

Mónica Isabel Bárbara Dias

ENSINO DA ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA
ESTRATÉGIAS PARA O SEU DESENVOLVIMENTO EM
SALA DE AULA

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Inglês e Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Judite Carecho e coorientado pela Professora Doutora Ana Luís, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Setembro de 2022

FACULDADE DE LETRAS

ENSINO DA ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA ESTRATÉGIAS PARA O SEU DESENVOLVIMENTO EM SALA DE AULA

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Ensino da escrita em língua estrangeira
Subtítulo	Estratégias para o seu desenvolvimento em sala de aula
Autor/a	Mónica Isabel Bárbara Dias
Orientadora	Judite Manuela Silva Nogueira Carecho
Coorientadora	Ana Alexandra Ribeiro Luís
Júri	Presidente: João da Costa Domingues
	Vogais:
	1. Judite Manuela Silva Nogueira Carecho
	2. Sofia Maria Cruz de Melo Araújo
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Inglês e Alemão
Data da defesa	26-10-2022
Ano	2022
Classificação do Relatório	17 valores
Classificação do Estágio e Relatório	16 valores



Dedicatória

Para a Ana e a minha família de Tondela. Dona Ana, mantenho o que disse - estava tudo uma delícia. Olhe por nós aqui em baixo.

Para a Mónica de 15 anos que nunca pensou chegar aqui.

Man muss noch Chaos in sich haben, um einen tanzenden Stern gebären zu können.

Agradecimentos

Este ano não teria sido possível sem o apoio, carinho e solidariedade das pessoas que me acompanharam, uns de perto, outros de mais longe, e a todos estou sinceramente agradecida.

Nuno, o amor da minha vida. Nada disto teria sido possível sem ti ao meu lado.

Aos meus pais, por tudo o que têm feito por mim. Às minhas avós, por acreditarem sempre em todas as aventuras. Ao Pedro, por sair do quarto de vez em quando.

À Inês, a mulher da minha vida. Foi um longo caminho desde os corredores da escola, passando pelos da universidade e muitas noites longas. Serás sempre a mana das trevas, ride or die.

À Lu e Paulo, pelo café, bolo e conversa que fizeram tudo melhor.

À Ana e Joana pelos conselhos terríveis.

A todos os meus amigos que têm acompanhado todas as etapas, transformações e dores de crescimento – Lobo, Marta, Silver, Ju, Mariana, Vicente, João e aos muitos outros que me acompanharam nesta etapa, um sincero obrigado.

Ao Vasco, pelas horas intermináveis de conversa e por teres feito parte desta aventura.

Um grande agradecimento às orientadoras da Faculdade de Letras Doutora Ana Luís e Doutora Judite Carecho pelo trabalho feito, assim como às professoras Anabela Carreira e Graça Simões pela orientação durante o estágio e por tudo o que me ensinaram. Um igual agradecimento à comunidade escolar que me acolheu tão bem e mostrou o lado humano do ensino:

*If ever I should meet you by land or by sea
I will always remember your kindness to me*

RESUMO

Ensino da escrita em língua estrangeira: Estratégias para o seu desenvolvimento em sala de aula

Este relatório apresenta um conjunto de estratégias para desenvolver a escrita em sala de aula, com o intuito de firmar a importância da produção escrita na sala de aula das línguas estrangeiras. Este conjunto de estratégias compreende o planejamento de exercícios de preparação para as tarefas de escrita, o desenvolvimento e treino de um processo de escrita e a utilização de textos-modelo para guiar os alunos. A implementação destas estratégias procura também mostrar a importância do seu desenvolvimento em sala de aula, pois os alunos beneficiam da orientação do docente, já que dificilmente melhorariam esta competência da mesma forma sozinhos. Perante o treino da escrita em sala de aula, propõe-se que o docente prepare as aulas de produção escrita de acordo com o conceito de “Rückwärtsplanung”, segundo qual a sequência didática planejada, que culmina numa tarefa de escrita, é definida a partir do fim em vista, ou seja, da tarefa de produção escrita.

Para um bom desenvolvimento da competência escrita em sala de aula, é proposta neste relatório a concetualização da aula em função das tarefas de escrita, que devem ser preparadas através de exercícios subordinados à tarefa de escrita. Os exercícios preparatórios podem incluir o uso de textos-modelo, com o propósito de orientarem a produção escrita dos alunos. O trabalho desenvolvido sublinha a importância do uso destas estratégias para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos, uma vez que a utilização das estratégias aqui propostas permite a ativação de conhecimentos prévios, preparação de vocabulário e gramática necessários para a execução da tarefa de escrita.

Palavras-chave: *Escrita, Processo de escrita, Texto-modelo, Modelos de escrita, Produção escrita*

ABSTRACT

Teaching writing in a foreign language: strategies for its development in the classroom

This paper seeks to present a set of strategies to develop writing in the classroom, in order to strengthen the importance of written production in the foreign language classroom. This set of strategies encompasses the planning of exercises that prepare for writing tasks, the development and training of the writing process and the use of model texts to guide students. The implementation of these strategies also seeks to display the importance of their development in the classroom, as students benefit from the teacher's guidance, as they would hardly improve this skill on their own. In view of the writing practice in class, the teacher should prepare the writing lessons according to the concept of "Rückwärtsplanung", in which the planned didactic sequence, culminating in a writing task, is defined from the final goal, which is the writing task.

For the development of the writing competence in the classroom, this paper recommends conceptualising the lesson according to writing tasks, which should be prepared by exercises subordinated to the writing task. The preparatory exercises may include the use of model texts, with the purpose of guiding the students' written production. This report underlines the importance utilising these strategies for the development of students' writing competence, since using the strategies here suggested allows the activation of previous knowledge and the preparation of vocabulary and grammar required for the execution of the writing task.

Keywords: *Writing, Writing process, Model-text, Writing model, Written production*

Índice

Introdução	1
1. Contexto Socioeducativo	2
1.1 Enquadramento Geográfico, Demográfico e Socioeconómico	2
1.2 A escola	3
1.2.1 Comunidade escolar	4
1.2.2 Oferta educativa e resultados escolares	6
1.3 Caraterização das turmas.....	7
1.4 Síntese	7
2. Reflexão sobre a Prática Pedagógica Supervisionada	9
2.1 Percurso anterior, expetativas e desafios.....	9
2.2 Observação de aulas	10
2.3 Lecionação de aulas.....	11
2.3.1 Aulas de Alemão	11
2.3.2 Aulas de Inglês	13
2.4 Conselhos de turma e reuniões.....	15
2.5 Atividades extraletivas	16
2.6 Síntese	17
3. Estratégias para o ensino da escrita	18
3.1 Introdução.....	18
3.2. A escrita.....	20
3.2.1 Perspetivas sobre a escrita.....	21
3.2.2 Modelos de produção de escrita	23
3.2.3 Aspetos técnicos da escrita.....	30
3.3 Estratégias para a produção textual desenvolvidos na prática pedagógica.....	31
3.3.1 Escolha das estratégias a implementar em sala de aula.....	32
3.3.2 Treino do processo de escrita	33
3.3.3 O uso de textos-modelo	36
3.3.4 Preparação para tarefas de escrita.....	39
3.4 Propostas didáticas	40
3.4.1 Aulas de Alemão	42
3.4.1.1 Proposta didática 1	42
3.4.1.2 Proposta didática 2	46
3.4.2 Aulas de Inglês	50
3.4.2.1 Proposta didática 1	50
3.4.2.2 Proposta didática 2	52

3.5 Balanço final.....	56
Conclusão.....	58
BIBLIOGRAFIA/FONTES CONSULTADAS.....	60
ANEXOS	62

Lista de Figuras

Figura 1 Modelo de escrita Hayes-Flower	24
Figura 2 Modelo de Krings	25
Figura 3 Modelo de Börner	28
Figura 4 O processo de escrita segundo Harmer.....	35

Introdução

O presente relatório, inserido no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Inglês e Alemão no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, irá refletir sobre a minha experiência na Prática Pedagógica Supervisionada que teve lugar na Escola EB2,3 Rainha Santa Isabel, durante o ano letivo de 2021/2022. Este trabalho está dividido em três capítulos.

No primeiro capítulo contextualiza-se a comunidade escolar e o contexto socioeconómico envolvente, seguindo-se a caracterização das turmas nas quais a Prática Pedagógica Supervisionada foi realizada.

No segundo capítulo aborda-se a experiência enquanto professora estagiária, as expectativas e desafios da Prática Pedagógica Supervisionada, as observações de aulas, as atividades na escola e participação em conselhos de turma e reuniões.

No terceiro capítulo analisa-se o tema monográfico: Ensino da escrita em língua estrangeira – estratégias para o seu desenvolvimento em sala de aula. O capítulo apresenta a seguinte estrutura: uma primeira parte para a fundamentação teórica de conceitos relevantes, seguida de uma segunda parte que analisa as estratégias abordadas em sala de aula para o desenvolvimento da escrita em língua estrangeira. A terceira parte deste capítulo apresenta e analisa propostas didáticas relacionadas com o tema (duas da área de Inglês e duas da área de Alemão), seguidas de uma reflexão crítica sobre as mesmas. Por fim é feito um balanço final das experiências realizadas em sala de aula.

1. Contexto Socioeducativo

O presente capítulo visa caracterizar o contexto socioeducativo referente ao local onde decorreu a minha Prática Pedagógica Supervisionada. Deste modo, será primeiro apresentada a inserção da escola no meio geográfico, seguindo-se uma caracterização física da instituição e da comunidade escolar, terminando este capítulo com a descrição do contexto de sala de aula das duas turmas. A caracterização das turmas visa apresentar alguns elementos consideradas relevantes para entender o ambiente em que se sucedeu este estágio, nomeadamente no que diz respeito à dinâmica da turma, respeitando a anonimidade dos alunos e das suas famílias. Para além da consulta do documento “Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel”¹, foi imprescindível para a escrita desta secção a colaboração da diretora da escola, que se disponibilizou para esclarecer dúvidas sobre a escola e respetiva comunidade escola.

1.1 Enquadramento Geográfico, Demográfico e Socioeconómico

No litoral-centro de Portugal, situa-se o distrito de Leiria, um dos distritos que compõem a Região Centro de Portugal. Conhecido pelo pinhal de Leiria, de origens medievais e cuja importância se estende à contemporaneidade, este distrito tem a norte o distrito de Coimbra, a este Castelo Branco, e a sul tem os distritos de Santarém e Lisboa. A oeste encontra-se o Oceano Atlântico, sendo que dos cerca de 3500 km² de área do distrito, uma parcela significativa é litoral. Com 458 606 habitantes² e uma população relativamente jovem, visto que em 2020 a percentagem de habitantes com mais de 65 anos correspondia apenas a 23% do total da população, o distrito de Leiria é um polo de atividade económica. A indústria ligada ao setor secundário representa o motor económico do distrito, empregando uma porção significativa dos habitantes, sendo seguido pelo setor terciário. É ainda importante mencionar que a capital de distrito, Leiria, é um núcleo cultural e educativo, pois aqui se encontra o Instituto Politécnico de Leiria, além do castelo e antigo burgo da cidade, que é património cultural e um ponto de interesse turístico.

A Prática Pedagógica Supervisionada decorreu no concelho Leiria, na União de Freguesias de Monte Redondo e Carreira, constituída em 2013³ no seguimento de uma reforma administrativa nacional. Esta freguesia encontra-se na zona Centro de Portugal, fazendo fronteira a norte com o concelho de Pombal, a oeste com a freguesia de Coimbrão, a este com a freguesia da Bajouca e a sul faz fronteira com a União de Freguesias de Monte Real e Carvide e a União de Freguesias do Souto da Carpalhosa e Ortigosa.

¹ http://ag-rsi.ccems.pt/files/docs/gestao/projeto_educativo_v3b.pdf

² <https://www.gee.gov.pt/pt/documentos/publicacoes/estatisticas-regionais/distritos-concelhos/leiria/leiria-1>

³ <https://www.uf-monteredondoecarreira.pt/resenha-historica>

A União de Freguesias de Monte Redondo e Carreira ao momento de escrita deste relatório conta com 5176⁴ habitantes, segundo dados dos Censos de 2021. Deste número, 2516 são homens, 2660 são mulheres, o que representa um decréscimo de 7% face aos resultados dos Censos de 2011. Além das escolas que constituem o Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel (AERSI), esta pequena freguesia tem uma unidade de cuidados de saúde, uma farmácia, instituições de ação social, pavilhões desportivos e equipamentos culturais dos quais se destacam a Filarmónica “Nossa Senhora da Piedade” e o Museu do Casal de Monte Redondo⁵. Nesta freguesia está sediada a Panidor, uma fábrica panificadora.

A ligação às freguesias vizinhas é possível através da A17 (Nó de Monte Redondo) e pela EN-109 (Leiria-Figueira da Foz), existindo ainda a Estação de Monte Redondo que pertence à ligação ferroviária da Linha do Oeste. Nas imediações da União de Freguesias de Monte Redondo e Carreira, é de referir que funciona na União de Freguesias de Monte Real e Carvide a Base Aérea de Monte Real, cujos voos de treino se podem observar a partir da escola.

Tendo em conta a sua localização geográfica na União de Freguesias de Monte Redondo e Carreira, o AERSI localiza-se na interceção de todas estas freguesias e dá resposta às necessidades educativas dos seus habitantes. A sua escola sede, a EB2,3 Rainha Santa Isabel, situada na Carreira, recebe alunos provenientes de toda a região concelhia, uma realidade refletida nas turmas dos diferentes ciclos escolares.

1.2 A escola

A escola EB2,3 Rainha Santa Isabel é composta por três blocos ligados por corredores, dos quais dois têm dois pisos. No terceiro bloco, que só dispõe de piso térreo, localizam-se a cantina e a cafetaria da escola, sendo que as salas de aulas e laboratórios se dividem pelos outros dois blocos. Como a maioria das escolas, dispõe de uma sala de professores, uma secretaria, gabinete da diretora e sala da direção, além de uma biblioteca escolar. Aqui os alunos têm acesso não apenas ao empréstimo de livros, mas também a um espaço de estudo, acesso a computadores e a um serviço de requisição de tablets para serem usados em contexto de sala de aula ou dentro da escola com o propósito da elaboração de trabalhos.

A nível de infraestruturas, as salas de aula estão distribuídas por funções e pelos diferentes ciclos de ensino. O 3º ciclo dispõe de uma sala de desenho e outra de Educação Visual, enquanto o 2º ciclo dispõe de uma sala de Ciências e outra de Educação Visual e Tecnológica. Existem ainda salas de uso exclusivo para as disciplinas de Informática e da sala

⁴ Censos 2021 https://censos.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html

⁵ <https://www.uf-monteredondoecarreira.pt/equipamentos>

de Música, assim como existem também três laboratórios, dos quais um se destina ao ensino secundário, e os outros dois são para uso dos alunos do 3º ciclo. A escola tem ainda uma sala destinada para a educação especial, além de uma sala “proativa de aprendizagens”, também dentro do âmbito da educação especial, destinada aos alunos que têm medidas adicionais. A nível de instalações de prática desportiva, existe na escola um ginásio, um pavilhão e um campo multidesportivo no exterior. Este campo é utilizado durante as aulas de Educação Física e nas atividades de desporto escolar. Existe um anfiteatro de pequenas dimensões e um espaço para o funcionamento da rádio da escola, um projeto desenvolvido pela Associação de Estudantes, que no presente ano letivo não se encontra em funcionamento devido à necessidade do distanciamento entre alunos imposta pela pandemia Covid-2019.

Para o acompanhamento dos alunos, existem dois gabinetes de psicologia, e ainda dois gabinetes para o atendimento dos encarregados de educação, o mais pequeno dos quais é para o uso dos Diretores de Turma para reunir com encarregados de educação em sessões individuais.

1.2.1 Comunidade escolar

O Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel é composto por um total de 157 professores, divididos por três ciclos, 2 psicólogas, 6 assistentes técnicas, e 68 assistentes operacionais.

A caracterização do corpo docente está repartida por três ciclos que serão de seguida descritos em maior pormenor: 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e Secundário. O corpo docente do 1º ciclo é composto por 48 docentes, dos quais 34 são professores titulares, 8 são professores que prestam funções de apoio educativo, 12 pertencem ao ensino especial. O 2º ciclo compreende 26 docentes, entre eles a diretora da escola. O 3º ciclo e Secundário é composto por 41 docentes.

O Agrupamento dispõe também de 2 psicólogas para prestar apoio educativo, ambas com gabinetes na escola sede, que se deslocam às outras escolas do Agrupamento consoante a necessidade. Destas, uma das psicólogas pertence ao quadro do agrupamento, enquanto a outra psicóloga trabalha ao abrigo do Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário, um plano criado no âmbito da promoção e sucesso educativo e do Plano 21/23 Escola+.

Tendo em conta a pluralidade de níveis de ensino do agrupamento existe divisão do corpo docente por departamentos curriculares, existe um departamento curricular específico para o ensino pré-escola, outro para o 1º ciclo do ensino básico, compreendendo todos os professores titulares de turma, os professores de apoio educativo e ainda os professores de inglês de 1º ciclo do ensino básico. Os docentes dos 2º, 3º ciclo e ensino secundário (5º ao 12º)

estão distribuídos por departamentos. Nesse sentido, existem os seguintes departamentos curriculares:

Ciências Sociais e Humanas – composto por docentes de Direito, Filosofia, Geografia, História, História e Geografia de Portugal, Educação Moral e Religiosa e Psicologia;

Expressões – composto pelos docentes de Artes Decorativas, Educação Física, Educação Visual, Educação Tecnológica e Música

Línguas – englobando todos os docentes de Português e das línguas estrangeiras Alemão, Francês e Inglês;

Matemática e ciências – Biologia e Geologia, Ciências da Natureza (2º e 3º ciclo), Físico-química, Matemática, TIC.

Este corpo docente dá resposta às necessidades educativas de um total de 1468 alunos, repartidos do seguinte modo pelos diferentes ciclos de ensino: 307 alunos no ensino pré-escolar, 569 alunos no 1º ciclo do ensino básico, 200 alunos no 2º ciclo do ensino básico, 290 alunos no 3º ciclo do ensino básico, e por fim 102 alunos no Secundário. Assim sendo, ao início do ano letivo 2021/2022, a população da escola sede totalizava 592 alunos. Uma porção da população estudantil beneficia de apoios sociais divididos por escalões consoante os benefícios concedidos. Estes são designados por Escalão A – em que os alunos beneficiam de alimentação gratuita, crédito de 16€ para material escolar e 20€ para visitas de estudo; e Escalão B – 50% de redução no preço da alimentação, 8€ de crédito para material escolar e 10€ para visitas de estudo. Existe ainda um Escalão C, que se reporta ao fornecimento de computadores pela escola. Na escola sede 100 alunos beneficiam de Escalão A, 82 alunos beneficiam de Escalão B. Por fim, existem 134 alunos que usufruem de Escalão C. Dentro da temática dos apoios financeiro, é necessário indicar que o Agrupamento tem um sistema de reconhecimento do aproveitamento dos alunos dos diferentes ciclos e recompensa os alunos do ensino secundário através de um sistema de Bolsa de Mérito por sucesso escolar, cujo valor é de 1097,03€.

Dos 1468 alunos que frequentam as instituições do Agrupamento, 12% dos alunos encontra-se abrangido por medidas adicionais ou seletivas NEE. Para dar resposta à população estudantil com necessidades educativas especiais, existem no Agrupamento 2 unidades de apoio multideficiência, uma das quais é sediada na EB1 de Coimbra e apoia o ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico. Na escola localiza-se a outra unidade de apoio multideficiência, dando resposta às necessidades da população estudantil do 2º ciclo até ao ensino secundário.

Para o funcionamento da instituição existem dois órgãos de gestão interna: o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral. O primeiro é um órgão de funcionamento interno da escola em que estão representados os departamentos curriculares, por um coordenador por departamento.

Está também presente um coordenador de grupos e projetos, um coordenador a representar os diretores de turma, e a diretora, que por inerência de funções preside a este órgão. O Conselho Geral é composto por 21 elementos: docentes dos diferentes ciclos, representantes dos pais, uma vereadora, dois presidentes de junta designados pela autarquia de Leiria, dois elementos do pessoal não docente, três representantes da comunidade, e um aluno.

1.2.2 Oferta educativa e resultados escolares

A respeito da oferta educativa do Agrupamento e escola-sede, considera-se que é disponibilizado o ensino regular, não existindo, portanto cursos profissionais ou ensino artístico na oferta curricular. Aos alunos do ensino Secundário, estão disponíveis os cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias e de Línguas e Humanidades. Destaca-se que esta é a única escola no concelho que oferece Alemão enquanto disciplina do 3º ciclo, e tem ainda uma disciplina única, oferecida pela escola aos alunos do 2º ciclo “Literacia Sociodigital”, que está em funcionamento há 8 anos.

Para reforçar e valorizar a educação dos seus alunos a escola conta com a participação em diversas atividades, iniciativas e projetos, dos quais se destacam uma participação de 27 anos consecutivos no programa Erasmus+, a participação no programa Escola Ubuntu e na iniciativa Escola Gandhi, em que foi a vencedora do Selo Gandhi com a iniciativa Alegria sobre Patas 2020. Devido à situação pandémica foi interrompida a oferta dos clubes escolares de Alemão, Francês, Inglês, assim como do clube Europeu. A escola oferece ainda um Programa de Formação Parental, que é uma referência internacional, fazendo da escola sede o centro de formação para professores Erasmus.

O Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel tem ainda parceria com o Instituto Politécnico de Leiria, o que se traduz em iniciativas como “À conversa com um cientista”, visitas de estudo e ações de capacitação com professores do IPL. Das várias parcerias existentes entre o Agrupamento e a comunidade, salienta-se a parceria com a Panidor e outras empresas da região, que permitem a capacitação de alguns alunos com Necessidades Educativas Especiais e/ou deficiências cognitivas e a sua integração na vida profissional; e ainda com a Filarmónica “Nossa Senhora da Piedade” na vertente do ensino musical.

A escola-sede tem também o título de Escola Resiliente, pois de acordo com os parâmetros definidos pelo Conselho Nacional de Educação, os resultados escolares da escola sede ficam acima do esperado e acima da média nacional e da média da zona. A escola tem também uma taxa de sucesso direto (transitar com 0 negativas) acima do esperado.

1.3 Caracterização das turmas

A seguinte secção apresenta a caracterização das turmas em que foi desenvolvida a Prática Pedagógica Supervisionada, uma das quais de 7º ano e outra de 12º ano. Foi graças aos dados disponibilizados pelo diretor e diretora de turma que foi possível a elaboração desta secção.

Na turma do 7º ano desenvolveu-se a componente letiva de Alemão, sob a orientação da professora Graça Simões. A turma era composta por 20 alunos, com 14 rapazes e 6 raparigas, todos com idades entre os 11 e os 12 anos, no início do ano letivo 2021/2022. À semelhança da realidade da comunidade escolar, os alunos desta turma provinham de várias das localidades e freguesias vizinhas da União de Freguesias de Monte Redondo e Carreira, sendo a Ortigosa a proveniência com mais expressão na turma (30%). A deslocação dos alunos para a escola dividia-se entre o uso de transporte particular e dos transportes públicos. 25% da turma apresentava algum tipo de necessidades educativas especiais que requeria a aplicação de medidas universais, e 12,5% da turma necessitava de medidas seletivas. De acordo com os dados recolhidos a maioria da turma residia com os pais e irmãos, havendo também crianças que habitavam com os avós. Nesta turma, as mães representavam quase a totalidade dos encarregados de educação.

Na turma do 12º ano desenvolveu-se a lecionação de Inglês, sob a coordenação da professora Anabela Carreira. A turma tinha 24 alunos, embora apenas 10 alunos frequentasse a disciplina de Inglês. Frequentavam a disciplina 7 rapazes e 3 raparigas, com idades entre os 16 e 17 anos. 6 dos alunos pertenciam ao curso de Ciências e Tecnologias e os restantes 4 ao curso de Línguas e Humanidades. Os alunos desta turma provinham das localidades e freguesias vizinhas da União de Freguesias de Monte Redondo e Carreira, sendo que se deslocavam para a escola utilizando transportes públicos ou em transportes particulares, que dividiam com outros alunos da turma. De acordo com os dados recolhidos, os alunos residiam com pais e irmãos, sendo mais uma vez as mães a representar a totalidade dos encarregados de educação.

