já “em níveis intermédios e avançados, entram num plateau ou período de estancamento, no qual se produz um alto grau de fossilização na interlíngua, com um número elevado de interferências sem resolver” (2009: 1).

Em conclusão, pensamos que em níveis de iniciação ao ensino de ELE a proximidade com a língua portuguesa poderá ajudar e encorajar os alunos a continuar, mas com o tempo, os discentes tendem a estagnar, sendo, o principal problema a fonte de erros causada do decorrer da proximidade semântica.

## 1.4. Os manuais de espanhol e a escrita

Durante o ano letivo trabalhámos com três níveis de ensino e analisámos os três manuais adotados pela escola. Apresentamos, em seguida, um quadro síntese para cada um dos respetivos manuais com as principais características.

Título	Autores	Data	Editor	Material complementar	Caraterísticas físicas
	Manual de Luísa Moreira, Suzana Meira e Manuel del Pino Morgádez	Edição / reimpressão: 2014	Porto Editora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CD áudio</li> <li>- Cartazes temáticos</li> <li>- Recursos digitais</li> <li>- DVD ¡Así son!</li> </ul>	Dimensões: 214 x 284 x 7 mm
	Revisão Científica e linguística: Manuel del Pino Morgádez				Encadernação: Capa mole
					Nº de páginas: 144
					Caderno de atividades: 80

Quadro 4 - Caraterísticas do manual *Pasapalabra 7*

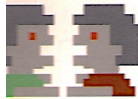
O manual do 7.ºano vai ao encontro do programa estabelecido para a disciplina e também está em conformidade com QCER para o nível de iniciação (A1). O manual trabalha

segundo a metodologia comunicativa, centrada da ação e na comunicação com propostas de aprendizagem por tarefas. É constituído por três grandes temas, cada um subdividido em três unidades, num total de dez unidades temáticas. O final do livro, apresenta um texto dramático, um dicionário espanhol / português e quadros de conjugação verbal. Cada uma das unidades apresenta cinco rúbricas.

A primeira rúbrica, *PasaPalabras*, apresenta o tema através de atividades comunicativas que permitem trabalhar e combinar diferentes competências, privilegiando o oral. A próxima rúbrica *PasaLecturas* trabalha o tema sob a forma de texto com atividades de leitura e compreensão escrita. Na seguinte rúbrica, *PasaLengua*, são expostas atividades comunicativas, onde os alunos observam os fenómenos linguísticos da língua. Na rúbrica *PásateloBien* são apresentadas atividades lúdicas com informações culturais e sobre a vida quotidiana do mundo hispânico em contraste com a identidade portuguesa. Por fim, a rúbrica *PasaTareas*, os alunos realizarão atividades comunicativas de consolidação dos conteúdos abordados ao longo na unidade. Os alunos também poderão adquirir o caderno de atividades para, de forma autónoma, poderem praticar os conteúdos abordados e prepararem melhor os exercícios de avaliação. Na escola onde realizamos as práticas pedagógicas cada aluno era livre de adquirir este caderno, pelo que o seu uso é facultativo e de trabalho autónomo.

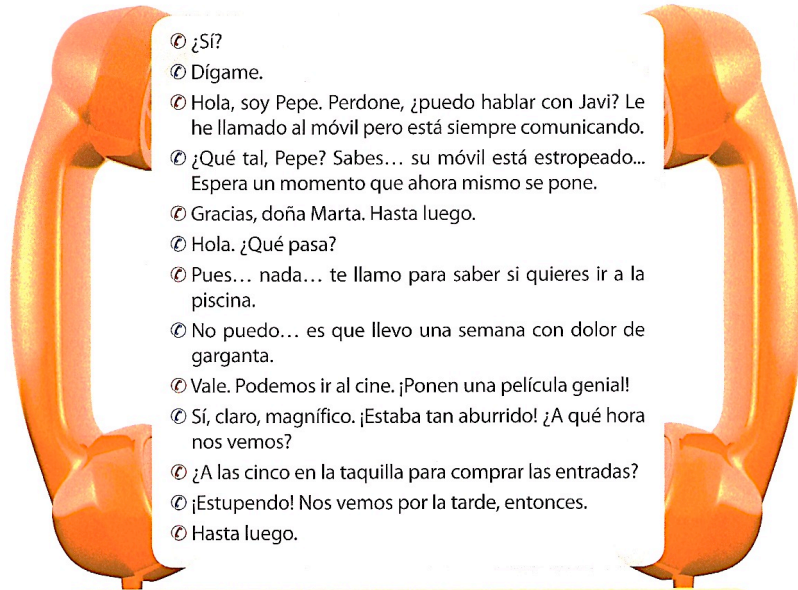
Em nosso entender, o manual não nos desagrada de todo. As unidades temáticas estão bem estruturadas, as imagens utilizadas são apelativas, os textos estão de acordo com a faixa etária dos alunos, os exercícios gramaticais surgem em contexto de comunicação, com exercícios variados e pouco repetitivos.

Relativamente aos exercícios da escrita, a última rúbrica de cada unidade leva os alunos à prática desta competência, convidando o aluno a escrever um texto e em contexto com os temas abordados. Mas pensamos que o livro é parco em exemplos e modelos de apoio para a produção escrita. Também consideramos que algumas das atividades de escrita são demasiado exigentes para o nível de iniciação e para os alunos em questão, podendo levá-los a desistir da tarefa. Como exemplo do que acabamos de referir, retirámos alguns exercícios do manual. A figura 4 é um bom exemplo de uma atividade de escrita, onde em contexto, o aluno lê e analisa o texto, como atividade de pré-escrita, preenchendo um esquema-resumo e de seguida, a pares, escreve um diálogo semelhante ao fornecido. Pensamos que nesta fase, no nível de iniciação, a atividade pode ser de uma abstração algo exigente, mas cabe ao escolher e distribuir melhor os alunos pelos pares para que a atividade resulte. Já o exercício da figura 5, parece-nos um exemplo da dificuldade que os alunos e o professor poderão ter na sala de aula. É um exercício em que os alunos terão que fazer uma pesquisa na *internet* e sabemos que a escola não está preparada para isso. Os alunos poderão realizar a tarefa em casa, mas sem a orientação do professor.

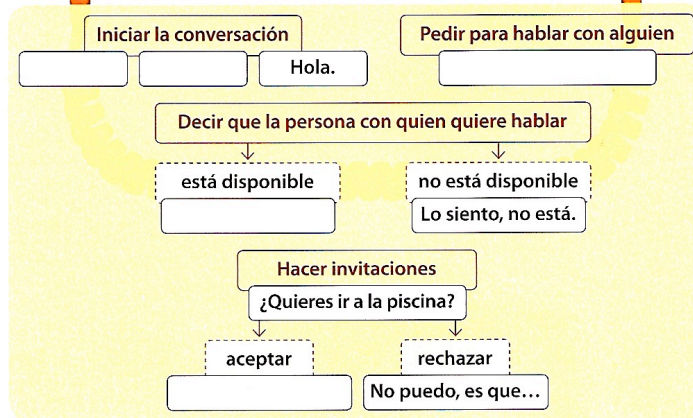



## PasaTareas

Lee la llamada telefónica y completa las cajas con la información adecuada.



PASAPALABRA Pasapalabra

Observad la imagen y, en parejas, simulad el diálogo que está por detrás de esta llamada telefónica. Uno de vosotros será el chico de la imagen y el/la otro(a) será la persona con quien está hablando que le llama para invitarle a hacer algo.

Figura 4 - Exercício do manual *Pasapalabra 7* (p.108)

## 5 Escribir.

a. Elige una ciudad de la lista y busca información sobre ella en la página web recomendada o en otras páginas web o libros.

- Barcelona: [www.bcn.es](http://www.bcn.es)
- Bilbao: [www.bilbao.net](http://www.bilbao.net)
- Granada: [www.granadatur.com](http://www.granadatur.com)
- Madrid: [www.madrid.org](http://www.madrid.org)
- Salamanca: [www.salamanca.es](http://www.salamanca.es)
- Santiago de Compostela: [www.santiagoturismo.com](http://www.santiagoturismo.com)
- Sevilla: [www.turismo.sevilla.org](http://www.turismo.sevilla.org)
- Valencia: [www.valencia.org](http://www.valencia.org)

b. Imagina que te has ido de vacaciones a esa ciudad y que le escribes una postal a tu mejor amigo(a), explicándole cómo es la ciudad.

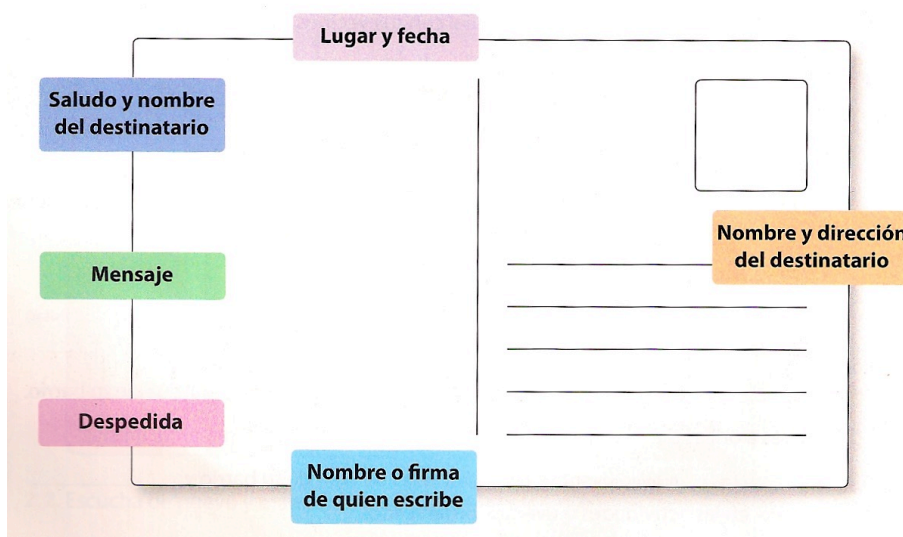
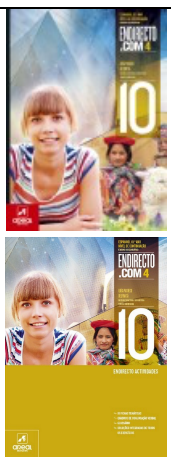


Figura 5 - Exercício do manual *Pasapalabra 7* (p.126)

Assim, perante as fragilidades apontadas, durante a planificação da unidade temática sentimos a necessidade de criar novos materiais, mais apelativos e motivadores pelo que utilizamos outros manuais e recursos de *blogs* e *sítios da internet*, explicados mais detalhadamente no ponto 2.2. deste relatório.

Título	Autores	Data	Editor	Material complementar	Caraterísticas físicas
	Manual Luísa Pacheco e Delfina Sá	Edição / reimpressão: 2014	Areal Editores	- CD áudio - Recursos digitais	Dimensões: 198 x 273 x 10 mm
	Revisor: Teresa Corredoira				Encadernação: Capa mole
	Nº de páginas: 192				
					Caderno de atividades: 96

Quadro 5 - Caraterísticas do manual *Endirecto.com 4*

O manual do 10.º ano, nível de continuação (B1), está dividido em dez unidades temáticas e, cada unidade, está subdividida em sete secções, refletindo uma metodologia comunicativa, destacando-se pela aprendizagem por tarefas. Cada unidade temática está organizada da seguinte forma: inicialmente apresenta atividades de vocabulário, de compreensão e expressão oral, de seguida, surge o texto com atividades de pré-leitura e de compreensão escrita, depois, esquemas gramaticais com exercícios de consolidação dos conteúdos, mais à frente, uma tarefa final de expressão escrita orientada a partir de tópicos, terminando com atividades de descoberta cultural e civilizacional. No final, encontramos o livro um dossiê com leituras e um resumo dos conteúdos gramaticais abordados ao longo das unidades temáticas.

Em nosso entender não desconsiderámos o manual de todo. Alguns dos temas das unidades temáticas parecem-nos de difíceis abordagem, pois carecem da opinião dos alunos e sabemos que, nestas idades, a comunicação em LE é ainda fator de inibição. Relativamente ao ensino da produção escrita, pensamos que o manual é deficitário nesta competência, com atividades pouco esclarecedoras, com falta de indicações e, muitas vezes, descontextualizadas. Na maior parte das vezes, surgem do final da unidade temática e também em final de página, chamando pouco à atenção dos alunos e dando-lhe também pouca importância e relevo. A título de exemplo, retirámos alguns exercícios do manual. Na figura 6 surge um exemplo elucidativo de uma atividade pouco esclarecedora, sem indicações ou exemplos. Parece-nos que este exercício que não serve de estímulo à produção escrita e, nestas idades, os alunos necessitam de outro género de estímulo à criatividade e com a realidade que os rodeia. O exercício da figura 7 dá mais indicações aos discentes da atividade a realizar mas, os problemas do exemplo da figura anterior são os mesmos.

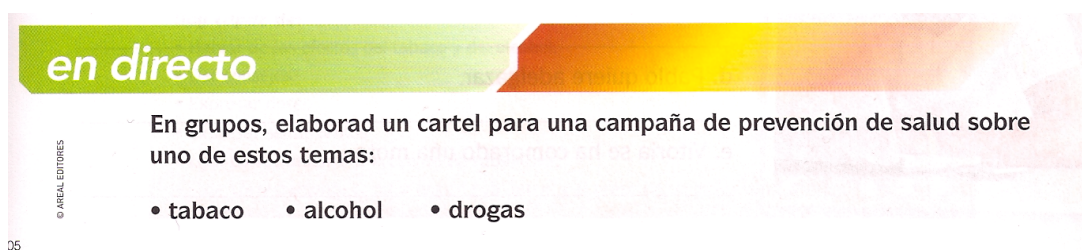


Figura 6 - Exercício do manual *Endirecto.com 4* (p.65)

## Entrevista a un personaje hispano

- En grupos, elegid a un personaje hispano.
- Buscad información en Internet.
- Escribid la entrevista a partir de la información que habéis encontrado.
- Presentadla a la clase.

