



O diário de aprendizagem na aula de ELE - Espanhol Língua Estrangeira II: um estudo exploratório

Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico

Florência Robalo Basílio Frango

Orientadores

Professora Doutora Maria Margarida Afonso de Passos Morgado

Professor Luís Vicente Gómez García

Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Espanhol, realizada sob a orientação científica da Professora Coordenadora Doutora Maria Margarida Afonso de Passos Morgado e o Professor equiparado a assistente Luís Vicente Gómez García, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

junho de 2014

Composição do júri

Presidente do júri

Grau académico, nome do presidente do júri”

Vogais

Grau académico, nome do presidente do júri”

Categoria profissional e o nome da Instituição

Grau académico, nome do presidente do júri”

Categoria profissional e o nome da Instituição

Grau académico, nome do presidente do júri”

Categoria profissional e o nome da Instituição

Dedicatória

Às minhas filhas

Agradecimentos

Um projeto de mestrado, apesar do processo solitário a que qualquer investigador está destinado, reúne contributos de várias pessoas.

À minha orientadora Professora Doutora M^a Margarida Afonso de Passos Morgado, o meu maior agradecimento por toda a disponibilidade e valiosa orientação prestada que em muito enriqueceu este trabalho. Um apoio que elevou os meus conhecimentos científicos, estimulou o meu desejo de querer saber mais e a vontade de querer fazer melhor. É com admiração que lhe agradeço o incentivo tão eficazmente provocador de crescimento pessoal.

Ao meu co orientador Professor Luís Vicente Gómez García pelo gosto que me transmitiu do ensino do espanhol e exemplo da profissional que desejo ser.

À Professora Doutora M^a Manuela Cravo Prata Abrantes pelo apoio, compreensão e simpatia que sempre me manifestou.

Aos meus professores Elena Gamazo, Maddalena Ghezzi, Roberto Rubio e Rosário Pires Quelhas, pela excelência da formação prestada e conhecimentos transmitidos que foram úteis para este trabalho.

Um agradecimento especial à Professora Cooperante Daniela Silva pela solidariedade cooperativa e pelo apoio pedagógico e amizade.

À Direção da Escola Secundária Amato Lusitano pelo apoio e disponibilidade que me proporcionaram e em especial ao Professor Carlos Almeida.

A todos os alunos da turma que participaram neste estudo, tornando possível a sua realização.

À minha colega Sofia Coelho, pela amizade, companheirismo e apoio.

Às minhas filhas que sentiram a minha ausência e que me serviram de estímulo.

Ao meu marido por todo o apoio e incentivo prestado nos momentos mais críticos.

Resumo

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada no mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico desenvolveu-se o presente projeto que pretende estudar a utilização de um diário de aprendizagem na aula de ELE - Espanhol Língua Estrangeira II, no 9º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico. Definiram-se como objetivos de investigação, em primeiro lugar, perceber qual é a opinião que o aluno tem do DA - diário de aprendizagem como recurso e estratégia de aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira e se ela se altera ao longo da sua utilização; em segundo, monitorizar, através do uso do diário de aprendizagem, a relação afetiva do aluno com a aprendizagem de ELE, isto é, por intermédio do estímulo inicial do professor, do comentário do professor à escrita produzida, da atribuição de prémios e da atribuição de uma percentagem final de avaliação; e por último, identificar as potencialidades deste recurso e estratégia de aprendizagem para a produção de escrita livre.

Enunciaram-se as seguintes questões de investigação: Quais as mais efetivas condições de utilização, pelo professor e pelos alunos, do diário de aprendizagem enquanto recurso e estratégia de escrita? Qual o papel a adotar pelo professor na mediação do diário de aprendizagem em ELE com os alunos? Quais as funções (educativas e outras) que os alunos atribuem ao diário de aprendizagem?

Metodologicamente trata-se de um estudo exploratório de investigação-ação, que utilizou como instrumentos de recolha de dados, tanto orais como escritos, o diário de aprendizagem, os inquéritos por questionário (abertos, semiabertos e fechados), as entrevistas aos alunos e à professora cooperante e dois estudos de caso. O diário de aprendizagem foi utilizado fora da sala de aula como recurso pedagógico individualizado que circula entre professor e aluno com a finalidade de desenvolver a competência de expressão escrita em ELE, visto a carga horária de contacto semanal com os alunos dentro da sala de aula ser reduzida: apenas 90 minutos.

O estudo conclui que, por um lado, o diário de aprendizagem permite, junto do aluno, desenvolver a produção escrita em língua estrangeira, valorizando a individualidade de cada aluno, o seu estilo de aprendizagem e respeitando o seu ritmo de escrita, reduzindo, em consequência, alguma ansiedade associada ao processo de escrita em língua estrangeira. Por outro lado, o diário de aprendizagem permite ao professor acompanhar de forma discreta a evolução de produção escrita de cada aluno, corrigir erros e conhecer melhor cada aluno, já que muitos deles usam também o DA de forma algo intimista para comunicar sentimentos e opiniões pessoais.

O presente estudo permite ainda concluir que as estratégias usadas nos ciclos de investigação-ação pelo professor para ativar o diário de aprendizagem como estratégia didática resultaram eficazes: partir de *inputs* ou estímulos iniciais, aos quais os alunos respondem, produzindo textos (*outputs*); mediar estes por *feedback* positivo num modelo circular que se retroalimenta; incluir a produção de escrita no diário na nota final atribuída aos trabalhos de casa; e premiar aspetos do diário de aprendizagem.

Palavras-chave

Alunos, expressão escrita, ensino de espanhol, diário de aprendizagem

Abstract

The study was developed within the context of Supervised Teaching Practice in the Master's degree in Teaching English and Spanish in Primary and Secondary School. Its main aim was to investigate the use of a learning diary in SFL - Spanish as a Foreign Language in grade 9. The research goals were, firstly, to understand the students' opinions regarding the learning diary as a SFL learning resource and learning strategy and how their opinions were affected by its continuing use of the learning diary; secondly, to monitor, through the use of a learning diary, the emotional relationship established by the student with SFL learning, by resorting to diverse stimuli: teacher prompts, teacher comments about the writing produced, awards and marking; and finally, to identify the potential of the learning diary as a learning resource and learning strategy for the production of free writing.

The research questions are the following: What are the most effective ways for the teacher and students to use the learning diary as a resource and writing strategy? What role should the teacher play while mediating the learning diary with the students? What are the functions (educational and otherwise) assigned by students to the learning diary?

Methods: the study is an exploratory action research investigation on the uses of the learning diary, which resorted to questionnaire surveys (open, half open and closed), interviews with students and the supervising teacher and two study cases as instruments for data collection, both oral and written. The learning diary was used outside the classroom as an individualized educational resource that circulates between teacher and student in order to writing in SFL, as the face-to-face teaching hours are scarce: only 90 minutes a week.

The study concludes that the learning diary allows the pupil to develop his/her writing in the foreign language; it values the student's individuality and learning style, as well as respecting the student's writing rhythm pace. As such it reduces some anxiety associated with the process of writing in a foreign language. On the other hand, the learning diary allows teachers to discreetly monitor the each student's writing development, correct mistakes and learn more about each student, since many of the students also use the learning diary to communicate personal feelings and opinions.

The study also shows that the following strategies used by the teacher in the action research cycles have resulted effective: giving students initial inputs or stimuli to which they respond by producing texts (outputs); providing positive feedback; grading the writing in the diary as part of homework; and distribute prizes for some learning diary features.

KEY WORDS

Students, writing, teaching and learning Spanish, learning diary

Índice geral

Conteúdo

INTRODUÇÃO.....	1
A relevância do tema do estudo.....	2
A estrutura do relatório.....	3
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. Clarificação dos conceitos utilizados.....	4
O conceito de diário e de diário de aprendizagem.....	4
2. Os documentos oficiais orientadores.....	10
2.1 O QECRL - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	10
2.2 O plurilinguismo e a competência pluricultural.....	11
2.3 A expressão escrita nos documentos orientadores	12
2.4 O PEL - Portefólio Europeu de Línguas	15
2.5 O CNEB - O Currículo Nacional do Ensino Básico.....	17
3 O programa de Espanhol do 9º ano do Ensino Básico.....	18
3.1. O manual escolar e o caderno de atividades	19
4 As abordagens pedagógicas	20
4.1 O ensino da Língua e a abordagem acional	20
4.2 As componentes da competência comunicativa	21
4.3 A motivação e a subjetividade	22
5 O ato de escrita.....	23
5.1 A expressão escrita e a metalinguagem	24
6 O diário de aprendizagem como recurso fora da sala de aula.....	25
6.1 O diário como recurso educativo	26
CAPÍTULO II - PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO.....	27
1. As questões de investigação	27
1.1 Os objetivos do estudo	27
2. A investigação-ação	28
3. As técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	30
4. Os princípios éticos.....	33
5. O percurso metodológico do estudo.....	34
5.1 O ciclo 0 e o 1º ciclo de investigação	35
5.2 O 2º ciclo de investigação.....	38
5.3 O 3º ciclo de investigação.....	38
5.4 O 4º ciclo de investigação.....	39

CAPÍTULO III - O CONTEXTO DA INTERVENÇÃO	40
1. A escola	40
2. A turma.....	40
3. As salas de aula, a distribuição letiva e o horário	46
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	47
1. Resultados obtidos no 1º ciclo de investigação	47
2. Resultados obtidos no 2º ciclo de investigação	51
3. Resultados obtidos no 3º ciclo de investigação	53
4. Resultados obtidos no 4º ciclo de investigação	62
4.1 O estudo de caso de dois alunos	64
5. Reflexão global da análise	67
CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÃO FINAIS E RECOMENDAÇÕES	70
Referências bibliográficas.....	75
Lista de apêndices.....	78

Índice de figuras

Figura 1 - Modelo circular do ciclo professor-aluno.....	9
Figura 2 - Nível de desempenho na Língua Estrangeira. Ramo do utilizador Elementar A	11
Figura 3 - <i>Inputs</i> no 1º ciclo de investigação-ação	37
Figura 4 - <i>inputs</i> no 2º ciclo de investigação-ação	38
Figura 5 - <i>Inputs</i> no 3º ciclo de investigação-ação	39
Figura 6 - Local de residência dos alunos	41
Figura 7 - Habilitações literárias dos pais	42
Figura 8 - Situação profissional dos pais	42
Figura 9 - Entregas do diário de aprendizagem no 1º ciclo	47
Figura 10 - Compilação das palavras mais usadas na descrição do diário de aprendizagem ..	48
Figura 11 - Capas e desenhos nos diários de aprendizagem	49
Figura 12 - Exemplos de <i>output</i> no 1º ciclo (input nr. 5 - Personalidade preferida).....	50
Figura 13 - Entregas do diário de aprendizagem no 2º ciclo	51
Figura 14 - Exemplos de <i>output</i> de alunos no 2º ciclo (sem mediação)	52
Figura 15 - Entregas do diário de aprendizagem no 3º ciclo	53
Figura 16 - Opinião dos alunos sobre a utilização do diário de aprendizagem - 3º ciclo	54
Figura 17 - Exemplos de <i>output</i> de alunos no 3º ciclo (com mediação)	54
Figura 18 - Exemplo de <i>output</i> de alunos no 4º ciclo (entrega voluntária)	62
Figura 19 - Excerto de <i>output</i> nr. 24 do dia 05/11/2013	64
Figura 20 - Excerto nr. 38 do dia 13/12/2013	65
Figura 21 - <i>Output</i> no 2º ciclo - sem mediação	66
Figura 22 - <i>Output</i> no 3º ciclo - com mediação.....	66
Figura 23 - Entregas do diário de aprendizagem nos 4 ciclos	67

Lista de quadros

Quadro 1 - Escala e descritores da produção escrita geral	13
Quadro 2 - Escala e descritores da escrita criativa	14
Quadro 3 - Comparação entre o DA e o PEL - Portefólio Europeu de Línguas.....	16
Quadro 4 - Técnicas e Instrumentos de Investigação-ação	31
Quadro 5 - Aplicação dos 4 ciclos de investigação-ação	34
Quadro 6 - Situação escolar dos alunos da turma	43
Quadro 7- Comparação das atividades em sala de aula	55
Quadro 8 - Atividades em sala de aula que mais gostaram.....	56
Quadro 9 - Atividades em sala de aula que menos gostaram	56
Quadro 10 - <i>Inputs</i> introduzidos no diário de aprendizagem.....	57
Quadro 11 - Reflexão sobre o tipo de escrita no diário de aprendizagem	59
Quadro 12 - Opinião dos alunos sobre a mediação da professora	59
Quadro 13 - Dimensões do diário de aprendizagem	60
Quadro 14 - Opinião dos alunos sobre a continuidade de escrita	60
Quadro 15 - A importância da devolução do diário de aprendizagem à professora	61
Quadro 16 - Sugestões dos alunos sobre o diário de aprendizagem.....	61

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

CC – competência comunicativa

CNEB - Currículo Nacional de Ensino Básico

DA – diário de aprendizagem

EE – expressão escrita

EB – educação básica

EC – estudo de caso

IA – investigação-ação

LE II – Língua Estrangeira II

LM – língua materna

MA – metas de aprendizagens

ME – Ministério da Educação

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas

INTRODUÇÃO

A temática do presente projeto é a utilização de um diário de aprendizagem nas aulas de ELE – Espanhol Língua Estrangeira II por forma a contribuir para o desenvolvimento da produção escrita de alunos no 9º ano do 3º ciclo do Ensino Básico. Consideramos que é um estudo pertinente no sentido em que nos encontramos no contexto de formação de professores de Inglês e de Espanhol do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Castelo Branco e o nosso futuro profissional prende-se, entre muitas outras dimensões, com a formação de alunos escritores competentes, não só em LM – Língua Materna mas também em ELE – Espanhol Língua Estrangeira.

As aulas de ELE são conducentes ao desenvolvimento das quatro competências linguísticas necessárias: a leitura, a escrita, a audição e a fala. Estas competências em língua estrangeira são necessárias para uma eficiente e rápida produção e interação escritas e orais, a serem desenvolvidas não só em contexto escolar, mas também posteriormente em termos pessoais e profissionais.

O desenvolvimento da língua estrangeira pressupõe não apenas as horas de contacto em sala de aula, como também trabalhos de casa e desenvolvimento de atividades relacionadas com as desenvolvidas na sala de aula. Foi nesse sentido que entendemos interessante desenvolver um projeto de trabalho sobre a escrita que se realiza fora da sala de aula e autonomamente, com o intuito de ativar o uso da língua. Escolhemos como instrumento o DA - diário de aprendizagem.

Não se trata de trabalhar esta competência (de escrita) isoladamente das outras, pois concordamos que todas as destrezas devem ser trabalhadas de forma integrada: “se trabalhamos as destrezas separadamente teremos a vantagem de abordá-las individualmente e atender as diferentes necessidades dos alunos, mas se temos a intenção de prepará-los para uma comunicação real é necessário trabalhar as destrezas linguísticas de forma integrada, já que na comunicação as destrezas estão interligadas.” (Pereira, s/d, p. 4). Trata-se apenas de focar a nossa atenção num modo de desenvolver a competência escrita por intermédio de um DA no quadro de diversas atividades de sala de aula que trabalham todas as destrezas do aluno de forma integrada.

No que diz respeito à escrita, interessa-nos explorar mais precisamente a produção/expressão escrita dos alunos, ou seja, estudar se a produção escrita os ajuda a tomar consciência das aprendizagens que estão a fazer em ELE. Existe alguma informação e vários artigos científicos sobre esta temática, mas encontramos poucos estudos em contexto prático no 3º ciclo do Ensino Básico.

A nossa principal finalidade com a realização deste estudo exploratório é o seu aproveitamento na nossa formação docente. Esta iniciou-se com um Mestrado em

Ensino de Inglês e de Francês no Ensino Básico, no contexto do qual desenvolvemos um pequeno estudo sobre o *Desenvolvimento da competência comunicativa: a oralidade no francês com as TIC*. Continua agora com um estudo sobre melhoria das práticas ao nível do ensino e aprendizagem da produção escrita em ELE II, no 3º Ciclo do Ensino Básico.

A relevância do tema do estudo

O trabalho de projeto consiste num estudo exploratório sobre a utilização, como ferramenta de aprendizagem do aluno de 3º ciclo do Ensino Básico, de um DA na aula de ELE – Espanhol Língua Estrangeira II.

Este tema surgiu na sequência de uma troca de experiências de prática pedagógica com a Professora Ana Belén Sanchez Rodriguez, professora de ELE numa escola privada, na Suíça. Conhecemos esta docente aquando da nossa frequência, na Universidade de Salamanca, de um módulo específico para professores de ELE, no verão de 2013. Esta profissional utiliza uma ferramenta de aprendizagem e avaliação contínua com os seus alunos: o diário.

Inicialmente interessava-nos investigar o tema da importância do ensino de vocabulário em contexto e a possibilidade de poder ter um suporte físico - o referido diário - onde constasse um registo escrito regular da aprendizagem do vocabulário em ELE. O diário pareceu-nos um bom instrumento de aprendizagem e de consolidação da aquisição de vocabulário.

Contudo, atendendo à carga horária reduzida (1 tempo de 90 minutos semanalmente) e ao perfil da turma na qual se realizou a prática de ensino supervisionada e se desenrolou o estudo - na turma -, optámos por redirecionar o tema inicialmente pensado para investigar de que forma o DA é uma experiência educativa válida e pode, eventualmente, contribuir para reforçar a produção escrita em ELE.

O DA passa então a constituir um instrumento de aprendizagem fora da sala de aula, individualizado. A relevância de um material desta natureza é tanto maior quanto o espaço dedicado à produção escrita em sala de aula seja diminuto e difícil de concretizar.

Para o professor, consideramos que o DA é um suporte válido de monitorização em contínuo do progresso do aluno e da sua relação afetiva com a aprendizagem de uma língua estrangeira. Ele permite um maior conhecimento individualizado de cada aluno. O diário anotado do professor-investigador foi um outro tipo de diário que utilizámos num sentido distinto, isto é, essencialmente para registar notas sobre as atitudes, comportamentos, entrevistas espontâneas/focalizadas em grupo de alunos e outros dados recolhidos no decurso da investigação-ação.

A estrutura do relatório

O presente relatório encontra-se organizado em cinco capítulos, que se passam a descrever sucintamente:

O primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico do estudo, iniciando-se com a clarificação dos conceitos utilizados, uma referência aos documentos oficiais orientadores, tais como o QECRL, o CNEB e o Programa de Espanhol. Analisa também o manual escolar utilizado na turma e o tipo de abordagem pedagógica utilizada.

No segundo capítulo faz-se referência ao percurso de investigação e expõem-se os processos e a metodologia adotada.

No terceiro capítulo descreve-se o contexto da intervenção prática.

No quarto capítulo são apresentados e analisados os resultados obtidos e, no quinto capítulo, apresentam-se as considerações finais e recomendações, salientando-se alguns resultados obtidos, considerações finais e as limitações do estudo.

No final, apresentam-se as referências bibliográficas referidas ao longo do texto e, em apêndice, juntam-se alguns materiais pedagógicos, grelhas de avaliação, diários de aprendizagens, protocolos de entrevistas e outros documentos que pensamos serem importantes para uma melhor compreensão do trabalho realizado.

Gostaríamos de referir que, na redação deste relatório, optámos por não traduzir para português algumas das citações das quais nos socorremos, uma vez que este trabalho diz respeito a línguas estrangeiras. Por uma questão ética os nomes dos alunos são fictícios.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O capítulo I descreve o que se entende por DA - “diário de aprendizagem” clarificando esse conceito chave do presente estudo e outros que lhe são satélites, bem como enquadra a sua utilização com documentos chave orientadores do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

1. Clarificação dos conceitos utilizados

Ao longo deste estudo usaremos alguns conceitos que começaremos por clarificar para entender de que modos são usados. Em primeiro lugar e porque se trata do conceito central do nosso estudo, delimitaremos o conceito de “diário de aprendizagem”. Para o clarificar importa também referir outros conceitos satélites, tais como “professor”, “ mediação”, “ação mediadora”, decorrente ainda do conceito de “diário de aprendizagem” e de como o usamos, clarificamos os seguintes termos – *input, intake, output e feedback*, já que os utilizaremos ao longo do relatório.

O conceito de diário e de diário de aprendizagem

Dentro dos textos narrativos de carácter autobiográfico que têm como linha principal a autorrepresentação da pessoa, existem vários géneros textuais, tais como a autobiografia, as memórias, a carta intimista, o autorretrato e o diário. Tal como o próprio nome indica, os textos de carácter autobiográfico consistem na representação da própria vida: AUTO (O próprio) + BIO (Vida) + GRÁFICO (Escrita).

A autorrepresentação acaba por ser o tema central dos textos autobiográficos. O sujeito enunciador reflete sobre a própria vida, pode autocaracterizar-se, implica-se no discurso, expressa opiniões, defende também convicções e exprime a sua visão pessoal do mundo. (Preparação para o Exame Nacional, 2013, p. 68)

O “eu” está muito presente no discurso e decorre num tom intimista, pessoal, expressivo e subjetivo, que pode articular duas modalidades discursivas: o relato de factos passados (marcados por tempos verbais) que assinalam a cronologia de factos e eventos narrados e expressões de espaço e tempo; ou a reflexão sobre/a partir dos factos relatados que toma como ponto de referência o momento da enunciação, assim como “conectores discursivos que evidenciam a articulação lógica de ideias”. (ibid, p.68).

Os textos autobiográficos são realizados em diversos contextos, desde o familiar/privado (diários, memórias, relatos de experiências pessoais, cartas intimistas), ao literário (autobiografias, diários, memórias, autoficções, autorretratos, cartas intimistas), ao religioso (confissões), e ao educacional (relato de experiências

personais, história de vida, autobiografias, diário). No contexto educativo, o DA pode assumir algumas das características de todos estes géneros narrativos, pelo que convém clarificar em que sentido estrito o usamos neste estudo.

O DA é definido, no *Diccionario Clave de ELE* do Instituto Cervantes, como uma técnica utilizada pelo aluno para escrever sobre as suas próprias experiências (de aprendizagem) dentro e fora da sala de aula, o que parcialmente corresponde ao conceito que usamos:

La escritura del diario de aprendizaje es una técnica mediante la cual el aprendiente escribe sobre las experiencias, vividas tanto dentro como fuera del aula, relativas a su proceso de aprendizaje. Su elaboración supone importantes ventajas no sólo para el alumno sino también para el profesor y el investigador. (ELE, 1997-2014)

O *Diccionario Clave de ELE* adianta que se trata de uma técnica de desenvolvimento da autonomia do aluno e da sua reflexão sobre a aprendizagem, dois aspetos que valorizamos neste estudo:

Su uso contribuye de forma especialmente significativa al desarrollo de la autonomía y de la capacidad de aprender a aprender del alumno y, si bien puede ser revisado periódicamente por el profesor, no es en ningún caso objeto de evaluación. (id)

Devemos, contudo, delimitar o DA como técnica usada pelo aluno para refletir sobre as suas aprendizagens, que contribui para a sua autonomia, de utilizações semelhantes por professores em formação, cuja finalidade é a construção de um perfil reflexivo e o desenvolvimento da meta-reflexão sobre a aprendizagem.

Jennifer Moon, em *Learning Journals. A Handbook for Reflexive Practice and Professional Development* (2006) e em *Descriptive writing, descriptive reflection, Dialogic reflection, critical reflection* (Moon, 2003), demonstra utilizações do diário para aprendizagem dos alunos, como o professor deve apresentar o diário e faz uma reflexão sobre a análise que o professor reflexivo pode fazer sobre os níveis de produção da escrita dos alunos.

Contudo, tanto Moon, como Wolf (1989) e Young e Fulwiler (1986), que ela cita no seu artigo de 2003, intitulado *Learning journals and logs, Reflective Diaries*, abordam o diário como estratégia de aprendizagem mas essencialmente na vertente de apoio à profissionalidade de professores em formação.

Não será este o nosso propósito ao utilizar diários de aprendizagem com alunos do 9º ano, embora estes autores nos permitam entender como explorar as várias dimensões do DA para o afinar não só como estratégia de aprendizagem, mas também para perceber a relação afetiva do aluno com a língua estrangeira, e um método de promoção e desenvolvimento da escrita em língua estrangeira.

Outra autora relevante sobre o tema da utilização de diários em sala de aula e em particular de diários de aprendizagem de línguas estrangeiras é Marie-Françoise

Chanfrault-Ducher, professora da Universidade de Tours, na IUFM d'Orléans – (France) que publicou, em 2001, um trabalho sobre *Le journal intime: un material pour accéder à l'élève-sujet* (The Diary: a means of access to the subject-pupil) (Chanfrault-Duchet, 2001). A investigadora realça o facto de o diário ser um material valioso em termos de mais-valia de informação, por ser individual, por ser escrito fora da sala de aula, e por permitir aceder a informações que o professor não conseguiria aceder de outros modos.

Ela propõe definir o diário genericamente

(...) un matériau porteur d'informations sur les situations d'apprentissage.

En effet, il recèle, à la surface du texte produit, comme dans le système de sens qui l'organise, des informations qui, à partir de l'écriture (ici posée comme entrée pour envisager la maîtrise de la langue et du texte), viennent dessiner les contours de configurations, complexes et modulables, correspondant au contexte, chaque fois individualisé, qui préside, en intégrant l'extrascolaire, aux situations d'apprentissage. Autrement dit, il permet d'accéder à des paramètres qui, en matière d'apprentissages, échappent à l'enseignant. (P.69)

Relativamente à informação individualizada de um diário, a Professora Clara Rocha escreve que, em termos estruturais, “num diário encontramos geralmente uma sucessão de notas datadas, que correspondem a uma narração dita intercalar, ou seja, em que o registo dos factos narrados alterna com a ocorrência desses mesmos factos” (Rocha, 1997, p. s/p) in (Preparação para o Exame Nacional, 2013, p. 73) . De facto, no modo como utilizaremos o DA, poderemos aceder a uma informação intercalada, episódica, e a uma alternância entre o facto ocorrido e a sua narração.

Moura em *O diário do aluno como estratégia de ensino e aprendizagem* distingue o diário escolar e o diário pessoal. Segundo o autor,

O diário escolar consiste num guião de perguntas e serve principalmente para estimular a prática reflexiva e realizar uma reflexão sobre aspetos gerais da aula tais como conteúdos ou atividades. As perguntas são: “¿Qué has aprendido sobre el tema?, ¿Qué palabras nuevas has visto?, ¿Qué actividades te han gustado más?, ¿Por qué?, ¿Cuáles han sido las actividades más difíciles?” (Moura, 2014, p. s/p)

O aluno também realiza uma avaliação da aula e comenta as estratégias usadas a partir de um conjunto de perguntas que são “¿Qué necesitas de repasar del tema? ¿Cómo puedes hacer ese repaso? ¿Qué puedes hacer para recordar las palabras

nuevas?, ¿Qué otras actividades te hubiera gustado hacer?, ¿Qué crees que ha faltado?, ¿Apuntas las cosas que te han gustado más de la clase.” (Moura, 2014, p. s/p)

Este diário escolar permite verificar a aquisição de conteúdos, detetar e superar as dificuldades dos alunos, avaliar as estratégias usadas e averiguar os estilos de aprendizagens dos alunos.

O diário pessoal, por outro lado, permite uma adaptação de conteúdos programáticos às vivências dos alunos e, e também por outro, é um instrumento de autoavaliação das aprendizagens adquiridas.

Este instrumento envolve o aluno na recuperação de conteúdos e na consciencialização de objetivos.

Para o nosso projeto e com base na revisão de literatura realizada, consideramos que ao contrário do que acontece com os géneros autobiografia e memórias, (denominação por nós escolhida), o DA não é, em contexto educacional, uma narração retrospectiva. Pelo contrário, refere-se a um presente e a um passado imediato, incidindo no relato e na análise de situação vividas ou imaginárias. Como recurso e estratégia de aprendizagem, pode basear-se em escrita fragmentada por interações constantes com o professor. Ao nível das entradas escritas pelo aluno no DA, elas podem ter configurações complexas e diversas que respeitam a individualidade do aluno e a sua criatividade e autonomia (produção escrita, desenhos, colagem de fotos ou outro tipo de material).

O DA, não sendo um diário íntimo, pode expor eventualmente temas relacionados com a interioridade de cada aluno, baseados em acontecimentos por ele vividos, experienciados ou conhecidos, dentro e fora da sala de aula, que ele quer comunicar espontaneamente através daquele recurso.

Como estratégia e recurso de apoio ao desenvolvimento da produção escrita pelos alunos, o DA é usado para reforçar a autonomia do aluno em contexto de fora de sala de aula; refletir sobre as aprendizagens feitas na sala de aula e consolidar a competência escrita.

O DA, como o utilizamos, é um diário externo, no sentido em que para existir carece de estímulos dados pelo professor, aos quais chamamos *'input'*; nasce de uma situação de comunicação de um emissor com um destinatário. O primeiro emissor é o professor, que acaba por ser também o destinatário do emissor-aluno, quando ele responde aos *inputs* do professor. Contudo, o professor é duas vezes emissor, quando dá *feedback* ao que o aluno escreve.

No contexto de utilização deste DA, o professor tem essencialmente uma ação mediadora que consiste em providenciar o estímulo inicial para a escrita do aluno e comentar/responder àquilo que o aluno escreveu (*output*).

No quadro da utilização do DA no presente estudo, recorreremos ao conceito de professor como mediador segundo a definição dada por Reuven Feuerstein et alii (Feuerstein, R.; Falik, L.H.; Feuerstein, R.S.; Rand, Y., 2002). A mediação feita pelo professor neste contexto deve distinguir-se de outras ações dele, como por exemplo, a de expor diretamente uma matéria aos alunos. O objetivo da mediação do professor é interpor-se entre o aluno e a aprendizagem, de modo a induzir neste uma reflexão sobre recursos cognitivos que progressivamente ajudam a sua capacidade de aprendizagem.

Input, intake e output são três conceitos que utilizaremos ao longo do estudo com base nas definições do Dicionário Clave de ELE, (ELE, 1997-2014). O *input*, do inglês, refere-se a estímulos e propostas que o aprendente encontra durante o seu processo de aprendizagem. No caso do presente estudo, o *input* refere-se a propostas de trabalho e comentário coladas no diário de aprendizagem do aluno pelo professor-mediador, e a partir das quais se espera que o aluno realize todo o processo de produção escrita.

Nos estudos de aquisição de segundas línguas, distingue-se entre a totalidade dos dados presente no *input* que o aprendente recebe e a parte que ele é capaz de compreender e, por conseguinte, armazenar na sua memória de curto prazo. Este processo de apropriação é designado por *intake*. Parte dos conhecimentos armazenados temporariamente podem chegar a incorporar-se na memória de longo prazo.

O *output* refere-se à língua que o aprendente produz, ou seja, neste caso, a entrada de produção escrita realizada no DA a partir do *input*.

Para melhor visualizar o modelo circular em que nos apoiamos no projeto, passamos a apresentar na figura 1 o modelo circular e os conceitos utilizados.