1.4 Síntese

Em suma, a escola EB2,3 Rainha Santa Isabel dispõe dos equipamentos necessários para servir a população estudantil que a frequenta. Os espaços físicos de usufruto dos alunos permitem-lhes a aquisição de diferentes conhecimentos, assim como uma convivência e funcionamento escolar saudável. Os diferentes projetos e atividades oferecidos aos alunos visam enriquecer as suas vivências. A população estudantil é proveniente de localidades da freguesia onde se situa a escola e à semelhança de outras realidades escolares, os alunos são oriundos de contextos socioeconómicos variados. A escola proporciona ajuda financeira aos

alunos mais desfavorecidos de modo a colmatar carências económicas, garantindo a inclusão de toda a população estudantil. Também para garantir a inclusão de todos, a escola oferece apoio para os alunos com necessidades educativas especiais.

Conhecer a realidade da comunidade escolar, nomeadamente dos alunos, é, na minha opinião, essencial para o docente orientar a lecionação das aulas. No meu caso, conhecer e compreender as turmas com que trabalhei permitiu-me antecipar problemas e procurar estratégias que facilitassem a aprendizagem dos alunos.

2. Reflexão sobre a Prática Pedagógica Supervisionada

O presente capítulo serve para apresentar o meu perfil enquanto professora estagiária, assim como uma reflexão sobre a experiência ao longo do estágio curricular, na qual se mencionam as expectativas e desafios encontrados. Este capítulo elenca também a participação nos conselhos de turma, reuniões de escola e de departamento, e a participação em atividades extraletivas.

2.1 Percurso anterior, expectativas e desafios

Após a conclusão do ensino secundário, entrei em 2014 na Licenciatura em Língua Modernas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, na vertente de Inglês e Alemão. Em 2017 concluí a licenciatura, tendo o meu esforço e empenho como estudante sido recompensados com o Prémio 3% Melhores Alunos. Decidi prosseguir estudos na mesma instituição onde me licenciiei e ingressar no Mestrado em Ensino. Sempre tive uma boa relação com a escola, pois foi onde aprendi muito mais do que as matérias lecionadas, tendo também sido lá que aprendi valores humanos como a colaboração, ajuda e empatia. Tive excelentes exemplos por parte de docentes que tiveram um papel preponderante na construção da minha identidade e formação individual, acabando por me conduzir para a área do ensino.

Os meus interesses mantiveram-me sempre em contato com as línguas estrangeiras, daí que tenha sido atraída para a área na qual me licenciiei. O caminho para o Mestrado de Ensino pareceu-me o mais indicado, pois sempre quis pertencer ao mundo do ensino e já contava com algumas experiências nesta área. Durante a licenciatura dei explicações e aulas privadas de Inglês, o que continuei a fazer após licenciar-me. Estas aulas foram dadas maioritariamente a adultos e jovens universitários, com foco na aprendizagem de Inglês para fins específicos nas áreas de hotelaria, restauração, gestão e engenharia. Além disso, estive envolvida em atividades ligadas ao contato com o público, tendo passado alguns anos a trabalhar na área do turismo e das vendas. Estas experiências laborais enriqueceram o meu currículo e os meus conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conferindo-me um vasto leque de competências. Apesar de ter sido uma experiência enriquecedora e ter até subido na carreira na área das vendas, onde ocupei o cargo de gerente de loja durante um ano, estes empregos não satisfaziam o meu sentido de vocação. Uma vez que já tinha o gosto e alguma experiência em dar aulas, entrei para o Mestrado de Ensino para poder regressar à escola, desta vez como carreira profissional.

Apesar de já contar com alguma experiência de ensino devido a ter dado explicações e algumas aulas de Inglês, as minhas expectativas em relação à Prática Pedagógica Supervisionada, diziam respeito maioritariamente à aprendizagem de estratégias e métodos de ensino que permitissem tornar melhor professora, assim como aprender mais sobre a gestão de

sala de aula e o que se passava nas reuniões e conselhos de turma. Outra coisa que me despertava grande curiosidade era conhecer aqueles que seriam os meus alunos durante a Prática Pedagógica Supervisionada, especialmente a turma de Alemão, pois era a primeira vez que me deparava com a iniciação a esta língua no 3º ciclo do ensino básico, o que eu contava que me trouxesse alguns desafios devido à idade e inexperiência dos alunos. A turma de Inglês gerava alguma expectativa, por se tratar do nível do 12º ano. Além de querer conhecer os alunos e a sua motivação para a escolha desta disciplina, estava também motivada para as possibilidades que ter uma turma com um nível de fluência mais avançado traria.

Um dos desafios que preconizava era o facto de estar habituada a ensinar Inglês a pessoas com expectativas e objetivos muito diferentes, o que era bem diferente de seguir os programas das línguas, as metas de aprendizagem e as aprendizagens essenciais. Corresponder à planificação de aulas de acordo com estes documentos e às fórmulas propostas pelas cadeiras de didática da universidade foi igualmente desafiante, pois afastava-se da minha antiga forma de trabalhar. A turma de Alemão apresentava como principais desafios a idade dos alunos, pois não tinha ainda as estratégias para lidar com aprendentes tão novos, assim como a existência de uma percentagem significativa de alunos com algum tipo de necessidades educativas especiais com as devidas medidas de acomodação implementadas. Apesar de esta ser uma realidade com a qual estava familiarizada, não contava deparar-me com um número tão grande deste tipo de alunos numa turma relativamente pequena. No entanto, estes desafios e outros que foram surgindo durante o ano letivo permitiram-me crescer como profissional.

2.2 Observação de aulas

Essencial para a ambientação ao ritmo e interações em sala de aula, foi a observação de aulas das orientadoras de escola. Através da observação destas, foi-me possível integrar e compreender o funcionamento de ambas as turmas, assim como conhecer os meus alunos antes de começar a lecionar as aulas. Ao familiarizar-me com os alunos de ambas as turmas, pude identificar as suas dificuldades, interesses, assim como a sua motivação, conhecimentos das línguas e comportamento em sala de aula. Apesar de os alunos de alemão estarem a iniciar a sua aprendizagem da língua, a observação nas primeiras semanas de aulas permitiu ver qual o seu interesse e motivação para a aprendizagem desta língua. Este conjunto de fatores observado nos primeiros meses de aulas levou à escolha do tema monográfico.

Assistir às aulas das orientadoras da escola permitiu-me ver como interagiam e lidavam com as turmas, sendo também possível retirar das suas práticas estratégias úteis para a planificação de aulas, preparação dos planos de aula e a combinação entre materiais criados

pelas docentes e os manuais das disciplinas. Apercebi-me através da sua presença na sala de aula e disponibilidade para com os diferentes ritmos dos alunos, que o papel do professor vai muito para além da simples transmissão de conhecimentos pois é crucial para a formação pessoal dos alunos. Tendo em conta os temas abordados em aula, assisti também a momentos em que as docentes deram exemplos que contextualizaram o tema, mostrando que a importância da transmissão de valores e de sensibilização para culturas e estilos de vida diferentes.

Ressalvo ainda que a presença de outro colega estagiário tornou esta experiência ainda mais enriquecedora, já que tive a possibilidade de trocar opiniões, ser confrontada com uma perspetiva diferente da minha, assim como de refletir sobre as aulas lecionadas e a experiência de estágio ao longo do ano.

2.3 Lecionação de aulas

2.3.1 Aulas de Alemão

Durante o primeiro período assegurei a lecionação de aulas em regime formativo juntamente com os meus colegas estagiários (da FLUC e de Erasmus). Algumas destas aulas foram dadas devido à ausência da professora da disciplina, que se encontrava a participar em atividades da escola. Noutras ocasiões, estas aulas em regime formativo foram lecionadas na presença da professora, sendo a aula dividida entre ela e os professores estagiários. Estas aulas em regime formativo tiveram como objetivo familiarizar-me com a turma, para melhor conhecer os alunos e perceber como aplicar o tema do meu projeto de relatório, além de que me permitiram aplicar algumas estratégias didáticas.

No segundo e terceiro períodos lecionei individualmente 14 aulas de 50 minutos que foram avaliadas pela professora da disciplina e observadas pelo meu colega. Estas aulas seguiram o programa da disciplina e as matérias propostas pelo manual adotado. No âmbito desta disciplina elaborei e corrigi um teste de avaliação, em conjunto com o meu colega estagiário.

As primeiras duas aulas abordaram a temática dos “Hobbys”, com a introdução de vocabulário sobre atividades de tempos livres, juntamente com a introdução dos pronomes pessoais na primeira, segunda pessoa do singular. Nestas aulas, foi ainda lecionado a estrutura ‘Ich mache... gern’, para os alunos poderem expressar o que gostavam de fazer, e ainda foram apresentados alguns verbos com irregularidade na conjugação da segunda e terceira pessoa do singular. Estava um pouco nervosa para esta aula e por isso decidi limitar o escopo do vocabulário para canalizar a atenção dos alunos para um conjunto de vocabulário alusivo a 15 atividades com as quais os alunos estavam familiarizados na sua língua materna. Esta estratégia

acabou por ser vantajosa pois permitiu que os alunos se concentrassem no vocabulário que eu havia preparado e na gramática.

As restantes 11 aulas que lecionei foram todas sobre a temática ‘Familie und Berufe’, tendo seguido a sequência proposta pelo manual adotado em conformidade com o programa da disciplina. Esta temática transitou do segundo para o terceiro período, sendo que algumas profissões foram introduzidas no segundo período para depois serem revistas no terceiro, durante o qual foi introduzido novo vocabulário ligado às profissões. Além de vocabulário sobre a família, as primeiras aulas serviram também para introduzir os pronomes possessivos na terceira pessoa do singular. As aulas seguintes abordaram as profissões e foi trabalhado a capacidade de os alunos falarem da sua família, sendo para isso feita a revisão e o treino da formulação de perguntas. Os alunos realizaram uma composição que na qual treinaram a sua capacidades de escrever sobre a sua família, apresentado os nomes, idades, profissões e hobbies dos seus familiares. Para tal, traduzi as profissões dos familiares dos alunos para que eles pudessem escrever um texto sobre a sua família. Nesta unidade foi ainda lecionada a descrição de imagens utilizando expressões adverbiais, um tópico cuja lecionação foi dividida com o meu colega estagiário, sendo que fui eu quem ficou com a parte da revisão e treino dos conceitos. Estas aulas incidiram muito no treino dos possessivos, motivado pelas dificuldades que os alunos tiveram em utilizar corretamente os pronomes referentes à terceira pessoa do singular feminina e masculina. Com o aval da professora da disciplina, insisti neste tema usando vários métodos e estratégias para a revisão e prática da utilização deste elemento gramatical.

A última aula que lecionei foi inserida na unidade temática ‘Einkaufen’ e abordou o vocabulário relacionado com as emoções, sendo que os alunos aprenderam também a formulação para indicar como se sentiam ‘Ich fühle mich...’. Como esta era a última aula que ia dar na escola e coincidiu ser no último dia do estágio, preparei uma aula diferente com atividades que exigiam que os alunos se expressassem criativamente durante alguns exercícios de mímica. Estes exercícios serviram para o treino do vocabulário e da expressão oral. Esta foi uma aula que me senti muito confortável em preparar e em lecionar, embora receasse que as atividades fossem causar demasiada agitação e que perturbassem o bom funcionamento da aula. Os alunos reagiram com grande entusiasmo, mas sem comportamentos desestabilizadores, uma vez que todos os alunos quiseram participar nas atividades e incentivaram-se uns aos outros para manter um ambiente harmonioso na sala de aula.

A familiaridade que havia adquirido com a turma durante o primeiro período permitiu-me não ter grandes problemas a nível de comportamento. Na generalidade, os alunos mostraram-se recetivos às atividades propostas, sendo extremamente participativos e

envolvidos nas aulas sobre a família e as profissões dos familiares. Na última aula, cujo vocabulário era sobre emoções, as atividades com uma componente teatral e de expressão motora, como a mímica, permitiram ver alguns alunos entusiasmados por mostrarem o seu lado mais performativo.

2.3.2 Aulas de Inglês

Uma vez que era uma turma pequena com apenas 10 alunos que tinham escolhido a opção de progredir nos seus estudos de Inglês, estava bastante entusiasmada por conhecer estes alunos. Apesar de serem um grupo relativamente reservado ao início, mostraram-se empenhados e interessados nas atividades, embora fosse observável algumas reticências em participar oralmente. Alguns destes alunos estavam envolvidos em atividades extraletivas como o programa Erasmus e o Parlamento Jovem, o que fez com que por vezes tivessem que se ausentar. Sendo alunos do 12º ano, era por vezes evidente a pressão dos exames nacionais que os alunos sentiam, o que fez com que nas aulas que depois de um teste de uma das disciplinas de exame (História ou Matemática) alguns alunos apresentassem comportamentos ansiosos ou erráticos. Não obstante, o comportamento da turma era respeitoso, excetuando alguns momentos de conversa paralela.

Nesta turma dei uma aula em regime formativo no primeiro período e 14 avaliadas pela professora da disciplina e observadas pelo meu colega estagiário no segundo e terceiro período. A aula em regime formativo foi no final de outubro a propósito do Halloween, contemplou a apresentação de alguns dos mais conhecidos autores de terror da língua inglesa. Após a apresentação dos autores, os alunos viram uma animação de um conto do escritor americano Edgar Allan Poe, que depois foi discutido em turma. Sendo esta a primeira de todas as aulas que dei, estava relativamente nervosa, pois receava não conseguir interagir com a turma de modo a ter intervenções dos alunos. No início da aula tive dificuldades em obter a participação dos alunos, o que se deveu a não estar a ajustar as perguntas que tinha preparado às suas respostas, ficando o início desta aula aquém do que tinha idealizado. No entanto, as atividades seguintes resultarem participação satisfatória dos alunos, com boas intervenções durante a análise da animação.

No segundo e terceiro períodos lecionei individualmente 14 aulas de 50 minutos que foram avaliadas pela professora da disciplina e observadas pelo meu colega. Estas aulas seguiram o programa da disciplina e as matérias propostas pelo manual adotado.

Durante o segundo período lecionei a unidade relacionada com a imigração, que totalizou 5 aulas desde o recomeço do ano letivo ao teste sobre essa unidade, tendo sido também

responsável pela elaboração deste momento de avaliação. Nestas aulas, que abordaram vocabulário ligado à imigração, mostrei os momentos mais significativos da imigração para os Estados Unidos, utilizando estratégias e métodos diversificados, como a audição de canções e a visualização de vídeos, didatizados com fichas ou pela ferramenta Edpuzzle⁶. Dado que o tema da imigração me permitia expandir para a imigração relacionada com a procura de emprego ou frequência de universidades no estrangeiro, preparei duas aulas nas quais os alunos aprenderam a escrever o seu currículo de acordo com o modelo Europass e ainda a escrever uma carta de motivação. Considerei útil a abordagem destes temas com a turma do 12º ano, uma vez que estes estavam a acabar o ensino secundário e se preparavam para entrar na universidade ou no mundo trabalho. A realização da aula de escrita do currículo foi discutida com os alunos, que se mostraram extremamente interessados, e articulada com a professora da disciplina de modo a que se pudesse realizar numa sala com computadores. A gramática desta unidade incidiu na formação de palavras por sufixação, na revisão *conditional clauses* e na utilização de *inverted conditionals*. Os alunos não apresentaram grandes dificuldades na gramática lecionada, já que possuíam conhecimentos anteriores sobre as *conditional clauses* que lhes permitiram entender os *inverted conditionals*.

No segundo período, lecionei duas aulas em março a propósito do dia de São Patrício. Estas aulas foram inseridas na unidade temática da globalização e permitiram a revisão de vocabulário e de conceitos sobre a globalização. Além de tratar a temática da globalização, escolhi abordar a cultura irlandesa e a celebração do dia de São Patrício. A propósito da data, foi discutido o fenómeno da apropriação cultural em relação às celebrações e perspetivado enquanto consequência da globalização. Com o intuito de explorar as opiniões individuais dos alunos sobre a apropriação cultural, foi-lhes dada a oportunidade de debaterem o tema e de escreverem um texto de opinião, atividades em que a turma se mostrou muito participativa.

Na última aula lecionada neste período foi realizado um debate entre os alunos sobre diferentes tópicos abordados durante o segundo período. Após aconselhar-me com a professora da disciplina, organizei e preparei o debate. Este serviu também de momento de avaliação da expressão oral, e para tal elaborei ainda os critérios de avaliação.

No terceiro período lecionei apenas uma aula, tendo em conta a calendarização acordada com o meu colega estagiário e a professora. Esta aula enquadrou-se no tema do século 20, mais especificamente sobre a década de 70. Após um enquadramento da década em relação às

⁶ O Edpuzzle é uma ferramenta que permite a edição e manipulação de vídeos e a elaboração de exercícios que os alunos resolvem nos seus smartphones enquanto vêm os vídeos. Estes exercícios têm como objetivo testar a compreensão dos alunos perante o que vêm e escutam. <https://edpuzzle.com/>

anteriores, a aula incidiu sobre um polémico discurso de Marlon Brando em 1973 que teve como intuito alertar para a falta de direitos dos Nativos Americanos. A problematização deste discurso serviu para fazer a ponte para a unidade seguinte, cujo tema era as culturas indígenas no espaço de língua inglesa.

A familiaridade que havia adquirido com a turma durante o primeiro período permitiu-me não ter grandes problemas com o seu comportamento em sala de aula. Na generalidade, os alunos mostraram-se recetivos às atividades propostas e motivados para a aprendizagem, expressando as suas opiniões livremente, e sendo muito participativos na aula em que se realizou o debate.

2.4 Conselhos de turma e reuniões

Conforme acordado com as professoras da escola e a direção de turma de ambos os níveis, assisti aos Conselhos de Turma do 7ºA e do 12ºA, com o estatuto de observadora, num total de quatro reuniões ao longo do ano. A presença nestes momentos foi de grande utilidade, pois proporcionou a observação do funcionamento da turma e aumentou o meu conhecimento sobre as dinâmicas da gestão de uma turma. Além da aprendizagem que estes momentos proporcionaram sobre os procedimentos internos, foram também de grande importância para melhor lidar com os alunos que apresentavam algum tipo de necessidades educativas especiais. Estas reuniões contaram sempre com a presença das professoras da educação especial, que discutiam e propunham estratégias inclusivas. Pude também observar o envolvimento de todos os docentes na procura de soluções e implementação de estratégias que levassem ao melhor desempenho das turmas. Para tal, os problemas específicos de cada aluno/a foram abordados individualmente, analisando-se os pontos fortes e fracos em cada disciplina e estabelecendo métodos para que estes últimos pudessem ser melhorados, tais como a participação dos alunos em aulas de apoio, ou a mudança de lugar na sala de aula para resolver problemas de disciplina.

Assisti, igualmente com estatuto de observadora, a uma reunião do departamento de línguas. Nesta reunião foram abordados problemas específicos do ensino de línguas (materna e estrangeiras), dando-se especial atenção às medidas implementadas para a recuperação de conhecimentos, devido às disrupções causadas pela pandemia do COVID.

Estive também presente numa reunião geral da escola, cujo assunto dizia respeito à preparação para uma auditoria externa. A reunião foi presidida pela Diretora e Vice-diretor e contou com a participação de todos os docentes e restantes membros da Direção.

2.5 Atividades extraletivas

A receção generosa e acolhedora pela comunidade escolar refletiu-se na inserção dos estagiários em atividades extraletivas.

A primeira dessas atividades foi a participação, em outubro, numa visita à Nazaré e a Óbidos. Nesta visita estiveram presentes os docentes da escola que estavam envolvidos no programa Erasmus, programa do qual a escola faz parte como mencionado no ponto 1.2.2., nomeadamente a professora da turma de Alemão. O convite para participar coincidiu com o início da minha Prática Pedagógica Supervisionada e permitiu-me conhecer melhor a professora de Alemão e os outros docentes da escola.

A aproximação das festividades natalícias proporcionou a participação em outras duas atividades. A primeira foi uma ação de formação online para professores patrocinada pelo Goethe-Institut e pela Associação Portuguesa de Professores de Alemão, com o intuito de mostrar as tradições natalícias do espaço de língua alemã, sugerir atividades e introduzir vocabulário específico da quadra. Esta sessão foi de particular interesse para mim, uma vez que me permitiu ficar a conhecer melhor a cultura de expressão alemã.

Este encontro foi também importante para a concretização da segunda atividade elaborada relacionada com esta quadra, que foi uma troca de postais entre a turma do 7º ano e uma turma do mesmo nível de outra escola. A ideia da troca de postais foi minha, pois considero ser uma atividade interessante para motivar os alunos para a escrita em Alemão, assim como possibilitou que os alunos dessem asas à sua criatividade ao decorarem os postais (anexo 1). Para a realização desta atividade os alunos preparam um curto texto sobre o que gostavam de fazer no Natal para depois o escreverem nos postais que criaram e decoraram na última aula do primeiro período. Estes postais foram depois enviados à colega que aceitou a participar nesta troca de postais de Natal.

No último dia de aulas do primeiro período estive presente nas aulas das outras duas turmas da professora orientadora de Alemão, para a realização de jogos e atividades ligadas ao Natal.

Perante a terrível tragédia que é a guerra na Ucrânia, a escola organizou um minuto de silêncio pela paz na Ucrânia, no qual o 7º ano participou.

A propósito das comemorações do 25 de abril e do centenário do autor José Saramago, o 12º ano assistiu à sessão “Saramago O Sabor das Palavras”, uma sessão de leitura dramatizada do conto *Uma ilha desconhecida*.

Durante o terceiro período, os alunos do 9º ano de Alemão candidataram-se para participar no concurso de teatro “Alemão em Cena”. No sentido de dar algum apoio,

acompanhámos o processo de escrita e desenvolvimento da peça, estando presentes em alguns ensaios. Devido à limitação de participantes imposta pela situação pandémica, não foi possível assistir à encenação da peça na fase final da competição que decorreu em maio em Almada.

2.6 Síntese

Em suma, a Prática Pedagógica Supervisionada foi um período de formação essencial para a minha futura carreira docente, no qual aprendi imenso sobre a lecionação e a realidade do ambiente escolar e de sala de aula. Durante o ano letivo tive diversas oportunidades para aplicar estratégias e métodos diferentes com os alunos, explorar os seus pontos fortes e pontos fracos, e acima de tudo aprofundar os meus conhecimentos sobre as exigências da docência. Foi uma experiência inigualável de aprendizagem com a orientação das professoras da escola e da faculdade, assim como de crescimento profissional e pessoal.

3. Estratégias para o ensino da escrita

Serve o presente capítulo para abordar o tema monográfico investigado durante a Prática Pedagógica Supervisionada: estratégias de desenvolvimento da escrita através do treino do processo de escrita, do uso de textos-modelo e do desenvolvimento de tarefas globais de escrita a partir de exercícios. Após a introdução, a secção seguinte apresenta noções teóricas fundamentais sobre a escrita, seguindo-se a apresentação e análise das três estratégias para o desenvolvimento da escrita com a respetiva fundamentação ao nível teórico e em termos de relevância. Por último, são apresentadas as propostas didáticas que foram concebidas e executadas em algumas aulas que lecionei durante a Prática Pedagógica Supervisionada.

3.1 Introdução

It is not uncommon to hear writing referred to as ‘the last language skill,’ which may lead to the assumption that (...) the skill areas of listening, speaking, and reading (literacy) will, or even should, occupy the bulk of instruction. So, where does writing instruction and learning fit in? (Larsen, 2016).

O projeto desenvolvido durante este ano teve como objetivo a promoção da escrita em sala de aula, através da utilização de três estratégias que serão explicitadas nas seções seguintes. A promoção da escrita como atividade de sala de aula é um aspeto importante para a lecionação de uma língua estrangeira, uma vez que esta é uma ferramenta imprescindível para a aprendizagem e a aquisição das línguas estrangeiras. A escrita é reconhecida como “a major component of both the second language acquisition process and the academic success of English language learners” (Larsen, 2016, p.174). No entanto, conforme reconhece esta autora trata-se de uma das componentes da aprendizagem de línguas que ainda necessita de ser mais bem integrada nos currículos de aprendizagem, tanto dos alunos como dos professores em formação (*ibidem*).