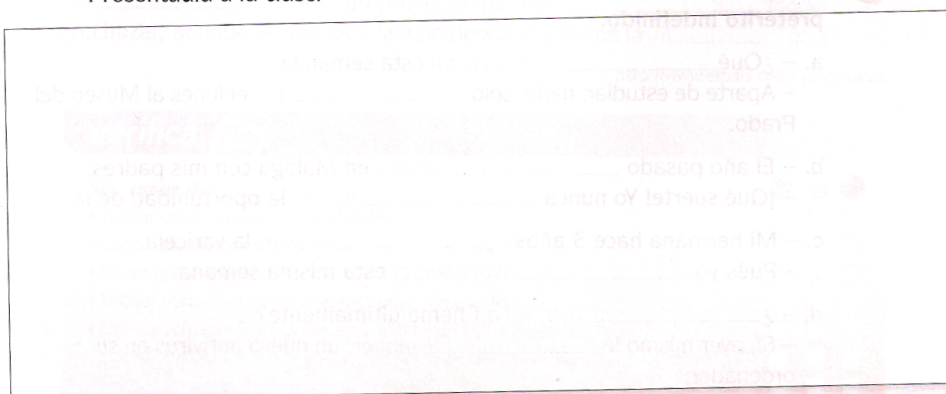



Figura 7 - Exercício do manual *Endirecto.com 4* (p.95)

Tal como no 7.º ano, durante a planificação da unidade temática sentimos a necessidade de criar novos materiais, mais apelativos e motivadores, pelo que utilizamos outros manuais e recursos de *blogues* e *sítios da internet*, explicados mais detalhadamente no ponto 2.2. deste relatório.

Título	Autores	Data	Editor	Material complementar	Caraterísticas físicas
	Manual Luísa Pacheco e Delfina Sá	Edição / reimpressão: 2014	Areal Editores	- CD áudio - Recursos digitais	Dimensões: 198 x 273 x 9 mm
	Revisor: Teresa Corredoira				Encadernação: Capa mole
	Nº de páginas: 176				
					Caderno de atividades: 80

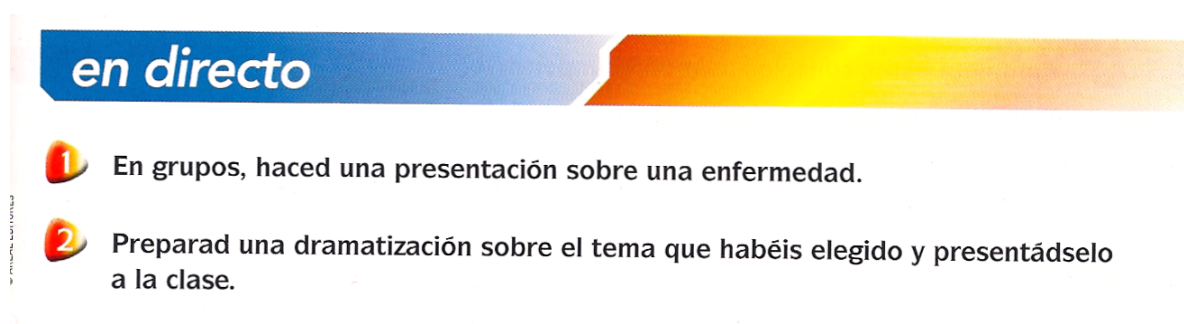
Quadro 6 - Caraterísticas do manual *Endirecto.com 5*

O manual do 11.ºano está organizado, à semelhança do livro do 10.º ano, mas apresenta menos uma unidade temática. A estrutura é exatamente igual, sendo uma continuidade na metodologia e na aprendizagem por tarefas. Pensamos, mais uma vez, que a organização do

manual é positiva, as imagens utilizadas são sugestivas e os textos estão de acordo com a faixa etária dos alunos, já os conteúdos gramaticais surgem algumas vezes fora do contexto, com exercícios algo repetitivos e mecanizados. Alguns dos temas abordados mais uma vez são difíceis de abordar, dependendo da participação dos alunos.

Quanto aos exercícios de escrita, observámos as mesmas estratégias do manual do 10.º ano, com as quais não estamos de acordo. Neste nível de ensino, já podemos exigir mais do desempenho dos alunos. Contudo, entendemos que alguns dos exercícios de produção escrita do manual adotam a estratégia da escrita colaborativa, o que é muito positivo, no nosso entender. Como constatamos pelos exemplos das figuras 8 e 9, os exercícios de produção escrita são pouco estimulantes, desinteressantes e os alunos rapidamente desistem de os realizar. Facilmente se percebe que não dão qualquer indicação ou exemplos.

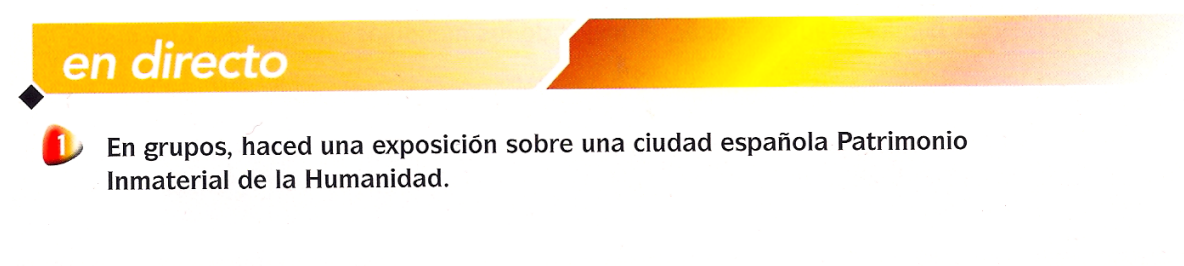
Quando planificámos a unidade temática para o 11.º ano, sentimos a necessidade de criar novos materiais, mais apelativos e motivadores pelo que utilizámos outros manuais e recursos de *blogs* e *sítios da internet*, explicados mais detalhadamente no ponto 2.2. deste relatório.



**en directo**

- 1 En grupos, haced una presentación sobre una enfermedad.
- 2 Preparad una dramatización sobre el tema que habéis elegido y presentádselo a la clase.

Figura 8 - Exercício do manual *Endirecto.com 5* (p.89)



**en directo**

- 1 En grupos, haced una exposición sobre una ciudad española Patrimonio Inmaterial de la Humanidad.

Figura 9 - Exercício do manual *Endirecto.com 5* (p.123)

## 1.5. Os materiais autênticos no processo de ensino-aprendizagem das línguas

Hoje em dia o ensino de uma língua estrangeira ganha dimensão quando o sujeito aprendiz coloca o seu conhecimento em prática. Ora, cada um de nós reconhece que

somos competentes em determinada língua, quando colocados em contacto direto com a língua e os seus falantes e sabemos comunicar sem problemas. Também reconhecemos que uma língua se aprende em contexto e que as melhores experiências para o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras assentam, no fundo, do contacto com materiais autênticos, possibilitando a melhoria das produções orais e escritas, no fundo, a desejável imersão linguística tão importante no âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Interessa clarificar que o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)* estabelece que os textos escritos e orais propostos aos alunos devem ser:

*“«autênticos», es decir, producidos para fines comunicativos sin ninguna intención de enseñar la lengua; por ejemplo: textos auténticos no manipulados que el alumno se encuentra en el curso de la experiencia directa de la lengua que utiliza (periódicos, revistas, retransmisiones, etc.)” (MCERL, 2002: 144).*

Segundo Carvalho, “*Por material autêntico entende-se todo aquele material que não foi adaptado, simplificado ou criado para ser ministrado a alunos de línguas*” (1993: 118). Ou seja, este tipo de materiais, que não são produzidos com um fim pedagógico, revelam-se instrumentos muito importantes que servirão de suporte a atividades comunicativas com o uso de uma linguagem também ela autêntica.

Durante a planificação das unidades didáticas fomos igualmente construindo materiais, analisando manuais e os materiais suplementares que os acompanham. A estes últimos designamos de materiais didáticos que no *Diccionario de Términos clave de ELE* do Centro Virtual de Cervantes, vêm defini-los como:

*recursos de distinto tipo –impresos como los libros de texto, audiovisuales como un vídeo, multimedia como un DVD, etc.– que se emplean para facilitar el proceso de aprendizaje. Constituyen un componente más del currículo, por lo que se requiere que mantengan una coherencia con el resto de elementos curriculares, esto es, con los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la enseñanza-aprendizaje.<sup>1</sup>*

Barbosa (2010), referindo Dornyei, estabelece que um ambiente agradável na sala de aula, com a produção de materiais pedagógicos relevantes, tarefas motivadoras, promoção da cooperação entre os alunos, entre outras, ajuda a garantir um processo de ensino-aprendizagem motivante e bem sucedido. Também somos da opinião de que os meios de comunicação ao nosso dispor alteram algumas das premissas do ensino-aprendizagem, influenciando-as e no, caso particular do ensino das línguas estrangeiras, poderão ser facilitadoras e motivadoras. Na construção de novos materiais didáticos, que serviram de suporte para as aulas, houve a preocupação de utilizar materiais autênticos, permitindo um contacto direto com a língua e a aquisição mais rápida da competência comunicativa.

Cabe, então, ao professor utilizar os materiais mais pertinentes ao contexto e adequados aos alunos, por forma a que estes sejam facilitadores e motivadores das aprendizagens.

---

<sup>1</sup> Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos claves de ELE*. Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/materialescurriculares.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/materialescurriculares.htm) (acedido a 10 de setembro de 2015)

# Capítulo II

## 2.1. Enquadramento da prática pedagógica

A escola onde realizámos a prática pedagógica - Escola Secundária Afonso de Albuquerque, sede do Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque - carrega uma larga História que, por sua vez, e como não podia deixar de ser, acompanha a História da própria cidade da Guarda. Conhecida como a cidade dos 5 f's - forte, farta, fria, fiel e formosa - situa-se geograficamente como descreve Pereira (1995:9) “entre grandes unidades morfológicas: com o bloco da Meseta, com uma extensa zona planáltica, a norte, e com a serra da Estrela, a ocidente”, o que a torna a cidade mais alta de Portugal. Considerada desde 2004, pelo Instituto Clínico de Alergologia do Hospital Inglês (ICAH) de Lisboa, como “a cidade Bioclimática Ibérica”, e com a certificação do ar em curso, a região apresenta grandes potencialidades para tratamentos de doenças respiratórias pelo índice de pureza e qualidade do ar que se respira. Mas interioridade é mais que uma realidade geográfica e a cidade tem vindo a perder um grande número de habitantes, tal como a população jovem, e inevitavelmente, alunos nas escolas da cidade e periferia. Uma realidade que afeta e afetará o dia-a-dia da escola.

### 2.1.1. Descrição da Escola <sup>2</sup>



Figura 10 - Fachada da Escola Secundária Afonso de Albuquerque

A primeira assinatura de instalação do estabelecimento de ensino aconteceu precisamente a 3 de agosto de 1855, designando-se como Liceu Nacional da Guarda. No seu longo percurso, o “Liceu da Guarda”, assim conhecido pelos guardenses, conheceu as suas

---

<sup>2</sup> Informação disponível no site do Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque, Projeto Educativo, disponível em <http://www.aeaag.pt/index.php/agrupamento/documentos/projeto-educativo> (consultado a 22 de junho de 2015)

instalações definitivas em 1969/1970, com a construção de um edifício de raiz. Durante todos estes anos, a escola foi-se adaptando aos tempos e logo após o 25 de abril de 1974 passou novamente a Liceu central de Afonso de Albuquerque, designação do período de regime republicano. O nome Afonso de Albuquerque pouco ou nada diz aos guardenses, como refere Lima Garcia *“em contradição com o imaginário local, o nome deste patrono do Liceu da Guarda pouco diz à cidade, havendo outros nomes com muito maior ligação à região que poderiam ter sido escolhidos para homenagear a memória colectiva...”* (2004: 388).

Relativamente aos alunos que começaram por frequentar a instituição, até ao século XIX, a frequência era exclusivamente masculina, mas, a partir do final desse mesmo século, começaram a matricular-se as primeiras alunas. Como descreve Lima Garcia, as mulheres passaram a ser uma maioria, mais tarde: *“passando o número de alunas para dez, no final da Monarquia (1907), para 154 no início dos anos trinta, para 767 em 1964 e, finalmente, para 1250 no início dos anos oitenta...”* (2004: 390).

Na memória da instituição, que foi um marco na história da cidade, passaram nomes como Augusto Gil, Vergílio Ferreira e Eduardo Lourenço, com destaque na literatura, salientando também na área da medicina Carolina Beatriz Ângelo que foi a 1ª sufragista a votar nas eleições de 28 de maio de 1911.

Hoje em dia, a escola é sede de agrupamento e nasce como o resultado da reorganização da rede escolar com o Despacho nº5634 - F/2012, de 26 de Abril, posteriormente com Despacho homologado por S. Exª o Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar, de 28 de Junho de 2012 e é agora composto por quinze estabelecimentos de ensino: uma escola secundaria com 3º ciclo, uma escola básica do 2º ciclo, seis escolas básicas do 1º ciclo, cinco escolas básicas do 1º ciclo com Jardim de Infância e dois edifícios de educação pré-escolar. O agrupamento também é referência na área da Intervenção Precoce na Infância e integra as valências de Apoio Especializado para Educação a Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita e de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

No presente ano letivo, o agrupamento tem inscritos 2487 alunos nos diferentes níveis de escolaridade, distribuídos de acordo com o quadro 1.

Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque	
Crianças do pré-escolar	134
Alunos do 1º CEB	686
Alunos do 2º CEB	390
Alunos do 3º CEB	470
Alunos do Vocacional	18
Alunos do PIEF	12
Alunos do Ensino Secundário	584
Alunos do Ensino Profissional	137

Alunos do Estabelecimento Prisional (Recorrente)	20
Alunos do Estabelecimento Prisional (EFA's)	36
<b>TOTAL</b>	<b>2487</b>

**Quadro 7** - Dados relativos ao Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque

Relativamente às infraestruturas, o estabelecimento de ensino sofreu obras de remodelação em 2008/2009, apresentando boas infraestruturas, materiais e equipamentos. É constituída por um edifício com três pisos, distribuídos pelas salas de aula, salas de informática, salas de artes, laboratórios, ginásios, biblioteca (que pertence à Rede de Bibliotecas Escolares), a reprografia / papelaria, refeitório, bar, salão de convívio e atividades, serviços administrativos, direção da escola, sala de professores e sala de atendimento aos encarregados de educação. Todas as salas de aula estão equipadas com um computador, projetor e com ligação à Internet. A escola tem ainda nos espaços exteriores pequenos jardins e campos de jogos.

