



**Geraldo Almeida
Paiva**

**O uso de uma wiki na escrita colaborativa em
Espanhol Língua Estrangeira – um estudo no 3º CEB**



**Geraldo Almeida
Paiva**

**O uso de uma wiki na escrita colaborativa em
Espanhol Língua Estrangeira – um estudo no 3º CEB**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol] no Ensino Básico e Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

NON SOLUM IN MEMORIAM SED IN INTENTIONEM

não só à memória mas também à intenção

de meu pai
e de Christine Guillotte

à minha mãe

à Ph. et M. Delerm, en témoignage d'amitié

O júri

presidente

Prof. Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã
Professora Associada com Agregação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria José de Miranda Nazaré Loureiro
Professora requisitada no Centro de Competência TIC – UA da Direção-Geral de Educação
(arguente)

Prof. Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (orientadora).

Agradecimentos

À minha orientadora Professora Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins pela disponibilidade, o apoio cuidadoso e os conselhos perspicazes que me proporcionou.

À Paula e à Gabriela, minhas colegas de estágio, pelo apoio e colaboração que me prestaram.

Às orientadoras cooperantes, pela disponibilidade.

Palavras-chave

escrita colaborativa, género textual, socialização, ambiente digital (wiki), espanhol língua estrangeira (ELE).

Resumo

A presente investigação-ação procura compreender, através de um estudo de caso único, e na senda do sociointeracionismo de Vigotsky e da prática da escrita socialmente finalizada, os processos mobilizados por alunos do 9º ano de escolaridade para produzir em colaboração uma narrativa em língua espanhola (ELE) com o recurso a uma wiki. A esse fim, foi concebido e implementado um projeto de investigação-ação em que se pretendeu analisar, por meio de metodologias e de instrumentos diversificados de recolha e de análise de dados, o desenvolvimento de competências de escrita em alunos de uma turma do 9º ano de escolaridade, organizados em pares ou grupos de três, através do tipo de operações e de modificações linguístico-textuais efetuadas pelo par objeto de análise, assim como através do tipo de interações estabelecido no interior do par para regular o processo de escrita nas suas vertentes de planificação, textualização e revisão de texto. A finalidade investigativa do presente estudo inclui assim o objetivo didático-pedagógico de fomentar o trabalho e o espírito colaborativos na escrita em ELE em contextos educacionais, procurando perceber, ao mesmo tempo, se a prática da escrita colaborativa em ambientes virtuais de aprendizagem, utilizando o potencial da wiki, contribui não só para melhorar as competências de escrita em língua estrangeira, mas se também promove o desenvolvimento de competências sociais, através do uso autónomo e interativo de uma wiki para realizar os processos complexos que envolvem a escrita. Foi ainda um dos objetivos deste estudo procurar compreender a relevância da função epistémica da escrita através do tipo de reflexão realizado em interação pelo par na construção da textualidade.

Keywords

Collaborative writing, textual gender, socialization, digital environment (wiki), spanish (foreign language).

Abstract

The aim of this action-research is to understand, through a single case study, and in the path of Vigotsky's sociointeraccionism theory and of the practice of socially finalized writing, the processes mobilized by students of the 9th year (between fourteen and fifteen years of age) to produce collaboratively a narrative in spanish using a wiki. To this end, a project of action research was designed and implemented, in which we intended to analyze, through diverse methodologies and tools of collecting and analyzing data, the development of writing skills in students from a class of 9th grade, organized in pairs or groups of three, through the type of operations and linguistic-textual changes carried by the pair examined of pupil as well as by the type of interactions established within the pair to regulate the writing process in the aspects of planning, textualization and text revision. The investigative purpose of the present study thus includes the didactic-pedagogic aim to foster collaborative work on writing in spanish in educational contexts, seeking to notice, at the same time, if the practice of collaborative writing in virtual learning environments, using the potential of the wiki, contributes not only to improve writing skills in a foreign language, but also to develop social skills through interactive and autonomous use of a wiki to execute the complex processes that involve writing. It was also one of the objectives of this study to understand the relevance of epistemic function of writing through the kind of reflection performed by the pair in an interactive way in the construction of textuality.

Palabras-clave

escritura colaborativa, género textual, socialización, entorno digital (wiki), español lengua extranjera (ELE).

Resumen

Esta investigación-acción busca entender, a través de un estudio de caso único, y en la senda del sociointeraccionismo de Vigotsky y de la práctica de la escritura socialmente finalizada, los procesos movilizados por alumnos del noveno grado de escolaridad para producir en colaboración una narrativa en español (ELE) con el uso de un *wiki*. Para ello, se llevó a cabo un proyecto de investigación-acción en el que nos propusimos analizar, a través de metodologías y de instrumentos diversificados para la recolección y análisis de datos, el desarrollo de competencias de escritura en estudiantes de una clase de noveno grado, organizados en parejas o en grupos de tres, a través del tipo de operaciones y de modificaciones lingüístico-textuales hechas por la pareja examinada, así como por el tipo de interacciones establecido en la pareja para regular el proceso de escritura en los aspectos de planificación, textualización y revisión de texto. El propósito de este estudio incluye por tanto el objetivo didáctico-pedagógico de fomentar el trabajo colaborativo en la escritura en ELE en contextos educativos, buscando comprender, al mismo tiempo, si la práctica de la escritura colaborativa en entornos virtuales de aprendizaje, utilizando el potencial del *wiki*, no sólo ayuda a mejorar las competencias de escritura en una lengua extranjera, sino que también promueve el desarrollo de las competencias sociales, a través del uso autónomo e interactivo de un *wiki* con el fin de llevar a cabo los procesos complejos que la escritura implica. Fue también uno de los objetivos de este estudio intentar comprender la relevancia de la función epistémica de la escritura a través del tipo de reflexión realizado en interacción por la pareja en la construcción de la textualidad.

Índice

Lista de tabelas	3
Lista de quadros	3
Lista de figuras, gráficos e imagens	4
Lista de abreviaturas	4
Introdução	5
Capítulo 1 – Enquadramento teórico	9
1. Escrever para comunicar	10
1.1. Escrita e sociointeracionismo: a socialização como forma de aprendizagem	10
1.2. A sequência didáctica em ELE.....	15
2. O texto ficcional como género	18
2.1. Género textual, coerência e coesão textuais	19
2.1.1. Género textual	19
2.1.2. Coerência e coesão textuais.....	21
2.2. O conto: narração, personagens, espaço, tempo e descrição	23
3. A wiki como ambiente de interação e colaboração	25
3.1. A escrita colaborativa numa wiki	25
3.2. Alguns estudos sobre escrita colaborativa numa wiki.....	29
Capítulo 2 – Metodologia do estudo	33
1. Âmbito do estudo	34
1.1. Questões e objetivos de investigação	34
2. Opções metodológicas.....	36
2.1. O método de estudo de caso	37
2.2. A metodologia da investigação-ação.....	38
2.3. Tipo de estudo	39
3. O contexto de desenvolvimento do estudo empírico.....	41
3.1. Caracterização do contexto	41
3.2. Caracterização do par participante	42
4. Contexto e descrição da intervenção pedagógico-didática.....	43
5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	48
Capítulo 3 – Análise e discussão dos dados recolhidos	51
1. Análise de conteúdo.	52
2. Instrumentos de análise de dados	52
2.1. Instrumentos e procedimentos de análise para a planificação de texto	53
2.2. Instrumentos e procedimentos de análise para a textualização e a revisão	53

2.2.1. Modificações relativas à coerência e coesão textuais.....	54
2.2.2. Modificações a nível linguístico.....	54
2.2.3. Tipo de operações.....	55
2.2.4. Trocas verbais sobre a escrita e a revisão de texto.....	56
2.3. Tipo de interações estabelecidas	57
3. Construção das categorias de análise	60
4. Competências de escrita.....	62
4.1. Análise dos procedimentos para a planificação de texto.....	62
4.1.1. Análise das trocas verbais para a planificação de texto	66
4.2. Análise da textualização e revisão de texto.....	67
4.2.1. A textualização	68
4.2.2. A revisão de texto	69
4.2.3. Modificações a nível da coerência e coesão textuais e a nível linguístico	70
4.2.4. Análise das trocas verbais sobre a escrita e revisão de texto	72
4.2.5. Regulação da interação.....	74
4.2.6. Avaliação das competências de escrita	81
5. Competências digitais	83
6. Competências sociais	84
Capítulo 4 – Considerações finais	87
1. Conclusões e perspectivas futuras.....	88
2. Limitações do estudo.....	93
Bibliografia e Webgrafia	95
Anexos	105
Anexo 1 – Sessões do projeto de intervenção pedagógico-didática.....	106
Anexo 2 – Planificação da Unidade Didática <i>Donde fueres, haz como vieres</i>	108
Anexo 3 – Planes de clase.....	113
Anexo 4 – Texto mentor para o género textual.....	122
Anexo 5 – Tempos verbais do passado	123
Anexo 6 – Mapa do México e powerpoint cultural <i>El Día de Muertos</i>	126
Anexo 7 – Mapa conceptual.....	139
Anexo 8 – Instruções na <i>wiki</i> para a produção dos textos.....	140
Anexo 9 – Documento orientador da escrita 1	143
Anexo 10 – Documento orientador da escrita 2.....	147
Anexo 11 – Instrumento de recolha de dados 1	149

Anexo 12 – Documento para a descrição das personagens	150
Anexo 13 – Conectores textuais.....	152
Anexo 14 – Ficha informativa para o texto narrativo	154
Anexo 15 – Documento para a revisão intermédia	155
Anexo 16 – Instrumento de recolha de dados 2	156
Anexo 17 – Código de revisão	157
Anexo 18 – Instrumento de recolha de dados 3	158
Anexo 19 – Instrumento de recolha de dados 4 (questionário).....	159
Anexo 20 – Instrumento de recolha de dados 5	160
Anexo 21 – Técnica de recolha de dados 1 (versões dos textos do par participante)	161
Anexo 22 – Técnica de recolha de dados 2 (transcrições 1 e 2 das gravações)	163
Anexo 23 – Ficha de caracterização.....	176
Anexo 24 – Registo dos dados quantitativos recolhidos.....	178

Lista de tabelas

Tabela 1: Procedimentos para a planificação de texto	53
Tabela 2: Trocas verbais sobre a planificação para a tomada de decisão	53
Tabela 3: Modificações a nível da coerência e coesão textuais	54
Tabela 4: Modificações a nível linguístico	54
Tabela 5: Níveis das trocas verbais sobre a escrita e a revisão de texto	56
Tabela 6: Grelhas de análise da interação para a planificação, textualização e revisão de texto.....	58
Tabela 7: Grelha de análise do inquérito por questionário.....	59
Tabela 8: Categorias, subcategorias e indicadores da análise de dados.....	60
Tabela 9: Grelha de análise das competências de escrita.....	82

Lista de quadros

Quadro 1: Trocas verbais sobre a escrita e a revisão de texto	57
Quadro 2: Modificações relativas à coerência e coesão textuais (escrita e revisão de texto)	70
Quadro 3: Quantidade de modificações.....	70
Quadro 4: Modificações a nível linguístico (escrita e revisão de texto).....	70
Quadro 5: Recursos consultados para as modificações linguísticas	71
Quadro 6: Tipo de operações (escrita e revisão de texto).....	71
Quadro 7: Dados recolhidos relativos à coerência e coesão textuais.....	72

Figuras, Gráficos e Imagens

Figura 1: Modelo do processo de escrita, segundo Flower e Hayes (1980).....	17
Figura 2: Conhecimento dos conteúdos pedagógicos e tecnológicos, segundo Pluss e Normanhurst (2011)	27
Gráfico 1: Planificação: número de consultas dos documentos segundo o registo do par	62
Imagem 1: O texto em fase de construção na <i>wiki</i> com o código de revisão.....	68
Imagem 2: Ilustração do texto com vista à sua socialização.....	85

Lista de abreviaturas

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

Fig. – Figura

l. – linha

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LT – Linguística Textual

MC – Material Consultado

OP – Organização do Processo

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

RP – Regulação do Par

TV – Trocas Verbais sobre a Escrita

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

INTRODUÇÃO

Nas sociedades atuais, cada vez mais complexas, a Internet e as novas tecnologias multiplicaram os meios de comunicação, diversificando as formas de comunicar e colocando o acesso à informação e ao conhecimento à distância de um simples gesto. Sendo o domínio da linguagem escrita indispensável neste novo paradigma da comunicação e do conhecimento em rede, em que se afirmam cada vez mais o plurilinguismo e o multiculturalismo, este estudo vem debruçar-se sobre o desenvolvimento de competências de escrita colaborativa numa língua estrangeira (espanhol) em ambiente virtual de aprendizagem, através da produção de uma breve narrativa ficcional com base na visualização de um vídeo mudo sobre o tema *El Día de Muertos*¹ no México, e utilizando para tal o potencial de uma ferramenta virtual, a *wiki*.

À diferença das investigações que procuram aprofundar as estratégias e os processos mobilizados em domínios bem específicos da produção escrita, o presente estudo pretende, segundo o modelo processual de escrita de Flower e Hayes (1980), estender o domínio de pesquisa a todas as vertentes da escrita, elaborada em colaboração, da planificação à revisão de texto, passando pela textualização (Cassany, 1989).

Para tal, e na senda do sociointeracionismo de Vigotsky (2001) e de autores como Niza (1998) ou Soares (2004), partimos do pressuposto que, sendo a escrita uma construção social, faria todo o sentido analisar os processos colaborativos mobilizados na construção textual através de um estudo de caso único, restringindo a investigação a um único par de alunos.

Se esta opção metodológica se deve, em parte, a razões técnicas – a qualidade das gravações não tendo permitido abarcar um maior número de pares – também não faltam, no entanto, motivos estratégicos para legitimar esta decisão. De facto, estando o presente trabalho limitado ao estudo de caso único, é possível que ele não apresente a dimensão que uma análise comparativa entre vários casos permitiria, uma vez que o interesse desta última incide sobre a dinâmica das estratégias de um determinado processo a fim de estabelecer a maior eficácia de algumas dessas estratégias em relação a outras. No entanto, o estudo de caso único, para além de apresentar também a singularidade de uma análise

¹ Pode-se consultar o vídeo no endereço seguinte: <https://www.youtube.com/watch?v=jCQnUuq-TEE>

num espaço e num lapso de tempo específicos, não repetíveis, dificilmente generalizáveis, possibilita um aprofundamento válido em si mesmo, com a vantagem, precisamente, de não conter variáveis próprias dos estudos comparativos, tais como os conhecimentos prévios dos diversos casos em análise, aspetos diferenciadores de natureza psicológica, sociológica ou sociorrelacional, mas tendo apenas como referência de análise os critérios estabelecidos pelo pesquisador em função do marco teórico pelo qual se orienta, e em relação aos quais lhe é possível examinar a maior ou menor distância entre o trabalho realizado pelo par participante da investigação e o nível máximo dos referidos critérios.

Este trabalho dá conta de um estudo desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada II (PES II) do mestrado profissionalizante em *Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) no Ensino Básico e Secundário*. A esse efeito, levou-se a cabo um projeto de intervenção didática cuja finalidade foi desenvolver competências de escrita colaborativa em língua espanhola numa turma do 9º ano de escolaridade, com o recurso a uma *wiki*. O tema inseriu-se na unidade didática em estudo: *Donde fueres, haz como vieres*². Para tal, o projeto de investigação-ação foi desenvolvido através de três sessões de 90 minutos e uma de 45, sendo que, numa pré-sessão de 90 minutos, os alunos foram familiarizados com a *wiki* previamente construída pelo professor-investigador. Nesta, o professor colocou progressivamente as instruções e as etapas (planificação, textualização e revisão de texto), com os respetivos materiais, para orientar os alunos na produção dos textos.

Estruturado em quatro capítulos, o presente relatório começa por apresentar, no enquadramento teórico, uma revisão da literatura acerca da conceptualização da escrita, assim como as opções teóricas pelas quais nos orientámos para levar a cabo este trabalho de investigação. Depois do sociointeracionismo e da importância da socialização para as produções escritas, atrás referidos, abordaremos, definindo-o, o dispositivo da sequência didática (Dolz e Schneuwly, 1998; Pereira, 2000); as questões relacionadas com o género textual (Marcuschi, 2010; Barbeiro e Pereira (2007), a coerência e a coesão textuais (Koch, 1999), e ainda questões como a narração e a descrição em textos ficcionais (Greimas, 1986; Lopes e Reis, 1988). No terceiro e último ponto do enquadramento teórico,

² A unidade didática encontra-se no manual adotado na turma: *Español 3*, Porto Editora.

focaremos a questão da escrita colaborativa numa *wiki*, apresentando ainda, de forma sintética, alguns estudos já realizados neste campo.

Depois de expor as questões de investigação e respetivos objetivos, o segundo capítulo tratará das opções metodológicas seguidas: a natureza qualitativa da investigação (Bogdan & Biklen, 1994), o método de estudo de caso (Yin, 2001; Stake, 2009) inserido no projeto de investigação-ação que foi desenvolvido (Latorre, 2003) e cujo contexto abordaremos, caracterizando o par participante e descrevendo as sessões da sua realização. Finalizaremos o capítulo com a apresentação dos instrumentos de recolha de dados.

No terceiro capítulo, procederemos à análise e discussão dos dados recolhidos, para o que se recorreu ao método de análise de conteúdo (Bardin, 1979), e apresentaremos os instrumentos e procedimentos de análise aplicados à planificação, textualização e revisão do texto produzido pelo par participante, debruçando-nos ainda sobre as trocas verbais, as modificações linguísticas e textuais operadas pelo par ao longo do processo de escrita e analisando as interações e o tipo de regulação estabelecidos no interior da díade, assim como os documentos e materiais consultados dentro e fora da *wiki*. Terminaremos este capítulo com uma avaliação das competências de escrita, das competências digitais e das competências sociais desenvolvidas pelo par.

O quarto, e último capítulo, consistirá na conclusão e nas perspetivas futuras que este trabalho de investigação deixa antever, tanto em relação à questão da escrita, como à do uso da *wiki* e das ferramentas virtuais ao serviço das novas alfabetizações que as sociedades atuais exigem, tal como refere Cassany (2014) numa entrevista que se pode consultar no *youtube*³.

Fecharemos o capítulo e o presente estudo com a apresentação de algumas das limitações que lhe reconhecemos, indicando, no entanto, o que poderá constituir uma possível alternativa para futuras investigações.

³ Daniel Cassany, *Leer y escribir en tiempos de internet*, entrevista de educ.ar que pode ser consultada no endereço seguinte: <http://youtu.be/QvFQ5cTRsbA>

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A abordagem teórica que aqui se apresenta inscreve-se na perspectiva do desenvolvimento da escrita colaborativa, procurando criar assim as condições para a melhoria das competências de escrita em língua estrangeira (Espanhol), e fomentando o trabalho e o espírito colaborativos que um recurso como a *wiki* pode proporcionar em contexto educativo.

Os pressupostos teóricos que pautam o nosso estudo repousam em três grandes pilares orientadores, sendo abordados cada um deles num capítulo específico. O primeiro incide sobre a importância do sociointeracionismo e a dimensão social da escrita com enfoque no dispositivo da sequência didática. O segundo debruça-se sobre conceitos como género textual, coerência e coesão textuais, e sobre questões relativas à narrativa. E, a finalizar esta primeira parte do trabalho, o terceiro capítulo trata do potencial colaborativo da ferramenta *wiki* e refere alguns estudos já levados a cabo nesta área.

1. Escrever para comunicar

Numa ótica vigotskiana, e com base em conceções elaboradas por autores como Ferreiro e Teberosky (1986), Soares (2005) e Niza (1998), o primeiro capítulo salienta a importância do sociointeracionismo e da dimensão social da escrita. Segue-se-lhe, num segundo ponto, uma abordagem da sequência didática, na definição que dela deram Dolz e Schneuwly (1998), como dispositivo global para trabalhar as várias competências discursivas e, mais particularmente, a dimensão processual da escrita conforme o modelo cognitivo elaborado por Hayes e Flowers (1996).

1.1. Escrita e sociointeracionismo: a socialização como forma de aprendizagem

Escreve-se sobretudo para comunicar, logo, escrever constitui fundamentalmente um ato social. Daí a importância de escrever com sentido e de praticar a escrita como forma de socialização. Tratando-se de um ato social, justifica-se também que essa atividade se insira num processo colaborativo, sobretudo quando efetuada em contexto escolar, ou seja, com a finalidade de desenvolver competências e de fomentar aprendizagens. De facto, tanto na perspectiva sociointeracionista de Vigotsky (2001) como

na sociocultural de Bruner (1997), as aprendizagens realizadas em colaboração revelam-se particularmente eficazes, porque socialmente significativas.

Na teoria socio-histórica de Vigotsky (2001), os processos psicológicos superiores têm origem em processos sociais pelos quais o indivíduo se constitui a partir do social, ou seja, as suas ações concretizam-se em atividades e a sua consciência forma-se nas relações sociais. Vigotsky distingue dois níveis neste processo de desenvolvimento: o real e o potencial. Neste contexto, a interação da criança com pessoas mais experientes favorece o seu desenvolvimento psicológico. É o que o autor designa por Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). As atividades a desenvolver têm de trabalhar a ZDP e os processos psicológicos superiores (capacidade de pensamento, memória voluntária, imaginação, resolução de problemas...), transformando formas naturais em formas culturais (superiores), sendo que o seu desenvolvimento depende do contexto cultural em que se inserem.

As conceções de Vigotsky (2001) implicam um estilo de pedagogia que favorece a aprendizagem coletiva, a nível social e interpessoal, e a aprendizagem mais personalizada, a nível individual e intrapessoal, uma vez que “os processos do discurso interior se desenvolvem e se vão estabilizando aproximadamente no início da idade escolar e que isto é causa da rápida diminuição do discurso egocêntrico que nessa idade se observa” (2001, p.24).

Na continuidade destes pressupostos teóricos, Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 159), avançam com a seguinte premissa: “O aprendizado significativo acontece quando uma informação nova é adquirida mediante um esforço deliberado por parte do aprendiz em ligar a informação nova com conceitos ou proposições relevantes preexistentes em sua estrutura cognitiva”.

Interpretando esta teoria da assimilação cognitiva de Ausubel, Novak (1980) cria os mapas conceptuais, utilizados na construção de hipertextos educacionais.

Por sua vez, Bruner (1995, 1997, 1999) coloca o enfoque do processo de aprendizagem na “aprendizagem por descoberta” e no currículo em espiral que permite ao aluno ver um mesmo tópico em diferentes níveis de profundidade. Na aprendizagem por descoberta, o aluno tem uma participação ativa no processo de aprendizagem e na resolução de problemas, promovendo assim a transferência da aprendizagem para novas situações. Bruner distingue três fases no desenvolvimento cognitivo da criança: a enativa

(respostas motoras), a icónica (perceção do ambiente e formação de modelos) e a simbólica (em que a criança ordena e organiza as imagens com historicidade).

Tanto para Bruner como para Vigotsky, o professor (ou o adulto) tem um papel importante no processo mediador da aprendizagem da criança a nível da planificação (estruturação do material e sua disposição em sequências de aprendizagem) e da motivação (predisposição das crianças para a resolução de problemas).

Também para Freire (1983), ensinar não é transmitir conhecimentos, mas sim, partindo do concreto e do quotidiano para o abstrato, comunicar: “Somente na comunicação tem sentido a vida humana” (1983, p. 75). Rompendo com os esquemas pessoais, Freire destaca-se pela sua “teoria dialógica” fundada na colaboração, na união, na organização e na síntese cultural, através das quais o aluno se descobre como sujeito histórico. Assim, o ensino deve preparar para a autonomia, para a compreensão da realidade contextualizada e para a facilitação da comunicação.

Segundo Vigotsky (1991), a escrita é “um sistema de signos” (1991, p.70) socialmente construídos e cuja apropriação consiste num processo cultural, de carácter histórico e envolvendo práticas interativas. Desta forma, a escrita, como sistema de signos, surge como um instrumento que o homem produziu para responder a necessidades socioculturais concretas. Assim sendo, em contexto escolar, a escrita não pode servir apenas como meio e objeto de aprendizagem escolar, mas tem de ser encarada como produto cultural, na perspectiva dos seus diversos usos e tendo em conta os diferentes produtores de textos. Observando, no processo de alfabetização, a distância que existe entre o que se pratica na escola e a funcionalidade social da escrita, Vigotsky constata:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita (1991, p. 70).

Transpondo esta problemática apontada por Vigotsky para o campo da alfabetização, Soares (2004) realça a importância da dimensão social do discurso, ao estabelecer a diferença entre alfabetização e letramento. De facto, embora os dois processos sejam indissociáveis e interdependentes, a alfabetização, “entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita, distingue-se de letramento, entendido como

o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (Soares, 2004, p. 2).

É por esta razão que, para além de o aluno aprender a utilizar o código escrito, fomentar a escrita como prática social constitui, segundo Soares (2005, p. 34) um dever da escola, a fim de capacitar as crianças na resolução de situações da vida quotidiana. Hedge (2005) constata ainda que é essencialmente através da competência da escrita que o aluno é avaliado em todas as disciplinas.

Também o Programa de Espanhol para o Ensino Básico⁴ (2009, p. 30) sublinha a importância da dimensão social da escrita ao considerar os alunos que aprendem uma língua como agentes sociais: “alguém escreve algo para alguém com um objetivo definido, isto é, com uma intenção”, indo ao encontro das competências mencionadas pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001, p. 29): “A abordagem aqui adotada é [...] orientada para a ação, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendiz de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico”.

Após referir que foi só por volta dos anos setenta que a psicolinguística anglosaxónica e os estudos da psicologia genética se debruçaram de forma mais sistemática sobre o sistema de escrita, “numa perspetiva instrumental e funcionalista da escrita”, Niza (1998) realça que “o ensino processa-se num quadro funcional de comunicação através de processos discursivos dialogais”, acrescentando: “O alfabetizando, enquanto escreve, aprende a escrever e aprende acerca da escrita” (1998, p. 12).

No entanto, o desenvolvimento das competências de escrita não se limita ao desenvolvimento das capacidades cognitivas e linguísticas do indivíduo em relação ao escrito, mas depende muito “da ação dos outros sobre a linguagem escrita” (*ibidem*). De facto, uma coisa é a compreensão da estrutura do sistema de escrita, outra é a comunicação escrita e as suas condições de enunciação. Daí a importância do texto escrito produzido em situação social real. De facto, tal como sublinham Alves Martins e Niza (1998, p. 168) no contexto das “perspetivas sociais da escrita, a representação de quem escreve sobre a funcionalidade do seu escrito é determinante para o processo de escrita”. Desta dimensão

⁴ <http://dge.mec.pt/metascriculares/index.php?s=directorio&pid=39>

funcional da escrita, Vigotsky (1991, p.79) tira como implicações que a escrita tem de se tornar “necessária às crianças”, inscrevendo-se “numa tarefa necessária e relevante para a vida” e devendo “ser ensinada naturalmente” (*ibidem*). Por outras palavras, mais do que objeto de aprendizagem, a escrita deve apresentar-se como um processo e um desenvolvimento através dos quais a criança vai internalizando a génese da escrita num progressivo controlo metacognitivo do conhecimento e da ação (Niza, 1998). É nesta perspetiva que Niza (1998, p.15) propõe, citando Smolka (1988), que se encare o desenvolvimento da escrita “como prática dialógica” que, orientada por uma teoria da enunciação, conduz a uma gramática do texto e faz com que a criança “internalize o diálogo”, incorporando-o na escrita. Compreende-se assim que, pela interação e interlocução intersubjetivas, se processe, por parte da criança, a apropriação intrasubjetiva, o que leva Niza (1998, p. 14) a considerar que “a escrita, no seu esforço de explicitação semântica e de organização formal, transforma e estrutura o discurso interior e não só a linguagem oral”. E acrescenta “essa é a função instrumental da escrita sobre os discursos, sobre as práticas sociais e sobre a conceptualização” (*ibidem*).

Desta forma, as crianças aprendem “que se pode desenhar não só objetos, mas também a fala” (Vigotsky, 1991, p. 77). Ao estudar as diversas fases da conceptualização da escrita, também Ferreiro e Teberosky (1986), depois de Vigotsky, constataam que antes do seu ensino formal, as crianças já construíram conceções sobre o código escrito, representado, ainda numa fase pré-silábica, através do desenho. Quando as crianças chegam à fase de representar cada fonema com uma letra, considera-se que elas já compreendem o princípio alfabético da escrita. Escrevem essas autoras: “Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina”. E acrescentam: “existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu”. (Ferreiro; Teberosky, 1986, p. 11).

De acordo com Niza (1998, p. 15), é nesta “deslocação do desenho para a escrita” que se processa o “desenvolvimento funcional, organizado em circuitos sistemáticos de comunicação”. E é na interação e no discurso dialógico que, segundo Smolka (1988, p. 73), este “processo de simbolização e conceptualização das experiências” se opera, através

de papéis sociais de que as crianças se apropriam ao relacionarem-se com outros utilizadores da leitura e da escrita.

Segundo Alves Martins e Niza (1998, p. 170), muitos autores defendem a importância das relações entre a escrita colaborativa e os processos de aprendizagem, uma vez que essa interação permite desenvolver aprendizagens tanto sociais como textuais e possibilita aos alunos perceberem melhor que “ a escrita não é apenas o texto a que se chega, mas é também o conjunto de atividades desenvolvidas para se chegar a esse produto”. E, de acordo com Barbeiro (1999, p. 84), é indispensável que “a expressão escrita surja como um instrumento para desenvolver a capacidade de pensar, logo desde a fase da aprendizagem da escrita”. Nesta perspetiva, Carvalho (2011, p. 2) observa que “pode falar-se de escrita como ferramenta de aprendizagem, como instrumento na construção e elaboração do conhecimento”.

Concebida a escrita como um processo global de comunicação e de aprendizagem, impõe-se que se inscreva o exercício da sua prática na dimensão social que lhe confere sentido. É precisamente o que procura alcançar o dispositivo da sequência didática que abordamos a seguir.

1.2. A sequência didática em ELE

Na definição de Dolz e Schneuwly (1998, p. 93) a sequência didática consiste num “conjunto de módulos escolares organizados sistematicamente em torno de um género de texto oral ou escrito”. Assim, as sequências didáticas são constituídas por um conjunto de atividades coerentemente organizadas e ligadas entre si de acordo com objetivos de aprendizagem em torno de atividades de aprendizagem e avaliação.