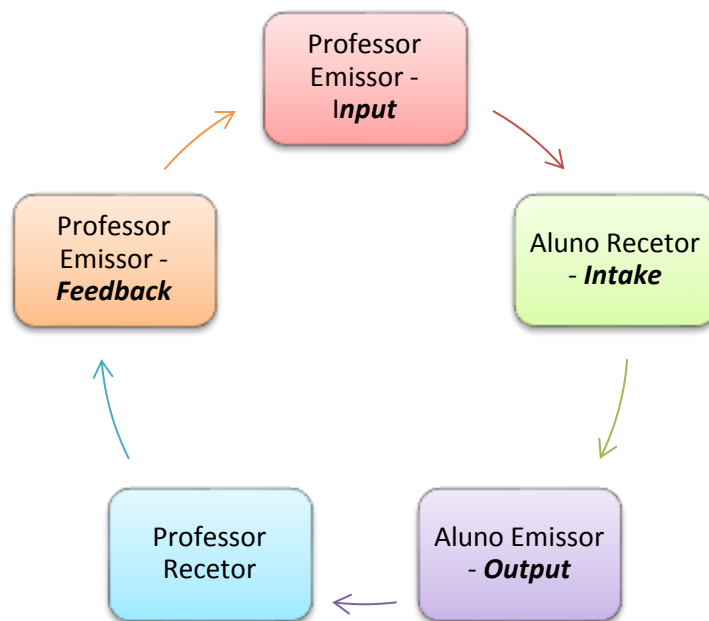


Figura 1 - Modelo circular do ciclo professor-aluno

O *feedback* é um vocábulo inglês que consta num mecanismo através do qual o aprendente de L2 incorpora no seu discurso o efeito que este produz nos seus interlocutores (neste caso o professor) e que este lhe manifestara por meios linguísticos ou paralinguísticos.

Norbert Wiener, professor do ITM – Instituto de Tecnologia de Massachussets, escreveu, em meados do século XX, vários trabalhos sobre este tema. Ele definiu o *feedback* como um método de controlo de sistemas que consiste em voltar a introduzir no sistema os resultados da sua própria atividade. Esta definição inicial ampliou-se posteriormente a qualquer processo no qual se produz a inclusão de uma parte do sinal de saída, *output*, de um determinado sistema da sua entrada, *input*, com a conseqüente influência sobre o funcionamento do sistema.

Na área da língua e da comunicação e, em particular, na produção de qualquer texto, o emissor lê as suas próprias palavras e dessa forma controla *a posteriori* o desenvolvimento do texto. Na análise da comunicação, o esquema emissor-mensagem-recetor, anteriormente concebido unidireccionalmente, revela-se bidireccional: a intervenção de cada interlocutor realimenta a conversação.

Os efeitos da retroalimentação permitem a proeminência dos seguintes pontos:

1. O emissor de uma mensagem utiliza-a para comprovar o objetivo da sua intenção comunicativa, observando o efeito que a mesma produz nos seus interlocutores, e assim continuar na linha iniciada ou, então, modificá-la.
2. O recetor de uma mensagem pode influenciar o comportamento comunicativo do seu interlocutor proporcionando uma retroalimentação adequada.

3. Por conseguinte, uma retroalimentação e uma boa gestão da mesma repercutem uma melhoria da comunicação.

Na área das línguas estrangeiras, a retroalimentação do professor relaciona-se diretamente com a prática do desenvolvimento da consciência linguística e da autonomia do aprendiz. (ELE, 1997-2014)

2. Os documentos oficiais orientadores

No enquadramento teórico do estudo começaremos por abordar uma série de documentos orientadores do ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras (e em especial do espanhol), como são: o QECRL - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL, Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação, 2001), o CNEB -Currículo Nacional do Ensino Básico na sua vertente das Competências Essenciais (Gerais e específicas) (Ministério da Educação e Ciências, s/d), as Metas de aprendizagem (MEC, 2012). Referimos também outros documentos tais como o modelo acreditado por Portugal do PEL – Portefólio Europeu de Línguas – Educação Básica (10-15 anos), o programa de Espanhol para o 3º ciclo de escolaridade (Educação, 1997) e os seus objetivos.

2.1 O QECRL - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

O QECRL – (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas) é um documento sobre a aprendizagem, ensino e avaliação e é “baseado no pressuposto de que a finalidade do ensino da língua é tornar os aprendentes competentes e proficientes na língua em causa” (QECRL, 2001, p. 13). O documento do Conselho da Europa define seis níveis comuns de referência, para três grandes tipos de utilizador: o utilizador elementar, o utilizador independente e o utilizador proficiente. Os seis níveis de referência – de A1 a C2 – estão definidos para as várias sub-competências em que se desdobra a competência comunicativa: Compreender: Compreensão do oral e Leitura; Falar: Interação oral e Produção oral e Escrever.

Num contexto de aprendizagem escolar as escalas de níveis podem ser “mais amplos e são convencionais em contextos de exame.” (p. 59)

Os alunos participantes neste estudo situam-se no nível de desempenho A.2.2 da língua estrangeira II, do QECRL. No que diz respeito ao domínio da produção escrita das Metas de Aprendizagem do 3º ano do Ensino Básico, o aluno deve ser capaz de escrever

textos diversos (70-90 palavras), descreve situações do quotidiano; conta experiências, pessoais e acontecimentos reais ou imaginários, presentes ou passados e exprime opiniões, gostos e preferências. Respeita as convenções

textuais e utiliza vocabulário muito frequente e frases curtas, articulando as ideias com diferentes conectores de coordenação e subordinação. (QECRL, 2001, p. 59)

O QECRL desenvolveu um ramo do utilizador elementar com uma diferenciação mais fina no nível A2 (elementar) (figura 2) no qual se situa um grande número de aprendentes e também a nossa turma.

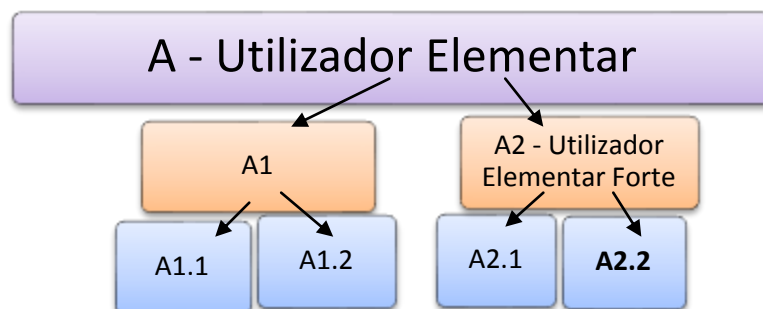


Figura 2 - Nível de desempenho na Língua Estrangeira. Ramo do utilizador Elementar A

Este nível corresponde a um desempenho Elementar Forte (A2+) que possui uma participação mais ativa na conversação, por exemplo, desde que apoiada e dentro de certas limitações. É a característica mais marcante do nível A2+. (QECRL, 2001, p. 62)

No que diz respeito aos diários, os exemplos de utilização de um diário, referenciado no QECRL são no domínio privado (p.76)

(...) no qual o indivíduo vive como pessoa privada, centrado na vida familiar, na casa e nos amigos, empenhado em atividades individuais como a leitura por prazer, a escrita de um diário, o exercício de atividades lúdicas (...).

2.2 O plurilinguismo e a competência pluricultural

A diversidade linguística e cultural com que se convive hoje em dia permite perspetivar a aprendizagem de línguas estrangeiras como a construção de uma competência plurilingue e pluricultural, tal como é formulada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. (QECRL, 2001)

A competência plurilingue e pluricultural é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até, compósita à qual o utilizador pode recorrer. (p.231)

Deste modo, a aprendizagem das línguas estrangeiras visa enriquecer a competência comunicativa do aluno e construir um repertório plurilingue que, no contexto europeu e mundial, é facilitador da mobilidade, da empregabilidade e do

acesso a fontes diversificadas de conhecimento. Ser plurilingue significa ter desenvolvido competências recetivas e produtivas em várias línguas com níveis de desempenho diferenciados.

A aprendizagem de línguas estrangeiras desempenha ainda um papel crucial no enriquecimento intelectual e humano do aluno, proporcionando a descoberta da diversidade cultural e da complementaridade de pontos de vista sobre o mundo, assim como a construção dos valores da cidadania, universalmente reconhecidos.

As línguas estrangeiras diferenciam-se de outras áreas disciplinares do currículo, visto que são simultaneamente meio e fim no processo de ensino e aprendizagem e contribuem também para reforçar o conhecimento da língua materna.

Por conseguinte, aprender uma língua estrangeira traduz-se não só na mobilização de capacidades cognitivas e na aquisição de saberes, mas também na construção de uma identidade própria de cidadania global alicerçada no conhecimento e no respeito de outras identidades. (DGIDC, 2001)

2.3 A expressão escrita nos documentos orientadores

No presente ponto apresentamos a forma como a competência da expressão escrita dos nossos alunos é perspectivada de acordo com alguns documentos reguladores oficiais.

A atividade de expressão escrita aparece, normalmente, tendo em conta o contexto de sala de aula e a organização dos manuais, no final da unidade didática e, no que diz respeito a testes e exames, é a última atividade a realizar, aparecendo sempre na última parte. Isto porque se crê que, nesta fase, os alunos já estarão munidos das ferramentas necessárias para construir a sua obra. (Monteiro, 2012, p. 22)

Após a realização de escrita na sala de aula, nos testes ou nos exames, resta ao professor a tarefa de ler e avaliar.

Para isso, este rege-se pela matriz de correção elaborada de acordo com o nível. Como já referimos, o QECRL é o documento que serve de base para a uniformização do ensino de línguas estrangeiras. Assim, as diretrizes nelas apresentadas estão presentes nos critérios de correção dos enunciados escritos nos exames nacionais de espanhol em Portugal e nos DELE – *Diplomas de Español como Lengua Extranjera* do Instituto Cervantes que também usa complementarmente um PCIC – *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1991-2013). (Cervantes I., 1991-2014)

Como se pode observar nos quadros 1 e 2 que se seguem, para o processo de avaliação, o QECRL apresenta escalas e descritores que ajudam a situar o aluno num

nível de domínio da língua. Para a expressão escrita, são apresentadas duas escalas que dão exemplos para a produção escrita geral e para a escrita criativa.

Para atingir os diferentes níveis, o discente terá de atingir as seguintes competências:

Quadro 1 - Escala e descritores da produção escrita geral

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

Extraído de QECRL (2001)

Vejamos, agora, o que o QECRL sugere em termos de escrita criativa.

Quadro 2 - Escala e descritores da escrita criativa

ESCRITA CRIATIVA
C2
É capaz de escrever, com clareza e fluência, histórias cativantes e descrições de experiências num estilo adequado ao género adotado.
C1
É capaz de escrever descrições claras e pormenorizadas, bem estruturadas, desenvolvidas com clareza, e textos criativos num estilo seguro, pessoal, natural e adequado ao leitor visado.
B2
É capaz de escrever descrições claras e pormenorizadas de acontecimentos e experiências reais ou imaginários, articulando as ideias num texto coeso e coerente e seguindo convenções estipuladas para o género utilizado. É capaz de escrever descrições claras e pormenorizadas, com clareza, sobre uma variedade de assuntos relacionados com as suas áreas de interesse. É capaz de escrever uma recensão de um filme, de um livro ou de uma peça.
B1
É capaz de escrever descrições simples e pormenorizadas acerca de uma gama de assuntos que lhe são familiares, dentro das suas áreas de interesse. É capaz de escrever um relato de experiências, descrevendo sentimentos e reações, num texto articulado e simples. É capaz de escrever a descrição de um acontecimento, de uma viagem recente – real ou imaginada. É capaz de narrar uma história.
A2
É capaz de escrever acerca de aspetos do seu quotidiano, por exemplo: pessoas, lugares, uma experiência de trabalho ou de estudo, com frases ligadas. É capaz de escrever descrições muito curtas e elementares de acontecimentos, atividades passadas e experiências pessoais. É capaz de escrever uma série de expressões e frases simples acerca da sua família, das suas condições de vida, da sua formação, do seu trabalho atual ou mais recente. É capaz de escrever biografias simples e imaginárias ou poemas simples sobre pessoas.
A1
É capaz de escrever expressões e frases simples acerca de si próprio e de pessoas imaginárias – onde vivem e o que fazem.

Extraído de QECRL (2001)

Estes são importantes para o nosso estudo exploratório porque balizam o nível das atividades de expressão escrita no DA de acordo com os descritores. No quadro

de presente estudo exploratório, existe um documento pedagógico associado ao QECRL que tem particular relevância para entender o DA como ferramenta de auto monitorização de aprendizagem pelos alunos, mas que é diferente, do PEL.

2.4 O PEL - Portefólio Europeu de Línguas

O PEL – Portefólio Europeu de Línguas (2001) é um instrumento de aplicação dos princípios do QECRL concebido pelo Conselho da Europa. Este Portefólio Europeu de Línguas é um documento de autoavaliação das Línguas e experiências interculturais. Ele permite ao aprendente fazer a autorregulação das suas aprendizagens, sejam elas adquiridas em contexto educacional ou “fora do sistema escolar” (p.2), e registar todas as suas experiências linguísticas e interculturais. (Conselho da Europa, 2001)

O Portefólio Europeu de Línguas inclui três partes descritas nos seguintes termos:

A Biografia das Línguas (p. 24) funciona como um diário pessoal que será utilizado regularmente ao longo do processo de aprendizagem e ajudará a avaliar o progresso através de descritores específicos. (p. 25). A Biografia de Línguas apresenta-se como um instrumento pessoal, regulador do seu percurso de aprendizagem. (p. 12)

Ao contrário do Passaporte de Línguas (p.8), provavelmente preenchido uma ou duas vezes por ano, contem uma síntese das competências de acordo com os níveis comuns de referência do Conselho da Europa (A1 a C2) (p.19-21)

O dossiê contem exemplos de trabalhos pessoais para exemplificar as competências e conhecimentos linguísticos (certificados, diplomas, trabalhos escritos, projeto, gravações áudio, vídeos, apresentações, etc)

Em certa medida existem muitos pontos de contactos entre a componente “Biografia” do PEL e o DA como o utilizamos no presente estudo e que evidenciamos no quadro 3.

Quadro 3 - Comparação entre o DA e o PEL - Portefólio Europeu de Línguas

O diário de aprendizagem	O PEL – Portefólio Europeu de Línguas
É um documento pessoal único O diário de aprendizagem pode integrar o <i>dossiê</i> do PEL	É um documento pessoal normalizado composto por três partes: (passaporte de línguas – registo de competência de línguas, qualificação e experiências interculturais; biografia de línguas – história pessoal, metas de aprendizagens, descritores de avaliação; e <i>dossiê</i> – trabalhos e certificados)
Pode ser utilizado desde o nível elementar (A1) até ao nível de utilizador experiente (C2) baseado no QECRL	Pode ser usado desde o nível elementar (A1) até ao nível de utilizador experiente (C2) baseado no QECRL
Encoraja a produção escrita livre ou mediada em língua estrangeira Não regista níveis de competência atingidos	Encoraja e faz reconhecer a aprendizagem e as experiências interculturais em LM Regista níveis de competência atingidos de várias línguas (PT, EN, FR, DE, ES, Crioulo, Mirandês, outras)
Constitui um controle em contínuo das aprendizagens em língua estrangeira num projeto enquadrado em contexto escolar	Constitui (ou deve constituir) um controle sistemático das aprendizagens ao longo da vida
Regista conhecimentos linguísticos através de produção de escrita de registos reais ou imaginários	Grava os conhecimentos linguísticos e experiências interculturais mais significativas
Desenvolve as competências comunicativas com especial enfoque na competência linguística e discursiva	Desenvolve as competências comunicativas e interculturais
Encoraja o desenvolvimento da produção escrita, autónoma e fora da sala de aula, de uma LE ensinada em contexto escolar	Encoraja a aprendizagem de várias línguas em contextos de ensino escolar e não escolar
É usado numa determinada turma ou grupo	Incentiva a mobilidade e se for usado nos vários países da Europa, será mais fácil avaliar a nível internacional
Pode promover qualquer dimensão ética que o professor escolher trabalhar	Promove a cidadania europeia
É preferencialmente usado como instrumento de autorreflexão sobre a aprendizagem	Contempla uma autoavaliação baseado em grelhas
O professor tem uma ação mediadora	O seu uso pode ser mediado pelo professor
O aluno responde a <i>input</i> do professor; vai tendo <i>feedback</i> regular dele e com base nos comentários feitos pode refletir sobre eles a par e passo, tomar consciência dos seus erros e do modo como usa a língua estrangeira	No final de cada período ou cada ano, acrescenta novas informações e pode ajudar o aluno a refletir sobre o trabalho e sobre os progressos feitos

O quadro 3 permite-nos comparar os dois instrumentos, e verificar que o DA em ELE é um instrumento mais flexível que melhor se adapta ao nosso projeto: pessoal, único, personalizado, de produção escrita livre ou guiada com um controle das aprendizagens em contínuo, em contexto escolar.

Por outro lado consideramos que o PEL, sendo um documento oficial validado, é um documento pessoal normalizado, de preenchimento de grelhas com um controle sistemática ao longo da vida.

2.5 O CNEB - O Currículo Nacional do Ensino Básico

O CNEB - Currículo Nacional do Ensino Básico do Departamento da Educação básica constitui um outro documento norteador que importa considerar. Com ele constatamos quais são as competências essenciais gerais e competências específicas que os aprendentes devem adquirir.

No âmbito do que é descrito sobre competências gerais, interessa-nos sobretudo destacar a ênfase colocada que o professor deve “adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados” para que os alunos se tornem operacionais na língua meta. Ou seja, em função de cada turma, o professor deverá equacionar quais as melhores metodologias a adotar para que os alunos consigam funcionar na língua estrangeira de acordo com o nível definido.

Interessa-nos também salientar o ponto 7 das Competências Gerais do Currículo Nacional do Ensino Básico que diz respeito à “adoção de estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões”, nomeadamente sobre os “processos de mobilização de recursos linguísticos e paralinguísticos”. O item 8 também é marcante porque refere a necessidade de “realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa”. (Ministério da Educação e Ciências, s/d, p. 44)

No seu conjunto, estas indicações apoiam a estratégia por nós usadas de trabalhar com o DA.

No âmbito das competências específicas referidas no mesmo documento, o DA visa reforçar a competência de comunicação. O nosso objetivo é que os aprendentes saibam PRODUZIR.

(...) PRODUZIR textos escritos correspondendo a necessidades específicas de comunicação” com um desempenho esperado no final do 3º ciclo que seja o de produzir “de forma simples e breve mas articulada, enunciados para narrar, descrever, expor informações e pontos de vista. (Ministério da Educação e Ciências, s/d, p. 51)

No que respeita as MA - Metas de Aprendizagem destacamos a importância do DA para os alunos ampliarem uma competência plurilingue e pluricultural que é definida nos seguintes termos: “a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas bem como experiência de várias culturas”. (QECRL, 2001, p. 231)

No nosso estudo exploratório, o DA visa explicitamente a interação entre o português e o espanhol.

As MA organizam-se em domínios que remetem para as competências de compreensão, interação e produção orais e escritas. Considerando os objetivos comuns de aprendizagem, identificam-se com as metas para as línguas, tendo o espanhol metas diferenciadas no percurso de LE I, de acordo com o estabelecido nos programas em vigor. As metas servem de referencial à comunidade educativa e visam, em particular, orientar os professores na seleção de estratégias de ensino e na avaliação dos resultados das aprendizagens. (Frango, 2012, p. 19)

O presente estudo exploratório centra-se na produção escrita, que constitui uma das 6 Metas no Nível de Desempenho - A2.2 (QECRL). O aluno deve ser capaz de escrever textos diversos (com 70 a 90 palavras) e também:

Descrever situações do quotidiano; contar experiências pessoais e acontecimentos reais ou imaginários, presentes ou passados e exprimir opiniões, gostos e preferências; o aluno deve ser capaz de respeitar as convenções textuais e utilizar vocabulário muito frequente e frases curtas, articulando as ideias com diferentes conectores de coordenação e subordinação.

É com o intuito de melhorar este nível de produção escrita, fora da sala de aula e de forma autónoma, que se introduziu o DA.

3 O programa de Espanhol do 9º ano do Ensino Básico

Enquadrando-se no Programa e organização curricular de Espanhol LE II (Educação, 1997), as linhas orientadoras do nosso trabalho procuram desenvolver uma prática pedagógica num paradigma metodológico comunicativo.

Este é descrito como uma macro competência, “que integra um conjunto de competências – linguística, discursiva, estratégia sociocultural e sociolinguística – que interagem em si” (p. 5). No domínio da expressão escrita procuramos especificamente incidir sobre conteúdos definidos pelo programa, a saber: “os atos de fala mais frequentes na interação quotidiana” (p.17), a estrutura da frase e o vocabulário relativamente aos temas habituais. (Educação, 1997, p. 17).

No desenvolvimento destas linhas orientadoras e programáticas, interessou-nos igualmente explorar o domínio dos alunos sobre a língua e a sua aprendizagem, nomeadamente a reflexão feita sobre ela, a análise crítica dela e a autocorreção.

No contexto do uso da língua e do utilizador/aprendente, existem quatro domínios diferentes: privado, público, profissional e educativo. Pese embora a descrição do diário no domínio privado, segundo o qual “o indivíduo vive como pessoa privada, centrado na vida familiar, na casa e nos amigos, empenhado em atividades individuais como a leitura por prazer, a escrita de um diário...” (Ministério da Educação, 2001, p. 76), no caso vertente do DA, ele insere-se no domínio educativo. Ele não é um diário íntimo mas um instrumento pedagógico que circula entre a sala de aula e a casa do aluno, e entre o professor e o aluno.

3.1. O manual escolar e o caderno de atividades

Dionísio (2000, p. s/p) refere que os manuais escolares se apresentam como:

“tradução concreta do programa escolar, permitindo um acesso facilitado a um conjunto de saberes já doseados e estruturados segundo sequências definidas em função de tipos de texto, libertando o professor de determinadas tarefas, que passam a representar o meio de ensino mais comum. Assim, defende que a centralidade do manual escolar na atividade letiva é inegável.”

O contexto de ensino/aprendizagem da LE é um contexto específico de comunicação que implica realidades complexas em interação. Ao trabalharmos umas dessas realidades, a produção escrita, temos que ter em consideração os textos reguladores dessas ações pedagógicas, nomeadamente os programas e o manual escolar assim como o caderno de exercícios. Os programas, como referimos anteriormente, determinam objetivos educativos mediante orientações curriculares; já o manual surge associado a uma função recontextualizadora da unidade didática, com maior ou menor proximidade.

Para além disso, o manual escolar apresenta textos reguladores das práticas pedagógicas se o perspetivarmos como elemento estruturador dos conteúdos da disciplina de ELE. Na nossa prática pedagógica, a professora investigadora trabalhou diariamente com o manual escolar. Ele foi um dos recursos didáticos utilizados no contexto de ensino-aprendizagem mas também foi complementado com outros tipos de recursos (PPT, vídeo, jogos lúdicos, diário de aprendizagem, fichas).

A escola adotou, em 2012, um manual escolar e um caderno de atividades. O manual adotado é o Español 3 - Nivel elemental III da Porto Editora (B1). (Morgádez, M; Moreira, L; Meira, S., 2013) . O manual está dividido em 10 Unidades Didáticas e contem na sua parte final um conjunto de canções e um conto de Augustín Fernández Paz. O manual do professor contém um *CD Rom*.

Este livro vem acompanhado de um caderno de atividades, Español 3 – Nivel elemental III, com uma primeira parte de gramática dita pedagógica e uma segunda

parte de exercícios práticos com soluções (Morgádez, M; Moreira, L; Meira, S., 2013). Os exercícios não estão divididos por unidades mas por temas gramaticais.

Em termos de exercícios de expressão escrita, verificamos que estes se encontram sempre no fim da UD e, como assinalado anteriormente, com maior ou menor proximidade e com maior ou menor desenvolvimento da produção escrita. Alguns exercícios de escrita são os seguintes: “*redactar un correo electrónico*” (UD 2); “*expresar gustos, sentimientos, miedos y proyectos*” (UD 3); “*describir y caracterizar a alguien*” (UD 4), “*redactar una carta formal*” (UD 5); “*poner una reclamación*” (UD 6)

Algumas vezes constatamos exercícios de escrita pouco claros e desatualizados, nomeadamente na pesquisa de informação, já que remetiam para a busca de informação em fontes externas, por exemplo, na Internet. (p.26)

4 As abordagens pedagógicas

4.1 O ensino da Língua e a abordagem acional

A perspetiva abordada pela prática pedagógica em sala de aula descrita neste estudo é a perspetiva acional, que descrevemos como forma de ensinar e aprender a LE na relação com o exterior e como abertura que permite a evolução da relação pedagógica entre o professor e os alunos.

O QECRL define como se segue a perspetiva acional:

La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. (L'Europe, Conseil de, 2006, p. 15)

A abordagem acional inclui todos os conceitos da abordagem comunicativa e acrescenta a ideia de "tarefa" orientada para a vida social do aprendente para executar em múltiplos contextos semelhantes aos que defrontará na vida real. Esta abordagem aporta autenticidade e legitimidade em comparação com a abordagem comunicativa.

A abordagem acional considera o aluno como um ator social que realiza tarefas (não necessariamente só de língua) em determinadas circunstâncias, num dado ambiente e dentro de uma determinada área. Desta forma, promove-se uma

realização concreta com vista à obtenção de resultados. As tarefas orientadas servem para desenvolver diferentes componentes da competência comunicativa, treinar atividades de linguagem e descobrir elementos culturais. A pedagogia do léxico, do tema, do conceito, é redirecionada para a realização de uma tarefa. O que a distingue da anterior é definir um objetivo a atingir, ou oferecer uma “situação-problema” para resolver. No conceito de tarefa há sempre um sentido, uma razão, um motivo, uma necessidade, um destinatário explícito. Pela tarefa, os alunos tornam-se efetivamente ativos e eficazes e o trabalho a desenvolver faz sentido para eles. A tarefa promove um compromisso pessoal na aprendizagem.

4.2 As componentes da competência comunicativa

Consideramos fundamental esclarecer as várias componentes dentro do conceito de competência comunicativa que referimos neste trabalho apoiando-nos em Moirand (1982, s/p) referida por (Ferrão Tavares, 2000, pp. 26, 27) que são:

- A componente linguística, que consiste no conhecimento dos recursos formais de construção de mensagens e a capacidade de os utilizar. Engloba o *saber* e o *saber fazer* relacionados com a fonologia, o léxico, a morfologia, a sintaxe e a semântica;
- A componente sociocultural, que engloba as normas sociais e culturais;
- A componente referencial, que se prende com o conhecimento dos conteúdos sobre os quais nos pronunciamos;
- A componente discursiva, que se refere ao conhecimento dos modos de organização dos diferentes discursos.

Embora a nossa prática pedagógica englobasse as quatro componentes acima referidas, os materiais pedagógicos apresentados centram-se, essencialmente, na componente linguística. Os recursos formais de construção de mensagens e a capacidade de os utilizar foram a nossa principal preocupação de organização de interação com os alunos pelo DA, de forma a dotar os alunos de um *saber* e de um *saber fazer* relacionados com a fonologia, o léxico, a morfologia, a sintaxe e a semântica.

Complementarmente às perspetivas anteriormente enunciadas compete-nos a formação de alunos competentes ao nível da expressão escrita, socorremo-nos também do modelo circular ou conversacional, que foi perspetivado de forma “a centrar-nos no recetor”. Este modelo iniciou-se nos anos 80, passando a designar-se como modelo circular ou conversacional da comunicação, em alternativa as outras correntes das décadas anteriores. O DA constitui ele próprio um modelo circular de *input-intake-output-feedback* entre o professor e o aluno, alimentando-se do diálogo entre eles e privilegiando o discurso do aluno, o ritmo dele, o seu voluntarismo e modo preferido de comunicar. Como refere Ferrão Tavares, na sua obra *Os Media e a aprendizagem*, a tónica foi colocada na “interação entre emissor e recetor, em redes de influência, nos processos cognitivos e relacionais.” (Ferrão Tavares, 2000, p. 15)

4.3 A motivação e a subjetividade

A motivação é um mecanismo que impulsiona uma pessoa a atuar de uma determinada maneira, originando um comportamento para conseguir um fim por meio de ações. Consideramos que a motivação está relacionada com os conceitos de «vontade» e de «interesse». Tendo em conta que o comportamento do aluno está relacionado com a motivação, o nosso propósito consistiu em conseguir que os alunos da nossa turma de ELE «quisessem» levar a cabo e «mostrarem interesse» pelas atividades, tarefa e projeto que lhes propusemos, atendendo às condições individuais de aprendizagem de cada aluno. (González, 2013)

O professor Francisco González refere ainda que se um sujeito não tem motivação pelo que faz, vai-se aborrecer e, por conseguinte, a sua atitude e comportamento ao enfrentar-se com os temas, materiais e tarefas propostos na aula de Espanhol não serão os desejáveis. Um aprendente aborrecido desenvolve uma atitude e um comportamento negativo durante as aulas. Para aumentar e/ou manter a motivação dos alunos é importante diversificar e fazer propostas de atividades segundo as capacidades pessoais e os limites de cada aluno. O que para alguns alunos é um desafio motivador, para outros é uma tarefa frustrante e impossível. O DA, sendo um instrumento de comunicação entre professor e aluno, individual e individualizado, pode apoiar a motivação de cada aluno.

No contexto educacional, uma UD pode contemplar trabalhos práticos realizados dentro ou fora da sala de aula ou atividades lúdicas, por exemplo. Ao longo da prática, percebemos que para a mesma atividade são atribuídos diferentes significados pelos alunos, dependendo da experiência vivenciada quando a forma de aprender foi proposta e desenvolvida.

A subjetividade, ou seja, como o individuo 'instala' a sua opinião relativamente ao que é dito (mundo interno) e com o modo como se relaciona com o mundo social (mundo externo) é a característica de uma opinião ou atitude marcada por sentimentos, impressões ou preferências pessoais. A tarefa fora da sala de aula, neste caso a produção escrita no DA e os TPC – Trabalhos Para Casa foram marcados por atitudes desiguais da parte dos sujeitos envolvidos.

A própria representação cultural construída pelo professor acerca de uma atividade ou de uma estratégia pode ter sentido oposto para o aluno.

5 O ato de escrita

"O ato de escrever é solitário, como um demônio, amando só a si mesmo, ou como um santo, amando toda a humanidade." (Fernando Sabino)

A escrita ocupa uma grande importância no âmbito escolar, pessoal e profissional e é na escola que esta competência deve ser aprendida e desenvolvida ao longo dos vários ciclos de ensino.

A escrita está presente em inúmeras situações da nossa vida e é impreterível fazê-lo bem. A imagem de cada um passa pela forma como se escreve, pelo vocabulário selecionado, pela construção frásica, pela correta adequação do texto que escrevemos ao nosso destinatário.

Escrever é uma necessidade quase quotidiana:

no quotidiano, o ato de escrita – em língua materna revela-se como um ato de comunicação por excelência, numa situação marcada, normalmente, pela distância física do emissor e do recetor (escrevemos para quem não está perto de nós, em termos físicos, ou para quem não podemos alcançar pela voz) sem esquecer outro tipo de distância (como as sociais e as profissionais, por exemplo...), para expor (num abaixo-assinado...), para argumentar (numa petição), para descrever (no registo de um acidente...), etc. (Bizarro, 2001, pp. 283-284)

Partindo de Barbeiro (1999, p. 11), a produção escrita é uma evolução dentro da sociedade letrada é uma atividade importante no percurso de qualquer aluno. "Surge como conteúdo ou área de objetivos no currículo das disciplinas de Português e está ainda presente com meio importante de registo e de avaliação, não só no âmbito da língua materna, mas também nas restantes disciplinas".

A escrita é uma competência transversal a quase todas as disciplinas e constitui a base das avaliações sumativas dos alunos, assenta numa forte componente escrita.