Para além da oferta formativa, a escola dinamiza um conjunto de projetos e clubes com atividades extracurriculares, dos quais destacamos o Jornal “Expressão”, Projeto Energia Fantasma, Clube de Teatro, Parlamento dos Jovens, Clube de Robótica - Egibot, Clube de Leitura, Clube Náutico, Projeto 80, entre muitos outros.

Finalmente, referimos que o agrupamento dá apoio socioeconómico a 17,93% da população escolar pois as famílias apresentam falta de recursos básicos<sup>3</sup>. Do relatório da última avaliação externa consta ainda que o contexto socioeconómico da maioria das famílias é médio, sendo que a maioria dos pais trabalham no comércio e serviços. Destaca ainda que cerca de 40% dos encarregados de educação possuem habilitações ao nível do secundário ou superior mas que 25% tem como habilitação apenas o 4º ano de escolaridade<sup>4</sup>.

## 2.1.2. Caracterização das turmas

As informações para a caracterização das turmas só foi possível graças à generosidade de todos os diretores de turma que gentilmente nos facultaram os respetivos Planos de Turma. Dito isto a primeira turma com que iniciei a minha prática pedagógica, por conselho da professora orientadora, foi o 10º ano ainda no primeiro período, seguindo-se o 11º ano no segundo período e finalmente, no terceiro período, o 7º ano.

A turma do 10º ano tem a particularidade de ser constituída por alunos de duas turmas do 10ºF e 10ºG da área de Línguas e Humanidades dos quais 8 são rapazes e 10 são raparigas. A média de idades situava-se nos 16 anos, sendo que três alunos tinham 17 anos e apenas estavam inscritos a algumas disciplinas. Relativamente às habilitações literárias dos encarregados de educação vão desde a o 2º ano de escolaridade até ao ensino superior. Dos

<sup>3</sup> Dados recolhidos do Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque <http://www.aeaag.pt/index.php/grupamento/documentos/projeto-educativo> (consultado em 23 de junho de 2015)

<sup>4</sup> Dados consultados em <http://www.ige.min-edu.pt/upload/AE2007-DRC/AE%20ES3%C3%A9AfonsoAlbuquerque%20R.pdf> (consultado em 23 de junho de 2015)

alunos com Necessidades Educativas Especiais destaca-se um aluno com dificuldades motoras. No plano socioeconómico há alguns alunos que beneficiam de apoios. A turma sempre se mostrou colaborativa, tendo um comportamento disciplinado, participando em todas as atividades.

O grupo do 11º ano é constituído por alunos das turmas do 11ºF e 11ºG da área de Línguas e Humanidades com um total de 17 alunos (7 rapazes e 10 raparigas). Com uma média de idades a rondar os 16 anos, com alguns alunos apenas a frequentar algumas disciplinas. Relativamente às habilitações literárias dos encarregados de educação, estas vão desde o 1º ciclo de escolaridade até ao ensino superior. O grupo demonstrou sempre vontade em colaborar com o desenrolar das atividades.

A turma do 7ºF é composta por 25 alunos (10 raparigas e 15 rapazes) com idades compreendidas entre os 12 e 15 anos, tendo a maioria 12 anos. Alguns dos alunos da turma já ficaram retidos sendo que 4 deles são repetentes do ano transato. Relativamente às habilitações literárias dos encarregados de educação vão desde o 1º ciclo de escolaridade até ao ensino superior. Dos dados recolhidos, alguns dos alunos beneficiam de apoio da Ação Social Escolar e 1 aluno tem Necessidades Educativas especiais, apenas frequentando com a turma as disciplinas de Educação Visual e Educação Física. Alguns dos alunos da turma foram propostos para aulas de Apoio Pedagógico às disciplinas de português e matemática. A turma apresentou um comportamento instável, ora bastante atentos e participativos, ora muito conversadores e distraídos.

### **2.1.3. O núcleo de estágio**

O núcleo de estágio de Espanhol, orientado pelas Professoras Doutoras Irene Teresa Amado (Escola Secundária Afonso de Albuquerque) e Noémi Pérez Pérez (Universidade da Beira Interior), foi constituído por quatro estagiárias, eu própria e as colegas Catarina Santos, Florbela Rodrigues e Ana Paulino. Cabe ainda salientar que, para mim e duas das três colegas de estágio, se tratou de uma segunda experiência da prática pedagógica, pois todas possuímos uma licenciatura e respetivo estágio pedagógico nas disciplinas de Português e Francês, pelo que não foi necessário repetir a prática pedagógica a Português.

A professora orientadora Irene Teresa Amado tinha a seu cargo turmas do 7.º ano, nível 1, do 10.º ano, nível 4 e do 11.ºano, nível 5. Concordamos com os níveis a iniciar tendo por base a experiência profissional de cada uma. Também é importante salientar que todas nós tínhamos as nossas atividades profissionais e toda a compreensão das professoras orientadoras foi preponderante para que esta experiência fosse gratificante. Tentámos, sempre que possível, observar as aulas lecionadas pela professora orientadora, para conhecermos a turma, o seu funcionamento e para a construção de uma planificação mais adequada a cada grupo/turma. Por sugestão da professora orientadora Irene Teresa iniciamos a nossa prática pedagógica com uma “aula zero” que teve como principal objetivo a adaptação à turma. A professora orientadora Noémi Pérez Pérez supervisionou três blocos de 90 minutos, em cada um dos diferentes níveis, respetivamente.

No final de cada aula observada, o grupo reunia-se para comentarmos a sessão. Sempre com críticas construtivas e sugestões de melhoria, o grupo pautou-se diariamente pela partilha e companheirismo. Salientamos ainda a disponibilidade da professora orientadora Irene Teresa, que sempre se reuniu connosco, sem um horário fixo e sempre que necessário.

#### 2.1.4. As atividades extracurriculares

No início do ano letivo, assistimos à primeira reunião de grupo onde foram sugeridas as diferentes atividades para o ano letivo: em outubro, no salão da escola, iríamos apresentar uma “tasquinha” com produtos típicos de Espanha comemorando o “Día de la Hispanidad”; em maio ou junho alguns professores de espanhol deslocar-se-iam à escola básica do agrupamento para dialogarem com os alunos sobre a disciplina e em maio, seria servido aos alunos *paella* ao almoço no refeitório. As visitas de estudo a realizar eram a Badajoz com os alunos do 7º ano, a Salamanca acompanhando os alunos do 8º ano, a Santiago de Compostela com os do 9º ano e ainda a Barcelona para todos os alunos interessados do secundário. Destas atividades apenas se realizou a primeira: “Día de la Hispanidad”.

Em colaboração com o grupo de Espanhol, enfeitamos uma barraquinha no salão da escola e serviram-se várias especialidades da gastronomia espanhola. Nas aulas de espanhol cada professora contextualizou o dia.



Figura 11 - Barraquinha relativa ao “Día de la Hispanidad”



Figura 12 - Mesas com as iguarias

Relativamente às restantes atividades planificadas pelo grupo, as visitas de estudo não se realizaram pela fraca adesão e falta de inscrições dos alunos.

## 2.2. Práticas pedagógicas

Neste segundo ponto da segunda parte cabe apresentar as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, referindo que no primeiro período estagiei na turma do 10.º explorando a sequência didática “Por tu salud”. No segundo período, trabalhei a unidade didática “Infecciones” no 11.º. Por fim, no terceiro período lectionei no 7.º ano abordando o tema “Entornos”. Todas as planificações e planos de aula constam do Anexo II deste relatório.

A opção de apresentar apenas as atividades relativas à escrita deve-se ao facto de considerar que sendo o tema central deste relatório, podendo, no entanto, ser consultado na integra todas as planificações das aulas por mim lecionadas. Para além das atividades realizadas, a necessidade de refletir sobre as expectativas e resultados por forma a introduzir melhorias nas práticas pedagógicas resultam parte deste trabalho. Então estas reflexões pessoais fazem parte deste relatório.

### 2.2.1. As atividades da escrita

Antes da apresentação de alguns exemplos de atividades da escrita desenvolvidas ao longo deste ano letivo, salientamos que, em todas as unidades didáticas que programámos e planificámos, tivemos em conta o desenvolvimento de todos os domínios de aprendizagem numa perspetiva integradora do processo de ensino-aprendizagem. Lembramos ainda que procurámos sempre elaborar materiais motivadores para os alunos, não dispensando a utilização do manual adotado pela escola, mas criando materiais mais aliciantes e de encontro ao nosso público alvo. Utilizamos também as estratégias que hoje em dia refletem os processos através dos quais os escreventes desenvolvem as suas atividades de escrita. Para Cabral que cita Hedge (1997), Tribble (1996) e White & Arndt (1996) a escrita é “*como um processo complexo e recursivo, durante o qual, os alunos devem ser estimulados, guiados e apoiados*” (2004: 105). Concordando com Cabral (2004), existem diversas etapas no processo de escrita entre as quais destacamos: pré-escrita, composição / rascunho, revisão, edição e publicação. Utilizaremos apenas as atividades de pré-escrita, composição, revisão e nalguns casos a publicação. O ideal seria a utilização de todas as etapas mencionadas, mas sabemos que estas práticas levam tempo e não foi possível a implementação de todas elas.

#### 1ª atividade: “Por tu salud”

Para as práticas pedagógicas do 10.º ano foram programadas e planificadas três aulas de noventa minutos, tendo por base a temática “Por tu salud”. Sendo um tema de difícil abordagem para os alunos desta faixa etária, tentámos motivá-los utilizando materiais diversificados, entre os quais destacamos os audiovisuais, por serem por si só fios condutores de um primeiro diálogo aluno-aluno e aluno-professor. A planificação das aulas observadas

teve sempre em conta a globalidade da unidade didática e, como tal, optámos por dedicar tempo à produção escrita já no final da planificação, quando o vocabulário específico da mesma estaria consolidado.

Com as atividades de pré-escrita tentámos sempre estimular os alunos à participação, ao debate, ao confronto de ideias e claro à reflexão. Neste caso, os alunos visualizaram e analisaram um pequeno vídeo de uma campanha publicitária, respondendo oralmente a perguntas sobre o vídeo. Fizeram a leitura do respetivo texto sobre o vídeo, analisando-o e respondendo a perguntas mais específicas. Consideramos que estas atividades de pré-leitura ajudaram os alunos na atividade de produção escrita e, após terem gerado ideia e descoberto o que dizer acerca do tema, os alunos iniciaram o trabalho. Utilizamos a estratégia do trabalho colaborativo, neste caso o trabalho de pares, pois o conjunto turma foi sempre colaborativo e respeitador das regras de bom funcionamento na sala de aula.

Consideramos importante, para além da atividade de produção escrita, surgir em contexto, assim, introduzirmos exemplos que servissem de suporte e modelo de escrita aos alunos, sendo a figura 13 exemplo disso. Também pensamos que escrever um texto com as características próprias de um *fórum* ou *blog* se torne mais interessante e atual para os alunos do 10.º ano e, como o esperado, os mesmos corresponderam de uma forma muito positiva e participativa. Como o grupo turma era consideravelmente reduzido, a revisão dos trabalhos de produção escrita foi sendo feita em conjunto com a professora e, mais tarde, os discentes apresentaram os trabalhos à turma.

## 6. Lee los siguientes textos.

### Recomendaciones en un foro

**Publicado: 23 de noviembre, 09:23**

Necesito algunos consejos. Algunos de mis amigos fuman y beben alcohol. Yo nunca he fumado y no me gusta el alcohol, pero ahora me gustaría empezar a fumar y a beber. Mis amigos dicen que es muy bueno y a veces me siento mal porque soy la única que no lo hace.

**Publicado: 23 de noviembre, 11.53**

Me gusta ir de tapas con mis amigos. Todos los viernes nos vamos a un bar y terminamos la noche en una discoteca. Me gusta bailar, charlar y conocer nuevas personas. El problema es que, cuando nos vamos a casa, no me dejan conducir el coche y soy la única que no bebo. ¿Qué debo hacer?

**Publicado: 23 de noviembre, 15:05**

Tengo 18 años y me gustan los tatuajes. Quiero hacer un tatuaje muy grande en la espalda. Mis padres son muy conservadores y no les gustan la idea. Pienso hacerla en un tío que las hace muy baratas y sin que mis padres no desconfíen. Cuando la haya hecho ya está ¿no?

**6.1.** En parejas, contestad a uno de estos jóvenes dándole consejos y haciéndole recomendaciones.

Figura 13 - Exercício retirado da ficha de trabalho do 10.º ano (anexo III)

## 2ª atividade: “Infecciones”

Com três blocos de noventa minutos planejados para a turma de 11.º ano, trabalhámos o tema “Infecciones”. Também aqui nos pareceu um tema difícil de explorar e tentamos abordar subtemas mais atuais e que fossem ao encontro das preferências dos alunos da turma. Utilizámos a mesma metodologia das aulas de 10.º ano, pois os dois níveis são muito idênticos e pareceu-nos que as mesmas estratégias resultariam nas duas turmas.

As atividades de pré-escrita pareceram-nos muito motivadoras para a realização da atividade de produção escrita. Os alunos ouviram a música “*Pastillas para no soñar*” de Joaquín Sabina e completaram a canção com as formas verbais do imperativo que faltavam. Em seguida, leram uma página de um *blog* (figura 14), que comentaram e analisaram. Partindo dessa análise, os alunos realizaram a atividade de escrita proposta. Os trabalhos foram elaborados de forma individual e autónoma, pois o nível de aprendizagem da língua estrangeira já lhes permite essa liberdade.

### 5. Lee esta página de *blog*.

#### UNA PASTILLA QUE NOS PERMITIRÁ VIVIR HASTA LOS 100 AÑOS

Nos da tanto miedo morir que pasamos la vida intentando evitar el orden natural, poniendo trabas a la guadaña para que no nos coja. Nos da tanto miedo morir que un grupo de científicos prepara una pastilla (o una “súper pastilla” como algunos lo llaman) que nos permitirá vivir con cierta calidad de vida pasados los 100 años.