Ao focar a importância da sequência didática na abordagem do género textual, pretendemos superar a conceção monológica do ensino da língua estrangeira (LE) que não focaliza a dimensão interativa marcada pelo contexto social, institucional, cultural e histórico em que ela se processa, conduzindo assim a um ensino desconexo dos domínios lexicais, gramaticais, processuais ou técnicos aos quais se seguem muitas vezes exercícios de aplicação e de verificação que apenas exigem dos alunos uma aprendizagem por memorização, repetição e imitação.

A organização global do discurso implica, quanto à aprendizagem do saber-escrever, uma abordagem de ordem lexical, enunciativa e discursiva, assim como uma reflexão sobre a tipologia dos discursos em que são consideradas as situações de comunicação, de elaboração e de transmissão das produções escritas no que se veio a designar por “gramática de texto”. Esta abordagem global do discurso encontra a sua possibilidade de execução no dispositivo da sequência didática que permite tanto a realização da atividade discursiva como a apropriação de “saberes transversais a vários tipos de textos” (Pereira, 2000, p. 299).

Pereira e Cardoso (2013, p. 52,) apresentam, “na linha da *Sequência didática* do grupo de Genebra (Dolz et al., 2001)” um exemplo de sequência de ensino⁵, sistematizando-a nas 4 etapas seguintes: 1) Intervenção prévia (o professor apresenta um texto exemplo, para leitura e desconstrução); 2) Abertura (apresenta-se a situação de comunicação, seguida de produção inicial para detetar as dificuldades dos alunos; 3) Desenvolvimento (atividades organizadas em módulos para trabalhar o texto e as frases, estabelecendo uma linguagem comum sobre o género em estudo que orientará a rescrita); 4) Fecho (síntese das aprendizagens com elaboração em diálogo de critérios de avaliação antes das produções intermédia e final).

Embora, tal como refere Pereira (2000, p. 92), a sequência didática possa causar alguma desmotivação nos alunos devido à sua excessiva duração, ela permite, no entanto, levar o aluno a desenvolver, de forma coerente, procedimentos e estratégias de compreensão e produção de textos.

No âmbito da produção textual, um dos modelos processuais de escrita mais divulgado é o de Flowers e Hayes (1980) e a sua modificação de 1981, cujo esquema apresentamos a seguir.

⁵ Disponível em Pereira, L. A. & Cardoso, I. (2013). *Reflexão sobre a escrita – O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p.52.

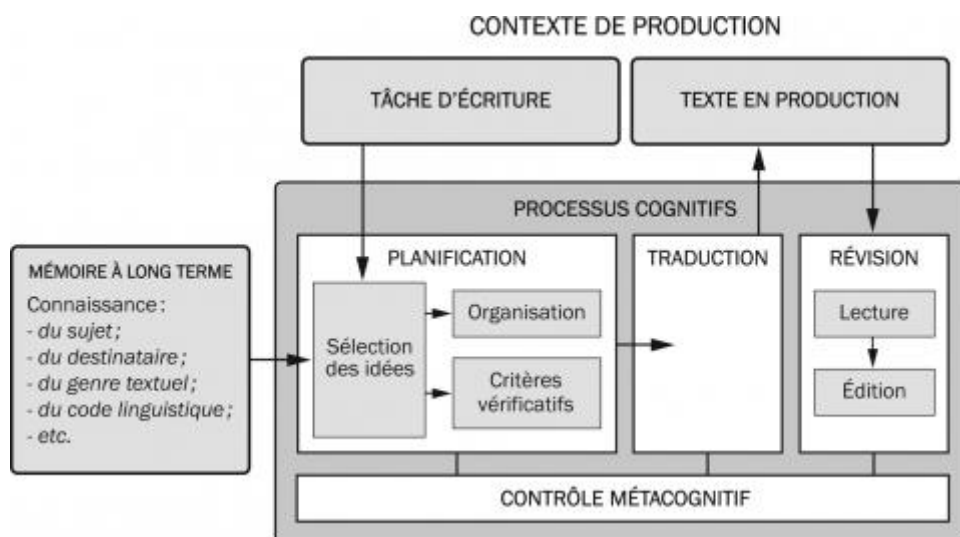


Fig. 1 – Modelo do processo de escrita segundo Flower e Hayes (1980).

Este modelo, resumido por Pereira (2000), apresenta três operações interativas que constituem o contexto de produção: a planificação, a textualização e a revisão de texto. A planificação subdivide-se, por sua vez, em três subprocessos: concepção das ideias, organização das ideias e definição dos objetivos da escrita. A segunda fase deste processo é a textualização, que corresponde à redação do primeiro rascunho. Surge, por fim, a fase da revisão, avaliação e correção do texto em que se processam as alterações através de substituição, inserção, reorganização e exclusão de elementos.

Na situação de escrita, o escrevente tem que recorrer aos seus conhecimentos (sobre o gênero, o tema, o destinatário, etc.), armazenados na memória a longo prazo e, recorrendo a eles, planificar, selecionando e organizando ideias, e estabelecendo critérios de verificação. Segue-se o processo de tradução, ou seja, a transposição em palavras das realidades que surgem, ainda não organizadas, na memória. Finalmente, as estratégias de revisão permitem adaptar o texto (Flower & Hayes, 1981). Segundo Carvalho (2001, p. 144), estes três processos de escrita não são sequenciais, não constituem “uma sucessão de fases”, mas caracterizam-se pela “natureza recursiva de cada uma das componentes do processo”, operando sob o controle da metacognição que Hayes e Flower designam por *control* ou *monitor*.

Resulta da leitura deste esquema que o ato de escrever implica, como ainda refere Carvalho (2001, p. 143), a resolução de problemas com “múltiplas soluções [...] a serem testadas a cada momento”.

Outros modelos, também centrados na dimensão cognitiva, como os de Scardamalia e Bereiter (1992), Flower e Hayes (1996) e o modelo “individual-meio ambiental” de Hayes (1996), abordam, com o fim de compreender o ato complexo da produção escrita, os processos que são realizados quando se escreve.

Ao relacionarem os processos cognitivos de Flower e Hayes com o contexto social em que se inserem, Camps e Castelló (1996), Castelló (2002), evidenciaram a importância do processo sociocognitivo que abordamos no primeiro ponto deste capítulo.

A sequência didática permite, pois, não só desenvolver uma situação autêntica de comunicação, como ainda incluir módulos específicos de aprendizagem, em função do gênero textual selecionado, e um trabalho mais específico a nível da construção de frases. Outra vantagem da sequência didática é poder realizar “a interação entre todos os domínios (oral/escrita, leitura/escrita)” de aprendizagem (Pereira, 2000, p. 90) sustentada por uma avaliação formativa contínua. Também para Puren (2006), a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) desenvolve-se numa situação autêntica de comunicação, como uma ação social em que se levam a cabo projetos comuns e uma atuação com os outros, e não como um mero “agir” configurado em ato de fala. Escreve este autor que a perspectiva acional “prepara a viver com os outros na *durée*” (Puren, 2014, p. 7). Há que acrescentar que o desenvolvimento cognitivo exigido pela verbalização da intenção comunicativa favorece, para além da interação entre os alunos, a reflexão metalinguística e o aprofundamento do processo de escrita (Pereira, 2000).

Sendo uma das vantagens da sequência didática poder organizar a ação e as aprendizagens em volta de módulos específicos, impõe-se que, para a escrita de uma narrativa, se aborde no segundo ponto deste capítulo as questões de gênero, de coerência e de coesão textuais.

2. O texto ficcional como gênero

Na perspectiva da escrita colaborativa de um conto em espanhol, as questões de gênero – Marcuschi (2010), Bakhtine (1984), Barbeiro e Pereira (2007) – e as da coerência e da coesão textuais (Koch, 1999), a trabalhar no âmbito da sequência didática, são o objeto de estudo do primeiro ponto desta secção e, num segundo ponto, serão abordados os

conceitos da narratologia estruturalista segundo o modelo actancial de Greimas (1986); os de espaço e de tempo (Gancho, 2006) e o de descrição (Lopes e Reis, 1988).

2.1. Género textual, coerência e coesão textuais

2.1.1. Género textual

Sendo que o maior ou menor grau de dificuldade de um aluno no processo de escrita está em grande parte relacionado com o conhecimento que ele já tem do género a abordar, é importante centrar o nosso enfoque no género da narrativa breve (conto) uma vez que as produções dos alunos consistem precisamente na produção de uma narrativa breve muito semelhante à de esse tipo de texto.

No entanto, há que referir a importância de que se reveste o trabalho sobre uma grande diversidade de géneros e de tipologias de textos: dos textos literários à escrita funcional, quanto mais alargado for o leque dos géneros abordados mais significativas serão as aprendizagens efetuadas. É de facto desta forma que mais proveitosamente se poderá exercer o que Barbeiro e Pereira (2007, p. 7) designam por “acção sobre o processo de escrita” e “acção sobre o contexto dos escritos”, ações que dependem estreitamente do conhecimento que já se tem do género a trabalhar devido à influência que este exerce sobre a coerência e coesão textuais.

Assim sendo, e com base em Barbeiro e Pereira (2007, p. 8), todo o processo de aprendizagem da produção textual assenta nos seguintes pilares de ensino:

- 1) Ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes.
- 2) Ensino sequencial das atividades de escrita (potencializando a autonomia progressiva do aluno).
- 3) Ensino que conduza à regulação interna e externa da produção textual (confronto das interpretações acerca de um texto e critérios de avaliação negociados para os textos produzidos).

Segundo Marcuschi (2010, p. 19), os géneros textuais são “entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. No entanto, não existindo uma clara distinção teórica entre género e tipo textual (Denizot, 2008, p. 120), optamos pela conceção de “géneros do discurso” de

Bakhtine (1984) para quem o gênero é uma categoria discursiva socio-histórica que engloba os gêneros literários dentro das outras práticas discursivas.

Para Bakhtine (1984), ninguém interage por meio de frases isoladas, mas através de enunciados, de textos completos, os quais, embora “relativamente estáveis”, fazem parte do acervo cultural dos utilizadores. Nas suas práticas discursivas, os utilizadores recorrem a estes formatos de textos que são os gêneros textuais/discursivos. Embora cada gênero possua parâmetros próprios de organização textual, ele é usado em função da situação e as suas convenções sociais e linguísticas podem conhecer alterações conforme as épocas. Assim, o gênero regula o uso que se faz da língua ao mesmo tempo que é regulado pela esfera em que circula.

A produção escrita com base no “instrumento” (Schneuwly, 2004, p. 23) que é o gênero textual, permite o uso coerente da LE, já que o aluno desempenha as suas capacidades num contexto que lhe proporciona a possibilidade de saber o que dizer, quando, a quem e de que forma, indo assim muito para além da escrita de frases isoladas ou de textos descontextualizados, numa interligação das competências referidas pelo Conselho da Europa (QEER, 2001): as referentes ao conhecimento do mundo, as linguísticas, as contextuais e as socioculturais.

No âmbito de uma atividade global e com sentido, os gêneros possibilitam relacionar objetivos de aprendizagem, interação e consciência social, como ainda desenvolver o espírito crítico, porque fundam a possibilidade de ação com o outro (Liberali, 2012, pp. 24, 25). Ao aprender que os textos são organizados em função do gênero a que pertencem e da sua implicação nas interações sociais, o aluno relaciona também o seu uso com o que quer transmitir. Assim, e de acordo com Marcuschi (2008, p. 208), o estudo socio-histórico dos gêneros textuais como uma das maneiras de entender o próprio funcionamento social da língua proporciona o desenvolvimento das aprendizagens em LE.

Um dos maiores obstáculos à produção de textos com alguma dimensão em LE deve-se a uma competência linguística menos desenvolvida em LE do que em língua materna. Neste contexto, a escrita colaborativa surge como uma modalidade de trabalho cujas potencialidades sociointerativas prenunciam a possibilidade de resultados mais substanciais proporcionados pela ZDP.

2.1.2. Coerência e coesão textuais

Entre outros elementos relacionados com a questão do gênero textual, estão a coerência e a coesão textuais, pois que, obrigado a dialogar com o leitor, o autor de um texto tem, ao inserir-se numa comunidade discursiva (Kroll, 1990), de prestar particular atenção à forma como organiza o discurso.

Com base nos contributos teóricos provenientes da Linguística Textual (LT), focaremos então essa questão da coêrencia e da coesão como dois princípios básicos da estruturação de um texto. Da etimologia latina da palavra “texto” (tecido, entrelaçamento), resulta a ação de tecer, de entrelaçar unidades que formam um conjunto de enunciados (orais ou escritos) relacionados entre si, ou seja, um todo interrelacionado e com sentido. Para Koch e Travaglia (1991, p. 26), a textualidade é o que faz de uma sequência de frases um texto, sendo que “a sequência é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como uma unidade significativa global.” Assim, a coêrencia de um texto é constituída por diversos elementos, sejam eles linguísticos, extralinguísticos ou de outra natureza ainda. É o que sublinha Koch (1999, p. 25) quando escreve que um texto se constitui “no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinados sentidos”. Ainda segundo Koch (1999, p. 24), “a coesão ajuda a perceber a coerência na compreensão dos textos, porque é resultado da coerência no processo de produção desses mesmos textos”. Portanto, enquanto a coesão incide na superfície textual, na maneira como os elementos linguísticos se encontram interligados para formar sequências veiculadoras de sentido, a coerência depende, para além desses mesmos elementos linguísticos, do conhecimento do mundo e de fatores interacionais e pragmáticos.

A incoerência resultante do desconhecimento do mundo pode ser reparada através de processos linguísticos que obedecem a três princípios fundamentais: 1) o princípio de relevância (que exclui a representação de situações ou eventos que não estejam logicamente relacionados entre si); 2) o princípio da não contradição (que exclui a representação de situações logicamente incompatíveis); 3) o princípio da não redundância (um texto não pode ser nulamente informativo). A coerência tem de ter em conta, ainda, a

progressão temática (introdução de informação nova que faz evoluir o texto) e a continuidade semântica (recorrência da informação que assegura a unidade do texto). Essencial também para a coerência do texto é a pontuação.

A coesão textual, por sua vez, tem a ver com os mecanismos gramaticais de tipo sintático-semântico que se utilizam nas relações existentes entre as frases, os períodos e os parágrafos de um texto. Segundo Mira Mateus, Brito, Duarte e Hub Faria (1983), “os processos de sequencialização que ocorrem na superfície textual [...] são instrumentos de coesão” que se organizam da seguinte forma: 1) a nível gramatical: coesão frásica (incidindo sobre a concordância, sobre a ordem dos vocábulos na oração e sobre a regência nominal e verbal), interfrásica (assegurada pelos marcadores discursivos, sejam eles articuladores ou conetores), temporal (emprego adequado dos tempos verbais, de advérbios/expressões adverbiais e de grupos nominais e preposicionais com valor temporal) e referencial (realizada através de anáfora gramatical e catáfora, que remete para um antecedente, assim como através de pronomes, determinantes e morfemas verbais); 2) a nível lexical (reiteração e substituição), através da anáfora lexical, por meio da repetição, da sinonímia, da hiperonímia, da hiponímia, da nominalização de adjetivos e da elipse, entre outros. Há que ressaltar, no entanto, que a coesão e a coerência não são propriedades inerentes ao texto, mas são construídas pelo leitor/ouvinte num processo de negociação de sentidos.

Uma perspectiva um tanto diferente da de Koch, é a de Blühdorn (2008, p. 7) para quem a coesão é apenas “um caso particular de coerência, a saber, a conexidade formal entre os componentes da superfície sígnica”, considerando este autor que existe coerência num texto quando “os mesmos elementos voltam a ocorrer com as mesmas funções, e incoerência quando os mesmos elementos ocorrem com funções diferentes ou quando as mesmas funções são realizadas por elementos diferentes” (Blühdorn, 2008, p. 10). Assim sendo, a máxima coerência, resultante em mera repetição da mesma informação, constituiria também a mínima evolução e informatividade, de modo que “tanto no discurso, como na cognição e no texto, coerência e incoerência são igualmente indispensáveis” (Blühdorn, 2008, p. 11).

Na produção de um texto narrativo não importam apenas os aspetos da coerência e da coesão textuais, mas outros elementos como personagens, espaço, tempo, etc., que abordamos a seguir, são também indispensáveis, porque constitutivos desse género textual.

2.2. O conto: narração, personagens, espaço, tempo e descrição

Não existindo uma definição unânime para definir o conto, e sendo nosso objetivo desenvolver competências de escrita colaborativa com base na produção de uma narrativa curta, apresentamos apenas algumas perspectivas relativas a esse gênero textual. Segundo Gotlib (2006, p. 8), “há os que admitem uma teoria [do conto]. E há os que não admitem uma teoria específica”, por pensarem que “a teoria do conto filia-se a uma teoria geral da narrativa”. Também Lopes e Reis (1988, p. 47), definem o conto como gênero narrativo, estruturado pelos mesmos elementos que toda e qualquer narrativa ficcional, embora com uma economia própria. São esses elementos a ação (ou enredo), constituída por acontecimentos e conflitos, situados no espaço e no tempo, e encadeados de forma dinâmica; as personagens que vivem os acontecimentos num espaço e num tempo determinados; e, enfim, um narrador que transmite e organiza a história. Um texto narrativo representa, assim, uma sequência de acontecimentos interligados, transmitidos através de uma história, e é constituído por narração (o evoluir da ação), descrição (das personagens e do espaço), diálogo e monólogo.

Na ótica da escrita colaborativa de um conto breve em LE, optámos por seguir o modelo actancial de Greimas (1986)⁶, por apresentar a possibilidade de uma sistematização de mais fácil aplicação, e que passamos a resumir. No modelo actancial de Greimas, a ação consta dos seis actantes seguintes: o sujeito (ou força) gerador da ação; o objeto (o que o sujeito deseja); o enunciador (que promove e sanciona a atuação do sujeito); o destinatário (em benefício de quem o sujeito atua); o adjuvante (que ajuda o sujeito) e o contrário deste, o oponente. A estes seis actantes acrescentam-se três eixos: o eixo da vontade (desejo) em que a relação estabelecida entre sujeito e objeto é designada por junção, e disjunção quando o sujeito se quer desembaraçar do objeto. O eixo do poder implica o adjuvante e o oponente. O adjuvante ajuda na realização da junção desejada entre o sujeito e o objeto, o oponente prejudica-a. Finalmente, o eixo da transmissão (ou do saber) implica o enunciador e o destinatário. O enunciador é o que pede a junção entre sujeito e objeto, o destinatário é o que beneficia da realização da junção entre sujeito e objeto. O actante nem sempre corresponde a uma personagem, visto poder tratar-se de um ser antropomorfo (ser humano, animal, objeto que fala...), de um objeto concreto inanimado ou de um conceito.

⁶ Na transposição didático-pegagógica (cf. Anexos 7 e 18), reduziu-se este modelo a algumas entradas.

Também pode ser individual ou coletivo. Um mesmo elemento pode encontrar-se em várias ou mesmo em todas as classes actanciais. Fala-se em sincretismo actancial quando um mesmo elemento abarca vários actantes de classes diferentes (por exemplo sujeito e adjuvante ao mesmo tempo) ou pertence à mesma classe mas para ações distintas. O narrador funciona como um sujeito observador, ou como um destinador (procedendo à integração dos elementos nas classes actanciais), incluindo outra personagem observadora (narrador que pode ser participante e pode ser desmentido pelo observador de referência). As classificações podem variar em função do tempo. Existem vários tipos de tempo: o tempo da história (ordem cronológica dos acontecimentos da história narrada); o tempo da narrativa (ordem em que se apresentam os acontecimentos da história); o tempo tático (encadeamento linear das unidades semânticas, por exemplo, de uma frase para a outra). O tempo permite que os actantes possam mudar de funções. Existem ainda várias subclasses como actante ativo/passivo, factual/possível, consciente/inconsciente.

Segundo Gancho (2004), o tema (aquilo de que trata a história narrada), o assunto (a maneira como o tema é abordado) e a eventual mensagem (ensinamento que se retira da narração) não são elementos da narrativa, mas dizem respeito à história narrada.

Por sua vez, o espaço é composto por espaço físico, espaço social e psicológico⁷. Para Gancho (2004, p. 20), os tempos cronológico e psicológico, e o tempo como *durée*, são tempos fictícios, internos à narrativa, e o tempo histórico “o pano de fundo do enredo”.

Um dos modos de representação e de expressão da narrativa é a descrição que, segundo Lopes e Reis (1988, p. 23), estabelece uma relação dinâmica com a economia da narrativa, uma vez que “não há narração sem descrição”. Um texto descritivo pode existir e ter sentido em si mesmo (descrição de um objeto, por exemplo), embora se possa considerar que, neste caso, também se verifica a presença de uma narrativa mínima. A função da descrição é fornecer informações sobre as personagens, os objetos, o tempo e os lugares, interrompendo ou não a dinâmica da ação consoante se restrinja a qualificar algo ou se expanda ao desenho e configuração dos cenários diegéticos. Neste caso, a descrição ganha “um papel de relevo na construção [...] da história” (Lopes & Reis, 1988, p. 23).

É através da descrição que, no dizer destes autores (*ibidem*), não só “o narrador produz o efeito de real”, como também é através dela que “surgem os indícios [...] que asseguram a previsibilidade das ações das personagens”.

⁷ Gancho utiliza o termo ambiente para designar o lugar psicológico e social, distinguindo-o do espaço físico.

Tendo em conta que o nosso projeto didático consistiu na escrita colaborativa por parte dos alunos de narrativas breves com base na história apresentada no vídeo sobre o tema de *El Día de Muertos*, e que essas produções textuais foram realizadas em ambiente virtual de aprendizagem, foi nosso intuito simplificar as consultas dos documentos disponibilizados nessa ferramenta, sintetizando todos os elementos sobre o gênero textual da narrativa, acima expostos, num único documento, o mapa conceptual (cf. Anexo 7).

A ferramenta *wiki*, na qual é elaborada a escrita colaborativa, constitui o terceiro e último ponto deste enquadramento teórico que se concluirá com a referência a alguns estudos já levados a cabo nesse campo.

3. A wiki como ambiente de interação e colaboração

Com base em Pluss e Normanhurst (2011) e Lévy (2007), entre outros, abordamos neste ponto o conceito de *wiki*, a funcionalidade e o potencial desta ferramenta virtual para a escrita colaborativa, referindo, num segundo ponto, alguns estudos teóricos e de natureza experimental já efetuados no campo da didática de línguas em ambiente virtual.

Ao abranger todas as esferas da sociedade (Vieira & Lima, 2007, p. 1), tanto as socioeconómicas como as políticas, as novas tecnologias também se impõem como meio de socialização no campo da educação, proporcionando novas formas de colaboração no trabalho pedagógico.

Ao constituir-se em redes comunitárias e relacionais (Lévy, 2007), a *web* coloca a aprendizagem numa dinâmica metacognitiva e interativa em que os aprendentes atuam como gestores da sua aprendizagem e o professor mais como um orientador e regulador dos processos de trabalho do que fonte exclusiva do saber.

3.1. A escrita colaborativa numa wiki

A *wiki* foi inventada por Ward Cunningham (Cunningham & Leuf, 2001) em 1995. A expressão *wiki wiki* significa "extremamente rápido" em havaiano. Trata-se de um software colaborativo que possibilita a edição colaborativa de documentos e faz parte das ferramentas web 2.0 (O'Reilly, 2005) permitindo modificar, agregar ou suprimir conteúdos de páginas, assim como manter o histórico das modificações.

Gomes (2006) diferencia a *wiki* de outros editores de texto por permitir o acompanhamento dos processos de produção e colaboração e possibilitar o acesso ao histórico dos documentos produzidos.

Para publicar conteúdo numa *wiki*, há três etapas a seguir: 1) editar a página, 2) modificá-la e 3) gravá-la. A *wiki* permite construir comunidades interativas e armazenar documentos acessíveis a todos, funcionando assim como um repositório de documentos. (Carvalho, 2008).

Abraira e Santamaria (2006) consideram como potencialidades educativas das *wikis* a interação e colaboração dinâmica com os alunos, a possibilidade de troca de ideias, de criar aplicações, etc., orientando-se facilmente para o trabalho colaborativo e estimulando a reflexão, a negociação entre alunos e a reconstrução social de sentidos.

Na aprendizagem colaborativa, efetuada em parceria e mediada pelas situações educacionais, e com o foco no processo, “o ênfase do processo de aprendizagem recai na co-construção do conhecimento dentro e a partir das interações com colegas e ferramentas mediadoras”, entre as quais as ferramentas da *web* (Figueiredo, 2006, p. 12).

As ferramentas web como a *wiki* podem contribuir significativamente para a aprendizagem, pois também elas estimulam a interação e as dinâmicas comunicativas, proporcionando múltiplas aprendizagens pedagógicas, ao interligarem os conhecimentos, como mostra o seguinte *slide* de Pluss & Normanhurst (2011):

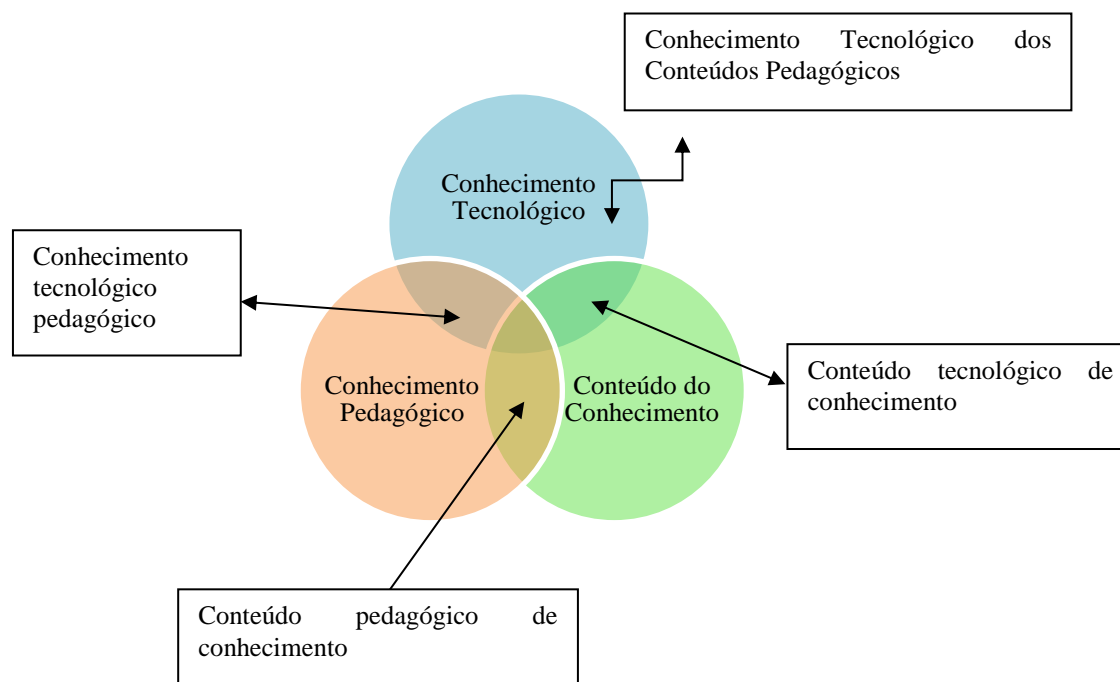


Fig. 2 – Conhecimento dos conteúdos pedagógicos e tecnológicos, segundo Pluss & Normanhurst (2011)⁸.

No dizer da Revista *DataGramaZero*⁹ (2007), as ferramentas web 2.0 operam uma mudança de foco ao fazerem com que “o recetor da informação passe a ser também o seu gerador”. Em relação à escrita colaborativa em ambiente virtual, Gomes (2006, p. 1) refere que a *wiki* “configura a possibilidade [...] de um texto interativo com propriedades estruturais de hipertexto” através de *links*. E acrescenta que esta tecnologia fomenta “a construção textual colaborativa” (2006, p. 4) na dimensão de um trabalho unindo saberes, criatividades e informações.

As funcionalidades de formatação textual e visual que as ferramentas *web* proporcionam, possibilitam transformar o texto em hipertexto, introduzindo assim um novo paradigma relacional entre o autor e o texto. É neste sentido que Fagundes, Lacerda e Schäfer (2009, pp. 1-2), afirmam que a escrita colaborativa na *web* permite “operar uma hibridização das funções de autor e leitor”, ao inscrever-se numa “não-linearidade [...] instantaneidade, conexão e contínua construção”.

⁸ Adaptado de Pluss & Normanhurst (2011).

⁹ Revista *on-line* (jun. 2007), Editorial, 8 (3), http://www.dgz.org.br/jun07/F_I_iden.htm

Esta interação imediata, “instantânea”, para além de síncrona, pode ainda ser potencializada de forma assíncrona, tornando mais fácil a possibilidade de repensar, modificar, rescrever ou encontrar novas estratégias textuais, pelo facto de o texto ficar imediatamente disponível para a leitura do outro. O acesso em tempo real a *sites* em língua estrangeira e a consulta de documentos e de informação proporcionados diretamente na língua-alvo, e disponíveis para todos ao mesmo tempo, torna-se assim um fator de motivação e de potencialização da aprendizagem.

Também a autonomia e a capacidade crítica em relação à seleção da informação imediatamente submetida à apreciação do outro, ou podendo ser cruzada e comparada com outras fontes de informação, desenvolve não só as competências linguísticas, pelo recurso a ferramentas de correção *on-line*, mas ainda a capacidade de distinguir critérios “para avaliar a credibilidade de uma informação” (Serra, 2006, p. 3), acrescentando assim às aprendizagens linguísticas de uma língua estrangeira, a competência crítica do aprender a pensar por meio da interação que o ambiente virtual proporciona.

Segundo Perrotta (n. d.), nessa relação interativa do trabalho em ambiente virtual, também a função do professor é importante, uma vez que lhe cabe a ele organizar, definir objetivos e metas de aprendizagem, coordenar e acompanhar as atividades dos alunos, promover o debate e apresentar o projeto, elaborar e incentivar pesquisas, fornecer *feedback* e criar um bom ambiente de trabalho e, enfim, esclarecer critérios de avaliação.