Se, por um lado, a certeza da importância da escrita como forma de transmissão do conhecimento organizado é clara, ela também é uma forma socialmente valorizada que se impõe como referência normativa.

Existem diferenças entre a expressão escrita e oral tendo cada uma as suas características, os seus usos e o seu valor. A expressão oral parece estar mais facilmente ao alcance de todos. O bom uso da expressão escrita é apenas propriedade de alguns.

A expressão escrita está normalmente presente na aula, e é uma atividade que os professores dinamizam e promovem em LE. Alguns professores treinam esta

competência na própria aula e procedem à etapa de correção, outros recolhem a produção e devolvem-na mais tarde.

No artigo “La Destreza Escrita” ressaltam-se claramente as necessidades de escrita em LE e de rigor da mesma:

Quien ha de expresarse por escrito tiene que hacerlo bien: ¿Cómo conseguirá trabajo si no envía un currículum vitae en condiciones?; ¿Cómo mantendrá en buen estado una amistad a distancia si no existe la posibilidad de la correspondencia?; ¿O cómo reclamar, reservar hoteles, realizar pedidos, etc.? Un texto escrito es, muchas veces, nuestra carta de presentación ante otros. Pero también es una herramienta imprescindible para nosotros mismos (...) la propia vida cotidiana nos exige también escritos más humildes: la lista de la compra, una nota a un compañero de piso, un aviso fugaz en la puerta con un “vuelvo enseguida”....A muchas situaciones nos enfrentamos no sólo en nuestra lengua materna (L1), sino también en la lengua extranjera (L2). (Díaz, L. e Aymerich, M., 2004, pp. 12-13)

5.1 A expressão escrita e a metalinguagem

A aprendizagem de uma LE por parte dos alunos que integram o presente estudo exploratório, que estão a iniciar o seu 3º ano de aprendizagem de LE, deveria constituir uma oportunidade para eles refletirem sobre o funcionamento da língua de forma a favorecer, num primeiro tempo, a receção autónoma de textos escritos em língua estrangeira e, num segundo tempo, a sua produção.

As atividades metalinguísticas são efetuadas conscientemente pelo sujeito e exigem habilidades de reflexão e autocontrole, como, por exemplo, pelo fato de corrigir a sintaxe de uma frase ou de um texto. As competências metalinguísticas dependem de uma intervenção, normalmente de natureza escolar. Ler é uma atividade linguística formal e sua aprendizagem requer que a criança ou jovem desenvolva uma consciência explícita das estruturas linguísticas que deverão ser manipuladas intencionalmente.

Desta forma, a aprendizagem da linguagem escrita difere completamente da aquisição da linguagem oral. (Gombert J. E., 1990)

Por outro lado, o simples contato, mesmo que prolongado, com a escrita, não é suficiente para instalar no indivíduo um nível de abstração. Uma criança nascida num meio social no qual a leitura e a escrita são hábitos rotineiros, desenvolveria algumas aprendizagens implícitas sobre a linguagem escrita, mesmo antes do início da alfabetização escolar. Porém, será preciso um esforço para colocar em prática as competências de controlo intencional dos tratamentos linguísticos, necessários para a

aprendizagem da escrita propriamente dita. “En fait, ce qui est vrai pour l’écrit, l’est plus généralement pour toute tâche d’apprentissage linguistique qui exige un contrôle intentionnel de certaines propriétés linguistiques formelles ». (Gombert J. É., 2011)

6 O diário de aprendizagem como recurso fora da sala de aula

Com o peso atribuído à expressão escrita nos testes sumativos, o professor de LE tem que ter alunos bem preparados. Assim, um dos objetivos do professor deve ser de desenvolver estratégias ou recursos que visem aumentar e melhorar as competências de escrita dos mesmos e prepará-los para a diversidade de tipologias de textos com os quais o aluno se confrontará em situação de testes ou de exames.

O DA pode ser um desses instrumentos, já que permite trabalhar a escrita de forma individualizada e fora da sala de aula.

Escrever é normalmente e quase sempre um ato solitário, é colocar-se em palavra é “escrever para si mesmo”; “é um fazer solitário e, quase sempre indivisível”; “o exercício da escrita é solitário e para alguns, difícil. Mais fácil é falar (a palavra voa)” de facto a escrita tem um carácter individual inegável. (desconhecidos, p. s/p)

Em situação de avaliação da disciplina e em situação de exame nacional, como acontece com os nossos sujeitos para as disciplinas de português e de matemática e, no presente ano letivo, para a disciplina de inglês, eles vão estar sozinhos nesta tarefa. A produção individual é obrigatória e tornar-se-á mais beneficiada quando o aluno já é mais independente e possui um domínio razoável das técnicas da escrita solitária. Esta técnica pode ser realizada na aula e fora da sala de aula. Utilizando o DA, se for feita fora da sala de aula, o professor recolhe o mesmo, e pode corrigir, sublinhar, sugerir, emendar, e até fazer pequenos comentários mais ou menos pessoais. O importante é que o aluno controle a exatidão do léxico que usa e se sinta seguro relativamente à construção do texto, que as suas dúvidas e interrogações sejam elucidadas e os erros marcados ou corrigidos.

À medida que o aluno domine de forma razoável a técnica da escrita, então os erros assinalados ou corrigidos serão em menor número, mais fáceis de anotar por parte do professor e mais fáceis de reconhecer e corrigir por parte do aluno.

Consideramos que os alunos devem escrever de forma individual, e se o fizerem com algum tempo e calma podem progredir na sua técnica.

6.1 O diário como recurso educativo

Os diários de aprendizagem são muito usados para avaliar as estratégias em L2 usadas pelos alunos (Oxford, p. 125) porque permitem que os alunos descrevam processos individuais de aprendizagem ou manifestem preferências internas de aprendizagem e de utilização da língua. Existem dados interessantes que sugerem que quando os alunos estão conscientes das estratégias de aprendizagem que usam, a sua aprendizagem se torna mais eficaz. (p. 126)

Investigações recentes de Penloup (1999); (2000) revelam o interesse que tem para professores o estudo das práticas, fora da sala de aula, nomeadamente da escrita dos alunos. O diário aparece como uma ferramenta privilegiada neste enquadramento. O autor refere, porém, que o diário do aluno ainda é pouco explorado em termos das suas implicações didáticas e pergunta se tal se deverá a fatores de ordem institucional ou é devido à relação ambivalente da escola face à escrita autobiográfica.

No contexto educacional e do nosso estudo, consideramos que o que nos interessa é convidar o aluno a utilizar as suas competências de redação escrita. Não estamos de todo interessados em explorar o sujeito psicossocioafetivo da escrita autobiográfica como tal. Consideramos o DA dos alunos, do ponto de vista didático, como uma ferramenta muito rica, detentora de informação e dados para explorar.

CAPÍTULO II - PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO

Em todos os estudos, o ponto de partida é a seleção de questões que os guiam. Assim, importa selecionar as questões do estudo, definir como se podem obter respostas para elas, o que se vai observar, e as ferramentas usadas para recolher e tratar os dados.

No presente capítulo expomos as questões investigativas às quais pretendemos dar resposta, o contexto da investigação, os procedimentos e instrumentos de recolha de informação, assim como fazemos a descrição dos quatro ciclos de investigação ação e o restante percurso metodológico do estudo. Apresentamos ainda as características do modelo investigativo por nós usado, a investigação-ação, que definimos em termos de tipologia como 'técnica', e que descrevemos indicando as razões para a sua escolha.

1. As questões de investigação

Os problemas que colocámos para o estudo foram definidos nos seguintes termos:

Como é que se podem reforçar as competências de expressão e interação escrita de alunos do 3º ciclo de acordo com as metas de aprendizagem definidas ao nível da disciplina de Espanhol, LE II, utilizando um diário de aprendizagem? Como é que os alunos numa turma de LE II de 9º ano se relacionam com o diário de aprendizagem enquanto recurso e estratégia de ensino?

Face ao problema colocado, definiram-se três questões de investigação:

1. Quais as mais efetivas condições de utilização, pelo professor e pelos alunos, do diário de aprendizagem enquanto recurso e estratégia de escrita?
2. Qual o papel a adotar pelo professor na mediação do diário de aprendizagem em ELE com os alunos?
3. Quais as funções (educativas e outras) que os alunos atribuem ao diário de aprendizagem?

1.1 Os objetivos do estudo

A colocação destas questões, para além de ter orientado todo o desenho do trabalho e as opções metodológicas tomadas, encaminhou-o no sentido de que, no quadro da questão de investigação definida, os objetivos do presente trabalho de projeto são:

1. Perceber qual é a opinião que o aluno tem do diário de aprendizagem como recurso e estratégia de aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira e se ela se altera ao longo da sua utilização.

2. Monitorizar, através do uso do diário de aprendizagem, a relação afetiva do aluno com a aprendizagem de ELE, isto é, por intermédio do estímulo inicial do professor, do comentário do professor à escrita produzida, da atribuição de prémios e da atribuição de uma percentagem final de avaliação.
3. Identificar as potencialidades deste recurso e estratégia de aprendizagem para a produção de escrita livre.

2. A investigação-ação

Para explorar a utilização do DA como estratégia de desenvolvimento da escrita autónoma do aluno em ELE, utiliza-se a metodologia de IA - investigação-ação, que se caracteriza pela definição de um plano de investigação e de ação, apoiado numa conceção de intervenção prática em sala de aula, sustentada pela reflexão, por sua vez retroalimentada pela investigação.

Começaremos por definir o que é a IA e as razões por que a escolhemos como forma de investigar um aspeto da nossa prática durante o período de prática de ensino supervisionada que realizámos na escola ESAL – Escola Secundária Amato Lusitano, no período que decorreu entre 24 de setembro de 2013 e 04 de fevereiro de 2014.

Neste subcapítulo identificaremos também as estratégias e tipos de recolha de informação que utilizámos, justificando por que o fizemos.

São diversos os tipos de IA que podem ser realizados no contexto de sala de aula, como refere Máximo-Esteves (2008) em *a Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Há aquela que é realizada “por amadores sob a direção de um especialista universitário” e a que se chama “técnica”. Zubber-Skerrit (1996) considera que as finalidades desta modalidade se concentram em torno da eficácia da prática educativa. Há igualmente uma investigação-ação “prática”, proposta por Shön (1983), Stenhouse (1993) e Elliot (1991) que acrescenta à modalidade anterior a “compreensão no processo de transformação”. Nesta modalidade, o investigador é externo e funciona como um “amigo crítico”. Por último, existe ainda um tipo de investigação-ação “emancipatória” ou “crítica”, segundo Carr e Kemmins (1988, p. s/p) ligada à ação social.

O desenvolvimento técnico da IA é mais eficaz e prático. O seu principal objetivo é “desenvolver a autoconfiança nas capacidades individuais” para fomentar uma melhor gestão dos profissionais.” (id. s/p) e é este tipo que o presente projeto adota.

A IA apoia-se num conjunto de métodos e regras. Assim, para se concretizar este processo e, segundo Pérez Serrano (1994, p. 181) foi necessário seguir quatro fases:

1. Diagnosticar ou descobrir uma preocupação temática, isto é o “problema”.
2. Construir um plano de ação.
3. Propor a prática do plano e observar o modo como funciona.

4. Refletir, interpretar e integrar os resultados. Voltar a planificar.

Um elemento crítico da IA técnica é a reflexão sobre a prática. Tomar consciência da necessidade de promover outros modos de ensinar obrigou-nos a assumir uma postura crítica e reflexiva. Consideramos que o professor deve ser reflexivo antes, durante e depois da sua prática. É, sem dúvida, um processo exigente de questionamento em várias etapas do ciclo com um papel muito relevante na formação e atuação docente.

A ideia dominante da IA encontra-se, em nossa opinião, na capacidade de ativar a consciência crítica dos profissionais, em geral, e dos professores, em particular. Segundo Paulo Freire (1975:55) referido por Coutinho (2008) “quanto mais as pessoas se aplicam na ação transformadora das realidades, mais se “inserirem” nela (na ação) criticamente.”

É através da praxis e da reflexão sobre essa praxis que o professor pode verdadeiramente iluminar a sua consciência, introduzindo-lhe o elemento crítico, tão necessário ao conhecimento objetivo daquilo que faz e de si próprio.

A IA é uma das metodologias que mais pode contribuir para a melhoria das práticas educativas, exatamente porque, segundo Coutinho (2008), coloca em diálogo os sujeitos envolvidos, tem em conta as suas subjetividades e, ao mesmo tempo, promove um distanciamento crítico delas:

aproxima as partes envolvidas na investigação, colocando-as no mesmo eixo horizontal; favorece e implica o diálogo, enriquecendo o processo, ao fazer emergir a verdade; desenvolve-se em ambientes de colaboração e partilha, retirando o fardo da solidão ao investigador; valoriza a subjetividade, ao ter sempre mais em conta as idiosincrasias dos sujeitos envolvidos; mas, por outro lado, propicia o alcance da objetividade e a capacidade de distanciamento ao estimular a reflexão crítica”. (Coutinho, 2008)

Por outro lado, a IA reconhece também a necessidade de partir do terreno educativo e da experiência direta dos intervenientes e articulá-los com explicações teóricas, enriquecendo, deste modo, as práticas:

Utiliza(r) as categorias interpretativas dos profissionais da educação; ajuda a identificar as interpretações ideológicas distorcidas, abrindo caminho para a sua clarificação e, conseqüentemente para uma pedagogia independente e livre; aborda as problemáticas sociais no sentido de identificar possíveis situações de injustiça, oferecendo aos professores explicações teóricas que os tornem mais criticamente conscientes e capazes de remediar essas situações”. (Coutinho, 2008)

Tudo isto nos leva a concluir que a IA não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação.

As razões pelas quais escolhemos esta metodologia prendem-se com o facto de acreditarmos que o professor deve responder às novas exigências de cada situação e a IA parece ser o processo mais adequado para conseguir esse objetivo. (Coutinho, 2008)

Cohen e Manion (1987), referidos em Sousa (2005, p. 96) apontam algumas situações exemplares de como a IA se adequa ao mundo da educação: no campo dos métodos de aprendizagem, ela permite a descoberta de novos métodos que possam substituir os tradicionais. No domínio das estratégias de aprendizagem, a IA permite experimentar aproximações integradas de aprendizagem em vez do estilo unilinear de transmissão de conhecimentos. No que respeita aos procedimentos de avaliação a IA pode permitir ensaiar novos métodos de avaliação contínua; relativamente as atitudes e valores a IA, abre a possibilidade de encorajar atitudes mais positivas de trabalho ou modificação dos sistemas de valores dos alunos com vista a alguns aspetos da vida; na formação contínua de professores a IA procura desenvolver capacidades, experimentar novos métodos de aprendizagem, desenvolver o poder de análise, a autoavaliação, etc. No campo do treino e controlo, a IA permite a gradual introdução a novas técnicas de modificação comportamental; e na área da administração e gestão a IA pode ser usada com vista ao incremento da eficiência de alguns aspetos da administração escolar. (Sousa, 2005, p. 96).

3. As técnicas e instrumentos de recolha de dados

No presente estudo, e no âmbito do projeto que realizámos, adotámos o papel de observador-participante, ou seja aquele que tem um envolvimento completo com os sujeitos do estudo. Contudo o professor investigador tem de recolher informação sobre a sua própria ação ou intervenção, no sentido de ver com mais distanciamento os efeitos da sua prática letiva.

O objetivo da observação é melhorar de modo sistemático e intencional o “olhar” do docente sobre a sua prática. Latorre (2003) refere que os instrumentos de recolha de informação visam “reduzir o processo a um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, facilitando, assim, a fase da reflexão.”

Segundo o mesmo autor existe um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados que se podem organizar em três categorias: As técnicas baseadas na observação – centradas na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo; as técnicas baseadas na conversação – centradas na perspetiva dos participantes e enquadradas em ambientes de diálogo e de interação; a análise de documentos – centrada na perspetiva do investigador, implicando uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação. Utilizaremos estas três técnicas no presente estudo.

Estas técnicas e instrumentos podem ainda classificar-se segundo instrumentos, estratégias e meios audiovisuais, como se pode ver no quadro 4:

Quadro 4 - Técnicas e Instrumentos de Investigação-ação

INSTRUMENTOS (lápiz e papel)	ESTRATÉGIAS (interactivas)	MEIOS AUDIO-VISUAIS
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Testes ✓ Escalas ✓ Questionários ✓ Observação sistemática 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrevista ✓ Observação participante ✓ Análise documental 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vídeo ✓ Fotografia ✓ Gravação áudio ✓ Diapositivos

Latorre (2003)

No presente projeto foram utilizadas as três técnicas e alguns dos instrumentos: de entre as técnicas baseadas na observação utilizámos, naturalmente, a observação participante, técnica da observação direta, e que se aplica nos casos em que o investigador está implicado na participação e pretende compreender determinado fenómeno em profundidade.

Utilizámos igualmente notas de campo, muito úteis nos casos em que o professor pretende estudar as práticas educativas no seu contexto sociocultural e que se caracterizam pela sua flexibilidade e abertura ao imprevisto.

Usámos igualmente um diário do investigador, que é uma técnica narrativa que serve para recolher observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências, e ajuda o investigador a desenvolver o seu pensamento crítico, a mudar os seus valores e a melhorar a sua prática.

Para além destas técnicas, utilizámos outras, baseadas na conversação, como o questionário, que é o instrumento mais universal na área das ciências sociais. Consiste num conjunto de perguntas sobre um determinado assunto ou problema em estudo, cujas respostas são apresentadas por escrito e permite obter informação básica ou avaliar o efeito de uma intervenção quando não é possível fazê-lo de outra forma. Realizámos um questionário semi aberto aos alunos e outro à professora cooperante.

Utilizámos a entrevista como complemento da observação, pois permite recolher dados sobre acontecimentos e aspetos subjetivos das pessoas, como crenças, atitudes, opiniões, valores ou conhecimentos, fornecendo o ponto de vista do entrevistado e possibilitando, assim, interpretar significados. A definição de Morgan (1988) citado por Bodgan e Biklen (1994) menciona que a entrevista é “um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado

responde. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro.” No caso do presente projeto trata-se de uma entrevista informal, que se aproxima de uma conversação cotidiana mas intencional para obter informação.

Existem algumas particularidades nas entrevistas a crianças. Os nossos entrevistados não são propriamente crianças, mas adolescentes que têm entre 13 e 16 anos. Segundo Oliveira-Formosinho, referido por Máximo-Esteves (2008, p. 50) na pedagogia da participação, ela reconhece um papel ativo na construção da infância. A modalidade semiestruturada é apontada pela investigadora “como o instrumento metodológico mais adequado para dar expressão à voz das crianças”. O ato de entrevistar crianças requer alguma ponderação, carecendo de uma especial atenção a vários aspetos, tais como: o desempenho do entrevistador, o papel da criança e a relevância do contexto.

Consideramos que, nas mãos de um investigador, um gravador áudio pode ser utilizado de forma simples. Os registos áudio foram gravados uma única vez, no fim da prática pedagógica. Para Bodgan e Biklen (1994, p. 140) a presença de um gravador pode alterar os alunos, pelo que se procurou aplicar “estratégias de gravação” de modo a minimizar os constrangimentos da presença do gravador. As transcrições foram feitas logo após os registos áudio, de forma a não deixar distanciamento temporal que poderia deformar a fiabilidade da informação recolhida.

No caso vertente, a análise de documentos incluiu a análise de documentos pessoais, nomeadamente *documentos sugeridos pelo investigador*, dado que a professora-estagiária solicitou aos investigados - os alunos - que escrevessem sobre determinadas experiências pessoais. Com este tipo de técnica podem-se recolher reflexões sobre acontecimentos da vida escolar e pessoal da pessoa de uma forma regular e continuada.

Na maior parte das tradições de investigação qualitativa a frase *documentos pessoais* é usada de forma lata para se referir a qualquer narrativa feita na primeira pessoa que descreva as ações, experiências e crenças do individuo (Plummer, 1983; Taylor e Bodgan, 1984 citados Bodgan & Biklen (1994, p. s/p)). Foi pedido aos aprendentes para escreverem num DA – inicialmente de forma conduzida e depois de forma livre – sobre tópicos que foram propostos pela professora-estagiária, ou deixados ao critério dos próprios alunos. Ao longo de quatro ciclos de investigação, os diários de aprendizagem conduziram a um melhor conhecimento sobre os alunos. Ao longo da utilização do DA os alunos também se tornaram mais autónomos na sua utilização.

A análise de documentos incluiu também a análise de notas de campo da professora-estagiária. O diário foi um instrumento importante de registo escrito, no qual se incluíram não só notas de campo com anotações condensadas, mas também extensas, assim como outros tipos de dados. (Máximo-Esteves L., 2008, p. 88). Depois de momentos de observação, entrevistas, ou em cada ciclo de IA, a professora-estagiária procurou dar uma descrição das pessoas (devidamente referenciadas), de

objetos, de lugares ou de atividades que aconteceram. Adicionalmente, e como parte dessas notas, registaram-se ideias, estratégias e reflexões. Para Bodgan & Bilen (1994, p. 150), as notas de campo são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.

4. Os princípios éticos

Mesmo que os investigadores qualitativos não tenham escrito um código deontológico específico, existem convenções de ordem ética para o trabalho de campo. (Bodgan e Biklen, 1994, p. 76)

Os princípios éticos que consideramos relevantes são:

1. Os diários de aprendizagem são diários, ou seja, materiais pessoais e íntimos, mesmo quando usados como estratégias para promover a produção escrita. Como tal, o manuseamento dos diários deve respeitar a sua natureza, pelo que o professor deve respeitar a integridade física dos diários e respeitar a confidencialidade dos mesmos.
2. As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não lhes possa causar qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações.
3. Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação.
4. Ao negociar a autorização para efetuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo.
5. O investigador deve ser autêntico quando escreve os resultados. Ainda que as conclusões a que chega possam, por razões ideológicas, não lhe agradarem e se possam verificar pressões por parte de terceiros para apresentar alguns resultados que os dados não contemplam, a característica mais importante de um investigador deve ser a sua devoção e fidelidade aos dados que obtém. Convencionar ou distorcer dados constitui o pecado mortal de um cientista.

5. O percurso metodológico do estudo

No quadro da IA que descrevemos, o percurso metodológico do presente projeto inclui a aplicação dos quatro ciclos de IA para recolha de dados através das técnicas acima descritas.

O primeiro ciclo de IA foi concluído com recolhas dos diários de aprendizagem, registos de dados no diário de campo, observações diretas, uma entrevista a um *focus group* e um questionário semiaberto.

O segundo ciclo ficou fechado com recolhas dos diários de aprendizagem, um questionário escrito individual aberto, entrevistas em *focus group* e observações diretas registadas no diário de campo.

O terceiro ciclo ficou finalizado com recolhas dos diários de a realização de um questionário escrito individual fechado a todos os alunos, registo no diário de campo e com uma entrevista gravada a dois alunos para o estudo de caso.

O quarto ciclo de investigação ficou completado com recolhas dos diários, a realização de uma entrevista escrita junto da professora cooperante e registo no diário de campo. De forma a visualizar a planificação destes ciclos, apresentamos o quadro número 5.

Quadro 5 - Aplicação dos 4 ciclos de investigação-ação

Ciclos de IA e datas	Objetivos	Instrumentos de recolha de dados	Etapas de cada ciclo
Ciclo 0 – de 01 a 30/09/2013	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o projeto - Planificar os ciclos - Observar os alunos - Discutir/negociar as estratégias de trabalho ✚ Apresentar o diário 	<ul style="list-style-type: none"> - Diário de campo - Ficha de diagnóstico ✚ Caderno A5 (diário) 	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões de apresentação (cooperante) planificação (orientadora e co orientador) - Início da prática pedagógica - Avaliação informal ✚ Início da prática pedagógica
1º Ciclo – de 01 a 31/10/2013 – <i>com input</i>	<ul style="list-style-type: none"> Recolher informações sobre - a opinião como recurso e estratégias do DA e as alterações temporais - a relação afetiva com a aprendizagem de ELE - as potencialidades do DA e estratégia 	<ul style="list-style-type: none"> - Diário de aprendizagem - Questionário aberto individual - Entrevistas <i>focus groups</i> - Entrevistas informais individuais - Entrevistas orais gravadas/ transcritas - Questionário escrito 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificação dos <i>inputs</i> - Ação / observação / reflexão - Reuniões de acompanhamento (cooperante) orientação (orientadora e co orientador) - Fim da prática pedagógica
2º Ciclo – de 6 a 20/11/2013 – <i>sem input</i>			
3º Ciclo – de 21/11 a 17/12/2013 – <i>com input</i>			
4º Ciclo – de 07/01/ a 04/02/2014 – <i>sem input, entrega livre</i>			

Entrevistas a 2 alunos para aprofundamento dos dados recolhidos		
Data	Objetivos	Instrumento de recolha
20/01/2014	Recolher informações sobre a importância do DA; a motivação; a evolução na produção escrita	Entrevista oral (1) gravada e transcrição (apêndice 8 e 9)
Entrevista à professora cooperante		
Data	Objetivos	Instrumento de recolha de dados
15/01/2014	Recolher informação sobre o conhecimento prévio do DA como instrumento; os possíveis melhoramentos a apontar	Questionário escrito (apêndice 10)
19/02/2014	Analisar dados e opinião da cooperante	

(1) O local escolhido para as entrevistas foi numa sala da escola, onde os alunos estudam. Consideramos que, desta forma, os alunos se sentiram mais à vontade e que aquele local despertava as suas capacidades de resposta em relação ao trabalho ali desenvolvido.

5.1 O ciclo 0 e o 1º ciclo de investigação

A prática de Ensino Supervisionada iniciou-se com um período de observação de 2 semanas que consideramos como o ciclo 0. Observaram-se os sujeitos da amostra com atenção, nomeadamente ao nível das competências gerais, atitudes e comentários. Durante este tempo, as observações da professora-estagiária focaram-se nas necessidades específicas e interesses dos alunos, assim como na forma como se relacionavam uns com os outros. Observou-se igualmente a interação da professora cooperante com os alunos e as suas estratégias de ensino e materiais utilizados.

A professora cooperante utiliza principalmente o manual e o caderno de exercícios em vigor na escola. Não realiza audições do *CD-Rom* que acompanha o manual do professor devido às deficientes condições de audição da sala e, no seu ponto de vista, da desadequação temporal das canções incluídas no mesmo.

No 1º ciclo de investigação realizámos uma planificação da apresentação do diário de aprendizagem e seleccionámos os primeiros *input* para a tarefa de escrita no DA.

Demos especial atenção às instruções transmitidas aos alunos sobre como utilizar o mesmo e realizámo-las com tempo por considerarmos a fase introdutória extramente importante para a adesão dos alunos a esta estratégia pedagógica. Nesta fase a professora-estagiária mostrou aos alunos o seu próprio diário, como exemplo concreto do que era solicitado aos alunos.

A professora-estagiária explicou aos alunos as regras de utilização do diário:

No que diz respeito à frequência de devolução por parte dos alunos, era semanal, ou seja, no dia da aula, às terças-feiras, sendo que a professora-estagiária o entregava devidamente corrigido no dia seguinte, no intervalo das 11.50. Para o efeito teve que se deslocar de forma propositada à escola durante 15 semanas, porque se tal não acontecesse, o DA só era devolvido na semana seguinte.

A professora-estagiária explicou que iria semanalmente inserir um *input* monitorizado ao qual os alunos poderiam ou não dar um *output*, sendo que, sempre que o desejassem, podiam escrever livremente e, se assim o entendessem, desenhar, pintar ou colar algo como bilhetes de cinema, de concerto, ou outros. Nesta fase, a professora estagiária pediu que os alunos realizassem 3 a 4 entradas semanais, de 3 a 4 linhas.

Quanto à motivação, foi atribuído, numa primeira fase, um prémio à melhor capa para o género feminino e outro para o género masculino. Mensalmente era atribuído o prémio do “Melhor diário do mês” e no final do 1º período foi atribuído o prémio do “Melhor diário do 1º Período”. Ao melhor diário, a professora estagiária entregava, no início da aula, em frente à turma, um prémio simbólico como chocolates ou outro tipo de guloseimas.

Foi também indicado que conforme os critérios de avaliação (apêndice 2), a realização desta tarefa estava incluída como TPC – Trabalho de Casa, tendo sido atribuído o valor de 50% da nota deste critério na pauta final do 1º período.

Esta tarefa foi desenhada de forma a ser cumprida de forma autónoma e fora da sala de aula, ou seja, supostamente, em casa. Fisicamente, o DA é um caderno A5 de capa preto que foi fornecido pela professora-estagiária aos alunos, dado que alguns poderiam não o adquirir num curto prazo de tempo, o que poderia comprometer o início da tarefa. A capa preta permitiu lançar o primeiro desafio: solicitar aos alunos que personalizassem o seu diário. Como fator de motivação foi anunciado que se iria atribuir o “Prémio da Melhor Capa” a um aluno do sexo masculino e do feminino.

Este 1º ciclo teve uma duração de cinco semanas (entre 8 de outubro e 15 de novembro de 2013).

Todas as semanas foi colocado, em cada diário, um *input*, sempre acompanhado de uma pergunta ou frase que serviu de estímulo para a produção escrita dos alunos (figura 3). A professora estagiária privilegiou a imagem para o *input*, pois segundo Siqueira (1995) na Cultura *Escolar nas páginas de um caderno de Ciências*, (Carneiro, 1997) “a imagem desempenha um papel motivador, pois tem o objetivo de despertar a curiosidade e o interesse do aluno para com o conteúdo apresentado.”

Foi sempre referido junto dos alunos que durante todo este ciclo teriam a possibilidade de escreverem e/ou de desenharem o que quisessem, independentemente do *input* da professora.

1. PERSONALIZA LA PORTADA DE TU DIARIO

- Preséntate (nombre , edad, dirección, si tienes ordenador/internet, tus características)
- ¿Como te va a pasar el curso?; Dile a tu diário lo que te hace feliz e infeliz. ¿Cuáles son las tres palabras que has aprendido?

2. ECHAR DE MENOS

- Has oído la canción "si tú vuelves" de Amaral.
- Di lo que echas de menos. Puedes dibujar o pegar una imagen o foto

3. QUIERO HACER COSAS IMPOSIBLES

- Empecemos por lo posible. Querernos y confiar en nosotros. Confiar que todo es posible. Coméntaselo a tu diario.

4. ELIGE E INVESTIGA TU PERSONALIDAD PREFERIDA (muerta o viva) o INVENTA.

- Nombre, fecha de nacimiento/muerte, datos biográficos, curiosidades, gustos raros. !LARGA VIDA A LA IMAGINACIÓN, venga!
- A mí me gustaria ser SUPERWOMAN...es mi secreto

5. ¿CUÁLES SON LAS MEJORES COSAS DE TU VIDA?

Figura 3 - Inputs no 1º ciclo de investigação-ação

5.2 O 2º ciclo de investigação

O 2º ciclo de investigação teve uma duração de duas semanas (12 e 19 de novembro de 2013) e decorreu sem *inputs*, mas com mediação da professora investigadora.