El medicamento en cuestión podría estar listo en tres años y dicen de él los más optimistas que quizás sea el remedio a los males del corazón, a los derrames cerebrales, al *alzhéimer* y a la diabetes. Vaya usted a saber.

El caso es que los científicos dicen haber descubierto tres genes que frenan las enfermedades comunes de la vejez (las que citábamos anteriormente), después de múltiples análisis a 500 judíos askenazíes cuya edad media era de 100 años.

Si finalmente esa pastilla ve la luz con esos efectos que ahora prometen (porque prometer es gratis), estaríamos hablando casi de un milagro: no en vano, actualmente las posibilidades de vivir un siglo son de una entre 10.000 (en este grupo judío, con antepasados comunes, son de 20 veces más).

Las claves de la investigación fueron reveladas en un documental de la BBC 2: *Horizon: Don't grow old* (la información que yo os traigo proviene de medios británicos).

<http://blogs.20minutos.es/becario/2010/02/07/una-pastilla-nos-permitiraa-vivir-hasta-100-aaos/> (texto adaptado)

Figura 14 - Texto usado para atividade de pré-escrita (anexo IV)

## 3ª atividade: “Entornos”

Relativamente à turma do 7.º ano, planejamos dois blocos de noventa minutos e dois blocos de quarenta e cinco minutos, onde abordamos o tema “Entornos”. Como se tratava de uma turma de nível de iniciação e com alguma agitação relativamente ao comportamento,

utilizámos, ao longo dos blocos, material variado que fosse motivador e facilitador das aprendizagens. Como atividade de pré-escrita ouvimos a música “Simplemente fútbol”, sendo que os alunos confirmaram os verbos conjugados no presente do indicativo e analisamos o vídeo que a acompanhava. Depois, os discentes realizaram a atividade de escrita onde colocaram em prática o vocabulário estudado durante a unidade didática. Percebemos que os alunos revelaram poucas dificuldades na realização da tarefa, demonstraram até alguma facilidade para a escrita.

## 2.2.2. Reflexão das atividades letivas

### 2.2.1.1. 10.º ano

No primeiro período, iniciei a minha prática como professora estagiária com uma turma do 10º ano. O tema da unidade temática a trabalhar foi a unidade 3 “POR TU SALUD”. Partindo da análise do manual adoptado pela escola, e respeitando a temática, comecei por procurar outro material didático que me permitisse utilizar estratégias diversificadas que fossem ao encontro do interesse dos alunos do 10º ano. A minha pesquisa começou pela procura de textos e materiais em outros manuais de espanhol, adaptando uns e aproveitando outros. Também fui pesquisando na internet em *blogs* e *sites* específicos de espanhol e de professores de espanhol. Para além disso, a partilha de material com as minhas colegas e com a orientadora também foi muito importante.

#### Aula 0 - 90 minutos

A aula 0 teve como principal objetivo adaptar-me à turma, conhecendo-os e experienciando “in loco” o trabalho do professor. A temática abordada nesta aula ainda dizia respeito à unidade anterior “Biografías”. Quando planifiquei esta lição tive em conta as sessões observadas lecionadas pela professora orientadora Irene, tentando fazer a ligação e continuando a trabalhar a temática abordada nas classes anteriores. Iniciei a aula com o resumo da lição anterior e, aproveitando o manual *Endirecto.com 4* da Porto Editora, parti da observação de uma imagem (páginas 48 e 49) para introduzir a personagem célebre de quem iríamos falar. Em seguida, os alunos ouviram uma notícia sobre Malala Yousafzai e realizaram os exercícios correspondentes da compreensão auditiva (páginas 48 e 49). A correção foi feita em conjunto de forma oral. Continuando com a temática das personagens célebres, passamos para a exploração das imagens da página 50 e à realização dos exercícios de interpretação e compreensão escrita correspondentes. A atividade que se seguiu teve já como objetivo a prática de gramática em contexto com a temática abordada. Os primeiros 3 primeiros exercícios da ficha de trabalho foram retirados do manual *Es-pañol Tres Pasos* da Porto Editora da página 91. O último foi retirado do mesmo manual da página 92. Os primeiros exercícios são de preenchimento de espaços com os verbos no passado. Relativamente ao

último exercício, a sua finalidade foi a de praticar de escrita. No final alguns dos alunos partilharam os seus trabalhos com a turma.

### **Aula 1 - 90 minutos**

A unidade didática “Por tu salud” foi planificada em três aulas de noventa minutos. Inicialmente, observei e analisei atentamente o manual adotado pela escola. Para além do manual adotado, pesquisei material em outros manuais de espanhol e na internet, adaptando-os à unidade didática a lecionar e aos alunos. Introduzi o tema da unidade com a visualização do vídeo “Huevocartoon, campaña contra el tabaco” retirado do sítio da internet [https://www.youtube.com/watch?v=VwAeV\\_VNdOc](https://www.youtube.com/watch?v=VwAeV_VNdOc). Aos alunos foram feitas perguntas de compreensão e interpretação sobre o vídeo. No seguimento, foram apresentados mais 3 pequenos vídeos sobre o tabaco, o álcool e as drogas. Todos foram retirados do sítio da internet <http://www.miscelaneajoven.es>. Em todos eles foram feitas questões de compreensão e interpretação global da visualização dos vídeos, explorado o tema e o vocabulário específico que poderia suscitar algumas dúvidas. De seguida, passou-se à leitura e interpretação do texto “El peligro de las drogas” retirado do mesmo sítio da internet. As perguntas de interpretação pertencentes ao texto foram adaptadas por mim com a ajuda da professora orientadora Irene. As perguntas foram de carácter mais pessoal em que os alunos deram a sua opinião sobre o tema, permitindo a sua reflexão e espírito crítico. Os exercícios 3 e 4 foram retirados do caderno de atividades do manual *Contigo.es* da Porto Editora das páginas 33 e 34, de correspondência e preenchimento de espaços, tiveram a finalidade de consolidar algum do vocabulário novo aprendido durante a aula. O exercício 5 foi elaborado por mim, com a finalidade de conduzir os alunos, em contexto, a compreender a utilização do “presente de subjuntivo”.

### **Aula 2 - 90 minutos**

Para a segunda aula apresentei um *power point*, elaborado por mim (consultei vários manuais e gramáticas), com o objetivo de rever a formação e os usos do “presente de subjuntivo”. Partindo da revisão dos conteúdos lecionados na aula anterior, os alunos abordaram os temas da unidade e recordam também os conselhos que dariam em determinadas situações. Sendo a utilização do “presente de subjuntivo” natural neste tipo de exercício, a projeção da formação do tempo verbal foi natural em colaboração com os alunos quer no preenchimento de espaços em branco dos verbos no tempo verbal abordado, levando-os a recordar e rever a formação do tempo verbal, quer na elaboração de exemplos dos usos do “presente de subjuntivo”. Essas atividades associadas à apresentação do *power point* serviu de revisão e consolidação do conteúdo gramatical. De seguida, os alunos realizaram os exercícios de revisão e consolidação sobre o “presente de subjuntivo”. Os exercícios foram retirados do caderno de atividades do manual *Contigo.es* da Porto Editora, páginas 27 e 28,

mas adaptados por mim, de forma a estarem em contexto com o tema geral da unidade didática. Os exercícios da ficha de trabalho de prática gramatical foram variados, no sentido de os alunos partirem de um grau de abstração menor para um maior e mais complexo. O seguinte exercício proporcionou um momento mais lúdico, mas com a intenção didática de consolidar o mesmo conteúdo gramatical. Os alunos primeiro completaram os espaços da canção a canção “A Dios le Pido” do Juanes, <https://www.youtube.com/watch?v=kMlaYXxLnUA>, com os verbos no presente de subjuntivo e depois ouviram a canção e comprovaram se utilizaram corretamente o tempo verbal. A atividade planificada, leitura e exploração de uma notícia do manual dos alunos, tinha como objetivo a continuação da abordagem da temática central da unidade didática. Também foi elaborada com a intenção de, caso faltasse tempo para o final da aula, ter sempre material preparado para prosseguir. Como não foi necessário, a atividade não se realizou.

### **Aula 3 - 90 minutos**

A última aula da unidade didática foi observada pela professora supervisora e, como tal, não será necessária a explicitação dos passos e das estratégias abordadas. Quanto ao material utilizado, convém dizer salientar que: os vídeos foram retirados do sítio da internet <http://www.miscelaneajoven.es> tal como os textos explorados. As perguntas de interpretação dos respetivos textos foram adaptadas por mim. O exercício de gramática também foi adaptado por mim de um exercício do manual *Contigo.es* da Porto Editora das páginas 33 e 34, de forma a estar em contexto com a unidade didática. O último exercício foi elaborado por mim.

No computo geral, cumpre-nos afirmar que relativamente ao meu desempenho, penso que houve uma evolução desde a primeira até à última aula observada. Visto que a minha prática letiva diária é relativamente diferente da do 10º ano, tive sempre a preocupação de construir materiais didáticos adaptados aos alunos do 10º ano, talvez por receio de não haver um bom *feedback* dos alunos, pois sabemos que são eles que tornam a aula mais ou menos dinâmica. Houve sempre a preocupação de realizar as atividades em contexto, ou seja, que todos os temas e conteúdos abordados estivessem relacionados e surgissem naturalmente. Na planificação da unidade temática tive em conta a planificação das três aulas, e esse aspeto pode ver-se na aula um e na aula três através dos vídeos explorados. A temática central da unidade didática, na minha opinião, não é fácil, trata-se de temas sensíveis, pois os alunos são convidados a dar a sua opinião e entramos na esfera pessoal de cada um. Também sabemos que ter espírito crítico e respeitar a opinião dos outros não é tarefa fácil e ainda mais numa língua estrangeira. As dificuldades sentidas foram algumas na abordagem ao tema, devido ao receio da fraca participação dos alunos, e dialogarem em espanhol. Também senti alguma dificuldade na gestão do tempo. Dar tempo aos alunos para a realização das tarefas é

fundamental para a compreensão e consolidação dos temas e, por isso, senti que ainda não estava à vontade com o silêncio proporcionado pela realização das atividades, tentando evitá-lo ou colmatá-lo com a minha deslocação pela sala até para dar apoio personalizado aos alunos.

A colaboração dos alunos do 10º ano foi fundamental para o bom ritmo e ambiente no processo de ensino-aprendizagem, proporcionado ao longo da unidade temática.

#### **2.2.2.2. 11.º ano**

No segundo período, continuei a minha prática como professora estagiária, com uma turma do 11º ano. O tema da unidade temática a trabalhar foi “INFECCIONES”. Partindo da análise do manual adoptado pela escola, e respeitando a temática, comecei por procurar outro material didático que me permitisse utilizar estratégias diversificadas que fossem do interesse dos alunos do 10º ano. A minha pesquisa começou pela procura de textos e materiais em outros manuais de espanhol adaptando uns e aproveitando outros. Também fui pesquisando na *internet* em *blogs* e *sites* específicos de espanhol e de professores de espanhol. Para além disso a partilha de material com as minhas colegas e com a orientadora também foi muito importante.

##### **Aula 0 - 90 minutos**

A aula 0 teve como principal objetivo adaptar-me à turma, conhecendo-os e experienciando “in loco” o trabalho do professor. A planificação desta aula teve em conta a observação da aula anterior lecionada pela professora orientadora Irene, pois a temática central da unidade didática foi aí iniciada. Como o tema central da unidade didática era muito idêntico ao que já tinha planificado para o 10º ano, optei por utilizar os materiais da primeira aula. Tentei então fazer a ligação com a aula anterior iniciando a aula com um pequeno resumo da aula passada. Todas as atividades seguintes foram as já explicadas nas reflexões relativas à primeira aula do 10º ano.

##### **Aula 1 - 90 minutos**

No início da aula, pedi aos alunos que resumissem o que fizéramos na aula anterior. Em seguida, projetei algumas imagens, em *power point* elaborado por mim, de algumas pessoas famosas portadoras de SIDA. Os discentes, comunicando em língua espanhola, responderam a várias perguntas dirigidas por mim sobre as imagens projetadas de forma a interagirem e levando-os ao tema da aula: a SIDA. No seguimento da aula, os alunos visualizaram um vídeo retirado do sítio da *internet* <https://www.youtube.com/watch?v=rcC80ae5z-U>, sobre uma campanha realizada por o *Nacional Institute on Drug Abuse*. Aos alunos foram feitas perguntas de compreensão e

interpretação sobre o vídeo. De seguida, os alunos leram e realizaram os exercícios de compreensão e interpretação de um pequeno texto sobre a origem da SIDA retirado do sítio da internet <http://razonamiento-verbal1.blogspot.pt>. As perguntas diretas e de resposta rápida foram adaptadas. Seguindo a mesma estratégia, projetei um segundo vídeo para posterior comentário, este retirado do sítio <https://www.youtube.com/watch?v=ulm1W0lzQE0>. Os alunos responderam a várias questões de interpretação e compreensão. Como o vídeo apresenta vários slogans, os alunos foram alertados para o tempo verbal utilizado e que mais tarde será abordado. O texto e as perguntas de interpretação foram retirados do sítio <http://www.vihsida.cl/paginas/testimonios.html> e adaptados. Este texto foi sugerido pela professora orientadora Irene. As perguntas de interpretação foram elaboradas de forma individual, algumas diretas e outras mais complexas que exigiam opinião do tema. Para finalizar a aula retirei da internet um panfleto com 10 conselhos para prevenir a SIDA. Os alunos leram os 10 conselhos e identificaram algumas estruturas presentes, como por exemplo: Si + presente + presente / imperativo ( **Si debes** prestar primeros auxilios, **lávate** las manos antes e inmediatamente después, y, **si es posible**, **utiliza** guantes de látex).