A primeira questão à qual é necessário responder no âmbito deste projeto é a da importância conferida à escrita na hierarquia de aprendizagens do ensino das línguas estrangeiras. Os documentos redigidos por Baptista *et al.* (2011) e Niza *et al.* (2011) comentam a evolução do paradigma do ensino da escrita, sendo o seu foco a aprendizagem do Português como língua materna. No entanto, ressalva-se a importância de não descurar a escrita na sala de aula, para que o professor possa ajudar os alunos a melhorarem a sua capacidade de escrita, já que esta não é uma capacidade que os alunos sejam capazes de aperfeiçoar sozinhos (Niza *et al.*, 2011, p.15). Aos contributos destas autoras para o exame da evolução do papel do ensino da escrita, é possível adicionar o contributo de Larsen (2016, p.181), que na sua apreciação da evolução do ensino da escrita no Inglês como segunda língua, conclui que “the communicative paradigm of language teaching that has dominated L2 language pedagogy since the 1990s has

lead the profession to perceive language teaching as an oral/aural endeavor.”. Deste modo, entende-se que o atual paradigma de métodos de ensino das línguas estrangeira reconhece a importância da escrita como competência comunicativa, mas privilegia o treino das competências de oralidade (expressão oral e compreensão auditiva), especialmente nos níveis da iniciação, pois há a necessidade de tornar os alunos ‘comunicadores’, relegando a escrita para as margens da comunicatividade.

Quando se discute a importância da escrita, é ainda necessário ter em consideração que a escrita não é exclusiva das línguas estrangeiras. Considerando que a aprendizagem da escrita na sua generalidade não é apenas do interesse das disciplinas de línguas, os efeitos de uma aprendizagem consistente da escrita refletem-se a todos os níveis e em todas as disciplinas.

Num sistema escolar que se quer mais interdisciplinar, creio que é benéfico para a comunidade escolar que os alunos tenham variadas oportunidades de treinar a escrita nas aulas de língua estrangeira para melhorarem esta competência nas línguas-alvo. O treino da escrita pode beneficiar outras disciplinas ao munir os alunos de um conjunto de estratégias como o desenvolvimento de um processo de escrita (explicado na subsecção 3.3.2), aplicáveis também na língua materna. Além disso, uma vez que os exames nacionais contêm perguntas de resposta longa ou textos com limite de palavras, todos beneficiam de que os alunos percebam como escrever uma resposta e sejam capazes de a redigir de acordo com os critérios presentes nas metas curriculares e aprendizagens essenciais.

No sentido de explorar o tema da escrita e as estratégias para o seu desenvolvimento em sala de aula, este capítulo apresenta a seguinte estrutura: a secção 3.2 faz uma pequena apresentação sobre a escrita enquanto competência linguística. A próxima secção (3.2.1) contempla algumas perspetivas sobre o ensino da escrita nas línguas estrangeira, seguindo-se uma análise e comparação de alguns modelos propostos para a produção de escrita (3.2.2), e posteriormente a apreciação de aspetos técnicos sobre a escrita que considere relevantes para a minha investigação. A secção 3.2.3 aborda aspetos linguísticos característicos das três línguas com que as turmas da minha Prática Pedagógica convivem, o Português língua materna, o Inglês primeira língua estrangeira e o Alemão segunda língua estrangeira. Na secção 3.3, a primeira subsecção explica a motivação para o desenvolvimento deste projeto (3.3.1) e as seguintes subsecções abordam os três aspetos específicos da produção textual que investiguei durante as minhas aulas. Cada subsecção é dedicada a um deles: o treino do processo de escrita de acordo com as propostas de autores como Harmer (2004, 2007) e Kast (1999) (3.3.2), a utilização de textos-modelo (3.3.3) e a preparação de tarefas finais de produção escrita (3.3.4). Este último ponto alicerça-se na metodologia proposta por Funk *et al.* (2014), que propõem a distinção entre

Aufgaben (tarefas finais) e *Übungen* (exercícios que estão subordinados à preparação das tarefas finais).

A última parte deste capítulo, intitulado “Propostas Didáticas” (3.4) apresenta as estratégias que apliquei durante as aulas lecionadas, juntamente com um comentário de reflexão. Por último, é apresentado um balanço final (3.5) das experiências realizadas durante a Prática Pedagógica Supervisionada, tendo em conta os aspetos específicos da produção textual que foram desenvolvidos no projeto.

3.2. A escrita

Since one knows writing only for what it is now, it is difficult – perhaps even pointless – to provide a definition of it that presumes to include all past, present and future meanings. Whether it is of utilitarian advantage to see in ‘full’ writing a ‘system of graphic symbols that can be used to convey any and all thought’ is a moot point. (Fischer, 2001)

Com registos escritos que remontam à antiga Suméria, cerca de 5.000 anos antes de Cristo, a história da escrita é longa e rica. Na sua obra que pretende narrar a história da escrita, Fischer aponta três critérios para se considerar algo um registo escrito: é necessário haver um propósito comunicativo; o registo escrito deve consistir em marcas gráficas numa superfície durável ou eletrónica; a escrita usada deve ter algum nível de articulação com o som. (2001, p. 12). Segundo o Hyland, outra possibilidade é olhar para a escrita como “as marks on a page or a screen, a coherent arrangement of words, clauses, and sentences, structured according to a system of rules.” (Hyland, 2003, p. 22). Ambas as visões permitem brevemente enumerar as principais características da escrita, que se tornou uma parte integrante da existência humana.

No entanto, o seu domínio foi durante muitos séculos exclusivo das elites, estando a literacia vedada às restantes camadas da população, algo que só a progressiva democratização do ensino viria a alterar. “Once the specialized domain of only a few thousands, today writing is a skill practiced by about 85 per cent of the world’s population – some five billion people. All modern society rests on writing’s plinth.” (Fischer, 2001, p.7). Através da educação, a literacia foi sendo difundida, permitindo o acesso à escrita por um número cada vez maior de pessoas, que beneficiaram do acesso a uma parte importante da comunicação numa língua.

Não sendo possível abordar em detalhe a evolução do ensino da escrita, é de mencionar que Niza *et al.* (2011) e Baptista *et al.* apresentam um resumo histórico da evolução do ensino da escrita em Portugal. Ambas as obras referem a evolução do ensino da escrita na ótica do ensino de Português como língua materna, concluindo que a perspetiva vigente sobre a escrita decorre do conhecimento de perspetivas pedagógicas decorrentes do construtivismo e das aprendizagens sociais (Niza *et al.*, 2011, p. 7). Além do mais, a proximidade entre as

neurociências e a educação permitem entender a escrita como “uma atividade com uma complexa dimensão neurológica que controla a aquisição e o desenvolvimento de competências de processamento cognitivo e de competências motoras.” (Baptista, 2011, p. 9).

Estes pressupostos sobre a escrita são válidos tanto para a aprendizagem da língua materna como da língua estrangeira. Deste modo, considera-se a produção escrita uma atividade que pode apoiar grandemente a aprendizagem de uma língua estrangeira, mesmo ao nível de iniciação (Huneke, 1996, p. 211). Assim, é impossível conceber a aprendizagem de uma língua estrangeira sem a presença da aprendizagem da escrita nessa língua, pois a escrita serve como veículo para a memorização de vocabulário, de ver as estruturas gramaticais em prática e reproduzir as normas que cada língua tem.

3.2.1 Perspetivas sobre a escrita

O objetivo desta subsecção é a apresentação e análise de quatro abordagens à escrita nas aulas de língua estrangeira, conforme apresentadas pelos autores Harmer (2004, 2007), Hyland (2003), Muncie (2002) e Kast (1999).

A prática da escrita nas aulas de língua estrangeira pode ser entendida a partir de duas perspetivas: por um lado, a escrita como instrumento para a aprendizagem de gramática e outros elementos da língua, e por outro lado, a escrita para aprender a escrever diversos tipos de texto. Neste último caso, acontece uma aprendizagem da escrita através da própria escrita. Estas ideias são exploradas na bibliografia em torno do ensino da escrita, e Harmer, tanto na sua obra sobre didática e ensino da língua inglesa (2007), como na obra em que analisa ao pormenor o ensino da escrita (2004), utiliza os termos *writing-for-learning* e *writing-for-writing* para designar esses dois conceitos.

Writing-for-learning é uma abordagem em que o ensino e uso da escrita na sala de aula serve de instrumento para treinar um aspeto específico da língua, e a sua presença na sala de aula traduz-se em exercícios de construção de frase ou de parágrafos curtos “where students write predominantly to augment their learning of the grammar and vocabulary of the language” (Harmer, 2004, p. 31). O autor Harmer refere também a instrumentalização da escrita para auxiliar os alunos a aprender com um objetivo específico: “The kind of writing we do to help students learn language or to test them on that language” (2007, p. 326). Ainda dentro desta visão utilitária da escrita, surge a perceção da escrita como algo que reforça o domínio que os alunos têm de um elemento linguístico. Harmer refere-se a esta perceção como “reinforcement writing”, argumentando que a escrita tem sido sempre usada como um meio de reforçar conhecimentos (2004, p. 32).

Apesar de a escrita de frases poder ser mais associada ao *writing-for-learning*, Harmer afirma que esta perspetiva sobre a escrita e o sentido do seu treino não está necessariamente confinada ao nível da frase: “Students can also be asked to write paragraphs or longer compositions to practice certain recently focused-on aspects of language or paragraph and text construction” (2004, p. 32). Pelo contrário, a prática da escrita de parágrafos e o intuito de treino da construção textual encaixam na outra perspetiva sobre a escrita já mencionada: *writing-for-writing*.

O desenvolvimento de *writing-for-writing* tem uma finalidade diferente da perspetiva acima apresentada. “Teaching ‘writing-for-writing’ is entirely different, however, since our objective here is to help students to become better writers and to learn how to write in various genres using different registers” (Harmer, 2004, p. 34). É assim perceptível que esta abordagem procura capacitar os alunos para escreverem vários géneros de texto. Além de Harmer, outros autores como Hyland (2003, p. 18), Ferling (2008, p. 120) e Kast (1999, p. 108) enfatizam a importância de apresentar modelos da tipologia textual que se pretende que os alunos reconheçam e produzam. É difícil definir de forma concreta o termo “better writers” utilizado pelo autor, mas é possível depreender que é desejado que os alunos sejam capazes de reconhecer as diferentes especificidades de diferentes tipos de texto e sejam igualmente capazes de os produzir, sendo estes textos coerentes e coesos.

A (re)produção de várias tipologias de textos não é o único benefício que esta abordagem à escrita traz. Harmer menciona a possibilidade de ocorrer “general language improvement” (2004, p. 34). Esta é uma possível consequência, já que mesmo quando o objetivo é o treino da escrita de um tipo de texto, os alunos estão em paralelo a treinar estruturas sintáticas e a recapitular vocabulário e outros elementos da língua estrangeira.

O ensino da escrita apresenta uma outra dicotomia, entre uma abordagem em que o foco é no produto escrito, e uma outra abordagem em que o foco é no processo de escrita. O primeiro conceito mencionado vê como principal interesse e como objetivo das atividades de escrita, o produto final realizado pelo aluno (Harmer, 2007, p.325). Hyland (2003, p.3-4) menciona também que concetualização do ensino da escrita enfatizando o produto final coloca o ónus da aprendizagem no conhecimento linguístico que os alunos têm e na sua capacidade de o reproduzir em exercícios de escrita. Este autor refere alguns exemplos de exercícios, tais como completar tabelas, preencher espaço e a transformação de frases, em que os alunos escrevem com o intuito de praticarem a elementos linguísticos específicos (Hyland, 2003, p.4). Esta é uma perspetiva na qual a escrita é instrumentalizada com o propósito de produzir resultados, sejam eles a escrita correta de vocabulário ou a repetição de estruturas sintáticas.

A outra abordagem prevê o foco no processo de escrita, de modo a habilitar os alunos com estratégias que os façam escrever de um modo mais eficiente. Muncie apresenta os benefícios que esta abordagem pode trazer para os alunos: “Process writing aimed to move away from the idea that writing was simply another way of practicing grammar, to showing learners that successful writing is much more about generating ideas, structuring those ideas, drafting, and revising.” (2002, p. 226). As ideias sublinhadas pelo autor identificam alguns dos aspetos em que os alunos podem beneficiar de um treino da escrita que conceda particular atenção ao produto. À semelhança dos pressupostos defendidos por Harmer (2007, p. 325), Muncie (2002) alerta para o valor de trabalhar as diferentes fases da escrita. Kast (1999) é um outro autor que ressalva o interesse de acompanhar o processo de escrita (1999, p. 22-23). Na perspetiva deste autor, os docentes devem acompanhar o processo de escrita dos alunos, com o intuito de compreender como os alunos aprendem a escrever e como podem melhorar a competência escrita (*ibidem*).

3.2.2 Modelos de produção de escrita

No seguimento da apresentação das abordagens que contemplam o ensino da escrita como um processo, e tendo em conta a definição de *writing-for-writing*, esta secção tem como objetivo apresentar alguns modelos do processo de escrita durante a aprendizagem de línguas estrangeiras⁷.

Um dos modelos mais reconhecidos na literatura científica existente é o modelo Hayes-Flower, proposto pela primeira vez em 1980 (Hayes, 2006, p. 36). Este modelo, presente na Figura 1, foi idealizado para a escrita em Inglês como língua materna, o que não impediu de ser frequentemente proposto em obras sobre a produção da escrita em Inglês língua estrangeira/segunda língua.

Este modelo parcela a escrita em três etapas: planeamento, tradução e revisão. Estes momentos são afetados por duas condicionantes que entram em diálogo com o processo de escrita – a memória de quem escreve e o ambiente da tarefa. A primeira diz respeito ao conhecimento que quem escreve tem do tópico ou assunto do texto, do destinatário do texto e de momentos de escrita anteriores. Esta informação vai influenciar o momento de planeamento, juntamente com elementos do ambiente da tarefa: o tópico, o destinatário do texto e a

⁷ Esta secção não pretende ser uma exposição exaustiva, uma vez que existem vários modelos propostos sobre esta temática. Para a consulta de um levantamento mais exaustivo sobre os diferentes modelos de escrita na aprendizagem propostos, ver Faistauer (1997) e Hayes (2006).

motivação. A etapa do planeamento é seguida da etapa da tradução⁸ e da etapa da revisão. A etapa da tradução aqui mencionada consiste na transformação das ideias fruto do planeamento em frases. Estas duas etapas interagem com um outro aspeto do ambiente da tarefa, que é o texto produzido até ao momento. Durante a etapa da revisão, este é lido e editado por quem escreve. Este modelo prevê a monitorização das três etapas.

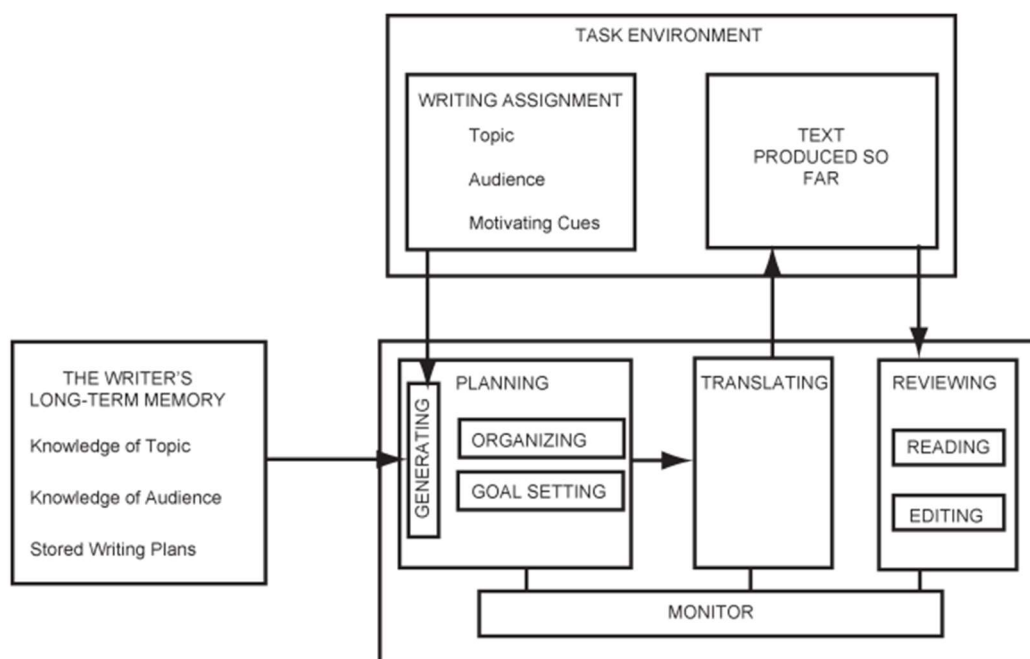


Figura 1 Modelo de escrita Hayes-Flower

Apesar de não ter sido originalmente concebido para o ensino da escrita em língua estrangeira, a influência deste modelo é prevalente na literatura científica, principalmente na literatura produzida sobre didática do Inglês. O seu impacto também se faz sentir a nível da didática do Alemão, como é evidenciado pelos autores Funk *et al.* (2014, p.110) e Faistauer (1997, p. 53-54). A prevalência deste modelo pode dever-se ao reconhecimento da dimensão cognitiva por parte de quem escreve, reconhecendo a importância da memória e conhecimentos para a produção de texto. Não obstante a sua influência sobre a didática da língua inglesa, creio ser importante ter em consideração que este não é o único modelo do processo de escrita. Além do mais, como foi desenvolvido tendo em mente o Inglês como língua materna, é legítimo questionar se responde aos mecanismos e processos que decorrem na produção de texto numa

⁸ A etapa da tradução aqui mencionada consiste na transformação das ideias geradas pelo escritor durante o planeamento em frases que transcrevem os pensamentos em produtos concretos.

língua estrangeira. Por exemplo, este modelo não contempla o conceito de interlíngua⁹ do aluno, que pode se manifestar na etapa da tradução, na qual as ideias de quem escreve são estruturadas em frases; além disso, a interlíngua do aluno é confrontada com a língua-alvo na etapa da revisão. Creio, por isso, ser relevante expor dois modelos propostos pelos autores Krings (1986) e Börner (1987), que contemplam a produção de texto numa língua estrangeira, nomeadamente a produção textual em Alemão como segunda língua/língua estrangeira.

Considerando a aprendizagem do Alemão como língua estrangeira, Faistauer (1993, p.58), admite que não se pode transferir os resultados da investigação sobre produção de texto em língua materna para a investigação sobre produção de texto em língua estrangeira, sendo necessária uma abordagem original e que atenda à especificidade da escrita em língua estrangeira, nomeadamente em Alemão (1993, p. 57). Consequentemente, a autora explora os modelos de Krings (1986) e Börner (1987), presentes nas Figuras 2 e 3, respetivamente.

O modelo de Krings, apresentado abaixo num esquema proposto por Faistauer (1993, p.58), contempla vários momentos da produção textual.

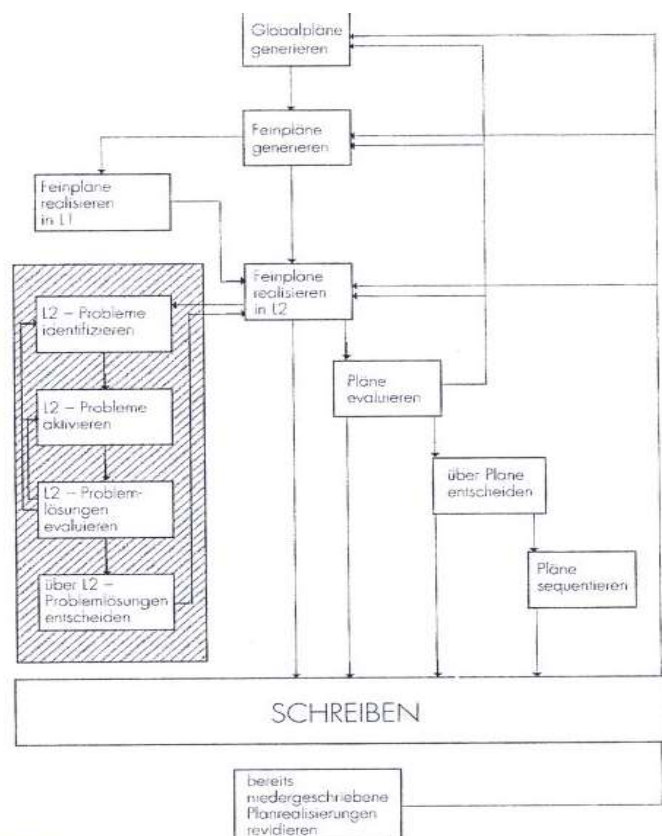


Figura 2 Modelo de Krings

⁹ Por interlíngua entende-se o conceito proposto por Larry Selinker (1972, p.211), que a define como um de conjunto de estados intermédios ou fases de aprendizagem de um aluno que pretende adquirir uma segunda língua, no processo de aproximação progressiva em direção à língua-alvo durante a aprendizagem de uma língua estrangeira.

A seguinte análise baseia-se na interpretação do esquema, que apresenta o modelo onde aparecem os vários momentos que compõe a produção escrita de um texto e que interagem uns com os outros, muitas vezes numa relação não meramente sequencial. No fundo do esquema está *Schreiben*, a escrita, à qual todos estes momentos estão subordinados. No topo do esquema, o autor colocou a necessidade de gerar um plano global (*Globalpläne generieren*), do qual decorre um plano mais refinado (*Feinpläne generieren*). Este plano mais refinado é concretizado na língua materna (*Feinpläne realisieren in L1*) e na língua-alvo (*Feinpläne realisieren in L2*). A concretização do plano na língua-alvo é influenciada pelos momentos que se encontram destacados numa caixa mais escura do lado esquerdo: a identificação de problemas na L2 (*L2 Probleme identifizieren*), a ativação de estratégias para esses problemas (*L2 Probleme aktivieren*), a avaliação da solução dos problemas (*L2 Problemlösungen evaluieren*), que leva a um outro momento – a tomada de decisões sobre a resolução dos problemas a nível da língua estrangeira (*über L2 Problemlösungen entscheiden*). A lógica relacional que é apresentada pelo autor oferece várias possibilidades de pensar a sucessão destes momentos. Eles podem ocorrer consecutivamente ou podem surgir situações em que quem escreve necessita de passar do momento de tomada de decisões sobre a resolução dos problemas a nível da língua estrangeira para o momento de identificação de problemas ou para as estratégias para os problemas.

Além dos momentos que dizem respeito à identificação e resolução de problemas na língua-alvo, a concretização do plano na língua-alvo também pode ser alterada por momentos que dizem respeito à apreciação e controle do plano: avaliação do plano (*Pläne evaluieren*), tomada de decisões sobre o plano (*über Pläne entscheiden*) e podem ainda decorrer mais planos (*Pläne sequentieren*). Mais uma vez, como a relação entre os diferentes momentos não é meramente sequencial, o esquema mostra como o momento de avaliação do plano pode levar quem escreve a regressar ao momento de afinação do plano (tanto do que está concretizado na L2, como ao momento de geração de um plano mais afinado), ou mesmo retornar ao momento de geração de um plano geral. A partir da apreciação do plano, quem escreve pode sentir a necessidade de passar pelas etapas de fazer alterações fruto das suas decisões e dar origem a mais planos subsequentes, ou então pode ir diretamente para aquilo que o esquema mostra como *Schreiben* que aqui pode ser interpretado como o texto que está a ser produzido. Por baixo da caixa que diz *Schreiben*, encontra-se um outro momento apresentado pelo modelo, que se refere à revisão das concretizações do plano que já foram escritas (*bereits niedergeschriebene Planrealisierungen revidieren*).

Comparando a proposta de Krings ao modelo de Hayes-Flower, é visível um diálogo entre os dois modelos, apesar de o primeiro propor um número considerável de momentos da produção escrita que funcionam numa ótica relacional e não sequencial. É possível concluir que o modelo de Krings elenca momentos relacionados com a produção das estruturas de conteúdo do texto, o planeamento e realização de um plano, assim como a realização linguística. A partir do esquema é possível fazer várias leituras de variadas maneiras de como podem decorrer estes momentos durante a produção escrita, mostrando como a produção de um texto pode ter várias abordagens, dependendo em última análise de quem escreve e das suas necessidades.

À semelhança do modelo Hayes-Flower, que propõe uma fase de planificação na qual ocorre a recolha e geração de ideias, organização e definição de objetivos, o mesmo acontece em Krings. Existe uma fase de planeamento, que envolve a formação e organização de ideias aquando do desenvolvimento de um plano global que depois é afinado, ou seja, é feita organização das ideias gerais para uma versão do plano com objetivos mais restritos. O modelo de Krings prevê momentos nos quais há a transposição do plano de escrita da língua materna para a língua estrangeira em questão, assim como são incluídos momentos de identificação e resolução de problemas linguísticos a nível da língua estrangeira, algo que o modelo Hayes-Flower não inclui, pois, como já foi dito, contempla o processo de produção textual no Inglês língua materna.