Neste contexto, a escrita processa-se em situações concretas de interação social, favorecendo não só a socialização e a troca de pontos de vista (Gomes, 2006, p. 5) mas também a expressão, a compreensão e a eficiência comunicativa. O espaço de sociabilidade assim potencializado desenvolve a capacidade de reflexão coletiva e fomenta o espírito de colaboração, tanto em relação à construção e negociação de significados, quanto à necessidade dialógica, enriquecendo, através da atenção dada às convicções do outro, as relações sociais dentro da comunidade de aprendizagem. É o que Lévy (2007, p. 28) sintetiza ao referir que o espaço virtual funciona como um suporte para o desenvolvimento da inteligência coletiva “distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”.

Assim sendo, o uso da linguagem, que não é apenas um instrumento para organizar o pensamento ou um meio de comunicação, mas também uma forma de ação, encontra nos

ambientes virtuais a possibilidade de uma transmissão mais vasta e mais rápida da informação a um maior número de pessoas, aumentando, conseqüentemente, a dimensão dialógica e interativa entre as diversas esferas da sociedade. Este fenômeno de complexidade, que distingue as sociedades modernas, e que Lévy (2007) designa por “inteligência coletiva”, abrangendo de forma transversal alunos e professor (Primo, 2007), implica por parte dos indivíduos, simultaneamente com o trabalho colaborativo, capacidades de tomada de decisões, de respeito pelo outro e de reconhecimento pelas diferenças, abrindo espaço para práticas responsáveis de cidadania.

3.2. Alguns estudos sobre escrita colaborativa numa wiki

No que concerne à aprendizagem de línguas, Stevenson e Liu (2010) referem que, segundo inquéritos realizados junto de usuários das redes sociais, estes declararam que a forma mais eficaz para a aprendizagem de línguas estrangeiras residia na combinação de aulas tradicionais em sala de aula e do uso das ferramentas web 2.0 ou das redes sociais, e não em nenhuma delas utilizada separada e exclusivamente.

Embora, no dizer de Vasquez e Wang (2012), ainda não esteja totalmente comprovado o benefício do uso de tecnologias web 2.0 para a aprendizagem de línguas, alguns estudos levados a cabo relativamente à escrita em ambiente virtual, indicam a dimensão positiva do recurso à *wiki*. Entre eles, está o de Vieira e Lima (2007, p. 11), onde as autoras realçam “a concentração, a dedicação e o entusiasmo dos alunos na construção do texto [...] junto com o colega”.

Também o estudo de Arronte (2012, p. 45), salienta que, embora seja necessário já ter formação e experiência no trabalho cooperativo para que este resulte plenamente, a *wiki* apresenta-se como “uma ferramenta adequada para levar a cabo tarefas de escrita”, proporcionando também a reflexão e a autocorreção por parte dos alunos, concluindo, no entanto, que, no estudo em causa, a *wiki* foi mais relevante em relação à qualidade dos textos produzidos do que propriamente em termos de cooperação.

Um pouco no mesmo sentido, Pasqualotti (2013, p. 8), num trabalho de escrita colaborativa numa *wiki*, no âmbito de uma formação à distância de professores, relata que se alguns grupos tiveram um desempenho excelente, já outros “tiveram dificuldades em

interagir e construir coletivamente” e em “aceitar a ideia do colega e as alterações que ele tinha feito”.

Todos os estudos que acabamos de mencionar salientam a dupla dimensão colaborativa e de construção textual do trabalho em ambiente virtual, realçando um bom desempenho ora numa, ora na outra, mas raramente nas duas simultaneamente. A falta de domínio no uso da ferramenta utilizada interfere assim não só na dimensão colaborativa do trabalho, mas também, por vezes, na própria qualidade dos textos produzidos em colaboração. A esse respeito, Grégoire e Karsenti (2013), debruçando-se sobre os processos de revisão da escrita informatizada, observam, num estudo realizado junto de alunos do ensino secundário no Quebec, que nem sempre os alunos recorrem a todas as potencialidades que lhes facultam as ferramentas proporcionadas pelo próprio computador para rever as suas produções escritas, sendo que os melhores alunos são também os que mais estratégias utilizam.

Tratando-se dos recursos proporcionados pela *wiki* no âmbito de uma produção colaborativa de textos, Gomes (2006) salienta, num estudo levado a cabo com estudantes adultos, a preocupação que estes tiveram com a questão da coerência e coesão textuais, mas sem conseguirem, em contrapartida, tirar partido do uso de *links* que a *wiki* propicia.

Também num estudo sobre escrita colaborativa com recurso a uma *wiki*, realizado com alunos do 1º ciclo, Rodrigues (2010), debruçando-se sobre as diferentes fases das produções textuais dos alunos, evidencia, para além da melhoria das produções iniciais, os diversos progressos efetuados pelos alunos no uso das funcionalidades da *wiki*, mostrando, por exemplo, “ser[em] capazes de inserir comentários no corpo do texto” (p. 124). Relativamente às competências de escrita, a autora refere que “na segunda produção textual [os alunos] descrevem as personagens com mais pormenor” (p. 129), revelando, também no segundo texto, “uma progressão narrativa coerente” (p. 131).

Estes exemplos prenunciam o quão importante pode ser o contributo de uma ferramenta como a *wiki* na escrita colaborativa e os benefícios que pode representar em termos de aprendizagem, nomeadamente no âmbito das LE.

Em guisa de breve síntese final, salientamos a importância de se trabalhar o género textual e a coerência e coesão textuais através do dispositivo da sequência didática, numa perspetiva socializadora. Na escrita colaborativa de uma narrativa breve em língua

estrangeira, destacamos a aprendizagem dos elementos funcionais que estruturam a dinâmica narrativa, tais como a descrição, e que são tão importantes quanto a própria narrativa e as respectivas aprendizagens léxicas. Finalmente, realçamos o potencial que o recurso às ferramentas web 2.0, tais como a *wiki*, representa em termos de trabalho e aprendizagem colaborativos.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DO ESTUDO

1. Âmbito do estudo

O projeto de pesquisa que desenvolvemos, através de uma sequência didática orientada pelo referencial teórico do sociointeracionismo de Vigotsky (1991), envolve um estudo de caso, com características de investigação-ação, incidindo sobre a escrita colaborativa (a pares) de um texto narrativo em ELE numa *wiki*. O desenvolvimento do projeto de investigação-ação consistiu, conforme exposto na abertura ao enquadramento teórico deste estudo, na escrita a pares numa *wiki* de uma pequena narrativa em espanhol, por alunos do 9º ano de escolaridade, a partir da visualização de um vídeo mudo sobre o tema *El Día de Muertos* no México, com a duração de três sessões de noventa minutos e uma de quarenta e cinco (cf. Anexos 1, 2 e 3). Com a implementação do projeto de investigação-ação, procurámos trabalhar junto dos alunos competências linguísticas, textuais, sociais e digitais por meio da aprendizagem colaborativa com base na troca e na interação entre os envolvidos. Foi nosso intuito, com o estudo de um par, analisar e refletir sobre o processo de escrita colaborativa nas suas vertentes de planificação, textualização e revisão de texto, procurando compreender melhor as estratégias e os processos colaborativos a que recorreu o par de alunas participantes para planificar, produzir e rever as suas produções escritas em ELE, em ambiente virtual de aprendizagem.

Neste capítulo abordaremos e esclareceremos as opções metodológicas que tomámos para o desenvolvimento deste estudo empírico. Referiremos as questões e os objetivos de investigação que nortearam o trabalho de pesquisa, que teve lugar no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada II (PES II) do mestrado profissionalizante, numa turma de 9º ano de escolaridade, apresentando, para além dos intervenientes, o contexto em que se realizou o projeto de intervenção pedagógico-didática, assim como a descrição das respetivas sessões e os instrumentos de recolha de dados.

1.1. Questões e objetivos de investigação

Perante a perspetiva que acabamos de enunciar e o objetivo pedagógico-didático de procurar, por um lado, melhorar as competências de escrita em língua estrangeira (Espanhol), assim como competências digitais e sociais em alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, através do desenvolvimento da escrita colaborativa, usando a *wiki* como

ferramenta e, por outro lado, fomentar por meio de uma *wiki* o trabalho e o espírito colaborativos em ELE, formulámos as seguintes questões de investigação:

1 – Como desenvolver competências de escrita em ELE utilizando uma *wiki*?

2 – Em que medida podem as potencialidades da escrita colaborativa numa *wiki* fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências digitais e sociais?

Partindo destas questões de investigação que procuram compreender o desenvolvimento de competências de escrita nos alunos e as estratégias colaborativas evidenciadas pelos envolvidos através da utilização de uma *wiki*, foram definidos os seguintes objetivos:

– Compreender o processo de construção de competências de escrita colaborativa em ELE, em alunos do 3º CEB, com recurso a uma *wiki*, procurando indicadores que permitam identificar os processos que os alunos utilizam para planificar, produzir e rever as suas produções escritas, com o fim de refletir sobre e para a ação, no intuito de introduzir mudanças didático-pedagógicas nessa mesma ação.

– Observar o uso que fazem os alunos dos recursos disponibilizados na *wiki* assim como das diversas ferramentas - links, comentários, etc.- de que dispõe a *wiki*.

– Analisar os níveis textuais e linguísticos das produções dos alunos no processo de construção de um texto narrativo.

– Conhecer o tipo de interações verbais que os alunos estabelecem sobre o processo de escrita, a fim de melhor perceber o percurso dialógico entre o intersubjetivo e o intrasubjetivo na elaboração da metatextualidade.

Formulados os objetivos, impõe-se explicitar as opções metodológicas que foram seguidas, tanto em relação ao tipo de abordagem didática, enquanto exercício de pesquisa, como em relação aos instrumentos e procedimentos utilizados na recolha e análise dos dados.

2. Opções metodológicas

Enquanto estudo de caso naturalista com características de investigação-ação, as opções metodológicas seguidas no presente estudo pautam-se pela investigação qualitativa própria de esse tipo de estudos.

Ao contrário da abordagem quantitativa que Oliveira (1997) qualifica como preocupada com a quantificação dos dados, utilizando para isso recursos e técnicas estatísticas, na investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 67): “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto”. Segundo estes dois autores, é através das diversas etapas do trabalho de campo que o investigador, numa pesquisa de natureza naturalista e apoiada numa observação participante, realiza a sua coleta de dados por meio de materiais diversos sem excluir alguns dados quantitativos que “podem também servir como verificação para as ideias que desenvolveu durante a investigação” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 194). São importantes assim, na opinião destes mesmos autores, características como o ambiente natural, ao qual se liga a fonte de dados, a descrição do processo, ou a forma indutiva como os dados são analisados.

Nesta mesma linha de pensamento, Amado escreve (2009, p.73): “o principal interesse do investigador interpretativo é a possibilidade de particularizar, mais do que generalizar; a representatividade das conclusões, longe de ser estatística é social e teórica assente em critérios de compreensão e de pertinência”.

Também Bogdan e Biklen (1994, p. 16) consideram que na investigação qualitativa “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas”.

A investigação qualitativa apresenta-se assim como essencialmente interpretativa, envolvendo uma grande variedade de materiais empíricos que descrevem realidades e significados da vida humana em grupos, sem pretender a uma generalização dos resultados, mais própria do método quantitativo, positivista, ao contrário do que acontece com os estudos de caso.

2.1. O método de estudo de caso

O estudo de caso de caráter qualitativo é um tipo de investigação que Yin (2001, p. 32) define como “inquirição empírica que estuda um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. E o mesmo autor acrescenta que esse tipo de investigação “baseia-se em várias fontes de evidências”, possibilitando assim o “processo de triangulação”, ao desenvolver “linhas convergentes de investigação” (Yin, 2001, p. 121). É por esta razão que o autor considera o estudo de caso não tanto como “uma tática para a coleta de dados”, mas bem mais como uma “estratégia de pesquisa”, o que permite que os estudos de caso possam “incluir as evidências quantitativas”. E o autor especifica que “a pesquisa de estudo de caso pode incluir tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos” Yin (*ibidem*, p. 33). O mesmo autor considera ainda que o estudo de caso é naturalista quando os dados são recolhidos no ambiente natural do sujeito participante da pesquisa (Yin, 2001).

Também Stake (2009, p.11) considera que de um estudo de caso “se espera que consiga captar a complexidade de um caso único”.

Amado (2009, p. 123) sintetiza as posições destes dois autores ao escrever:

“Parece-nos [...] que um estudo de caso, para lá da combinação possível com outras estratégias investigativas e das diferentes técnicas de recolha e de análise de dados que possa empregar, possui como características que melhor o definem, por um lado, a focagem dos fenómenos a estudar dentro de um contexto (social, cultural, institucional, temporal, espacial, etc.), e, por outro lado, o objetivo de explicar/compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto”.

Induz-se do que acaba de ser exposto que o estudo de caso naturalista estabelece uma íntima ligação com o contexto onde se processa, procurando aprofundar uma situação real e particular, num espaço e num tempo específicos. Assim sendo, o estudo de caso investiga acontecimentos atuais com base em questões do tipo “como” e “porquê”, e estrutura-se em quatro etapas: a elaboração do projeto; a execução do estudo; a análise dos resultados e a elaboração das conclusões (Yin, 2001).

Tendo sido o presente estudo de caso desenvolvido no âmbito de um projeto com características de investigação-ação (cf. Anexos 1, 2 e 3), impõe-se também que se explicita esta metodologia de investigação, os seus objetivos e as suas características.

2.2. A metodologia da investigação-ação

Pérez Serrano (1990, p. 52), citando Lewin, in Barbier (1977), refere que “[...] pesquisa-ação, quer dizer, uma ação a nível realista sempre seguida por uma reflexão autocrítica objetiva e uma evolução dos resultados [...] Não existe ação sem investigação, nem investigação sem ação”. E acrescenta: “É um processo de investigação empreendida pelos próprios participantes no âmbito do qual se desenrola e se aceita a responsabilidade da reflexão sobre as suas próprias ações a fim de diagnosticar situações problemáticas e implementar ações necessárias para mudanças” (Donoso, 1988, citado por Pérez Serrano, 1990, p.53).

Assim, aliando reflexão e prática reflexiva, a metodologia da investigação-ação chega a ser vista por Latorre (2003, p.20) como sendo, particularmente, a metodologia do professor como investigador. Para melhor se perceber em que consiste a investigação-ação, Latorre (2003, p.24) referencia as conceções que dela têm vários autores, entre os quais:

- Elliot (1993), para quem a investigação-ação é um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade dessa mesma ação.
- Bartolomé (1986), que relaciona dinamicamente a investigação, a ação e a formação que os profissionais das ciências sociais realizam acerca da sua própria prática.

Segundo autores como Cohen & Manion (1994) e Descombe (1999), a investigação-ação apresenta, entre outras, as seguintes características:

- É participativa e colaborativa, uma vez que implica todos os intervenientes no processo;
- É prática e interventiva, pois não se limita a descrever uma realidade, mas também intervém nela;
- É cíclica, porque as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança cuja avaliação introduz o ciclo seguinte, entrelaçando permanentemente teoria e prática;
- É crítica, na medida em que os intervenientes, crítica e autocriticamente, são agentes de mudança, transformando-se a si mesmos no processo ao mudarem o seu ambiente;

- É autoavaliativa, sendo as mudanças continuamente avaliadas com vista à adaptação e produção de novos conhecimentos.

Pérez Serrano (1990, p. 53) considera ainda a pesquisa cooperativa como uma das formas de praticar a pesquisa-ação: “A pesquisa cooperativa implica um trabalho de equipa de investigadores, técnicos e professores que, juntos, caminham em busca de soluções para um determinado problema”.

Neste mesmo sentido, Latorre (2003, p.24) escreve que “la investigación-acción es [...] una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”. Assim concebida como um processo cíclico, entrelaçando reflexão e ação, a investigação-ação pressupõe uma constante relação entre inovação e investigação.

2.3. Tipo de estudo

Estudo longitudinal de curta duração, também a presente investigação se inscreve nas perspetivas metodológicas acima expostas: uma metodologia de natureza qualitativa, uma vez que o contexto real é a fonte direta da recolha de dados, e o material recolhido é essencialmente descritivo; a metodologia do estudo de caso único (limitando-se a análise a um par de alunas), por se adequar a questões do tipo “como” e “porquê” (Yin, 2001) ao procurar compreender uma situação real e particular, recorrendo a vários instrumentos e técnicas de recolha de dados; o método da investigação-ação, por se enquadrarem as suas características no desenvolvimento do projeto que foi implementado no âmbito desta investigação e cuja finalidade é precisamente a de refletir sobre e para a ação a fim de operar mudanças nessa mesma ação através de uma avaliação e autoavaliação críticas a caminho de novos conhecimentos didático-pedagógicos.

A razão para termos optado por analisar um único par de alunas prende-se com o facto de se ter preferido a qualidade à quantidade de dados, uma vez que era nosso propósito aprofundar a análise dos processos mobilizados pelos alunos na construção interativa de um texto com o recurso a uma *wiki* e não o de reunir dados quantitativos dispersos que não se teriam inscrito na linha de um estudo de caso de pequena dimensão como o que levámos a cabo. Outra razão a determinar a nossa opção foi a fraca qualidade técnica de muitas das gravações das interações no interior dos pares, pelo que decidimos

escolher a díade cujas gravações apresentavam as melhores condições de audição, sendo também este o único critério para a seleção do par que foi objeto de análise.

A análise qualitativa incide sobre as trocas verbais que ocorrem durante o processo de escrita nas vertentes da planificação, da textualização e da revisão de texto no interior das interações do par, procurando indicadores que nos permitam perceber, na linha de pensamento do que foi exposto no enquadramento teórico, o percurso dialógico entre o intersubjetivo e o intrasubjetivo na elaboração da metatextualidade. Recorremos para isso a alguns elementos quantitativos como suporte e guia à abordagem qualitativa e não como forma de confirmar generalizações relativamente ao desenvolvimento e regulação do processo de escrita.

Concordamos com Coutinho e Chaves (2002, p. 236) quando escrevem:

[...] descrições compactas sim, mas daquilo que é essencial [...] “É fundamental perder o melhor tempo na análise dos melhores dados” diz-nos Stake [...] reproduzimos as palavras de Wolcott [...] “o ponto crítico na investigação qualitativa não é tanto acumular dados mas filtrar (i. e, livrar-se de) grande parte dos dados que acumula [...] sem contudo ficar obcecado em incluir tudo o que [...] é passível de ser descrito (Wolcott, 1990, citado em Stake, 1995: 84)”.

Pela mesma razão, foi também opção nossa, aquando da triangulação dos dados, referir apenas as fontes e os elementos esclarecedores ou relevantes para o trabalho de análise, descartando o que não fosse pertinente, por não fornecer informação ou perspetivas novas, evitando deste modo um amontoado de descrições inúteis, porque repetitivas, para a análise em questão.

Cabe ainda referir que o projeto de investigação-ação desenvolvido foi, conforme exposto na introdução deste estudo, planificado para quatro sessões, sendo que, antes e após a primeira sessão consagrada à planificação dos textos, o professor colocou instruções e fez alguns comentários na *wiki* para orientação dos alunos (cf. Anexo 8), e que, entre a segunda sessão (produção dos textos) e a terceira sessão (revisão dos textos), o professor aplicou às produções textuais dos discentes um código de revisão no qual os alunos se apoiaram para procederem à revisão e rescrita dos seus próprios textos (cf. Anexo 17).

3. O contexto de desenvolvimento do estudo empírico

Inserindo-se o estudo de caso no projeto de investigação-ação que foi desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico (PES II), passamos a descrever neste ponto o contexto de realização e os procedimentos efetuados ao longo desse projeto.

3.1. Caracterização do contexto

O presente estudo foi desenvolvido numa Escola Básica 2,3 de um Agrupamento de Escolas do concelho de Aveiro. Entre os objetivos da ação educativa do Agrupamento, destacam-se a redução da taxa de abandono escolar e a potencialização da dinâmica da biblioteca escolar. Esta caracterização foi elaborada com base nos dados facultados pelos serviços administrativos da Escola e pela professora titular da turma, sendo que outros foram obtidos através de uma ficha de caracterização elaborada pelo grupo de estagiários e aplicada na turma (cf. Anexo 23).

A nível do 3.º ciclo, trinta e cinco alunos estão referenciados com Necessidades Educativas Especiais e nove alunos têm o Português como língua não materna.

A turma do 9º ano em que se desenvolveu o nosso projeto é constituída por vinte alunos, quinze do género feminino e cinco do género masculino e integra duas alunas com Necessidades Educativas Especiais. No entanto só uma delas frequenta a disciplina de Espanhol, não apresentando dificuldades no acompanhamento do programa desta disciplina. A maioria dos alunos encontra-se na faixa etária dos catorze anos (dezassete alunos) e dos quinze anos (três alunos).

Apenas 25 % dos alunos reside na freguesia em que se situa a escola, sendo que a maioria (75%) reside noutra área, deslocando-se de carro para a escola.

Em termos de aproveitamento, a turma é heterogénea, pois há alunos empenhados e trabalhadores, conseguindo bons resultados, e outros que revelam ausência de hábitos de trabalho e de estudo, não se empenhando nas aulas para conseguir boas notas e mostrando-se, por vezes, perturbadores do normal funcionamento das aulas. Não se constata uma motivação ao mesmo nível para todos, o que por vezes dificulta o trabalho e a concentração dos discentes. Estes alunos menos motivados transitaram, no entanto, sem níveis negativos e, até ao momento, só um aluno referiu ter ficado retido no 2.ºano.

Atualmente, apenas um aluno frequenta o apoio na disciplina de Português e dois alunos frequentam o apoio na disciplina de Matemática. Grande parte dos alunos (85%) refere ter ajuda no estudo, sobretudo por parte dos pais que se mostram preocupados com os resultados escolares.

Relativamente ao contexto familiar, os discentes vivem maioritariamente com os pais e irmãos, sendo que apenas um se integra numa família monoparental. Somente dois alunos referem o pai como Encarregado de Educação e os restantes mencionam a mãe. No que concerne às habilitações profissionais e à profissão dos pais, a maioria (dezasseis pais) tem curso universitário, treze possuem o secundário, seis o 3.º CEB e só cinco têm habilitações inferiores. Todos os alunos dizem ter Internet e computador em casa.

Na turma apenas um aluno usufrui do escalão A e dois do escalão B da Ação Social Escolar, podendo concluir-se que os estudantes desta turma se inserem em meios familiares economicamente estáveis.

Relativamente ao contexto escolar, a maioria dos discentes refere, na ficha de caracterização, o Inglês e o Espanhol como sendo as disciplinas preferidas, seguidas de Educação Visual e Tecnológica e de Educação Física. Entre as disciplinas em que sentem maiores dificuldades destacam-se a Matemática e o Inglês.

A maioria dos estudantes refere que escolheu o Espanhol por não gostar de Francês e por considerar o Espanhol mais fácil (42%), e só 25% por o considerar mais importante. Grande parte dos alunos (62,5%) menciona que as atividades com recurso a audiovisuais são as mais relevantes para a aula de Espanhol. Questionados sobre as dificuldades que sentem na aprendizagem deste idioma, as respostas foram bastante divididas: 36% indicou a gramática e os restantes 48% a expressão oral e a leitura.

3.2. Caracterização do par participante

O par que serviu para a recolha e análise de dados, e cuja caracterização foi facultada pela diretora da turma, é constituído por duas alunas, a quem foram atribuídos os nomes fictícios de Joana e Mafalda, ambas com catorze anos.

As duas alunas residem na freguesia em que se situa a escola. A Joana vai para a escola de autocarro, demorando cerca de dez minutos no percurso e a Mafalda vai a pé ou de autocarro, demorando cerca de sete minutos.

O agregado familiar da Joana é composto pela aluna, pai, mãe e uma irmã e o da Mafalda, pela aluna, pai, mãe, um irmão e uma cunhada. Não se verificam retenções no percurso escolar de nenhuma das alunas. O pai da Joana é latoeiro e a mãe doméstica. As habilitações académicas do pai são o 4º ano e as da mãe, o 7º ano de escolaridade. As profissões do pai e da mãe da Mafalda são, respetivamente, segurança e empregada fabril. As habilitações académicas do pai são o 4º ano e as da mãe, o 9º ano de escolaridade.

Os tempos livres da Joana são ocupados em atividades como ouvir música e ver televisão, enquanto a Mafalda ocupa os seus a ouvir música, a utilizar o computador, a navegar na Internet, a conversar com os amigos, a praticar desporto, a ver televisão e a ler, por esta ordem de preferência. No futuro, ambas as alunas tencionam continuar a estudar para evoluir como pessoas e para investir na sua educação e formação com vista a um futuro mais promissor.

As aulas que mais lhes agradam são aquelas em que os professores utilizam recursos audiovisuais, tendo em conta os interesses dos alunos, e em que estes dinamizam as atividades da aula, com a supervisão do professor. Ao contrário da Mafalda, a Joana frequenta habitualmente a biblioteca escolar. As duas alunas consideram as matérias lecionadas úteis e interessantes, referindo que as dificuldades surgem, por vezes, devido à dificuldade em compreender a explicação do professor e ao facto de manifestarem pouco interesse por algumas matérias. A Joana acrescenta que essas dificuldades também se devem ao pouco tempo que dedica ao estudo e as da Mafalda crescem quando os assuntos são tratados com maior rapidez.

Ambas as alunas consideram a escola um local que contribui para a sua formação, onde podem aprender, conhecer novos amigos, conviver e onde também aprendem a crescer. As duas referem estudar de vez em quando, sozinhas, habitualmente em casa, não tendo ninguém que as ajude a estudar fora da escola. A Joana frequentou aulas de apoio a Matemática. Os pais de ambas as alunas verificam com regularidade as fichas de avaliação e a caderneta e conversam sobre os seus resultados escolares.

4. Contexto e descrição da intervenção pedagógico-didática

O projeto de intervenção pedagógico-didática decorreu no final do segundo e início do terceiro período do ano letivo 2013/2014 no âmbito do mestrado profissionalizante e

incidiu sobre a unidade curricular *Donde fueres haz como vieres*, selecionada para realizar a presente investigação.

Através da referida unidade, que aborda o tema da celebração do *Día de Muertos* no México, e na América do Sul, – e outras manifestações culturais em volta desta comemoração – pretendemos desenvolver com os alunos um projeto de escrita de pequenos textos narrativos numa *wiki*, com base na visualização de um vídeo mudo sobre o tema.

O projeto – aplicado numa turma de 9º ano de ELE, nível A3, composta por 20 alunos – desenrolou-se em quatro sessões (cf. Anexos 1, 2 e 3) – três de 90 minutos e uma de 45 – e teve como finalidade didática trabalhar, através do potencial de uma *wiki*, competências de escrita colaborativa (a pares), competências digitais e sociais, assim como desenvolver conhecimentos culturais e linguísticos e fomentar a autonomia e o espírito de colaboração¹⁰.

Numa pré-sessão de 90 minutos (cf. Anexos 1 e 2) que precedeu a implementação do projeto, os alunos constituíram os pares de trabalho e procederam à abertura de uma conta de *email*. Explicou-se também o funcionamento de uma *wiki* e expôs-se a finalidade social das produções escritas. Abordou-se ainda o tema da celebração do *Día de Muertos* e outros aspetos culturais relacionados com o assunto e com o vídeo mudo que foi projetado.

Ainda numa fase anterior à pré-sessão, o professor criou a *wiki* na qual os pares de trabalho viriam a ser convidados a abrir a sua própria página para a produção dos textos.

Descrevemos a seguir, de forma mais detalhada, cada uma das sessões que constituíram o projeto de intervenção pedagógico-didática.

Pré-sessão

Antes de iniciar o projeto propriamente dito, a pré-sessão com a duração de 90 minutos que decorreu no dia vinte e cinco de fevereiro de 2014 teve como finalidade abrir as contas de *email* dos alunos e fazer uma introdução ao funcionamento da *wiki*. Também se explicou a natureza do projeto e os seus objetivos, estabelecendo-se as etapas do trabalho e a respetiva calendarização. Procedeu-se ainda à constituição dos oito grupos de

¹⁰ Cf. Anexos 1, 2 e 3 para pormenores mais completos sobre as competências, os objetivos, os conteúdos, os materiais – inclusive os instrumentos e técnicas de recolha de dados – a avaliação, as instruções dadas aos alunos e a planificação das atividades.

trabalho, quatro grupos de três elementos e quatro de dois, que abriram então as suas próprias páginas na *wiki*.

Num segundo momento, introduziu-se o tema sobre o qual iriam incidir as produções escritas: a comemoração do *Día de Muertos* nos países hispanófonos, e mais particularmente no México, de acordo com a planificação da unidade didática (cf. Anexos 1, 2 e 3) intitulada *Donde fueres haz como vieres* (Unidade 10 do manual *Español 3*, 2013) consagrada aos países da América do Sul e à sua cultura.

Através do *link* colocado na *wiki*, os alunos procederam a uma primeira visualização do vídeo mudo *El Día de Muertos* (cf. Anexos 2 e 7), realizado por estudantes sul-americanos, e que iria servir de base para as produções escritas, pesquisando em seguida na Internet uma série de informações culturais em torno da referida comemoração.

Sessão 1

A primeira sessão do projeto, com a duração de 90 minutos, teve lugar no dia onze de março de 2014. Após uma breve introdução sobre o que iria ser abordado na aula, projetou-se o sumário cujo conteúdo se resumia ao género textual, aos tempos verbais do passado *pluscuamperfecto de indicativo* e *imperfecto de subjuntivo*, à projeção do vídeo, a um conjunto de informações culturais em volta da comemoração do *Día de Muertos* no México e à apresentação e explicação do documento que iria servir de base para a planificação dos textos dos alunos: o mapa conceptual.

Para a questão do género textual, procedeu-se à leitura individual de um pequeno conto de Augusto Monterroso intitulado *El Camaleón que finalmente no sabía de qué color ponerse* (cf. Anexo 4), servindo este conto como texto mentor para as futuras produções escritas dos alunos. Com base nesse texto, abordou-se depois, em interação oral com a turma, alguns elementos constitutivos da narrativa, o *imperfecto de indicativo* e o *pretérito indefinido*, tempos verbais do passado já conhecidos dos alunos, e sublinhou-se a presença de alguns conectores presentes no texto.

Num segundo momento, projetou-se um *powerpoint* com a conjugação de dois tempos verbais do passado ainda não estudados até ali pelos alunos: o *pluscuamperfecto de indicativo* e o *imperfecto de subjuntivo*, explicando-se a sua formação morfológica e o contexto do seu uso (cf. Anexo 5). Projetou-se depois o vídeo mudo *El Día de Muertos* que

foi comentado coletivamente com a turma, seguindo-se-lhe o *powerpoint* cultural sobre tradições mexicanas relacionadas com a comemoração de *El Día de Muertos*, no qual se incluiu um mapa geográfico do México (cf. Anexo 6).