## Aula 2 - 90 minutos

Na segunda aula, continuei com a abordagem ao tema da unidade didática. Iniciei a aula no último exercício da aula, pois não terminei a exploração do mesmo. No seguimento da correção do exercício projetei um *power point* elaborado por mim de forma a rever a formação e os usos do imperativo afirmativo e negativo. Os discentes colaboraram quer na revisão da formação do imperativo afirmativo e negativo dos verbos regulares quer dos irregulares. Quanto aos usos, foram dando exemplos em contexto com o tema global da unidade didática. De seguida, os alunos realizaram os exercícios de revisão e consolidação sobre o imperativo negativo e afirmativo dos verbos regulares e irregulares no imperativo. Os exercícios foram retirados do caderno de atividades do manual *Contigo.es* da Porto Editora, páginas 38 e 39, mas adaptados por mim, de forma a estarem em contexto com o tema geral da unidade didática. Os exercícios da ficha de trabalho de prática gramatical foram variados, no sentido de os alunos partirem de um grau de abstração menor para um maior e mais complexo. Relativamente à colocação dos pronomes com o imperativo, projetei um *power point*, elaborado por mim, com as regras básicas da sua utilização, seguida da prática de exercícios. Para iniciar a explicação deste conteúdo gramatical, parti de um exemplo em concreto e os alunos recordaram a suas regras. Depois de todas as dúvidas esclarecidas, retomámos o tema central da unidade com um a resolução de alguns exercícios de vocabulário, retirados do caderno de atividade do manual *Endirecto.com 5* da Porto Editora, páginas 28 e 30. O texto que se seguiu foi também retirado do mesmo manual referido anteriormente. Para a sua compreensão, os alunos realizaram o exercício de preenchimento lacunar com os verbos em falta. Este género de exercícios permite entender se os alunos

fazem uma interpretação correta, tal como os exercícios seguintes de procura de sinónimos de palavras ou expressões de sentido equivalente. Estes exercícios, para além de ajudarem à compreensão e interpretação do texto, alargam o vocabulário em espanhol.

### **Aula 3 - 90 minutos**

A última aula da unidade didática foi observada pela professora supervisora e, como tal, não será necessária a explicitação dos passos e das estratégias abordadas. Quanto ao material utilizado convém dizer salientar que: o vídeo foi retirado do sítio da internet <https://www.youtube.com/watch?v=YL3521mDEHk>. O texto, tal como as perguntas de interpretação, foram retirados do manual *Es-pa-ñol tres pasos* da Porto Editora, páginas 78 e 79, com algumas adaptações feitas por mim. O exercício de gramática também foi retirado exercício do mesmo manual. Relativamente à canção apresentada foi retirada do sítio da internet <https://www.youtube.com/watch?v=aqANo5qDPhQ>. Quanto ao último exercício de produção escrita, convém referir que, o texto foi retirado do blog <http://blogs.20minutos.es/becario/2010/02/07/una-pastilla-nos-permitiraa-vivir-hasta-100-aaos/> e por mim adaptado.

Feita esta descrição concluímos que relativamente ao meu desempenho, penso que houve uma evolução desde a primeira até à última aula observada. Na preparação e planificação das aulas do 11º ano considero que foi mais difícil encontrar material que servisse e fosse de encontro à temática e aos alunos. Para além disso achei o tema um pouco difícil, talvez por haver muitas palavras e expressões próprias da temática que desconhecia. Durante a planificação da unidade didática tive sempre a preocupação de realizar as tarefas em contexto com a temática central da unidade. Durante a primeira aula, senti alguma dificuldade no diálogo horizontal com os alunos. Por várias vezes, devido à temática ser mais sensível, tive que reformular as questões de forma a obter a colaboração dos alunos em dialogarem em espanhol. Relativamente aos conteúdos gramaticais, os alunos corresponderam muito bem demonstrando facilidade da realização das atividades. Mais uma vez senti alguma dificuldade da gestão do tempo. Várias vezes senti a necessidade de rapidamente passar para a próxima atividade, como de demorar mais um pouco. Na planificação de cada aula, tive a preocupação de diversificar as atividades para tornar o processo ensino-aprendizagem mais dinâmico e facilitador de aprendizagens. A colaboração dos alunos do 11º ano foi fundamental para o bom ritmo e ambiente no processo de ensino-aprendizagem proporcionado ao longo da unidade temática.

### 2.2.2.3. 7.º ano

O terceiro período, continuei a minha prática como professora estagiária, com uma turma do 7º ano. O tema da unidade temática a trabalhar foi a unidade 3 “ENTORNOS”, com o subtema “De ócio”. Partindo da análise do manual adoptado pela escola, e respeitando a temática, comecei por procurar outro material didático que me permitisse utilizar estratégias diversificadas e do interesse dos alunos do 7º ano. A minha pesquisa começou pela procura de textos e materiais em outros manuais de espanhol adaptando uns e aproveitando outros. Também fui pesquisando na internet em blogs e sites específicos de espanhol e de professores de espanhol. Para além disso, a partilha de material com as minhas colegas e com a orientadora também foi muito importante.

#### Aula 1 - 45 minutos

A primeira aula teve como principal objetivo adaptar-me à turma, conhecendo-os e experienciando “in loco” o trabalho do professor. O tema abordado nesta aula foi “Los pasatimepos / deportes”. Quando planifiquei a aula tive em conta as aulas observadas lecionadas pela professora orientadora Irene, tentando fazer a ligação e continuando a trabalhar a temática abordada nas aulas anteriores. Para além disto convém salientar que o tema a trabalhar e alguns dos conteúdos gramaticais já forma abordados e trabalhos anteriormente. Iniciei a aula com o resumo da aula anterior e distribui uma ficha de trabalho. O primeiro exercício, do manual *Abrapalabra* da Porto Editora, página 90, não foi mais do que uma revisão do vocabulário abordado nas aulas anteriores. Em seguida, os alunos realizam o segundo exercício mas antes, através dos exemplos dados em contexto é-lhes explicado a utilização das expressões “sí / no / también / tampoco” para expresar gostos e preferências. Este exercício foi adaptado por mim de um exercício do caderno de atividades do manual *Abrapalabra* da porto Editora, página 66. Os alunos realizam os exercícios. A correção foi feita em conjunto de forma oral.

Continuando com a temática, os alunos ouvem vários testemunhos em espanhol e realizam o exercício seguinte, de compreensão do oral. O exercício foi retirado do manual referido anteriormente da página 91. Como a primeira aula, apenas teve a duração de 45 minutos, as atividades planificadas não foram todas elaboradas. Os alunos demonstraram alguma inquietação pela mudança de professora o que inviabilizou o cumprimento da planificação.

#### Aula 2 - 90 minutos

A sessão seguinte iniciou-se com o resumo da aula anterior. Questionei os discentes sobre a temática abordada e as atividades elaboradas. Terminei as atividades planificadas na aula anterior. Os exercícios seguintes foram elaborados pelos alunos e corrigidos oralmente.

Estes exercícios foram retirados do caderno de atividades do manual *Abrapalabra* da página 65 e do livro *¡SOS español! - Vocabulario* da Porto Editora da página 29. Estes exercícios serviram para que os alunos praticassem o vocabulário revisto. Introduzi a nova atividade, planificada para a aula de 90 minutos, distribuindo uma nova ficha de trabalho e explicando aos alunos a próxima atividade e quais os seus objetivos. Os alunos, conjuntamente com a professora, realizaram as atividades de pré-visualização. Em seguida os alunos observaram o vídeo <http://www.youtube.com/watch?v=ZXOejRZ-cEY> e foram realizando as atividades de interpretação e análise durante a visualização do vídeo. As atividades foram realizadas respeitando os tempos previstos, as “duplas” visualizações das passagens do vídeo. Os alunos foram sempre correspondendo às atividades, participando ativamente no desenrolar da aula. Esta atividade demorou cerca de 50 minutos. Relativamente às atividades de pós-visualização o exercícios estavam de acordo com a revisão de conteúdos gramaticais. Esta atividade foi retirada do manual *¡Ahora español!* da Porto Editora dos materiais de exploração audiovisual e alguns exercícios foram adaptados por mim.

Na abordagem do próximo conteúdo, através de exemplos em contexto os alunos elaboram os exercícios de aceitar ou recusar um convite. A correção dos exercícios é feita por todos oralmente. Na penúltima atividade, os alunos elaboram um diálogo, colocando em prática os conteúdos revistos e aprendidos na aula. Alguns dos alunos compartilharam com os colegas da turma a sua atividade. Estas atividades foram adaptadas por mim de alguns exercícios do caderno de atividades do manual *¡Ahora Español!* da Porto Editora da página 38. Nesta aula geri melhor o tempo, pois já conhecia os alunos e as atividades planificadas foram cumpridas.

### **Aula 3 - 45 minutos**

Para a terceira aula, e por forma a cumprir a planificação, elaborei uma ficha de trabalho com menos exercícios e de carácter mais prático. Iniciei a aula com o resumo da sessão anterior, questionando os alunos da temática abordada e das atividades elaboradas. Distribuí uma ficha de trabalho e analisamos a imagem que acompanha o texto. De seguida os alunos preparam a leitura do texto em silêncio e vários alunos leram em voz alta o texto. Questionei os alunos sobre aspetos gerais do texto e de dúvidas de vocabulário. Os alunos resolveram as questões seguintes. A correção dos exercícios foi feita oralmente. O texto e as questões foram adaptados por mim de uma atividade do livro *Espanhol - resumos teóricos, ejercicios prácticos, testes de avaliação* da Porto Editora na página 58.

Os exercícios seguintes serviram de prática à perífrase e foram retirados do manual *Abrapalabra* da Porto Editora da página 96. Os alunos realizaram os exercícios, analisando a imagem e escolhendo a atividade e associando um verbo. Finalmente, conjugaram o verbo respeitando a perífrase. A correção da atividade foi feita oralmente. No seguimento deste conteúdo gramatical, os discentes realizarão, como trabalho de casa, o último exercício

planificado. Este exercício foi elaborado por mim e servirá de “ponte” com a última aula da unidade didática.

#### **Aula 4 - 90 minutos**

A última aula da unidade didática foi observada pela professora supervisora e como tal não será necessária a explicitação dos passos e das estratégias abordadas. Quanto ao material utilizado convém dizer salientando que: o vídeo foram retirados do sítio da internet <https://www.youtube.com/watch?v=A-L-EEy3aH4> tal como o texto explorado. As perguntas de interpretação do texto foram adaptadas por mim. O exercício de gramática também foi adaptado por mim do mesmo sítio da internet. A música explorada foi retirada do sítio da internet <https://www.youtube.com/watch?v=V7t5aLxPMw8>.

As seguintes atividades planificadas, tinham como objetivo a continuação da abordagem da temática central da unidade didática. Também foi elaborada com a intenção de, caso faltasse tempo para o final da aula, haveria sempre material preparado para prosseguir. Como não foi necessário, as atividades não se realizaram.

Finalizando e refletindo sobre o meu desempenho, penso que houve uma evolução desde a primeira até à última aula observada. Visto que a minha prática letiva diária é com alunos do terceiro ciclo, senti-me mais à vontade na dinâmica das aulas. Mas a verdade é que cada turma é um caso e, inicialmente, não geri bem o tempo, devido ao comportamento da turma. Mas com a prática fui tentando controlar os alunos e consegui motivá-los para a participação mais ativa nas aulas. Houve sempre a preocupação de realizar as atividades em contexto, ou seja, que todos os temas e conteúdos abordados estivessem relacionados e surgissem naturalmente. Na planificação da unidade temática tive em conta a planificação das 4 aulas. A temática central da unidade didática, na minha opinião, foi mais fácil, com um tema recorrente ao quotidiano de todos. A dificuldade foi na elaboração de atividades que não se tornassem monótonas e redutoras. Senti alguma dificuldade na gestão do tempo. Dar tempo aos alunos para a realização das tarefas é fundamental para a compreensão e consolidação dos temas, e por isso senti que ainda não estava à vontade com o silêncio proporcionado pela realização das atividades, tentando evitá-lo.

Apesar de a turma ser mais agitada, a sua colaboração foi fundamental para o bom ritmo e ambiente no processo de ensino-aprendizagem proporcionado ao longo da unidade temática.

# Conclusão

*Encerrando ciclos, fechando portas, terminando capítulos...*

Chegados a esta fase, cumpre-nos apresentar algumas das conclusões que retirámos ao longo da redação desde relatório de estágio. Como é sabido, o objetivo último deste trabalho académico apresenta uma dupla faceta complementar: identificado um dos graves problemas que afeta o ensino (não só das línguas, mas em geral) e que se verificou nas turmas com as quais laborámos, procurámos suporte na revisão bibliográfica de especialistas averbadas no assunto para nos inspirarem algumas soluções que colocámos em prática ao longo deste estágio profissional. Assim, aplicámos algumas sugestões teóricas, por exemplo, sobre a relevância das oficinas de escrita no processo de ensino-aprendizagem da língua, neste caso, espanhola, com resultados bem positivos, designadamente aquando da leitura dos trabalhos realizados no final do ano.

Concretamente no primeiro capítulo, feita a revisão à literatura no que concerne à problemática da escrita no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, concluímos que, considerando que a importância da oralidade compete com a necessidade da palavra escrita, a aprendizagem em língua estrangeira desenvolve-se em diferentes moldes quando comparada com a língua materna, mas a competência em LM influencia a sua competência escrita em LE. Percebe-se que não é suficiente para o escrevente em LE conhecer bem o vocabulário, dominar as estruturas linguísticas e regras gramaticais; o ato de escrever é muito mais do que isso. É preciso percorrer um longo caminho de aprendizagem, que passa também pelo sociocultural, para se escreverem textos claros, coerentes e coesos. Com o tempo, é preciso apurar-se o estilo. A aprendizagem da escrita é penosa, morosa e gera muitas vezes frustração e desalento. Cabe à escola e ao professor orientar os seus alunos, antecipar e acautelar os desânimos, as frustrações e incentivar a continuar; daí a importância de se refletir sobre o papel do professor e do aluno na sala de aula. Alertamos ainda para certos recursos, como é o caso do Professor-bibliotecário, figura recente e ainda, infelizmente, mal aproveitada, mas imprescindível nesta luta por uma melhor proficiência linguística. Há toda uma panóplia de atividades de elevado interesse (motivadoras, divertidas), para professores e alunos, que poderão ser desenvolvidas em colaboração com o mencionado Professor-bibliotecário.