O modelo Hayes-Flower menciona uma etapa de tradução, ou seja, da transposição das ideias geradas e organizadas na fase de planeamento para concretizações escritas frases. Esta é a ideia que subjaz ao processo de transpor o plano refinado da língua materna para a língua-alvo no modelo de Krings. Este último autor também incluiu no seu esquema momentos destinados ao controle e revisão do produto escrito, à semelhança do que acontece no modelo inglês. A monitorização e revisão do produto escrito está presente nos momentos que requerem a apreciação do plano, a identificação e resolução de problemas linguísticos na língua-alvo, e tomada de decisões por quem escreve, que podem levar à finalização do produto escrito ou à necessidade de gerar planos subsequentes.

O último modelo aqui apresentado é o modelo de Börner (1989) (Figura 3) também contemplado no trabalho realizado por Faistauer (1993, p. 61). Este modelo foi concebido para a produção textual em língua estrangeira, também contemplando a aprendizagem do Alemão como língua estrangeira.

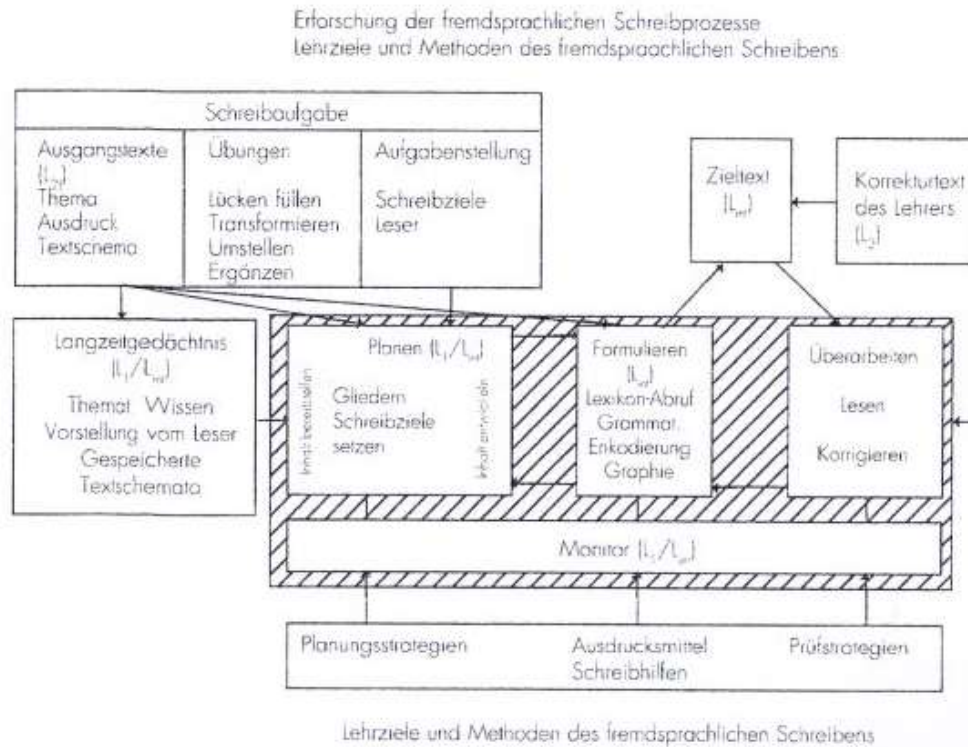


Figura 3 Modelo de Börner

Este modelo propõe um esquema relativamente mais complexo do que os acima mencionados, pois apresenta uma grande decomposição de fases, etapas e conceitos. A nível das fases de escrita podem-se identificar três fases principais que representam um processo gradual na construção do texto: a planificação (*Planen*), a formulação (*Formulieren*) e a revisão (*Überarbeiten*). Estas fases podem decorrer na língua materna e na interlíngua do aluno, como é assinalado por Faistauer: “Die Tätigkeiten des Lernenden auf dieser Ebene erfolgen in der Interimssprache¹⁰.” (1997, p. 60). Estas três etapas são monitorizadas na língua materna ou na interlíngua, e no processo de monitorização sucede-se a aplicação de estratégias de planificação (*Planungsstrategien*) e estratégias de verificação e de suporte à escrita (*Ausdrucksmittel Schreibhilfen, Prüfstrategien*). A fase da planificação é aquela onde é definida a estrutura e os objetivos do texto. Na fase da formulação decorre a produção do texto, ocorrendo aqui a recuperação do léxico conhecido por quem escreve, que aplica também as estruturas gramaticais.

Estas fases da construção do texto são influenciadas por outras etapas do processo de produção textual. A planificação e a formulação são influenciadas pelo contexto da tarefa de

¹⁰ Tradução: “As atividades do aprendente a este nível são feitas na interlíngua”

escrita (*Schreibaufgabe*), onde o autor lista diversos elementos como a presença de um texto de partida (*Ausgangstext*¹¹) na L2, a influência do tema e do esquema do texto, assim como do tipo de exercício ou de tarefa de escrita, e da delimitação de objetivos de escrita (*Schreibziele*), bem como de um leitor para o texto (*Leser*).

O autor assinala igualmente a influência da memória a longo prazo de quem escreve na fase da planificação, ou seja, reconhece o impacto que os conhecimentos anteriores têm no processo de escrita. Os elementos mencionados pelo autor que configuram a memória a longo prazo incluem conhecimentos sobre o tema, o conhecimento sobre quem vai ler o texto, estratégias de escrita anteriores e outras informações previamente adquiridas tanto na língua materna como na língua estrangeira.

Este modelo prevê a interação das fases de planeamento e formulação com o texto produzido. Este é um produto escrito cuja formulação vai sendo alterada ao longo da escrita, durante a revisão e ainda pelas correções do docente. A fase da revisão e controle do texto produzido por parte de quem escreve contempla a leitura e (auto)correção, além da articulação de correções feitas pelo docente.

Assim como o modelo de Krings, este modelo foi concebido para a produção textual em língua estrangeira e contempla igualmente as fases que constituem a produção do texto – a planificação, a formulação e a revisão. Esta última prevê a leitura e a correção por parte do aluno, que depois pode ser confrontada com a correção do docente. A fase da planificação é determinada pelos conhecimentos prévios de quem escreve presentes na memória a longo prazo da sua memória de longo prazo. A inclusão deste elemento cognitivo está também presente no modelo de Hayes-Flower, (apesar de não ser tão evidente no modelo de Krings), mostrando o reconhecimento dos processos cognitivos dos alunos no processo de aprendizagem, assim como no processo de produção escrita. Os dois modelos proposto pelos autores alemães partilham grandes semelhanças e a influência do modelo Hayes-Flower. Contudo, o modelo de Börner destaca-se por reconhecer a presença e a utilização da interlíngua dos aprendentes ao longo da produção do texto, na planificação e formulação do texto, pois a interlíngua constitui parte do processo progressivo que é a aprendizagem da escrita numa língua estrangeira. Este modelo é

¹¹ Nesta aceção de texto de partida, deve entender-se o texto de partida como um texto que disponibiliza a forma e/ou o conteúdo do texto a produzir. No entanto este não é o único entendimento possível, pois um 'Ausgangstext' pode também requerer que os alunos não se limitem a segui-lo, mas servindo de mote para um exercício de escrita. Kast (1999), Funk et al (2014), Brinitzer et al (2013), elencam algumas possibilidades de exercícios de escrita a partir de 'Ausgangstext'. Por exemplo, Kast (1999, p. 87-88) exemplifica como o texto de partida pode ser um diálogo, que depois se pede aos alunos que transformem ou alterem o texto, tendo que reescrever frases ou secções do diálogo. Outros exemplos neste sentido, podem implicar a transformação de uma pequena história com a reescrita de uma determinada cena, contar a história da perspetiva de outra personagem, etc....

bastante mais detalhado na vertente do ensino da escrita, ao explicitar diferentes elementos da aula que podem ser relevantes para apoiar o processo de escrita, sendo por isso importante incluí-lo nesta análise. A presença e utilização de textos-modelo em sala de aula será explorada em maior detalhe na secção 3.3.3.

3.2.3 Aspetos técnicos da escrita

A aprendizagem da escrita em línguas como o Alemão, o Inglês ou o Português – aquelas com que lidavam diretamente os alunos das turmas em que lecionei - tem como base o domínio da grafia e da sua relação com os sons, uma relação que não é igual nas línguas estrangeiras abrangidas por este relatório e na língua materna dos alunos envolvidos.

A classificação das línguas de acordo com a regularidade fonética distingue as diferentes línguas segundo as regras de correspondência entre os fonemas e os grafemas (Bautista, 1993, p.113). Esta classificação tem como objetivo “distinguir entre as línguas cujo sistema de representação escrita é fonologicamente *transparente ou superficial*, quer dizer, línguas regulares, nas quais cada fonema corresponde um grafema e vice-versa.” (*ibidem*; itálico do autor). A classificação é feita através da análise da correspondência no sentido fonema-grafema para a leitura e fonema-grafema para a escrita. Segundo os dados apresentados por este autor, numa escala de 1 (irregular) a 5 (muito regular), o Português surge na escala com 4, o Alemão com 3 e o Inglês com 1. (Bautista, 1993 p. 114). Significa isto que a língua portuguesa apresenta uma maior transparência na correspondência entre os fonemas e os grafemas do que o Alemão e o Inglês.

Apesar de já não ser tão regular como a língua materna dos alunos, o Alemão ainda apresenta uma relação de suficiente transparência entre a escrita e a fonética, que facilita a transposição para registo escrito do que é ouvido e percebido pelos alunos.

No entanto, apesar da relativa regularidade das relações entre som e grafia nesta língua, existem problemas ortográficos típicos dos seus aprendentes. Ferling (2008, p. 135) enumera algumas das maiores dificuldades sentidas a nível da escrita por aprendentes de Alemão, no contexto da aprendizagem desta língua como segunda língua na Alemanha:

- Auslautverhärtung: b, d, g am Wortende werden [p, t, k] ausgesprochen;
- „ss“ nach kurzen Vokal „ß“ nach langem Vokal und Diphthongen;
- unterschiedliche Laute werden schriftlich durch den Buchstaben „e“ realisiert;
- Insbesondere die Verbindung „-er“ am Wortenden die sich in der Aussprache eher einem schwachen [a] annähert, bereitet LernerInnen häufig Probleme.

(Ferling 2008, p. 135)¹²

¹² Tradução: “- Endurecimento da pronúncia: b, d, g no final das palavras são pronunciadas [p, t, k];

Uma outra particularidade passível de causar problemas da ortografia alemã que requer o seu treino em sala de aula é a sistematização do uso correto de maiúsculas e minúsculas *Groß- und Kleinschreibung*, que apresenta desafios na aprendizagem desta língua. A falha na escrita dos substantivos com letra maiúscula é um erro recorrente de acordo com Ferling (2008, p.136), que apesar de não prejudicar o entendimento do texto é um erro que penaliza os alunos.

Ao contrário da língua Alemã, a língua Inglesa é considerada uma das línguas “fonologicamente *opacas ou profundas*, onde a correspondência não é regular pois existem fonemas que se podem representar por dois ou mais grafemas” (Bautista, 1993, p. 113; itálico do autor). Como acima referido, o Inglês é avaliado com 1 (muito irregular) na escala de correspondência, uma vez que apresenta elevada irregularidade e opacidade, com baixa frequência na correspondência entre fonemas e grafemas, possibilidade de associar vários sons aos mesmo grafema, grande incidência de consoantes mudas, e ocorrência de palavras homófonas.

Para além da ortografia, a prática da caligrafia é um aspeto importante a ter em conta, que apesar de não ser o foco deste projeto é relevante mencionar. A escrita, ao ser aplicada em sala de aula, tem uma dimensão física que é também importante para o desenvolvimento das capacidades dos alunos. Harmer continua a reforçar a importância do ensino da escrita com vista ao treino e melhoramento da caligrafia dos alunos (2004, 2007). Embora reconheça que a caligrafia é algo pessoal e que se caminha para um mundo cada vez mais informatizado (2007, p.323), o autor chama a atenção para as muitas situações escritas de elevada importância que ainda existem, em contexto escolar e profissional com as quais os alunos têm de lidar, como a realização de exames e o preenchimento de formulários, memorandos ou até mesmo apontamentos, realçando que “badly-formed letters may influence the reader against the writer” (Harmer, 2007, p. 324). Apesar de este ser um cenário indesejável, pode acontecer que alguns alunos sejam prejudicados por terem uma caligrafia desordenada que torna a sua produção ilegível. O treino da escrita em sala de aula permite aos alunos escreverem com papel e caneta e desenvolverem uma caligrafia mais organizada e perceptível, com a monitorização do docente.

3.3 Estratégias para a produção textual desenvolvidos na prática pedagógica

Após um ponto introdutório com algumas observações sobre as turmas de estágio que contribuíram para a escolha das estratégias a implementar, esta secção apresenta os três aspetos

-
- "ss" após vogal curta "ß" após vogal longa e ditongos;
 - sons diversos são escrito com a letra "e";
 - Em particular, a ligação "-er" no final de uma palavra, que se pronuncia mais como um fraco [a], causa frequentemente problemas aos alunos.

específicos para a produção textual que desenvolvi durante as aulas lecionadas. O objetivo geral desta secção é fundamentar e explicitar os aspetos da produção escrita que foram desenvolvidos durante as aulas lecionadas.

3.3.1 Escolha das estratégias a implementar em sala de aula

Retomando os aspetos técnicos da escrita referidos na secção 3.2.3, o contato com a turma de Inglês revelou que, apesar da irregularidade ortográfica desta língua, os alunos já tinham 8 anos de aprendizagem da língua inglesa, por isso tinham um maior domínio da escrita e conhecimento dos mecanismos da ortografia inglesa. Deste modo, a escrita dos alunos não revelou ocorrência frequente de erros ortográficos derivados da opacidade da língua, sendo mais frequentes erros sintáticos.

Por outro lado, no que respeita à turma de Alemão, e considerando que ela se encontrava ao nível da iniciação daquela que era a sua terceira língua, a relativa transparência a nível ortográfico pôde reter a motivação dos alunos, uma vez que as suas hipóteses de cometerem erros ortográficos eram menores. A motivação dos alunos fez com que encarassem com uma atitude positiva a escrita de frases e textos progressivamente mais longos.

A monitorização da caligrafia e ortografia dos alunos do 7º ano levou-me a crer, com base na observação das suas caligrafias, que existia a possibilidade de o ensino online imposto pela situação pandémica ter causado atrasos e possíveis retrocessos no desenvolvimento da destreza manual em alguns alunos. Para contrariar possíveis sequelas dos anos de ensino online, apercebi-me que seria pertinente treinar-se a escrita em tarefas e atividades na sala de aula.

O aprofundamento da escrita em sala de aula significa também a monitorização da ortografia dos alunos, sob a orientação do docente. Os alunos têm a oportunidade de ver e seguir os modelos de escrita que são pretendidos, tal como, praticar a correta ortografia da língua-alvo em vários exercícios. A monitorização da ortografia tem particular impacto na iniciação ao Alemão, pois apesar de ser uma língua com relativa transparência na correspondência entre fonemas e grafemas, como já foi acima discutido, existem alguns desafios a nível da iniciação apresentados por Ferling (2008, p. 135), conforme enumerado na subsecção 3.2.3.

Uma vez que a relevância do treino da escrita em sala de aula vai muito além da ortografia e caligrafia, a escolha das estratégias usadas prende-se com a necessidade de trazer a escrita de novo para dentro da sala de aula. Deste modo, procura-se contrariar a tendência de relegar o treino de escrita para uma de duas possibilidades: a composição de trabalho de casa ou a escrita de respostas a perguntas de interpretação, de acordo com os autores Scrivener

(2011, p.234-235), Harmer (2007, p.326). É de frisar que na primeira destas modalidades a escrita nem sequer é tratada na sala de aula. Na minha opinião, retirar a escrita da sala de aula é um desmérito a esta competência, cuja importância não se resume apenas às línguas estrangeiras, como já foi referido. Além do mais, relegar atividades de escrita para trabalho de casa constitui um treino pouco apelativo e que em parca medida responde às necessidades dos alunos, que acabam por ter poucas hipóteses de verem uma correção das atividades de escrita ou de lhes ser dado *feedback* da atividade.

Assim, o objetivo do projeto que implementei na minha Prática Pedagógica foi a promoção da escrita como atividade de sala de aula, durante a qual os alunos beneficiam da orientação docente. Para o efeito, optei por desenvolver três tipos de estratégias cuja fundamentação teórica apresento nas três secções seguintes. A primeira destas, 3.3.2 analisa o desenvolvimento do processo de escrita. Através da observação de aulas, identifiquei a necessidade de treinar o processo de escrita com os alunos, para criar hábitos de abordagem à escrita nos alunos mais novos e reforçar estes nos alunos mais velhos. A falta de um conjunto de práticas para abordar a produção de um texto gerava muitas das dificuldades e da desmotivação perante atividades de escrita que observei nos alunos, especialmente evidente nos alunos do 7º ano.

Outro aspeto importante no ensino da escrita em sala de aula consiste em munir os alunos de textos-modelo, para que estes tenham uma referência do qual o objetivo desejado com a sua produção textual. A presença de textos-modelos, analisada na subsecção 3.3.3, é importante em ambos os níveis, embora os alunos do 12º apresentassem já grande familiaridade com diferentes modelos de texto, enquanto que os alunos da iniciação ao Alemão necessitavam de modelos e exemplos para conseguirem produzir textos.

O outro aspeto da minha Prática Pedagógica é a importância da preparação das atividades de escrita através de exercícios, com base no conceito de ‘Rückwärtsplanung’, de acordo com o proposto pelos autores Funk *et al.* (2014, p. 175). Os autores sugerem também a distinção a nível concetual entre tarefas finais de produção escrita e exercícios para a preparação destas, um pressuposto que também incluí no trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo e que será explicada no ponto 3.3.4.

3.3.2 Treino do processo de escrita

O treino do desenvolvimento do processo de escrita foi um dos meus objetivos com o trabalho realizado nas duas turmas. Este tópico foi abordado na secção 3.2.1, na qual se mencionou a necessidade de os docentes se concentrarem na escrita como um processo e não

apenas nos produtos produzidos pelos alunos. Para tal, autores como Ferling (2008), Harmer (2007), Kast (1999) e Muncie (2002) creem ser necessário que os alunos desenvolvam o processo de escrita. O que estes autores designam como ‘processo de escrita’ é um conjunto de práticas que quem escreve deve executar antes, durante e após a produção escrita.

Apesar de nomeadas como ‘processos de escrita’ por uma questão de clareza, as sugestões que se seguem devem ser entendidas como estruturas ou componentes do processo de escrita que decorre a nível cognitivo em quem escreve. Deste modo, as sugestões apresentadas refletem aspetos dos modelos de produção escrita elencados no ponto 3.2.2.

O processo de escrita pode ser sintetizado como a planificação seguida da redação de uma primeira versão que depois deve ser revista e editada, o que Harmer (2007, 2004) apresenta como “planning, drafting, editing (reflecting and revising) and final version”. O treino deste conjunto de elementos na produção de um texto por parte dos docentes vai ao encontro da abordagem apresentada final do ponto 3.2.2. que prevê a valorização do processo da escrita como meio de melhorar as capacidades de escrita dos alunos.

Os processos elencados por Harmer decorrem a nível metacognitivo, sendo essencial preparar os alunos para a escrita, através de exercícios que ativem os conhecimentos e o vocabulário de que os alunos vão precisar. Alguns destes exercícios são conhecidos por *brainstorming*. Esta ativação de conhecimentos pode-se destinar ao vocabulário ou a conceitos e deve ocorrer antes da escrita, como defende Muncie, que apresenta também algumas vantagens da elaboração destes exercícios: “furnish students with a list of relevant, hopefully more advanced vocabulary which they could incorporate without breaking their train of thought when writing the first draft.” (2002, p. 234).

Brinitzer *et al.* também advogam a importância de incluir exercícios de ativação de conhecimentos que antecedem tarefas de escrita, sublinhando a relevância da utilização de atividades de *brainstorming* e atividades de associação de conteúdos variadas, nas quais os alunos podem associar imagens a palavras, associação de verbos, frases, etc... (2013, p. 38-39).

Ferling mostra igualmente a necessidade da ativação de conhecimentos prévios, acrescentando que estes podem também dizer respeito ao tipo de texto que se espera que os alunos produzam: “Für die Teilprozesse Planen, Versprachlichen, Überprüfen und Überarbeiten bei der eigentlichen Textproduktion benötigt der Schreiber sprach- und Textsortenspezifische Kenntnisse, die im Langzeitgedächtnis gespeichert sind¹³.” (2008 p. 116). No entanto, este

¹³ Tradução: “Para os subprocessos de planeamento, verbalização, revisão e revisão durante a produção de texto propriamente dita, o escritor necessita de conhecimentos, que estão armazenados na memória a longo prazo, específicos sobre a linguagem e o tipo de texto.”

processo não é linear, sendo que Kast descreve o processo de escrita como um processo concêntrico: a escrita “ist kein linearer Vorgang zum Zwecke der Informationsvermittlung, sondern es handelt sich um einen konzentrischen Prozess, bei dem der Schreibende sich in einer kreisförmigen Bewegung darum bemüht, dem, was er ausdrücken möchte, immer näher zu kommen, es zu ordnen, zu strukturieren.¹⁴” (1999, p. 23). A ideia da não-linearidade do processo de escrita está também presente em Harmer (2007, p. 326) que representa o processo de escrita num esquema circular, como é visível na Figura 4.



Figura 4 O processo de escrita segundo Harmer

O desenvolvimento da escrita requer que os alunos tomem consciência das etapas do processo de escrita e procurem aplicá-las durante a produção escrita. Isso é possível através da elaboração das atividades de escrita na sala de aula, para que o professor possa alertar e guiar os alunos, como diz Hyland: “A priority of teachers in this orientation therefore is to develop their students’ metacognitive awareness of their processes, that is, their ability to reflect on the strategies they use to write.” (2003, p. 12). Para esse efeito, o professor deve estimular as atividades de ativação de conhecimentos prévios, usando estratégias como as que já foram mencionadas. A sensibilização dos alunos para o processo de escrita passa também pela monitorização do trabalho dos alunos por parte do professor, de modo a que estes planeiem, elaborem um rascunho do que querem escrever, e que depois revejam e editem o texto produzido.

Naturalmente, a sensibilização dos alunos assim como a promoção das estratégias na sala de aula demora o seu tempo. No entanto, tal não deve ser impeditivo da sua realização, como Harmer realça “it takes time: time to brainstorm ideas or collect them in some other way; time to draft a piece of writing and then, with the teacher’s help, perhaps review it and edit in

¹⁴ Tradução: “não é um processo linear com o objetivo de transmitir informação, mas é um processo concêntrico em que o escritor se esforça num movimento circular para se aproximar cada vez mais do que quer expressar, ordenar, estruturá-lo”.

various ways before (...) changing the focus, generating more ideas, re-drafting, re-editing and so on.” (2007, p. 326). Para evitar que seja vista como demasiado exigente a nível do tempo despendido para a preparação da produção escrita, é vantajosa a perspetiva de Funk *et al.* apresentada no ponto 3.3.4., que advoga a utilização de exercícios subordinados à preparação de uma tarefa de escrita, assim como a conceptualização da aula em função da tarefa de escrita. Uma outra estratégia que permite a agilização do tempo de sala de aula é a utilização de textos-modelo, apresentada na secção seguinte.

3.3.3 O uso de textos-modelo

Os textos-modelo são uma ferramenta útil para a realização de atividades de escrita na aula de língua estrangeira, pois propiciam uma atividade de leitura, assim como uma referência para o texto que os alunos devem produzir na língua-alvo. É sobre esta última que incide esta secção. Ferling aponta que os textos-modelo fornecem a estrutura a seguir, assim como podem incluir o material linguístico que se espera que os alunos utilizem, funcionando como suporte às atividades de escrita: “Modelltexte liefern sprachliches und strukturelles Material, das für die eigene Formulierungsarbeit genutzt werden kann.¹⁵” (2008, p.120). A presença dos textos-modelo confere aos alunos não apenas um molde para os guiar, mas também lhes oferece a possibilidade de usarem o texto-modelo como padrão para a revisão e edição do texto final.