Foi explicado aos alunos que durante todo este ciclo teriam a possibilidade de escreverem o desenharem o que quisessem. (figura 4)

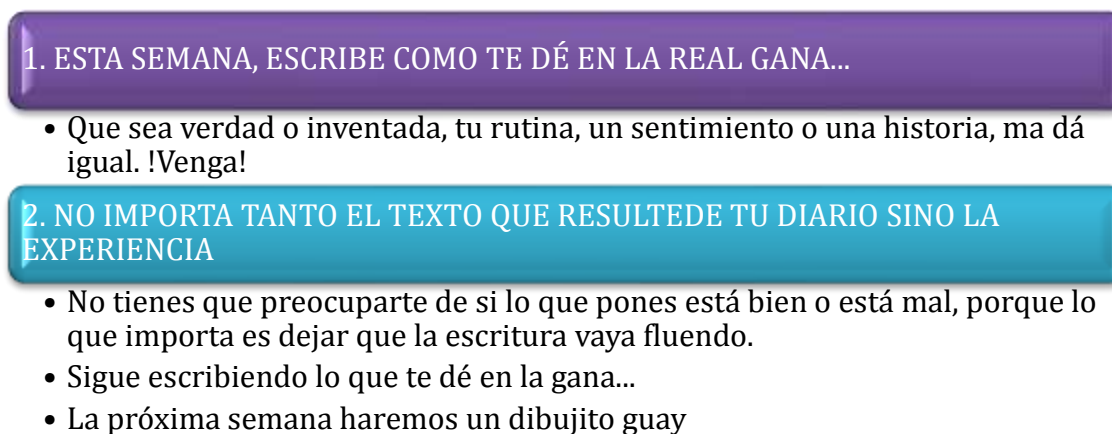



Figura 4 - *inputs* no 2º ciclo de investigação-ação


5.3 O 3º ciclo de investigação


Este 3º ciclo teve uma duração de cinco semanas (entre 19 de novembro e 17 de dezembro de 2013).

Todas as semanas foi colocado, em cada diário, um *input* referente, por exemplo, a uma personagem de banda desenhada hispano falante, sempre acompanhado de uma pergunta ou frase de serviu de estímulo para a produção escrita. (figura 5). Foi sempre referido junto dos alunos que durante todo este ciclo teriam a possibilidade de escrever e/ou de desenhar o que quisessem, independentemente do *input*.

 1. ¿NO ES INCREÍBLE TODO LO QUE PUEDE HABER DENTRO UN LÁPIZ?
• Recuerda tu mayor disparate

 2. - ¿CUÁL ES TU SUEÑO? - UN BESO BAJO LA LLUVIA, - ¿Y EL TUYO? - QUE EMPIECE A LLOVER YA.
• ¿Y el tuyo cuál es?

 3. QUÉ TE PARECE A FAVOR O CONTRA EL FACEBOOK Y LAS REDES SOCIALES? Yo publico, tu compartes, A él/ella le gusta, vosostros...

 4. MI QUERIDO DIARIO INTIMIO: HOY ME LEVANTÉ MUY CONTENTA,...POR LO QUE CREO QUE DURANTE EL DIA MI ESTADO DE ÁNIMO SERÁ BUENO....snif, snif,...DESMEJORANDO HACIA EL MEDIO DIAL CON PROBABILIDADE DE SOPA. *Mafalda*
• ¿Cómo te levantaste hoy...?


 5. GATURO Y LA CARTITA A PAPÁ NOEL... QUE LE FALTABA AGREGAR COMO AMIGO EN EL FACEBOOK
• ¿Cuales son tus deseos para esta navidad y para el año nuevo?; El mío es que cuando suenen las doce campanadas, cierre los ojos y pide un deseo al Año Nuevo, a esa hora yo haré lo mismo. Mi deseo: ¡Que el tuyo se haga realidad! Feliz Año 2014.

Figura 5 - Inputs no 3º ciclo de investigação-ação

5.4 O 4º ciclo de investigação

O 4º ciclo de investigação foi um ciclo chamado livre/voluntário, ou seja o diário de aprendizagem deixou de ser obrigatório, de ter *input*, de ter percentagem para a nota, e de ser premiado mensalmente. Decorreu durante 3 semanas entre os dias 7 de janeiro e 28 de fevereiro de 2014.

CAPÍTULO III - O CONTEXTO DA INTERVENÇÃO

No presente capítulo descreve-se o contexto de intervenção, ou seja, a escola assim como os alunos, a sua caracterização social e académica. Numa segunda parte apresentamos a sala de aula, a distribuição letiva e o horário.

1. A escola

A ESAL - Escola Secundária/3 de Amato Lusitano, onde decorre este estudo, é um estabelecimento de ensino público situado no Concelho e Distrito de Castelo Branco, destinado a ministrar o terceiro ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário. Esta escola pertence ao Agrupamento de Escolas Amato Lusitano, que junta a ESAL - Escola Secundária de Amato Lusitano - e o Agrupamento de Escolas João Roiz. No total tem cerca de dois mil alunos. (ESAL)

A escola está instalada no centro da cidade, num edifício de modelo “estado novo” com cerca de 40 salas de aula, nenhuma delas exclusiva ou especialmente equipada para as línguas.

A escola, construída nos anos 60, comemorou o ano passado o seu quinquagésimo aniversário. Por ser uma escola com mais de 50 anos, o edifício necessita de obras de melhoria, nomeadamente ao nível das infraestruturas, bem como das condições de isolamento e de acústica das salas de aula. A escola contempla campos de jogos e áreas de recreio. Está equipada com duas salas de informática, com onze computadores, existindo ainda mais oito computadores na biblioteca, seis deles destinados a serem utilizados pelos alunos fora do contexto de aula. Todos os computadores têm acesso à internet. A escola está vocacionada para os cursos de ensino gerais, nomeadamente, para o ensino do 3.º ciclo e secundário, bem como a lecionação de cursos de educação e formação e cursos profissionais e tecnológicos.

Para o bom funcionamento da escola, o DT – Diretor de Turma e os EE - Encarregados de Educação reúnem-se três vezes por ano para entrega das avaliações, comunicar eventos e tomar decisões. Estas reuniões favorecem o desenvolvimento de relações positivas entre professores e EE e permite sensibilizar os EE para determinados comportamentos e atitudes. No entanto, verificámos, durante a reunião intercalar de novembro 2013, que os EE se deslocam aquando da primeira reunião de turma, porém, ao longo do ano, uma grande parte dos EE deixa de participar nas reuniões. Além disso, o DT referiu, numa outra sessão de trabalho, que tem dificuldades em contactar telefonicamente com eles, precisando de insistir junto dos mesmos para se deslocarem à escola a fim de transmitir problemas referentes aos educandos (suspensões, participações e faltas disciplinares ou outros).

2. A turma

Para desenvolver o nosso estudo exploratório e estudo de caso foi necessário identificar uma amostra de participantes.

O estudo foi desenvolvido no contexto da prática de ensino supervisionada, pelo que a escolha da turma não foi intencional. Os dados para esta investigação foram recolhidos na turma de Espanhol do 9.º A e B, no Agrupamento de Escolas Amato Lusitano, em Castelo Branco. Trata-se de uma turma constituída por trinta e cinco alunos, dezoito rapazes e dezassete rapazes, com uma média de idades de catorze anos, provenientes na sua maioria da cidade de Castelo Branco. (apêndice 1)

O conjunto dos sujeitos do estudo é constituído por duas turmas, 8 elementos da turma do 9.º ano A e a totalidade dos alunos do 9.º B – 27 alunos - ou seja um total de 35 elementos.

No que diz respeito as aulas de LE II, a direção da escola aceitou o pedido de divisão da turma e para que fossem formados dois grupos, atendendo ao elevado número de alunos e um aluno NEE – Necessidades Educativas Especiais. Os dois grupos ficaram divididos da seguinte forma: o grupo do 9.º B e um grupo misto do 9.º A e 9.º B; contudo, a professora estagiária lecionou ao longo de toda a prática aos dois grupos de forma idêntica.

No presente relatório consideram-se os dois grupos como sendo uma única turma: assim a turma de Espanhol é composta por 35 alunos, 80% dos quais vive com os pais, 14% dos quais vive só com mãe e 6% vive só com um familiar próximo, que não é o pai nem a mãe.

Para melhor caracterizar estes alunos, procuramos fornecer alguns dados sociológicos sobre as famílias de origem através de quadros de percentagens. Estes dados foram recolhidos através de uma ficha de trabalho integrado no teste de diagnóstico e de um questionário fechado individual.

A figura 6 permite-nos obter a informação do local de residência dos alunos.

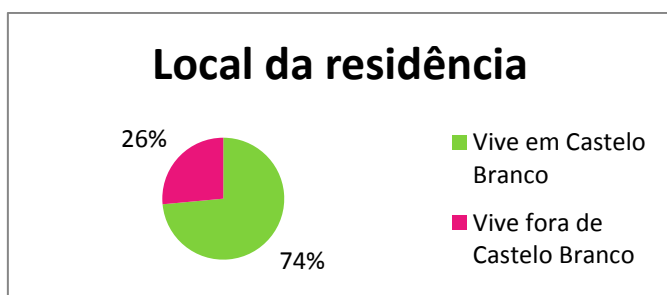


Figura 6 - Local de residência dos alunos

Após análise dos dados acima expostos, verifica-se que 75% dos alunos vivem em Castelo Branco e um quarto vive nas aldeias nos arredores da capital do distrito. Destes últimos, temos que referir que alguns têm que se levantar às 6.30 da manhã e que regressam às suas casas, em média, às 19 horas. Esta carga horária provoca nos alunos que vivem fora de Castelo Branco algum cansaço.

Verificamos que 100% dos alunos têm computador e internet em casa.

As figuras seguintes, 7 e 8, indicam as habilitações literárias dos pais assim como a sua situação profissional.

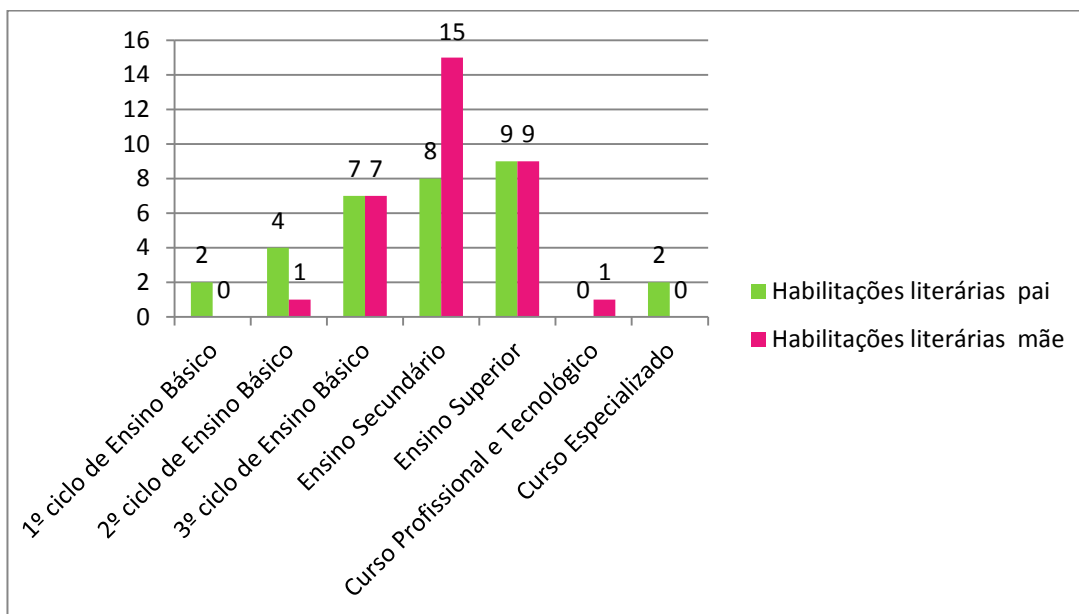


Figura 7 - Habilitações literárias dos pais

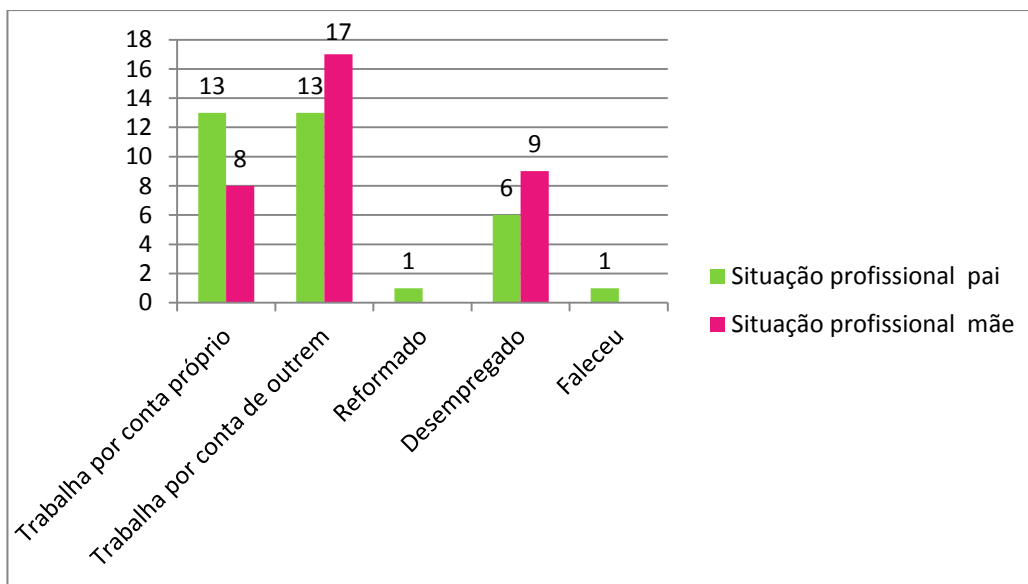


Figura 8 - Situação profissional dos pais

Após análise das informações recolhidas acima, verificamos que 96% dos pais possui o 1.º ciclo do ensino básico, sendo que a segunda maior percentagem indica que os pais concluíram o 2.º ciclo do Ensino Básico. Verifica-se ainda que 60% dos pais dos alunos não têm o 12.º ano de escolaridade e cerca de 27% das mães têm um curso do ensino superior, contra 28,% dos pais. Eventualmente, algum desinteresse dos alunos pode explicar-se pela incapacidade de alguns pais em os apoiar e

colaborar nas atividades diárias de estudo, devido às reduzidas habilitações literárias dos mesmos.

Relativamente à situação profissional, cerca de metade dos pais trabalha por conta de outrem e constata-se uma taxa de desemprego elevada: 18% para os pais e 26% para as mães – nalguns casos verifica-se o desemprego do casal; 3% são reformados. Estes dados traduzem um baixo nível económico. Em alguns alunos, poderá justificar a desmotivação na escola, uma vez que não usufruem, por exemplo, de um trabalho de acompanhamento e reforço por parte da família.

Estes quadros, que traduzem uma formação académica média baixa dos pais, agravada por algum desemprego, podem ter consequências de instabilidade emocional por parte de alguns alunos, nomeadamente por parte de alunos que referiram que ou o pai ou a mãe estão emigrados por questões económicas.

O quadro 6 refere-se à situação escolar dos alunos.

Quadro 6 - Situação escolar dos alunos da turma

SITUAÇÃO ESCOLAR	SIM	NÃO	NÃO SABE
Frequência Pré-Escolar (1)	50%	26%	24%
Frequência Infantário (2)	79%	6%	15%
Retenções (3) sub dividido por números de retenções	53%	47%	
<i>1 retenção</i>	35%		
<i>2 retenções</i>	18%		
Negativas (4) no 1º período (4) sub dividido por números de negativas	53%	47%	
<i>1 negativa</i>	33%		
<i>2 negativas</i>	33%		
<i>Mais de 3 negativas</i>	34%		
Apoio psicológico (5)	6%	94%	
Apoio ao estudo (6)	9%	91%	
Faltas disciplinares (suspensões) (7)	9%	81%	
Apoio social (8)	18%	82%	

(1) e (2) - Nesta quadro, verifica-se que existe uma percentagem baixa de alunos que não frequentaram o pré-escolar: 26%, sendo que grande parte dos alunos integrou o infantário entre os 3 e os 5 anos de idade. Dada a importância que tal frequência parece ter no sucesso escolar dos alunos, desde logo deveria configurar-se uma turma com poucos problemas de eventual insucesso.

(3) e (4) - O elevado número de negativas (37 em valor absoluto – liderado pela matemática: 13 negativas), retenções (mais de metade da turma reprovou pelo menos 1 vez sendo que 6 alunos já ficaram retidos 2 vezes) e escolaridade média baixa dos pais leva a que os alunos sintam dificuldades ao nível da escrita, situação verificada em português no preenchimento de alguns questionários, bem como na oralidade nalguns casos. Consegue-se perceber, durante as aulas de ELE, que alguns alunos têm muitas dificuldades em expressar-se. Com base na observação direta e nos dados recolhidos na reunião intercalar, constata-se que alguns alunos são “frequentadores” da escola e revelam uma grande falta de consciência de fim de ciclo em que se encontram.

Regista-se ainda que a grande maioria dos alunos da turma não revelou, no decorrer do 1º período letivo, uma atitude responsável e adequada a uma eficaz aquisição de conhecimentos e competências. Na verdade, a concentração individual e coletiva ou não existe ou não permite um eficaz trabalho docente, pois as conversas cruzadas entre os alunos, as interrupções e as constantes chamadas de atenção perturbam, entram e impedem um adequado ambiente de aprendizagem. O estudo contínuo não existe, a preparação para os testes é meramente superficial e os trabalhos propostos pelo professor não são, algumas vezes, cumpridos. Os alunos têm pouca “consciência” ou alguma falta de maturidade escolar para perceber que, no 2º e 3º período, terão uma prova de inglês, e exames nacionais de português e de matemática.

(4) - As classificações abaixo de 3 no primeiro período são elevadas e equiparam-se a uma percentagem equivalente a 53%, sendo que só 47% dos alunos não teve negativas. É preciso acrescentar que, no que diz respeito aos alunos com negativas, cerca de 34% tiveram mais do que uma negativa, e que um desses alunos teve 6 negativas. Da turma A, em relação ao aproveitamento “destacam-se apenas quatro alunos sem níveis negativos e dezasseis alunos (mais de 50%) com três ou mais níveis negativos. Globalmente o aproveitamento foi considerado “Não Satisfaz.”

Quanto às disciplinas em que os alunos sentem mais dificuldades, de acordo com o que eles referem, as disciplinas são (por ordem decrescente do mais referido) na matemática (13 negativas - A professora de matemática referiu que a atribuição de 58% de níveis inferiores a três se deve essencialmente à grande dificuldade na compreensão de enunciados; à pouca autonomia na resolução das atividades propostas; à baixa percentagem obtida nas avaliações escritas; à acentuada falta de hábitos de trabalho; à falta de métodos de trabalho; à falta de concentração; ao pouco empenho demonstrado na realização das tarefas propostas, na sala de aula e ao comportamento, sendo que alguns alunos são conversadores, prejudicando desta forma a concentração nas atividades), Geografia (6 negativas), Físico-Química, História e no Inglês (4 negativas em cada disciplina. A professora de FQ referiu que a atribuição de 73% de níveis inferiores a três se deve essencialmente à falta de interesse e de empenho, à falta de concentração e à falta de responsabilidade dos

alunos); Espanhol (3 negativas sendo que 1 das negativas é do aluno NEE); Ciências (2 negativas) e no Português (1 negativa).

(5) e (6) - É de realçar que só 6% dos alunos tem apoio psicológico e só 9% apoio ao estudo.

(7) - Quanto a faltas disciplinares, nesta turma havia, no momento de intervenção a que se refere o presente projeto, só 9% de faltas disciplinares formais; mas houve 5 suspensões no 1º período, sendo que 2 destes 5 alunos foram suspensos por 2 vezes.

Com base em documentos oficiais da escola a que tivemos acesso, há “um elevado número de faltas injustificadas” por parte de alguns alunos da turma do 9º A. Acrescentamos, com base no relatório do Conselho de Turma, que este mesmo considera de forma unânime que, em geral, os alunos são agitados, muito conversadores e pouco concentrados, comprometendo as aprendizagens e o trabalho sério a que todos os docentes se propõem. A par do comportamento, os alunos são pouco interessados, pouco empenhados e pouco responsáveis, não cumprindo, na generalidade, as tarefas que lhes são propostas e não se fazendo acompanhar do material necessário. Assim, globalmente, o comportamento foi considerado “Não Satisfaz”.

No decurso da prática de ensino supervisionado, a professora-estagiária constatou alguma inadequação de diversos comportamentos escolares e alguma desmotivação. Esta situação necessitou de reflexão conjunta entre os docentes e as famílias, numa primeira fase, e entre os docentes e a Direção da Escola, numa segunda fase. Esta reflexão resultante de várias reuniões apontou, por um lado, para uma tolerância 0 em termos de comportamento e abertura de participações internas e, por outro lado, de um reforço de apoio de professores em disciplinas nucleares com mais um professor em matemática e português e divisão da turma em vários grupos (Português e Espanhol).

Esta turma tem um sujeito que estava em lista de espera para ser transferido para uma Instituição de Reinserção Penal após ter sido julgado pelo Juiz de Instrução, o que aconteceu no início do 2º período, passando o grupo de sujeito a 34 elementos.

(8) - No que diz respeito ao apoio social, 18% dos alunos tem esta ajuda, o que indica um ambiente de alguma carência económica.

Pode-se concluir que estamos perante um turma que tem problemas sociais e comportamentais e que não revela os comportamentos escolares mais adequados para que a aprendizagem decorra da melhor forma, o que pode justificar a classificação da turma de Espanhol, ao nível do Satisfaz (média retirada da pauta da professora cooperante), alcançado durante o 1.º período.

A professora-estagiária é licenciada em Secretariado pela Escola Superior de Educação de Castelo Branco e tem um Mestrado em Ensino de Inglês e de Francês no Ensino Básico, com estágio no 2º ciclo para o inglês LEI e estágio no 3º ciclo para o

Francês LE II. Trabalha há 23 anos sendo profissional na área da Comunicação Social há 14 anos.

A professora cooperante é licenciada em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e é Mestranda de Estudos didáticos, culturais, linguísticos e literários da Universidade da Beira Interior. É docente há 8 anos, tendo só lecionado Espanhol LE II no Ensino Básico e Espanhol de iniciação para cursos técnicos profissionais. É professora na ESAL com horário não completo de 16 horas e concorreu à oferta de escola.

3. As salas de aula, a distribuição letiva e o horário

A sala de aula onde decorre a aula do 1º grupo é a sala 23-A, no piso -1. Esta sala tem 30 lugares e é uma sala vocacionada para a disciplina de geometria descritiva e possui um estrado de madeira. É uma sala muito grande, com cerca de 60 m² e com mesas (inclinadas) e cadeiras (altas) específicas para alunos que necessitam de desenhar. Atendendo ao facto da sala ser muito grande, as péssimas condições acústicas são desfavoráveis ao estado de conforto e aprendizagem. A sala possui um único computador e um retroprojektor para o professor utilizar.

A sala de aula onde decorre a aula do 2º grupo é a sala 36, no rés-do-chão. Esta sala é uma sala vocacionada para a disciplina de informática – tem 10 computadores - e possui um estrado de madeira. É uma sala pequena, com cerca de 15 lugares com mesas individuais. As condições acústicas são boas. Possui um computador e um retroprojektor para o professor utilizar.

A carga horária da turma está em conformidade com a situação curricular das Línguas Estrangeiras ou seja ao abrigo do artigo 7.º do Decreto-lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro a aprendizagem das línguas estrangeiras tem lugar como segue:

“e no 3.º ciclo, na continuação do estudo da L1 e na introdução de uma segunda língua (LII). A carga horária global para as línguas é de 3x90’ no 7.º e de 2,5x90’ no 8.º e 9.º ano, o que implica, por vezes, uma distribuição de um único tempo letivo de 90’ num dos anos.” (MEC, Gave, 2001)

A distribuição da leção num único tempo foi um fator que pesou na decisão da professora-estagiária em iniciar o projeto de desenvolvimento da expressão escrita fora da sala de aula, já que tanto a oralidade, no desenvolvimento da compreensão e da produção, assim como a compreensão leitora e a gramática, são competências e atividades que devem ser trabalhadas, em prioridade, na sala de aula, podendo obviamente ser reforçadas fora da sala de aula através de trabalhos de casa individuais ou de grupo.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo passamos a apresentar e analisar os resultados obtidos ao longo dos 4 ciclos do projeto. Cada ciclo é descrito de forma individual, lembrando numa primeira parte quais os instrumentos de recolha utilizados e, numa segunda fase, quais os resultados obtidos. No final expomos uma reflexão global sobre o conjunto dos dados recolhidos na totalidade dos ciclos.

1. Resultados obtidos no 1º ciclo de investigação

O primeiro ciclo de IA foi concluído com 5 recolhas de diário de aprendizagem, todas com *input* e *feedback* da professora investigadora, registos de dados no diário de campo da mesma, observações diretas da turma, uma entrevista em *focus group* com 4 alunos, duas entrevistas individualizadas orais a dois alunos distintos dos *focus group* e um questionário semiaberto a todos os alunos.

Este ciclo decorreu entre 01 de outubro de 2013 (semana 1), dia de entrega do diário, e dia 05 de novembro de 2013 (semana 5).

Este ciclo tem 5 semanas, por ser o 1º ciclo e ter uma fase introdutória de 2 semanas, ou seja, o principal objetivo é os alunos terem uma fase de adaptação ao diário de aprendizagem. Além disso, constatámos, através de uma das perguntas da ficha de diagnóstico realizado no ciclo 0 (apêndice 3), que nenhum aluno referiu ter realizado uma tarefa de expressão escrita ou utilização de um instrumento semelhante para o efeito em anos escolares anteriores.

Como podemos verificar na figura 9, foram entregues no mínimo 18 diários e no máximo 24 diários ao longo do 1º ciclo, somando um total de 106 entregas. A média de entrega foi de 21 diários.

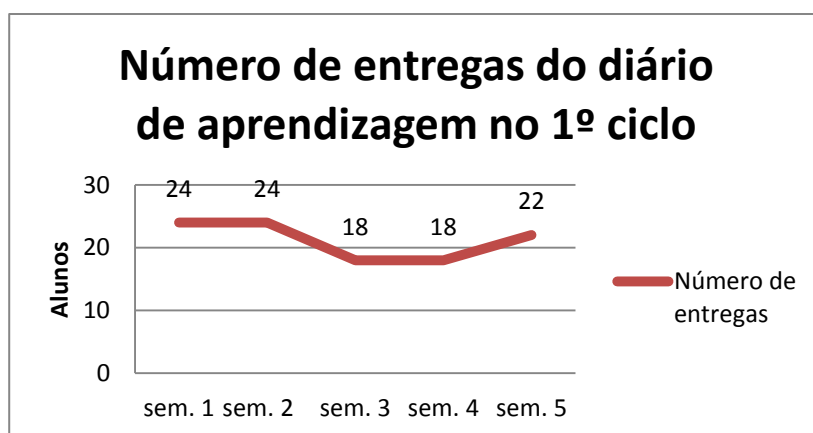


Figura 9 - Entregas do diário de aprendizagem no 1º ciclo

Com base nas respostas no questionário semiaberto (no fim da aula, numa folha branca – apêndice 5) ao qual os sujeitos de estudo responderam - na sua maioria

individualmente, ou em pequenos grupos de 2 a 3 alunos no máximo -, realizamos uma compilação do vocabulário mais referido numa nuvem de palavras (figura 10), de onde se destacam 7 palavras por ordem decrescente:

Diário, escrever, espanhol, porque, gosto, forma, importante



Figura 10 - Compilação das palavras mais usadas na descrição do diário de aprendizagem

(Frango, 2013, p. s/p)

Neste primeiro ciclo foi valorizada a personalização da capa do caderno preto A5 (apêndice 4 – Foto 1), atribuindo o prémio da “Melhor capa” para o género feminino e para o masculino. (apêndice 4 – Foto 2). Dos 24 diários devolvidos, 17 unidades tinham a capa personalizada com vários tipos de materiais, desde tecido, desenho, fotografia a papel de jornal. Houve dois diários que estavam forrados com papel autocolante. Os outros 8 alunos não procederam a nenhuma personalização, supõe-se que por entenderem que este “caderno” era um mero suporte físico da escrita e era igual aos outros cadernos escolares.

Constatamos que, face ao universo do uso do diário de aprendizagem de todos os alunos da turma, algo de particular é expresso na organização de cada um, não só na forma de se exprimir (na forma – com ou sem parágrafos, frases mais ou menos complexas, palavras ou até de frases riscadas e reescritas), como na maneira de assinalar o que os alunos acham mais importante. Os diários de aprendizagem são bem diferentes também face aos mesmos conteúdos. Verificámos a presença de vários desenhos, que foram certamente a forma de personalizar o diário, tanto ao nível da capa (figura 11, exemplo 1) como do interior. (figura 11, exemplo 2 e 3)

Houve alguns desenhos espontâneos, mais ou menos simples, mas houve também desenhos que resultaram de “artifícios” da professora investigadora para exemplificar e aproximar saberes dos alunos. A maneira de sinalizar o que cada um considera mais importante diferencia cada um dos diários. O desenho é, sem dúvida, uma das formas de personalizar o próprio diário.

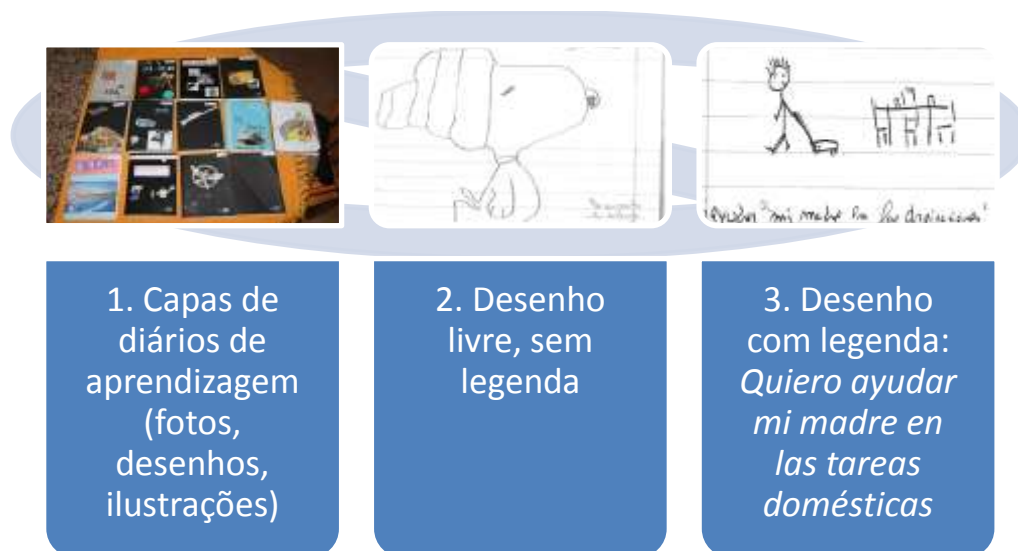


Figura 11 - Capas e desenhos nos diários de aprendizagem

No dia 5 de novembro de 2013 (semana 5) atribuímos o prémio do “Melhor diário do mês” a uma aluna, não pela qualidade ou quantidade de entradas, mas pelo esforço demonstrado em entregá-lo com a máxima regularidade e escrever nele.

Nas respostas recolhidas na entrevista do *focus group* e registadas no diário de campo da professora investigadora, alguns alunos referiram que tiveram, na apresentação inicial do diário de aprendizagem, uma representação que se revelou ser um pouco diferente da que tinham então; contudo, referiram que “até estavam a gostar” da atividade. Indicaram também que “nunca tinham realizado, em nenhuma disciplina” este tipo de atividade.