Finalmente, e na linha de pensamento de Novak (1980), tal como mencionado no quadro teórico deste estudo, projetou-se e explicou-se o mapa conceptual (cf. Anexo 7) que iria servir de documento de referência para a planificação das produções escritas dos alunos.

No intervalo entre a primeira e a segunda sessão, foram colocadas na *wiki* instruções e comentários para cada uma das etapas do processo de escrita, com os respetivos documentos (cf. Anexo 8) e os *links* que os alunos podiam consultar (cf. Anexo 2). A primeira etapa dizia respeito à planificação de texto, a segunda à produção de texto e a terceira ao fim da produção e à revisão de texto.

Sessão 2

Esta sessão teve lugar no dia dezoito de março e dividiu-se em duas partes: uma primeira parte, com a duração de 45 minutos, destinada à planificação de texto, e uma segunda parte, também de 45 minutos, para a primeira fase da produção de texto. Relativamente à planificação de texto, as instruções colocadas na *wiki* indicavam os recursos possíveis para consulta, também eles colocados na *wiki*: o documento com os tempos verbais do passado, o *link* do vídeo, o mapa conceptual, o *powerpoint* sobre *El Día de Muertos*, dois documentos orientadores da escrita (cf. Anexos 9 e 10) e uma ficha de registo dos documentos e dos *links* consultados que os alunos preencheram nesta e na sessão seguinte e que constitui o instrumento de recolha de dados número um (cf. Anexo 11).

A primeira fase da produção de texto teve como suporte os seguintes documentos e recursos: um documento para a descrição das personagens (cf. Anexo 12), três documentos relativos aos conectores (cf. Anexo 13) e três links para consulta de vocabulário e de gramática em sítios da Internet (cf. Anexo 2). No início desta sessão e da sessão seguinte foram lembrados, através de projeção no quadro, alguns dos procedimentos a seguir para lidar com a ferramenta *wiki* (como entrar na *wiki*, gravar as produções finais, etc.), como

também os documentos disponibilizados na *wiki* para consulta e ainda algumas instruções e procedimentos para a regulação do trabalho (cf. Anexo 3, aulas 2 e 3).

De referir, finalmente, que nesta sessão e na seguinte foram gravadas as interações ocorridas no interior dos pares, tendo sido colocados livremente à disposição de cada par ou um gravador digital, ou o gravador do próprio computador com os respetivos auscultadores.

Sessão 3

Esta sessão decorreu no dia vinte e dois de abril e também ela se dividiu em duas partes: uma primeira parte para o final da produção de texto, com a duração de 45 minutos, e uma segunda parte, também de 45 minutos, consagrada à revisão de texto.

Para a fase de transição entre o fim das produções escritas e o início da revisão de texto, os alunos dispuseram, como forma de balanço intermédio, de mais alguns documentos para reverem o que já tinham produzido. Foram eles: uma ficha informativa sobre o texto narrativo (cf. Anexo 14), um documento para revisão intermédia (cf. Anexo 15) e uma ficha de autorregulação para a descrição que os alunos preencheram e que constitui o instrumento de recolha de dados número dois (cf. Anexo 16).

No intervalo de tempo entre a segunda e a terceira sessão, tal como já foi referido a propósito da metodologia deste estudo, o professor aplicou ao que já fora produzido dos textos um código de revisão (cf. Anexo 17) não só para apoiar os alunos no trabalho de revisão do texto já produzido, como também para os orientar na produção de texto ainda em falta. Também lhes foi entregue em papel, para preencherem, uma ficha de autorregulação para a produção e revisão de texto que constitui o instrumento de recolha de dados número três (cf. Anexo 18).

Sessão 4

Esta última sessão, com a duração de 45 minutos, teve lugar no dia vinte e nove de abril. Os alunos responderam a um questionário sobre as competências textuais, digitais e sociais desenvolvidas – instrumento de recolha de dados número quatro (cf. Anexo 19) – e

preencheram uma ficha de autoavaliação relativa ao projeto – instrumento de recolha de dados número cinco (cf. Anexo 20).

5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas e os instrumentos de recolha de dados foram concebidos tendo em conta a natureza essencialmente qualitativa do presente estudo e as questões de investigação formuladas no início deste capítulo, dividindo-se para tal em duas categorias: os cinco primeiros instrumentos ou técnicas de recolha de dados, preenchidos pelos alunos, procuram, por um lado, recolher as suas representações acerca do processo de escrita nas suas vertentes de planificação, textualização e revisão de texto e, por outro lado, obter as suas opiniões sobre o uso da ferramenta *wiki*, baseando-se nos seus discursos resultantes da experiência das práticas; os outros dois, baseados nas próprias práticas, têm como fonte as diferentes versões das produções textuais na *wiki* e o histórico correspondente (técnica de recolha de dados 1, anexo 21), e as transcrições das gravações (técnica de recolha de dados 2, anexo 22) realizadas durante o processo de escrita.

A variedade destes instrumentos foi concebida com vista a utilizar diferentes estratégias de triangulação de dados para assegurar uma maior credibilidade do estudo, tal como preconiza Stake (2009).

O primeiro instrumento de recolha de dados (cf. Anexo 11) é de natureza quantitativa e regista os documentos, *links*, internos e externos à *wiki*, e páginas da Internet a que o par, na sua própria opinião, mais recorreu durante o processo de escrita. A finalidade deste instrumento permite formar uma ideia quanto às estratégias de trabalho que o par utilizou para resolver os problemas encontrados, a de saber quais os recursos que mais contribuíram para a consecução da tarefa de escrita e, finalmente, a de poder analisar o grau de autonomia que o par demonstrou nessa resolução.

Os instrumentos de recolha de dados número dois e número três consistem, respetivamente, numa ficha de autorregulação para a descrição das personagens (cf. Anexo 16) e numa ficha de autorregulação para a produção e revisão de texto (cf. Anexo 18). São instrumentos compostos por *itens* para apoiar o par a reorientar-se no processo de escrita, através da verificação intermédia dos elementos presentes, ou em falta, no texto produzido

e a produzir, e que tem como objetivo saber quais desses elementos o par pensa ter aplicado na sua narrativa.

Ainda nos instrumentos relativos às representações do par acerca do processo de escrita, figura o inquérito por questionário, instrumento de recolha de dados número 4 (cf. Anexo 19). Segundo Quivy & Campenhoudt (2005, p. 188), o questionário:

“consiste em colocar a um conjunto de inquiridos [...] uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar” e que se reportam “às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores”.

De acordo com Ghiglione & Matalon (1978, p. 96): “La construction du questionnaire et la formulation des questions constituent [...] une phase cruciale du déroulement d’une enquête” devendo o questionário adaptar-se tanto aos objetivos do inquérito como à problemática que o suscitou.

Por sua vez, Pardal & Lopes (2011) referem que as questões podem incidir sobre factos e opiniões e serem, quanto à forma, fechadas, abertas ou semiabertas, requerendo as abertas, para o seu tratamento, o recurso à análise de conteúdo. Ainda segundo estes autores, o questionário apresenta as vantagens de ser anónimo e não gerar constrangimentos no inquirido.

O questionário aplicado na presente investigação é de administração direta, uma vez que foi preenchido pelo próprio par inquirido, e apresenta questões de tipo aberto, pois exige sempre aos inquiridos que expliquem as suas respostas. As perguntas foram elaboradas em função dos objetivos decorrentes das questões de investigação, sendo que algumas delas contêm subperguntas que apenas complementam as primeiras.

O quinto instrumento de recolha de dados consiste numa ficha de autoavaliação (cf. Anexo 20) que também pretende recolher junto do par elementos susceptíveis de serem cruzados com os outros dados obtidos.

No que concerne às técnicas de recolha de dados números seis e sete, também elas se prestam a uma análise qualitativa, embora constituam fonte de recolha de alguns dados quantitativos. Como já foi referido, a técnica de recolha de dados número 1 consiste na própria produção escrita na *wiki* e no histórico desta ferramenta que permite que se

consultem os diferentes estádios por que passou a produção do texto e as transformações nele operadas durante o processo de escrita (cf. Anexo 21).

As duas transcrições das gravações (cf. Anexo 22) constituem a técnica de recolha de dados número dois, a qual fornece informações importantes, tanto quantitativas como qualitativas, relativamente à análise da regulação e das interações no interior do par, ao papel da colaboração e da autonomia nessa regulação, incluindo a dimensão da socialização, à reflexão sobre a escrita e à coerência e coesão no processo de construção da textualidade.

Todos os instrumentos e técnicas de recolha de dados se aplicam, em diverso grau, às diferentes fases da produção textual (planificação, textualização e revisão de texto). Para a análise das competências digitais, há que considerar todos os instrumentos e técnicas de recolha de dados, com exceção do segundo e do terceiro.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

1. Análise de conteúdo

Para Bardin, a análise de conteúdo consiste “num conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1979, p. 31) que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

De acordo com os pressupostos de uma interpretação das mensagens e dos enunciados, a análise de conteúdo precisa de ter uma organização a partir da qual as diferentes fases da análise de conteúdo se organizam em torno de três pólos: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (Bardin, 1979, p.95).

A pré-análise consiste na escolha dos documentos a serem submetidos à análise de acordo com os objetivos da pesquisa. Na fase da exploração do material aplicam-se as técnicas específicas, tais como a codificação, em função dos objetivos estabelecidos e, na última fase, procede-se ao tratamento e à interpretação dos resultados obtidos, ligando-a ao escopo teórico, permitindo assim avançar para conclusões que possam contribuir para o progresso da pesquisa.

Também para Quivy e Campenhoudt (2005) este método de análise permite analisar sistemas de valor, representações e aspirações dos sujeitos, proporcionando o controle subsequente do trabalho de investigação com base em suportes escritos.

Fundamentando-nos nesta base metodológica, apresentamos no ponto seguinte os instrumentos de análise dos dados a partir dos quais foram definidas as categorias de análise.

2. Instrumentos de análise de dados

Em conformidade com os objetivos deste estudo e as orientações delineadas no quadro teórico, elaborámos uma série de instrumentos para o tratamento e a análise dos dados recolhidos em relação à planificação, textualização e revisão do texto produzido pelo par participante, e a partir dos quais foram constituídas as categorias e as subcategorias de análise com os respetivos indicadores.

2.1. Instrumentos e procedimentos de análise para a planificação de texto

Com respeito à planificação de texto, foram objeto de análise as duas dimensões seguintes:

- 1 – Os procedimentos seguidos pelo par para efetuar a planificação do texto.
- 2 – A interação como forma de organização da ação para a tomada de decisões relativamente à planificação do texto (considerando apenas o nível máximo da organização da ação).

Para analisar estes dois pontos, elaborámos as tabelas que se seguem, constituída, a primeira, por cinco *itens* e, a segunda, por quatro *itens*.

Tabela 1 – Procedimentos para a planificação de texto

Procedimentos				
Planifica de forma linear (seguindo a ordem do vídeo)	Planifica através de mapa conceptual	Planifica por meio de palavras-chave	Recorre aos guiões colocado na <i>wiki</i>	Planifica livremente ou não utiliza nenhum destes procedimentos

Tabela 2 – Trocas verbais sobre a planificação para a tomada de decisão

Organização da ação (Nível máximo)			
Tem em conta o género textual	Tem em conta o público-alvo	Fixa objetivos em função do tema	Estabelece plano lógico e coerente da história

2.2. Instrumentos e procedimentos de análise para a textualização e a revisão de texto

Aplicou-se o mesmo tipo de instrumento de análise tanto para a textualização como para a revisão de texto na análise das modificações a nível linguístico efetuadas pelo par participante. De acordo com Fayol (1997), dividimos o nível textual das modificações em duas categorias: as modificações de superfície, que não interferem na textualidade, e as modificações de profundidade, que clarificam o sentido e melhoram a textualidade,

analisando para cada uma dessas categorias o nível linguístico das modificações, tal como exposto nas tabelas 4 e 5 que se seguem.

2.2.1. Modificações relativas à coerência e coesão textuais

Tabela 3 – Modificações a nível da coerência e da coesão textuais

	Escrita	Revisão
Modificações de superfície		
Modificações de profundidade		

2.2.2. Modificações a nível linguístico

Passamos a definir, de acordo com Fayol (1997), cada uma das categorias da tabela 4, ilustrando cada uma delas com um exemplo.

Tabela 4 – Modificações a nível linguístico

	Escrita	Revisão
Semântico		
Morfossintático		
Lexical		
Pontuação		
Ortográfico		

Nível linguístico

- **Semântico:** deslocação, supressão, adição ou substituição de palavras, expressões ou frases que interfiram com o sentido do texto.

Ex. que vivía en México → **que vivía en la ciudad de México**

- **Morfossintático:** deslocação, supressão, adição ou substituição de palavras, expressões ou frases que não interfiram com o sentido do texto, mas apenas com a estrutura gramatical dos seus componentes.

Ex. *fue para un baile* → **fue a un baile**

- **Lexical:** substituição de uma palavra por outra sinónima, ou de uma expressão por outra equivalente.

Ex. *puso la flor que tenía en su pelo en el pelo de su hija* → **puso la flor que tenía en su pelo en la cabeza de su hija.**

- **Pontuação:** adição, supressão ou substituição de marcas de pontuação ou substituição de conectores por sinais de pontuação. A modificação é considerada de superfície ou de profundidade consoante interfira ou não no sentido do texto.

Exs. *cambió para un vestido azul y después fue a un baile* → **cambió para un vestido azul. Después fue a un baile.** (Modificação de superfície).

Una chiquita que se llamaba Valeria y que vivía en la ciudad de México que había perdido a su madre → **Una chiquita que se llamaba Valeria y que vivía en la ciudad de México. La niña había perdido a su madre** (modificação de profundidade).

- **Ortográfico:** Correção de aspetos ortográficos.

Ex. *donde descubrió* → **donde descubrió**

Registamos também o tipo de operações efetuadas pelo par, de acordo com a seguinte categorização estabelecida por Fabre-Cols (2011, p. 16): adição, substituição, supressão e deslocamento, operações às quais acrescentamos, de acordo com Fayol (1997), a transformação, consistindo esta em juntar várias das operações anteriores.

2.2.3. Tipo de operações

- **Adição:** Ação de juntar uma letra, palavra, expressão, frase ou marca de pontuação.

Ex. *ha sacado la perna* → **há sacado la pierna**

- **Substituição:** Ação de retirar uma letra, palavra, expressão, frase ou marca de pontuação e colocar um destes elementos em seu lugar.

Ex. *La chica* → **Esta**

- **Supressão:** ação de retirar uma letra, palavra, expressão, frase ou marca de pontuação.

Ex. con un esqueleto → con esqueletos¹¹.

- **Deslocamento:** ação de retirar uma palavra, expressão ou frase e de a colocar noutra local do texto.

Ex. *una chiquita que se llamaba Valeria. Era una niña morena* → **una chiquita morena que se llamaba Valeria.**

- **Transformação:** modificação da estrutura de uma frase, período ou parágrafo, melhorando a textualidade.

Ex. *Érase una vez una chiquita que se llamaba Valeria. Valeria era una niña morena con el pelo castaño oscuro que había perdido a su madre* → **Érase una vez una chiquita con el pelo castaño oscuro que se llamaba Valeria y que vivía en la ciudad de México. La niña había perdido a su madre...**

2.2.4. Trocas verbais sobre a escrita e a revisão de texto

Sendo um dos nossos objetivos compreender o tipo de trocas verbais praticado pelo par na construção textual, elaborámos uma tabela com os níveis e os indicadores para essas interações verbais e o respetivo quadro dividido nas categorias de coerência e coesão textuais.

Tabela 5 – Níveis das trocas verbais sobre a escrita e a revisão

Níveis das reflexões	Indicadores das reflexões
N 1 (Nível 1)	Deteta um problema e não mostra que o consegue explicitar à colega.
N 2 (Nível 2)	Deteta um problema e consegue explicitá-lo à colega.
N 3 (Nível 3)	Deteta um problema e não o explica porque a colega percebe e/ou concorda com a alteração sem necessidade de explicação.
N 4 (Nível 4)	Reflete sobre um problema detetado e propõe à colega uma solução/alteração.

¹¹ Semanticamente, também se poderia considerar este exemplo como uma substituição. No entanto, foi nosso critério aplicar a todo o texto apenas o tipo (formal) de operação efetuada. De facto, o par também podia ter optado pelo plural **con unos esqueletos**.

Quadro 1 – Trocas verbais sobre a escrita e a revisão de texto

	Coesão				Total	Coerência				Total
	N 1	N 2	N 3	N 4		N 1	N 2	N 3	N 4	
Escrita										
Revisão										

2.3. Tipo de interações estabelecidas

Antes de abordar este subponto, parece-nos importante referir que, nas interações verbais estabelecidas para a construção do texto em espanhol (ELE), o par recorre, quase sistematicamente e em todas as fases do processo de escrita, à língua materna (LM), como recurso facilitador da própria escrita em ELE, de maneira que, sempre que forem citadas as trocas verbais do par, utilizar-se-á o itálico, independentemente de estarem em espanhol ou em português. Quando, em alguma dessas citações, aparecer uma expressão em negrito, tal indica que o elemento do par está a ler o símbolo do código de revisão que foi aplicado ao texto pelo professor.

Uma vez que nos encontramos perante interações simétricas em que os dois elementos da díade se encontram ao mesmo nível cognitivo e desempenham papéis semelhantes (Gilly, 1988), foi nosso intuito analisar as interações desenvolvidas no interior do par, assim como as trocas verbais sobre o processo de escrita, na perspetiva do conflito sociocognitivo e das interações sociais de autores como Gilly (1988, 1995), Gilly, Fraysse & Roux (2001) e Sorsana (2003, 2010). Para tal, foram estabelecidas quatro categorias inspiradas em trabalhos de Monteiro (1995), de Almeida, Guerreiro & Mata (1998) e de Peixoto & Monteiro (1999), relativas às três fases do processo: planificação de texto, textualização e revisão de texto. Essas categorias, apresentadas nas tabelas abaixo com os respetivos indicadores, foram codificadas da seguinte forma:

- Material consultado (MC);
- Regulação do par (RP);
- Organização do processo (OP);
- Trocas verbais sobre a escrita (TV).

Tabela 6 – Grelha de análise da interação para a planificação (1), textualização (2) e revisão de texto (3)¹²

Material consultado	Regulação do par	Organização do processo	Trocas verbais
<ul style="list-style-type: none"> - Que material, dentro da wiki, foi mais consultado? - A que links recorreu o aluno para consulta? - Que material ou suporte consultou livremente na Internet? - Que material consultou na sala de aula? 	<ul style="list-style-type: none"> - Regulou positivamente o outro. - Regulou negativamente o outro - Autorregulou-se positivamente - Autorregulou-se negativamente. - Consultou documento para regular o processo. - Modificou. - Ignorou. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consultou documento para propor decisão. - Explicou, ordenou, deu soluções para a tomada de decisão. - Questionou a decisão. - Replanificou (1). - Reformulou (2; 3). 	<ul style="list-style-type: none"> - Colocou questões sobre a planificação (1). - Assinalou uma incoerência de planificação (1). - Deu explicações sobre o planificado (1). - Consultou um documento para justificar incoerências detetadas (1). - Concordou com o outro porque tomou consciência da justeza da proposta (1). - Formulou propostas novas (1). - Colocou questões sobre a escrita (2). - Assinalou um problema de escrita (2). - Deu explicações acerca da escrita (2). - Consultou um documento para resolver problemas de escrita e propor outras soluções (2). - Concordou com o outro porque tomou consciência da justeza da proposta (2; 3). - Formulou propostas diferentes (2; 3). - Colocou questões sobre alternativas de escrita (3). - Assinalou um problema na alternativa proposta (3). - Deu explicações acerca da solução proposta (3). - Consultou um documento para resolver problemas e encontrar possíveis alternativas (3).

No intuito de melhor se perceber a importância atribuída pelo próprio par às diferentes fases da construção do texto (planificação, textualização e revisão), elaborou-se ainda um inquérito por questionário (cf. Anexo 19) e a seguinte grelha de análise desse mesmo questionário (cf. Tabela 7) com as questões e os níveis de resposta correspondentes, para cada uma das fases em questão.

¹² Quando não há indicação de número em frente de um indicador, tal significa que esse indicador se aplica às três fases da escrita.

Tabela 7 – Grelha de análise do inquérito por questionário

Planificação (Questão)	Níveis de resposta
Qual o papel que o par atribui à planificação de texto?	<p>Nível 1 – O par não estabelece qualquer planificação para a produção do texto.</p> <p>Nível 2 – O par procede a uma planificação, mas não recorre a ela para a produção do texto.</p> <p>Nível 3 – O par recorre a alguns elementos do planificado para escrever o texto.</p> <p>Nível 4 – O par recorre regularmente à planificação para a produção do texto.</p>
Produção de texto (Questão)	
Qual o papel que o par atribui ao género, à coerência e à coesão textuais na produção do texto?	<p>Nível 1 – O par não consulta recursos nem aplica ao texto informações relativas às questões de género, de coerência e de coesão textuais.</p> <p>Nível 2 – O par consulta recursos para a produção do texto, mas não aplica as informações consultadas.</p> <p>Nível 3 – O par consulta recursos e aplica algumas informações consultadas na produção do texto.</p> <p>Nível 4 – O par consulta recursos e aplica informações diversas na produção do texto.</p>
Revisão de texto (Questão)	
Qual a importância que o par atribui à revisão de texto no processo de escrita?	<p>Nível 1 – O par não consulta recursos nem atribui importância à revisão de texto para melhorar a produção escrita.</p> <p>Nível 2 – O par consulta recursos de revisão de texto mas não os aplica ao texto produzido.</p> <p>Nível 3 – O par consulta recursos de revisão de texto e aplica alguns ao texto produzido.</p> <p>Nível 4 – O par consulta e aplica recursos diversos de revisão de texto ao texto produzido.</p>
Literacia digital (Questão)	
Qual a importância que o aluno atribui à wiki na escrita a pares?	<p>Nível 1 – O par não gosta e não considera que a ferramenta wiki represente qualquer contributo para a escrita a pares.</p> <p>Nível 2 – O par manifesta gosto pela ferramenta da wiki, mas não a considera importante para a escrita a pares.</p> <p>Nível 3 – O par manifesta algum gosto pela ferramenta da wiki e atribui-lhe alguma importância para a escrita a pares.</p> <p>Nível 4 – O par manifesta gosto pela ferramenta da wiki e atribui-lhe importância para a escrita a pares.</p>

3. Construção das categorias de análise

A partir das questões e objetivos de investigação, foram elaborados as categorias, as subcategorias e os indicadores através dos quais iremos proceder à análise desses mesmos dados. As categorias são, segundo Grawitz (1993), citada por Carmo e Ferreira (1998, p. 255), “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado”. Apresentamos, de seguida, a tabela da análise categorial.

Tabela 8 – Categorias, subcategorias e indicadores de análise de dados

Categories	Subcategorias	Indicadores
Competências de escrita	Planificação de texto	<ul style="list-style-type: none"> - Planifica conforme o documento original (vídeo). - Tem em conta o público-alvo. - Recorre a materiais diversificados. - Estabelece determinado tipo de planificação. - Estabelece a planificação num determinado momento do processo. - Estabelece um esquema narrativo (situação inicial, elemento detonador, transformação, resolução e solução do problema). - Indica elementos para o espaço, o tempo, a ação e as personagens.
	Textualização¹³	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Tema e coerência</u> - Respeita o tema e o esquema narrativo estabelecido. - Dá um título ao texto. - Utiliza determinado tipo de narrador. - Integra descrições na narrativa (sobre personagens, espaço). - Introduce diálogos na narrativa. - Caracteriza as personagens e as suas relações. - Utiliza fórmulas de início e de fecho na narrativa. - <u>Estrutura e coesão</u> - Utiliza marcadores espaço-temporais. - Estabelece encadeamento lógico entre os diferentes momentos da ação. - Segmenta as unidades discursivas (parágrafos, períodos...). - Utiliza adequadamente sinais de pontuação. - Respeita a adequação dos tempos verbais. - Utiliza conectores discursivos. - Faz retomadas nominais e pronominais. - <u>Construção morfosintática</u> - Respeita as regras de concordância. - Recorre a estruturas sintáticas com algum grau de complexidade na estruturação de períodos. - Evidencia domínio de flexão e de ordem das palavras. - <u>Léxico</u> - Utiliza vocabulário adequado e diversificado. - <u>Ortografia</u> - Escreve com correção ortográfica.

¹³ Confrontar-se com a grelha de avaliação para as competências de escrita (tabela 10).

	Revisão de texto	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Modificações a nível textual</u> Procede a modificações de: <ul style="list-style-type: none"> - Superfície. - Profundidade. - <u>Modificações a nível linguístico</u> Efetua modificações de ordem: <ul style="list-style-type: none"> - Semântica. - Morfossintática. - Lexical. - De pontuação. - Ortográfica. - Formal. - <u>Tipo de operações efetuadas</u> Efetua operações de: <ul style="list-style-type: none"> - Adição. - Substituição. - Supressão. - Deslocamento. - Transformação
<i>Competências digitais</i>	Capacidade de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> - Consulta materiais disponibilizados na <i>wiki</i>. - Consulta materiais na Internet por iniciativa própria. - Recorre a <i>links</i>. - Consulta várias fontes de informação. - Verifica informação. - Sintetiza informação.
	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Edita e publica texto na <i>wiki</i>. - Usa/consulta a ferramenta dos comentários.
	Resolução de problemas	<ul style="list-style-type: none"> - Recorre a estratégias alternativas para resolver uma dificuldade técnica. - Mobiliza competências digitais já adquiridas. - Procura informação ou pede ajuda
<i>Competências sociais</i>	Colaboração	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Regulação da ação</u> - Regula positivamente/negativamente o outro. - Consulta para regular o processo. - Explica o que escreve. - <u>Trocias verbais sobre a escrita</u> - Questiona/explica para fundamentar propostas. - Dá explicações sobre o escrito. - Propõe novas formulações. - Deteta um problema de escrita. - Aceita proposta do outro porque toma consciência da justeza da proposta.
	Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> - Autorregula-se positivamente/negativamente. - Reescreve/modifica/ignora. - Recorre a materiais autonomamente, disponibilizados ou não na <i>wiki</i>. - <i>Estabelece divisão de tarefas.</i>

Apresentamos no ponto seguinte os dados obtidos e a análise referente a cada categoria e subcategorias correspondentes.

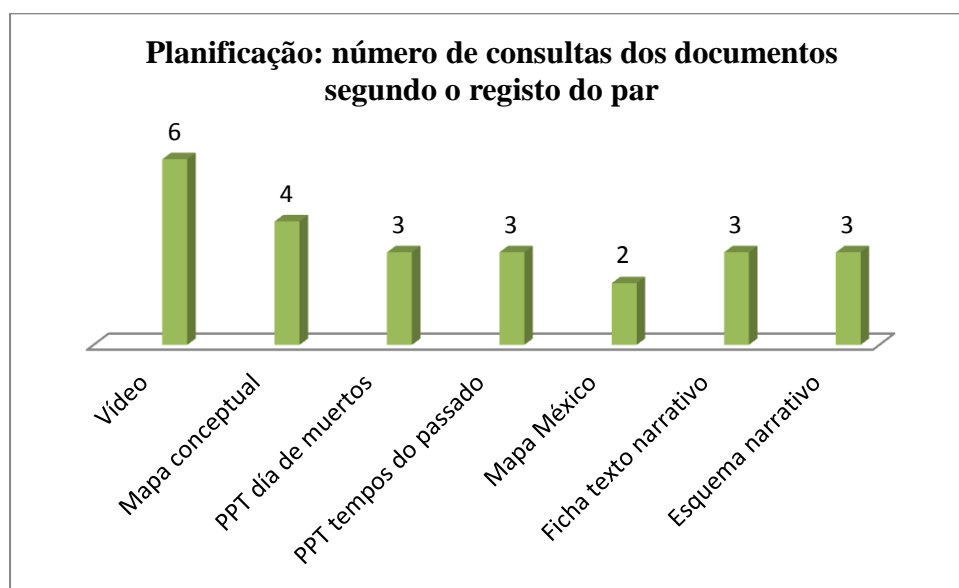
4. Competências de escrita

Na primeira categoria, *Competências de escrita*, consideramos a subcategoria **planificação de texto** tendo em conta os dados recolhidos sobre os procedimentos seguidos para a planificação de texto e sobre o tipo de interação estabelecido pelo par na organização da ação (tabela 2), à luz dos indicadores acima formulados. Para a análise dos dados referente a esta subcategoria, serão tidos em conta todos os instrumentos de recolha de dados, com exceção do quinto.

4.1. Análise dos procedimentos para a planificação de texto

Os dados apresentados no gráfico que se segue foram recolhidos a partir da perceção do par da amostra com base no registo que ele efetuou no primeiro instrumento de recolha de dados relativo aos documentos mais consultados para a planificação do texto.

Gráfico 1 – Documentos mais consultados para a planificação do texto



Para além deste gráfico, há ainda a considerar a grelha de análise do inquérito por questionário (tabela 7), na parte que respeita à planificação.