Tendo em conta os benefícios da presença de textos-modelos para a concretização das atividades de escrita, é importante disponibilizar textos de exemplo para que os alunos os possam utilizar durante a produção textual. Os textos-modelo podem assumir o papel de ‘Ausgangstexte’ como previsto no modelo de Börner, apresentado na secção 3.2.2., pois a sua presença numa atividade de escrita confere apoio ao aluno. Assim, os alunos são guiados para uma escrita mais próxima do objetivo da atividade, vendo um exemplo da estrutura e da linguagem que devem utilizar. A utilização de textos-modelo durante as tarefas de escrita permite a aprendizagem da escrita de um tipo de texto, enquanto lhe dá um suporte, podendo-se concluir que estes combinam um propósito duplo, uma vez que servem para a aprendizagem da escrita de diferentes tipologias de texto, ao mesmo que proporcionam uma referência que pode ser usada pelos alunos durante a produção escrita.

Este duplo propósito dos textos-modelo mostra como as atividades de escrita podem combinar as duas perspetivas apontadas por Harmer (2004, 2007): *writing-for-learning* e *writing-for-writing*, pois é possível praticar a escrita de um tipo de texto enquanto se treina as

¹⁵ Tradução: “Os textos modelo fornecem material linguístico e estrutural que pode ser utilizado para o seu próprio trabalho de formulação.”

capacidades de escrita dos alunos. Recuperando a discussão sobre a presença de várias perspectivas sobre a escrita nas atividades de escrita na sala de aula, Kast (1999) defende a presença dos textos-modelo nas aulas de língua estrangeira, nomeadamente nas aulas de Alemão, de um modo que permite o trabalho tanto de *writing-for-learning* e *writing-for-writing*, como o trabalho no processo de escrita e no produto escrito:

Die Arbeit mit zielsprachlichen Texten können wir über die Analyse des textsortenspezifischen Rahmens (oder Textmusters) und der wichtigsten Gliederungspunkte (beides= Makrostruktur des Textes) hinaus weiter vertiefen. Dabei können die Deutschlernenden Einsichten in die Feinstruktur von Texten (Mikrostruktur) gewinnen, die ihnen bei der Textproduktion nützlich sein können. (Kast, 1999, p.109)

Além do treino tanto do produto escrito como do processo de escrita, a utilização de modelos para orientar a escrita dos alunos, preparara-os para escrever diferentes tipos de textos corretamente. Ferling destaca como a presença de textos-modelos é extremamente útil para ensinar a escrever tipologias de texto comuns, tais como cartas de candidatura e reclamação. Segundo esta autora, os textos-modelo são usados como suporte para a produção escrita dos alunos: “Nach der Analyse eines Schreibens müssen die LernenInnen mit Bezug auf bestimmte Stellenanzeigen eine eigene Bewerbung verfassen oder eine Beschwerde formulieren¹⁶” (2008, p.121), o que mostra como os alunos podem recorrer à análise destes para e durante a escrita.

Os texto-modelo servem não apenas como orientação para os alunos, mas também permitem a ativação de conhecimentos prévios dos alunos sobre as convenções estilísticas da tipologia de texto que trabalham, como ilustra o autor Harmer: “Students who are writing within a certain genre need to consider a number of different factors. They need to have knowledge of the topic, the conventions and style of the genre, and the context in which their writing will be read, as well as by whom” (2007, p.327). Esta citação recupera os pressupostos dos modelos de processos de produção escrita nos quais a fase de planeamento e de formulação da escrita é determinada pelos conhecimentos prévios de quem escreve presentes nos sistemas cognitivos, como a memória a longo prazo. Esta permite que os alunos evoquem os conhecimentos que têm de tipologias de textos e das especificidades de cada uma. No entanto, não é suficiente trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos em atividades de escrita. É necessário providenciar um exemplo do texto que se pretende que os alunos escrevam, sobretudo em situações em que

¹⁶ Tradução: “Após análise de um currículo, os alunos têm de escrever a sua própria candidatura com referência a certos anúncios de emprego ou formular uma reclamação.”

estes estão a trabalhar com uma tipologia de texto nova, mas muitas vezes também quando a tipologia é conhecida.

O desenvolvimento de atividades com textos-modelo permite que os alunos aprendam as especificidades de diferentes tipologias de texto, com as quais não entrariam em contato fora da sala de aula, tornando-se deste modo capazes de as reproduzir. Deste modo, Hyland defende a importância da realização de atividades de escrita com textos-modelo, que permite que o professor explique a sua estrutura no respetivo contexto, assegurando-se de que “linguistic patterns are seen as pointing to contexts beyond the page, implying a range of social constraints and choices that operate on writers in a particular context.” (2003, p.18).

A ideia de usar os modelos textuais como suporte para a escrita dos alunos é também sustentada por Hyland: “The central belief here is that we don’t just *write*, we write *something* to achieve some *purpose*: it is a way of getting something done. To get things done, (...) we follow certain social conventions for organizing messages because we want our readers to recognize our purpose.” (2003, p.18). A partir deste tipo de reflexão, Kast (1999) procura também exemplificar a necessidade de usar modelos que possam auxiliar a produção escrita, e recorrendo a exemplos dos diferentes tipos de artigos de jornal nos diversos tipos de jornais (1999, p.107), refere a importância de mostrar diversos modelos aos alunos para que estes sejam capazes de reconhecer as diferenças dos tipos de texto e depois serem capazes de produzir os textos segundo as várias convenções (1999, p.108).

Kast aborda igualmente a questão das tipologias de textos serem culturalmente localizadas, comentando que: “Untersuchungen haben gezeigt dass viele Textsorten in verschiedenen Sprachen ganz unterschiedlich realisiert werden, oder anders gesagt: Für viele Textsorten gibt es unterschiedliche, kulturgeprägte Schreibkonventionen.¹⁷” (*ibidem*). Reconhecendo a possibilidade de diferentes convenções de escrita, o autor argumenta que apesar disso, existem alguns tipos de texto, como um currículo, memorandos, cartas de reclamação, entre outros, que seguem as regras semelhantes e são usados em situações semelhantes, independentemente da cultura, sendo por isso útil a aprendizagem da escrita destes textos nas aulas de língua estrangeira (1999, p.108-109). Esta ideia corresponde ao proposto por Ferling (2008, p.121) que reconhece a importância da aprendizagem da escrita destes tipos de texto, com recurso a modelos que guiem os alunos.

¹⁷ Tradução: “A investigação tem mostrado como muitos tipos de texto são escritos de forma muito diferente em diferentes línguas, ou seja, para muitos tipos de texto existem convenções de escrita diferentes, culturalmente moldadas.”

3.3.4 Preparação para tarefas de escrita

Uma parte essencial do trabalho de preparação de bons escritores, é aplicá-lo na sala de aula. Para isso tem de haver um esforço consciente por parte do docente para treinar a aplicação de estratégias de processo de escrita: a planificação, o rascunho, a revisão e autocorreção. Argumentando sobre a necessidade do trabalho de escrita, o autor atesta que “a student can learn to become a better writer by (a) being actively encouraged and helped to follow through a series of preparatory steps before the final text is produced, and (b) becoming more aware of that preparation process, so that it can be done more independently and transparently in future.” (Scrivener, 2011, p. 236).

Atentando no ponto (a), é possível associar a noção de “preparatory steps” ao conceito de “Rückwärtsplanung”, proposto por Funk *et al.* Esta conceção metodológica defende primeiro descrever “das Ziel oder die Anforderungen, denen die Lernenden bei der Bearbeitung einer Aufgabe gewachsen sein sollten.”¹⁸ (2014, p. 175). Neste sentido, a aula é preparada de acordo com a definição de um objetivo final. Este objetivo pode ser a realização de uma tarefa final relativa a uma competência da língua-alvo, cuja preparação é feita através de exercícios subordinados à tarefa final, sendo, portanto, a sequência didática planeada a partir do fim em vista.

Paralelamente, Funk *et al.* (2014) propõem uma distinção terminológica entre tarefa final de produção (*Aufgaben*) e exercícios de preparação (*Übungen*). De acordo com os autores, “Aufgaben sind die kommunikativen Lernziele des Fremdsprachenunterrichts. Um sie zu lösen, brauchen wir Wörter, sprachliche Regeln, die Kenntnis von Textsorten und interkulturellem Verhalten ebenso wie landeskundliche Kenntnisse und die Fähigkeit zu flüssigem Sprechen und Schreiben.”¹⁹ (Funk *et al.*, 2014, p. 13).

Tendo em conta esta definição de *Aufgabe*, é possível depreender que *Übungen* sejam definidos e inseridos na construção de aulas como meios para atingir um fim. Esta ideia é apresentada pelos autores Funk *et al.*: “Übungen bereiten Aufgaben vor, indem sie Wortschatz, Aussprache, Strukturen oder einzelne Fertigkeiten gezielt trainieren. Sie zielen auf die korrekte Anwendung und möglichst rasche Verfügbarkeit des Geübten und seine freie Anwendung in Aufgaben ab.”²⁰ (2014, p. 14). O seu propósito é a concretização de uma tarefa comunicativa,

¹⁸ Tradução: “o objetivo ou requisitos que os alunos devem ser capazes de cumprir ao completar uma tarefa.”

¹⁹ Tradução: “As tarefas são os objetivos de aprendizagem comunicativa do ensino de línguas estrangeiras. Para as resolver, são precisas palavras, regras linguísticas, conhecimento de tipos de texto e do comportamento intercultural, bem como conhecimento do país e a capacidade de falar e escrever fluentemente.”

²⁰ Tradução: “Os exercícios preparam tarefas através da formação específica de vocabulário, pronúncia, estruturas ou competências individuais. Visam a utilização correta e a disponibilidade mais rápida possível do que foi praticado e a sua aplicação gratuita nas tarefas”

para a qual os exercícios preparam os alunos, com o intuito de expandir e/ou ativar conhecimentos precisos para a concretização desta tarefa.

Aplicando esta distinção metodológica às atividades de escrita, os autores definem as tarefas finais de produção escrita como tarefas com uma função comunicativa que incluem a produção de textos com um padrão reconhecível e dirigidos a um destinatário e com uma intenção específica (Funk *et al.*, 2014, p. 117). No entanto, os autores admitem também que os textos produzidos não se limitam as estas tipologias textuais, podendo ser também textos sem destinatário, textos nos quais os alunos comunicam na primeira pessoa ou ainda textos mais próximos do género literário como narrativas (*ibidem*).

No que toca a exercícios subordinados às tarefas finais de produção escrita, os autores fazem sugestões que vão ao encontro de ideias já mencionadas por Muncie (2002), como o *brainstorming* de ideias, assim como a elaboração de *clusters* de palavras com o intuito de expandir e ativar os conhecimentos dos alunos. Os autores afirmam ainda que os exercícios de escrita devem proporcionar contexto aos alunos (Funk *et al.*, 2014, p. 114), ou seja, deve ser disponibilizado um modelo para a estrutura e linguagem a utilizar pelos alunos. Tal pode ser alcançado através do uso de textos-modelo, que permitem guiar os alunos na produção escrita para que o seu produto final atinja o objetivo textual desejado.

3.4 Propostas didáticas

A secção seguinte compreende exemplos de atividades de escrita que procuram aplicar as estratégias já apresentadas neste capítulo. Dado que a Prática Pedagógica Supervisionada decorreu nas línguas Alemão e Inglês, a primeira parte será sobre as experiências feitas na turma de Alemão, enquanto a segunda parte incidirá sobre as atividades desenvolvidas nas aulas de Inglês. As diferenças já mencionadas entre os níveis 7º ano e 12º ano levaram à diversificação de estratégias usadas, apesar de existirem três elementos em comum – o treino do processo de escrita, a preparação das tarefas de escrita com exercícios que familiarizassem os alunos com a língua-alvo, e o uso de textos-modelo.

Como defendido na subsecção 3.3.3, é essencial providenciar modelos dos textos que se pretende que os alunos produzam. Nas tarefas finais de produção escrita aqui elencadas (*Aufgaben*), é possível fazer-se uma apreciação a nível da escrita como produto e processo; nos exercícios (*Übungen*), o foco foi na escrita como produto, de modo a que os alunos adquirissem o vocabulário necessário para a realização das tarefas. Nestas tarefas, o interesse é apreciar o processo de várias etapas de escrita.

Como a Prática Pedagógica Supervisionada possibilitou a lecionação de sequências de aulas, alguns dos exercícios preparatórios de uma tarefa de escrita foram desenvolvidos ao longo de duas aulas, o que permitiu aos alunos mais tempo para se familiarizarem com o vocabulário e as estruturas gramaticais relevantes. Isto foi especialmente benéfico para os alunos mais novos, uma vez que, tendo em conta a sua idade e o nível de iniciação à língua alemã, foi na generalidade preciso mais tempo e mais exercícios para os contextualizar e pôr em contato com a língua. Os exercícios de preparação combinaram as várias competências, com o intuito de os alunos praticarem e manipularem a língua antes da tarefa escrita. Neste sentido, procurei introduzir exercícios de ativação de ideias, vocabulário e gramática que ligassem a produção oral à produção escrita, e incluí momentos em que os alunos ativaram conhecimentos prévios com revisões orais seguidas de irem ao quadro escrever o vocabulário. A ativação de estruturas gramaticais foi também feita com perguntas, cuja resposta implicava a correta utilização de uma estrutura gramatical. Também no âmbito da ativação de estruturas gramaticais, foram realizadas fichas com exercícios gramaticais. A correção dos mesmos foi feita em sala de aula, com os alunos a darem voluntariamente algumas respostas e depois a verem a solução projetada.

Seguidamente, são apresentadas as propostas didáticas. Cada proposta apresenta uma contextualização e resumo da aula, contando com uma explicação sobre as opções didáticas e um comentário final de reflexão sobre a aula.

3.4.1 Aulas de Alemão

3.4.1.1 Proposta didática 1

a. Contextualização:

- Duração: 100 minutos
- Unidade temática: *Meine Familie*
- Tópico gramatical: *Possessivartikel*
- Exercícios de preparação para a escrita:
 - tradução das profissões dos familiares dos alunos de Português para Alemão;
 - ‘Kettenübung’ (exercício de perguntas em cadeia);
 - treino da utilização forma possessiva através de uma ficha;
 - apresentação e leitura do texto modelo.

b. Objetivo da aula:

Esta aula teve como objetivo a realização de uma tarefa de escrita na qual os alunos escrevessem um texto sobre as suas famílias, utilizando vocabulário alusivo ao tema e frases usando os “Possessivartikel” estudados – *mein/e, dein/e, ihr/e, sein/e*.

c. Implementação:

Os exercícios de preparação desta tarefa de escrita abrangeram as duas aulas anteriores, pois foi necessário fazer uma recolha de informação sobre as profissões dos familiares dos alunos. Tal foi feito através do envio de respostas dos alunos na aplicação Mentimeter, em resposta à pergunta “*Was sind deine Eltern von Beruf?*”. Depois de traduzir as profissões, entreguei os resultados aos alunos na aula anterior à que aqui é descrita, para que os alunos se pudessem familiarizar com este novo vocabulário. Os alunos foram alertados para a importância de trazerem as informações com eles com vista à realização de uma tarefa de escrita.

Na aula descrita, os exercícios de preparação para a tarefa de escrita passaram primeiro por um exercício de treino da oralidade, no qual os alunos respondiam a perguntas feitas pela professora e outros colegas sobre os nomes e profissões dos familiares: “*Wie heißt deine Mutter? Wie heißt dein Vater? Was ist deine Mutter von Beruf?*” etc.

Para continuar o treino da oralidade e a prática destas perguntas, os alunos realizaram um ‘Kettenübung’ (exercício de perguntas em cadeia): um primeiro aluno perguntava o nome ou profissão de um familiar de um segundo aluno, e, depois de este aluno responder, um terceiro aluno repetia a informação. O objetivo era a prática das formas possessivas, pois o primeiro aluno tinha de usar uma forma possessiva na segunda pessoa do singular, o segundo aluno respondia usando a forma possessiva da primeira pessoa do singular, e o último usava uma forma possessiva na terceira pessoa do singular.

Este momento de treino da oralidade teve o intuito de ativar o vocabulário sobre os elementos da família e as profissões que tinham sido entregues. De seguida, os alunos realizaram exercícios de aplicação de gramática na ficha 1 (Anexo B1) para praticarem a correta utilização dos pronomes possessivos que seriam necessários à escrita do texto. A realização da ficha teve também como objetivo dar aos alunos exemplos de frases construídas com as formas possessivas para que eles se pudessem usar as frases que completaram como modelo durante a tarefa final de produção escrita.

Após a correção da ficha de treino da gramática, a turma fez um intervalo de 5 minutos, como previsto no seu horário. Depois de voltarem à aula, decidi fazer a revisão de vocabulário sobre as profissões no quadro, durante a qual vários alunos foram ao quadro escrever as profissões de que se lembravam. Os alunos escreveram as profissões que conheciam no masculino e feminino, sendo também incentivados a escrever as profissões dos familiares. Apesar de nem todos terem sido capazes de corresponder a este apelo, os alunos mais motivados tentaram escrever no quadro a profissão do pai ou da mãe, com o meu auxílio e dos apontamentos onde tinham a tradução da profissão dos familiares para alemão.

Para começar a tarefa final de produção escrita, entreguei aos alunos a ficha 2 (Anexo B2), onde eles deviam escrever o seu texto. Após as fichas terem sido distribuídas, projetei o texto-modelo no quadro, para que os alunos pudessem acompanhar quer no suporte papel quer no suporte visual, e li o texto-modelo que tinha preparado. A preparação desta ficha visou proporcionar o acesso ao modelo do texto que se esperava que os alunos produzissem. Durante a leitura fiz pausas para explicar vocabulário, e os alunos mostraram-se interessados na minha família, que era descrita no texto. Durante este momento, fiz algumas perguntas, com o objetivo de que os alunos treinassem a construção de frases usando as formas possessivas e a sua interpretação do texto: “Was ist meine Stiefmutter von Beruf? Was ist ihr Name?” etc...

Antes de iniciarem a escrita os alunos foram também informados de dois aspetos. Em primeiro lugar, os alunos foram avisados que deviam escrever uma primeira versão de rascunho a lápis. Em segundo lugar, os alunos foram informados que os textos seriam entregues aos professores e corrigidos, numa tentativa de criar motivação para a escrita através da existência de um leitor para os textos dos alunos.

Enquanto os alunos escreviam os seus textos, circulei pela sala para monitorizar a escrita e ajudei os alunos com dúvidas a nível de vocabulário e de tradução de algumas palavras para Alemão. Como algumas palavras eram frequentemente pedidas, decidi escrevê-las no quadro. Fiz também algumas pequenas correções a nível do uso incorreto dos pronomes possessivos “sein” “ihr”, indicando o erro aos alunos e tentando que eles chegassem não só à correção, mas

que entendessem as diferenças entre as duas formas possessivas. Estava previsto que alguns alunos lessem os seus textos em voz alta depois da realização da tarefa, mas não houve tempo para tal.

d. Reflexão:

Os exercícios de preparação decorreram ao longo das duas aulas anteriores para que fosse possível traduzir as profissões dos familiares dos alunos. Os exercícios que prepararam a tarefa final de produção escrita começaram por trabalhar a expressão oral antes de passarem para a escrita. Tomei esta decisão com o intuito de ativar os conhecimentos sobre vocabulário nos alunos e ao mesmo tempo treinar o uso dos pronomes possessivos. O exercício em cadeia não foi bem-sucedido. Apesar de os alunos terem percebido as instruções e a ordem em que tinham de participar, alguns dos alunos estavam distraídos, de modo que não foram capazes de intervir corretamente quando era a sua vez. Outro aspeto que me faz reconsiderar a aplicação deste género de exercício é que, enquanto esperavam a sua vez de participar, os alunos não se mantinham atentos ou em silêncio, e as conversas paralelas foram uma disrupção no ambiente da turma.

A ficha 1 de gramática (Anexo B1) serviu para exercitar a utilização das formas possessivas e munir os alunos com exemplos de frases com as formas possessivas, para os alunos não só praticarem a sua utilização, como poderem usar as frases como modelo durante a tarefa final de produção escrita. A correção dos exercícios foi feita com a leitura dos alunos e com a projeção do PowerPoint com as respostas corretas, e proporcionou mais um momento para reforçar a diferença entre as formas “sein/ihr”.

O exercício de preparação no qual os alunos foram ao quadro escrever as profissões que conheciam serviu para recuperar o ambiente de turma depois do intervalo. Apesar de requerer que os alunos se movimentassem, não constitui um momento de grande disrupção. Pelo contrário, este movimento teve a capacidade de acalmar os alunos e dirigir a sua atenção para o vocabulário sobre a família e as profissões dos familiares.

Os alunos reagiram com muito interesse ao texto sobre a minha família, e através deste possibilitou-se um diálogo sobre famílias com constituições diferentes, e alguns alunos predispuseram-se a falar também sobre as suas experiências de terem padrastos e/ou madrastas. Reparei que houve uma boa resposta emocional por parte da turma, que estava contente por poder partilhar informação sobre a sua família e as profissões de pais e avós. Houve momentos em que foi perceptível que os alunos estavam orgulhosos por poderem falar das ocupações dos pais e tinham algum orgulho em conseguir pronunciar vocabulário novo ‘mais difícil’.

Este momento de diálogo antes da escrita decorreu em português, à exceção de alguns momentos em que tentei que os alunos treinassem a pronúncia de algum vocabulário como *Stiefvater* e *Stiefmutter*. Penso que também deveria ter feito mais perguntas em alemão a alguns alunos, do género “Wie heißt deine Mutter?” “Was ist deine Mutter von Beruf?”, para possibilitar um maior contato entre os alunos e a língua Alemã.

Apesar dos avisos na aula anterior, alguns alunos não trouxeram as informações que eu tinha preparado para eles, e para remediar isso foi necessário abrir o ficheiro onde tinha o vocabulário traduzido. Outro problema que ocorreu relativamente às profissões em alemão, foi alguns alunos não estarem presentes na aula em que foi mostrado o Mentimeter para eles preencherem; isto levou a que enquanto o geral da turma já estava a escrever, eu estivesse a traduzir as profissões dos familiares aos alunos que não mas enviaram. Apesar de não ter impedido que todos os alunos entregassem o texto no fim da aula, esta situação criou alguns inconvenientes. Enquanto estava a traduzir para uns, não estava disponível para auxiliar os outros no processo de escrita.

Tendo em conta a importância de desenvolver práticas de escrita nos alunos, pedi-lhes que fizessem um rascunho a lápis antes. Devia ter dito de imediato que o rascunho a lápis seria feito na caixa de texto da ficha, porque depois houve algumas perguntas se deviam escrever a lápis ou a caneta e se o rascunho era na ficha ou no caderno.

O Anexo B3 apresenta alguns exemplos da produção escrita dos alunos. A tarefa de escrita foi bem-sucedida, com os alunos a produzirem textos sobre as suas famílias, na sua maioria sem grandes erros sintáticos ou de ortografia. No entanto, concluí que o texto-modelo foi demasiado explícito e fez com que alguns dos alunos se limitassem a copiar o texto, alterando apenas os nomes e as profissões, como é visível no exemplo a) do Anexo B3, em que quem escreve utiliza erroneamente a expressão ‘ziemlich groß’ com que começava o texto-modelo, apesar de descrever uma família relativamente pequena. Quem escreveu o exemplo a), escreveu também “*Brüder*”, não se apercebendo que usava o plural da palavra. Este erro pode ter sido uma distração ou outro resultado de uma produção escrita demasiado próxima à referência dada. O exemplo b) não recorre à expressão mencionada, mas o texto produzido é bastante curto e sucinto. No exemplo c) encontra-se um uso mais apropriado da expressão inicial, pois o aluno que escreveu apresenta vários membros da sua família. Talvez com um texto-modelo menos explícito, os alunos fossem obrigados a ter uma abordagem à escrita menos guiada pelo exemplo e escrevessem um texto mais autêntico apesar das suas limitações linguísticas.

Os diversos exercícios realizados com o intuito de treinar diferença de uso entre as formas “sein/ihr” teve consequências positivas, sendo menor a frequência deste erro nos textos produzidos pelos alunos. No entanto, o exemplo d) mostra como alguns alunos ainda confundem a utilização das formas possessivas entre o feminino e o masculino na terceira pessoa do singular.