No contexto do *focus group*, os 4 alunos consideraram a ideia “bem, diferente e engraçada”. Face à pergunta se “escreviam coisas diferentes em espanhol do que em português?” todos responderam que não. Referem também que consideram o diário “um bom elo de ligação entre o aluno e o professor *como um diálogo*”. Um aluno mencionou que o diário permite “organizar a sua maneira de pensar, porque está sozinho e não no meio da turma”. Outro aluno aludiu ao facto de que “quando quer escrever tem a necessidade de procurar outras palavras”, e 2 dos 4 alunos já tinham utilizado o dicionário.

Através das entrevistas individuais orais espontâneas registadas no diário de campo da professora investigadora, soubemos que um aluno já tinha feito um diário no 2º ciclo, na disciplina de português, durante um dos períodos. O suporte físico era um bloco e o conceito era semelhante ao deste projeto no sentido em que os alunos faziam produção escrita livre e desenhos.

Um outro aluno mencionou que “gosta de fazer o diário” e nunca nenhum professor o tinha introduzido em nenhuma disciplina. No seu entender “sente que escreve melhor” mas nunca consultou o dicionário. Vê o *feedback* da professora e quando tem uma dúvida sobre uma palavra de vocabulário “já fui ver a correção que foi feita pela professora”.

Face aos dados obtidos neste 1º ciclo e com informação complementar no diário de campo e observação direta, podemos considerar que, atendendo ao perfil da turma, e ao facto de 3 dos 35 alunos nunca entregarem o diário, a base do projeto é de 32 unidades; a devolução dos diários de aprendizagem foi, em média, de 21 unidades, ou seja, Satisfatória.

A diminuição de entrega nas semanas 3 e 4 poderá estar relacionada com a realização da 1ª ronda de testes nas várias disciplinas e da referida “falta de tempo por ter que estudar”. (figura 9)

A opinião geral dos alunos (figura 10) é que o diário de aprendizagem é importante para escrever (melhor) em espanhol, e que é uma forma (diferente) de escrita para, por exemplo, desabafar com a professora. Para executar a tarefa, alguns alunos adaptaram a sua forma de estudo à realização desta tarefa, que é sempre fora da sala de aula, indicaram a necessidade de procurar palavras no dicionário para se poderem expressar convenientemente e concentrar-se sozinhos, sem a presença de pares.

No que diz respeito à forma de expressão escrita, verificamos que muito poucos foram os sujeitos que respeitaram o número de *outputs* inicialmente pedidos (3 a 4 entradas). Os alunos escreveram ao ritmo deles e com base num mesmo *input*, interiorizaram o *intake* de forma diferente, o que permitiu verificar um *output* muito distinto não só na motivação demonstrada, bem como no número de linhas escritas (figura 12, exemplo 3), sendo que alguns sujeitos ignoraram por completo o *input*. Constatamos que vários alunos tanto colaram fotografias ou ilustrações (figura 12, exemplo 1), como realizaram desenho e elegeram tanto personalidades públicas (figura 12, exemplo 2) como pessoais.

Este resultado pode ser verificado com o exemplo do *input* nº 5.

“ELIJE E INVESTIGA TU PERSONALIDAD PREFERIDA (muerta o viva) o INVENTA.

- Nombre, fecha de nacimiento/muerte, datos biográficos, curiosidades, gustos raros. !LARGA VIDA A LA IMAGINACIÓN, venga!”

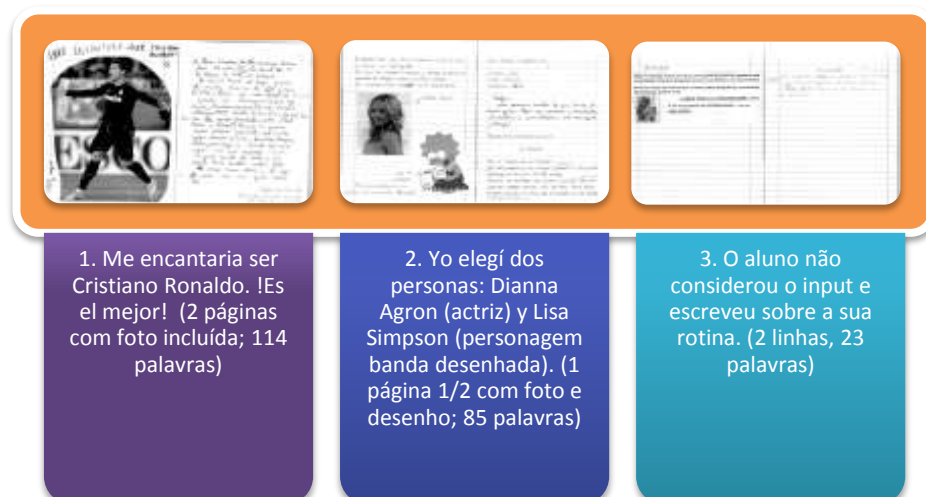


Figura 12 - Exemplos de *output* no 1º ciclo (input nr. 5 - Personalidade preferida)

Na altura das devoluções semanais feitas pela professora investigadora, sempre em mão e exclusivamente aos próprios, alguns alunos afastavam-se um pouco e iam de imediato ver o *feedback* escrito e o *input* da semana seguinte.

Esta “curiosidade” era por vezes partilhada entre pares com sorrisos e pequenos comentários, não só com outros alunos da turma de Espanhol, mas também com outros alunos que pertenciam as aulas de Francês.

2. Resultados obtidos no 2º ciclo de investigação

O segundo ciclo de investigação-ação foi concluído com 2 recolhas semanais do diário de aprendizagem, sem *input* e com *feedback* da professora investigadora, de entrevistas individuais e de observações diretas registadas no diário de campo da professora investigadora, assim como com observações diretas da turma.

Este ciclo decorreu entre 12 (semana 6) e 24 de novembro 2013. (semana 7)

Como podemos verificar na figura 13, foram entregues no mínimo 19 diários e no máximo 26 diários ao longo do 2º ciclo, somando um total de 45 entregas. A média de entrega foi de 22 diários ou seja mais 1 que no ciclo anterior.

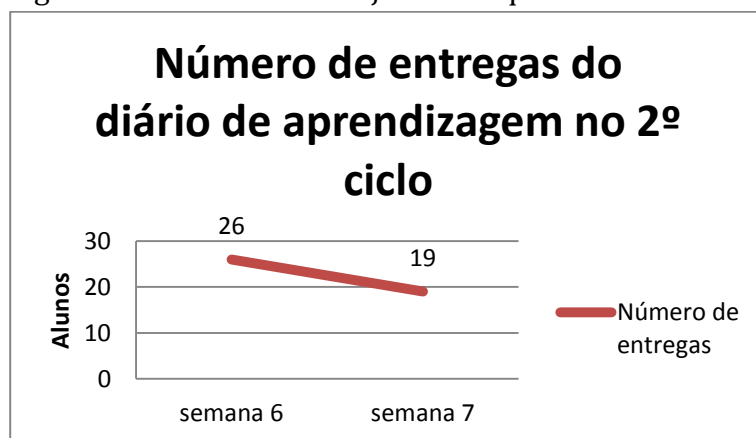


Figura 13 - Entregas do diário de aprendizagem no 2º ciclo

Verificamos que, nalguns diários, os alunos (figura 14) mencionavam que não sabiam o que escrever (exemplo 1), e que outros escolheram descrever a sua rotina. (exemplo 2)

Houve, no entanto, alguns alunos que se lançaram numa escrita mais pessoal, expondo sentimentos pessoais e existenciais (exemplo 3). Tivemos o caso de alunos que aproveitaram o facto de termos dado na Unidade Didática anterior o tema da carta para escrever uma carta à professora investigadora dando a sua opinião pessoal sobre as aulas de ELE. (exemplo 4)

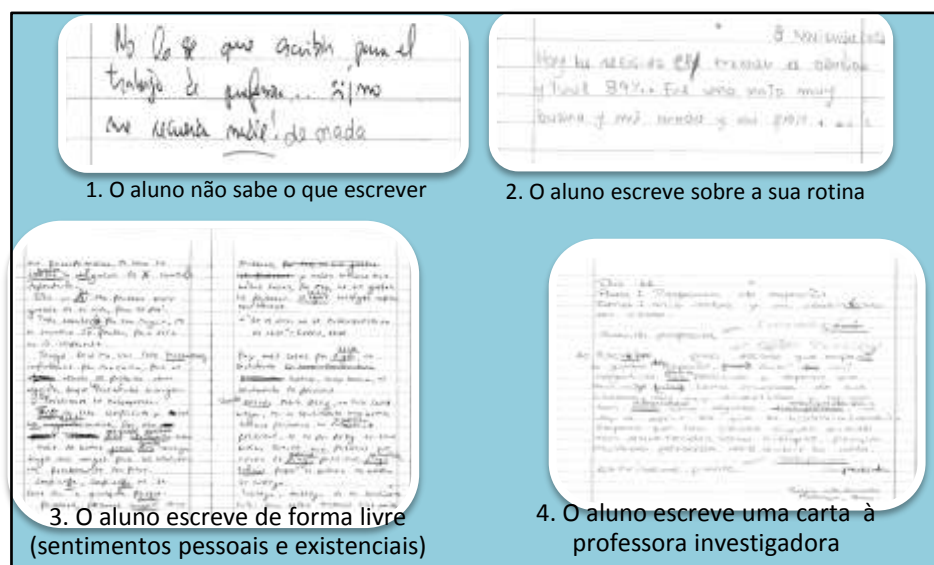


Figura 14 -

Exemplos de *output* de alunos no 2º ciclo (sem mediação)

Numa entrevista oral espontânea registada no diário de campo realizada junto de um aluno que só entregou o diário de aprendizagem nas duas primeiras semanas, quisemos entender a razão e ele respondeu *vagamente* que o tinha “perdido” e que, de qualquer forma, “não estava interessado em melhorar a sua expressão escrita” porque “falava muito com colegas hispano-falantes, nomeadamente do México através de um jogo vídeo via internet”. No seu entender “não precisava de melhorar e não gostava de escrever para *uma coisa*”.

Numa outra entrevista oral no mesmo molde da anterior, um dos alunos que muito poucas vezes entregou o diário referiu que “não fez o diário porque não percebeu o que era para fazer e prefere quando está lá o *papel*”, acrescentou que “não sabia o que escrever”.

Face aos dados obtidos neste 2º ciclo e com informação complementar no diário de campo e observação direta podemos considerar que a devolução foi em média de 22 unidades, mas só com 19 devoluções na 2ª semana. A diminuição de entrega na semana 6 poderá estar relacionada, ou não, com a falta de *input*.

No que diz respeito à forma de expressão escrita, verificamos que o leque de *output* foi muito variado, desde textos de algumas frases até 2 a 3 páginas, sendo que os temas foram muito diferentes como, por exemplo, a rotina diária, a cantora preferida, o desporto preferido, a crise, a obesidade no mundo, os sentimentos pessoais e existenciais, o fim-de-semana, as festas de fim de ano, a apanha da castanha. Constatamos que vários alunos se serviram do diário de aprendizagem para realizar os TPC previstos para a semana 7: a realização de uma carta ou correio eletrónico e escreveram-na no próprio diário.

Só dois alunos é que colaram fotografias e nenhum realizou desenhos.

3. Resultados obtidos no 3º ciclo de investigação

O terceiro ciclo de investigação-ação ficou concluído com 3 recolhas semanais de diário de aprendizagem com *input* e com *feedback*; um questionário escrito individual; entrevistas individuais orais; observações diretas registadas no diário de campo da professora investigadora e observações diretas da turma.

Este ciclo decorreu entre de 25 de novembro (semana 8) e 10 de dezembro 2013 (semana 10).

Como podemos verificar na figura 15, foram entregues no mínimo 10 diários e no máximo 19 diários ao longo do 3º ciclo, somando um total de 44 entregas. A média de entrega foi de 15 diários.

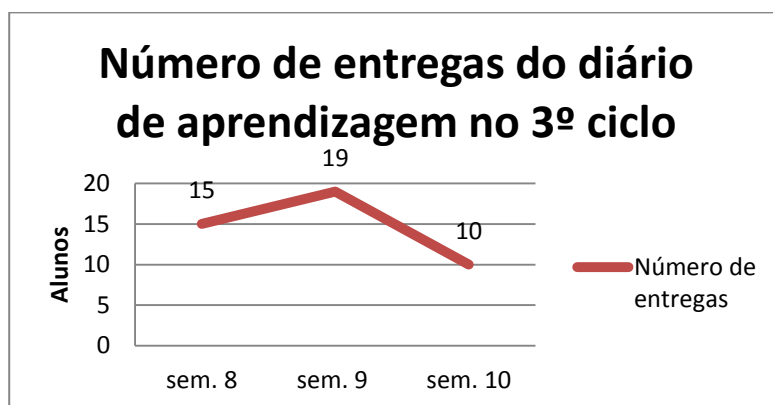


Figura 15 - Entregas do diário de aprendizagem no 3º ciclo

No dia 4 de dezembro de 2013, (semana 9) constatou-se um cansaço geral da turma, sendo que vários sujeitos estavam desejosos por entrarem de férias e a 2ª ronda dos testes ter acabado em todas as disciplinas.

Nesse dia foi entregue o prémio do “Melhor diário do mês de novembro” a um aluno.

O questionário individual escrito permitiu-nos o ponto de vista dos alunos, neste fim de 3º ciclo, e comprovar a opinião de cada um sobre a utilização do diário (figura 16), partindo da pergunta:

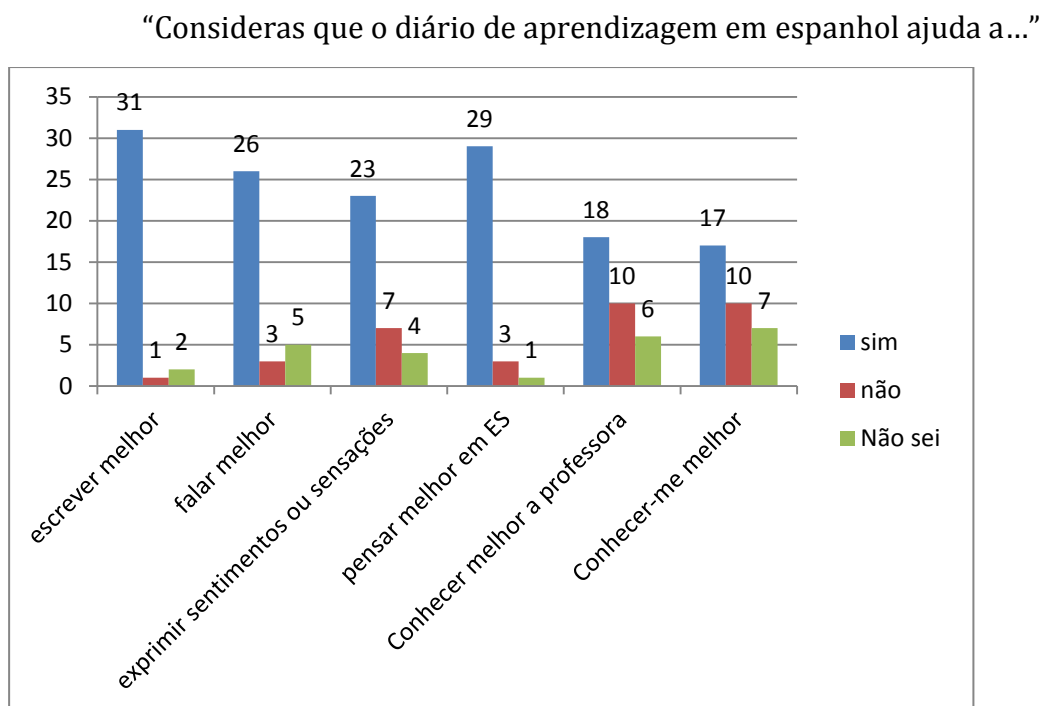


Figura 16 - Opinião dos alunos sobre a utilização do diário de aprendizagem - 3º ciclo

Inequivocamente e face à resposta da P1: “Achas que o diário de espanhol ajuda a escrever melhor”, 31 alunos em 32 considera que sim, e 29 alunos em 32 entende que o diário também ajuda a pensar melhor em espanhol (P4).

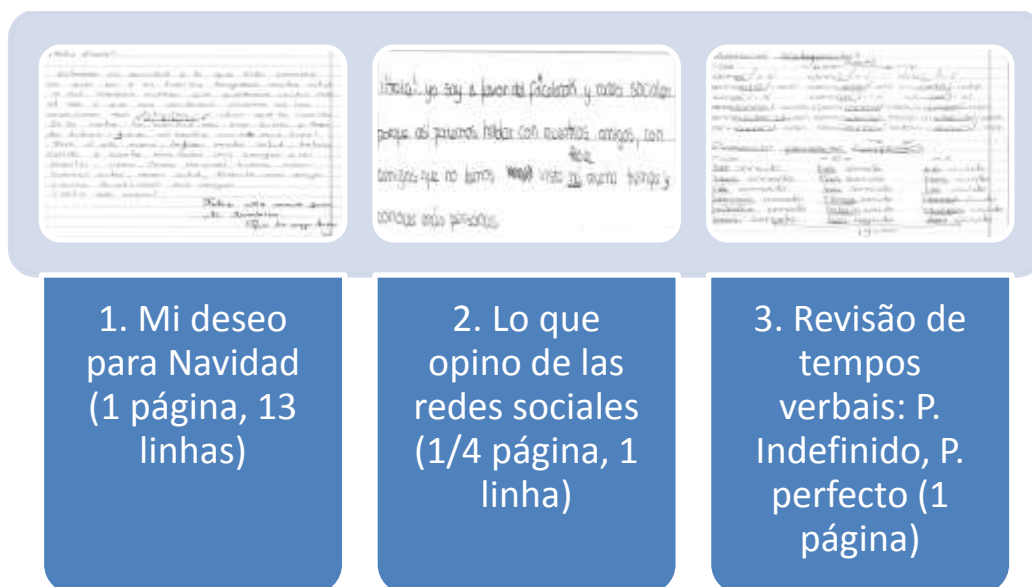


Figura 17 - Exemplos de *output* de alunos no 3º ciclo (com mediação)

No que diz respeito à forma de expressão escrita, verificamos que o leque de *output* foi múltiplo, desde 2 a 3 frases até 1 a 2 páginas. Constatamos que vários alunos se serviram do diário de aprendizagem para realizar as revisões sobre tempos verbais para o 2º teste sumativo.

Com base na primeira parte do questionário escrito individual realizado (apêndice 6), verificamos, no quadro 7, em termos de comparação entre todas as atividades

propostas na sala de aula ao longo dos 3 ciclos, que 23 dos alunos preferiram a utilização de programas informáticos interativos a todas as outras atividades dinamizadas na sala de aula. Escrever no diário de aprendizagem agradou a 21 alunos, pelo que deduzimos que é uma atividade com potencial junto deles. Houve 6 alunos que gostaram mais ao menos desta atividade, o que pode ser uma reação a tratar-se de uma novidade pedagógica. O diário de aprendizagem é a 2ª atividade ex-aequo de que os alunos mais gostaram, a par da audição de canções.

Quadro 7- Comparação das atividades em sala de aula

EN GENERAL... De las actividades propuestas en clase, indica con una cruz (X) tu respuesta:

ACTIVIDADES	No me gusta, no contesto 1	Más o menos 2	Me gusta 3
a. Lectura de textos (Feliz Curso, Esperanzas sembradas, Mucha Variedad, una sola lengua; La noticia)	1	12	19
b. Contestar oralmente a cuestionarios relativos a textos leídos	1	11	20
c. Audición de canciones (<i>Sí tú no vuelves</i> , de Amaral, <i>A Dios le pido</i> de Juanes)	1	10	21
d. Ejercicio de comprensión oral a partir de canciones	1	19	12
e. Explicaciones gramaticales (Pres., pasados, Pres. de subjuntivo)	7	13	12
f. Ejercicio escrito gramatical y de vocabulario	2	13	17
g. Producción escrita en el diario	5	6	21
h. Ejercicios de producción oral a partir de imágenes del libro de texto u otras (mapa, mago, ojos)	2	12	18
i. PPT – Power Point (Personalidades, grammatical,...)	2	10	20
j. Programas informáticos interactivos (mapa de ES, vocabulario)	1	6	23
j. objetos (espejo) ¹	1	1	13
k. Actividades orales (expresiones cotidianas)	2	10	16

No segundo conjunto de dados, em que se pedia aos alunos que indicassem as suas preferências e as justificassem (quadro 8), 9 alunos indicaram que escrever no diário foi o que mais gostaram e salientam que “é uma boa ideia”, o que reflete aceitação da estratégia; dizem eles que o diário permite “desabafar” e “expressar-se”, o que tem uma dimensão afetiva e pessoal; que permite “falar” (sobre si próprio), o que tem a ver com um aspeto mais íntimo. Para os alunos, o diário tem também uma dimensão que permite praticar e exercitar a língua. Com pontuação ligeiramente superior, 10, ouvir canções é apreciado por razões diversas: diversão e descontração.

¹ Esta atividade só foi realizada com o 2º grupo.

Quadro 8 - Atividades em sala de aula que mais gostaram**EN GENERAL...2. ¿Qué te ha gustado más y por qué?**

Audição de canções	10	<u>Comentários:</u> Gosto, divertido, descontraído	3
Tudo	2	<u>Comentário:</u> Gosto da língua espanhola	1
Textos	2		
Responder oralmente aos textos	1		
Objeto	2		
Gramática/Verbos	2		
Exercícios escritos gramaticais	2	<u>Comentário:</u> Gosto de fazer exercícios	1
Exercícios de compreensão oral a partir de canções	2		
Escrever no diário	9	<u>Comentários:</u> boa ideia, desabafar, praticar, escrever o dia, falar e expressar-se	5
Dos programas interativos	1		
Dos ppt	1		
De nada/sem resposta/Não sei	4		
Atividades orais	4	<u>Comentário:</u> Gosto de falar	1
Aprender as comunidades espanholas	1		

As respostas do quadro 9, permitem compararem o que os alunos menos gostaram. São apenas 3 os alunos que gostaram menos de escrever no DA, alegando que é por “falta de tempo” e por ser uma atividade realizada fora da sala de aula e ser uma tarefa que os “distrai”.

Podemos considerar que o DA não é encarado como fundamental, talvez por ser feito fora da sala de aula ou por dar trabalho. Existe no diário de aprendizagem uma dimensão importante para os alunos que é a “(d) tempo que leva a ser produzido”, talvez por os adolescentes estarem habituados a uma escrita teclada como se ela fosse “vinculada” a um género textual digital e acabam por “desaprender” a forma padrão de escrever e produzir textos. Sabemos que alguns alunos realizam anotações pessoais e escolares com várias imperfeições linguísticas diretamente relacionados com o hábito da escrita rápida e abreviada usada nas novas ferramentas digitais.

Os alunos também consideram que a escrita no diário não é central para a aprendizagem e que também não gostam de fazer os TPC porque “não têm tempo”. 11 alunos dizem não gostar de gramática, mas 3 deles acham que é importante. Podemos supor que são crenças do que aprenderam anteriormente, talvez por haver uma estrutura mental que tem a ver com o percurso académico de cada um.

Quadro 9 - Atividades em sala de aula que menos gostaram**¿Qué te ha gustado menos y por qué?**




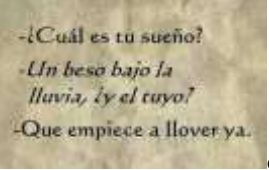


Explicações gramaticais e os verbos	1 1	<u>Comentários:</u> É uma seca, falta de atenção, sei que é importante, não percebo muito	4
<i>Escrita no diário</i>	3	<u>Comentários:</u> Quando tenho a semana muito ocupada distrai-me, não é importante, agora no fim	3
Audição de canções	2	<u>Comentários:</u> Porque ouço mal, não gosto muito	2
Atividades orais/responder oralmente	2		
nada	2		
De fazer trabalhos de casa	1	<u>Comentário:</u> Não tenho tempo	1
De tudo	4	<u>Comentário:</u> Falta de atenção	1
O barulho na sala de aula	2	<u>Comentário:</u> Não me consigo concentrar	2
Não responde	1		
Fazer testes	1		

Na parte II do questionário, que diz respeito à produção escrita no diário (quadro 10), ao nível da análise dos vários *inputs* dados aos alunos ao longo do 1º e 3º ciclo de IA, a maioria preferiu o input nº 2: “Cuáles son las mejores cosas de tu vida?”. O número mínimo de resposta dos que “não gostaram ou não respondem” é de 5 e 6. No que diz respeito aos *inputs* nºs 1, 4 e 9 são produções de escrita mais abstratas, que podem não agradar tanto aos alunos, e daí as suas pontuações mais baixas. Não há um grande repúdio de nenhum *input*, o que quer dizer que os *inputs* terão sido adequados, se a professora investigadora quisesse continuar com estes estímulos.

A escrita livre aparece em segunda posição mais votada e nalguns DA verificamos que surgiu como expressão de liberdade, pois permitiu a alguns alunos expressar as suas ideias, emoções e pensamentos. Verificamos que alguns alunos se libertaram de alguns preconceitos que interiorizavam em relação a si próprios e aos outros com quem se envolvem no dia-a-dia, possivelmente pelo medo de não serem aceites devido à forma como são, pensam e se expressam.

Quadro 10 - *Inputs* introduzidos no diário de aprendizagem

LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN TU DIARIO: Fuera de las clases, la profesora propuso actividades de producción escrita

Actividades en tu diario	No me gusta/No contesto (1)	Más o menos / Me gusta (2 + 3)
<p>1) Saudade em Espanhol - <i>echar de menos</i></p> <p>1. Echar de menos. Ej 1: <i>Desde que mi hermano se fue a vivir a París le echo de menos.</i> 2. Extrañar. Ej. 2: <i>No consiguió dormir porque extrañaba a su amada.</i> 3. Sentir falta. Ej. 3: <i>Siento falta de cuando me cantabas para dormir.</i> (...)</p>	11	21
<p>2) ¿Cuáles son las mejores cosas en tu vida?</p> 	6	26
<p>3) elige e investiga sobre tu personalidad</p>  <p>preferida (muerta o viva) o inventada</p> <p>LARGA VIDA A LA IMAGINACIÓN, VENGA!</p> <p>A mí me gustaría ser SUPERWOMAN....!es mi secreto!</p>	7	25
<p>4) </p>	9	23
<p>5) </p> <p>cuál es tu sueño?</p>	9	23
<p>6) </p> <p>A favor o contra....</p>	8	24
<p>7) </p> <p>Cómo te has levantado hoy?</p>	8	24
<p>8) Expresión escrita libre: escribir lo que te apetezca</p>	5	27

Na parte III, quanto à reflexão sobre o diário, no quadro 11, o grau de discordância sobre vários pontos é mais alto que nos outros quadros, mas ainda assim predominam as respostas de cariz positivo (mais ou menos/ estou de acordo). O maior número de respostas de concordância ou quase concordância recai sobre os itens que dizem respeito à capacidade do diário para ajudar o aluno a refletir sobre os erros e à possibilidade de praticar o espanhol. Contudo, é também importante considerar as respostas de discordância, como aspetos a explorar futuramente: 8 alunos consideram que o diário não os ajuda a escrever o que sentem, 7 alunos em 29 acham que o diário não os ajuda a compreender melhor o que estão a estudar em espanhol e 6 alunos afirmam que o diário não os ajuda a dizer o que pensam.

Quadro 11 - Reflexão sobre o tipo de escrita no diário de aprendizagem

Reflexiona sobre tu diario. Escoge las hipótesis que mejor describen lo que piensas

Preguntas El diario me ayuda a...	No estoy de acuerdo/No comento (1)	Más o menos/Estoy de acuerdo (2+ 3)
1)...escribir lo que siento	8	24
2)...entender mejor el funcionamiento del español	4	28
3)... decir lo que pienso	6	25
4)... reflexionar sobre los errores que hago cuando escribo	3	29
5)...dar mi opinión sobre las cosas	5	27
6)... practicar mi español	4	28
7)...comprender mejor lo que estoy a estudiar en español	7	25

No quadro 12, quando interpelados face à intervenção da professora, a resposta é contundente: 30 alunos dizem que há vantagens nessa intervenção porque há erros no que escrevem, que, ao serem assinalados, transmitem a confiança ao aluno de que “aprendo”; “vejo” e “faz-me pensar”. Simultaneamente, as respostas parecem indicar que existe alguma consciência do erro.

Quadro 12 - Opinião dos alunos sobre a mediação da professora

¿Consideras que hay ventajas cuando haces producciones escritas, solo, en casa, en tu diario y la profesora corrige?

Sim	30	<u>Comentários:</u> Porque treino a mina escrita / a desenvolver / aprender mais ES / Como há erros, a professora corrige e aprendo e não volto a repetir ou vejo o que está mal/as correções / Porque faz-me pensar como se escreve, faz-me trabalhar. É um exercício muito bom e gosto de fazer.	14
Sem resposta	2		

O quadro 13 revela a reação dos alunos face a várias dimensões do DA que são a escrita, o tempo necessário para a escrita, a autonomia e outros pontos de interesse. Muitos dos alunos queixam-se que a escrita é “chata”, que é “preciso organização”. Sobre o tempo, os alunos dizem que “não tem tempo, e que “perdem muito tempo”.

Face à sua autonomia de escrita, comentam que quando “estão sozinhos, não se apercebem dos erros”.

Quadro 13 - Dimensões do diário de aprendizagem

¿Cuáles serán los inconvenientes cuando haces producciones escritas, solo, en casa en tu diario?

É chato escrever em espanhol	1
É um trabalho muito dispendioso, bastante organização é preciso organizar antes de escrever	1
Fico sem algum tempo / para estudar	4
Não gosto de escrever sobre a minha vida	1
Não há /não sei/sem resposta/nenhuma. Comentários: porque tenho tempo de estar com os meus pensamentos e escrever no papel; mas vezes tenho que estudar muito e não me apetece escrever	12
Não tenho ajuda da professora	1
Perdemos muito tempo a escrever isso, não quero continuar, são demasiados dias a escrever	1
Quando estamos sozinhos a escrever não nos apercebemos dos erros que estamos a cometer	5
Sim	1
Temos de escrever todas as semanas e as vezes não me lembro	1
Tenho dificuldades em escrever em espanhol	1
Ver a televisão e jogar no computador	2

O quadro 14 responde à pergunta sobre a continuidade de escrita no DA se a professora não o incluisse na nota e não atribuisse prémios. 20 alunos responderam que ainda assim, continuariam a escrever no diário, por dois motivos diferente: porque podem treinar a escrita e praticar a língua; e porque é uma forma de “nos expressarmos.” Existem, contudo, 8 respostas negativas.

Quadro 14 - Opinião dos alunos sobre a continuidade de escrita

¿Continuarías escribiendo el diario si la profesora no lo incluía en la nota o no te diese premio?

Sim	20	<u>Comentários:</u> Se não tivesse ocupado / Só que as vezes posso esquecer-me / é bom e estamos a treinar / Posso exprimir-me / Porque gosto / É uma forma de nos expressar e de aprender a escrever melhor / Melhoro o meu espanhol / a percentagem na nota não influencia e nunca recebi o prémio	8
Não / não me interessa / sem resposta	8	<u>Comentário:</u> Porque jogo a um jogo (vídeo) onde falo espanhol a toda a hora	1
Talvez / segredo/ não sei	3	<u>Comentário:</u> Porque gosto de receber prémios	1

O quadro 15 permite-nos verificar a importância, ou não, da devolução dos diários de aprendizagem à professora. Não temos dados conclusivos que nos permitem optar

por um “Sim” ou por um “Não”, visto o “Sim” ter 13 repostas, os indecisos serem 9, e os que responderam “Não” serem 10. Alguns comentários referem que a interação com a professora é importante para eles. Os alunos vacilam entre o aborrecimento (2 sujeitos) e o entusiasmo (3 sujeitos).