Outra das conclusões a que chegámos é que o modelo de escrita de Flower e Hayes vem enriquecer largamente a competência da expressão escrita, posto que coloca em evidência a importância das atividades de planificação, textualização e revisão como elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem da escrita. Estas atividades facilitam a aprendizagem dos escreventes, tornando-os mais ativos, possibilitando a troca de experiências e saberes. Um dos objetivos do professor é ajudar os seus alunos a encontrar a

forma mais eficaz de ultrapassar as suas dificuldades. A análise do erro é então essencial e o papel do professor preponderante para que cada discente tenha sucesso e, por isso, ele deverá adaptar-se às características da turma e de cada aluno em particular. No decurso da prática pedagógica, a desmistificação do erro e o seu aproveitamento pedagógico geraram lucros enormes na aprendizagem. Os alunos tornaram-se mais confiantes, ativos e participativos, deixando de parte o medo de errar, muitas vezes, inibidor e desencorajador.

Já no âmbito do segundo capítulo, dedicado à reflexão sobre todos os aspetos letivos e não letivos, destacamos a preocupação que tivemos em selecionar as atividades que envolveram os momentos de escrita das práticas pedagógicas nas três turmas em que lecionámos para que o relatório contemplasse a aplicabilidade prática dos conteúdos teóricos estudados.

Importa mencionar que voltar a estagiar foi um desafio, a princípio, algo constrangedor, mas, com o desenrolar do ano, revelou-se muito enriquecedor. Sem esquecer toda a experiência profissional já adquirida, planificamos as aulas com todo o rigor, elaborando materiais motivadores e facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Visto que acumulámos a realização do estágio com o desempenho da nossa profissão a tempo inteiro, designadamente na Escola Outeiro de São Miguel (Guarda), notámos que o contato com os alunos podia ter sido mais profuso, o que impossibilitou a realização de um estudo de caso, bem como a implementação de uma investigação-ação plena. Ainda assim consideramos que:

- ✓ planificámos todas as unidades didáticas, planos de aula e respetivas fichas de trabalho, atempadamente e com alguma facilidade;
- ✓ cumprimos com sucesso todas as planificações e atividades que nos propusemos realizar, tendo em conta o contexto da turma e o ritmo de aprendizagem de cada um;
- ✓ utilizámos diversas estratégias pedagógicas, como o trabalho de pares e de grupo;
- ✓ organizámos as atividades sempre para motivar os alunos, dando orientações e exemplos, ajudando na organização e implementado a autonomia;
- ✓ redigimos sempre sínteses dos conteúdos temáticos e gramaticais das unidades didáticas;
- ✓ procurámos sempre estimular os alunos para a escrita criativa;
- ✓ implementámos prática de um ensino diferenciado, apoiando os alunos com mais dificuldades de compreensão;
- ✓ proporcionámos sempre um bom ambiente de partilhar e companheirismo entre professor-aluno e aluno-aluno dentro da sala de aula.

Concluimos que é muito importante que os alunos, logo desde o primeiro ciclo, trabalhem e percebam os meandros do processo de escrita, porque é aqui que, como refere

Cassany (1993), se fomentam e formam hábitos e atitudes face à produção escrita. Também é verdade que o professor deverá estar atento aos ritmos de aprendizagem dos alunos para ajustar a sua intervenção didática. Ora, isto só se torna possível se o professor conseguir proporcionar a cada um dos discentes um currículo que encaixe nas suas capacidades. Mas para que o professor possa desempenhar e acompanhar a diversidade e quantidade de alunos por turma, terá a tutela que criar condições para uma maior individualização do ensino. O apoio pedagógico personalizado, muitas vezes, é impensável de ser concretizado com o número excessivo de alunos por turma e com a falta de técnicos especializados. Também a falta de salas equipadas com estantes com livros variados e dicionários para fácil acesso dos professores e alunos é notória.

Acreditamos, tal como Azevedo, que se quisermos *“um ensino de qualidade aposte-se num ratio professor/aluno que permita que ele aconteça nas salas de aula”* (2000: 236). Somos também da opinião de que a formação contínua de professores é fundamental, mas ela não se esgota nos créditos e o seu principal objetivo é dar mais ferramentas aos professores, pois não basta ensinar, é preciso que os alunos aprendam. A mesma especialista refere que também que *“a família precisa tanto de uma reforma como a escola”* (ibidem), mas como educadores deveremos saber como intervir permanentemente no processo de ensino aprendizagem dos nossos alunos. O papel de professor reflexivo, no qual me centrei durante este ano letivo foi uma descoberta, a qual tenciono adotar profissionalmente *“Muitas vezes a falta de reflexão sobre as práticas lectivas leva os professores a não saberem até que ponto a sua actuação é a mais adequada, facilitadora ou inibidora da aprendizagem dos seus sonhos”* (Sardinha, 2005: 104). De resto, em pleno século XXI, imersos numa sociedade em mudanças sucessivas, rápidas e contraditórias, faz todo o sentido pensar reflexivamente. Por isso, durante as práticas pedagógicas deste ano letivo refleti sobre os resultados obtidos que me auxiliaram a melhorar as práticas pedagógicas. O presente ano letivo ficou marcado por uma série de mudanças e de novas experiências ao nível profissional. Foi um regressar à escola onde tudo começou, não como aluna, não como professora, mas novamente como estagiária. Depois de um percurso profissional de dez anos, voltar a ser observada foi um enorme desafio que superou imenso as minha expectativas iniciais. Passei a refletir mais sobre as práticas letivas e sobre o processo de ensino e somente assim, refletindo, podemos melhorar como docentes, tornando-nos mais conscientes da evolução da escola e dos problemas dos nossos alunos. Como balanço final de estágio, realço o bom relacionamento com as restantes colegas de estágio, com as orientadoras, com a escola em geral, que nos proporcionaram momentos altamente produtivos em termos de partilha de saber e de enriquecimento profissional. E é exatamente assim que vejo hoje e no futuro: em constante aprendizagem, em constante atualização e formação.

# Referências Bibliográficas

ABRANTES, M.M. (2005), *O Desenvolvimento da flexibilidade no contexto do discurso superviso*, Aveiro, Universidade de Aveiro, Dissertação de Doutoramento.

ALARCÃO, I. (1996), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*, Porto, Porto Editora.

ALARCÃO, Isabel, Roldão, Maria do Céu (2008), *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*, Lisboa, Edições Pedagogo.

Alonso, Encina (1997), *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo*, Madrid, Edición Edelsa.

ALONSO, Encina (2012), *Soy Profesor/a: Aprender a enseñar 2*, Madrid, Edición de Edelsa.

AMOR, Emília (2004), *Littera-Escrita, Reescrita, Avaliação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

AMOR, Emília (2003), *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia*, Lisboa, Texto Editora.

AZEVEDO, F. (2000), *Ensinar e Aprender a Escrever - Através e para Além do Erro*. Porto, Porto Editora.

BACH, Pierre (2001), *O Prazer da Escrita*, Porto, Coleção Práticas Pedagógicas, Edições Asa.

Baptista, A., Viana, F.L., Barbeiro, L. (2008), *O Ensino da Escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*, Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

BARBEIRO, L. F. et al (2007), *O ensino da escrita: a dimensão textual*, Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

BARBEIRO, L. F. (1999), *Os Alunos e a Expressão Escrita - Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

BARBOSA, S. M. M. G. (2010), *A Consciência Metalinguística na Aquisição da Leitura em PL2 e em PLE*, Tese de Doutoramento, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa.

CABRAL, M. (2005), *Como analisar manuais escolares*, Lisboa, Texto Editora.

CABRAL, M. L. (2004), *Para o Ensino da Leitura e da Escrita - Do Básico ao Superior*, Centro de

Estudos linguísticos e literários, Universidade do Algarve.

CASSANY, D. (1990), *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*, Madrid, Comunicación, lenguaje y educación.

CASSANY, D. (2008), *Enseñar lengua*, Barcelona, Editorial GRAÓ.

CAMPS, A. (org) (2006), *Propostas didáticas para aprender a escrever*, São Paulo, Artemd.

FERREIRA, G. & OSÓRIO, P. (s./d.), *Da Competência Ortográfica à Tipologia de Erros*, in *Ubi Letras*, pp. 104-130.

FERREIRA, J. (2004) (coord.), *A Guarda Formosa na Primeira Metade do Século XX*, 2ª edição, Guarda, Centro de Estudos Ibéricos e Câmara Municipal da Guarda.

GARGALLO, Isabel Santos; Lobato, Jesus Sanchez (coord.) (2004), *Vademécum para la formación de profesores - Enseñar español como segunda lengua extranjera (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.

GOMES, L. C. (2008), *Um escritor na sala de aula*, Lisboa, Ministério da Educação.

JIMENO, P. (2004), *La Enseñanza de la Expresión Escrita en todas las áreas*, Blitz, série roja, n.º1, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación.

MANCELOS, J. (2010), *Introdução à Escrita Criativa*, Lisboa, Edições Colibri.

MARTINS, V. M. T. (2004), *Da Sociedade da Criação à Escola da Criação ou de como é urgente a criatividade na nossa escola breves notas*, Viseu, Instituto Politécnico de Viseu.

MARTINS, Margarida Alves & NIZA Ivone. (1998), *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*, Lisboa, Universidade Aberta.

MOREIRA, M. A. & Alarcão, I. (1997), *A investigação-ação como estratégia de formação inicial de professores reflexivos*, in I. Sá-Chaves (org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*, Porto, Porto Editora. (pp. 119-138)

NATEL, T. B. (2002), *La proximidad entre el Portugués y el Español, ¿facilita o dificulta el aprendizaje?*, in M. P. Gutiérrez, J. C. Maestre, *Actas del XIII Congreso ASELE*, Madrid.

NIZA, I. et al. (2011), *Guião de implementação do programa de Português do Ensino Básico - Escrita*, Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

PEREIRA, J. F. (1995), *Guarda*, Lisboa, Editorial Presença.

PEREIRA, L. e Azevedo, F. (2005), *Como Abordar... a Escrita no 1o ciclo*, Porto, Areal Editores.

PEREIRA, Maria Luísa Álvares (2002), *Das Palavras aos Actos - Ensaio sobre a escrita na escola*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

PIRES, Antonieta (2002), *Escrever, um acto de aprendizagem*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

REIS, C., Adragão, J. V. (1992), *Didática do português*, Lisboa, Universidade Aberta.

SARDINHA, Maria da Graça (2005), *A activação do conhecimento temático no âmbito da planificação da escrita*, Covilhã, Universidade da Beira Interior.

SILVA, E. B. (2002), *Bloqueios do aprendiz de espanhol / LE: os heterossemânticos*, in Proceedings of the 2, Congreso Brasileño de Hispanistas, São Paulo.

SILVA, K. C. M. (2006), *Visão cognitivista sobre a aprendizagem da Escrita em Língua Estrangeira - Inglês*, Anais do 6º encontro Celsul, Círculo de Estudos Linguísticos do sul.

# Webgrafia:

BARBEIRO, L. F. (2000), *A profundidade do processo de escrita*, Leiria, Escola Superior de Educação e Comunicação Social.

[https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/237/1/n5\\_art9.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/237/1/n5_art9.pdf) (acedido em 13/08/2015)

CARVALHO, Ana Amélia Amorim Soares de (1993), “Materiais Autênticos no Ensino das Línguas Estrangeiras”, in *Revista Portuguesa de Educação*, nº 2, Instituto de Educação, Universidade do Minho, pp. 117-124 Disponível em:

[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/518/1/1993,6\(2\),117-124\(AnaAmeliaAmorimCarvalho\).pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/518/1/1993,6(2),117-124(AnaAmeliaAmorimCarvalho).pdf) (acedido em 10/09/2015)

CARVALHO, J. A. B. (2001), *O ensino-aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências*, Braga, Instituto da Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/534/1/JoseCarvalho.pdf> (acedido em 20/07/2015)

CARVALHO, J. A. B. (2001), *O ensino da escrita*, Braga, Instituto da Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/481/1/José%20Brandão%2073-92.pdf> (acedido em 25/07/2015)

CARVALHO, J. A. B. (2001). *Escrita Percursos de Investigação*, Braga, Instituto da Educação da Universidade do Minho.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18254/1/Escrita,%20Percursos%20de%20investigação.pdf> (acedido em 26/07/2015)

DOLZ, J. (2009), *Claves para enseñar a escribir*, in *Leer.es - Docentes*, 27 maio, Gobierno de España, Ministerio de Educación, Cultura Y Deporte.

[http://leer.es/documents/235507/242734/art\\_prof\\_ep\\_eso\\_clavesparaensenaraescribir\\_joaguidolz.pdf/36f29ff9-193b-4d9b-b0b3-c8cf7c7bbc93](http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_clavesparaensenaraescribir_joaguidolz.pdf/36f29ff9-193b-4d9b-b0b3-c8cf7c7bbc93) (acedido em 14/06/15).

FONSECA, F. I. (1992), *A urgência de uma Pedagogia da Escrita*, Porto, Universidade do Porto.

<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19971/2/irenefonsecamathesis1992000083609.pdf> (acedido em 8/08/2015)

*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español, disponível em

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/) (acedido em 14/10/14).

*Metas curriculares de português* disponíveis em

<http://dge.mec.pt/metascriculares/index.php?s=directorio&pid=16> (acedido em 10/10/14).

*Plan Curricular del Instituto Cervantes*, disponível em

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/) (acedido em 14/10/2014).

Programa de Espanhol - Programa e Organização Curricular disponível em

<http://dge.mec.pt/metascriculares/index.php?s=directorio&pid=39> (acedido em 12/10/2014).

Programa de Português 3º ciclo disponível em

<http://dge.mec.pt/metascriculares/index.php?s=directorio&pid=16> (acedido em 10/10/14).

# Anexos

## Listagem de anexos

Anexo I - Planificações de todas as aulas\*

Anexo II - Planificações e Recursos de aulas assistidas\*

Anexo III - Recursos para a escrita de “Por tu salud”

Anexo IV - Recursos para a escrita de “Infecciones”

Anexo V - Recursos para a escrita de “Entornos”

\* Para visualizar estes anexos, consulte-se CD de dados que acompanha o relatório.