Outro aspeto a melhorar nesta aula foi a gestão de tempo. Todas as atividades decorreram no tempo previsto, mas a tarefa final de produção escrita demorou demasiado tempo, de modo que não foi possível realizar a leitura de alguns textos pelos alunos. A leitura dos textos em voz alta serviria para concluir a tarefa com um treino da expressão oral e permitir que os alunos pudessem partilhar com a turma os textos produzidos.

3.4.1.2 Proposta didática 2

a. Contextualização:

- Duração: 50 minutos
- Unidade temática: *Meine Familie*
- Subunidade temática: *Berufe*
- Tópico gramatical: *Bild beschreiben*
- Exercícios de preparação para a escrita:
 - Revisão de vocabulário sobre as profissões com escrita no quadro;
 - Aprendizagem de novo vocabulário através da visualização e interação com imagens;
 - Revisão das expressões adverbiais *vorne, hinten, in der Mitte, links, rechts*;
 - Descrição de uma imagem;
 - Procura do par fazendo perguntas para o encontrar.

b. Objetivo da aula:

Esta aula teve como objetivo a realização de uma tarefa final de escrita que revisse o vocabulário já estudado sobre profissões e o uso de expressões adverbiais.

c. Implementação:

A primeira parte da aula serviu para introduzir os exercícios subordinados à preparação da tarefa final de produção escrita. No primeiro exercício, os alunos reviram o vocabulário que conheciam sobre as profissões, indo vários alunos ao quadro escrever uma profissão no masculino e feminino. O quadro tinha sido dividido em duas secções, de modo que os alunos escreveram numa e a outra secção foi deixada em branco para o exercício seguinte.

Depois de os alunos escreverem todas as profissões já dadas, introduzi seis novas profissões a partir de uma imagem projetada no PowerPoint presente no Anexo C1. Em

primeiro lugar os alunos tiveram de identificar as profissões em Português. O primeiro vocabulário novo a ser explicado foram as profissões designadas por substantivos que são variações de verbos com os quais os alunos já estavam familiarizados: *singen, malen, spielen, e kochen*, devido ao tema “Hobbys”. Utilizando a secção do quadro que tinha sido deixada em branco, mostrei aos alunos como transformar o verbo num novo substantivo, deixando os alunos proporem a sugestão da nova palavra. Quando os alunos chegavam à conclusão correta, pedia-lhes para transformarem o substantivo no feminino, aplicando as regras de transformação de masculino para o feminino que os alunos já conheciam, ilustrado no Anexo C2 Depois foi apresentado o nome da profissão da figura correspondente à profissão da mãe de um dos alunos, a quem pedi para dizer a palavra em Alemão e que depois foi ao quadro escrevê-la para os colegas verem. Por último foi apresentado o vocábulo correspondente a jornalista, que os alunos tiveram também de transformar para o feminino.

De seguida foi projetado um esquema no qual os alunos tinham de identificar as expressões adverbiais *vorne, hinten, in der Mitte, links, rechts*, (Anexo C3). Estas expressões adverbiais já eram conhecidas pelos alunos, de modo que este exercício serviu também para ativar os conhecimentos dos alunos. Para reforçar a revisão, aponte para as diferentes componentes do esquema para treinar oralmente com a turma as expressões adverbiais. Nesta parte da aula reforcei também a diferença entre a esquerda e a direita, que eram um ponto problemático para os alunos.

Para continuar o treino das expressões adverbiais, no exercício seguinte os alunos tiveram de descrever uma imagem (Anexo C4). Para isso, um aluno tinha de formular uma pergunta sobre quem estava em determinada posição. Este tipo de perguntas já havia sido trabalho em aulas anteriores, mas escrevi no quadro um exemplo de pergunta para que os alunos fossem capazes de continuar a formular as perguntas a partir daí. O propósito deste exercício foi treinar a formulação de perguntas e respostas para descrever uma imagem com várias profissões. Os alunos treinaram formular perguntas sobre a imagem durante mais uns minutos antes de passarem para o exercício seguinte.

No exercício seguinte várias imagens foram distribuídas pela turma, existindo nove pares de imagens idênticas (três alunos estavam a faltar, fazendo com que houvesse um grupo com três elementos). O objetivo deste exercício era que os alunos procurassem o outro aluno com a imagem igual à sua, aplicando as perguntas e respostas em Alemão.

As instruções foram explicadas antes de os alunos começarem a procurar o seu par: quando encontrassem o outro aluno com a mesma imagem esses dois alunos deveriam trabalhar juntos naquela que era a tarefa final de produção escrita desta aula. Em conjunto os alunos

tinham de escrever a descrição da imagem, realizando primeiro um rascunho a lápis nas costas da imagem e que depois tinham de corrigir com o seu par para garantir que não tinham erros e que tinham ambos a mesma informação. Depois de tudo corrigido, os pares reescreveram as suas frases a caneta.

Após terminarem a tarefa final de produção escrita, alguns alunos leram as descrições que tinham realizado com seu par. Estava previsto que um elemento de cada par lesse para a turma, mas houve apenas tempo para três leituras.

d. Reflexão:

Esta aula foi bastante dinâmica, e a atitude da turma foi de extrema motivação e participação nos exercícios propostos. Possivelmente por haver um grande nível de movimento, os alunos estavam atentos e o seu comportamento não foi disruptivo.

A introdução de novo vocabulário sobre as profissões foi bastante bem-sucedida com uma boa participação da turma na transformação dos vocábulos de verbos para substantivos e depois do masculino para o feminino. Perante a apresentação da imagem correspondente à profissão da mãe, o aluno a quem pedi que traduzisse a palavra, por já a conhecer, mostrou-se bastante orgulhoso de poder participar e partilhar com a turma a profissão da sua mãe e de mostrar que era capaz de escrever no quadro. Uma questão para a qual não me preparei foi para as perguntas que surgiram quando eu não mostrei à turma um equivalente masculino para a palavra ‘*Putzfrau*’. Em retrospectiva devia-me ter-me preparado para esta questão. Quando foi apresentada a última nova profissão, ‘*Journalist*’, tentei que os alunos chegassem à palavra em Alemão, dizendo-lhe que era bastante semelhante às palavras em Português e Inglês. Esta estratégia resultou, pois a turma seguiu esse raciocínio e chegou ao substantivo desejado, e depois foi igualmente capaz de o transpor para o feminino o vocábulo correspondente a jornalista.

Os exercícios para a revisão e treino de frases com as expressões adverbiais *vorne*, *hinten*, *in der Mitte*, *links*, *rechts*, tiveram o intuito de preparar a tarefa de escrita. O primeiro passo foi a identificação das expressões adverbiais através de um esquema projetado, que me permitiu identificar e trabalhar algumas dúvidas que ainda persistiam na turma, como a diferença entre a esquerda e a direita. Para rever e treinar a elaboração das perguntas “*Wer ist rechts/links*”, escrevi um exemplo no quadro, que diversos alunos aplicaram para descreverem duas imagens, em preparação para o exercício seguinte, em que tiveram de procurar o par com a mesma imagem.

Existem alguns pontos que gostaria de alterar e reaplicar nesta aula, nomeadamente quanto às instruções e ao treino da linguagem a ser usada pelos alunos durante a procura do

colega com a mesma imagem. Penso que as instruções que dei não foram suficientes para os alunos concretizarem o exercício de expressão oral do modo esperado. Ao fim de alguns minutos, uma parte dos alunos desistiu de tentar falar em Alemão e simplesmente mostrou a imagem aos colegas na expectativa de encontrar o parceiro. Houve também algumas trocas de imagens entre alunos que não queriam trabalhar com quem realmente tinha a mesma imagem. Possivelmente, com a projeção das frases que era suposto terem perguntado aos colegas, mais alunos teriam usado a língua alemã para procurar o colega com a imagem igual.

Foi pedido que os alunos escrevessem um rascunho a lápis, desta vez com as instruções mais claras e deliberadas, o que fez com que os alunos cumprissem com esta indicação. Da minha observação do momento de escrita, noto que o trabalho em pares funcionou para os alunos se corrigirem uns aos outros e teve consequências positivas, pois os pares foram capazes de encontrar erros nos textos e corrigi-los antes de passarem o produto final a caneta. Os exemplos presentes no Anexo C5 são o produto escrito final desta tarefa de escrita, e refletem o trabalho feito a pares e a autocorreção dos alunos. Apesar de existirem erros nos exemplos a) ‘Jornalist’ e c) ‘Fußball spieler’, a produção escrita mostra a capacidade de aplicação de conhecimentos linguísticos por parte dos alunos, assim como a aplicação correta das expressões adverbiais correspondentes à posição das imagens com que os alunos tinham de trabalhar. É possível inferir que o erro do exemplo a) ‘Jornalist’ provém da proximidade da palavra em Alemão à palavra em Português, e foi um lapso que o aluno não foi capaz de identificar. Uma vez que o objetivo desta tarefa final era a correta associação das expressões adverbiais às imagens dadas, assim como a escrita correta das frases descritivas segundo as regras sintáticas Alemãs, os resultados mostram o sucesso dos exercícios de preparação para a tarefa final.

Após terminarem a tarefa final de produção escrita, foi possível apenas três alunos lerem as frases que escreveram com o seu par, em vez do que tinha planeado, que seria a leitura por um elemento de cada par. Ainda assim, creio que a leitura proporcionou um momento de expressão oral para reforço do treino da pronúncia, e conferiu uma conclusão à tarefa de escrita, mostrando o trabalho realizado pelos alunos.

3.4.2 Aulas de Inglês

3.4.2.1 Proposta didática 1

a. Contextualização:

- Duração: 100 minutos
- Unidade temática: *Open doors, open minds*
- Tema da atividade de escrita: *How to write your CV*
- Exercícios de preparação para a escrita:
 - Apresentação das diferentes componentes do modelo Europass;
 - Apresentação de um texto-modelo.

b. Objetivo da aula:

O objetivo desta aula foi ensinar aos alunos como elaborarem o seu currículo seguindo o modelo Europass.

c. Implementação:

A preparação da tarefa final de produção escrita foi feita através de uma explicação de cada etapa do currículo. O modelo de currículo usado durante esta aula foi o modelo Europass. Escolhi este, uma vez que é o formato mais pedido por instituições de ensino superior e também por entidades empregadoras. Analisei com os alunos cada componente deste modelo, apoiando a minha explicação com uma apresentação em PowerPoint (Anexo D1), que continha dicas sobre o que os alunos deveriam escrever em cada componente, estas baseavam-se em orientações para a escrita de currículos que considerei úteis, assim como em indicações baseadas na minha experiência profissional. Os alunos participaram dando exemplos da sua experiência escolar, de projetos em que estiveram envolvidos, e nos casos em que se aplicava, da sua experiência profissional. A participação da turma fomentou o diálogo entre as expectativas dos alunos e as minhas recomendações, permitindo a produção de um currículo.

De modo a concretizar a produção escrita do currículo da forma mais eficiente possível, requisitei a Sala de Informática para que os alunos realizassem a tarefa nos computadores. O recurso aos computadores permitiu também a consulta dos materiais necessários para a elaboração da atividade, assim como a agilização da edição e autocorreção do texto escrito por parte dos alunos.

O exercício de preparação para a tarefa de escrita seguinte compreendeu a análise de um texto-modelo. Este texto-modelo consistia num currículo de alguém de idade semelhante à dos alunos e que se candidatara uma universidade. Este CV usava o formato Europass e fora adaptado por mim (Anexo D2). O objetivo deste exercício foi apresentar um exemplo e

estimular a discussão entre a turma, de modo a que os alunos identificassem as características importantes que devem constar num CV. Além de verem um exemplo, este texto serviu igualmente para providenciar um modelo que os alunos pudessem seguir. Tendo em conta as limitações de tempo disponíveis para a aula, a análise do CV foi realizada rapidamente. Contudo, este esteve sempre disponível num ficheiro para os alunos consultarem, assim como a análise das diferentes componentes do modelo Europass.

De seguida, os alunos realizaram a tarefa final de produção escrita do seu currículo nos computadores, com a possibilidade de consultarem aos materiais disponibilizados. Além da disponibilização destes recursos, monitorizei e ajudei os alunos durante a atividade de produção do CV, dando sugestões para que estes melhor realizassem a produção escrita.

d. Reflexão:

Uma vez que a unidade temática abordava o mundo do trabalho, os alunos mostraram interesse em aprenderem a fazer o seu currículo, algo que apenas dois dos alunos tinham feito até ao momento. Apesar de considerar que os alunos beneficiaram da minha explicação inicial, demorei mais tempo do que estava previsto. Os alunos fizeram várias intervenções e partilharam experiências, o que alterou a gestão do tempo prevista. No sentido de relacionar o conteúdo do CV com as experiências dos alunos, dei exemplos e reformulei as suas participações. Acabei por consumir muito do tempo da aula que devia ter sido dedicado à elaboração dos currículos. No entanto, as intervenções assinalaram o interesse dos alunos perante esta temática.

Devido a uma gestão ineficiente de tempo, não foi possível explorar o modelo que iria guiar os alunos durante a realização da tarefa final de escrita e lhes daria a possibilidade de trabalharem de forma mais autónoma. Já que a análise foi apressada, os alunos não tiveram oportunidade de examinarem devidamente as semelhanças existentes entre a idade e experiência da autora do currículo e os alunos. Consequentemente, foram poucos os alunos que consultaram o CV modelo durante a realização da tarefa final de escrita, sendo que os que não o utilizaram como referência recorreram mais frequentemente à apresentação disponibilizada ou perguntavam à professora.

A fase de escrita dos alunos ficou aquém das minhas expectativas, o que possivelmente se deve ao facto de eu não ter reiterado devidamente as instruções de elaboração, nem limitado alguns detalhes que teriam impedido que os alunos desperdiçassem tempo com detalhes supérfluos. Apesar de todos os alunos terem escrito os seus currículos, muitos não os terminaram nesta aula, acabando em casa. Em larga medida, isto deveu-se a terem despendido muito tempo com elementos pouco importantes, como detalhes sobre os seus dados biográficos e o emprego

para a qual estavam a concorrer ou curso universitário desejado, em vez de aprofundarem as áreas de maior interesse para a atividade de escrita: a descrição das suas capacidades e atributos desejáveis para a função. Poucos foram os alunos que escreveram sobre as suas experiências de acordo com o modelo, não tendo concretizado o que era esperado. Em retrospectiva, devia ter dado instruções mais claras e delimitado o emprego para o qual se destinava o CV. Sem isto, a turma dispersou-se e a produção escrita ficou aquém do esperado.

Os exemplos apresentados no Anexo D3, revelam trabalhos não concluídos (exemplos a) e b)) ou terminados depois da aula (exemplo c). Os alunos conceberam currículos para se candidatarem principalmente a cursos universitários, com poucos alunos a escolherem vagas de emprego. Através dos textos recolhidos, é perceptível que uma grande parte dos alunos não preencheu todas as secções do modelo Europass. Nos exemplos presentes no Anexo D3 é também possível observar que os alunos utilizaram o texto-modelo, incluindo informações semelhantes, tal como acontece com o exemplo a), em que o aluno menciona, na secção ‘*Computer skills*’, “Good command of Microsoft Office™ tools, Social Media”, à semelhança do que surge no texto-modelo. Algo semelhante está presente no exemplo b), em que o aluno incluiu, na secção ‘*Communication skills*’ “Dynamic and friendly speaker”, uma frase que constava na mesma secção do texto-modelo. Estes decalques mostram a interação com o exemplo dado, sendo que os alunos aproveitaram algumas frases e exemplos para completarem o seu trabalho, embora o objetivo não fosse a cópia mas sim a escrita com base nas experiências pessoais dos alunos.

O exemplo c) mostra um maior envolvimento com a tarefa, apesar de ter sido concluído em casa. Não obstante, participou na tarefa e procurou completar as secções do currículo com a sua experiência pessoal, bem como com os materiais dados em sala de aula.

3.4.2.2 Proposta didática 2

a. Contextualização:

- Duração: 100 minutos
- Unidade temática: *The world going global*
- Tema da atividade de escrita: *Cultural appropriation*.
- Exercícios de preparação para a escrita:
 - Revisão de conceitos e vocabulário relacionados com a globalização;
 - Interação com imagens e exposição oral de ideias sobre a apropriação cultural;
 - Apresentação das fases do processo de escrita;
 - Escolha de elementos para o contexto fictício, a partir de um leque de sugestões.

b. Objetivo da aula:

O objetivo desta aula foi preparar os alunos para uma tarefa final de produção escrita de um texto de opinião, no qual os alunos criavam um cenário hipotético para problematizarem a temática da apropriação cultural.

c. Implementação:

O início da aula confrontou os conhecimentos prévios dos alunos sobre conceitos e vocabulário relacionados com a globalização. A revisão de conceitos e vocabulário relacionados com o tema foi feita através da visualização e interação com um vídeo, usando a ferramenta Edpuzzle. Após este momento de revisão de conhecimentos, os alunos foram confrontados com imagens com o intuito de problematizar a temática da apropriação cultural como um efeito negativo da globalização.

Através do treino da expressão oral, os alunos analisaram o conceito de apropriação cultural, discutindo em turma a problemática e definindo posições pessoais. Após este momento de treino da oralidade, os alunos foram informados que iriam elaborar um texto. Com o intuito de preparar a escrita deste texto de opinião, os alunos foram alertados para as fases do processo de escrita que deveriam seguir, utilizando-se um diapositivo para este fim, (Anexo E1). Depois deste exercício de recuperação das bases do processo de escrita, foi explicado aos alunos a temática e o objetivo pretendido com a tarefa de escrita (Anexo E2). A realização da tarefa final de produção escrita requeria que produzissem um texto de opinião, a propósito da apropriação cultural de um elemento da cultura portuguesa. Para tal, tinham de criar um contexto ficcional no qual explicitassem como o elemento da cultura portuguesa se tinha popularizado na cultura americana, ou seja, teriam de inventar um contexto fictício.

Para ajudar os alunos no processo criativo foram preparadas sugestões (Anexo E3) para que estes fossem capazes de eficazmente criarem o contexto fictício sobre o qual iriam escrever. As primeiras sugestões eram sobre o elemento da cultura portuguesa, dos quais cada aluno escolheu o seu. Depois foram dadas as sugestões para os alunos escolherem como este elemento da cultura portuguesa se teria popularizado nos Estados Unidos. Após a escolha dos elementos contextuais, os alunos foram confrontados com a estrutura de um texto de opinião que deveriam seguir durante a produção escrita. De seguida, em conformidade com o processo de escrita, os alunos fizeram um rascunho da estrutura do texto, para depois o redigirem.

Como a atividade de escrita foi realizada em computadores, os alunos puderam editar e corrigir erros ortográficos e sintático antes de submeterem a versão final.

d. Reflexão:

Uma vez que o tema da globalização já tinha sido abordado em anos anteriores, decidi abordar a apropriação cultural no âmbito da unidade temática ‘*The world going global*’. A escolha deste subtema também foi influenciada pelo facto de o nível de fluência e conhecimentos, tanto linguísticos como gerais, desta turma permitirem aprofundar este tema atual e controverso.

Os alunos foram incentivados a expressar a sua opinião sobre a apropriação cultural depois da visualização de imagens. Este exercício teve o intuito de fazer com que os alunos definissem uma posição sobre o tema, servindo deste modo como preparação para a tarefa final de escrita. Quando foram informados sobre a produção escrita de textos de opinião, os alunos expressaram algum descontentamento por ser um tipo de texto que escreviam recorrentemente. A tarefa final de produção escrita beneficiou dos conhecimentos prévios dos alunos sobre tipologias de texto já abordadas em anos anteriores, o que fez com que já estivessem familiarizados com a estrutura de um texto de opinião. Isto teve a vantagem de encurtar o tempo empregue em preparar os alunos para a produção desta tipologia de texto, que pôde ser utilizado para a discussão da problemática e para a escolha dos elementos listados nas sugestões. Após os exercícios de revisão, foi apresentada a temática da tarefa final de escrita.

Os alunos reagiram com curiosidade, mas também com algum desalento. Três alunos expressaram reservas em relação à atividade por se considerarem pouco criativos, declarando que não seriam capazes de inventar um contexto. Esta atitude mudou rapidamente ao lerem as sugestões preparadas por mim (ver Anexo E3). A escolha destas tinha sido feita exatamente com o objetivo de estimular a curiosidade e a criatividade dos alunos, assim como de possivelmente os divertir, quebrando um pouco a seriedade do contexto de sala de aula para tornar a escrita um processo mais aprazível. Como esperado, a preparação de sugestões para a criação de um contexto fictício ajudou a reduzir as reservas que os alunos tinham em relação à atividade proposta, tendo sido até um momento que permitiu aos alunos descontraírem um pouco enquanto pesavam as possibilidades disponíveis. Este exercício de preparação da escrita fez com que alguns dos alunos propusessem as suas próprias sugestões, escolhendo elementos da cultura portuguesa mais próximos da sua zona regional, com base nas sugestões dadas. Durante a definição contextual, pedi a todos que apresentassem brevemente aos colegas o elemento e o meio de popularização escolhido. O objetivo era fazer um levantamento dos temas e evitar repetições entre os alunos. No entanto, apesar de não o ter pedido, a maioria dos alunos também justificou brevemente a sua posição relativamente à apropriação cultural que iriam

tomar no texto, o que proporcionou um outro momento de participação oral e de interação entre os alunos.

Devido aos seus conhecimentos prévios e nível de fluência, a escrita do texto decorreu sem grandes dificuldades. Os textos produzidos, dos quais se encontram alguns exemplos no Anexo E4, revelam a capacidade de produção de um texto de opinião, capaz de conciliar a expressão de um ponto de vista, por um lado, com o aspeto lúdico do cenário fictício, por outro. Todos os alunos foram capazes de produzir textos nos quais se pronunciavam sobre o tema da apropriação cultural. Ao seguirem o processo de escrita sugerido pelos autores mencionados no ponto 3.3.2, os alunos foram capazes de submeter produtos finais coerentes e organizados. Para isso foi importante a definição da estrutura do texto na fase inicial da escrita, assim como a produção de um rascunho. A adaptação do rascunho para a versão final, assim como a revisão do texto produzido foram facilitadas pela escrita em computador. No entanto, foi visível o impacto positivo que a preparação da estrutura e delimitação do tema teve nos produtos finais.

3.5 Balanço final

O projeto que desenvolvi ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada teve como objetivo aplicar estratégias que permitissem aos alunos desenvolver as suas competências de escrita através do desenvolvimento de três estratégias específicas para a produção textual: o treino do processo de escrita, o uso de textos-modelo e a preparação de tarefas finais de produção escrita através de exercícios. Procurei aplicar exercícios diferentes de ativação de conhecimentos, conforme apresentado nas propostas didáticas, de modo a que os alunos não vissem estas atividades como repetitivas. Os exercícios e as tarefas finais de produção escrita foram também adequados aos níveis de conhecimentos dos alunos e à sua idade.

Considerado o primeiro aspeto para a produção textual mencionado na secção 3.3.2, o desenvolvimento e treino do processo de escrita foi uma estratégia com considerável relevância para ambas as turmas. Devido à sua idade e inexperiência, os alunos do 7º ano tinham pouca consciência da necessidade de planearem a elaboração de um texto ou de um exercício no qual fosse necessário escrever algumas frases. Consequentemente, os textos produzidos, por vezes, não seguiam um raciocínio lógico e tinham as ideias pouco organizadas.

Outra questão relevante foi alertar e reforçar a necessidade de elaborar uma primeira versão do texto. Os alunos do 12º ano, devido ao conjunto de fatores já comentados, mostraram ser capazes de o fazer em larga medida autonomamente. Por outro lado, os alunos do 7º ano necessitaram da aplicação de um conjunto de estratégias para a produção textual nas aulas em que se realizaram tarefas de escrita. Além de diversos exercícios de preparação de vocabulário e conceitos gramaticais, correspondente à parte da planificação, foi imposta aos alunos a elaboração de um rascunho a lápis, que correspondia à redação da primeira versão. Esta imposição surgiu após algumas experiências que revelaram falta de planeamento dos alunos. Como não preparavam o que iam escrever, os alunos iniciavam a produção textual escrevendo a caneta e, ao encontrarem erros no texto, rasuravam o erro. Isto levava a textos confusos e desorganizados, que os próprios alunos tinham dificuldade em compreender. A falta de revisão do produto final e pouca iniciativa para autocorreção resultava em frequentes erros a nível sintático e ortográfico. Outro aspeto que também observei nos alunos mais novos, tanto nas aulas que lecionei como nas que observei, foi a falta de motivação para a reescrita de frases/palavras com erros, daí ter insistido nesta etapa da revisão e reescrita do processo de escrita.