Quadro 15 - A importância da devolução do diário de aprendizagem à professora

¿Continuarías escribiendo, para ti, si no tuvieses que devolverlo a la profesora?

RESPOSTAS	VALORES	PORQUE	VALORES
Não/sem resposta	13	Não tenho tempo / Não gosto de escrever	2
Não sei / talvez não, não sei talvez / Não tenho a certeza/talvez/Quando sentisse que precisava	9	<u>Comentários:</u> Porque as vezes poderia fazer outra coisa parecida com o diário e que também fosse bem, Aborreço-me, é mais entusiasmante quando mostramos à professora e quando temos um objetivo	2
Sim	10	<u>Comentários:</u> Porque é uma forma de estudar espanhol, de expressar o que sinto / Porque mesmo sozinho gosto	3

Face às sugestões pedidas (quadro 16), metade dos alunos (15) não tem nenhuma ou considera que o DA está bem, 3 dizem que vão continuar a escrever, 3 consideram que é um método de estudo, 2 apontam para outro tipo de atividade escrita, sem especificar qual e 2 gostavam de escrever só uma vez por semana.

Quadro 16 - Sugestões dos alunos sobre o diário de aprendizagem

¿Qué sugerencias harías con respecto al diario?

RESPOSTAS	VALORES	PORQUE	VALORES
Acabar com o diário, não gosta nada de escrever com o diário/não gosto de escrever sobre a minha vida	2		
Escrever o que me apetece/sem atividades	2		
Que a professora no mande desenhar	1		
Nenhuma sugestão/sem resposta/não sei	15	Comentários: assim está bem	2
Agrada-me e quero continuar/é importante continuar	3	<u>Comentário:</u> Sinto-me bem quando o faço	1
Só escrever 1 vez por semana	2		
Só escrever 3 vezes por semana	1		
É muito importante escrever no diário/bom método de estudo	3	<u>Comentários:</u> Porque treinamos o espanhol / Porque damos a nossa opinião	3
Deveria haver mais prémios, não só para o 1º lugar mas também para que se esforça	1		
Escrever só quando me apetecesse	1		
Escrever o que sentimos, alivia-nos	1		

4. Resultados obtidos no 4º ciclo de investigação

O quarto e último ciclo de IA ficou concluído com recolhas dos diários, observações diretas registadas no diário de campo da professora investigadora, duas entrevistas orais individuais, uma entrevista escrita junto da professora cooperante e registo no diário de campo.

Este ciclo decorreu entre de 7 de janeiro (semana 10) e 21 de janeiro de 2014. (semana 13)

O quarto ciclo de investigação-ação teve 3 recolhas semanais de diário de aprendizagem sem *input*; deixou de ser obrigatório; deixou de haver prémio do “Melhor diário do mês”; e a escrita passou a ser completamente livre. No entanto, a professora investigadora continuou a dar *feedback* aos alunos.

Em termos de resultados foram devolvidos semanalmente 4 ou 5 diários. Das entregas realizadas neste ciclo, 4 dos 5 alunos forma os mesmos (2 rapazes e 2 raparigas). Os temas desenvolvidos foram todos diferentes tais como dúvidas sobre opções escolares, o livro atual, o fim-de-semana ou a lenda preferida.

Este 4º ciclo permitiu constatar que o número de alunos (20) que responderam à pergunta no ciclo anterior, sobre se continuariam a entregar o diário, mesmo não sendo obrigatório fazê-lo, não contar para a nota e não ter prémio, ficou muito aquém do *expetável*. Apenas 5 alunos entregaram o diário todas as semanas. O que notamos é que no caso de um aluno, o diário de aprendizagem tornou-se um verdadeiro diálogo entre a professora e o aluno, que estava com dúvidas ao nível da orientação escolar para o 3º ciclo. (figura 18)

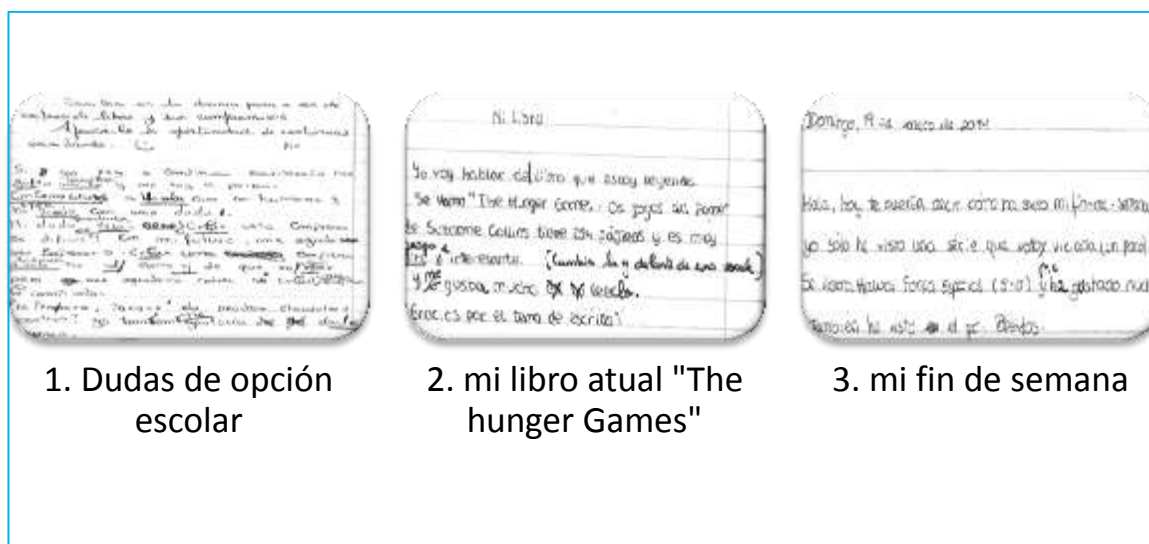


Figura 18 - Exemplo de *output* de alunos no 4º ciclo (entrega voluntária)

Durante o mês de fevereiro 2014, foi realizada uma entrevista escrita junto da professora cooperante (apêndice 10). A professora cooperante considera que o DA é relevante para a construção do saber no ensino de ELE e que foi uma novidade para ela, visto não conhecer e não ter conhecimento de algum colega que o tivesse aplicado com alunos.

A professora cooperante verificou, juntamente com a professora-investigadora, que, no início, havia alguns alunos que demonstraram não querer escrever no DA por pensarem que se estaria a entrar na sua vida privada. Contudo, no final verificou-se uma boa aceitação por parte dos alunos. Segundo ela, o diário foi bem utilizado, já que possibilitou aos alunos a prática da expressão escrita.

Ao longo da prática, a professora cooperante acompanhou as entregas/devoluções, os comentários e os estímulos dados e pensa que o fato de os diários serem devolvidos no dia seguinte à entrega por parte dos alunos requereu um trabalho acrescido por parte da professora-investigadora. Considera que os *feedback* e comentários feitos foram pertinentes e que alguns alunos, poucos, terão feito o diário porque sabiam o peso que tinha na nota e também por ansiarem por um prémio. Apesar disso, não mudaria nenhum procedimento. Das experiências decorridas dentro e fora da sala de aula, o comentário que a professora cooperante evidencia, no sentido de enriquecer a utilização de diários de aprendizagem, é que o diário poderia também ser usado como caderno de estudo, isto é, os alunos poderiam fazer as suas revisões e os seus resumos para os testes no diário. Assim, a professora poderia auxiliá-los sempre que tivessem dúvidas que, por algum motivo, não colocavam na sala de aula.

Em termos de anos de escolaridade, e face aos contextos em que ensina, a professora cooperante utilizaria o diário nos níveis 2 e 3, ou seja, nos oitavo e nono anos, porque é uma boa prática para os alunos trabalharem a expressão escrita, já que é uma vertente menos praticada em sala de aula, uma vez que os tempos letivos dos anos referidos são normalmente de aulas de 90 minutos uma vez por semana.

No que diz respeito aos *inputs*, a professora cooperante utilizaria o diário, primeiro, com temas sugeridos por ela e, depois, com temas que os alunos achassem importantes.

Do ponto de vista da reflexão que o professor pode fazer sobre a sua prática, ela considera que o DA permite ter um posicionamento de supervisão e revelar informações que são importantes na ação profissional, na medida em que o professor fica a conhecer melhor os seus alunos e assim pode atuar de diversas formas em contextos diversificados.

Para a professora cooperante é muito importante que o professor guie os alunos numa fase inicial e que dê sempre a sua opinião sobre os textos escritos pelos alunos, para que estes sintam que o seu texto foi lido e apreciado.

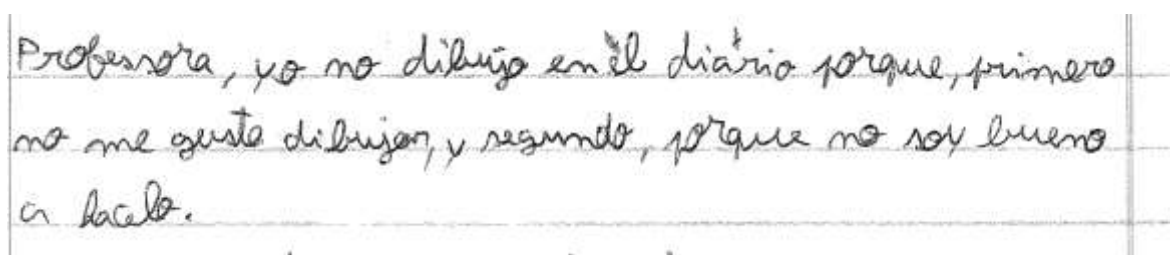
4.1 O estudo de caso de dois alunos

No sentido de clarificar alguns dos dados recolhidos nos ciclos de IA e para entender um pouco melhor o ponto de vista dos alunos, realizaram-se um estudo de caso com 2 alunos para aprofundar algumas das respostas coligidas pelos outros instrumentos e destacar percursos individuais de relação com o diário.

Passamos a apresentar dois exemplos de diários de dois alunos distintos, sendo um do género masculino e outro do género feminino com nomes fictícios. Esta escolha foi afunilada para estes 2 sujeitos a partir de vários critérios como o da paridade, o aproveitamento escolar, a frequência de adesão ao projeto e a tipologia de *output* entre outros.

Para cada um dos exemplos, apresentamos de forma breve a sua caracterização académica para depois explorar, tanto através do diário como da entrevista individual oral, algumas particularidades e pontos de interesses. (apêndice 8 e 9)

O primeiro exemplo de diário é do “Guilherme”. Tem 13 anos, participou nas Olimpíadas de Matemática e foi apurado para a segunda fase do concurso de ditado. Participou também no corta-mato. O aluno é federado de andebol e treina 5 vezes por semana. É um bom aluno e nunca reprovou. É um aluno que não tem grande dificuldade na escrita em geral e que se exprime bem oralmente. Este aluno entregou o diário todas as semanas (40 entradas em 15 semanas), respeitou o número de linhas inicialmente pedidas (4 a 5 linhas), e entradas (3 ou 4). Este aluno tem a particularidade de nunca ter considerado os *inputs* para escrever, ou seja, a sua escrita foi sempre livre. Nunca fez desenho, nem colou fotografias ou outro tipo de figura. (figura 19). Não personalizou a capa. Ao nível da personalidade é um aluno extrovertido, que tem uma boa participação mas é conversador.



Professora, yo no dibujo en el diario porque, primero no me gusta dibujar, y segundo, porque no soy bueno en hacerlo.

Figura 19 - Excerto de *output* nr. 24 do dia 05/11/2013 (não está corrigido)

No que diz respeito à visão global da utilização do diário de aprendizagem, o aluno não estava muito motivado para a realização da tarefa porque diz que é “preguiçoso” e só realiza tarefas quando elas são obrigatórias e sabe que influenciam a nota. Para ele o diário “tira tempo” e comentou que, no caso de outros alunos, “não gostam de fazer nada”. O aluno mencionou, no entanto, que alguns alunos continuaram sem gostar da tarefa, mas que outros acabaram por mudar para uma opinião mais positiva. O aluno escreve principalmente sobre a sua rotina diária, centrando-se nos temas sobre a escola, os testes, o desporto e os vídeos jogos.

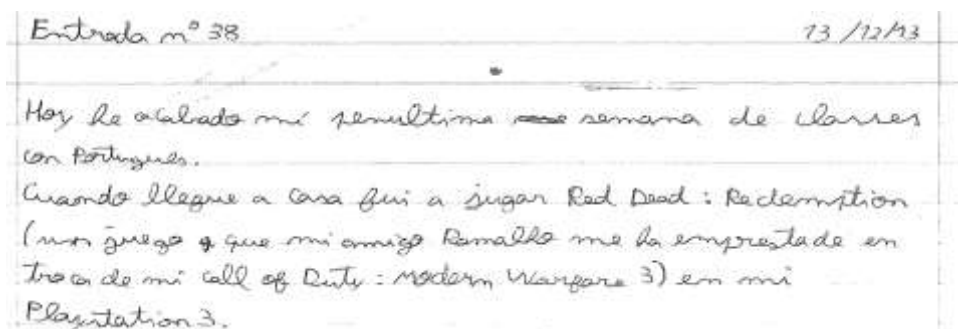


Figura 20 - Excerto nr. 38 do dia 13/12/2013

Sobre a importância da anotação dos erros, considera que é importante e ajuda a melhorar. No que diz respeito ao ritmo de escrita, ele adotou uma rotina semanal, ou seja, na véspera da aula de ELE, às segundas à noite, realiza todos os *outputs* e recapitula a semana.

O diário acabou por ser partilhado de forma natural com alguns pares, como outros o fizeram com ele, alunos da própria turma, não só de espanhol mas também de francês. Ele não considerou isso como uma violação da sua intimidade, porque não “tinha lá nada que o fizesse sentir desconfortável”. Não sendo um diário íntimo, mas mais um material de apoio em contexto educacional, nunca o mostrou aos seus pais por considerar que não “tem que se intrometer”.

A obrigatoriedade de devolução é para ele muito importante, porque “conta para a nota”, mas o prémio é “secundário”; por isso não iria de todo continuar a escrever se o diário de aprendizagem passasse a ser de entrega voluntária, o que veio a acontecer. O aluno só entregou nos 3 ciclos obrigatórios.

Como balanço, o aluno conclui que o diário é uma “estratégia diferente”, que lhe permitiu sair dos exercícios recorrentes de anos anteriores e que o “ajudou a evoluir na escrita”, sendo que “melhorou”. Não tem sugestões de alterações significativas sobre a forma como foi utilizado.

O segundo exemplo de diário é da “Vânia”. Tem 14 anos, não tivemos conhecimento que tivesse participado nas Olimpíadas ou fosse apurada para concursos ou o corta-mato. É uma aluna média, média-baixa e já ficou retida no 6º ano de escolaridade. É uma aluna que tem alguma dificuldade na escrita e na oralidade (não completa as frases, desvia frequentemente o olhar e fala muito baixinho). Esta aluna entregou o diário quase todas as semanas e sempre considerou os *input* para escrever, ou seja, teve sempre necessidade que a sua escrita fosse mediada. Não personalizou a capa. Ao nível da personalidade é uma aluna introvertida, que tem uma fraca participação, é desatenta e conversadora.

No que diz respeito à visão global da utilização do diário de aprendizagem, a aluna não tinha grande opinião sobre esta tarefa, além de pensar que ia poder “escrever o que sentia”. A aluna sabia que existia este recurso por uma aluna da turma já o ter

feito, em Francês LE II, no 3º ciclo de uma outra escola, desconhecendo o formato e a modalidade. Segunda esta aluna, alguns alunos “não gostam porque têm que escrever” e acrescenta que “não gostam de escrever nem em espanhol nem em português”.

Os *input* são para ela “giros e interessantes”. No 2º ciclo, esta aluna chegou a escrever que sem *input* não “sabia que escrever”.

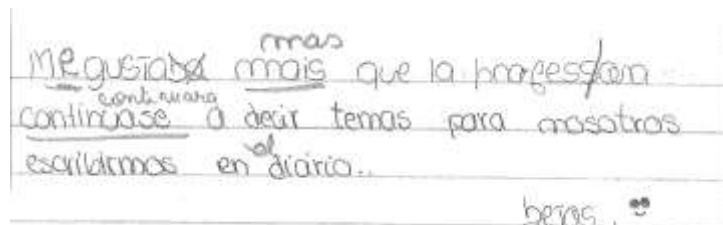


Figura 21 - Output no 2º ciclo - sem *input*

A aluna considera os *input* como um estímulo que a ajuda a “expressar-se”. A aluna escreveu, mas também fez desenhos que exprimiam sentimentos como o da saudade de não ver o pai há 3 meses.

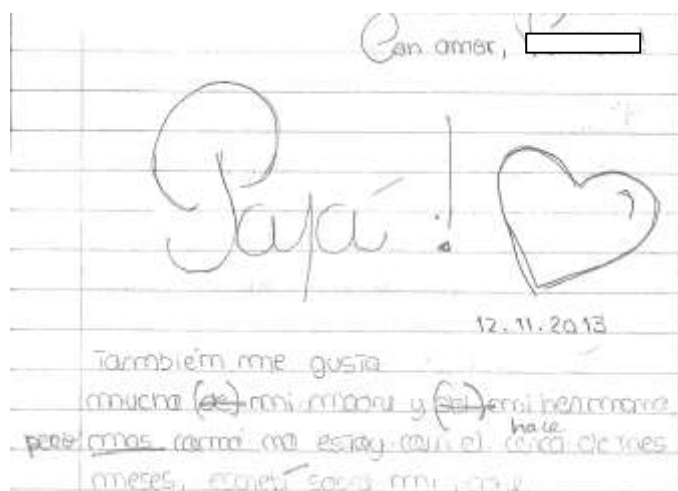


Figura 22 - Output no 3º ciclo - com *input*

Sobre a importância da anotação dos erros, considera que é importante, porque “quando escrevemos, vemos se erramos alguma coisa.” No que diz respeito ao ritmo de escrita, o diário acabou por ser escrito e partilhado, pontualmente, com um pequeno grupo de mais 2 alunas da turma, em casa de uma das delas, com as quais reunia e partilhavam a produção e as dificuldades da escrita. Quando tinha dificuldades, utilizavam o [Google tradutor](#) para traduzir palavras. Não sendo um diário íntimo mas sim um material de apoio em contexto educacional, o diário de aprendizagem é para ela “uma coisa íntima; um caderno íntimo.”

Com respeito à relação professora-aluna, a Vânia não pensa que conhece melhor a professora, mas acha que a professora a conhece melhor a ela e que esta tarefa fez evoluir a relação afetiva entre ambas, o que é muito importante para ela. Considera que um professor deve conhecer bem os seus alunos.

No que diz respeito à obrigatoriedade de devolução do diário, a aluna só entregou nos 3 ciclos obrigatórios. A aluna não referiu a atribuição do prémio.

Como conclusão, a aluna acaba por dizer que foi “bom” escrever no diário e que foi um “caderno” onde teve um “espaço onde pôde dizer o que pensava.” Foi “uma boa experiência” e até mesmo um desafio, porque ao princípio “pensava que não era capaz”. Considera que “melhorou nalgumas palavras” e que agora “escreve mais” ou seja, segunda ela, textos, mas “não muito grandes.” Não tem sugestões de alterações significativas sobre a forma como o diário de aprendizagem foi utilizado.

5. Reflexão global da análise

Com base no nosso diário de campo, no conjunto dos 4 ciclos de IA obtivemos 219 devoluções de diário conforme a figura 23.

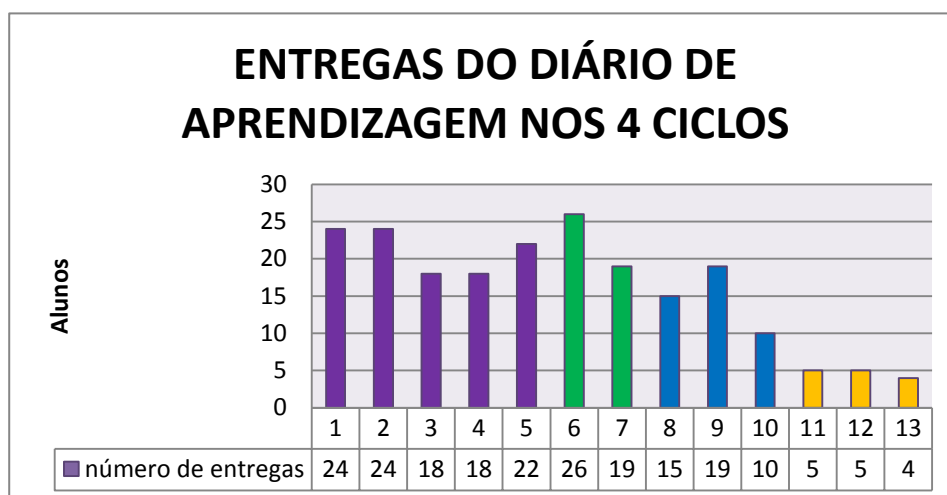


Figura 23 - Entregas do diário de aprendizagem nos 4 ciclos

Face à primeira questão de investigação que formulámos (Quais as mais efetivas condições de utilização, pelo professor e pelos alunos, do diário de aprendizagem enquanto recurso e estratégia de escrita?) Podemos concluir que, de uma maneira geral, os alunos valorizam o modelo usado pela professora de colocar *inputs*, dar *feedback* corrigir erros e de interagir com eles por intermédio do diário, devolvendo-o pessoalmente, uma vez que em termos de sugestões são poucas ou nenhuma as que salientam aspetos de procedimento diferente do utilizado.

Reverendo as condições da sua utilização, salientaria como aspetos positivos o facto de a escrita do diário ser contabilizada para avaliação, haver prémios e ter carácter de obrigatoriedade, já que os alunos, no 4º ciclo de IA, quando deixou de ser obrigatório, contar para a nota e ter prémio, reduziram muito o número de entregas.

Salientaria também o facto de grande parte dos alunos considerar que o diário constitui um instrumento de aprendizagem da escrita e de praticar a língua estrangeira, pelo que dão relevância à correção do erro pela professora.

Os 4 ciclos de IA demonstram, em relação às questões de gestão do tempo, que se perdeu o fator novidade de introdução do instrumento pedagógico e que a escrita no DA deixou de ser um desafio, mas também, à medida que o ritmo dos testes aumentou com o aproximar do final do 1º período, que houve várias referências à falta de tempo “para estudar” para as outras disciplinas.

Analisando os dados recolhidos na elaboração deste estudo, podemos inferir, com base na média de entrega de 21 diários de aprendizagem no 1º ciclo de IA, de 5 semanas (incluindo a fase introdutória), que o diário de aprendizagem foi uma estratégia de ensino aprendizagem que resultou como recurso de aprendizagem, de organização da escrita e de extensão do trabalho de escrita da sala de aula para trabalho de casa. Tal retorno de diários com produção escrita dos alunos poderá ficar a dever-se ao facto de os alunos estarem curiosos em explorar um novo recurso pedagógico, pouco explorado por outros professores; poderá ter havido outros fatores de motivação, como sejam o prémio da melhora capa, o prémio mensal, a percentagem para a nota e o facto de ser obrigatório, sendo igual a um TPC. Cremos também que o facto de a professora ter fornecido o caderno de capa preta a cada aluno e ter escrito os *input* em cada caderno foi importante para aumentar a motivação dos alunos e individualizar a relação entre professor e aluno.

Com referência à segunda questão de investigação (qual o papel a adotar pelo professor na mediação do diário de aprendizagem em ELE com os alunos?), sobre o papel a adotar pelo professor na mediação do diário de aprendizagem, e dado que muitos alunos dizem que o diário os ajuda a refletir sobre os erros e a praticar o espanhol, pensamos que o *feedback* é importante, tal como o é o modelo circular de interação do professor com o aluno, visto que reforça a individualidade e a motivação do aluno e permite ao professor a deteção e correção do erro.

Relativamente à intervenção da professora, a resposta é contundente: 30 alunos dizem que há vantagens no DA porque há erros que, ao serem assinalados, permitem ao aluno refletir sobre o seu processo de escrita.

Face aos dados recolhidos, pode-se inferir que cada estudante tem o seu próprio ritmo de aprendizagem e que tem de entrar numa rotina, tanto temporal como de produção de escrita.

No caso da produção escrita, o estudante necessita de treinar e de refletir e ele precisa de esclarecer dúvidas, por exemplo, de vocabulário junto do professor ou de um dicionário. É certo que há estudantes que são capazes de se adaptar a este ritmo, mas outros poderão ficar pelo caminho. Por isso é que é importante possibilitar que todos os estudantes, independentemente do seu nível, possam usar este material que é o diário de aprendizagem. Consideramos que os alunos confiaram plenamente no

trabalho de ensino do professor, mas por outro lado alguns poder-se-ão ter sentido frustrados ou com medo de não conseguir atingir determinadas metas. O DA é, no nosso entender, uma das soluções de ensino e faz parte de uma aprendizagem de qualidade. É uma maneira para o aprendente ser *ator* e *autónomo* na sua própria aprendizagem.

A mediação do DA implica igualmente a inclusão de uma variedade de atividades para motivar os alunos. Os *inputs* usados tanto são instruções explícitas, visuais, com ou sem vocabulário, como pequenos resumos, se necessário. Há alunos que escrevem muito, outros poucos, de forma mais ou menos livre, outros que gostam de fazer desenhos ou de colar fotografias.

No 2º ciclo de IA, apesar de a escrita no diário ser uma tarefa de expressão livre, a necessidade de *input* foi referida tanto oralmente (entrevista individuais espontânea) como por escrito pelos alunos (figura 21, p.66). De um modo genérico, a turma inteira revela ter percebido a importância da tarefa de escrita no diário. No modelo circular adotado, o professor acaba por ter uma função importante de mediador dos *input* e de *feedback* sobre o *output*. No 2º ciclo de IA, alguns alunos escrevem: “prefiro quando a professora põe papelinhos”; “não sei o que escrever” (*sem input*).

Relativamente à terceira questão de investigação, sobre (Quais as funções que os alunos atribuem ao diário de aprendizagem?), podemos concluir que os diários de aprendizagem são encarados pela maioria dos alunos como recurso e estratégia de escrita, tendo sido também assim entendido pela professora investigadora e pela professora supervisora cooperante, embora não seja de descurar que alguns alunos o consideram, para além disso, uma forma de expressão pessoal.

Há um aspeto muito positivo relativo ao valor que os alunos atribuem ao diário de aprendizagem. Mesmo sem contar para a avaliação, 20 em 29 alunos dizem ver vantagem em continuar a escrever no diário, apesar de, em termos concretos, apenas 5 o tenham feito.

No questionário aberto, do fim de 1º ciclo de IA, existem poucas contradições sobre o diário de aprendizagem: a maioria da turma tem consciência que o diário de aprendizagem é importante porque ajuda a escrever melhor em espanhol. No entanto, constatamos que 3 alunos nunca aderiram ao projeto e outros 2 só o fizeram durante 2 semanas.

Depois de analisados todos os instrumentos de recolha de dados, constatamos que o diário de aprendizagem é de apropriação relativamente fácil, funciona melhor quando é orientado, mas pode ter causado alguma ansiedade naqueles alunos que ou não queriam expor os seus sentimentos ou tinham dificuldades de expressão escrita não só em LE, mas também em LM.

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÃO FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo apresentamos conclusões gerais sobre os resultados obtidos à luz das questões de investigação que nos propusemos investigar, bem como algumas considerações acerca da validade dos resultados. Apresentamos ainda as limitações e constrangimentos do estudo. Por último, apresentamos algumas recomendações para futuras investigações na área.

Ainda que estejamos cientes das limitações do nosso estudo, bem como do espaço geográfico e pedagogicamente único da amostra explorada (uma turma de 35 alunos do Agrupamento de escolas de Amato Lusitano em Castelo Branco), podemos, a partir do mesmo, apresentar algumas recomendações para serem aplicadas em sala de aula, pelos professores de LE, que, como nós, se deparam com situações de ensino-aprendizagem.

O espaço da sala de aula, já há muito que não se encontra confinado às paredes em que o que importava era “encher cabeças” com conhecimentos e conteúdos, tratando os alunos, por vezes, com excesso de autoridade e castigos inapropriados. Há, neste século XXI, mudanças substanciais e esperadas no paradigma de escola. Uma escola moderna, aberta ao mundo e às pessoas, respeitando individualidades, ritmos e estilos de aprendizagem. Uma escola que prepara para a vida, tornando os alunos aprendentes comprometidos com uma aprendizagem válida, senão a longo prazo, pelo menos à medio prazo.

No que diz respeito ao uso do diário de aprendizagem fora da sala de aula, é desejável que o professor-investigador desenvolva uma perspectiva de abertura e de aprendizagem ao longo da sua prática e explore as potencialidades e benefícios pedagógicos do uso do diário de aprendizagem para ajudar cada um dos alunos na aquisição de conhecimentos e competências, não se restringindo ao âmbito da aquisição da uma LE, mas antes valorizando o *saber e aprender a aprender*.

Temos consciência que o diário de aprendizagem não é um remédio absoluto e profilático de todos os problemas de desenvolvimento da produção escrita, ou a única resposta para a falta de motivação dos alunos pelas aprendizagens em LE.

Todavia, face ao estudo realizado, estamos convictos do eficaz contributo que o diário de aprendizagem pode oferecer para o desenvolvimento do Espanhol LE II e para melhorar a relação pedagógica entre alunos e professor. Em primeiro lugar, salientamos o facto de o diário de aprendizagem centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno, de acordo com indicações metodológicas e didáticas dos programas e linhas de orientação atuais. Em segundo lugar, e depois de consultados e analisados os documentos oficiais relativos à aprendizagem do Espanhol (desde o programa, ao Currículo do EB, ao QECRL) constatamos que as estratégias usadas na implementação do diário vão ao encontro de uma perspectiva de aprendizagem comunicativa. Aprendemos a escrever a LM ao interagir como o meio, da mesma

forma que podemos aprendemos a LE ao interagir com os outros, e neste caso com o professor. Em terceiro lugar, o DA reforça a competência de escrita dos alunos em LE. E, em quarto lugar, o DA fomenta uma melhor relação entre professor e aluno ao atender às respostas individualizadas de cada aluno.

Quanto à validade dos resultados, é de salientar que começámos por explorar bibliografia relevante sobre a utilização prática do diário de aprendizagem em contexto de sala de aula, sobre a qual construímos um modelo de atuação, que monitorizámos em quatro ciclos de IA. Os dados deste estudo foram recolhidos através da recolha e análise de excertos de diários de aprendizagem escritos pelos alunos, de aplicação de questionários abertos, semiabertos e fechados, de entrevistas individuais e em *focus group*, de duas gravações áudio e de uma entrevista escrita junto da professora cooperante, para além de dois estudos de caso individuais a dois alunos, para perceber mais a fundo como os alunos veem o diário de aprendizagem e se posicionam face ao modelo apresentado da sua exploração. Apesar das limitações dos questionários e das entrevistas, uma vez que os alunos nem sempre respondem efetivamente de acordo com a sua opinião, podendo ser influenciados por fatores externos, pensamos que os resultados apresentados são válidos para responder às questões de investigação colocadas.