**1. Lee con atención en texto:****ALGUNOS RIESGOS PARA LA SALUD****Tatuaje**

[...] Si decides hacerte un tatuaje, es muy probable que todo salga como lo planeaste. Pero si no se respetan los pasos de desinfección y esterilización, debes saber que hay cosas que pueden salir mal. Si no vas a un estudio para tatuajes o si el estudio para tatuajes no toma recaudos como utilizar equipo esterilizado, o si comparte la tinta entre clientes, estás en riesgo de contraer infecciones virales, como hepatitis, infecciones cutáneas bacterianas o dermatitis (irritación severa de la piel). Además, algunas personas presentan reacciones alérgicas a la tinta de los tatuajes. Y si ya sufres de una afección cutánea, como eccema, puedes tener erupciones como resultado del tatuaje.

Puede haber complicaciones graves si intentas realizarte el tatuaje tú mismo, si te lo hace un amigo o si lo realizas en un ambiente que no está limpio. Como para hacer tatuajes debes colocarte inyecciones debajo de la piel, puedes contraer virus como el VIH, y la hepatitis B y C si no se toman las precauciones adecuadas. Por este motivo, la Cruz Roja de Estados Unidos y otros bancos de sangre solicitan que la gente que se realiza tatuajes espere 12 meses antes de donar sangre.

Mucha gente ama sus tatuajes y los conserva para siempre. Pero otros deciden, después de unos años, que realmente ya no desean tener una rosa en el tobillo o una víbora en el bíceps. O tal vez rompen con un novio o novia y ya no desean tener sus iniciales en el estómago. ¿Qué pasa entonces?

En el pasado, para eliminar un tatuaje era necesario realizar una cirugía. Pero, en la actualidad, se pueden eliminar por medio de un procedimiento médico con un láser. Algunos talleres para tatuajes también ofrecen eliminar tatuajes, pero es mejor asegurarte de que la persona que lo quite sea un médico. Antes de que vayas a cualquier lugar a quitarte un tatuaje, consulta a tu médico o comunícate con la Asociación de Dermatología de Estados Unidos para que te recomienden un especialista en eliminación con láser de tu zona.

Pues bien, se llama "eliminación" del tatuaje. Pero los dermatólogos siempre señalan que eliminar completamente un tatuaje puede ser complicado dependiendo de factores como cuán viejo es el tatuaje, qué tan grande es, y los tipos y colores de tinta utilizados. Nunca se puede garantizar la eliminación completa del tatuaje. Conviene consultar a un dermatólogo especializado en eliminar tatuajes para que responda a todas tus preguntas; por ejemplo, si se utiliza anestesia. El dermatólogo también te puede dar una idea de qué proporción (si no es todo) del tatuaje se puede eliminar. [...]

*Fuente: [http://kidshealth.org/teen/en\\_espanol/cuerpo/safe\\_tattooing\\_esp.html](http://kidshealth.org/teen/en_espanol/cuerpo/safe_tattooing_esp.html) (adaptado)*

**ALGUNOS RIESGOS PARA LA SALUD****Piercing**

[...] Si todo marcha según lo planeado, deberías estar bien después de una perforación y sólo tendrás algunos síntomas pasajeros, incluyendo un poco de dolor, hinchazón en la zona perforada, y en el caso de las perforaciones en la lengua, mayor cantidad de saliva. Pero debes tener en cuenta que en muchos casos, varias cosas, incluyendo lo siguiente, pueden salir mal:

- infección crónica
- sangrado prolongado o incontrolable
- cicatrices
- hepatitis B y C
- tétanos
- alergias en la piel a causa de la alhaja utilizada
- abscesos o flemones (acumulaciones de pus que se pueden formar debajo de la piel en el lugar de la perforación)
- inflamación o daño a los nervios

. Dependiendo de la parte del cuerpo que haya sido perforada, el tiempo de curación puede ir de unas pocas semanas a más de un año. Si te realizas una perforación, asegúrate de tener los cuidados posteriores necesarios: no la aprietes ni tires de ella, mantén la zona limpia con jabón (no utilices alcohol) y no la toques sin antes lavarte las manos. Nunca utilices agua oxigenada (peróxido) porque puede lesionar los tejidos recién formados. Si te haces una perforación en la boca, utiliza un enjuague bucal antibacteriano después de comer. Si estás pensando en donar sangre, recuerda que algunas organizaciones no aceptan donaciones de sangre de personas que se hayan realizado perforaciones o tatuajes en el último año, ya que ambos procedimientos pueden ser fuente de contagio de enfermedades que se transmiten por sangre. Si tu perforación no se cura correctamente o sientes que algo no está bien, es importante que alguien te ayude a recibir atención médica. Y lo más importante: no te realices tú mismo la perforación ni le pidas a un amigo que lo haga. Asegúrate de que sea realizada por un profesional en un ambiente limpio y seguro.

Fuente: [http://kidshealth.org/teen/en\\_espanol/cuerpo/body\\_piercing\\_safe\\_esp.html](http://kidshealth.org/teen/en_espanol/cuerpo/body_piercing_safe_esp.html)

**Completa la tabla:**

	<b>Problemas menores</b>	<b>Problemas mayores</b>	<b>Otras complicaciones</b>	<b>Prevención</b>
<b>Tatuajes</b>				
<b>Piercings</b>				

**3. Contesta a las siguientes cuestiones:**

- a) ¿Crees que la realización de tatuajes y *piercings* es algo que está de moda entre los jóvenes? Justifica tu respuesta.

---



---



---

- b) ¿Cuál es la principal razón que presentan los jóvenes cuando deciden hacerse tatuajes y *piercings*?

---



---



---

- c) ¿Piensas que es importante conocer los riesgos a la hora de realizarse un tatuaje o *piercing*? ¿Por qué?

---



---



---

**4. Completa estas recomendaciones usando el presente de subjuntivo.**

- a) Es importante que los tatuajes \_\_\_\_\_ (ser) hechos por profesionales cualificados.  
 b) Es recomendable que \_\_\_\_\_ (tener, tú) más de 18 años.  
 c) Es importante que \_\_\_\_\_ (saber, tú) que los tatuajes son permanentes.  
 d) Te recomiendo que lo \_\_\_\_\_ (hacer, tú) en centros que garanticen una buena higiene.  
 e) Es importante que no \_\_\_\_\_ (pensar, tú) en hacértelo en un establecimiento ambulante. Está totalmente prohibido por la ley.  
 f) Te recomiendo que \_\_\_\_\_ (pedir, tú) información sobre sus riesgos y cuidados en un establecimiento autorizado.

**5. ¿Indicativo o subjuntivo? Te toca a ti saberlo...**

Hola, Juan

Te \_\_\_\_\_ (escribir) porque \_\_\_\_\_ (estar) muy preocupada por mi hermano y creo que tú podrás ayudarme.

Imagínate que ahora \_\_\_\_\_ (querer) hacer un tatuaje. Le aconsejo que no la \_\_\_\_\_ (hacer), pero no me parece que me \_\_\_\_\_ (oír).

Además, no me gusta que \_\_\_\_\_ (salir) con Javier. Te cuento. Mi hermano no \_\_\_\_\_ (tener) todavía permiso de conducir y ahora los fines de semana por la noche

\_\_\_\_\_ (salir) muchas veces con Javier que ya \_\_\_\_\_ (conducir). No lo \_\_\_\_\_ (conocer, yo) bien, pero no creo que \_\_\_\_\_ (ir, él) a la discoteca y que no \_\_\_\_\_ (beber, él).

Ya le he dicho a mi hermano que es importante que Javier no \_\_\_\_\_ (conducir) con alcohol ni cuando \_\_\_\_\_ (estar) cansado. Pero no estoy segura de que \_\_\_\_\_ (hacer) caso de lo que le \_\_\_\_\_ (decir).

Espero que me \_\_\_\_\_ (contestar) pronto y que \_\_\_\_\_ (poder) ayudarme.

Un abrazo, María.

## 6. Lee los siguientes textos.

### Recomendaciones en un foro

**Publicado: 23 de noviembre, 09:23**

Necesito algunos consejos. Algunos de mis amigos fuman y beben alcohol. Yo nunca he fumado y no me gusta el alcohol, pero ahora me gustaría empezar a fumar y a beber. Mis amigos dicen que es muy bueno y a veces me siento mal porque soy la única que no lo hace.

**Publicado: 23 de noviembre, 11.53**

Me gusta ir de tapas con mis amigos. Todos los viernes nos vamos a un bar y terminamos la noche en una discoteca. Me gusta bailar, charlar y conocer nuevas personas. El problema es que, cuando nos vamos a casa, no me dejan conducir el coche y soy la única que no bebo. ¿Qué debo hacer?

**Publicado: 23 de noviembre, 15:05**

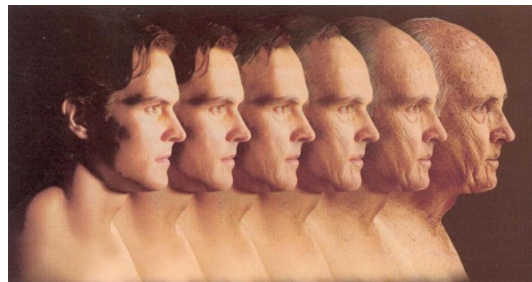
Tengo 18 años y me gustan los tatuajes. Quiero hacer un tatuaje muy grande en la espalda. Mis padres son muy conservadores y no les gustan la idea. Pienso hacerla en un tío que las hace muy baratas y sin que mis padres no desconfíen. Cuando la haya hecho ya está ¿no?

**6.1.** En parejas, contestad a uno de estos jóvenes dándole consejos y haciéndole recomendaciones.

1. Si pudieras decidir, ¿hasta qué edad te gustaría llegar y por qué?
2. Lee con atención en texto:

### **OBJETIVO: LLEGAR A LOS CIEN AÑOS**

La humanidad gana tres meses de vida al año, así que más de la mitad de los nacidos en 2000 tienen serias probabilidades de ser centenarios. En los últimos años, los científicos han tratado de encontrar los mecanismos que llevan a la longevidad. Además de los genes, cómo nos alimentamos, afrontamos el estrés y nuestras relaciones juegan un papel esencial (el 70 por ciento, frente al 30 del patrimonio genético).



Un estudio realizado recientemente sobre los hábitos de los jóvenes españoles concluyó que éstos tienen un concepto amplio de la salud que incluye un componente físico y un componente emocional de gran importancia para ellos. El 91% de los encuestados declara que la salud es buena o muy buena. Las enfermedades crónicas más declaradas son las enfermedades alérgicas.

También algo menos del 6% de los jóvenes con algún posible problema de salud mental declaró estar en tratamiento psicológico, lo que podría indicar la necesidad de estudiar con atención la salud mental de este grupo etario. Se ha observado que los chicos y las chicas mayores tienen más síntomas psicósomáticos que los de menor edad.

Se ha detectado una prevalencia de sobrepeso declarado elevada. Los medios de comunicación presentan estereotipos de delgadez que influyen en su vida. Los chicos presentan prevalencias de sobrepeso más elevadas que las chicas, pero éstas se perciben a sí mismas más “gordas” de lo que realmente están.

Los jóvenes españoles opinan que reciben información sexual orientada a la prevención del VIH/sida en la escuela y los medios de comunicación, pero demandan una educación sexual integral y participativa. Un tercio de los jóvenes que ha tenido relaciones sexuales declaró que en sus últimas relaciones sexuales no ha usado el preservativo en ninguna ocasión. Cuando los jóvenes tienen un problema relacionado con la sexualidad, acuden en primer lugar a sus amigos y, en segundo lugar, a sus padres.

Entre el 30 y el 40% de jóvenes de 13-17 años y entre el 50 y el 60% de los de 18-29 años fuman. El consumo de tabaco es superior en las chicas que en los chicos en el medio urbano, pero en el medio rural predomina el consumo de tabaco en los hombres. Convendría profundizar en lo que se debe hacer para facilitar que no fumar sea la opción más fácil para los jóvenes.

Según la opinión de los jóvenes españoles, beber es normal, se bebe para divertirse y se trata de un fenómeno transitorio que se modera con la edad. Demandan información sobre los efectos del alcohol.

Una alta proporción de jóvenes declara que no probaría las drogas ilegales y discrimina entre unas y otras a la hora de pensar en probarlas. Identifican el fácil acceso al consumo de drogas ilegales y manifiestan que el tabaco, el alcohol y el hachís se encuentran integrados en sus ambientes habituales. Demandan, para ellos y para sus padres, información particularizada sobre cada tipo de droga.

El alcohol es, según ellos, el factor que más influye en los accidentes de tráfico debido al contexto (fiesta, movida, marcha, botellón) en el que se bebe alcohol durante el fin de semana. El uso del casco y el cinturón de seguridad son mejorables, especialmente entre los mayores de 18 años. Como los jóvenes identifican estrategias que se utilizan en el contexto de “salir de marcha” para prevenir los accidentes de tráfico, podría ser de interés profundizar en sus propuestas para orientar la prevención.

El fundamento de “la movida” o “salir de marcha” es la relación entre iguales y la diversión, y por ello lo consideran una actividad saludable, aunque la relacionan con el consumo de alcohol y otras drogas.

Los chicos españoles practican más deporte que las chicas, pero éstas practican una mayor variedad de deportes y realizan otras actividades que también pueden ser beneficiosas para su salud. A los 15 años se empieza a producir el abandono del deporte tanto en los chicos como en las chicas. Los padres parecen desempeñar un papel crucial en la adopción de hábitos deportivos, pues muchas veces no practican ninguna actividad deportiva y tampoco entusiasman a sus hijos a practicarlas. Sería caso para decir que “entre el dicho y el hecho hay un gran trecho” o, como diríamos si fuéramos portugueses, “haz lo que te digo, no hagas caso a lo que hago”.

<http://scielo.isciii.es> (texto adaptado)

1. Encuentra en los dos primeros párrafos del texto las expresiones que corresponden a las siguientes afirmaciones.

a) Cada vez se vive más. \_\_\_\_\_

b) La influencia genética es menor que la influencia ambiental en la longevidad del ser humano.