Relativamente aos procedimentos para a planificação do texto, o cruzamento das diferentes versões do texto (cf. Anexo 21) com os dados recolhidos no registo das

consultas (cf. Gráfico 1), no questionário (cf. Anexo 19) e nas transcrições das gravações (cf. Anexo 22), permitem verificar quais os níveis de resposta da tabela 7 são concretizados, sendo que para cada *item* da análise que se segue, se apresentam os momentos do processo de escrita em que ocorreu a planificação do texto, assim como as fontes e as unidades de registo¹⁴ referentes a esse processo.

a) O par planifica conforme o documento original (vídeo)

Em relação ao vídeo, o gráfico 1 mostra, com base no registo do par, que esse recurso foi o mais consultado, o que indicia, de acordo com a tabela 2, que a díade planificou de forma linear, facto que a transcrição 1 das gravações (técnica de recolha de dados 2, anexo 22) assim como a resposta à pergunta 2 do questionário relativa à planificação de texto (cf. Anexo 19) também confirmam. Com efeito, à questão nº 2 do questionário, relativa à planificação, “Qual o material disponibilizado na wiki que mais consultaste para o processo de planificação? Porquê?”, o par responde que foi *o vídeo*, facto que se comprova com a transcrição 1 das gravações “*depois de rever o vídeo*” (linha 2) e, já no momento da revisão de texto, com a transcrição 2: “*Quantas vezes já vimos o vídeo? Para aí umas três*” (linha 32) e “*Agora, deixa-me ir procurar o vídeo* (linha 166).

b) O par recorre a materiais diversificados

Para além do vídeo, e segundo o registo das consultas (cf. Gráfico 1), as transcrições das gravações e as respostas ao questionário, o par recorre também a um conjunto de outros materiais. Assim, e ainda na resposta à pergunta nº 2 do questionário, o par refere *o mapa conceptual, o mapa do México, o powerpoint sobre a cultura do México* (com o intuito de introduzir elementos culturais na narrativa) *o código de revisão e o documento para a descrição física e psicológica* das personagens. A transcrição 1 das gravações (cf. Anexo 22) confirma essas respostas relativas ao mapa conceptual “o par resolve consultar o mapa conceptual” (linhas 2 a 5 e 12 e 13) e ao *powerpoint* cultural: *e é este também* (referindo o PPT cultural, linha 40), e a transcrição 2 das gravações, já no momento da revisão de texto, confirma-as relativamente ao mapa conceptual e ao mapa do México. Em relação ao mapa conceptual: ... *isto aqui era aquele primeiro resumo que nós tínhamos que fazer e depois é que começámos mesmo o texto.* (linhas 33-34); *Vamos outra*

¹⁴ As respostas do par, assim como, mais longe, as interações dentro do par, serão transcritas em itálico.

vez àquele documento da planificação (linha 134); *Vê no mapa conceptual* (linha 145); *Falta o tempo, o espaço... A forma para empezar* (linhas 148-149) e, em relação ao mapa do México: *Vamos ao mapa do México escolher uma vila* (linha 152). Na transcrição 1 das gravações (linha 40) aparece ainda a referência ao documento orientador da escrita (cf. Anexo 9): *Temos de ver o documento 8* e, na transcrição 2, a referência ao documento para a descrição das personagens (cf. Anexo 12): *Temos de ir ver... o documento das personagens* (l. 144); *e descrever as personagens* (l. 149).

O par recorre também a guiões (tabela 2), consultando a ficha de autorregulação para a descrição das personagens (cf. Anexo 16), a ficha de autorregulação para a produção e revisão de texto (cf. Anexo 18) e os documentos orientadores da narrativa (cf. Anexos 9 e 10) para confirmar que respeita as etapas necessárias e que não falta o essencial na narrativa produzida (transcrições). O par também planifica por meio de palavras-chave (tabela 2), transformando as indicações do mapa conceptual em entradas do tipo: espaço, tempo, personagens, etc., como se pode verificar pelo histórico da *wiki* e nas transcrições das gravações. O par recorre ainda aos comentários do professor (cf. Anexos 8 e 22).

c) O par estabelece determinado tipo de planificação

Depreende-se da tabela 1 que, para além da planificação linear e do recurso a palavras-chave, o par também planificou de forma dinâmica. De facto, relativamente à questão 2 do questionário sobre a planificação de texto, os documentos mencionados pelo par coincidem com os que ele assinalou no documento de registo das consultas efetuadas. (Cf. Gráfico 1.)

Os diversos momentos em que ocorreram essas consultas mostram que o par não seguiu apenas um processo de planificação linear, mas também dinâmico, em acordo com o modelo de Flower e Hayes (1980). Com efeito, a partir de uma planificação mental (partindo do vídeo), o par esboçou uma primeira produção textual que deu origem a uma planificação redigida já no momento da revisão de texto que, por sua vez, levou a uma modificação no início do texto, na sua versão final, e ao acréscimo de um final para a narrativa. Este facto é confirmado pela resposta à pergunta 2 do questionário relativa à revisão de texto quando a díade menciona que voltou a visualizar o vídeo *para confirmar que não faltava nenhuma parte do texto*, o que as diferentes versões da narrativa (cf. Anexo 21) e as transcrições das gravações (cf. Anexo 22) também certificam.

O mapa conceptual colocado na *wiki* parece ter sido um recurso que contribuiu eficazmente para proceder à planificação do texto por conter, nas palavras do par em resposta à pergunta nº 1 do questionário (cf. Anexo 19), *tópicos explícitos para a realização do texto*.

A referência ao *powerpoint* sobre a cultura do México indica, como já foi referido, que o par procurou introduzir elementos culturais na narrativa que produziu.

A referência ao código de revisão explica-se pelo facto de este documento ter conduzido a díade a transformações textuais que a obrigaram a replanificar e a reescrever durante o processo de revisão de texto.

A menção feita à importância do documento para a descrição física e psicológica das personagens (cf. Anexo 12) explica-se talvez por dificuldades de natureza lexical que, sem esse documento de apoio, o par teria encontrado para a produção escrita de uma narrativa em língua estrangeira.

d) O par estabelece um esquema narrativo

A consulta dos recursos mencionados no quadro 2 indica que o esquema narrativo foi tido em conta pela díade. Também os seguintes elementos da transcrição 2 (cf. Anexo 22) apontam no mesmo sentido:

J: *E agora... ela pôs a flor na cabeça da filha e falta acabar o resto.*

M: *Ah, pois. E depois a rapariga acorda de um sonho.* (linhas 140-141);

M: *Mas ainda faltam coisas.* (linha 145);

M: *E agora a filha vai olhar prá mãe e... e vai dizer que é um sonho.*

J: *Sim. Já dissemos que a abraçou. Agora acorda... E vai com a flor na cabeça.*

M: *Feliz...* (linhas 166-170).

Pela transcrição 1, constatamos que o par utilizou uma fórmula para iniciar a narrativa (*Érase una vez...* – linha 45), um elemento detonador (*Y de repente nació una flor* – linha 70), uma transformação da situação inicial (*cuando la chica iba a rasgar la flor fue levada bajo de la tierra* – linha 72) e, pela versão final do histórico da *wiki*, uma solução final (*Valeria abrazo asu madre y vio que todo había sido un sueño. Entonces, la chiquita se fue contenta*).

e) O par indica elementos para o espaço, o tempo, a ação e as personagens

O par refere onde decorre a narrativa (*que vivía en la ciudad de México* – transcrição 2, linha 160) enquanto o tempo é indeterminado (*Érase una vez*). Relativamente à ação, é indicado o que fazem as diversas personagens (transcrição 1): *Valeria miró una foto con su madre* (linha 67); *de repente nació una flor* (linha 70); *fue levada bajo de la tierra* (linha 72), etc. Quanto às personagens, estas são caracterizadas através de descrição direta para os aspetos físicos (*una chiquita morena con el pelo castaño oscuro que se llamaba Valeria* (transcrição 2, linha 61) e através de descrição direta e indireta para os psicológicos.

São exemplos de caracterização direta: *La niña había perdido a su madre y la echaba de menos* (transcrição 2, linha 163); *... se ha quedado muy feliz* (transcrição 1, linha 127) e de caracterização indireta: *se há reído* (transcrição 1, linha 97); *Valeria estaba con miedo* (versão final da *wiki*, anexo 21).

Podemos concluir, com base nos dados obtidos, que o par recorreu com alguma regularidade à planificação para a produção do texto, situando-se assim, relativamente aos níveis definidos para o questionário, entre o **nível 3** e o **nível 4**.

4.1.1. Análise das trocas verbais para a planificação de texto

Com base na tabela 2, recolhemos os seguintes dados quanto à organização da ação na interação sobre a planificação de texto.

a) O par tem em conta o género textual

Ao recorrer, segundo o registo das consultas, as transcrições das gravações e o questionário, entre outros (gráfico 1, tabela 2), ao mapa conceptual (cf. Anexo 7) e aos documentos sobre a estrutura da narrativa para definir o tempo, o espaço e a ação da história (cf. Anexos 9, 10 e 18), o par revela ter tido em conta o género textual. Também para caracterizar as personagens, o par consulta na *wiki* os documentos relativos à descrição e, para narrar a história no passado, a díade transfere do *Google* um documento sobre os tempos verbais (transcrições das gravações, anexo 22). Com base nas transcrições, constatamos ainda que o par se preocupa em dar um título à narrativa (transcrição 2, anexo 22, linha 132)

b) O par tem em conta o público-alvo

O par tem em conta o público-alvo, uma vez que resolve procurar uma imagem que ilustre adequadamente o texto produzido (cf. Anexo 21 e transcrição 2 do anexo 22, linha 44: *E também temos de pôr uma imagem*). A díade preocupa-se ainda com a escolha do léxico para atribuir um nome à personagem principal (cf. Anexo 22, transcrição 1, linhas 49-50).

c) O par fixa objetivos em função do tema e do género textual

Observamos que o par se limita a rever várias vezes o vídeo com o objetivo de respeitar fielmente a história (cf. Anexos 11 e 22). No entanto, ao introduzir descrições para as personagens e ao dividir a narrativa numa sequência de ações coerentes, o par mostra saber com que género de texto está a trabalhar.

d) O par estabelece um plano lógico e coerente da história

Para ligar os diversos momentos da história, o par consulta diversas vezes os documentos sobre os conectores e revê várias vezes o vídeo para dar uma continuidade lógica à história e estabelecer os elementos da descrição, selecionando o vocabulário para esse efeito (cf. Anexos 11, 21 e 22).

Como se pode constatar através das transcrições das gravações (cf. Anexo 22), a ação para a construção da planificação do texto é organizada em constante interação entre os elementos do par.

4.2. Análise da textualização e revisão de texto

Os dados relativos à textualização e revisão de texto foram recolhidos a partir do questionário (cf. Grelha de análise do questionário – tabela 7), das transcrições das gravações (cf. Anexo 22) e da *wiki* através das diferentes fases da construção do texto e da versão final (cf. Anexo 21).

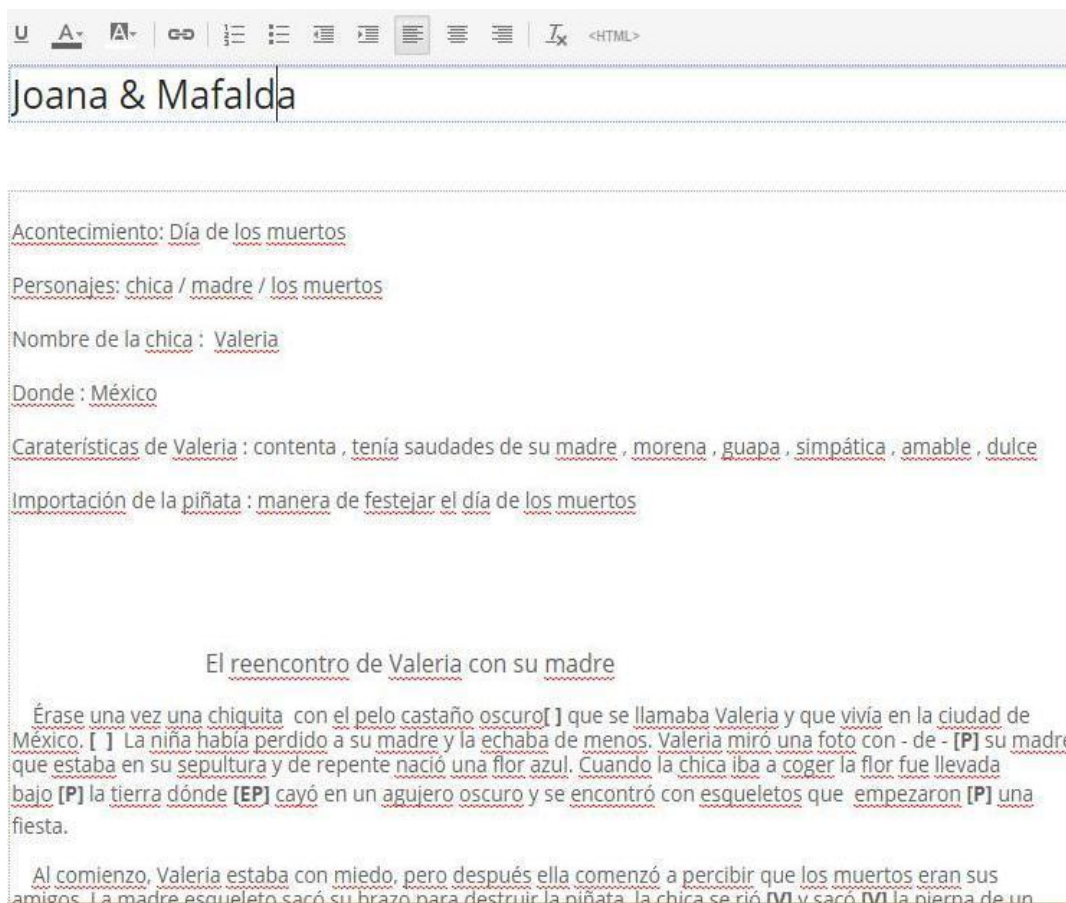


Imagem 1 – O texto em fase de construção na wiki com o código de revisão que lhe foi aplicado

4.2.1. A textualização

Com respeito à textualização, na resposta à pergunta (e subpergunta) 1 do questionário (cf. Anexo 19), o par destaca mais particularmente dois aspetos. O primeiro é de ordem linguística: lexical por um lado, para tirar dúvidas sobre algumas palavras, e gramatical por outro. De facto, a díade transferiu um documento do *Google* com toda a conjugação verbal, uma vez que o documento colocado na *wiki* dizia respeito apenas a dois tempos verbais que o par ainda não tinha estudado. O segundo aspeto prende-se com a socialização da produção escrita, o que demonstra que o par se preocupou com o público-alvo e a dimensão da socialização da produção textual ao procurar uma imagem para ilustrar o texto.

Na resposta à 2ª pergunta, o que o par refere ter aprendido com a escrita do texto é sobretudo de natureza cultural: “*Aprendi mais sobre a cultura do México e... o festejo do dia dos mortos*”, aplicando, como já acima mencionado, algumas dessas informações culturais na produção do texto.

Em conclusão, a estratégia utilizada pelo par para resolver dificuldades de natureza linguística consistiu em recorrer, de forma autónoma, a *sites* externos, como o *Google*, em vez de se socorrer de alguns dos *links* colocados na *wiki* para esse tipo de consultas.

Também aqui, os dados obtidos permitem situar o par entre o **nível 3** e o **nível 4**.

4.2.2. A revisão de texto

No que respeita à revisão de texto, o par realça, na resposta à primeira pergunta do questionário (anexo 19), a dimensão colaborativa em que foi praticada: *podia recorrer à ajuda da outra colega*, facto esse que a interação dialógica e a partilha de tarefas que se observam nas transcrições das gravações vêm corroborar. Outro aspeto sublinhado pelo par concerne à dimensão da ordem do fazer concreto na aprendizagem linguística: *consegui aplicar melhor o pretérito indefinido*. Parece-nos relevante o facto de a díade mencionar a vertente do aplicar e não a do aprender, deixando a entender que a revisão de texto na *wiki* permitiu aliar a reflexão gramatical mais formal (o par transferiu do *Google* para o computador um documento de conjugação verbal) a uma forma de aprendizagem em contexto, isto é, a caminho de uma gramática de texto possibilitada pela dimensão socializante do projeto e da sequência didática, conforme o que foi referido no quadro teórico deste estudo (Niza, 1998).

O par refere ainda, na resposta à pergunta 2, que recorreu *aos verbos*, isto é, ao documento que retirou do *Google*, especificando, desta vez, que consultou também o *Google.es* para verificar algumas palavras. De facto, tendo recorrido, num primeiro tempo, ao *Google tradutor* e tendo constatado várias imprecisões ocasionadas por este recurso, o par mudou de estratégia, passando a escrever as palavras diretamente no *Google* em espanhol.

Pela diversidade das estratégias utilizadas por iniciativa própria, e pela capacidade que teve de se adaptar às situações para ultrapassar alguns dos obstáculos que se apresentaram, o par coloca-se aqui no **nível 4**.

4.2.3. Modificações a nível da coerência e coesão textuais e a nível linguístico

Na perspetiva de Cassany (1989), entre outros, procuramos analisar o tipo de reflexão que o par estabelece sobre a escrita em termos de coesão e de coerência, assim como o tipo de interação praticado.

Para analisar as modificações a nível textual e linguístico que se seguem, recorreremos aos dados relativos à técnica de recolha de dados número 2 (cf. Anexo 22) – com possibilidade de verificação na técnica de recolha de dados número 1 (cf. Anexo 21) – com base nos dados recolhidos nos quadros abaixo¹⁵.

Quadro 2 – Modificações relativas à coerência e coesão textuais (escrita e revisão de texto)

Nível textual		
	Escrita	Revisão
Modificações de superfície	8	4
Modificações de profundidade	9	21

Quadro 3 – Quantidade de modificações¹⁶

Modificações	
Escrita	17
Revisão de texto	25
Total das modificações	42

Quadro 4 – Modificações a nível linguístico (escrita e revisão de texto)

	Escrita	Revisão
Semântico	4	7
Morfossintático	4	10
Lexical	5	2
Pontuação	–	3 (1 de superfície; 2 de profundidade)
Ortográfico	4	3

¹⁵ O registo escrito dos dados obtidos pode ser consultado nos quadros do anexo 24.

¹⁶ Não são tidas em conta as modificações explicitamente indicadas pelo professor.

Com base nos dados recolhidos, se compararmos as modificações de profundidade efetuadas na escrita e as que tiveram lugar na revisão de texto, observamos que estas últimas representam mais do dobro das primeiras. Nas modificações de profundidade para a escrita, sobressaem as lexicais, o que talvez se explique por se tratar de escrita de texto numa língua estrangeira. Já na revisão de texto, são as morfossintáticas que se destacam, seguidas das semânticas. Considerando que algumas das morfossintáticas se devem a questões de morfologia verbal, as modificações semânticas, sobretudo se lhes juntarmos as de profundidade relacionadas com a pontuação, salientam-se particularmente, o que nos permite concluir que muitas das modificações realizadas têm sobretudo a ver com questões de sentido.

Relativamente às modificações de superfície, estas ocorrem particularmente durante a textualização, sendo que metade de entre elas é de natureza ortográfica e diminui durante a revisão de texto.

Quadro 5 – Recursos consultados para as modificações linguísticas

Código de revisão	Links, Internet	Professor
(Transcrição 2): 11	(Transcrição 1): 3 (Transcrição 2): 3	(Transcrição 1): 6 (Transcrição 2): 4

Com base nas transcrições das gravações (cf. Anexo 22), o recurso mais consultado para as modificações textuais e linguísticas foi o código de revisão (cf. Anexo 17). Segue-se o recurso ao professor, considerando o total das duas transcrições. Há no entanto que destacar o recurso autónomo à Internet por parte do par para resolver problemas de textualidade, com seis ocorrências no total das duas transcrições.

Quadro 6 – Tipo de operações (escrita e revisão de texto)

Tipo de operações		
	Escrita	Revisão
Adição	7	5
Substituição	8	12
Supressão	2	7
Deslocamento	–	1
Transformação	–	1

O tipo de operação mais realizado, tanto durante a textualização como durante a revisão de texto, foi a substituição. Observamos, no entanto, que se na textualização não se verificam as operações de deslocamento e de transformação, já na revisão de texto surge uma operação de deslocamento e uma de transformação. Constatamos ainda que o total das operações realizadas na revisão de texto é significativamente superior ao da textualização.

4.2.4. Análise das trocas verbais sobre a escrita e a revisão de texto

Com os dados obtidos para a coerência e coesão textuais a partir das transcrições das gravações (cf. Anexo 22), analisamos de seguida as reflexões que o par desenvolve em interação durante o processo de escrita, considerando os níveis (N) estabelecidos na tabela 5.

Quadro 7 – Dados recolhidos relativos à coesão e coerência textuais

	Coesão				Total	Coerência				Total
	N 1	N 2	N 3	N 4		N 1	N 2	N 3	N 4	
Escrita	–	–	7	–	7	3	1	3	3	10
Revisão	–	2	9	8	19	–	1	–	6	7

Constatamos pelo quadro 7 que a maior parte das alterações ao nível da **coesão** ocorre durante a revisão de texto. Já quanto à **coerência**, a sua quantidade é ligeiramente superior durante a textualização. No entanto, no nível 4, a quantidade das alterações na revisão de texto é o dobro das que são realizadas na textualização.

a) Coesão

Relativamente à escrita, em termos de coesão textual, apenas se verifica o nível 3, com 7 ocorrências. Constatamos tal facto com o exemplo da interação seguinte, em que a Joana aceita a proposta da colega, sem necessidade de explicação, quando a Mafalda propõe *su madre* em lugar de *sua madre* escrito inicialmente pela Joana (transcrição 1, linhas 62-63):

J: *que había perdido... sua madre...*

M: *su madre*

Relativamente à revisão de texto (cf. Anexo 22, transcrição 2), verificam-se todos os níveis, com exceção do primeiro. O exemplo seguinte, onde a Mafalda, com base no código de revisão (**ES**) aplicado ao texto pelo professor, percebe o erro e consegue em parte explicá-lo à colega, serve para ilustrar o nível 2 (linhas 97-99):

J: *La niña cambió de visual para un vestido azul que después fue para un baile... que, ES¹⁷, error sintáctico.*

M: *que, parece que é o vestido azul que foi para o baile¹⁸.*

Na revisão de texto, também é o nível 3 que apresenta o maior número de ocorrências.

Relativamente ao nível 4 da coesão, a Joana propõe uma alteração, mostrando que refletiu sobre o problema (linhas 156-158):

M: *... una chiquita morena con el pelo castaño oscuro que se llamaba Valeria...*

J: *Não é preciso morena, já temos pelo castaño. Una chiquita con el pelo castaño oscuro... que se llamaba Valeria...*

b) Coerência

Em relação à coerência, verificam-se todos os níveis na escrita (transcrição 1), sendo que, aqui também, o nível 3 se destaca ligeiramente em quantidade de ocorrências. Propomos alguns exemplos para cada nível:

Nível 1 (deteta um problema e não mostra que o consegue explicitar à colega):

M: *... E acho que o rasgar, em cima, está mal. (Linha 82).*

Nível 2 (deteta um problema e consegue explicitá-lo à colega):

M: *La madre esqueleto era su madre?*

J: *Que la madre esqueleto era su madre! (Explicando): Que a mãe esqueleto, que era aquela, era a mãe. Nós é que a chamámos madre esqueleto (linhas 115-117).*

Embora esta explicação esteja incompleta, ela estará no entanto na origem da seguinte modificação textual de nível 4 que ocorrerá na revisão de texto.

¹⁷ Este é um exemplo, colocado em negrita, em que a aluna lê para a colega o símbolo do código de revisão aplicado ao texto pelo professor.

¹⁸ Este é um exemplo de uma troca verbal que, embora efetuada em LM, é também colocada em itálico, já que se trata das palavras das próprias alunas.

J: *Então pomos que el esqueleto era su madre* (transcrição 2, linha 110).

Os exemplos que se seguem ilustram os **níveis 3 e 4**:

J: *y ha sacado la pierna de un esqueleto... que estaba... ah não!... a mirar la fiesta...* (linha 100).

J: *Então, o que é que tem? Fue levada. Está certo.*

M: *Acho que é llevada* (linhas 74-75).

As modificações de coerência na revisão de texto (transcrição 2) verificam-se apenas nos **níveis 2 e 4**:

J: *Después la madre tiró*

M: *tiró: o S... quer dizer selección inadecuada de vocabulario.*

J: *tiró é para dizer arrancou.* (Nível 2, linhas 117-119).

M: *Espera aí. La madre tiró la flor de su pelo, e depois está: y colocó en pelo de su hija. Podia ser: a mãe pôs a flor que tinha no cabelo na cabeça da filha.* (Nível 4, linhas 120-121).

4.2.5. Regulação da interação

Para melhor compreender, com base nas transcrições das gravações (cf. Anexo 22), o tipo de dinâmicas desenvolvidas em volta da reflexão sobre o processo de escrita, recorreremos à grelha de análise da tabela 6 com a respetiva codificação.

a) Planificação

a.1. Categoria MC (material consultado)

Para planificar o texto, o par recorre exclusivamente aos documentos colocados na *wiki*: mapa conceptual (cf. Anexo 7), vídeo (cf. *Link* anexo 2), instruções e comentários do professor na *wiki* (cf. Anexo 8), documento orientador para a planificação e a escrita (cf. Anexo 14), *powerpoint Día de Muertos* (cf. Anexo 6), esquema para a escrita (cf. Anexos 9 e 10), documento para a descrição das personagens (cf. Anexo 12) e mapa do México (cf. Anexo 6).

O par não recorreu nem a *links*, nem pesquisou livremente na Internet para planificar o texto.

a.2. Categoria RP (regulação da ação)

Para esta categoria, verifica-se que os elementos do par regulam-se positivamente um ao outro. Indicamos como exemplo (transcrição 1, linha 3):

M (lendo): *Como empezar mi cuento. Vamos começar por aqui...*

Também se verifica a autorregulação positiva dentro do par, ilustrada pelo exemplo seguinte (transcrição 2, linha 152):

M: *Vamos ao mapa do México escolher uma vila.*

O par consulta ainda documentos para regular o processo de planificação com base na interação. Indicamos o exemplo seguinte (transcrição 1, linha 12):

J: *Ah, ok, já percebemos. (Consultando o mapa conceptual): Olha, para descrever o ambiente, utilizar o pretérito imperfeito. (Lendo): Para hablar de las acciones principales utilizar el pretérito indefinido.*

A regulação da ação conduziu a uma modificação (transcrição 2, linhas 154-155):

M: *Mas no texto isso não aparece. Não pusemos nada disso.*

J: *Então temos que meter.*

Não se verificou qualquer autorregulação negativa, nem houve nenhum caso em que uma proposta tenha sido ignorada.

a.3. Categoria OP (organização do processo)

Nesta categoria, um dos elementos do par consulta um documento para propor uma decisão, como indica o exemplo seguinte (transcrição 1, linhas 4-5):

J (lendo): *Cómo empezar, como terminar. Qué tiempo utilizar. É por ali. Não é, Mafalda?*

M: *É. Es verdad. Para empezar... indicar en qué tiempo ocurre la historia...*

Um dos elementos do par também explica, apresenta soluções para a tomada de decisão (transcrição 1, linha 18):

J: *Agora temos que escrever um texto, a partir do vídeo, a contar a história.*

Um dos elementos do par questiona a decisão tomada pelo outro (transcrição 2, linhas 128-129):

J: *Pronto, acabou. Ah, ainda falta a planificação.*

M: *Para fazer o quê? Nós já sabemos tudo.*

Já na revisão de texto, o par replanifica (transcrição 2, linhas 132-134):

M: *E temos de dar um título. E a história também ainda não está acabada.*

J: *Então vamos escrever a planificação.*

M: *Vamos outra vez àquele documento da planificação*¹⁹.

a.4. Categoria TV (trocas verbais sobre a planificação)

Um dos elementos da díade coloca questões sobre a planificação (transcrição 2, linhas 137-139):

M: *o nome da menina.*

J: *Valeria. Madre. Não dás um nome à mãe?*

Um dos elementos do par assinala uma incoerência de planificação (transcrição 2, linhas 153-154):

J: *Dónde, podemos pôr México, a capital do México.*

M: *Mas no texto isso não aparece. Não pusemos nada disso.*

Um dos elementos do par dá explicações sobre o planificado (transcrição 2, linhas 138-139):

[**J:** *Valeria. Madre. Não dás um nome à mãe?*]

M: *Pois não. Não precisamos de saber. O vídeo também não diz.*

Em certa medida, é com base num documento (o vídeo) que a aluna elabora a sua explicação. No entanto, não se verifica a consulta de um documento para justificar uma incoerência de planificação.

Um dos elementos concorda com o outro porque toma consciência da justeza da proposta feita (transcrição 1, linhas 41-44):

J: *O título...*

M: *El día de los muertos.*

J: *Esse é muito básico. Olha, não digas já.*

M: *Então vamos escrever primeiro.*

Nenhum dos elementos do par formula uma proposta nova para a planificação.

Como já foi referido, podemos observar que alguns elementos da planificação foram realizados já durante a revisão de texto.

¹⁹ Trata-se do mapa conceptual.

b) Textualização

b.1. Categoria MC

Durante a textualização (transcrição 1), o par consulta na *wiki* o documento sobre a descrição das personagens (cf. Anexo 12), mas não utiliza nenhum dos *links* colocados na *wiki* nem o dicionário disponível em sala de aula. Em contrapartida, recorre ao *Google tradutor*.

b.2. Categoria RP

Constata-se a regulação positiva entre os elementos do par, como neste exemplo (linhas 78-79):

M: *Cayó en un buraco oscuro y se encontró con un esqueleto.*

J: *Con esqueletos.*

Constata-se uma única regulação mais negativa (linhas 73-74):

M: *Levada. Acho que tá errado.*

J: *Então, o que é que tem? Fue levada. Está certo.*

Como exemplo de autorregulação positiva, assinalamos (linhas 107-109):

M: *esta cambió... a roupa...para un vestido azul...*

J: *cambió...*

M: *de visual...*

Também se constata uma única autorregulação mais negativa (linhas 120-124):

M: *Ficó*

J: *Não... la niña se ha ficado... espera...*

M: *É ha ficado.*

J: *Não é nada...*

M: *echado...*

Verifica-se que o par recorre a um documento para regular o processo (linhas 55-58):

M: *Valeria era una niña...* (consultam o documento sobre a descrição das personagens).

J: *Que tenía... Agora quê?*

M: *Olha a descrição física e do carácter...*

O par modifica em função da proposta feita (linhas 46-51):

M: *...una chica llamada... temos que inventar um nome...*

J: *eu sei. Que se llamaba Jequie... não... cómo se llamaba?*

M: *Sofía.*

J: *Isso não parece espanhol... Pilar.*

M: *Não. Valeria.*

J: *Que se llamaba Valeria...*

Verifica-se o caso em que a proposta de um dos elementos do par é ignorada pelo outro (linhas 110-111):

J: *cambió de visual para un vestido azul...*

M: *y con pinturas...* (J não escreve a sugestão).

b.3. Categoria OP

O par consulta documentos/recursos como o *Google tradutor* ou o documento da descrição das personagens (cf. Anexo 12) para propor uma decisão (linhas 57-58):

J: *Que tenía... Ahora qué?*

M: *Olha a descrição física e do carácter...*

Um dos elementos do par também dá soluções para a tomada de decisões (linhas 87-90):

J: *...después ella comenzó a percibir que esqueletos...*

M: *que los muertos...*

J: *que los muertos eran sus amigos.*

Um dos elementos do par questiona a decisão (linhas 114-115):

J: *donde descubrió que la madre esqueleto era su madre.*

M: *La madre esqueleto era su madre?*

Ocorre também a reformulação (linha 51):

J: *La chica era... La Valeria era una niña...*

b.4. Categoria TV

Um dos elementos do par coloca questões sobre a escrita (linhas 80-82):

M: *Que começaram con una fiesta.*

J: *Começaram? Vê no Google.*

M: *Empezaron. E acho que o rasgar, em cima, está mal.*

E assinala um problema de escrita (linhas 112-113):

J: ... *donde descubrió*

M: *Não é assim, deve ser com u...*

Não se verificam explicações acerca da escrita.