Para prevenir esta situação, foi imposta a escrita de uma primeira versão ou rascunho a lápis. Após a escrita do rascunho, procurei incentivar os alunos a autocorrigirem-se ou a trabalharem em pares para a correção dos seus textos. Esta fase de edição e revisão foi

monitorizada por mim em ambos níveis de ensino, ainda que a necessidade de supervisão e correções tenha sido maior na turma da iniciação, tendo em conta a idade dos alunos, assim como o seu escasso conhecimento da língua Alemã. Com a turma do 7º ano, procurei fomentar a revisão e autocorreção dos seus textos, para que fossem desenvolvendo alguma autonomia, como mencionado nas Propostas Didáticas apresentadas nas subsecções 3.4.1.1 e 3.4.1.2.

Os alunos mais velhos, que já dispunham de mais anos de escolaridade e de prática na produção de textos, aplicavam mais frequentemente procedimentos de produção de texto, sendo visível algum nível de planeamento e organização de ideias antes da produção escrita, revelavam uma grande consciência da importância da revisão e edição do produto escrito. Esta turma mostrava não só ter a motivação para o fazer, como os conhecimentos linguísticos e estratégias necessárias para rever e corrigir os textos. No entanto, mesmo perante o à-vontade geral na produção de texto e na fluência linguística, alguns alunos ainda se sentiam inibidos no início da produção de um texto, pelo que considerei oportuno também reforçar o treino do processo de escrita com estes alunos, explicitado na subsecção 3.4.2.2.

Como argumentado na secção 3.3.3, a presença de textos-modelo foi importante para que os alunos percebessem o que se esperava que produzissem. Apesar de a sua presença ser imprescindível nas tarefas finais de produção escrita, a minha experiência mostrou-me que perante um modelo muito detalhado, alguns alunos do 7º ano ficavam muito dependentes do texto-modelo, ou seja, o produto que escreviam era uma cópia muito próxima ao modelo. Isto foi particularmente evidente nos alunos menos autónomos, cujos textos apresentavam poucas modificações feitas ao texto-modelo, o fez com que os textos produzidos não mostrassem a personalidade ou criatividade dos alunos. Esta experiência com os alunos mais novos, faz-me considerar se futuramente os textos-modelo a usar não deveriam ser mais vagos, de modo a evitar que os alunos se apoiem demasiado em versões completas.

Por outro lado, era esperado que a experiência e fluência linguística dos alunos do 12º ano lhes permitisse uma grande independência dos textos-modelo, uma vez que já estavam familiarizados com várias tipologias de texto. No entanto, esta maior independência não significou que não precisassem de uma referência, tal como aconteceu na tarefa final de produção escrita, na qual tinham de elaborar o seu. Conforme a experiência relatada na Proposta Didática da subsecção 3.4.2.1 evidencia, também se registaram casos em que os textos produzidos pelos alunos não se afastaram muito do proposto pelo texto-modelo. Tal pode ter-se devido a uma menor familiaridade com o tipo de texto, que levou os alunos a não se afastarem muito da referência que tinham. A experiência relatada na subsecção 3.4.2.2 mostra o inverso,

ou seja, a familiaridade dos alunos com a tipologia de um texto de opinião permitiu realizar a tarefa final de produção escrita sem o recurso a um texto-modelo.

O uso de exercícios de ativação de conhecimentos foi aplicado em ambos os níveis, apesar de recorrer a estratégias diferentes. Como exemplifiquei nas Propostas Didáticas, tentei que estes exercícios fossem variados para manter a atenção dos alunos. Procurei variar os exercícios de recapitulação de vocabulário, que foram especialmente importantes para os alunos do 7º ano. Para evitar que estes fossem repetitivos ou que só se concentrassem na revisão oral das palavras e elementos gramaticais, combinei a oralidade com a escrita de vocabulário no quadro, conforme relatado na experiência relatada na Proposta Didática 3.4.1.2. A realização e correção de fichas com intuito treinar e recapitular a gramática necessária para a realização das tarefas de finais de produção escrita permitiu que os alunos tivessem mais oportunidades de trabalhar a língua-alvo e de ver exemplos da gramática que apresentavam vocabulário útil para a realização da atividade final.

A disponibilização de sugestões para a escrita apresentada na subsecção 3.4.2.2 serviu também como exercício de ativação de vocabulário, pois permitiu aos alunos definirem as ideias que iriam abordar na sua tarefa final de escrita. A seleção e a variedade de opções conferiram também um aspeto lúdico que permitiu que encarassem a tarefa de escrita de forma mais motivadora.

Conclusão

Este ano letivo permitiu-me observar o impacto positivo dos docentes na aprendizagem dos alunos, assim como o seu envolvimento numa comunidade escolar ativa e empenhada no desenvolvimento das competências dos estudantes. Foi com grande agrado que estive presente na vida escolar e que apliquei o projeto relatado neste trabalho. O objetivo deste projeto foi o desenvolvimento da competência escrita dos alunos, através da aplicação das três estratégias mencionadas neste relatório: o treino do processo de escrita, o uso de textos-modelo e a preparação das tarefas finais de escrita.

As turmas com que tive a oportunidade de trabalhar, eram, como já referido, uma turma de 7º ano a iniciar a sua aprendizagem na língua Alemã e uma turma de 12º ano a concluir a sua educação e com um grande conhecimento da língua Inglesa. Ambas apresentaram especificidades e desafios diferentes, tendo sido de suma importância ter observado algumas aulas antes de começar a lecionar, para melhor conhecer os alunos e os seus ritmos de aprendizagem. As diferenças entre as idades e conhecimentos não podia ser maior nos dois grupos que lecionei, sendo as dissemelhanças muito visíveis a nível da competência linguística,

o que fez com que a implementação das estratégias para o desenvolvimento da competência escrita fosse ponderada e adaptada para cada turma.

Independentemente do nível e fluência linguística, sou de opinião de que o estabelecimento e treino de um processo de escrita beneficia os alunos, pois muitas vezes é algo que não é diretamente estabelecido e cultivado na sala de aula. A falta destas orientações refletiu-se negativamente nas abordagens desorganizadas à produção de textos, que são também desorganizados e sem revisão ou edição por parte dos alunos, motivo de queixa de docentes de várias disciplinas. Deste modo, saliento os exemplos já mencionados do trabalho que realizei com os alunos de ambos os níveis com o intuito de lhes inculcar a preparação da estrutura, a escrita de um rascunho e a revisão do produto escrito.

As observações que fiz das atitudes e abordagens dos alunos mostram que, na turma do 7º ano, houve alunos que passaram a aplicar estratégias de planeamento e organização de ideias antes de iniciarem a produção de um texto, o que antes não faziam. No geral, os alunos sentiram-se mais condicionados a escrever um rascunho a lápis que depois reescreverem a caneta, após corrigirem autonomamente ou pedindo ajuda. Apesar de não ser possível uma observação idêntica na turma do 12º, verifiquei que a implementação de momentos em que os alunos tiveram de estruturar e pensar nas partes que comporiam o seu texto, tiveram efeitos positivos, pois passaram a reservar algum tempo para a estruturação dos textos que escreveram em testes.

Ao promover um conjunto de abordagens à produção de texto, é possível diminuir a ansiedade que os alunos apresentam perante as tarefas de escrita e torná-los escritores mais eficientes e capazes de produzir um texto autonomamente. Mais uma vez, reforço a importância do trabalho de atividades de escrita em sala de aula, cabendo ao docente a) planejar exercícios que preparem uma tarefa final de escrita, b) apresentar textos-modelo consoante as necessidades dos alunos e c) instigar a prática da escrita.

BIBLIOGRAFIA/FONTES CONSULTADAS

Baptista, A., Viana, F.L., Barbeiro, L.F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Bautista, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais* (2ª ed.) Trad. Ana Escoval. Dinalivro.

Brintzer et al. (2013). *DaF Unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.

Faistauer, R. (1997). „Wir müssen zusammen schreiben!: kooperatives schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht.” In *Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* (Vol. 1). Studien Verlag.

Ferling, N. (2008). „Schreiben im DaZ-Unterricht" in *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache: Band 2 Didaktik und Methodik* eds. Susan Kaufmann, Erich Zehnder, Elisabeth Vanderheiden, Winifried Frank, Hueber Verlag, pp 110-141.

Fischer, S. (2001) *A History of Writing*. Reaktion Books.

Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D. Spaniel-Weise, D. & Wicke, R. E. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion* (1ª ed. Vol. 4). Goethe Institut.

Harmer, J. (2004). *How to Teach Writing* (6ª ed.). Pearson Education Limited.

Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (5ª ed.). Pearson Longman.

Hayes, J. R. (2006). “New Directions in Writing Theory” in *Handbook of Writing Research*, Edited by Charles A. MacArthur, Steve Graham, and Jill Fitzgerald. Guilford Publications.

Huneke, H.W (1996). “Aprender escrevendo. Escrever na língua estrangeira: produção e formulação motivadas”. *Aprender e/a ensinar alemão: contributos para a formação inicial de professores de alemão em Portugal* coord. Judite Carecho e Hans-Werner Huneke, Gabinete de Publicações da FLUC, pp. 211-224.

Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge University Press.

Kast, B. (1999). *Fertigkeit Schreiben*. Goethe-Institut.

Larsen, D. (2016). Pre-service Teacher Preparation for L2 Writing: Perspectives of In-service Elementary ESL Teachers. In Luciana C. de Oliveira e Tony Silva (Eds), *Second Language Writing in Elementary Classrooms* (1ª ed., pp. 69-87). Palgrave MacMillan. DOI: 10.1057/9781137530981

Muncie, J. (2002). *Process writing and vocabulary development: comparing Lexical Frequency Profiles across drafts*. System, nº30, pp. 225-235.

Neely, C. (2016). The Benefits of Co-teaching in the ESL Classroom. In Luciana C. de Oliveira e Tony Silva (Eds), *Second Language Writing in Elementary Classrooms* (1ª ed., pp. 33-48). Palgrave MacMillan. DOI: 10.1057/9781137530981

Niza, I., Segura, J., Mota, I. (2011). *Escrita: Guião de Implementação do Programa*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching* (3ª ed.). London: Macmillan Education.

Selinker, L. (1972). “Interlanguage” in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), pp. 211-231.

ANEXOS

Anexo A

Postais produzidos pelos alunos do 7º ano.





Anexo B1

Ficha 1 – treino de formas possessivas

1. *mein* oder *meine*?

_____ Vater, _____ Mutter, _____ Schwester, _____
Bruder, _____ Tante, _____ Oma, _____ Großeltern,

2. Ergänze die Sätze.

ER	SIE
 <p>A. Das ist _____ Mutter.</p> <p>B. Das ist _____ Vater.</p> <p>C. Das sind _____ Geschwister.</p> <p>D. Das ist _____ Bruder.</p> <p>E. Das ist _____ Schwester.</p>	 <p>A. Das sind _____ Großeltern.</p> <p>B. Das ist _____ Großvater.</p> <p>C. Das ist _____ Großmutter.</p> <p>D. Das ist _____ Bruder.</p> <p>E. Das ist _____ Schwester.</p>

Anexo B2

Ficha 2 – tarefa final de escrita

1. Schreib über deine Familie!

Podes mencionar o nome, a idade, profissão e/ou hobbies dos teus familiares. Usa o texto abaixo como modelo.

Meine Familie ist ziemlich groß. Meine Eltern sind Lehrer. Meine Mutter heißt Noémia und sie ist Englishlehrerin. Mein Vater heißt João und er ist Sportlehrer. Ich habe auch eine Stiefmutter. Ihr Name ist Glória und sie ist Verkäuferin. Ich habe drei Brüder: Dawson, Pedro und Russel. Dawson und Russel sind meine Stiefbrüder. Sie sind sehr sportlich. Ihr Hobby ist Rugby spielen. Pedro ist 22 und sein Hobby ist zeichnen.

Meine Familie

Anexo B3

Exemplos da produção escrita final dos alunos:

a)

Meine Familie ist ziemlich groß. Mein Vater heißt _____ und er ist 48 Jahre alt und er ist Fabrikarbeiter. Meine Mutter heißt _____ und sie ist 47 Jahre alt. Sie ist Fabrikarbeiterin. Ich habe Brüder er heißt _____, er ist 5. Sein Hobby ist fernsehen.

b)

Meine Familie.

Mein Vater ist Ingenieur und meine Mutter ist Lehrerin. Mein Vater heißt _____ und sein Hobby ist Fußballspielen. Meine Mutter heißt _____ und ihr Hobby ist kochen. Ich habe eine Schwester und sie heißt _____. Ihr Hobby ist malen.

c)

Meine Familie ist ziemlich groß! Meine Mutter heißt _____ und sie ist 50. Sie ist Feuerwehrfrau. Ihr Hobby ist singen. Mein Vater heißt _____ und er ist 55. Er ist Feuerwehrmann und seine Hobby ist musik. Ich habe eine Schwester und ihr Name ist _____ und sie ist 8. Ihr Hobby ist tanzen. Meine Oma ist Rentnerin und mein Opa ist Rentner.

d)

Meine Mutter heißt _____ und ihr ist 43 und ihr ist Fabrikarbeiterin. Sein Hobby ist tanzen. Mein Vater heißt _____ und er ist 49 und er ist Fabrikarbeiter. Sein Hobby ist spielen. Mein Bruder heißt _____ und er ist 13. Sein Hobby ist faulenzten.

Anexo C1

Imagem alusiva às profissões, presente em PowerPoint.



Imagem alusiva às profissões com as soluções.

Koch
Köchin

Maler
Malerin

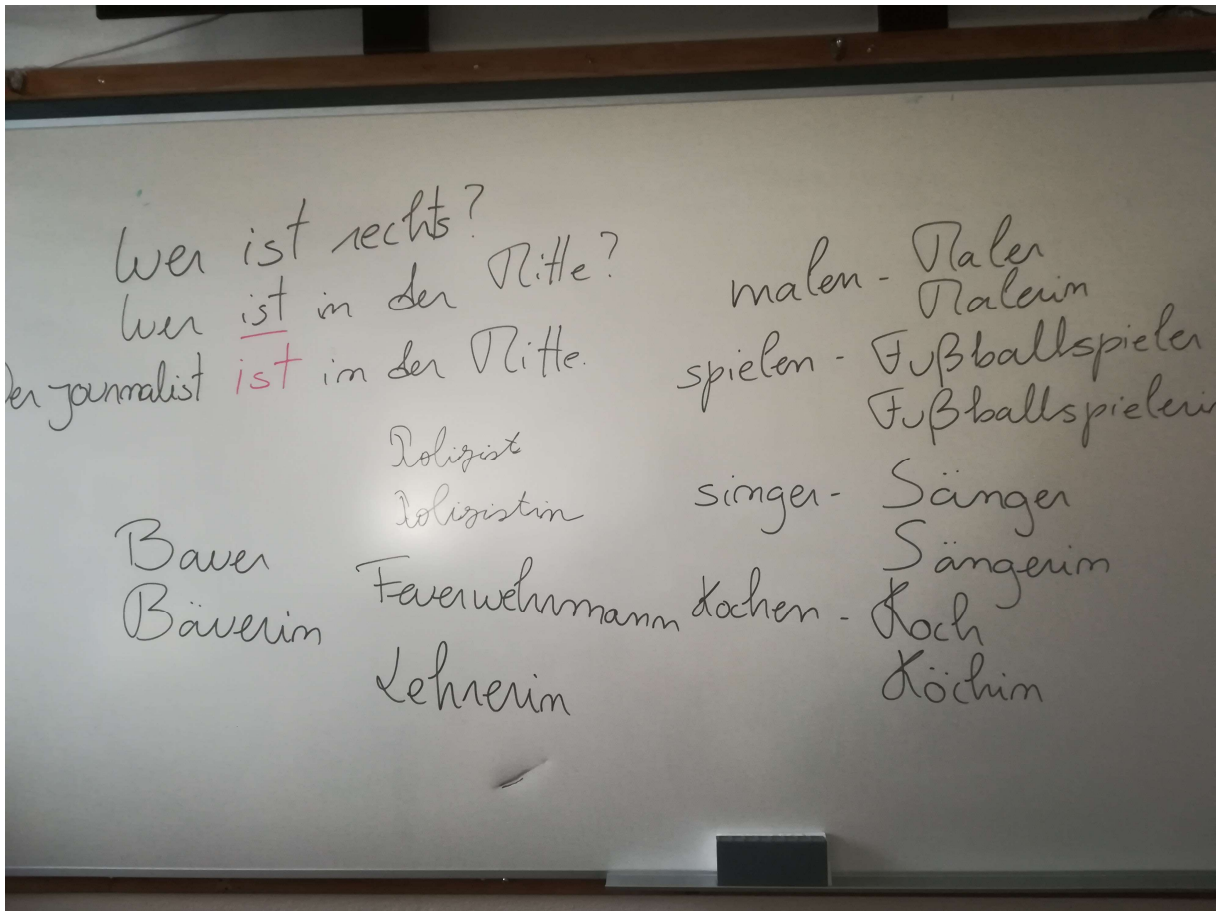
Sänger
Sängerin

Putzfrau

Journalist
Journalistin

Anexo C2

Exercício de preparação para a tarefa final de escrita que utilizou o quadro.

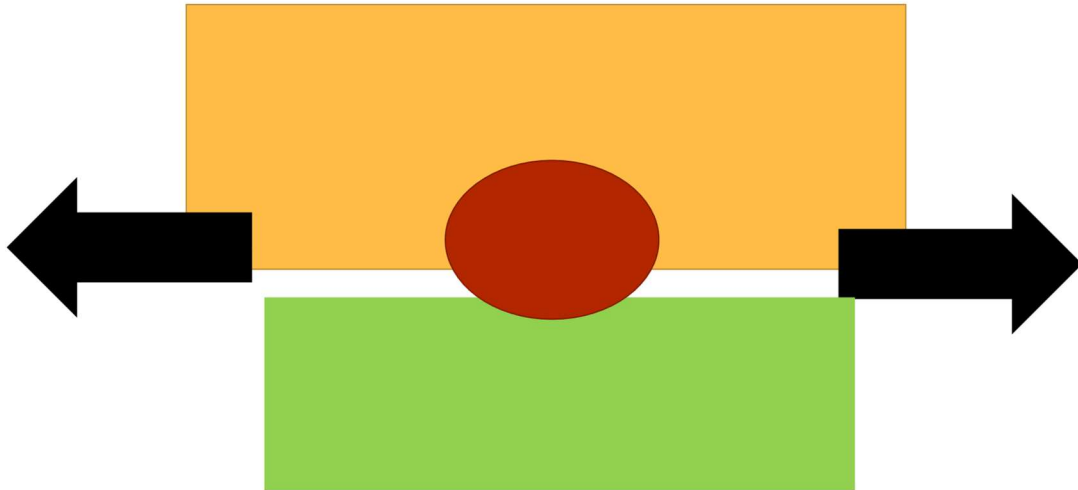


Anexo C3

Esquema para identificar as expressões adverbiais *vorne*, *hinten*, *in der Mitte*, *links*, *rechts*, presente em PowerPoint.

Dienstag, den 26. April 2022

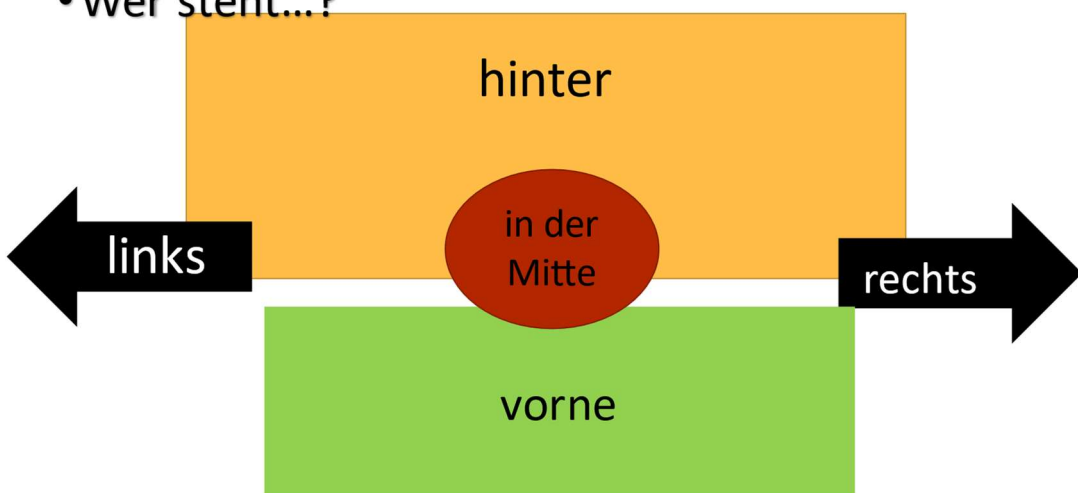
• Wer steht...?



Esquema com as soluções

Dienstag, den 26. April 2022

• Wer steht...?



Anexo C4

Imagens usada no exercício de descrição realizado oralmente e na tarefa final de escrita.





Anexo C5

Exemplos da produção escrita final dos alunos:

a)

Die Sängerin ist in der Mitte

Der Jornalist ist rechts

Die Bäuerin ist links

Der Mechaniker ist hinten

b)

Der Feuerwehrmann ist links.

Der Polizist ist hinten rechts.

Die Putzfrau ist in der Mitte.

Die Bäuerin ist hinten links.

c)

Der Fußball spieler ist links.

Die Lehrerin ist hinten in der Mitte.

Der Polizist ist vorne.

Die Bäuerin ist rechts.

d)

Der Journalist ist hinten rechts.

Der Koch ist hinten in der Mitte.

Die Ärztin ist vorne links.

Die Malerin ist vorne

Anexo D1²¹

Apresentação PowerPoint sobre as diferentes componentes do modelo Europass.

How to write a Resume

Main guidelines:

1. **Tailor your CV to the application**
2. **Different countries value different aspects**
3. **Reverse chronological order**
4. **Personality is key**
5. **Treat extracurricular activities like jobs**
6. **Avoid typos**
7. **Know what you are applying for**

But how to apply this?

Europass structure

- Personal information and position/job/studies application
- Work Experience
- Education
- Personal Skills
 - Languages
 - Communicative skills
 - Organisational/managerial skills
 - Job-related skills
 - Computer skills
 - Other skills
- Additional information
 - Prizes, Publications, Interests, Hobbies, Conferences, Memberships, etc...
 - References

Header

PERSONAL INFORMATION Replace with First name(s) Surname(s)
(All CV headings are optional. Remove any empty headings)

Replace with house number, street name, city, postcode, country

Replace with telephone number Replace with mobile number

State e-mail address

State personal website(s)

Replace with type of IM service Replace with messaging account(s)

See Enter sex | Date of birth dd/mm/yyyy | Nationality Enter nationality/ies

JOB APPLIED FOR Replace with preferred job / job applied for / studies applied for /
POSITION position (delete non relevant headings in left column)
PREFERRED JOB
STUDIES APPLIED FOR

Contact information

PERSONAL INFORMATION Replace with First name(s) Surname(s)
(All CV headings are optional. Remove any empty headings)

Replace with house number, street name, city, postcode, country

Replace with telephone number Replace with mobile number

State e-mail address

State personal website(s)

Replace with type of IM service Replace with messaging account(s)

See Enter sex | Date of birth dd/mm/yyyy | Nationality Enter nationality/ies

JOB APPLIED FOR Replace with preferred job / job applied for / studies a
POSITION position (delete non relevant headings in left column)
PREFERRED JOB
STUDIES APPLIED FOR

- Your contact information should be always updated.
- Write the country code with your phone number +351 912 345 678
- Your email should be professional – `firstname.lastname@xxxx`
- Be mindful when linking a personal website or social media (LinkedIn, Instagram, Facebook). Be sure that it is relevant to the position and that it does not contain anything that could damage your image.

Picture

PERSONAL INFORMATION **Picture**

Should be a passport-type photo. Focus on the face – people will need to recognise you.

Smile – this shows warmth, friendliness.

Avoid: heavy makeup, messy hair, rumpled clothes, big necklines, white tops (it doesn't read well in black-white print).

Natural body language/pose.

Avoid CEO pose (unless you are a CEO) – in young people reads as artificial, 'try-hard'.

Tip – not sure what to wear? Think about what you would wear to a job interview.