\_\_\_\_\_

c) La gran mayoría de los jóvenes cree que tiene una salud de hierro. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Lee de nuevo este estudio sobre los hábitos de los jóvenes españoles y resúmelo en el recuadro abajo.

asuntos	problemas / causas / datos	sugerencias
Salud mental		
Sobrepeso		
Información sexual		
Tabaco		
Alcohol		
Drogas		

Accidentes de tráfico		
Práctica deportiva		

3. Completa en 2ª persona de singular de imperativo esta receta de jovialidad.

\_\_\_\_\_ (dejar) fuera todos los números no esenciales para tu supervivencia, eso incluye edad, peso y altura, que ello le preocupe al médico, para eso se le paga.

\_\_\_\_\_ (convivir), de preferencia, con amigos alegres, los pesimistas no te convienen.

\_\_\_\_\_ (continuar) aprendiendo,

\_\_\_\_\_ (aprender) más sobre ordenadores, artesanía, jardinería, cualquier cosa. No

\_\_\_\_\_ (dejar) tu cerebro desocupado; una mente sin uso es una oficina del diablo.

\_\_\_\_\_ (reírse) siempre, mucho y alto, \_\_\_\_\_ (reírse) hasta desternillarte. ¡Incluso de ti!

Cuando lleguen las lágrimas: \_\_\_\_\_ (aguantar), \_\_\_\_\_ (sufrir) y \_\_\_\_\_ (seguir) adelante; \_\_\_\_\_ (saludar) cada día que amanece como una nueva oportunidad para hacer aquello que aún no te has atrevido a emprender.

\_\_\_\_\_ (Dar) la espalda a la rutina, \_\_\_\_\_ (preferir) nuevas rutas que volver a caminos mil veces pisados.

\_\_\_\_\_ (apagar) el gris de tu vida y \_\_\_\_\_ (encender) los colores que llevas dentro; \_\_\_\_\_ (abrir) tus sentidos para no perderte nada de lo bello y hermoso que te rodea, \_\_\_\_\_ (contagiar) de alegría a tu entorno, e

\_\_\_\_\_ (intentarlo) más allá de las fronteras personales en que te has ido recluyendo con el tiempo. Pero \_\_\_\_\_ (recordar): la única persona que te acompaña toda tu vida eres tú mismo. ¡\_\_\_\_\_ (mantenerte) vivo en todo lo que hagas! \_\_\_\_\_ (rodearse) de aquello que te gusta: familia, animales, recuerdos, música, plantas, un *hobby*, sea lo que sea.

Tu hogar es tu refugio, pero no \_\_\_\_\_ (acabar) encerrándote en él; tu mejor capital, la salud, \_\_\_\_\_ (aprovecharla), si es buena no \_\_\_\_\_ (malograrla); si no lo es, no \_\_\_\_\_ (estropearla) más.



No \_\_\_\_\_ (sucumbir) a la añoranza, \_\_\_\_\_ (salir) a la calle, \_\_\_\_\_ (irse) a una ciudad vecina, a un país extranjero, pero no \_\_\_\_\_ (viajar) al pasado que duele.

\_\_\_\_\_ (decir) a aquellos que amas que realmente los amas y en todas las oportunidades, y \_\_\_\_\_ (recordar) siempre que la vida no se mide por el número de veces que has respirado, sino por los momentos que te ha palpitado fuerte el corazón de tanto reír, de éxtasis, de felicidad, y sobre todo, de querer sin medida.

Hay personas que transforman el sol en una simple mancha amarilla, pero hay también quienes hacen de una simple mancha amarilla el propio sol.

4. Escucha y completa la canción de Joaquín Sabina con las formas de imperativo.

**Pastillas para no soñar - Joaquín Sabina**

Si lo que quieres es vivir cien años  
 \_\_\_\_\_ los licores del placer,  
 si eres alérgico a los desengaños  
 \_\_\_\_\_ de esa mujer.  
 \_\_\_\_\_ una máscara antigás,  
 \_\_\_\_\_ dentro de la ley,  
 si lo que quieres es vivir cien años  
 \_\_\_\_\_ músculos de cinco a seis.

Y \_\_\_\_\_ gomina que no te despeine el  
 vientecillo de la libertad,  
 \_\_\_\_\_ un hogar en el que nunca reine  
 más rey que la seguridad.

\_\_\_\_\_ el humo de los clubs,  
 \_\_\_\_\_ la velocidad,  
 si lo que quieres es vivir cien años  
 \_\_\_\_\_ contra el azar.

\_\_\_\_\_ pasar la tentación,  
 \_\_\_\_\_ a esa chica que \_\_\_\_\_ más,

Y si protesta el corazón

En la farmacia puedes preguntar:

"¿Tiene pastillas para no soñar?"

Si quieres ser Matusalén  
 \_\_\_\_\_ tu colesterol.

Si tu película es vivir cien años,  
 \_\_\_\_\_ nunca sin condón.

Es peligroso que tu piel desnuda  
 roce otra piel sin esterilizar,  
 que \_\_\_\_\_ el virus de la duda  
 en tu cama matrimonial.

Y si en tus noches falta sal  
 para eso está el televisor,  
 si lo que quieres es cumplir cien años  
 \_\_\_\_\_ como vivo yo.

DEJA PASAR...



## El Tiempo Libre. Gustos y preferencias

### 1. ¿ALCINE O A TOMAR ALGO?

¿Qué prefieres?



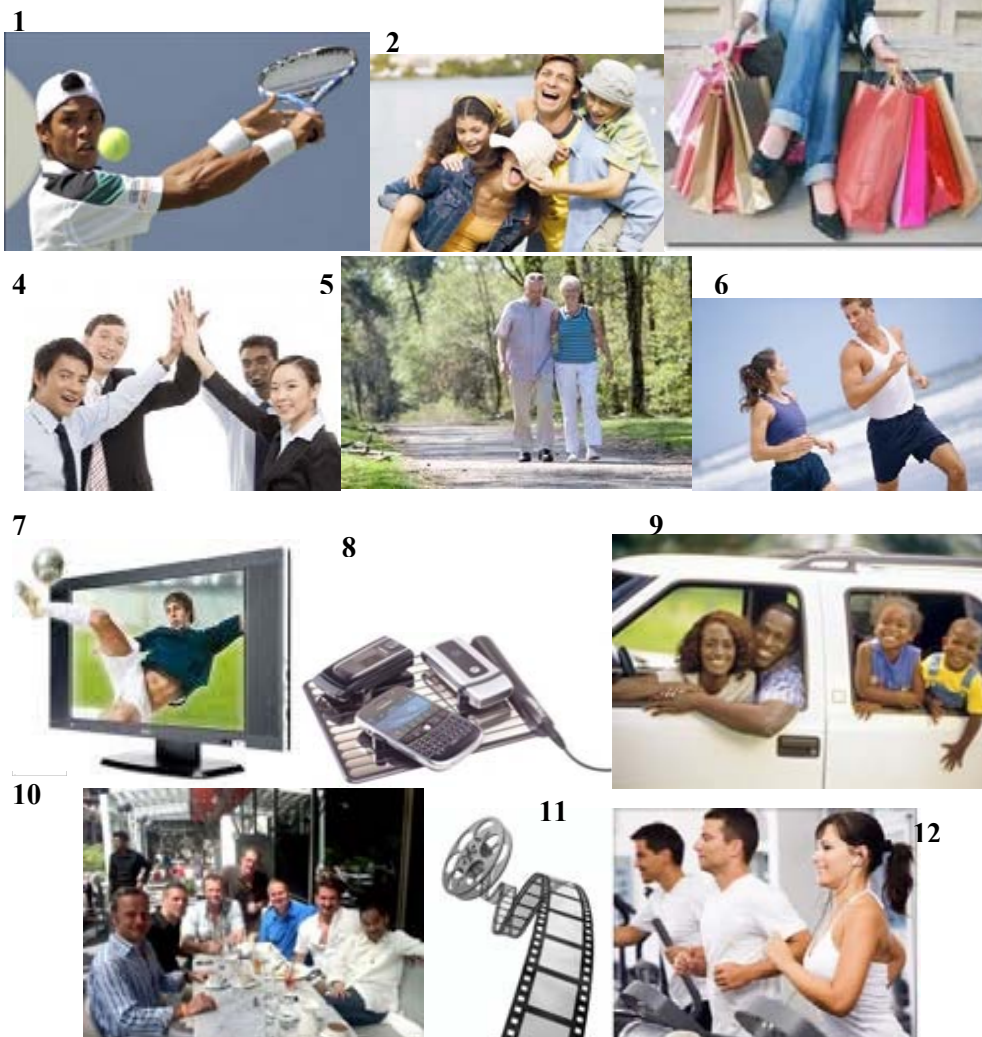
A. Vas a ver un vídeo sobre el tiempo libre de algunos jóvenes madrileños. Comenta después todo lo que ves y entiendes.

B. Ahora vas a ver el vídeo por segunda vez. Completa el cuadro con la información correspondiente y comenta la respuesta.

<b>ESPACIOS</b>
<b>ACTIVIDADES</b>
<b>MOMENTOS DEL DÍA Y CLIMA</b>



2. Observa las siguientes fotografías y relaciónalas con las palabras del recuadro:



1 - C	2 -	3 -	4 -	5 -	6 -
7 -	8 -	9 -	10 -	11 -	12 -

**Actividades del tiempo libre:**

- |                                   |                               |
|-----------------------------------|-------------------------------|
| a. jugar con mi familia           | g. ir de compras              |
| b. ver fútbol en la tele          | h. trabajar en equipo         |
| c. jugar al tenis                 | i. ir al gimnasio             |
| d. viajar en coche con la familia | j. hacer ejercicio            |
| e. salir con los amigos           | k. usar aparatos electrónicos |
| f. ver una película               | l. pasear por el parque       |

### 3. ¿QUÉ HACES EN TU TIEMPO LIBRE?

#### A. Lee y comprende.

¡Hola desde Albania!

¿Qué tal?

Me llamo Teodora Protopsaltis y soy de padre griego y madre española pero en estos momentos vivo y trabajo en Tirana. Tengo 45 años, soy cooperante y me encanta aprender idiomas. Estudio griego y francés. También me gusta mucho viajar y conocer otras culturas y me encantan la fotografía y el cine. Me gusta bastante salir por la noche con mis amigos y ver una película. Mi gran pasión es la música, me interesan todos los estilos. Aquí en Albania no salgo mucho pero cuando estoy allí en Madrid me encanta ir a bailar. ¿Y a ti? ¿Qué te gusta hacer el fin de semana? Si tienes tiempo libre y quieres participar en el grupo de conversación, puedes escribirme a esta dirección de correo electrónico.

¡Hasta pronto! Teo

[www.marcoele.com](http://www.marcoele.com) (texto adaptado)

#### B. Completa estas frases con la información del texto:

- a) Le encanta...
- b) Le gusta mucho...
- c) Le encantan...
- d) Le gusta bastante...
- e) Le interesan...
- f) Le encanta...
- g) Su gran pasión es...

#### 4. ¿Gusta o gustan, encanta o encantan, interesa o interesan?

- a. A Juan le \_\_\_\_\_ (gustar) jugar al ajedrez.
- b. A nosotros nos \_\_\_\_\_ (encantar) ir de excursión.
- c. ¿A ti te \_\_\_\_\_ (gustar) las películas de Ricardo Darín?
- d. A vosotros no os \_\_\_\_\_ (gustar) jugar al tenis.
- e. A mí me \_\_\_\_\_ (encantar) salir con los amigos.
- f. A Ricardo le \_\_\_\_\_ (interesar) los discos de Montserrat Caballé.
- g. A ellos les \_\_\_\_\_ (gustar) la tortilla de patatas.
- h. ¿A él le \_\_\_\_\_ (gustar) las películas de Pedro Almodóvar?
- i. A nosotros nos \_\_\_\_\_ (gustar) el arte moderno.

5. ¿Me, te, le, nos, os o les?

- a. A Roberto \_\_\_\_\_ gusta jugar al baloncesto.
- b. A vosotros \_\_\_\_\_ encanta ir en bicicleta.
- c. ¿A ti \_\_\_\_\_ gusta pasear?
- d. A vosotros no \_\_\_\_\_ gusta ir al gimnasio.
- e. A él \_\_\_\_\_ encanta ir de excursión.
- f. A ellas \_\_\_\_\_ gusta leer.
- g. ¿A Rosa \_\_\_\_\_ gusta hacer ejercicio?
- h. A ti \_\_\_\_\_ encanta jugar con tus hijos.
- i. A nosotras \_\_\_\_\_ gusta trabajar en equipo.
- j. A ellos no \_\_\_\_\_ gusta salir de copas.

6. Para completar la letra tienes que conjugar los verbos en el presente de indicativo. Después escucha y comprueba la letra.

**Simplemente fútbol**

Es (ser) un signo en positivo

Pintado con aire y alma

Un espíritu de fuego

Que no quema (quemar) y no se apaga (apagarse).

La pasión el desafío

Es (ser) la gloria tan buscada

Una luz que va (ir) adelante

Como una estrella dorada.

El abrazo que se entrega (entregarse)

El canto de gol que estalla (estallarse)

Es (ser) un grito milagroso

Que despierta (despertar) las gargantas

El amor por los colores

El camino del que avanza (avanzar)

Una luz que va (ir) adelante

Como una estrella dorada.

Simplemente fútbol, casi todo o casi nada

Simplemente fútbol, la promesa de un mañana  
Simplemente fútbol, un crisol de sangre y raza  
Simplemente fútbol, son (ser) los sueños que se alcanzan (alcanzarse).

Un cometa en remolinos  
Es (ser) el sol en la Mirada  
Es (ser) sentir la caprichosa  
Como una parte del alma  
Es (ser) el darse por completo  
La victoria, la esperanza  
Es (ser) la sed de conseguirla  
Es (ser) el hambre por lograrla.

Simplemente fútbol, casi todo o casi nada  
Simplemente fútbol, la promesa de un mañana  
Simplemente fútbol, un crisol de sangre y raza  
Simplemente fútbol, son los sueños que se alcanzan (alcanzarse).

(Esto es simplemente)  
Son (ser) los sueños que se alcanzan (alcanzarse).

7. ¿y a ti? ¿Qué te gusta hacer el fin de semana?

---

---

---

---

---

---

---

---