Sabemos também que os grupos são todos diferentes. Este, como qualquer outro, tem necessidades distintas e um leque de idades muito alargadas. Cada grupo é único, é especial e nem sempre uma atividade que consideramos adequada ou boa, funciona bem com todos os membros do grupo numa sala de aula. Neste sentido, a utilização do diário de aprendizagem fora da sala de aula surge como um recurso real e naturalmente valioso para motivar os alunos para o desenvolvimento da expressão escrita em ELE. Tal motivação pode não ser imediatamente aparente em todos os alunos, já que após a conclusão do estudo, apenas duas alunas continuaram a entregar o diário de aprendizagem à professora cooperante, talvez porque, para elas, se tivesse tornado num instrumento individualizado de apoio à aprendizagem, que elas valorizavam e seguramente porque o usavam como forma de expressão pessoal.

No decorrer do projeto, no âmbito da prática de ensino supervisionada, sentimos algumas limitações e constrangimentos de várias ordens.

O primeiro constrangimento foi o facto de a escola, onde se realizou a investigação, ter atribuído à disciplina de Espanhol no 9º ano uma carga horária mínima de noventa minutos semanais, o que fez com que articular o cumprimento do programa desta disciplina com o desenvolvimento do projeto se tornasse mais difícil. Teria sido mais vantajoso alargar os ciclos de IA a mais semanas, sobretudo no que concerne 2º ciclo (*sem inputs*), que só decorreu em duas semanas.

Um segundo constrangimento sentido diz respeito às entrevistas realizadas a dois alunos que, se alargadas a mais sujeitos, poderiam ter proporcionado um leque mais alargado de perfis de relação do aluno daquela turma com o diário de aprendizagem e, nesse sentido, poderiam consolidar as conclusões. Além disso, permitir-nos-ia

perceber alguns dados afetivos ou emocionais associados ao diário de aprendizagem para alguns alunos com maior clareza, ou seja, compreender a importância das variáveis afetivas tais como a atitude, a motivação, a autoestima, a ansiedade que o aluno desenvolve perante o instrumento 'diário de aprendizagem'. Fica o projeto de realizar esta análise em ocasião futura.

Um terceiro constrangimento refere-se ao facto de se tratar de um projeto balizado no tempo que dura na Prática de Ensino Supervisionada, quando deveria ser um projeto desenvolvido em contínuo, durante um ano letivo ou num ciclo completo de estudos. (3 anos)

Contudo, o DA iniciado com o presente projeto continuou a ser assegurado pela professora cooperante.

Em modo de conclusão, gostaríamos de apresentar a nossa perspetiva sobre a utilização de um diário de aprendizagem na aula de LE – Espanhol II, sustentando a nossa opinião em informações patentes na literatura científica, no projeto desenvolvido e nos resultados colhidos junto dos alunos e da professora cooperante.

O diário de aprendizagem tende a ser motivador e facilitador da expressão escrita reflexiva em LE, proporcionando ao aluno um bom instrumento para o desenvolvimento da sua autonomia, de *aprender a aprender* fora da sala de aula. Constitui igualmente uma estratégia de aprendizagem que serve o enfoque comunicativo de aprendizagem da LE, dada a situação de troca de informação que cria entre a professora e o aluno.

As competências de expressão e interação escrita de alunos do 3º ciclo podem ser reforçadas utilizando um diário de aprendizagem, dado que eles próprios reconhecem que os ajuda a praticar a língua e a escrita, que tomam consciência do erro e que prestam atenção às correções do professor inseridas no diário.

Como tal, o diário de aprendizagem é um instrumento pedagógico útil para reforçar as competências de expressão e interação escrita de alunos do 3º ciclo de acordo com as metas de aprendizagem definidas ao nível da disciplina de Espanhol, LE II.

O diário de aprendizagem pode ser aplicado no ensino e aprendizagem de diversas línguas, já que leva os alunos a uma apropriação mais real da língua estrangeira e, além disso, constitui, por vezes, uma relação afetiva mais profunda entre a professora e os alunos. Constatamos também que pode fomentar nalguns sujeitos situações de cumprimentos da tarefa de forma partilhada que valoriza a cumplicidade, a amizade e a confiança dos alunos entre si.

Vimos igualmente como a escolha acertada de um *input* pode fomentar uma boa interação com os alunos e valoriza temas não só da unidade didática do programa, mas também a individualidade de cada um, através da solicitação da opinião pessoal do aluno sobre diversos temas como as redes sociais, a amizade, a família ou os sentimentos pessoais (saúde, temas livres).

Podemos concluir que os alunos estudados neste projeto se relacionam de forma positiva com o diário de aprendizagem enquanto recurso e estratégia de ensino. Face ao que acreditamos ser a aprendizagem no século XXI, em que o aprendente deve assumir um papel fulcral como construtor do seu processo de aprendizagem e ter um papel ativo, o diário de aprendizagem constituiu para estes alunos um primeiro passo de desenvolvimento da sua autonomia na escrita em língua estrangeira; de relação com a própria ELE; e de relação do que pensa com a expressão desse pensamento por intermédio do léxico, da sintaxe e da pragmática de uma língua estrangeira. Contudo, o diário de aprendizagem não foi inteiramente assumido com autonomia pelos alunos, dado que a grande maioria deixou de escrever nele quando desapareceram os estímulos do professor. Cremos que a continuidade do projeto poderá enraizar tais hábitos de escrita autónoma.

O estudo releva igualmente que o modelo circular de relação do professor com os alunos enquanto emissor e recetor do diário de aprendizagem é eficaz e adequado em turmas com as características daquela em que decorreu o estudo. Para o professor, o facto de dar *input* e *feedback* permite um maior controlo da aprendizagem da expressão escrita em ELE; para o aluno resulta num maior acompanhamento, permite um envolvimento com o processo e responsabilização pela própria aprendizagem; e ele acaba por ter uma participação ativa e desenvolver a sua autonomia. Para ambos, professor ou aluno, o DA resulta num efetivo fortalecimento da interação professor-aluno visto a relação ser individualizada.

Na apreciação das funções (educativas e outras) que os alunos atribuem ao diário de aprendizagem, existem dois aspetos a salientar: em primeiro lugar a questão da subjetividade que cada aluno tem face ao instrumento. O que se passa no íntimo do aprendente e como ele vê, sente, pensa e se apropria o diário de aprendizagem não tem meramente a ver com o modelo ou perspectiva do professor, relacionando-se também com os pré-conceitos que os alunos possuem sobre o 'diário' como material de expressão da intimidade, por exemplo. Por outro lado, o diário de aprendizagem não segue o padrão clássico de um instrumento utilizado pelos professores, podendo por essa razão tanto causar reação negativa como positiva por parte dos alunos. Uns abraçam a novidade, enquanto outros a receiam. As razões para tal não foram exploradas no presente estudo, mas constituem pontos de partida para estudos futuros.

Levantaram-se algumas hipóteses sobre o que pode condicionar as respostas dos alunos sobre o DA: a falta de hábito de produção escrita reflexiva. O facto de escrever, em letra manuscrita, ao inverso da escrita teclada – rápida, instantânea, curta, abreviada –, requer tempo, maior concentração e mais rigor; a necessidade de domínio de algum léxico e de regras gramaticais e ortográficas para escrever em língua estrangeira, o que leva os alunos a queixarem-se de falta de tempo e a mencionarem que precisam de organizar a escrita; o confronto do aluno com o carácter permanente que a escrita adota no diário e que pode criar alguns receios; o

facto de os alunos serem convidados a expressar o que pensam pode constituir, em língua estrangeira e por intermédio da escrita, uma dificuldade.

Para concluir, resta-nos dizer que este projeto nos permitiu olhar para o diário de aprendizagem como um instrumento pedagógico válido e relevante e, acima de tudo, uma estratégia para compensar falta de tempo letivo para trabalhar a competência da escrita em ELE especificamente.

Como recomendações para futuras investigações na área, pensamos que seria mais eficaz desenvolver este tipo de investigação em turmas com uma carga horária semanal mais elevada, de modo a poder trabalhar também em sala de aula a expressão escrita de forma individual, em pares ou em pequenos grupos. Uma outra recomendação seria a utilização de um DA no quadro da criação de um ateliê de leitura que incentivasse a Escrita Criativa, por exemplo.

Por último, um pouco à semelhança das *Sections européennes* francesas criadas em 1992, consideramos que se poderia implementara cooperação com uma outra disciplina (não linguística) tal como História/Geografia, EVT – Educação Visual e Tecnológica ou Ciências no âmbito da escrita no diário de aprendizagem. Tal ajudaria na construção progressiva de competências de comunicação, que subentendem alguma capacidade linguística e cultural, desafiando os alunos a comentar, descrever ou explicar matéria ou temas de uma outra disciplina de forma interdisciplinar.

Referências bibliográficas

- Aboubaker, Nasser A. (15 de février de 2009). Obtido em 14 de fevereiro de 2014, de ÉduFle.net - Le site cooperatif du FLE: <http://www.edufle.net/L-evaluation-scolaire-d-une.html>
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a Expressão Escrita, Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bizarro, R. (2001). Escrever em F.L.E.: Um ato premeditado com futuro. (U. d.-o.-M. Douro, Ed.) *Revista de Letras* 6, 12.
- Bodgan e Biklen. (1994). *Investigação qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bravo, M.P et Eisman, L. (1998). *Investigación Educativa, 3ª Ed*. Sevilha: Alfar.
- Carmacho. (1999). El diario personal del alumnado como técnica de investigación en Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes* (investigación educativa, documentos personales, diario personal del alumnado, educación física), pp. 25-33.
- Carneiro, M. (1997). As imagens no livro didático.
- Carr, W & Kemmins, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.
- Cervantes, I. (1997-2014). *Diccionario Clave de ELE*. Obtido em 15 de março de 2014, de Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/diario.htm
- Cervantes, I. (1991-2014). *Diploma Español como Lengua Extranjera*. Obtido em 19 de março de 2014, de <http://diplomas.cervantes.es/informacion-general/nivel-a2.html>
- Cervantes, I. (1991-2013). *Instituto Cervantes*. (I. Cervantes, Editor) Obtido em 15 de março de 2014, de [cervantes.es: http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm](http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm)
- Chanfrault-Duchet, M.-F. (2001). Le journal intime: un materiau pour accéder à l'élève-sujet. (I. n. pédagogique, Ed.) *Repères - Institut national de recherche pédagogique* (journal intime, écriture,), p. 20.
- Ciências, M. d. (2012). *Metas de aprendizagem*. Obtido em 03 de novembro de 2013, de Ministério da Educação e Ciência: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=41&level=6>
- Conselho da Europa. (2001). *Programas e Projetos nas Escolas - Outros Projetos da DGE - Portefólio Europeu de Línguas*. Obtido em 18 de novembro de 2013, de Portefólio Europeu de Línguas - Ensino Básico: <http://www.dge.mec.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=76>
- Coutinho, C. (2008). *Investigação-Ação*. Obtido em 23 de fevereiro de 2014, de Metodologia preferencial nas práticas educativas: http://faadsaze.com.sapo.pt/13_aplicacao.htm
- desconhecidos, A. (s.d.). *várias*. Obtido em 25 de março de 2014
- DGIDC. (2001). *Direção Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular*. Obtido em 19 de fevereiro de 2014, de http://www.agrupamento-vale-ovil.edu.pt/eduardo/metas/wp-content/uploads/pdf/3ociclo_espanhol_LEII.pdf
- Díaz, L. e Aymerich, M. (2004). *La destreza escrita*. (Edelsa, Ed.) Madrid, Espanha.
- Dionisio, M. d. (2000). *A Construção escolar da Comunidade de Leitores*. Coimbra, Coimbra, Portugal : Almedina.
- Educação, M. d. (Março de 1997). Programa de Espanhol - Programa e Organização Curricular. *Programa Espanhol - Programa e Organização Curricular , Livro/Modelo nº 2041 - (Exclusivo da INCM, E.P)* . Lisboa, Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, E.P.
- Educação, Ministério da. (s.d.). *Curriculo Nacional*. Obtido em 21 de maio de 2014, de Curriculo Nacional do Ensino Básico: http://www.jc.uac.pt/DOCS/Curriculo_Nacional.pdf

ELE, D. C. (1997-2014). *Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes*. Obtido em 17 de fevereiro de 2014, de CVC: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/diario.htm

ESAL. (s.d.). *Escola Secundária /3 de Amato Lusitano*. Obtido em 17 de fevereiro de 2014, de <http://moodle.esal.edu.pt/~orion/esalsite/>

Europa, C. d. (2001). *DGE - Portefólio Europeu de Línguas*. Obtido em 13 de março de 2014, de Direção Geral da Educação - Programas e Projetos nas Escolas - Outros Projetos: file:///C:/Documents%20and%20Settings/florencia.frango/My%20Documents/Downloads/portefolio_europeu_de_linguas_basico.pdf

Ferrão Tavares, C. (2000). *Os media e a aprendizagem* (1ª ed.). Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.

Feuerstein, R.; Falik, L.H.; Feuerstein, R.S.; Rand, Y. (2002). *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability: the learning propensity assessment device: theory, instruments and techniques*. Jerusalem: The ICELP Press.

Frango, F. R. (14 de junho de 2012). Desenvolvimento da Competência Comunicativa: a oralidade do francês com as TIC. 1 (*Competência Comunicativa, francês, TIC*), 108. Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal.

Frango, F. R. (2013). *www.wordle.net*. (Wordle, Ed.) Obtido em 10 de abril de 2014, de Wordle: http://www.wordle.net/show/wrdl/7741851/Diario_de_aprendizaje

Gave, R. E. (2011). *Exames Nacionais - Relatório 2011*. Obtido em 13 de novembro de 2013, de http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=24&fileName=Rel_Exames_2011.pdf

Gombert, J. É. (05 de décembre de 2011). *Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue*. Obtido em 15 de março de 2014, de <http://aile.revues.org/1224>

Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, Paris, França: Presse Universitaire de France.

González, F. L. (abril de 2013). Obtido em 11 de fevereiro de 2013, de <http://cvc.cervantes.es/aula/didctired/antiores/abril 13/22042013.htm>

Kuhne, W. G., & Quigley, A. B. (1997). Understanding and Using Action Research in Practice Settings. In *Creating Practical Knowledge Through Action Research: Posing Problems, Solving Problems, and Improving Daily Practice* (pp. 23-40). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Latorre, A. (2003). *La investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Barcelona, Espanha: Graó.

L'Europe, Conseil de. (2006). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg, França.

Línguas, Q. E. (s.d.). *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas*. Obtido em 03 de novembro de 2013, de Currículo e Programas Ensino Básico: <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>

Máximo-Esteves. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto, Porto, Portugal: Porto.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Portugal: Porto Editora.

MEC. (2012). Obtido em 22 de maio de 2014, de As metas de aprendizagem: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/apresentacao/>

MEC. (2001). *Gave*. Obtido em 01 de maio de 2014, de GAVE: http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf

Ministério da Educação e Ciências. (s/d). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Obtido em 18 de novembro de 2013, de Currículo Nacional do Ensino Básico - Línguas estrangeiras: <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>

Ministério da Educação, G. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação* (Vol. 1). (J. M. Alves, Ed., M. J. Rosário, & N. V. Soares, Trads.) Portugal: Edições ASA.

Monteiro, M. C. (2012). *Repositorio Aberto da Universidade do Porto*. Obtido em 23 de março de 2014, de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66456/2/000193337.pdf>

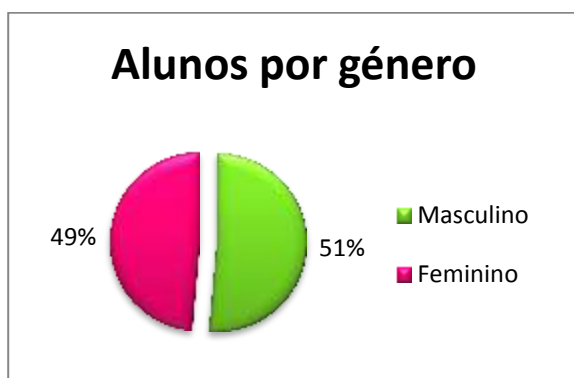
Moon, J. (2006). *A Handbook for Reflexive Practice and Professional Development* (2ª edição ed.). (Routledge, Ed.) Taylor & Francis e-Library.

- Moon, J. (2003). *Learning Journals and logs, Reflective diaries*. University of Exeter. Exeter: Center for Teaching and Learning.
- Morgádez, M. P.; Moreira, L.; Meira, S. (2013). *Español 3. Español 3 - nivel elemental III , 1ª*, 144. Porto, Porto, Portugal: Porto Editora.
- Morgádez, M.; Moreira, L.; Meira, S. (2013). *Español 3. Español 3 - nivel elemental III - Libro de ejercicios , 80*. Porto, Porto, Portugal: Porto Editora.
- Moura, M. F. (04 de março de 2014). *O diário do aluno como estratégia de ensino e aprendizagem*. Obtido em 15 de março de 2014, de <http://prezi.com/agnvt2qtb537/universidade-de-tras-os-montes-e-alto-douro/>
- Oliveira. (s.d.). *Cronograma da Dissertação*. Obtido em 20 de outubro de 2013, de <http://www.slideshare.net/tcoliveira/cronograma-dissertao>
- Oxford, R. L. (s.d.). *Language Learning Strategies in a Nutshell: methodologies in Languages Teaching*. (J. C. Richards, Ed.) *Anthology of Current Practice* .
- Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire*. Paris, França: Didier.
- Penloup, M.-C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens*. Paris, França: ESF.
- Pereira, L. L. (s/d). *Integração das 4 destrezas lingüísticas através de letras de músicas*. Obtido em 18 de novembro de 2013, de http://estagio1-2011-2.wikispaces.com/file/view/Pereira_2011_integracion_destrezas_atraves_de_letras_musicas.pdf
- Preparação para o Exame Nacional. (2013). *Preparação para o Exame Nacional, Português 10º ano*. Porto, Porto, Portugal: Porto Editora.
- QECRL. (2001). (ASA, Ed.) Obtido em 25 de março de 2014, de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/florencia.frango/My%20Documents/Downloads/quadro_europeu_comum_referencia%20\(2\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/florencia.frango/My%20Documents/Downloads/quadro_europeu_comum_referencia%20(2).pdf)
- QECRL. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. (M. J. Rosário, & N. V. Soares, Trans.) Portugal: ASA Editores II, S.A.
- Reis, P. (2008). *As narrativas na formação de professores e na investigação em educação*. Obtido em 18 de novembro de 2013, de <http://hdl.handle.net/10400.15/705>
- Rocha, C. (1997). *Diário (Vol. 2)*. Verbo.
- Serrano Pérez, G. (1994). *Investigación Qualitativa. Retos e Interroganges.I Métodos*. Madrid, Madrid, Espanha: La Muralla, S.A.
- Siqueira, L. d. (1995). *Entre exercícios: a cultura escolar nas páginas de um caderno de Ciências*. Obtido em 19 de abril de 2014, de <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/34-of2a-st2.pdf>
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Wolf, M. (1989). *Journal writing: a means to an end in educating students to work with older adults*. *Gerontology and Geriatrics Education* , pp. pp 53-62.
- Young, A., & Fulwiler, T. (1986). *Writing across the Disciplines*. New Jersey, USA: Boynton / Cook, Upper Montclair.
- Zuber-Skerritt. (1996). *New Directions in Action Research*. London: Flamer Press.

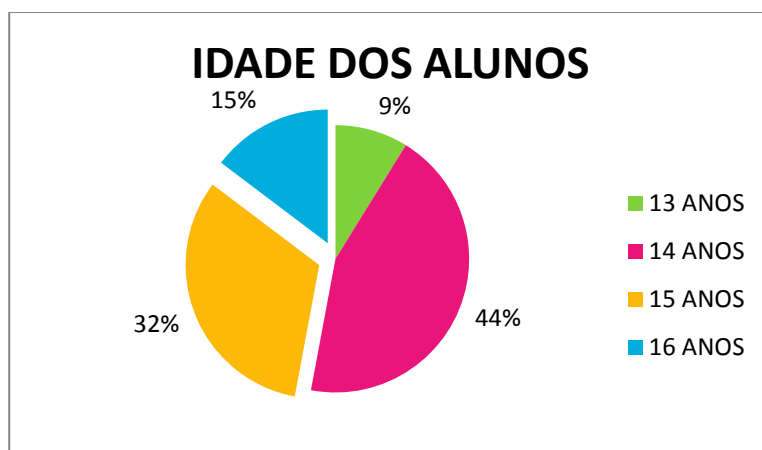
Lista de apêndices

Apêndice 1 - Gráficos de caracterização da turma	79
Apêndice 2 - Critérios de avaliação do espanhol / 3º Ciclo	80
Apêndice 3 - Atividades preferidas em ELE - Ciclo 0	81
Apêndice 4 - Diários de aprendizagem - 1º ciclo	82
Apêndice 5 - Questionário escrito aos alunos / Fim 1º Ciclo	83
Apêndice 6 - Respostas ao questionário escrito aos alunos - 2º Ciclo	85
Apêndice 7 - Compilação dos dados das entregas dos 4 Ciclos	90
Apêndice 8 - Transcrição da entrevista ao aluno do Estudo de Caso	91
Apêndice 9 - Transcrição da entrevista à aluna do Estudo de Caso.....	93
Apêndice 10 - Entrevista escrita à professora cooperante	94

Apêndice 1 - Gráficos de caracterização da turma




A turma tem 35 alunos e é uma turma equilibrada com cerca de metade do género feminino (49%) e a outra metade do género masculino (51%).



Existe na turma um leque grande de idade que vai desde os 13 anos até aos 16 anos. Sendo que os alunos estão no 9º ano de escolaridade deveriam ter entre 13 e 14 anos. Estes alunos só representam cerca de metade da turma (53%).

O facto dos restantes alunos se encontrarem neste ano de escolaridade significa que já chumbaram pelo menos 1 vez (33% ou seja 10 alunos) e outros 2 vezes (15% ou seja 5 alunos).

Apêndice 2 - Critérios de avaliação do espanhol / 3º Ciclo



OBJECTO DA AVALIAÇÃO	COMPETÊNCIAS E APRENDIZAGENS			COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS			
	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS 60%			PARTICIPAÇÃO, DOMÍNIO DA LÍNGUA ESPANHOLA 10%	METODOLOGIA, ORGANIZAÇÃO E UTILIZAÇÃO DAS TIC 15%	VALORES / ATITUDES 5%	
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO ESPANHOL	Itens/Parâmetros	Conteúdos programáticos da disciplina.			<ul style="list-style-type: none"> •O aluno intervém com frequência e a propósito nas aulas. •Levanta dúvidas e dá opiniões. •Tem facilidade de expressão oral. •Tem capacidade de expressão escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> •Faz regularmente os trabalhos de casa. •É organizado. •Traz regularmente o material. •Elabora e organiza textos. •Elabora tabelas e gráficos. •Pesquisa e organiza informação. Revela autonomia e métodos de estudo 	<ul style="list-style-type: none"> •Respeita colegas e professores. •Não interrompe as aulas a despropósito. •Não tem faltas disciplinares. •Respeita as instalações e o ambiente. •É regularmente pontual. •É assíduo.
3º CICLO	Instrumentos	Testes sumativos	Escrita Fichas de Trabalho Trab. Ind. Trab. Grupo	Oralidade Leitura Questionários Orais Apresentação de trabalhos	<ul style="list-style-type: none"> •Questionários orais •Grelhas de registo de observações e Portefolio do aluno com os materiais reguladores da aprendizagem. 	Grelha de registo de observações e Portefolio do aluno com os materiais reguladores da aprendizagem.	Grelha de registo de observações e Portefolio do aluno com os materiais reguladores da aprendizagem.
	%	60			10	15	15
	Decomposição	40	10	10	10	15	15

Esta tabela diz respeito aos critérios de avaliação de espanhol LE II no Agrupamento de Escolas Amato Lusitano de Castelo Branco no ano letivo 2013/2014.

Das percentagens indicadas permitiram valorar 10% na avaliação, no final do 1º período, a realização regular do diário de aprendizagem.

Apêndice 3 - Atividades preferidas em ELE - Ciclo 0

24.09.2014



No ciclo 0 do projeto foi realizada uma ficha de diagnóstico onde constava uma pergunta “¿Qué te gusta hacer en la clase de español?”. Esta pergunta foi importante porque necessitávamos saber quais as atividades preferidas dos nossos alunos e se referiam alguma atividade relacionada com a expressão escrita.

Como podemos constatar 9 alunos preferem “**falar**”, 7 “**não sabem ou não respondem**” e as restantes respostas são bastantes distintas.

Verificamos que em nenhuma das respostas é referido a utilização do diário de aprendizagem ou por mero desconhecimento ou por não gostarem ou não ter sido uma experiência que os marcou.

Apêndice 4 - Diários de aprendizagem - 1º ciclo



Foto 1: Alguns diários personalizados Foto 2: “Melhor capa” gênero fem. e Mas.

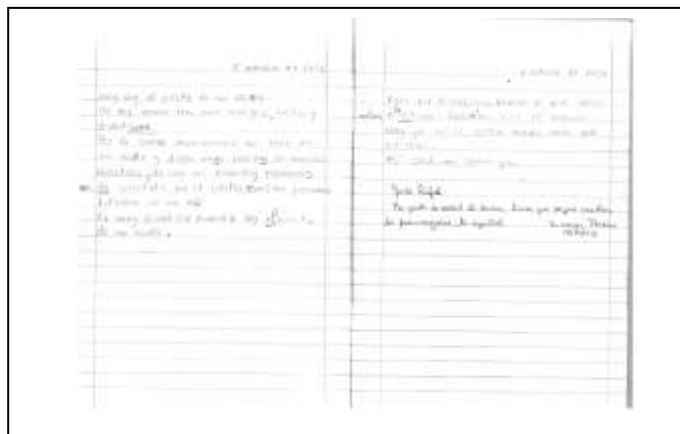
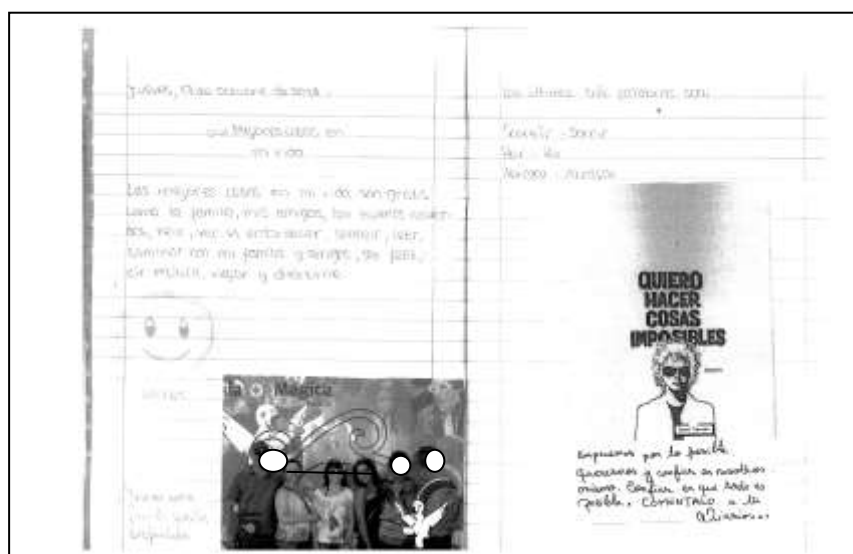


Foto 3: 3 exemplos gráficos de diários



Apêndice 5 - Questionário escrito aos alunos / Fim 1º Ciclo

05.11.2013

Dá-me a tua opinião sobre se: Gostas ou não de escrever no diário? É importante ou não escrever no diário? O que pensas do diário?

As respostas podiam ser ou não ser anónimas sendo que alguns alunos responderam em pequenos grupos (até 3 elementos). Foi transcrito fielmente as respostas tendo deixado de forma propositada os erros de sintaxe e ortográfico.

1. **Nós gostamos de escrever no diário porque assim a professora fica a conhecer-nos melhor. Achamos importante, aprendemos a escrever melhor. Mas gostamos mais quando é a professora que nós dá a folhinha como o que necessitamos de escrever.**
2. Acho que é importante escrever no diário pois enriquece o nosso vocabulário. Mas deveria ser de semana sim e semana não porque alguns podem não ter tempo.
3. **Eu penso que é não é importante e não temos necessidade de escrever o diário porque acho que não afeta a nota.**
4. Yo pienso que el diario es una forma de nos abirnos con nosotros y con la profesora. *(María, Ania y Juan).*
5. **Não gosto do diário, acho que um diário é uma coisa da pessoa e a professora não tem de saber da minha vida.**
6. Acho que o diário é interessante, pois pode ser divertido e ao mesmo tempo ajuda-nos a praticar a escrita em espanhol: eu gosto de o fazer. *(M^a Bernardete)*
7. **Eu acho que é importante porque assim a stora começa a perceber como nós somos, como é o nosso espanhol. *(Yago)***
8. Eu acho que não é importante porque não é com o diário que vamos aprender alguma coisa. Acho que em vez do diário deveríamos fazer mais trabalhos de grupo.
9. **Eu acho o diário importante porque ajuda-me a aprender a escrever um espanhol. É uma boa ideia para nos fazer estudar.**
10. A mí, me gusta mucho el diario, porque es una buena forma de aprendemos a escribir la lengua española. Tenemos que continuar a escribir.
11. **A mí, me gusta mucho el diario porque es una buena forma de aprendemos a escribir la lengua española.**
12. A minha opinião acerca do diário é que é bastante bom para pormos em prática a escrita em espanhol. Desenvolve um pouco o uso das formas verbais em texto.
13. **A professora também fica a conhecer-nos melhor, as nossas opiniões, gostos. Fica a saber se temos ou não dificuldades em expressar-nos em espanhol, se sabemos escrever em espanhol corretamente.**
14. Eu acho que o diário é mais ao menos. Não concordo que tenhamos de escrever 4 vezes por semana, acho que 3 bastariam. De resto não acho que seja um grande problema tirar 5 minutos do meu tempo para escrever, a não ser quando tenho teste no dia a seguir.
15. **Eu acho que o diário é uma ideia fixe, ao início achei um bocado esquisito porque nunca tinha feito nada do mesmo género. Isto é bom porque é uma maneira de nós desabafarmos e também acho que é importante para melhorar a escrita e a fala em Espanhol, e o que mais gosto é de desenhar no diário, porque dá para dar asas à imaginação e eu gosto disso.**
16. O diário é importante porque ajuda-nos a escrever e a melhorar o nosso espanhol e divertido.
17. **Eu não gosto do diário, porque não tenho muito tempo para faze-lo. Além disso não gosto de escrever e não gosto de dizer o que faço no dia a dia e essas coisas.**

18. Tem a sua piada, é interessante. Mas há pessoas que podem não ter muito tempo, além disso um diário para partilhar, é estranho.
19. **Lo diário para mí no es importante.**
20. Acho que o diário ajuda-nos a praticar o espanhol. Acho o diário interessante. Mas gosto mais quando a professora manda o que fazer, não gosto muito quando somos nós a escrever, porque nunca tenho nada para dizer.
21. **O diário é muito importante para evoluir na nossa capacidade de escrita na nossa criatividade e mesmo as vezes para desabafar, gosto de desabafar com professoras. O diário é uma boa maneira de conhecer os alunos e aumentar a confiança que temos com a professora. Gostaria que este projeto dure até ao final do ano.**
22. Acho que o diário é uma boa ideia mas nem todos têm grandes capacidades de o fazer. Muitos testes, exames, o que provoca o cansaço e ainda por cima pratico desporto todos os dias. Fico cansado e o pior é saber que vale 50% da nota. É uma boa forma de desabafar mas invés do diário acho que as apresentações orais eram melhores, podíamos fazer 2x por período.
23. **O que acho sobre o diário de espanhol? Eu não me incomodo com o diário de espanhol porque ajuda a treinar a língua espanhola. É uma forma de nos estudarmos espanhol e ao mesmo tempo falarmos sobre os nossos gostos pessoais, etc. E mais fácil quando a stora mete um tema para nos comentarmos e as vezes também é cómico falar sobre certos assuntos. O diário ajudou-me muito quanto aos erros ortográficos de espanhol o que subiu a minha nota nos testes. Por mim podíamos utilizar o diário até ao final do ano se ajudar na nota.**
24. Eu acho que o diário é uma boa forma de conhecer as pessoas, mas, eu por mim digo que perco bastante tempo a pensar e escrever. Preferia estudar alguma coisa do que escrever o diário. Não gosto de ser utilizado para estudar e acho que a escrita no diário é perda de tempo.
25. **É uma forma da professora e do aluno se conhecerem melhor. Gostamos de fazer o diário. Acho que é uma forma de nos obrigar a consultar o dicionário. É uma forma de começar-mos a escrever melhor espanhol. (Henrique, Tito, Joana).**
26. O diário para partilhar é *esquiesito* e não gosto.
27. **Eu acho que o trabalho do trabalho é importante porque é mais uma forma para nos avaliarem, também nos ajuda a escrever melhor em espanhol. E acho que é divertido e que devemos continuar a escrever no diário.**
28. Diário serve para uma pessoa escrever o que não consegue falar com amigos, pais, namorada. Acho que este diário é bastante diferente mas gosto. (Ricardo)
29. **Eu não gosto nem desgosto, porque tem aspetos positivos e negativos. Os positivos são treinar o espanhol de uma forma interessante, para algumas pessoas conseguirem compreender-se melhor. O negativo é que ocupa parte das nossas preocupações como trabalhos de casa. (o que já temos bastantes das outras disciplinas).**

Apêndice 6 - Respostas ao questionário escrito aos alunos - 2º Ciclo

17.12.2014

ESCOLA SECUNDÁRIA AMATO LUSITANO

2013/2014 - Año: 9º _____

Sexo: M o F

Edad: _____

Este cuestionario sirve para recoger informaciones respecto a las actividades propuestas en español y es anónimo. ¡La profesora te agradece desde ya tu colaboración!