JOB APPLIED FOR
POSITION
PREFERRED JOB
STUDIES APPLIED FOR

Position

PERSONAL INFORMATION **Never leave this empty**, otherwise it looks careless or that you are applying to so many offers that you don't care where you land.

If you are applying for something very specific, be very specific: "Undergraduate Studies Programme of Classical Art and History at Oxford University".

If you are applying for multiple positions keep it simple/vague: "part-time", "sales assistant".

Alternatively, you can also write a short personal statement about your goals and qualities. Keep this simple and short.

JOB APPLIED FOR
POSITION
PREFERRED JOB
STUDIES APPLIED FOR

²¹ Conceitos de elaboração de currículos retirados de <https://europa.eu/europass/en/create-europass-cv>.

Work Experience

WORK EXPERIENCE

[Add separate entries for each experience. Start from the most recent]

- Replace with dates (from - to)
- Replace with occupation or position held
- Replace with employer's name and locality (if relevant, full address and website)
 - Replace with main activities and responsibilities
- Business or sector Replace with type of business or sector

Work Experience

01. Reverse chronological order
Always go from most recent to oldest

02. Job title
It has to be clear. If you're unsure research/compare with job offers

03. Where ?
Write the name of the place but also the city (and country)

04. List activities
Include a concise list of your function, responsibilities, technology you used, etc

Education

EDUCATION AND TRAINING

[Add separate entries for each course. Start from the most recent]

- Replace with dates (from - to)
- Reverse chronological order
- Replace with qualification awarded
- Replace with education or training organisation's name and locality (if relevant, country)
 - Replace with a list of principal subjects covered or skills acquired

Education

High School – level 5
BA – level 6
MA – level 7
PhD – level 8

EDUCATION AND TRAINING

- Replace with dates (from - to)
- Reverse chronological order
- Replace with qualification awarded
- Replace with education or training organisation's name and locality (if relevant, country)
 - Replace with a list of principal subjects covered or skills acquired

State the name of your degree.
State the name of the institution and location. If applying abroad, include the country.
State your final grade.
List the subjects you studied – when relevant.
By the time you finish a university degree consider removing the section about your high school information.

Language skills

PERSONAL SKILLS

[Remove any headings left empty]

Mother tongue(s)	Replace with mother tongue(s)				
Other language(s)	Replace with language				
	UNDERSTANDING		SPEAKING		WRITING
	Listening	Reading	Spoken interaction	Spoken production	
Replace with language	Enter level	Enter level	Enter level	Enter level	Enter level
	Replace with name of language certificate. Enter level if known.				
Replace with language	Enter level	Enter level	Enter level	Enter level	Enter level
	Replace with name of language certificate. Enter level if known.				

Levels: A1/2: Basic user - B1/2: Independent user - C1/2: Proficient user
Common European Framework of Reference for Languages

If you don't have an official language certificate, leave that part empty. You can justify in an interview that this a self-assessment or that you acquired that level in school.

Communication and organisational skills

Communication skills Replace with your communication skills. Specify in what context they were acquired. Example:
• good communication skills gained through my experience as sales manager

Organisational / managerial skills Replace with your organisational / managerial skills. Specify in what context they were acquired. Example:
• leadership (currently responsible for a team of 10 people)

Think about your life so far. Have you ever been in circumstances where you had to speak to many people?

Include here your public speaking abilities and writing skills. You justify that you acquired them in school. You can also mention that you are able to do this in the languages you are fluent in.

Organisational skills – have you ever been part of a student list? Organised charity events, a school dance or local party? These can all account for your organizational skills!

Job, computer and other skills

Job-related skills Replace with any job-related skills not listed elsewhere. Specify in what context they were acquired.
 Example:
 • good command of quality control processes (currently responsible for quality audit)

Other job-related skills can be related with money handling, multitasking, autonomous work and teamwork. Give some examples – these can be related to your hobbies or extracurricular activities like playing in a band or practice a sport.

Job, computer and other skills

Job-related skills Replace with any job-related skills not listed elsewhere. Specify in what context they were acquired.
 Example:
 • good command of quality control processes (currently responsible for quality audit)

Computer skills Replace with your computer skills. Specify in what context they were acquired. Example:
 • good command of Microsoft Office™ tools

You have a lot more computer and technological skills than you might think. You probably know how to use pretty well Microsoft tools like Word, PowerPoint and Excel. You are probably also an expert on social media (user perspective) and you can also add your expertise at using Google tools like Gmail, Google docs, Google forms. Include other software you can use – Photoshop, Illustrator, DeepL. If you have work experience list software/s you have worked with – POS, Primavera, Retek, etc... If your hobbies are tech related/photography, do include that and whatever technological expertise you might have.

Job, computer and other skills

Computer skills Replace with your computer skills. Specify in what context they were acquired. Example:
 • good command of Microsoft Office™ tools

Other skills Replace with other relevant skills not already mentioned. Specify in what context they were acquired.
 Example:
 • carpentry

Here you can include all the skills you have acquired with your hobbies and extracurriculars. You don't need an out of the box hobby – reading develops your ability to focus and vocabulary. Enjoy cooking? That shows your personality and that you can multitask, management cooking times and have a great eye for details. Instrument player? You are dedicated, autonomous hard worker who can train for ours.

Additional Information


ADDITIONAL INFORMATION

Publications Replace with relevant publications, presentations, projects, conferences, seminars, honours and awards, memberships, references. Remove headings not relevant in the left column.
Presentations
Projects Example of publication:
Conferences • How to write a successful CV, New Associated Publishers, London, 2002.
Seminars Example of project:
Honours and awards • Devon new public library: Principal architect in charge of design, production, bidding and construction supervision (2008-2012).
Memberships
References

You don't have to include all of these items – tailor your CV to the position you're applying for! When applying for a university or a scholarship you can also list your interests to show that you aligned with the subject. School awards are a serious standout element along with having taken part in volunteer programs. References – should be someone you have previously worked with or a teacher that will account for your good character and qualities. **Always** inform people before you cite them as your references and leave only their email address or write "contacts will be given upon request".

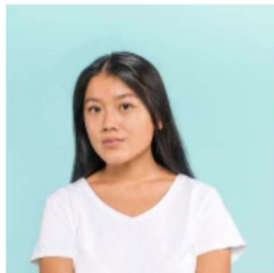
Anexo D2²²

Texto-modelo de um currículo utilizando o modelo Europass.



Curriculum Vitae Rita O'Dunphy

PERSONAL INFORMATION Rita O'Dunphy



Address: Thornhill Rd, n34. Sligo, Ireland

Phone: +353 123 4561 999 | +353 222 3333 459

Email: rita.summers18@gmail.com

Social Media: [LinkedIn](#) [Instagram](#)

Sex: Female | **Date of birth:** 23/06/2004 | **Nationality:** Irish

STUDIES APPLIED FOR Degree in Digital Marketing (London School of Design and Marketing)

WORK EXPERIENCE

2019- present **Digital Content Creator**
 Instagram @ritastudytips

- Managing Instagram page (20K follower)
- Creating digital content related to study – tips, motivational post
- Engaging with lively community

[Digital Marketing](#)

EDUCATION AND TRAINING

2019-2022 **Jesus and Mary Secondary Highschool**
 Sligo, Ireland

Leaving Certificate – Grade 1

- Applied Mathematics
- Accounting
- Business
- Economics
- Irish

PERSONAL SKILLS

Mother tongue(s) English

Other language(s)

	UNDERSTANDING		SPEAKING		WRITING
	Listening	Reading	Spoken interaction	Spoken production	
Irish	C1	C1	B2	B2	B2
French	B1	B1	B1	B1	B1

© European Union, 2002-2012 | <http://europass.cedefop.europa.eu> Page 1 / 3

²² Exemplo retirado de <https://zety.com/blog/digital-marketing-resume-example/20193> adaptado por mim.



Curriculum Vitae

Replace with First name(s) Surname(s)

Levels: A1/2: Basic user - B1/2: Independent user - C1/2 Proficient user
Common European Framework of Reference for Languages

Communication skills

- Great communicative skills since I interact with my 20k followers and I am present in a busy digital community.
- Dynamic and friendly speaker.
- Great at networking as I easily create partnerships with other Instagram content creators.
- Great at establishing business relationships since I have partnerships with other content creators.
- Very good at summarising and writing information since I create informative posts about study tips.

Organisational / managerial skills

- Great at time management, acquired from managing social media as a business while in school.
- Great at personal marketing, acquired from developing my own brand as a teenager.
- Very motivated.

Job-related skills

- Responsible and with a great work ethic since I managed my own digital brand and my studies.
- Great understanding of the digital job market.
- Great aesthetic sensibility since I can relate to what is trending and fashionable.

Computer skills

- good command of Microsoft Office™ tools
- Great command of social media apps: Instagram, LinkedIn, Discord
- Good command of Photoshop, Illustrator, MovieMaker
- Expertise in digital algorithms

All my computer and digital skills have been acquired from my experience as a digital content creator.
I have the everyday user know-how and the specific expertise that comes from content creation.

Other skills

- Violin player. I have been playing violin since I was 5 years old and I'm currently 2nd violin at Jesus and Mary Symphony of Sligo.
- Great team worker. I love working in team and I easily build positive working relationships. I have played team sports all my life: volleyball, handball and basketball. I have also been part of Jesus and Mary Secondary School debate team.

Driving licence

- B

ADDITIONAL INFORMATION

Honours and awards

- Top 5% Best Students Award - Jesus and Mary Secondary School

Publications

- "How to have thousands of followers at Instagram" – Sligo Sunday Paper (April 2021)

Projects

- Volunteer Project for Secondary School Students – Sligo Animal Centre

References

Sr Mary Rilley (Principal Jesus and Mary Secondary School)
Sr Anna O'Hanrathy
Sr Aoibhinn MacHugh

Anexo D3

Exemplos da produção escrita final dos alunos:

a)

JOB APPLIED FOR
POSITION
PREFERRED JOB
STUDIES APPLIED FOR
WORK EXPERIENCE

Degree in Marketing (Politécnico de Leiria)

EDUCATION AND TRAINING

2019-2022 Escola Secundária Rainha Santa Isabel
Carreira, Leiria, Portugal

Replace with
European
Qualification
Framework (or
other) level if
relevant

Arts and Humanities

- English
- Portuguese
- History
- Law (?)
- Physics Education

PERSONAL SKILLS

Mother tongue(s) Portuguese

Other language(s)

	UNDERSTANDING		SPEAKING		WRITING
	Listening	Reading	Spoken interaction	Spoken production	
Replace with language	Enter level	Enter level	Enter level	Enter level	Enter level
Replace with name of language certificate. Enter level if known.					
Replace with language	Enter level	Enter level	Enter level	Enter level	Enter level
Replace with name of language certificate. Enter level if known.					

Levels: A1/2: Basic user - B1/2: Independent user - C1/2 Proficient user
Common European Framework of Reference for Languages

Communication skills

Organisational / managerial
skills

Replace with your organisational / managerial skills. Specify in what context they were acquired. Example:
• leadership (currently responsible for a team of 10 people)



Curriculum Vitae
Replace with First name(s) Surname(s)

- Job-related skills** Replace with any job-related skills not listed elsewhere. Specify in what context they were acquired. Example:
 - good command of quality control processes (currently responsible for quality audit)
- Computer skills**
 - Good command of Microsoft Office™ tools, Social Media
- Other skills**
 - I play football since i was 7 years old

ADDITIONAL INFORMATION

- Publications** Replace with relevant publications, presentations, projects, conferences, seminars, honours and awards, memberships, references. Remove headings not relevant in the left column.
- Presentations** Example of publication:
 - How to write a successful CV, New Associated Publishers, London, 2002.
- Projects** Example of project:
 - Devon new public library. Principal architect in charge of design, production, bidding and construction supervision (2008-2012).
- Conferences**
- Seminars**
- Honours and awards**
- Memberships**
- References**

b)

**JOB APPLIED FOR POSITION
PREFERRED JOB
STUDIES APPLIED FOR** Degree in History (Coimbra)

WORK EXPERIENCE

[Add separate entries for each experience. Start from the most recent.]

EDUCATION AND TRAINING

2019-2022

[Add separate entries for each course. Start from the most recent.]

Replace with European Qualification Framework (or other) level if relevant

PERSONAL SKILLS

[Remove any headings left empty.]

Mother tongue(s) Portuguese

Other language(s)

	UNDERSTANDING		SPEAKING		WRITING
	Listening	Reading	Spoken interaction	Spoken production	
English	B2	B2	B2	B2	B2
	Replace with name of language certificate. Enter level if known.				
Replace with language	Enter level	Enter level	Enter level	Enter level	Enter level
	Replace with name of language certificate. Enter level if known.				

Levels: A1/2: Basic user - B1/2: Independent user - C1/2 Proficient user
Common European Framework of Reference for Languages

Communication skills

- Dynamic and friendly speaker.

Organisational / managerial skills Replace with your organisational / managerial skills. Specify in what context they were acquired. Example:

- leadership (currently responsible for a team of 10 people)
- Job-related skills** Replace with any job-related skills not listed elsewhere. Specify in what context they were acquired. Example:
- good command of quality control processes (currently responsible for quality audit)



Curriculum Vitae
Replace with First name(s) Surname(s)

- Computer skills**
 - good command of Microsoft Office™ tools
 -
- Other skills** Replace with other relevant skills not already mentioned. Specify in what context they were acquired. Example:
 - carpentry
- Driving licence** Replace with driving licence category/-ies. Example:
 - B

ADDITIONAL INFORMATION

- Publications** Replace with relevant publications, presentations, projects, conferences, seminars, honours and awards, memberships, references. Remove headings not relevant in the left column.
- Presentations** Example of publication:
- Projects**
 - How to write a successful CV, New Associated Publishers, London, 2002.
- Conferences** Example of project:
- Seminars**
 - Devon new public library. Principal architect in charge of design, production, bidding and construction supervision (2008-2012).
- Honours and awards**
- Memberships**
- References**

c)

JOB APPLIED FOR POSITION
PREFERRED JOB
STUDIES APPLIED FOR
Business manager/ Accounting manager

WORK EXPERIENCE

From 02/2021 to 08/2021 **Intern at Bourbon AP**
Marinha Grande

- Documents archive

 Business or sector Accounting

EDUCATION AND TRAINING

From 2019- 2022 **High school- Science and technology**
Carreira, Leiria Replace with European Qualification Framework (or other) level if relevant

From 2022 to 2026 **Management Degree at Politécnico**
Leiria

PERSONAL SKILLS

Mother tongue(s) Portuguese

	UNDERSTANDING		SPEAKING		WRITING
	Listening	Reading	Spoken interaction	Spoken production	
English	C2	C2	B2	B2	C2
	Replace with name of language certificate. Enter level if known.				
French	A1	A1	A1	A1	A1
	Replace with name of language certificate. Enter level if known.				

Levels: A1/2: Basic user - B1/2: Independent user - C1/2 Proficient user
Common European Framework of Reference for Languages

Communication skills

- School level

Organisational / managerial skills

- Attached recommendation letter from Bourbon AP

Job-related skills

- 6 months as intern at Bourbon AP



Curriculum Vitae
Replace with First name(s) Surname(s)

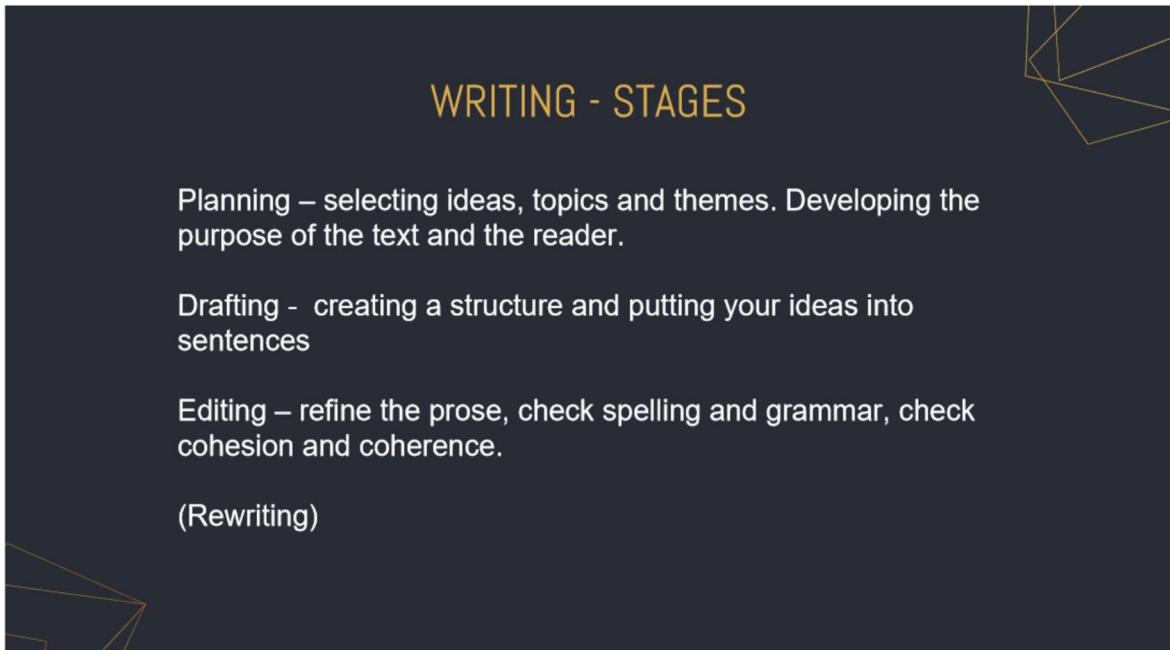
- Computer skills**
- Independent/ Advanced user
 - good command of Microsoft Office™ tools
 - great command of social media apps: Instagram, Twitter,...
- Other skills**
- Transport documentation, invoices and payroll organisation and archive.
 - Great team worker and leadership. I love working in team and I easily build positive working relationships.
- Driving licence**
- B

ADDITIONAL INFORMATION

Presentations -

Anexo E1

Explicitação do processo de escrita.



WRITING - STAGES

Planning – selecting ideas, topics and themes. Developing the purpose of the text and the reader.

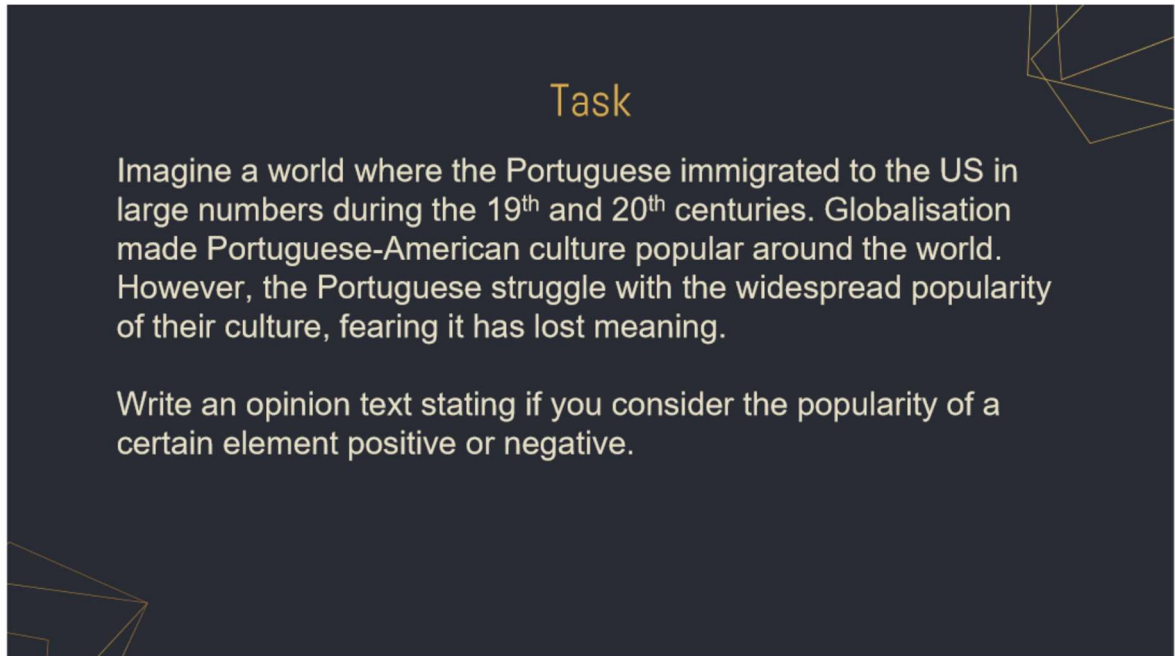
Drafting - creating a structure and putting your ideas into sentences

Editing – refine the prose, check spelling and grammar, check cohesion and coherence.

(Rewriting)

Anexo E2

Explicitação da tarefa final de escrita.



Task

Imagine a world where the Portuguese immigrated to the US in large numbers during the 19th and 20th centuries. Globalisation made Portuguese-American culture popular around the world. However, the Portuguese struggle with the widespread popularity of their culture, fearing it has lost meaning.

Write an opinion text stating if you consider the popularity of a certain element positive or negative.

Anexo E3

Lista de sugestões para a criação de um contexto fictício.

Prompts – elements of Portuguese Culture

1. **Food**
Pasteis de nata,
bacalhau, sardinhas
assadas
2. **Drinks**
Port wine, moscatel,
medronho
3. **Traditions**
Folk dances – rancho
Fado
Caretos
4. **Holidays**
25th April
13th May
5. **Mythical creatures**
Mouras encantadas,
folk heros – Giraldo
Giraldes, D. Afonso
Henriques

Prompts – How did it become popular in the US?

Portuguese-American celebrities popularised it.	The Internet made it trendy.	Magazines popularised it.
Small neighbourhood celebration that became national	Common dish in restaurants	Featured in an Oscar winning movie
Present in many community/recreative centres		

Anexo E4

Exemplos da produção escrita final dos alunos:

a)

25th April- Respected or stolen?

25th of April, one of the most important days of Portugal, a day to celebrate freedom! Every year on this day, Portuguese people join to celebrate it, with carnations, parades and the big musics "E depois do adeus" and "Grandola, Vila Morena", among others.

At some time, these people had to immigrate to the US, and this day it's too important to just stay in the origin country, so they take it with them, but there's when the problem starts, the US people loved it, loved all the meaning, the colors, the carnations, the parades, they wanted to celebrate with them. Now you ask, "where's the problem? That's good, that's globalization, their culture is spreading around the world, they like it". That would be great if we're talking about food or a brand, but a national holiday? I don't think so and now I'm going to explain my point of view.

The 25th of April (I'm talking about this national holiday but it could be another) is a day that represents our freedom after 41 years of dictatorship, where people lived without rights, in poverty and disgrace. Only we know the meaning and weight of that. So, fine, they liked it, they liked the joy and everything but how could they celebrate it and implement that in their cultures every year if they didn't experience it, and even if they know the meaning it will never be the same, precisely because they didn't live it. Maybe the intention it's not bad at all, but I think it will destroy the essence and it will be disrespectful.

The spread of a culture increases when the same is moved to another place, it's natural and inevitable, I understand that. As I said previously, I think that is great when we are talking about food, music, more material things I would say, as long as they don't copy and implement it as them of course.

To emphasize, 25th April and other national holidays, as it says 'national' is a part of each country and no one can take it away from them, it has too much history in the back and meaning, especially the meaning. So each one should respect that and not try to also celebrate it just because it is cute and beautiful, they can contribute maybe but only if they are fully aware of what's going on and keep one foot back, kind of stay in the background, as extras. We don't want this day to lose its meaning.

b)

Pasteis de Nata

Pasteis de Nata now is undoubtedly one of the most popular deserts in the U.S all because of the hit Netflix documentary about Portuguese cuisine influence, due to massive immigration in the 20th century. This egg custard puff pastry became widely appreciated and is now a staple of Portuguese desserts in American territory.

Lately, the Pastel de Nata and its influence in the US has been thoroughly discussed in Portugal since many people have started questioning if this gain of popularity was beneficial to our country or if it has lost its meaning in our culture.

In my humble opinion, unlike most of the Portuguese I believe that the widespread use of the Pastel de Nata has more benefits than drawbacks. First of all we have to agree that the Pastel de Nata is the best pastry in the world especially if done right. Another thing we have to consider is that Portugal is a country that mostly relies on tourism as the main source of economic growth, so with the widespread of the Pastel de Nata more tourists will come to Portugal to try the original Pastel de Nata.

In conclusion, just because another culture appreciates our dishes it doesn't necessarily mean that our identity is lost mainly if it directly benefits our country and it means that more people can enjoy a good dessert.