O par consulta recursos para resolver problemas de escrita (linha 76):

M: ... *onde caiu* (verifica no *Google tradutor*) *donde cayó...*

Um elemento do par concorda com o outro porque toma consciência da justeza da proposta, mas sem que seja dada uma explicação.

Um dos elementos da díade formula propostas diferentes (linhas 88-89):

J: ... *ella comenzó a percibir que esqueletos...*

M: *que los muertos...*

c) Revisão de texto

c.1. Categoria MC

Durante a revisão de texto (cf. Anexo 22, transcrição 2), o par consulta, na *wiki*, o código de revisão (cf. Anexo 17), o documento de revisão intermédia (cf. Anexo 15) e recorre ao *Google.es* (e ao documento sobre os tempos verbais que transfere para o computador) e ao *Google tradutor*.

c.2. Categoria RP

O par regula positivamente o outro (linha 49):

J: *É muy asustada que temos que retirar, Mafalda.*

Não se verifica regulação nem autorregulação negativa.

O par consulta documentos para regular o processo (linhas 82-83):

M: *Vamos ver no Google.*

(Consultam o *Google* e baixam um documento *word* com todos os tempos verbais).

O par modifica (linhas 106-107):

J: *Fue a un baile donde descubrió...*

M: *Eu tirava o donde e punha um y*

Não se verificam exemplos em que um elemento do par ignore soluções propostas pela colega.

c.3. Categoria OP

O par consulta documentos para propor decisão, neste caso trata-se do código de revisão colocado no texto pelo professor (linhas 79-81):

M: *La chica se ha reído... V... V (consulta o código de revisão de texto): utilización de modo o tiempo incorrecto...*

J: *Erro de tempo. Não é esse tempo, é o outro pretérito.*

O par explica, dá soluções para a tomada de decisão (linhas 97-101):

J: *La niña cambió de visual para un vestido azul que después fue para un baile... que, ES, error sintáctico.*

M: *que, parece que é o vestido azul que foi para o baile.*

J: *Então, cambió para un vestido azul que después o levou...*

M: *Não. Cambió para un vestido azul y después fue a un baile...*

O par questiona a decisão (linhas 57-62):

J: *Una chiquita que se llamaba Valeria. Valeria era una niña.*

M: *Se calhar, podemos tirar Valeria. Una chiquita que se llamaba Valeria. Era una niña morena...*

J: *E se pusermos una chiquita morena con el pelo castaño oscuro que se llamaba Valeria?*

O par reformula (linhas 102-103):

J: *Então, cambió para un vestido azul y después fue a un baile...*

M: *Não. Tiras o y e pões um ponto. E depois escreves después fue a un baile...*

c.4. Categoria TV

O par coloca questões sobre alternativas de escrita (linhas 119-121):

J: *tiró é para dizer arrancou.*

M: *Espera aí. La madre tiró la flor de su pelo, e depois está: y colocó en pelo de su hija. Podía ser: a mãe pôs a flor que tinha no cabelo na cabeça da filha.*

O par deteta um problema na alternativa proposta (linhas 159-162):

M: *que vivía en México...*

J: *y que vivía en la ciudad de México...*

M: *mas agora temos que ligar com había perdido a su madre.*

O par dá explicações acerca da solução proposta (linha 126):

J: *Podemos pôr en la cabeça de su hija. Para não repetir pelo.*

O par consulta um documento para resolver problemas e encontrar possíveis alternativas (linhas 83-84):

(Consultam o *Google.es* e baixam um documento *word* com todos os tempos verbais).

M: *É este pretérito aqui. Indefinido. É: se rio.*

O elemento do par concorda com o outro porque toma consciência da justeza da proposta (linhas 74-75):

M: *Erro de pontuação. Talvez podemos tirar a vírgula antes.*

J: *Sim, tiramos.*

O par formula propostas diferentes (linhas 100-103):

J: *Então, cambió para un vestido azul que después o levou...*

M: *Não. Cambió para un vestido azul y después fue a un baile... Pomos um ponto.*

J: *Então, cambió para un vestido azul y después fue a un baile...*

M: *Não. Tiras o y e pões um ponto.*

4.2.6. Avaliação das competências de escrita

Os dados relativos à coesão e à coerência, por um lado, e às interações no interior do par, por outro, evidenciam que a elaboração da textualidade é essencialmente realizada de forma colaborativa e centrada na construção do sentido do texto, sobretudo na fase da revisão de texto, de acordo com os níveis e a categorização estabelecidos nas tabelas 7 e 8.

As interações entre os elementos do par parecem ser praticadas de forma bastante equilibrada. O trabalho em interação revela-se assim uma estratégia bastante eficaz, ocorrendo de forma mais significativa no momento da revisão de texto uma vez que, como se pode verificar pelo quadro 7, é aí que se processa a maior parte das modificações mais complexas. A interação permite que cada elemento do par atue como leitor dialogante do seu próprio texto, detetando mais facilmente as incoerências semânticas cometidas.

A grelha de avaliação das competências de escrita (tabela 9) que se segue, vem confirmar esta análise sobre a elaboração da textualidade.

Tabela 9 – Grelha para as competências de escrita

Parâmetros	Nível de desempenho máximo
Gênero textual da narrativa	Respeita o tipo e a modalidade próprios de uma narrativa (personagens, ação, espaço, tempo...)
Coerência textual	Segue uma estrutura bem definida e assegura uma progressão narrativa, segmentada em unidades do discurso coerentes com essa estrutura (parágrafos, etc.)
Coesão textual	Organiza o texto recorrendo a processos variados de articulação interfrásica (substituições nominais, pronominais; concordância verbal; organizadores e conectores diversificados).
Semântica	Ordena e relaciona acontecimentos e ideias de forma coerente e lógica.
Sintaxe	Manifesta domínio do funcionamento da língua a nível intrafrásico, construindo frases de tipos e estruturas variados, respeitando concordâncias, flexão verbal e regências.
Léxico	Utiliza vocabulário adequado e diversificado, com recurso a estratégias substitutivas.
Pontuação	Utiliza a pontuação de forma adequada, tanto no interior da frase como na delimitação de unidades maiores.
Ortografia	Não dá erros ortográficos ou dá-os, apenas, de forma esporádica e em palavras pouco frequentes.

Como se depreende dos dados obtidos relativos à coesão e à coerência do texto, o par respeita globalmente os indicadores estabelecidos nesta tabela. A díade respeita o tipo e a modalidade próprios de uma narrativa. O par não divide, no entanto, o texto em parágrafos, nem introduz qualquer narrador específico, utilizando apenas a 3ª pessoa do singular, embora assegure uma progressão narrativa, particularmente através de conectores como *después, cuando, entonces* (cf. Anexo 13), articulando de forma lógica acontecimentos e ideias por meio de processos com algum grau de variedade. São exemplos dessa articulação interfrásica, as retomas nominais por meio de pronomes (transcrição 1, linhas 104-105), a supressão de repetições (transcrição 2, linha 59) que conduzem a transformações textuais com construções morfossintáticas mais complexas (transcrição 2, linhas 59-61). O par respeita a concordância e flexão verbais, utiliza um vocabulário com algum grau de diversidade, corrige aspetos ortográficos e aplica adequadamente a pontuação (cf. Anexo 22). O par não introduz diálogos na narrativa por seguir fielmente o vídeo mudo em que se baseia para a construção do texto. Em contrapartida, o par caracteriza as personagens através de descrições físicas e psicológicas, tanto de forma direta como indireta.

Em guisa de breve síntese sobre as competências de escrita, nomeadamente no que respeita ao processo de planificação, é interessante observar que a atuação do par participante concretiza os três modelos teóricos sobre o processo de escrita mais

divulgados: o de Scardamalia e Bereiter (1986) – graças ao vídeo, o par já tem uma ideia clara do que tem para escrever, procedendo, em consequência, a uma planificação linear do texto – o de Flower e Hayes (1980) – numa planificação dinâmica de vai-e-vem possibilitada pelo recurso ao mapa conceptual – e o de Miras (2000) – onde o espaço retórico entre o que se quer dizer e a forma de o dizer, e onde se processa dialeticamente a função epistémica da escrita, leva o par participante a replanificar o texto já na fase de revisão do mesmo.

Depois das competências de escrita, abordaremos nos dois pontos seguintes a análise das competências digitais e das competências sociais com base no inquérito por questionário (cf. Anexo 19) e na transcrição das gravações (cf. Anexo 22).

5. Competências digitais

À primeira pergunta do questionário relativa à literacia digital (cf. Anexo 19), o par refere o lado *divertido* proporcionado pela experiência, e acrescenta que assim conseguiu *aprender mais*, indicando desta forma que uma aprendizagem não rotineira (o par também menciona que foi *a primeira vez* que trabalhou numa *wiki*) pode ser um fator importante de motivação, para além de introduzir o recurso das novas tecnologias na educação sem que elas representem um mero substituto das aulas tradicionais. A *wiki* permite ainda uma importante disponibilidade de recursos, o que não só autonomiza os alunos, mas também lhes proporciona um acesso imediato a outras fontes de informação. Relativamente à colaboração, nunca seria possível exercê-la num grau e com uma dinâmica semelhantes aos que a *wiki* proporciona, embora por razões de limitações de tempo a *wiki* não tenha sido propriamente rentabilizada a esse nível. De facto, o número limitado de sessões de investigação-ação não permitiu que se desenvolvesse a troca de pontos de vista entre os diferentes grupos a propósito das suas produções escritas.

Na resposta à segunda pergunta, o par salienta a *consulta imediata* que a *wiki* e a internet possibilitam, proporcionando uma maior autonomia dos alunos como agentes ativos da sua aprendizagem. A referência aos *documentos de base* disponibilizados na *wiki* pelo docente remete para a importância do professor como agente orientador do processo de ensino-aprendizagem, na linha da *Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP)* de Vigotsky (2001) como mencionado no enquadramento teórico do presente estudo.

De referir que o facto de ter sido *a primeira vez* que o par trabalhou com uma *wiki* explica algumas das dificuldades verificadas com o uso dessa ferramenta, como se depreende das transcrições das gravações efetuadas (cf. Anexo 22). Em contrapartida, as transcrições mostram que o par soube lidar melhor com as ferramentas *web* já conhecidas, como o *Google* e as ferramentas do *Office*, revelando alguma capacidade de pesquisa, ao consultar os materiais disponibilizados na *wiki*, e outros, por iniciativa própria, na Internet. Contudo, o par não recorre aos *links* colocados na *wiki*. A díade também varia a consulta, a mais do que uma fonte de informação, e verifica a mesma, utilizando o *Google tradutor*, o *Google.es* e transferindo para o computador um documento sobre os tempos verbais, recorrendo a estratégias alternativas para resolver alguns problemas, pedindo inclusive a ajuda do professor. A díade edita e publica autonomamente o seu texto na *wiki* e consulta os comentários ali colocados pelo professor.

Relativamente à *wiki*, o par manifesta gosto por essa ferramenta, atribuindo-lhe importância para a escrita a pares, o que o aproxima do **nível 4** do questionário (cf. Tabela 7).

6. Competências sociais

Fazendo parte dos objetivos deste estudo compreender o processo de construção de competências de escrita colaborativa com o recurso a uma *wiki*, e com base na tabela 8, podemos concluir que se verificam, quanto à subcategoria da colaboração quase todos os indicadores relativos à regulação da ação, o mesmo se verificando com as trocas verbais sobre a escrita. A colaboração aparece assim como uma das dimensões mais relevantes na interação do par para a resolução de problemas, incluindo a de obstáculos técnicos no uso da *wiki* (cf. Anexo 22, transcrição 1).

Relativamente à autonomia, constata-se que esta ocorre com bastante frequência na construção do texto, embora as transcrições das gravações (cf. Anexo 22) também apontem para um significativo recurso ao professor. É, no entanto, na divisão de tarefas que o par revela maior autonomia e colaboração. De facto, como se depreende das transcrições das gravações, o par recorre a uma estratégia eficaz para a realização do trabalho: enquanto um elemento do par escreve o texto na *wiki*, o outro consulta os documentos de apoio ou pesquisa na Internet, contribuindo ao mesmo tempo para a elaboração do texto. No entanto,

esta divisão de tarefas não é rígida, e acontece que o primeiro elemento do par também participa nas pesquisas sem que tal perturbe o desenvolvimento do trabalho.

Não deixamos de incluir aqui uma observação de alguma importância acerca da socialização das produções escritas: sendo o texto produzido numa *wiki* e, conseqüentemente, destinado a ser lido por outros, a finalidade socializante e comunicativa leva, por exemplo, a que o par se preocupe com a ilustração do texto, a que introduza na narrativa todas as etapas da história e a que efetue a revisão de texto no sentido de melhor traduzir as ideias que quer transmitir aos leitores (cf. Anexo 22).

A imagem a seguir ilustra bem esse outro tipo de socialização, própria da *wiki*, uma vez que, ao editarem os textos, os grupos também os disponibilizam a todos os alunos da turma.



Imagem 2 – Ilustração do texto com vista à sua socialização.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faremos, neste capítulo final, uma leitura dos resultados obtidos, à luz das questões de investigação que nortearam este estudo, debruçando-nos mais particularmente sobre alguns pontos que desejávamos particularmente aprofundar por serem transversais a todo o processo de escrita, tais como: a dimensão reflexiva efetuada sobre a língua pelo par de alunas analisado, a importância das interações na construção dessa reflexão e, finalmente, o papel da colaboração em ambiente virtual de aprendizagem através da ferramenta *wiki*.

1. Conclusões e perspectivas futuras

Sendo uma dos nossos objetivos de investigação procurar compreender como se pode desenvolver competências de escrita em ELE utilizando uma *wiki*, procurámos analisar os níveis textuais e linguísticos da produção do par participante no estudo no processo de construção de um texto narrativo e conhecer o tipo de reflexão que faz o par sobre o processo de escrita tanto nas fases de planificação como nas de textualização e revisão de texto.

Constatamos, quanto às modificações textuais (quadro 2), que se os níveis de superfície e de profundidade são de igual importância durante a textualização, já na revisão de texto as modificações de profundidade são cinco vezes superiores às de superfície, o que nos leva a concluir, de acordo com as transcrições das gravações (cf. Anexo 22), que é sobretudo nesta fase que se produzem as modificações mais significativas e que é também durante a revisão de texto que ocorre o essencial das reflexões sobre a escrita.

Também os níveis linguísticos apontam no mesmo sentido, uma vez que a maioria das operações realizadas (quadro 4) é de natureza semântica (a par com a morfossintática).

As transcrições das gravações indicam ainda que a estratégia seguida pelo par em todo o processo de escrita, incluindo a planificação e a revisão de texto, é fortemente colaborativa, realizada em constante interação e de forma equilibrada entre os elementos do par que se autorregulam e se regulam mutuamente na construção do texto.

Sem pretender a uma generalização destes resultados, depreende-se deles a função cognitiva da escrita que o processo reflexivo implica e que abrange, de acordo com Cassany (1989) como já referimos na introdução deste estudo, não só a textualização, mas também a planificação e a revisão de texto.

A interação entre os elementos da díade e o recurso ao professor funcionam como fatores discursivos da mediação social tal como a preconizam Smolka (1993) e Vigotsky (2001), cada elemento do par mobilizando saberes que lhe são próprios e que concorrem para que a reflexão sobre a escrita se elabore internamente por meio dessa interação socialmente mediada na ZDP definida por Vigotsky (2001), e na qual se vai operando o trabalho de textualização através de conflitos e de contradições que geram a destabilização e o controlo (Gilly, 1995) necessários para fomentar os consensos e as negociações que conduziram o par a uma nítida melhoria do produto final, como se pode constatar se confrontarmos as diferentes versões do texto (cf. Anexo 21) com a grelha para as competências de escrita (tabela 10). De realçar que o recurso ao professor funciona como uma condição ecológica do próprio processo interativo entre todos os intervenientes, uma vez que o estudo de caso foi levado a cabo no âmbito do desenvolvimento de um projeto de investigação-ação.

De acordo com Miras (2000), ao lado da função comunicativa, verifica-se a função representativa ou ideacional da linguagem escrita, na qual se inclui a função epistémica que esta mesma autora considera indispensável na forma como se elabora o conhecimento: “Pese a la diversidad de aproximaciones y enfoques [...], todos ellos tienen en mayor o menor medida un punto de referencia común en la denominada función epistémica de la escritura” (Miras, 2000, p. 66). Deste modo, a linguagem escrita aparece como um “instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual y, en último término, como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento (Miras, 2000, p. 67). Por outras palavras, a dimensão reflexiva da linguagem escrita apresenta-se como um meio eficaz e de carácter construtivo em que cada elemento do par tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, transformando-se por meio da interação dialógica em leitor consciente do texto para a produção do qual contribuiu.

Verificamos também com a dimensão social da escrita que o par se preocupa com a receção do texto produzido, procurando para ele uma ilustração e esforçando-se por melhorar a textualidade, “transformando o conhecimento” (Miras, 2000, p. 73), à medida que analisa os problemas com que se depara para atingir os objetivos que se propõe, passando do conteúdo do *que dizer* para o espaço retórico do *como dizer e com que intenção* (Miras, 2000). Esta estratégia de escrita permite não só aprender acerca do que se

escreve, mas permite também aprender a escrever, tal como referimos no enquadramento teórico (Niza, 1998, p. 12), no processo dialético que se produz entre o que há para escrever e a intenção e a forma de o escrever. É entre estes dois espaços que surge a função epistémica da escrita, considerada não apenas como “un producto del pensamiento sino como una parte integral del mismo” (Miras, 2000, p. 73).

Operacionalizar e pôr em prática esta função epistémica da escrita supõe, para além da socialização das produções escritas, que se institua e se fomente a planificação, textualização e revisão de texto como hábitos regulares de trabalho, não só através de estratégias de colaboração, mas também através de circuitos interativos, tanto internos como externos, de partilha das produções escritas e de troca dos diversos pontos de vista acerca dos textos produzidos.

Ao lado da interação dialógica potencializada pela ferramenta *wiki*, que já constitui em si mesma uma socialização interna para as produções textuais, importa fomentar uma socialização mais alargada, pois a função comunicativa da escrita em que esta se constitui como construção social, implica que ela tenha uma finalidade social que lhe dê sentido, como já foi sublinhado no enquadramento teórico deste estudo (Soares, 2004), conduzindo à criação, dentro e fora da escola, de circuitos de comunicação que possam ser potencializados pelo recurso às novas tecnologias.

Ao autorregular em constante interação o processo de reflexão sobre a construção textual, o par participante neste estudo evidencia estratégias colaborativas e eficazes de gestão das tarefas. E tal se verifica também em relação à ferramenta *wiki*, embora com limitações mais acentuadas, o que nos remete para a nossa segunda questão de investigação: em que medida pode a *wiki* contribuir para fomentar o trabalho colaborativo?

A esse fim, formulamos objetivos que consistiram em procurar indicadores que nos permitissem compreender o processo de construção de competências de escrita colaborativa em ELE com recurso a uma *wiki*, por um lado e, por outro lado, em observar o uso feito pelo par dos recursos disponibilizados na *wiki* e das diversas ferramentas, como *links* e comentários, de que a *wiki* dispõe.

É o próprio par quem estabelece uma estreita relação entre o uso da ferramenta *wiki* e a dimensão colaborativa do trabalho que tinha pela frente, ao escrever em resposta às vantagens que destacaria na utilização da *wiki* (segunda pergunta do questionário, na

categoria da literacia digital – anexo 19): “*A consulta imediata*” e : “*assim era menos confuso na sala, visto que trabalhávamos a pares*”. Como referido na metodologia, e como se observa pelas transcrições das gravações, constatamos que na fase inicial são bastantes as hesitações relativas à utilização da *wiki*, devendo o professor intervir, a pedido do par, para o orientar e esclarecer no uso dessa ferramenta ainda pouco explorada.

Contudo, à medida que foram dominando o seu funcionamento, os elementos do par procederam muito rapidamente a uma divisão eficaz das tarefas sem se limitarem a essa divisão, mas contribuindo cada um para todas elas, mostrando bastante autonomia nas iniciativas tomadas. Também aqui os elementos do par se autorregularam, controlando-se mutuamente no processo de elaboração do trabalho através da interação dialógica, acrescentando-lhe a inteligência estratégica para resolverem as dificuldades com que se confrontaram.

De facto, perante o pouco tempo de que dispunha e numa preocupação de eficácia, o par consultou, para as informações de que necessitava, quase todos os documentos colocados na *wiki* que continham essas informações, limitando a pesquisa autónoma na Internet às informações em falta ou para resolver problemas de língua, como as questões de vocabulário e de conjugação verbal. E mesmo aqui o par revelou pragmatismo ao consultar o que era de acesso mais imediato, como o *Google tradutor*, o *Google* e depois o *Google.es*, não consultando os *links* disponibilizados na *wiki* (com exceção do *link* para o vídeo) onde teria perdido muito tempo, uma vez que esses *links* remetiam para *sites* onde ainda seria necessário pesquisar páginas mais específicas para encontrar as informações desejadas. O trabalho realizado pelo par na *wiki* mostra que as práticas, e até o próprio paradigma de leitura e de escrita, mudaram com a integração das novas tecnologias. Com efeito, a utilização da *wiki* permitiu, simultaneamente à exploração dinâmica dos diversos documentos nela disponibilizados pelo professor, o recurso a outras ferramentas tecnológicas, tais como o vídeo, possibilitando visualizações sucessivas, e a Internet, ao facilitar as consultas imediatas no *Google*, facto esse que não teria sido exequível sem o suporte das novas tecnologias cuja dinâmica acelerou a coordenação instantânea entre os problemas a resolver e as escolhas e tomadas de decisão, exigindo assim por parte da díade o recurso à inteligência estratégica, o que fomentou o desenvolvimento não só das competências textuais, mas também das competências digitais e sociais através da

aprendizagem interativa, na qual cada elemento do par também aprendeu com o que teve de ensinar ou de explicar à colega.

Em síntese, podemos dizer que o par recorreu a ferramentas *web* que já dominava, reservando a *wiki* para operações de publicação, edição e gravação do texto e para consulta interna dos documentos nela colocados. Em contrapartida, os comentários deixados pelo professor na *wiki*, relativos à primeira versão do texto produzido pelo par, foram não só consultados, mas estiveram ainda na origem de uma replanificação de uma parte do texto que conduziu, por sua vez, a modificações linguístico-textuais de natureza mais complexa, como a transformação linguístico-textual operada no momento da revisão de texto. Esta planificação dinâmica, e consequentes modificações textuais, que seriam mais de esperar por parte de escritores *experts* (Fayol, 1991) deveram-se em grande parte à interação dialógica estabelecida entre os elementos do par, através da mediação da *wiki* e da mediação/regulação proporcionada pelo professor através da *wiki*.

Nas sociedades modernas das novas tecnologias e do computador, assistimos a uma profunda mudança do paradigma da leitura e da escrita com tudo o que isso implica em termos de inovação no campo da educação. No dizer de Dussel (2007, p.6) “actualmente, la práctica de la enseñanza de la lectura y la escritura tiene otros discursos que la organizan”, o que implica aprender outras linguagens que não apenas a linguagem oral ou escrita. E a mesma autora acrescenta (2007, p. 8):

“Las prácticas de lectura y escritura ya no son más logocéntricas, sino que deben comprender la multiplicidad y complejidad de las maneras en que lo escrito, lo oral, lo gestual y lo audiovisual se integran en sistemas de hipertextos accesibles en la Internet y la red mundial”.

Também o presente estudo de caso aponta para a dimensão potencializadora das aprendizagens em ambiente virtual, particularmente em relação à linguagem escrita, por meio das diversas ferramentas que a *web* disponibiliza, entre as quais a *wiki*. Há no entanto que referir que o presente estudo de caso parece indicar que o investimento nas aprendizagens por meio das novas tecnologias só se revelará eficiente, confirmando também o que foi exposto no enquadramento teórico deste estudo, se for organizado e

planificado no âmbito de projetos socializadores e negociados para dar sentido às aprendizagens, facto para o qual o papel orientador do professor aparece como relevante.

2. Limitações do estudo

Apontaremos aqui apenas as principais limitações que reconhecemos a esta investigação. Uma delas reside no número limitado de sessões que foram consagradas ao desenvolvimento do projeto de investigação-ação, pois teria sido importante, antes mesmo de colocar os pares a planificar, a escrever e a proceder à revisão dos textos na *wiki*, tê-lo feito primeiro em coletivo, aprofundando mais demoradamente aspetos essenciais como o estudo do género textual, trabalhando a dimensão da coerência e da coesão textuais através de breves sistematizações em diálogo com toda a turma, e ter concedido aos alunos o tempo indispensável para explorarem e para se familiarizarem um pouco mais não só com os materiais disponibilizados na *wiki* mas também com a própria *wiki*. Este é um dos motivos que explica que o par analisado não tenha, por exemplo, recorrido aos *links* pois que, na verdade, não teve tempo para isso. Dedicar 45 minutos à planificação e outros 45 à revisão de texto é claramente bastante limitativo. Temos consciência, no entanto, que prolongar por demasiado tempo uma sequência didática possa também gerar, conforme foi referido no enquadramento teórico, alguma desmotivação nos alunos (Pereira, 2000, p. 92). É precisamente por essa razão que insistimos ao longo deste estudo sobre a importância de inserir a sequência didática num projeto socializador mais vasto que abranja a comunidade mais alargada do contexto educativo e social dos intervenientes, que encontrarão dessa forma uma motivação renovada, porque concreta, e relacionada com as suas vivências quotidianas (Soares, 2004).

Reconhecemos que o recurso à *wiki* permitiu uma socialização interna à turma, mas pensamos que na era do conhecimento e da comunicação virtual em que vivemos, utilizar as ferramentas virtuais para criar circuitos comunicativos alargados é, hoje em dia, uma das funções essenciais da escola, abrindo espaços a uma maior socialização e à formação de uma maior consciência cívica.

Outra limitação que reconhecemos a este estudo prende-se com um problema intrínseco à *wiki*. É que no histórico da *wiki* só aparece o que o par gravou no final das aulas e não o conjunto das operações e modificações intermédias, o par não gravando de

cada vez que procedeu a uma modificação. Para superar esta dificuldade, procedeu-se à gravação das interações e foi sobretudo com base nas respetivas transcrições que se efetuou a análise e a interpretação dos dados recolhidos. Admitimos, no entanto, que tal representa uma séria limitação ao nosso trabalho. Do mesmo modo, não aparecem no histórico da *wiki* nem os *links*, nem os documentos ou *sites* consultados pelo par analisado. Uma vez mais, socorremo-nos das transcrições e do registo das consultas efetuado pelo par. Acreditamos, no entanto, que um registo das diversas ações efetuado pelo par na própria ferramenta virtual teria fornecido elementos mais precisos ainda quanto ao processo de elaboração da textualidade.

Uma alternativa para investigações futuras poderia consistir no recurso a outras ferramentas virtuais como complemento à utilização da *wiki*. Há que referir também a eventual gravação de vídeos, semelhantes aos que são colocados no *youtube*, onde é possível seguir visualmente todas as operações efetuadas no computador e proceder ao mesmo tempo à gravação da voz, com a vantagem de não se expor a imagem das pessoas intervenientes.

Em síntese, e apesar das referidas limitações, acreditamos que chegámos a algumas conclusões significativas relativamente ao processo de escrita através de uma *wiki*, com possibilidades de aplicação e de operacionalização didático-pedagógicas, entre as quais talvez se destaque a importância da função epistémica da escrita quando realizada em colaboração, tanto na vertente da textualização como nas da planificação e da revisão de texto.

BIBLIOGRAFIA e WEBGRAFIA

Ministério da Educação (2009). *Programa de Espanhol*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.

Abraira, C. F. & Santamaria. (2006). *Wikis: posibilidades para el aprendizaje colaborativo en Educación Superior*. Acedido em 12-2013, em <http://es.scribd.com/doc/117919540>

Almeida, M. M., Guerreiro, M. & Mata, L. (1998). O desenvolvimento de competências ortográficas e as interações sociais. *Análise Psicológica*, 2 (XVI), pp. 321-329.

Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*, Lisboa: Universidade Aberta.

Amado, J. S. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação*. Relatório de disciplina apresentado nas provas de agregação. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Arronte, I. E. (2012). *La incidencia de la wiki en el aprendizaje de la destreza escrita de ELE en contexto de Aprendizaje Cooperativo*. Madrid: Facultad de Filología, UNED.

Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1980) (2ª ed.). *Psicologia educacional*, Rio de Janeiro: Interamericana.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.

Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e a expressão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbeiro, L. F. (1994). *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Tese de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho.

Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Blühndorn, H. (2008). Coerência no discurso e na cognição. *Cadernos de Letras 24. Língua estrangeira em sala de aula: da ficção à realidade*. UFRJ: Rio de Janeiro.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bourdet J.-F. (1988) (fév.-mars). Texte littéraire : l'histoire d'une désacralisation, in *Le Français dans le monde*, « Littérature et enseignement, la perspective du lecteur », n° spécial, Hachette, coll. Recherches et applications, 144-148.

Bruner, J. (1995). *O Processo da educação*. Lisboa: Nova Biblioteca 70.

Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: ArtMed Editora.

Bruner, J. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio d'Água.

Camps, A. & Castelló, M. (1996). *Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura*. In Monereo, C. y Solé, I. (coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, A. A. A. (Coord) (2008). *Manual de ferramentas da web 2.0 para professores*. Lisboa: Ministério da educação.

Carvalho, J. A. (2011). Escrever para aprender – contributo para a caracterização do contexto português. *Interações*, 19, 219-237.