I) EN GENERAL...

1. De las actividades propuestas en clase, indica con una cruz (X) tu respuesta:

ACTIVIDADES	No me gusta, no contesto 1	Más o menos 2	Me gusta 3
a. Lectura de textos (Feliz Curso, Esperanzas sembradas, Muchas Variedad, una sola lengua; La noticia)	1	12	19
b. Contestar oralmente a cuestionarios relativos a textos leídos	1	11	20
c. Audición de canciones (<i>Sí tú no vuelves</i> de Amaral, <i>A Dios le pido</i> de Juanes)	1	10	21
d. Ejercicio de comprensión oral a partir de canciones	1	19	12
e. Explicaciones gramaticales (presente, pasados, presente de subjuntivo)	7	13	12
f. Ejercicio escrito gramatical y de vocabulario	2	13	17
g. Producción escrita en el diario	5	6	21
h. Ejercicios de producción oral a partir de imágenes del libro de texto u otras (mapa, mago, ojos)	2	12	18
i. PPT – Power Point (Personalidades, grammatical,...)	2	10	20
j. Programas informáticos interactivos (mapa de España, vocabulario Amistad)	1	6	23
j. objetos (espejo) ²	1	1	13
k. Actividades orales (expresiones cotidianas)	2	10	16

2. ¿Qué te ha gustado más y por qué?

Audição de canções	10	<u>Comentários:</u> Gosto, divertido, descontraído	3
Tudo	2	<u>Comentário:</u> Gosto da língua espanhola	1
Textos	2		
Responder oralmente aos textos	1		
Objeto	2		
Gramática/Verbos	2		
Exercícios escritos gramaticais	2		
Exercícios de compreensão oral a partir de canções	2		
Escrever no diário	9	<u>Comentários:</u> boa ideia, desabafar, praticar, escrever o dia, falar e expressar-se	5
Dos programas interativos	1		
Dos ppt	1		
De nada/sem resposta/Não sei	4		
Atividades orais	4	<u>Comentário:</u> Gosto de falar	1
Aprender as comunidades espanholas	1		

² Esta atividade só foi realizada com o 2º grupo.

3. ¿Qué te ha gustado menos y por qué?

Explicações gramaticais e os verbos	11	<u>Comentários:</u> É uma seca, falta de atenção, sei que é importante, não percebo muito	4
<i>Escrita no diario</i>	3	<u>Comentários:</u> Quando tenho a semana muito ocupada distrai-me, não é importante, agora no fim	3
Audição de canções	2	<u>Comentários:</u> Porque ouço mal, não gosto muito	2
Actividades orais/responder oralmente	2		
nada	2		
De fazer trabalhos de casa	1	<u>Comentário:</u> Não tenho tempo	1
De tudo	4	<u>Comentário:</u> Falta de atenção	1
O barulho na sala de aula	2	<u>Comentário:</u> Não me consigo concentrar	2
Não responde	1		
Fazer testes	1		




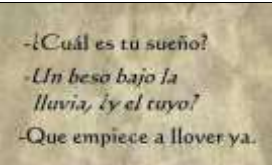


4. ¿Cuáles fueron tus dificultades?

Verbos/Gramática	22	Pretérito indefinido	1
Tudo	1		
Nenhuma em especial	4		
Não sei	1		
Nada	1		
Interpretação de texto	1		
Expressão oral	1		

II) LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN TU DIARIO

Fuera de las clases, la profesora propuso actividades de producción escrita a través de tu diario. Recuerda las que has hecho y después indica con una cruz (X) tu respuesta:

Actividades en tu diario	No me gusta/No contesto 1	Más o menos / Me gusta 2 + 3
<p>1) Saudade em Espanhol - echar de menos</p> <hr/> <p>1. Echar de menos. Ej 1: Desde que mi hermano se fue a vivir a París le echo de menos.</p> <p>2. Extrañar. EJ. 2: No consiguió dormir porque extrañaba a su amada. 3. Sentir falta. Ej. 3: Siento falta de cuando me cantabas para dormir. (...)</p>	11	21
2) ¿Cuáles son las mejores cosas en tu vida?	6	26

		
<p>3) elige e investiga sobre tu personalidad preferida (muerta o viva) o inventada</p>  <p>LARGA VIDA A LA IMAGINACIÓN, VENGA!</p> <p>A mí me gustaría ser SUPERWOMAN....les mi secreto!</p>	7	25
<p>4)</p> 	9	23
<p>5)  cuál es tu sueño?</p>	9	23
<p>6)  A favor o contra....</p>	8	24
<p>7)  Cómo te levantaste hoy?</p>	8	24
<p>8) Expresión escrita libre: escribir lo que te apetezca.</p>	5	27

III) Reflexiona sobre tu diario.

Escoge las hipótesis que mejor describen lo que piensas. Indica con una cruz (x) tu respuesta:

Preguntas El diario me ayuda a...	No estoy de acuerdo/No comento (1)	Más o menos/Estoy de acuerdo (2+ 3)
1)...escribir lo que siento	8	24
2)...mejor entender el funcionamiento del español	4	28
3)... decir lo que pienso	6	25
4)...reflexionar sobre los errores que hago cuando escribo	3	29
5)...dar mi opinión sobre las cosas	5	27
6)...practicar mi español	4	28
7)...comprender mejor lo que estoy a estudiar en español	7	25
8)...mejorar la corrección de mi español	3	29
9) ...organizar mejor lo que quiero decir	5	27

1. ¿Consideras que hay ventajas cuando haces producciones escritas, solo, en casa, en tu diario y la profesora corrige?

Sim	30	Comentários: Porque treino a mina escrita / a desenvolver / aprender mais ES / Como há erros, a professora corrige e aprendo e não volto a repetir ou vejo o que está mal/as correções / Porque faz me pensar como se escreve, faz me trabalhar. É um exercício muito bom e gosto de fazer	14
Sem resposta	2		

2. ¿Cuáles serán los inconvenientes cuando haces producciones escritas, solo, en casa en tu diario?

É chato escrever em espanhol	1
É um trabalho muito dispendioso, bastante organização é preciso organizar antes de escrever	1
Fico sem algum tempo / para estudar	4
Não gosto de escrever sobre a minha vida	1
Não há /não sei/sem resposta/nenhuma. Comentários: porque tenho tempo de estar com os meus pensamentos e escrever no papel; mas vezes tenho que estudar muito e não me apetece escrever	12
Não tenho ajuda da professora	1
Perdemos muito tempo a escrever isso, não quero continuar, são demasiados dias a escrever	1
Quando estamos sozinhos a escrever não nos apercebemos dos erros que estamos a cometer	5
Sim	1
Temos de escrever todas as semanas e as vezes não me lembro	1
Tenho dificuldades em escrever em espanhol	1
Ver a televisão e jogar no computador	2

3. ¿Continuarías escribiendo el diario si la profesora no lo incluía en la nota o no te diese premio?

Sim	20	<u>Comentários:</u> Se não tivesse ocupado / Só que as vezes posso esquecer-me / é bom e estamos a treinar / Posso exprimir-me / Porque gosto / É uma forma de nos expressar e de aprender a escrever melhor / Melhor o meu espanhol / a percentagem na nota não influencia e nunca recebi o prémio	8
Não / não me interessa / sem resposta	8	<u>Comentário:</u> Porque jogo a um jogo (vídeo) onde falo espanhol a toda a hora	1
Talvez / segredo/ não sei	3	<u>Comentário:</u> Porque gosto de receber prémios	1

4. ¿Continuarías escribiendo, para ti, si no tuvieses que devolverlo a la profesora?

RESPOSTAS	VALORES	PORQUE	VALORES
Não/sem resposta	13	Não tenho tempo / Não gosto de escrever	2
Não sei / talvez não, não sei talvez / Não tenho a certeza/talvez/Quando sentisse que precisava	9	<u>Comentários:</u> Porque as vezes poderia fazer outra coisa parecida com o diário y que também fosse bem, Aborrece-me, é mais entusiasmante quando mostramos à professora e quando temos um objetivo	2
Sim	10	<u>Comentários:</u> Porque é uma forma de estudar espanhol, de expressar o que sinto / Porque mesmo sozinho gosto	3

5. ¿Qué sugerencias harías con respecto al diario?

RESPOSTAS	VALORES	PORQUE	VALORES
Acabar com o diário, não gosta nada de escrever com o diário/não gosto de escrever sobre a minha vida	2		
Escrever o que me apetece/sem atividades	2		
Que a professora no mande desenhar	1		
Nenhuma sugestão/sem resposta/não sei	15	<u>Comentários:</u> assim está bem	2
Agrada-me e quero continuar/é importante continuar	3	<u>Comentário:</u> Sinto-me bem quando o faço	1
Só escrever 1 vez por semana	2		
Só escrever 3 vezes por semana	1		
É muito importante escrever no diário/bom método de estudo	3	<u>Comentários:</u> Porque treinamos o espanhol / Porque damos a nossa opinião	3
Deveria haver mais prémios, não só para o 1º lugar mas também para que se esforça	1		
Escrever só quando me apetecesse	1		
Escrever o que sentimos, alivia-nos	1		

Apêndice 7 - Compilação dos dados das entregas dos 4 Ciclos

ALUNOS	1º CICLO					2º CICLO		3º CICLO			4º CICLO			TOTAL DE ENTREGAS
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
1. Ana	1			1	1	1	1	1	1					7
2. Angela	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
3. Anabela	1	1			1	1		1	1	1				7
4. Bartolomeu					1	1			1					3
5. Brigitte	1	1	1			1	1		1					6
6. Catarina														0
7. Cristiana		1	1	1		1	1	1	1	1				8
8. Carolina	1	1	1	1	1	1			1					7
9. Daniela	1	1												2
10. David														0
11. Gonçalo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				10
12. Hector	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				10
13. Hugo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				10
14. Joana	1	1	1	1	1		1							6
15. Junita	1		1	1	1	1	1	1			1	1	1	11
16. Juan Pablo		1	1	1	1	1		1	1		1	1		9
17. Javier	1	1		1	1		1		1					6
18. José Francisco		1	1	1	1	1			1	1				7
19. José Miguel	1	1		1	1	1								5
20. José	1			1		1	1							4
21. Marta	1					1								2
22. Manuel		1	1			1	1	1						5
23. Marco		1												1
24. M ^a Bernardete			1			1	1	1	1	1				6
25. M ^a Helena	1	1			1	1								4
26. Miguel	1	1	1		1	1	1	1						7
27. Rodrigo	1	1		1	1	1	1	1	1		1	1	1	11
28. Roberto														0
29. Ricardo	1													1
30. Sandrina	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
31. Tito	1	1	1	1	1	1								6
32. Yago	1	1	1		1		1							5
33. Valter	1	1	1	1		1	1		1					7
34. Vânia	1	1	1		1	1	1	1	1					9
35. Yan					1	1								2
TOTAL DE ENTREGAS	24	24	18	18	22	26	19	15	19	10	5	5	4	209

Apêndice 8 - Transcrição da entrevista ao aluno do Estudo de Caso

21.01.2014 - Tempo: 09:46

ALUNO "GUILHERME" DO 9ºA

I) CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

A) Podes dizer-me quais foram as tuas notas no 1º período? **4 a tudo expeto a inglês tive 5, a físico química: 3, a EV: 2.** B) A EV tiveste 2, um acidente de percurso? **Preguiça. Já chumbaste alguma vez? Não. Estiveste sempre nesta escola? Não. Tivestes onde? Na Boa Esperança (mais perto da minha casa), 1º e 2º ano, no 3º e no 4º na Cidade Castelo Branco (estava lá o meu irmão mais velho), no 5º ano na Escola Padre de Andrade em Oleiros (a minha mãe mudou de trabalho), no 6º fui para a João Roiz no sétimo vim para cá porque entreguei a matrícula tarde e vim para esta escola em vez de ficar na João Roiz.** C) **E para o ano o que queres seguir? Ciências e tecnologia e quero ficar cá na escola.**

II) VISÃO INICIAL DO DIÁRIO DE APRENDIZAGEM E EVOLUÇÃO

A) Quando apresentei pela 1ª vez o diário, tu lembras-te qual foi a sensação: **Não me apetecia fazer nada.** B) **Porquê? Porque sou uma pessoa muito preguiçosa.** C) **És preguiçoso em que sentido? Só faço as coisas quando tem mesmo que ser. Eu só faço TPC e isso tudo, é só no dia anterior. Já fui menos preguiçoso mas...silêncio** D) **E agora quando tu olhas para o teu diário, qual é a tua visão agora?Ajudou-me a evoluir na escrita e...pronto basicamente isso....de resto...E) De resto, o quê?... De resto não vejo mais nada de especial no diário...uma coisa que me tira o tempo mas só que conta para a nota e ajudou-me a melhor a escrita a espanhol.**

III) A IMPORTÂNCIA DO DEVOLVER E OS ERROS

A) Quando a professora anota os erros, tu vês os erros? **Sim.** B) E o que fazes? **Tento melhorar**

IV) A EXPRESSÃO ESCRITA NO DIÁRIO E A VISÃO DA ALUNA E DOS COLEGAS

A) Em termos de escrita em espanhol, ao folhar o teu diário, tu sente que melhoraste, não melhoraste, estás igual? **Sim acho que melhorei.** B) E quando conversas com os colegas o que dizem eles do diário: é bom, não é bom, gostam, não gostam? **Alguns estavam aborrecidos, não queriam fazer nada...C) Aborrecidos desde do princípio ou no fim? Desde o princípio. Não queriam escrever, acham que não deviam ter de escrever.** D) **Foram mudando de opinião ou não? Acho que alguns foram mudando a medida que o tempo passou mas outros não.** E) **Tu vês o teu diário é uma ferramenta, uma estratégia, é um espaço onde podes dizer o que penses? É uma estratégia.** F) **Como assim, uma estratégia de aprendizagem? Sim.** G) **Como assim? Para conseguir melhorar a minha escrita em espanhol.**

V) OS MOMENTOS DE EXPRESSÃO ESCRITA

A) Quando tu escreves em que momentos o fazes? **Euh....Normalmente para ser completamente sincero, faço isso tudo na segunda.** B) **Tudo na segunda-feira? Tudo na segunda-feira. Vou me lembrando das coisas que aconteceram ao longo da semana.** C) **Tens um ritual, é sempre à segunda-feira? Sempre a segunda-feira.** D) **Nalguma hora específica? À noite.** D) **O que é à noite? Quando por exemplo, eu sou uma pessoa que tenho muitos treinos, treinos todos os dias da semana e quando chegou a casa, estudo. Uma hora por dia... porque sou obrigado e então é aí que faço.** E) **É antes do jantar ou depois do jantar? Depois do jantar.** **Tu usas o diário como caderno de exercício, como estratégia de aprendizagem, como vês o diário? Uma estratégia. Do teu ponto de vista achas que escreves igual, melhor, muito melhor? Melhor, acho que**

melhorei...sim. Tens menos medo de partir para a escrita? Eu nunca tive...eu considero que nunca fui um aluno que teve muitas dificuldades em escrever.

VI) OS MOMENTOS DE PARTILHA DO DIÁRIO DE APRENDIZAGEM

A) Já mostraste o teu diário a alguém, já o partilhaste com alguém? Já, com o Vladimir, o Eduardo, a Ermelinda e a Soraia. B) Mas a Soraia não é de espanhol? Sim mas ela e o Eduardo são da minha turma. C) Deixaste ler uma folha ou duas ou o diário todo? Eu deixei ler tudo, eu também não tenho lá nada que...que me faça sentir desconfortável e posso partilhar com as pessoas, eu até sou uma pessoa muito extrovertida. D) E tu leste diário de outros colegas? O Vladimir. E) O que achaste do diário dele? Euh...tava...eu só folhei as páginas, não li. F) Já falaste do teu diário aos teus pais ou irmão? Não G) Porquê, porque é um diário que é da escola e não eles não têm nada a ver? Eu digo tudo o que se passa na escola aos meus pais, sem problema nenhum mas os meus pais nunca...acham que eu....se eu tivesse que escrever alguma coisa lá que quisesse, não tinham que se intrometer naquilo porque..é mesmo dos meus pais, os meus pais são mesmo assim. Eles acham que eu devo de escrever as coisas como eu quero e que se quiser desabafar com eles faço ao meu próprio passo....tanto que sou uma pessoa que não gosta muito de falar com os meus pais sou mais aberto com o meu irmão. H) E mostraste o teu diário ao teu irmão? Euh...não porque o meu irmão, este ano, foi para Coimbra,...para Coimbra, para a Universidade de Direito e ele vem de duas em duas semanas, e passa a estudar e falamos, e eu falamos de futebol e não queria achei que...não.....não tinha algo que tinha...

VII) O QUE PENSA SOBRE O DA E O RELACIONAMENTO ALUNO/PROFESSOR

Eu verifiquei no dia em que eu disse que deixava de ser obrigatório, que ficaste muito contente. A situação é a seguinte: podes continuar a escrever no diário e mostra lo a outra professora, a professora Daniela, continuas ou não? Acho que não, porque tal como eu disse, sou uma pessoa muito preguiçosa...e quanto menos trabalho melhor... B) O facto de haver prémios e de contar para a nota, e ser obrigatório influenciou? Sim, mas só a parte de contar para a nota porque a nota é a única coisa que me interessa...o resto é secundário. O que gostavas de me dizer mais sobre o diário? Silêncio....Ao fazer o diário, tu achas que me conheces melhor e eu a ti? Eu acho que foi uma maneira diferente de aprender as coisas. Em todo os outros anos em que tive espanhol, também não foram muitos, só tenho desde o sétimo ano, era sempre a mesma coisa: explicavam, fazemos exercícios, tudo...mas só que foi diferente neste aqui, a professora trouxe objetos para nós descrever-nos a nós próprio o que víamos ao espelho, falava mais connosco, e também ajudou termos duas professoras como somos uma turma muito grande, no 1º turno, no 2º nem tanto, acho que deu mais espaço para as professoras respirarem e não estarem tão stressado com os alunos, tal como outros professores estão como o Professor de Ciências Naturais da minha turma, porque a minha turma não é muito boa, diga-se de passagem em termos de....comportamento...e notas. O diário ajuda a avançar mais depressa na matéria? Só a parte....Ajuda a melhora a parte da escrita...enfim.... Podermos... é bom porque como nos temos de escrever nos testes e aquilo vale 30 por cento, acho que ajuda as pessoas no...irá ajudar as pessoas no futuro porque conseguir ajudar a sua escrita ao escreverem no diário. Ou seja quando é a parte da avaliação sumativa, para a parte de expressão escrita é importante, é isso? Acho que as pessoas conseguiram melhorar por caso disso. É o sentimento que tu tens? Sim.

Apêndice 9 -Transcrição da entrevista à aluna do Estudo de Caso

21.01.2014 – Tempo: 7:53

ALUNA “VÂNIA” DO 9º ANO B**ALGUNS ELEMENTOS DA CARACTERIZAÇÃO DA ALUNA**

Podes dizer-me quais foram as tuas notas no 1º período? Espanhol: 3; Matemática: 2; Ciência: 2; EV:3; Educação Física: 4; Inglês: 2; Geografia: 3; História:3; Português: 3. Consideras que tens que nível de aproveitamento? Até agora assim média....Agora como a matéria é assim...mais difícil. C) Já chumbaste alguma vez? Já. D) Quantas vezes? Uma. E) Em que ano? No quinto ano quando estava Escola na João Roiz.

VISÃO INICIAL DO DIÁRIO DE APRENDIZAGEM

Quando apresentei pela 1ª vez o diário tu lembras-te qual foi a sensação quando disse: Vamos fazer um diário...O que tu pensaste, o que te ocorreu? *Silêncio...euh...* Qual foi a sensação então, que que pensaste? *Euh....Podia escrever o que sentia.* Achaste que ia ser uma boa oportunidade de escrever o que sentias? *Sim.* E agora passado este tempo todo o que achas sobre escrever o que sentes? *Foi uma boa experiência.*

A IMPORTÂNCIA DO DEVOLVER E OS ERROS

É importante para ti, o facto de ter de devolver o diário, a professora? *Sim.* B) Por quê? *Que ao menos quando escrevemos, vemos se erramos nalguma coisa.* C) Tu vês os erros? *Vejo.* D) Os erros que tu fazes são por desatenção, por ter escrito à pressa, porque não sabias? *Porque não sabia*

OUTRAS EXPERIÊNCIAS COM DIÁRIOS DE APRENDIZAGEM NO CICLO DE ESTUDO

Já alguma vez fizeste um diário nalguma disciplina? *Não.* Tu ouviste algum colega falar de escrever num diário, nalguma disciplina, nesta ou noutra escola? *A Catarina Marques, em francês, na Escola João Roiz mas não sei que ano.* Tu sabes como funcionava o diário: que formato tinha, quantas vezes tinham que escrever, se podia desenhar? *Não sei*

A EXPRESSÃO ESCRITA NO DA E A VISÃO DA ALUNA E DOS COLEGAS

Em termos de escrita em espanhol, ao folhar o teu diário, tu sentes que melhoraste, não melhoraste, estás igual? *Nalgumas palavras melhorei...silêncio...* B) E quando conversas com os colegas o que dizem eles do diário: é bom, não é bom, gostam, não gostam? *Alguns dizem que não gostam.* Por quê? *Porque tem de escrever.* D) E o facto de escrever, qual é o problema? *Para algumas pessoas é porque não sabem escrever em espanhol e ...outras porque.....silêncio.* E) Nem em português gostam de escrever? *Em português acho que não.* F) Como é que tu vês o teu diário? É uma estratégia de estudo, é uma ferramenta, é um espaço onde podes dizer o que penses? *É um espaço o que penso...silêncio.* G) Nos *papéis* que tenho posto, qual foi o que gostaste mais? Tu acabaste por fazer o teu diário com bastante regularidade, achavas interessante, giro? *Era giro e interessante.....silêncio.... e o que gostei mais foi este. (As melhores coisas da minha vida).* H) Como usas o diário: é um caderno, é um jornal íntimo, é um caderno de aprendizagem? *É um caderno onde posso escrever o que sinto.*

AUTO AVALIAÇÃO DA EVOLUÇÃO DA EXPRESSÃO ESCRITA

Achas que melhoras-te muito a tua expressão escrita em espanhol, como é que sentes? *Sinto que escrevo mais.* B) Escreves mais, Por quê? Antes não escrevia tanto? *Porque não assim havia diários e...silêncio...* C) Não havia diários. Achas que é só através do diário que consegues escrever? *Assim na sala... isso..* D) Na sala o quê? Não consegues escrever na sala? O que se passa

na sala de aula? *Silêncio...*E) Consegues escrever textos tão grandes na sala? *Assim muito grande é preciso assim com ajuda... mas pequeno acho que consigo.*

OS MOMENTOS DE EXPRESSÃO ESCRITA

Quem é que te ajudou a fazer estes textos, alguém te ajudou a fazer estes textos? Quem? *Fizemos, assim....Nos, eu e a Bea, e....Silêncio...* B) Isto é bom. Com quem fazias o diário? *Com a Beatriz, e com...silêncio* C) Com a Beatriz Nabais? *Sim e com a outra Beatriz.* D) Com a Maria Beatriz? *Sim, a Maria Beatriz.* E) Faziam o diário em conjunto as três? *Sim, algumas....vez.* F) *Isto é muito interessante.* Partilhavam as dificuldades? *Sim.* G) Isto ajudou-te? *Sim.* H) Isto quer dizer que mostraste o teu diário a alguém, pelo menos a elas, ou não? *Sim.* I) Explica-me com faziam? *Mostrávamos o diário umas as outras e se uma tivesse dificuldades, elas ajudavam.* J) Muito interessante. Muito bem. Já falaste do teu diário aos teus pais? *Não.* Porquê, porque é um diário que é da escola e não eles não têm nada a ver? *É uma coisa íntima.* K) Isto é um diário que partilhas comigo. E então? *Silêncio....L)* Consideras que é um diário íntimo ou um caderno de exercício? *É um caderno íntimo.* M) Gostavas ou não de continuar a escrever e devolver o diário a outra professora, a professora Daniela? *Sim. Guardava o mesmo o mesmo diário ou utilizavas outro? Guardava o mesmo.* O facto de haver prémio, de contar para a nota e ser obrigatório, achas que influenciou o facto de teres que entregar? *Por um lado sim, mas também foi uma forma de escrever asso, mas por outro lado foi da nota.*

OPINIÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Do teu ponto visto como qualificava esta experiência? *Foi bom.* B) É uma boa experiência? Quando tu observas tudo o que escreveste tu achas que se no início eu dizia, Vanessa vais ter que fazer Tu dizias: sou capaz, não sou capaz...ao fim do período inteiro, o que tu achas? *No princípio acho que não era capaz.* C) E agora? *Agora, pareceu mais fácil.* D) Pareceu mais fácil. Quando escrevias e onde? Escrevias em casa, na escola? *Em casa.* Então as tuas amigas iam para casa? *As vezes na minha casa e as vezes na casa da Bea.* Quanto tempo demoravam? *Meia, uma hora, ou meia.* Era um momento de partilha, só vosso, das amigas? *Sim.* Usavam o quê, dicionários? *Não. As vezes para ver as traduções das palavras que não sabia-mos.* Usavam o quê, o Google tradutor? *Sim.* Traduziam frases inteiras ou palavras? *Palavras.*

O QUE PENSA SOBRE O DA O RELACIONAMENTO ALUNO/PROFESSOR

O que gostavas de me dizer mais sobre o diário? *Silêncio....*Ao fazer o diário, tu achas que me conheces melhor? *Não.* E tu achas que eu, te conheço melhor? *Sim.* E tu achas que temos outro tipo de relacionamento, é verdade? *Sim.* Achas que é muito importante o professor conhecer bem o seu aluno? *Sim.* Continuavas a escrever ou está cansada? *Não, não estou cansada, mas gosto mais de escrever com... os papelinhos.* Isto é muito importante para ti? *Sim.*

Ajuda-te em que sentido? *A exprimir-me.*

QUESTÕES

19.02.2014

Questões Gerais: Considera que a utilização de um DA é relevante para a construção do saber em Ensino de ELE? Sim.

1. Já alguma vez tinha utilizado um DA nas suas aulas de ELE? Se sim, de que forma? Conhece algum professor que o tenha feito (em que ciclo e que língua). Nunca tinha utilizado e não conheço nenhum professor que o tenha feito.

Questões específicas sobre como o DA foi introduzido na sala de aula: O que pensa sobre a forma como foi apresentado e utilizado o DA junto dos alunos do 9º ano? Penso que o diário foi bem apresentado, no início havia alguns alunos que demonstraram não o querer fazer por pensarem que se estaria a entrar na sua vida privada, mas no final verificou-se uma boa aceitação por parte dos alunos. O diário foi bem utilizado já que possibilitou aos alunos a prática da expressão escrita.

2. Ao longo da prática acompanhou as entregas/devoluções, os comentários e os estímulos dados (prémios, percentagem na nota, obrigatoriedade). Qual é a sua opinião sobre estes procedimentos? Mudaria algum? Penso que o facto de os diários serem devolvidos no dia seguinte à entrega por parte dos alunos, requereu um trabalho acrescido por parte da professora Florência. Os comentários feitos por ela foram pertinentes e penso que alguns alunos, poucos, terão feito o diário porque sabiam o peso que tinha na nota e também por ansiarem um prémio. Apesar disso, não mudaria nenhum procedimento.
3. Das experiências decorridas dentro e fora da sala de aula haverá comentário seu positivo ou negativo que gostaria de evidenciar no sentido de enriquecer a utilização de diários de aprendizagem? Penso que o diário poderia também ser usado como caderno de estudo, isto é, os alunos poderiam fazer as suas revisões e os seus resumos para os testes no diário. Assim, a professora poderia auxiliá-los sempre que tivessem dúvidas que por algum motivo não as colocariam na sala de aula.
4. No seu caso pessoa e face aos contextos em que ensina, utilizaria ou não o DA? Porquê? Como? Penso que utilizaria o diário nos níveis 2 e 3, ou seja, num oitavo e nonos anos, porque é uma boa prática para os alunos trabalharem a expressão escrita, já que é uma vertente menos praticada em sala de aula, uma vez que os tempos letivos dos anos referidos são normalmente de aulas de 90 minutos uma vez por semana. Utilizaria o diário primeiro com temas sugeridos por mim e depois com temas que os alunos achassem importantes.
5. Do ponto de vista reflexivo do professor, considera que permite ter um posicionamento de supervisão e revelar informações que são importantes na ação profissional? Os diários são importantes na medida em que ficamos a conhecer melhor os nossos alunos e assim podemos atuar de diversas formas em contextos diversificados.
6. No diário de aprendizagem introduzimos comentários do professor. Em sua opinião, faz sentido que a 'voz do professor' esteja presente no DA como forma de guiar os alunos na escrita ou, em seu entender, o diário de aprendizagem deveria ser totalmente livre. Acho bastante importante que o professor guie os alunos numa fase inicial e que dê sempre a sua opinião sobre os textos escritos pelos alunos, para que estes sintam que o seu texto foi lido e apreciado.
7. Se houver alunos interessados em continuar a escrever continuaria o projeto, sim ou não? Sem dúvida que continuaria.
8. Se sim, porquê e sobe que forma? Continuaria porque acho importante que os alunos continuem este projeto. Como referi anteriormente e porque agora os alunos têm outra professora a corrigir os seus diários, no início os temas seriam sugeridos por mim e depois de algum tempo os textos seriam sobre o que os alunos quisessem.
9. Se não, porquê? ----