Carvalho, J. A. (2001). *O ensino-aprendizagem da escrita: Avaliar capacidades, promover competências*. Braga: Universidade do Minho, 143-150.

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir – Como se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Castelló, M. (2002). *De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura*. *Revista Signos*, 35 (52,53), 149-162.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

Coutinho, C. & Chaves, J. H. *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243.

Cunningham, W. & Leuf, B. (2001): *The Wiki Way. Quick Collaboration on the Web*. Boston: Addison-Wesley Longman Publishing.

DataGramZero (Revista). (Junho 2007) Editorial, 8 (3). Acedido em 01-2014 em http://www.dgz.org.br/jun07/F_I_iden.htm

Del Pino Morgádez, M., Moreira, L. & Meira, S. (2013). *Español 3, nível elemental III*. Porto: Porto Editora.

Denizot, N. (2008). *Genres littéraires et genres textuels en classe de français*. Tese de doutoramento, Lille : Universidade Lille 3.

Descombe, M. (1999). *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research*. Buckingham: Open University Press.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF Éditeur (Didactique du Français).

Dussel, I. (2007). *Las nuevas alfabetizaciones en el nivel superior*. Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación ciencia y tecnología.

Fabre-Cols, C. (2011). Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards? *Linx*. <http://linx.revues.org/160>; Doi: 10.4000/linx.160.

Fagundes, L., Lacerda, R. & Schäfer, P. (2009). Escrita colaborativa na cultura digital: ferramentas e possibilidades de construção do conhecimento em rede. *Novas tecnologias na educação*, 7 (1), 1-8. Porto Alegre: Cinted-UFRGS.

Fayol, M. (1991). From sentence production to text production : Investigating fundamental processes. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 99-117.

Fayol, M. (1997). *Des idées au texte – psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1988). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Figueiredo, F. (Org.) (2006). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG.

Flower, L. & Hayes, J. (1980). Identifying the organization of writing processes. In Gregg, W., e Steinberg, E., *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Flower, L. & Hayes, J. (1981, edição de 1980 revista pelos autores). *A cognitive process theory of writing*. *College Composition and Communication* 32 (4).

Flower, L. & Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *In Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*, I, 74-110.

Freire, P. (1983) (3ª ed.). *Conscientização – teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes.

Freire, P. (1988). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gancho, C. V. (2004). *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática.

Ghiglione, R. & Matalon, B (1978). *Les enquêtes sociologiques: théories et pratiques*. Paris : A. Colin.

Gilly, M. (1988). Interacciones entre pares y construcciones cognitivas: Modelos explicativos. *In Clermont, A. N. P. y Nicolet, M. (dir.) Interactuar y conocer*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 23-32.

Gilly, M. (1995). Approches socio-constructives du développement cognitif. In Gaonach, D. & Golder, C. (coord.) *Manuel de Psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette, 130-167.

Gilly, M., Fraisse, J. & Roux, J-P. (2001). Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : dynamiques interactives et mécanismes sociocognitifs. In A. N. Perret-Clermont, M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. (pp. 79-101). Paris : L'Harmattan.

Gomes, M. R. (2006). *A ferramenta wiki: Uma experiência pedagógica*. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Gomes, M. R., Soares, R. L. & Leite, A. L. (Jul-dez. 2007). *Wiki: uma experiência pedagógica*. Acedido em 12, 2013, em http://www3.usp.br/rumores/artigos2.asp?cod_atual=115

Gotlib, N. B. (2006). *Teoria do conto*. Acedido em 01, 2014, em <http://pt.scribd.com/doc/30890030/Nadia-Battella-Gotlib-Teoria-do-Conto>

Grégoire, P. & Karsenti, T. (2013). *Le processus de révision et l'écriture informatisée – Description des utilisations du traitement de texte par des élèves du secondaire au Québec*. *Alsic*, vol.16. Acedido em 12, 2013, em <http://alsic.revues.org/2598>

Greimas, A. J. (1986). *Sémantique structurale*. Paris: P. U. F.

Hayes, J. (1996). *Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura*. In C.M. Levy y S. Ransdell (eds.). *The Science of Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1-27.

Hedge, T. (2005). *Writing Resources Books for Teachers*. Oxford: Oxford University.

Koch, I. G. V. (1999). *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez.

Koch, I.G.V. & Travaglia, L.C. (1991). *A coerência textual*. São Paulo: contexto.

Kroll, B. (1990). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Lévy, P. (2007). *A cibercultura*. Ed. 34: São Paulo.

Liberali, F. C. (2012). *A reflexão e a prática no ensino/Inglês*. São Paulo: Blucher. Série a reflexão e a prática no ensino, 2/ coord. M. R. O. Cano.

Lopes, A. C. & Reis, C. (1988). *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo: Ática.

Marcuschi, L.A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

Marcuschi, L.A. (2010). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: *Gêneros textuais & ensino*. Dionísio, A. P. et al. (Org.). São Paulo: Parábola.

Mateus, M. H., Brito, A., Duarte, I. & Hub Faria, I. et al. (1983). *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje* (89), 65-80.

Monteiro, V. (1995). *Aprender ensinando: Estudo do efeito tutor em crianças do 4º ano de escolaridade em interação diádica com colegas do 3º ano*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Niza, S. (1998). Introdução, In S. Niza (Org.). *Criar o gosto pela escrita*. Lisboa: Mem Martins.

Novak, J. D. (1980). *Uma teoria da educação*. São Paulo: Pioneira.

Oliveira, S. L. (1997). *Tratado de metodologia científica*. São Paulo: Pioneira.

O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0. Design patterns and Business models for the next generation of Software*. Acedido em 12-2013, em <http://www.oreillynet.com/lpt/a/6228>

Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Pasqualotti, P. R. (2013). *Sociabilidade na EAD: A escrita coletiva e colaborativa em um curso de formação docente*. Novo Hamburgo: Universidade Feevale.

Peixoto, F. & Monteiro, V. (1999). Interações sociais, desenvolvimento e aprendizagem: O papel do estatuto do par e da mediação semiótica. *Análise Psicológica* 1 (17) 9-17.

Pereira, M. L. (2000). *Escrever em português – Didáticas e Práticas*. Porto: Edições ASA.

Pereira, M. L. & Cardoso, I. (2013). *Reflexão sobre a escrita – O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pérez Serrano, G. (1990). *Investimento-Acción: Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.

Perrotta, C. (n. d.). *Breve contexto das Novas Tecnologias de Formação à Distância*. Acedido em 12-2013, em <http://www.ifono.com.br/ifono.php/breve-contexto-das-novas-tecnologias-de-formacao-a-distancia>

Pluss, M. & Normanhurst, L. (coord.). (2011). *Learning Technologies Update: merging learning with technology*. Acedido em 12-2013, em <http://www.slideshare.net/loretonh1/learning-with-technology-9868211>

Primo, A. (2007). *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. Porto Alegre: Sulina.

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. In *Le Français dans le monde*, 347, sept.-oct. 2006, FIPF, Clé international, 37-40.

Puren, C. (2014). *Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires*. Acedido em 01-2014, em <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/>

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)*. Porto: Edições ASA.

Quivy, R. Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, V. (2010). *O uso de uma wiki no desenvolvimento de competências de escrita no 1º CEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan Publishing Company.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*, *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.

Schneuwly, B. (2004). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização de Roxane Helena Rodrigues Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Mercado de Letras, 21-39.

Serra, P. (2006). *O princípio da credibilidade na selecção da informação mediática*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Smolka, A. L. B. (1988). *A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez Editora.

Smolka, A. L. B. (1993). A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In Smolka, A. L. B., Góes, M. C. (Orgs.) *A linguagem e o outro no espaço escolar – Vigotsky e a construção do conhecimento*. São Paulo: Papirus, 35-63.

Soares, M. (2004). *Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos*. Revista Pátio. Acedido em 01-2014, em <http://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1>

Soares, M. (2005). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto.

Sorsana, C. (2003). *Comment l'interaction coopérative rend-elle plus "savant" ?* Acedido em junho 2014 em <http://osp.revues.org/3309>. DOI : 10.4000/osp.3309.

Sorsana, C. (2010). Emergence, negociation et cloture des désaccords entre enfants : à propos des régulations relationnelles propices aux progrès cognitifs. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Genebra : Universidade de Genebra.

Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stevenson, M. P. & Liu M. (2010). *Learning a Language with Web 2.0: Exploring the Use of Social Networking Features of Foreign Language Learning Websites*. Acedido em 05-2013 em https://www.calico.org/html/article_791.pdf

Vasquez, C. & Wang, S. (2012). *Web 2.0 and Second Language Learning: What Does the Research Tell Us?* Acedido em 12-2013, em http://camillavasquez.com/pdf/WangVasquez_Web2_CALICO.pdf

Vieira, A. & Lima, M. C. (2007). *Escrita colaborativa na internet: a plataforma wiki*. Anais do III CELLMS, IV EPGL e I EPPGL. Dourados: UEMS.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamento e Linguagem*. Acedido em 10-2013, em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>

Yin, R. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

Anexo 1 – Sessões do projeto de intervenção pedagógico-didática

Pré-sessão – 25 de fevereiro 2014 – 90 minutos
<u>Objetivos principais</u> <ul style="list-style-type: none">• Experimentar situações pedagógicas que fomentem o prazer da escrita e proporcionem o desenvolvimento de competências de escrita.• Desenvolver competências digitais.• Promover a divulgação e a socialização dos escritos como forma de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção.
<u>Descrição</u> <ul style="list-style-type: none">• Abertura das contas de <i>email</i> a pares para criar as páginas na <i>wiki</i>.• Iniciação ao funcionamento da ferramenta <i>wiki</i>.• Introdução ao tema <i>El Día de Muertos</i>.
<u>Materiais/Recursos</u> <ul style="list-style-type: none">• Computadores; <i>Internet</i>.
Sessão I – 11 de março 2014 – 90 minutos
<u>Objetivos principais</u> <ul style="list-style-type: none">• Ler e analisar individualmente, a pares e coletivamente, diversos aspetos de um texto narrativo curto e detetar tempos verbais do passado e conectores.• Aprofundar conhecimentos culturais sobre países hispanófonos da América do Sul.
<u>Descrição</u> <ul style="list-style-type: none">• Leitura de um texto narrativo curto e levantamento de elementos da narrativa.• Interação oral, individualmente e em colaboração, sobre o texto narrativo e tempos verbais do passado.• Projeção de um vídeo mudo sobre o tema <i>El Día de Muertos</i> no México.• <i>Powerpoint</i> sobre tempos do passado em espanhol e sobre elementos culturais do México.• Esboço de planificação das produções textuais com base na projeção de um mapa conceptual.
<u>Materiais/Recursos</u> <ul style="list-style-type: none">• Vídeo projetor; quadro; texto narrativo; <i>powerpoint</i> cultural sobre <i>El Día de Muertos</i> no México e sobre tempos do passado em espanhol; vídeo <i>El Día de Muertos</i>; mapa conceptual.
Sessão II – 18 de março 2014 – 90 minutos
<u>Objetivos principais</u> <ul style="list-style-type: none">• Implicar-se e expressar-se em interação, por iniciativa própria, no âmbito de atividades de planificação, desenvolvimento e avaliação de projetos.• Planificar um texto narrativo com os elementos constitutivos do género.
<u>Descrição</u> <ul style="list-style-type: none">• Planificação e início da produção a pares dos textos narrativos na <i>wiki</i> com gravação das interações no interior dos pares.
<u>Materiais/Recursos</u> <ul style="list-style-type: none">• Computador; vídeo projetor; <i>Internet</i>; aparelhos de gravação; documentos para consulta colocados na <i>wiki</i>: <i>powerpoint</i> cultural e gramatical; vídeo; mapa conceptual; fichas sobre conectores, descrição física e psicológica, ficha informativa sobre o texto narrativo, esquema para a produção do texto, estrutura de planificação; dicionário; ficha de registo dos documentos e <i>links</i> consultados (instrumento de recolha de dados 1).
Sessão III – 22 de abril 2014 – 90 minutos
<u>Objetivos principais</u> <ul style="list-style-type: none">• Aprofundar a prática da escrita como forma de desenvolver a compreensão da leitura.

<ul style="list-style-type: none"> • Aperfeiçoar a competência da escrita através da utilização de técnicas de auto e heteroavaliação. • Cooperar com o colega para resolver dificuldades.
<p><u>Descrição</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fim das produções textuais e revisão dos textos.
<p><u>Materiais/Recursos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador; vídeo projetor; <i>Internet</i>; aparelhos de gravação; documentos para consulta colocados na <i>wiki</i>: <i>powerpoint</i> cultural e gramatical; vídeo; mapa conceptual; fichas sobre conectores, descrição física e psicológica, ficha informativa sobre o texto narrativo, esquema para a produção do texto, estrutura de planificação; dicionário; ficha de registo dos documentos e <i>links</i> consultados; código de revisão; ficha de revisão intermédia; ficha de autorregulação para a descrição (instrumento de recolha de dados 2); ficha de autorregulação para a produção e revisão de texto (instrumento de recolha de dados 3).
<p>Sessão IV – 29 de abril 2014 – 45 minutos</p>
<p><u>Objetivos principais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Transferir conhecimentos estudados para sintetizar ideias. • Desenvolver a competência de autoavaliação, de espírito crítico e de reflexão metalinguística e metatextual.
<p><u>Descrição</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Resposta a um questionário sobre as competências de escrita (planificação, textualização e revisão de texto) e as competências digitais desenvolvidas. • Preenchimento de uma ficha de autoavaliação.
<p><u>Materiais/Recursos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionário (instrumento de recolha de dados 4). • Ficha de autoavaliação (instrumento de recolha de dados 5).

Anexo 2 – Planificação da Unidade Didáctica *Donde fueres haz como vieres.*

Escritura colaborativa en parejas en un *wiki*

Caracterización de los participantes:

Español 9º año, Nivel A3 – EB nº 2 de S. Bernardo, Agrupamento de escolas José Estêvão

Nº de alumnos: 20

Género: 15 chicas y 5 chicos (integrando 2 alumnas con NEE, siendo que sólo una de ellas frecuenta la asignatura de Español).

Edad: entre 14 (17 alumnos) y 15 años (3 alumnos)

Tema:

EL DÍA DE MUERTOS EN MÉXICO – y América del Sur.

Finalidad:

Escribir en parejas pequeños textos narrativos en un *wiki* con base en un vídeo sobre *El Día de Muertos*.

Fundamentación pedagógico-didáctica

Las opciones pedagógico-didácticas, o sea, la perspectiva relativa al **proceso de enseñanza y de aprendizaje subyacente** a la Unidad son el enfoque socioconstructivista (Vigotsky, el Movimiento de la Escuela Moderna (MEM), Niza, Paulo Freire) además de la **explotación de las TIC's** e Internet para el aprendizaje de las lenguas extranjeras (LE), en particular el *wiki*.

Competencias a desarrollar:

- lingüísticas (lectura, oralidad y más particularmente escritura);
- estratégicas (de búsqueda y tratamiento de información, de planificación, organización y evaluación);
- de espíritu crítico y creativo;
- de trabajo colaborativo en parejas y/o en pequeños grupos de tres elementos en un proyecto de socialización;
- de competencias sociolingüísticas y socioculturales;
- digitales.

Objetivos de la unidad:

- Leer y analizar individualmente, en parejas y colectivamente diversos aspectos de un texto narrativo corto y detectar tiempos verbales del pasado y conectores.
- Implicarse y expresarse en interacción, por iniciativa propia, en el ámbito de actividades de planificación, desarrollo y evaluación de proyectos.
- Experimentar situaciones pedagógicas que fomenten el placer de la escritura.
- Profundizar la práctica de la escritura como forma de desarrollar la comprensión de la lectura.
- Promover la divulgación y socialización de los escritos como manera de enriquecerlos y de encontrar sentidos para su producción.
- Perfeccionar la competencia de la escritura a través de la utilización de técnicas de auto y heteroevaluación.
- Desarrollar competencias digitales.
- Profundizar conocimientos culturales sobre países hispanohablantes de América del Sur.

Planificación global de las actividades

Clase previa (25/02/2014).

- Presentación del proyecto, introducción al tema, constitución de los grupos de trabajo y creación de los *wikis* y de las cuentas de correo electrónico.

Clase 1

- Lectura de texto narrativo mentor;
- proyección de *powerpoints* sobre aspectos diversos de la cultura mexicana y sobre algunos tiempos del pasado;
- visualización del vídeo mudo *El Día de Muertos*;
- proyección del mapa conceptual para la planificación de las producciones escritas.

Clase 2

- Planificación y producción en parejas de los textos narrativos en el *wiki* con grabación de las interacciones de las parejas de trabajo.

Clase 3

- Continuación y fin de las producciones escritas, con balance de evaluación formativa (primeros 45 min.) y revisión de los textos con aplicación de código de revisión (últimos 45 min.).

Clase 4

- Autoevaluación del trabajo en parejas y aplicación de un cuestionario sobre las competencias de escritura y las competencias digitales y sociales.

Tipo de producciones (a compartir dentro de las parejas)

- Producción: (planificación, producción y revisión de texto a partir de un vídeo mudo relacionado con el tema del *Día de Muertos*).

Contenidos abordados

Funcionales/comunicativos

- Aplicación de elementos constitutivos de un género textual en la planificación de un texto con base en un texto mentor (texto narrativo).

Gramaticales

- Cohesión y coherencia textuales (conectores...).
- Tiempos verbales del pasado (pluscuamperfecto del indicativo e imperfecto del subjuntivo...).

Léxicos

- Léxico de la cultura mexicana y de América del Sur relacionado con el tema.
- Léxico de la descripción.

Culturales y socioculturales

- El género maravilloso en textos escritos de América del Sur.
- Tradiciones culturales relacionadas con el *Día de muertos* en México y América del Sur.

Recursos y materiales

- *wiki* e internet;
- ordenadores;
- vídeo proyector;
- aparatos de grabación;
- pizarra y rotuladores;

- texto narrativo mentor;
- vídeo sobre el tema de *El día de Muertos*. (El vídeo puede ser consultado en el enlace siguiente: <https://www.youtube.com/watch?v=jCQnUuq-TEE>);
- *powerpoints* culturales (mapa de México; tradiciones culturales de México); mapa conceptual) y gramaticales (tiempos del pasado);
- materiales para la planificación (mapa conceptual), la producción de texto (documentos diversos para la narración y la descripción), la revisión de texto (código de revisión), la evaluación del trabajo (ficha de autoevaluación);
- cuestionario;
- enlaces en el *wiki* para el vocabulario, la gramática: <http://www.encuentro-practico.com/>, <http://todoele.net/> y para la Real Academia Española (RAE) <http://www.rae.es/> .

TIC de apoyo:

- gmail e internet;
- powerpoint;
- herramientas del *Office*;
- otros.

Nota: Los materiales pueden ser consultados en el *wiki* en el enlace siguiente:

<https://sites.google.com/site/cuentoespanol1/>

Evaluación

- Observación directa (interés, empeño, comportamiento y dominio de las competencias pretendidas);
- Participación en las actividades;
- Autoevaluación escrita.

Enlaces consultados

<http://www.slideshare.net/migric/escribir-en-el-aula-presentation>

http://www.worldmapfinder.com/Map_Physical.pt

[http://www.mexicodesconocido.com.mx/dia-muertos-mexico.](http://www.mexicodesconocido.com.mx/dia-muertos-mexico)

[htmlhttp://enmexico.about.com/od/Cultura-en-movimiento/tp/Cinco-Formas-De-Celebrar-A-La-Muerte.htm](http://enmexico.about.com/od/Cultura-en-movimiento/tp/Cinco-Formas-De-Celebrar-A-La-Muerte.htm)

Anexo 3 – Planes de clase

Plan de clase 1

(11-03-2014)

Lecciones n° (90 min.)		Martes, 11 de marzo de 2014
<p>Sumario: - Lectura de un texto narrativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Detección de tiempos del pasado y de elementos de la narrativa. - Visualización de un vídeo mudo. - Proyección de PPT sobre elementos de la cultura mexicana y de América del Sur. - Esbozo de planificación de producción escrita. 		
Título	Producción colaborativa de un texto narrativo en el contexto cultural de América del Sur.	
Área temática	El día de muertos en México y América del Sur	
Actividades de clase/Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de texto narrativo y constitución de elementos de la narrativa. (Individual/Parejas). - Responder oralmente a preguntas sobre texto narrativo y tiempos verbales del pasado. (Individual/En colaboración). - Visualización de un vídeo mudo y adquisición de conocimientos sobre cultura de América del Sur. (Colectivo). - Esbozo de planificación de una producción textual. (Parejas/En colaboración) 	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir tiempos del pasado en una narración. - Responder oralmente a preguntas de forma adecuada. - Planificar un texto narrativo con los elementos que constituyen el género. - Cooperar con su colega para resolver una dificultad. 	
Contenidos	Funcionales	- Detección de elementos constitutivos de un género textual en la lectura de un texto mentor (texto narrativo).
	Gramaticales	<ul style="list-style-type: none"> - Cohesión y coherencia textuales (conectores...). - Tiempos verbales del pasado (pluscuamperfecto del indicativo e imperfecto del subjuntivo...).
	Léxicos	- Léxico de la cultura mexicana y de América del Sur relacionado con el tema.
	Culturales/socioculturales	- El género maravilloso en textos escritos.
Competencias	Lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización adecuada del léxico en la comunicación oral. - Utilización de tiempos verbales adecuados.

		<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación oral con alguna corrección gramatical. - Lectura de textos y análisis de diversos aspectos de un texto narrativo corto y detección de tiempos verbales del pasado y de conectores.
	Sociolingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación oral de puntos de vista fundamentados en los conocimientos previos.
	Socioculturales	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de algunas costumbres y tradiciones de América del Sur y comparación con otras tradiciones conocidas.
Materiales/recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador. - Vídeo proyector. - Texto narrativo. - <i>Powerpoints</i> sobre El día de muertos y los tiempos del pasado. - Vídeo <i>El Día de los Muertos</i>. - Mapa conceptual. 	
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Observación directa (empeño, interés en las actividades, reglas de comportamiento). - Participación en las actividades. 	

Desarrollo de la clase:

- Entrada de los alumnos. Conectar ordenador, proyector e instalar pen **(5-10 mn)**.
- Proyección del sumario **(5 min)**:
- Introducción breve al proyecto **(3 min)**.
- Lectura de texto e interacción oral con los alumnos sobre tiempos del pasado ya conocidos (conocimientos previos). **(8 min)**.
- Detección en el texto de otros tiempos del pasado y PPT sobre pluscuamperfecto y pretérito imperfecto de subjuntivo. **(10 min)**.
- Establecer elementos del género textual narrativo en el texto leído **(10 min)**.
- Visualización de un vídeo mudo. Recuento oral en interacción. **(10 min)**.
- Proyección de un PPT sobre el *Día de Muertos* en México y otros elementos culturales. **(15 min)**.
- Empezar esbozo de planificación de la producción escrita en colectivo, a través de mapa conceptual. **(19 min)**.

Plan de clase 2

(18-03-2014)

Lecciones nº (90 min.)		Martes, 18 de marzo de 2014
<p>Sumario:- Planificación de texto a partir del vídeo ya proyectado y con base en el mapa conceptual y otros documentos presentes en el <i>wiki</i>.</p> <p>- Producción de texto a partir de lo planificado.</p>		
Título	Producción colaborativa de un texto narrativo en el contexto cultural de América del Sur.	
Área temática	El día de muertos en México y América del Sur	
Actividades de clase/Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación en un <i>wiki</i> de texto narrativo empleando los elementos de la narrativa. (Parejas) - Producción en un <i>wiki</i> de texto narrativo. (Parejas) 	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Emplear tiempos del pasado en una narración. - Planificar un texto narrativo con los elementos que constituyen el género. - Escribir un texto con coherencia y cohesión y lexicalmente adecuado. - Cooperar con su colega para resolver una dificultad. - Desarrollar las competencias digitales. 	
Contenidos	Funcionales	- Aplicación de elementos constitutivos de un género textual en la planificación y producción de un texto con base en un texto mentor (texto narrativo), en un mapa conceptual y en la visualización de un vídeo.
	Gramaticales	- Cohesión y coherencia textuales (conectores...).
	Léxicos	- Léxico de la cultura mexicana y de América del Sur relacionado con el tema. - Léxico de la descripción física, psicológica y espacial.
	Culturales/socioculturales	- El género maravilloso en textos narrativos.
Competencias	Lingüísticas/estratégicas	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de léxico variado en producciones escritas. - Respeto por la concordancia verbal y gramatical en textos escritos. - Desarrollo de la capacidad de planificación de una producción escrita. - Desarrollo de la competencia escrita. - Desarrollo de la competencia de búsqueda y tratamiento de la información.
	Sociolingüísticas	- Utilización de elementos culturales en un género textual específico (texto narrativo).

	Socioculturales	- Referencia adecuada a costumbres y tradiciones en un texto narrativo.
	Digitales	- Utilización estratégica de Internet en la resolución de problemas.
	Colaborativas	- Colaboración con el colega en la planificación, producción de texto y búsqueda de información.
Materiales/recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador. - Vídeo proyector. - Aparatos de grabación. - <i>Powerpoints</i> sobre El día de muertos y los tiempos del pasado. - Vídeo <i>El Día de los Muertos</i>. - Mapa conceptual. - Fichas de consulta: conectores, descripción física y psicológica, ficha informativa para el texto narrativo, esquema para la producción del texto, estructura de planificación). - Ficha de registro de los documentos y enlaces consultados. - Diccionario. 	
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Observación directa (empeño, interés en las actividades, reglas de comportamiento, colaboración, autonomía). - Participación en las actividades. 	

Desarrollo de la clase:

- Entrada de los alumnos.
- El profesor pregunta a los alumnos que digan lo que fue abordado en la clase anterior y, teniendo eso en cuenta, en qué va a consistir la clase actual. **(5 mn)**.
- Proyección del sumario y de los procedimientos. **(5 min)**:
- Conectar los ordenadores (grabaciones). **(2 min)**.
- Planificación de los textos en el *wiki*. **(43 min)**.
- Producción de los textos (1ra parte). **(30 min)**.

Instrucciones y Procedimientos:

- **Conectar ordenador** (y aparato para grabación).

- **Al final:** 1) grabar siempre el trabajo antes de salir del *wiki*.

2) *Para guardar la grabación de las interacciones, ir a Guardar como y guardar en la carpeta "Documentos" del ordenador.*

- Para la planificación de los textos (40 min.), consultar en el *wiki* los documentos tales como:

mapa conceptual;

mapa geográfico de México.

fichas para espacio, tiempo, personajes, acción, descripción;

- Para la producción de los textos (30 min.):

PPT sobre los tiempos del pasado;

documento sobre la estructura posible de la historia;

fichas para espacio, tiempo, personajes, acción, descripción;

listas de vocabulario.

NOTA: Solo se abrirá la página del *wiki*, los enlaces indicados en el *wiki*, la consulta del diccionario *on-line* e sitios *web* relacionados con el trabajo y ninguna página *web* más.

Plan de clase 3

(22-04-2014)

Lecciones nº (90 min.)		Martes, 22 de abril de 2014
Sumario: - Continuación y fin de la producción de texto a partir de lo planificado. - Revisión de las producciones escritas.		
Título	Producción colaborativa de un texto narrativo en el contexto cultural de América del Sur.	
Área temática	El día de muertos en México y América del Sur	
Actividades de clase/Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> - Producción en un <i>wiki</i> de texto narrativo (continuación y fin). (Parejas). - Revisión de las producciones escritas con aplicación de un código de revisión. (Parejas) 	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Emplear tiempos del pasado en una narración. - Planificar un texto narrativo con los elementos que constituyen el género. - Escribir un texto con coherencia y cohesión y lexicalmente adecuado. - Cooperar con su colega para resolver una dificultad. - Desarrollar las competencias digitales. 	
Contenidos	Funcionales	- Aplicación de elementos constitutivos de un género textual en la producción y revisión de un texto con base en un texto mentor (texto narrativo), en un mapa conceptual, en la visualización de un vídeo y en un código de revisión.
	Gramaticales	- Cohesión y coherencia textuales a través de la revisión de los textos producidos por medio de la aplicación de un código de revisión. - Concordancia verbal y gramatical.
	Léxicos	- Léxico de la cultura mexicana y de América del Sur relacionado con el tema. - Léxico de la descripción física, psicológica y espacial.
	Culturales/socioculturales	- El género maravilloso en textos narrativos.
Competencias	Lingüísticas/estrategias	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización y ampliación del léxico en producciones escritas. - Respeto por la concordancia verbal y gramatical en textos escritos, respetando el género textual. - Desarrollo de la competencia escrita. - Desarrollo de la competencia de búsqueda y tratamiento de la información. - Desarrollo de la competencia de revisión de texto.

	Sociolingüísticas	- Utilización de elementos culturales en un género textual específico (texto narrativo).
	Socioculturales	- Referencia adecuada a costumbres y tradiciones en un texto narrativo.
	Digitales	- Desarrollo de competencias digitales.
	Colaborativas	- Colaboración con el colega en la producción, revisión de texto y búsqueda de información.
Materiales/recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador. - Vídeo proyector. - Aparatos de grabación. - <i>Powerpoints</i> sobre El día de muertos y los tiempos del pasado. - Vídeo <i>El Día de los Muertos</i>. - Mapa conceptual. - Fichas de consulta: conectores, descripción física y psicológica, ficha informativa para el texto narrativo, esquema para la producción del texto, estructura de planificación). - Código de revisión. - Fichas de balance para la revisión, la descripción y la narración. - Ficha de registro de los documentos y enlaces consultados. - Diccionario. 	
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Observación directa (empeño, interés en las actividades, reglas de comportamiento, colaboración, autonomía). - Participación en las actividades. - Fichas de balance para la revisión de las producciones escritas. 	

Desarrollo de la clase:

- Entrada de los alumnos.
- Distribución y explicación de la ficha de registro de los documentos y enlaces consultados **(2min)**.
- Conexión de los *wikis* y de los aparatos para grabación **(2 min)**.
- Presentación de los nuevos materiales para la producción, la revisión de medio término de las producciones escritas y de la descripción y para la revisión final de las producciones escritas (código de revisión) **(10 min)**.
- Producción de texto a partir de lo planificado (continuación y fin.) **(31 min)**.

- Revisión de las producciones escritas con aplicación de código de revisión (**40 min**).

Instrucciones y procedimientos:

- (Conectar ordenador – y aparato para grabación).
- **Ir a Google sites**
- **Escribir tu dirección de correo electrónico y contraseña**
- **Al final:** 1) grabar siempre el trabajo antes de salir del *wiki*.
2) No encerrar las grabaciones.
- Antes de continuar la producción de los textos (30 min.): **consultar los documentos 11, 12 y 13.**
- Consultar el **documento 14** para la revisión de texto.

FÍJATE: ¡RELLENAR DOCUMENTO DE REGISTRO DE LAS CONSULTAS EFECTUADAS siempre que consultes un documento o un enlace!

NOTA: Solo se abrirá la página del *wiki* y ninguna página web más! (Con excepción de los enlaces indicados en el *wiki*, consulta del diccionario *on-line* y páginas relacionadas con el trabajo).

Plan de clase 4

(29-04-2014)

Lecciones nº (45 min.)		Martes, 29 de abril de 2014
Sumario: - Rellenar ficha de autoevaluación. - Rellenar cuestionario.		
Título	Producción colaborativa de un texto narrativo en el contexto cultural de América del Sur.	
Área temática	El día de muertos en México y América del Sur	
Actividades de clase/Estrategias	- Respuesta escrita a un cuestionario. (Individual/Parejas) - Respuesta escrita a una ficha de autoevaluación. (Individual/Parejas).	
Objetivos	- Transferir conocimientos estudiados para sintetizar ideas. - Desarrollar la competencia de autoevaluación y de espíritu crítico. - Cooperar con su colega para resolver una dificultad. - Desarrollar la competencia de reflexión metalingüística sobre la escritura y la reflexión sobre el trabajo colaborativo.	
Contenidos	Lingüísticos, culturales, digitales, etc.	- Reflexión sobre los aprendizajes lingüísticos, culturales, estratégicos, gramaticales, textuales y digitales efectuados, y sobre la importancia del espíritu crítico en el trabajo colaborativo.
Competencias	Lingüísticas/estratégicas, sociolingüísticas, socioculturales, digitales y colaborativas	- Desarrollo de la competencia escrita. - Desarrollo de la competencia metalingüística y de síntesis reflexiva sobre la escritura. - Desarrollo de la competencia de autoevaluación y de espíritu crítico. - Desarrollo de las competencias digitales. - Desarrollo del espíritu de colaboración.
Materiales/recursos	- cuestionario sobre las competencias de escritura y digitales; - ficha de autoevaluación.	
Evaluación	- Observación directa (empeño, interés en las actividades). - Participación en las actividades.	

Desarrollo de la clase:

- Entrada de los alumnos.
- Distribución y explicación del cuestionario y de la ficha de autoevaluación **(5 min)**.
- Respuesta escrita al cuestionario **(18 min)**.
- Respuesta escrita a la ficha de autoevaluación **(17 min)**.

Anexo 4 – Texto mentor para o género textual

El Camaleón que finalmente no sabía de qué color ponerse

En un país muy remoto, en plena Selva, se presentó hace muchos años un tiempo malo en el que el Camaleón, a quien le había dado por la política, entró en un estado de total desconcierto, pues los otros animales, asesorados por la Zorra, se habían enterado de sus artimañas y empezaron a contrarrestarlas llevando día y noche en los bolsillos juegos de diversos vidrios de colores para combatir su ambigüedad e hipocresía, de manera que cuando él estaba morado y por cualquier circunstancia del momento necesitaba volverse, digamos, azul, sacaban rápidamente un cristal rojo a través del cual lo veían, y para ellos continuaba siendo el mismo Camaleón morado, aunque se condujera como Camaleón azul; y cuando estaba rojo y por motivaciones especiales se volvía anaranjado, usaban el cristal correspondiente y lo seguían viendo tal cual. Esto sólo en cuanto a los colores primarios, pues el método se generalizó tanto que con el tiempo no había ya quien no llevara consigo un equipo completo de cristales para aquellos casos en que el mañoso se tornaba simplemente grisáceo, o verdiazul, o de cualquier color más o menos indefinido, para dar el cual eran necesarias tres, cuatro o cinco superposiciones de cristales. Pero lo bueno fue que el Camaleón, considerando que todos eran de su condición, adoptó también el sistema. Entonces era cosa de verlos a todos en las calles sacando y alternando cristales a medida que cambiaban de colores, según el clima político o las opiniones políticas prevalecientes ese día de la semana o a esa hora del día o de la noche. Como es fácil comprender, esto se convirtió en una especie de peligrosa confusión de las lenguas; pero pronto los más listos se dieron cuenta de que aquello sería la ruina general si no se reglamentaba de alguna manera, a menos de que todos estuvieran dispuestos a ser cegados y perdidos definitivamente por los dioses, y restablecieron el orden. Además de lo estatuido por el Reglamento que se redactó con ese fin, el derecho consuetudinario fijó por su parte reglas de refinada urbanidad, según las cuales, si alguno carecía de un vidrio de determinado color urgente para disfrazarse o para descubrir el verdadero color de alguien, podía recurrir inclusive a sus propios enemigos para que se lo prestaran, de acuerdo con su necesidad del momento, como sucedía entre las naciones más civilizadas. Sólo el León que por entonces era el Presidente de la Selva se reía de unos y de otros, aunque a veces socarronamente jugaba también un poco a lo suyo, por divertirse. De esa época viene el dicho de que todo Camaleón es según el color del cristal con que se mira.

Augusto Monterroso, *Cuentos y Fábulas*,

<http://iberoamericanaliteratura.files.wordpress.com/2012/04/cuentos-y-fabulas-de-augusto-monterroso.pdf>

Anexo 5 – Tempos verbais do passado

LOS PASADOS EN ESPAÑOL								
	PRETÉRITO PERFECTO		PRETÉRITO INDEFINIDO		PRETÉRITO IMPERFECTO		PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO	
			-AR	-ER/-IR	-AR	-ER/-IR		
YO	he	hablado comido vivido	hablé	comí/viví	hablaba	comía/vivía	había	hablado comido vivido
TÚ	has		hablaste	comiste/viviste	hablabas	comías/vivías	habías	
ÉL, ELLA USTED	ha		habló	comió/vivió	hablaba	comía/vivía	había	
NOSOTROS- AS	hem os		hablamos	comimos/vivimos	hablábamos	comíamos/vivíamos	habíamos	
VOSOTROS- AS	hab éis		hablasteis	comisteis/vivisteis	hablabais	comíais/vivíais	habíais	
ELLOS-AS, USTEDES	han		hablaron	comieron/vivieron	hablaban	comían/vivían	habían	

Pretérito perfecto (narración)

Utilizamos el pretérito perfecto para relacionar cosas pasadas con el **presente**.

Hoy/esta mañana/siempre... **he desayunado** un café, galletas y un zumo.

Pretérito Indefinido (narración)

Empleamos el indefinido para hablar de cosas pasadas usando una expresión de tiempo en la que **no estamos**.

Ayer/el lunes/el otro día... **desayuné** un café, galletas y un zumo.

Pretérito Imperfecto (descripción)

Empleamos el imperfecto para **describir** el contexto o recordar una situación.

Antes/cuando era pequeño... **desayunaba** un café, galletas y un zumo.

El pretérito pluscuamperfecto

¿Cómo se forma?

Se forma con el pretérito imperfecto del verbo haber + participio

Yo había hablado, bebido, dormido

El pretérito pluscuamperfecto es el pasado del pasado. Expresa un hecho anterior y terminado respecto a otro momento pasado.

Cuando desperté ya te **habías marchado**.

(1º te habías marchado, 2º desperté)

Pretérito Imperfecto de Subjuntivo

	Verbos terminados en ar	Verbos terminados en er o ir
yo	-ara /-ase	-iera /-iese
tú/vos	-aras /-ases	-ieras /-ieses
él	-ara /-ase	-iera /-iese
nosotros	-áramos /-ásemos	-iéramos /-iésemos
vosotros	-arais /-aseis	-ierais /-ieseis
ellos	-aran /-asen	-ieran /-iesen

comer:

yo comiera

tú comieras

él comiera

nosotros comiéramos

vosotros comierais

ellos comieran

Otra forma:

yo comiese

tú comieses

él comiese

nosotros comiésemos

vosotros comieseis

ellos comiesen

Anexo 6 – Mapa do México e Powerpoint cultural *El Día de Muertos*

MAPA de MÉXICO

México, oficialmente **Estados Unidos Mexicanos**, es una República Federal situada en la parte meridional de América del Norte. Está formada por **31 Estados** y un **Distrito Federal**, donde se encuentra la **Ciudad de México** que es la **Capital** de la República.



Estado	Capital	Estado	Capital
Aguascalientes	Aguascalientes	Morelos	Cuernavaca
Baja California	Mexicali	Nayarit	Tepic
Baja California	Sur La Paz	Nuevo León	Monterrey
Campeche	Campeche	Oaxaca	Oaxaca
Coahuila	Saltillo	Puebla	Puebla
Colima	Colima	Querétaro	Querétaro
Chiapas	Tuxtla Gutiérrez	Quintana Roo	Chetumal
Chihuahua	Chihuahua	San Luis Potosí	San Luis Potosí
Sinaloa	Culiacán	Sonora	Hermosillo
Durango	Durango	Tabasco	Villahermosa
Guanajuato	Guanajuato	Tamaulipas	Ciudad Victoria
Guerrero	Chilpancingo	Tlaxcala	Tlaxcala
Hidalgo	Pachuca	Veracruz	Xalapa
Jalisco	Guadalajara	Yucatán	Mérida
México	Toluca	Zacatecas	Zacatecas
Michoacán	Morelia		

Enlace consultado:

http://www.worldmapfinder.com/Map_Physical.pt

DÍA DE MUERTOS EN MÉXICO



México es un país en donde se rinde culto a los muertos desde épocas prehispánicas. (Foto: México desconocido).

¿Qué es el día de muertos?

- Es una fiesta de muertos celebrada en México (y otros países de América Central y EEUU) durante los días 1 y 2 de noviembre. Esta celebración ha sido declarada Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en 7-11-2003.

- Ante la creencia de que los muertos "regresan" cada año, los mexicanos se preparan con coloridas ofrendas para halagarlos. Vamos a conocer los elementos que han dado vida a esta bella tradición.

DÍA DE MUERTOS EN MÉXICO

En México, y sobre todo en las regiones rurales y semiurbanas, se elaboran y adoman bellos altares en los hogares y se llevan ofrendas a las tumbas en los cementerios.

Con el advenimiento de la cultura occidental empezaron a conjugarse las antiguas creencias con la idea de una vida posterior.

El arte tumbal pagano (prehispánico) - columnas y obeliscos rotos, árboles (sauces) y ramas tronchadas, urnas cinerarias, dolientes, calaveras – ha evolucionado con el cristianismo (profusión de ángeles y almas, cruces y problemas de redención) sobre todo durante el siglo XIX.

Antiguamente, se ofrendaban flores amarillas ([cempasúchil](#)) y, en el día consagrado a los muertos, los mexicas subían al techo de su casa y gritaban el nombre de sus antepasados (dioses primigenios) mirando hacia el norte para que recibieran los alimentos que habían puesto en la puerta.

El banquete se complementa con [pan de muerto](#), panes redondos y de color rosado, que junto con las cañas simbolizan los huesos de los occisos. En cada altar se suele colocar, además, una foto y ropa del muertito para que éste lo identifique fácilmente.

Enlace: <http://www.mexicodesconocido.com.mx/dia-muertos-mexico.html>

La Flor de Cempasúchil



- Desde la época prehispánica, los mexicas ya decoraban sus entierros con esta flor de intenso color amarillo.

- Conocida sobre todo por ser uno de los adornos más populares en las tumbas y ofrendas de Día de Muertos la "flor de veinte pétalos" (por sus raíces en lengua náhuatl cempoal-xochitl, veinte-flor) sólo florece después de la época de lluvias. Por esta razón se ha convertido, junto con las calaveritas de azúcar y el pan de muerto, en uno de los íconos de las fiestas de muertos.

LA COMIDA: Pan de Muerto

México es un país rico en su cultura por sus coloridos atuendos, música y lo más que nos gusta, LA COMIDA. El 1ro de cada noviembre, se celebra el día de los muertos. Cementerios llenos de gente que llena las tumbas con flores, dulces y hasta comida: esta práctica atrae a turistas como a los mismos residentes del país.



El Pan de Muerto es considerado una obra maestra de la panadería mexicana.

Receta de **pan de muerto** y otras comidas (ver en el *wiki*, doc.)

Tradición del Día de Muertos: LAS CALAVERAS

- Una de las tradiciones mexicanas en peligro de extinción son las “**calaveras**”, antiguamente llamadas “**panteones**”.
- Las calaveras son como un epitafio-epigrama lacónico y están escritas en forma de verso dedicado a los amigos, familiares o conocidos sólo en Día de Muertos.

- Ejemplo: **A Diego Rivera:**

Este pintor eminente
cultivador del feísmo
se murió instantáneamente
cuando se pintó a sí mismo.

EL ARTE

El Tzompantli:



Este tipo de estructuras, no en piedra (seguramente un monumento religioso como lo que vemos aquí), sino de **pértigas de madera con cráneos reales incrustados** en ellas, servían a los mexicas para, mediante la intimidación, demostrar que si algún pueblo no se alineaba al orden político militar que dictaba la ciudad de Huitzilopochtli, ese sería el terrible final: la muerte de las tribus insensatas.

MÚSICA TRADICIONAL: Los Mariachis

- Los grupos de **mariachi** o **mariachis** son conjuntos musicales tradicionales en México. La música interpretada por mariachis se acostumbra en México en fiestas públicas. Actualmente el mariachi se escucha al rededor del mundo como representación de la cultura mexicana.
- En noviembre del 2011 la Unesco inscribió a *El Mariachi, música de cuerdas, canto y trompeta* como integrante de la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad.



ROPA TRADICIONAL MEXICANA

El **huipil** es una prenda tan hermosa que forma parte de la ropa tradicional mexicana. El Huipil puede ser descrito como una túnica sin mangas o una prenda de vestir de saco.



Sólo las mujeres, en general, llevan el vestido huipil. Aquí la trama se teje y es adornada con motivos que cuentan una historia del folklore.

OTRAS ROPAS TRADICIONALES MEXICANAS

El **quechquemitl**

Esta prenda es casi una capa donde la cabeza tiene que pasar a través de la apertura del centro y las esquinas de la tela quedan colgando en los cuatro lados.



El **vestido de Puebla**

Los vestidos y las blusas de Puebla generalmente tienen mangas cortas y se usan sueltos.



OTRAS ROPAS TRADICIONALES MEXICANAS

El **sombrero mexicano** (sombrero de charro)

El ala del sombrero actúa como una forma de protección contra el sol. Los sombreros de los campesinos son generalmente hechos de paja, mientras que algunos son incluso de fieltro, que se inclina hacia el lado de atrás.



Ropa de charro

Un "traje de charro", es el traje tradicional del vaquero mexicano, más comúnmente reconocido como un traje de mariachi.



LA PIÑATA

Una **piñata** es una olla de barro o de cartón, o una estructura de alambre cubierta de papel maché y adornada de papel de colores, que en su interior contiene frutas, dulces u otros premios, y que se cuelga de una cuerda o algún sitio alto para ser rota con un palo o garrote por una persona, y que al romperse libera su contenido sobre los participantes en el juego.



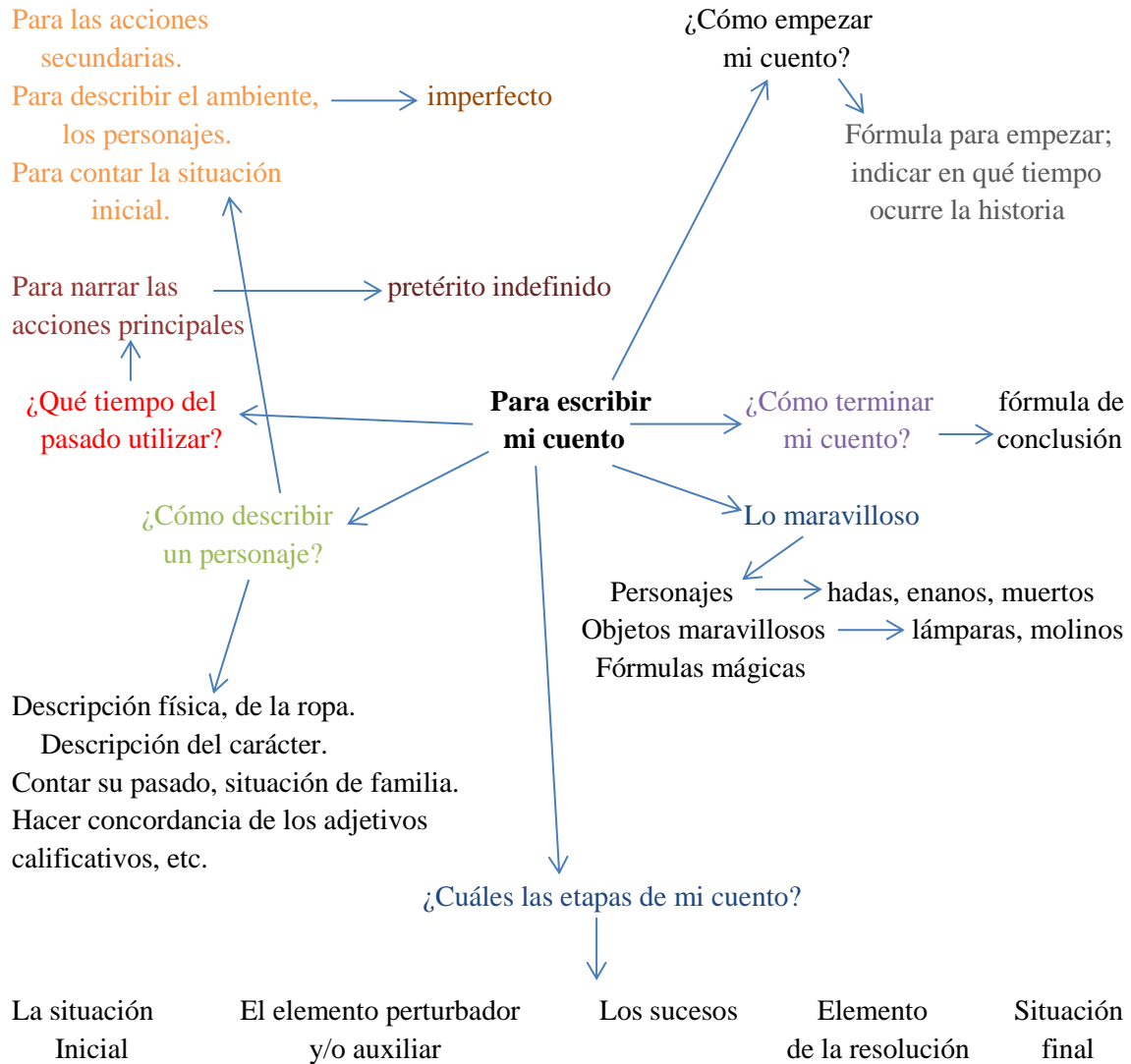
Una piñata de nueve picos.

Enlaces consultados:

[http://www.mexicodesconocido.com.mx/dia-muertos-mexico.](http://www.mexicodesconocido.com.mx/dia-muertos-mexico)

<http://enmexico.about.com/od/Cultura-en-movimiento/tp/Cinco-Formas-De-Celebrar-A-La-Muerte.htm>

Anexo 7 – Mapa conceptual



Enlace del vídeo *El Día de Muertos*: <https://www.youtube.com/watch?v=jCQnUuq-TEE>;

Anexo 8 – Instruções colocadas na wiki para as diferentes etapas das produções textuais

1 - cuento

Para planificar y escribir tu texto sigue las etapas y consulta los documentos siguientes:

Etapa 1 - Planificación de texto

Consulta el doc. 3 (tiempos del pasado) y el [video](#). Para tu planificación consulta también el doc. 7 (planificación mapa conceptual) y el doc. 5 (Día de Muertos).

Para ayudarte a planificar tu texto, puedes consultar el doc. 8 (rellena la estructura) y el doc. 9 (escritura esquema).

Para describir tus personajes, consulta el doc. 10A y el doc. 10B

Etapa 2 - Producción de texto

Además de los documentos ya referidos puedes también consultar los documentos siguientes: doc. 4A, 4B y 4C (conectores) y el [enlace siguiente](#) para el vocabulario, gramática, etc. y [éste](#) también.

También puedes consultar el diccionario *on-line* de la RAE (Real Academia Española) en este [enlace](#).

Etapa 3 - Producción de texto (fin) y revisión de texto

Puedes, antes de hacer la *revisión final* de tu producción escrita en esta etapa, hacer una revisión de medio término, o sea, una revisión de tu texto *durante el proceso de su producción*.

Para ello, te propongo que consultes los tres documentos siguientes:

- el doc. 11 (Ficha informativa para el texto narrativo);
- el doc. 12 (Revisión de medio término);
- el doc. 13 (Ficha de auto regulación para la descripción).
- el doc. 14 (Código de revisión).

El doc. 14 también te permitirá hacer la *revisión final* de tu producción escrita.

[10a-descripción personajes.docx](#)
[10b-descripción rostro.pdf](#)
[11-Ficha Informativa para el Texto Narrativo.docx](#)
[12-revisión de medio término.docx](#)
[13-ficha auto regulación descripción.docx](#)
[14-Código de Revisión.docx](#)
[3- tiempos pasado.pptx](#)
[4a- conectores.pdf](#)
[4b-Conectores.docx](#)
[4c-conectores.pdf](#)
[5-día de muertos.pptx](#)
[7-mapa conceptual.docx](#)
[8-planificación estructura.docx](#)
[9-escritura esquema.docx](#)

Comentários do professor

Depois da aula do 18-04

Hola R. y T.,

El texto está interesante, pero habéis olvidado de hacer la planificación que también es necesaria para este trabajo. Os propongo que la hagáis ahora a partir del texto escrito.

Algunas observaciones sobre el texto:

Línea 1: ¿será necesario repetir Valeria?

Ln 3: ¿una foto con su madre? ¿No será mejor: una foto de su madre?

Lns 3-4: no está muy claro que Valeria se halla delante de la sepultura. (Rescribir la frase).

Ln 5: llevada bajo de la tierra. (¿No será mejor: hacia bajo la tierra?)

Ln 9: explicar por qué se encuentra allá una piñata.

Ln 9-10: sacó (pretérito indefinido) y ha sacado (pret perfecto). Utilizar solo el indefinido y evitar la repetición del verbo.

Éstas son algunas de mis propuestas para empezar a mejorar vuestro texto. Os haré más tarde algunas sugerencias más.

El Profesor.

Para a aula do 22-04

¡Falta la planificación!

Hola, M. y J.

El documento 14 (doc. 14) es un código de revisión para la revisión de vuestro texto (incluso la planificación). Los símbolos del código de revisión son puestos después de la palabra o expresión que tenéis que corregir, como en el ejemplo siguiente:

Dia [■] de los muertos. El símbolo [■] en el código de revisión quiere decir omisión de signo de puntuación, porque se escribe: Día (con tilde) de los muertos. El símbolo está después de la palabra dia para indicar que esta palabra está incorrecta. Ahora haced las transformaciones necesarias en donde aparezca un símbolo, consultando el código de revisión.

Tened en cuenta todas las indicaciones dadas por los símbolos para escribir correctamente la continuación de vuestro texto.

El Profesor

Anexo 9 – Documento orientador da escrita 1

Para estructurar tu texto

1. Rellena la siguiente estructura de tu historia

EMPEZAR

Cómo empieza _____

ESCENARIO:

¿Dónde ocurre esta historia?

¿En qué época tiene lugar?

Describe el lugar

PERSONAJES:

¿Cuáles son los personajes de la historia?

¿Cuál es el personaje principal?

Describe el personaje principal

¿Hay personajes secundarios?

¿Cuáles son?

¿Descríbelos?

PROBLEMA:

¿Tienen algún problema los personajes de la historia?

ACCIÓN:

¿Qué hechos o acciones importantes se cuentan para resolver el problema?

RESOLUCIÓN:

¿Cómo resuelven finalmente el problema los personajes de la historia? ¿Alguien los ayuda?

TÍTULO

2. Escribe el título de tu historia.

Aprendemos a escribir un cuento

Frases para empezar:

Al principio...

Hace varios años vivía...

Había una vez una...

En un lugar muy lejano...

Al comienzo...

En un país lejano...

En tiempos antiguos...

Hace muchos años...

Vivía una vez...

Cuentan los que lo vieron que...

Érase una vez...

Frases para utilizar en el conflicto:

Imprevistamente...

Desde que yo recuerdo...

En un momento dado

De repente...

De pronto...

Inesperadamente...

Pero de repente...

Bruscamente...

Al poco tiempo las cosas cambiaron

Sin darse cuenta...

Frases para indicar desenlace o final

Finalmente...

Al fin...

Por fin...

Y así concluyó...

Así fue como...

Por último...

... Y colorín colorado, este cuento se ha acabado.

... zapatito roto, cuénteme Vd. otro.

... esto es verdad y no miento, y como me lo contaron lo cuento.

... y comieron perdices y vivieron felices.

Anexo 10 – Documento orientador da escrita 2

Estructura posible para tu historia

Para escribir tu historia puedes seguir el siguiente esquema:

Érase una vez un/a _____ (protagonista del cuento) que se llamaba _____. Era (describimos al protagonista del cuento y sus características)

Vivía (Escenario en el que el cuento se desarrolla, describiendo el paisaje, edificios, lugares, tiempo, etc.)

Un día (problema o conflicto: lo que le pasa, por qué le pasa, a quien o quienes le pasa, como influye en ellos, que hacen después, etc.)

Entonces (intentos de solución del problema, quizás con la ayuda de alguien.)

Finalmente

Título de tu historia

Anexo 11 – Instrumento de recolha de dados 1

Registo das consultas efetuadas

Indica os links **colocados na wiki** que mais consultaste (de mais a menos consultados – sendo **1** o mais consultado).

Links	Ordem (e número de vezes)
- dicionário <i>on-line</i>	
- links lexicais (descrição...)	
- vídeo	
- outros (indicar quais)	

Indica os links **não colocados na wiki** que mais consultaste (de mais a menos consultados – sendo **1** o mais consultado).

Links consultados por tua iniciativa	Ordem (e número de vezes e tipo de link)
-	

Indica os documentos **colocados na wiki** que mais consultaste (de mais a menos consultados – sendo **1** o mais consultado).

Documentos	Ordem (e número de vezes)
- conectores	
- mapa conceptual (planificação)	
- PPT día de muertos	
- PPT tempos do passado	
- mapa do México	
- ficha informativa texto narrativo	
- documentos estruturadores de escrita	
- documentos descrição (nº do doc.)	
- revisão de texto (nº do doc.)	
- código de revisão	

Indica os documentos/páginas/recursos **não colocados na wiki** que mais consultaste (de mais a menos consultados – sendo **1** o mais consultado).

Documentos consultados por tua iniciativa	Ordem, número de vezes e tipo de documento
- Google tradutor	
- dicionário manual	
- professor	

Anexo 12 – Documento para a descrição das personagens

Para describir tus personajes

Características personales y físicas

- Nombre.
- Sexo.
- Edad.
- País
- Color y estilo de pelo.
- Complexión.
- Peculiaridades físicas.
- Estado de salud.
- Adicciones (si las tiene).
- Manera de vestir.

ADJETIVOS PARA DESCRIBIR PERSONAS: RASGOS FÍSICOS

Las personas se distinguen unas de otras por su estatura, su peso, la forma de su cabeza, su manera de andar, su voz, etc., es decir por sus *rasgos físicos*.

Estatura: alta, baja, muy baja, muy alta, de mediana estatura.

Constitución: gruesa, delgada, normal, atlética, recia, fuerte, débil, endeble, enjuta, robusta, corpulenta.

Edad: muy joven, joven, madura, mayor, anciana.

Pelo: rizado, lacio, fuerte, débil, fino, recio, largo, corto, rubio, castaño, negro, pelirrojo, gris, blanco, ondulado, sedoso, brillante.

Ojos: redondos, rasgados, grandes, pequeños, brillantes, apagados, tristes, vivarachos, verdes, azules, negros, marrones, grises, inexpresivos, intensos, soñadores.

Tez: clara, sonrosada, pálida, morena, tersa, suave, arrugada.

Nariz: gruesa, fina, larga, chata, grande, recta, aguileña, respingona.

Boca: pequeña, grande, de labios finos, de labios gruesos, de labios rojos, de labios carnosos.

Dientes: blancos, oscurecidos, sanos, firmes, desiguales, igualados.

Barba: poblada, espesa, escasa, suave, recia.

Cejas: arqueadas, rectas, oblicuas, finas, gruesas, pobladas, juntas, separadas.

ADJETIVOS PARA DESCRIBIR PERSONAS: RASGOS PSÍQUICOS

También las personas son distintas en su manera de ser. Hay personas que siempre están contentas; otras, se enfadan pronto; otras, casi siempre están tristes. Esas distintas maneras de ser se llaman *rasgos psíquicos*.

Agradable, desagradable, simpático, antipático, divertido, aburrido, alegre, triste, risueño, serio, amable, descortés, dulce, agrio, bondadoso, malintencionado, sereno, nervioso, hablador, callado, trabajador, perezoso, cariñoso, frío, atento, atrevido, trabajador, perezoso, educado, maleducado, valiente, cobarde, soñador, realista, ordenado, desordenado, atento, despistado, sincero, mentiroso, ...

Técnicas para describir la personalidad de un personaje

1. Identidad social (sexo, estado civil, nacionalidad, ocupación, etc)
2. Características físicas
3. Estado emocional
4. Hábitos de dicción y gestos
5. Locales asociados con el personaje
6. Nombres, títulos o alusiones
7. El pasado del personaje
8. Sus pensamientos o acciones en situaciones específicas
9. Interacciones con otros personajes y las reacciones provocadas por ellos
10. El actitud del personaje hacia si mismo
11. Contrastes entre el personaje y otros personajes

Cualidades:

color: negro, gris, blanco, rojo, verde, amarillo, rosa, azulado...

forma: cuadrada, triangular, rectangular, cilíndrica, redonda, esférica..

cantidad: uno, dos, tres...

posición: vertical, horizontal, inclinada, tumbado, sentado...

material: plástico, metal, madera, cristal, papel, cartón, escayola,

músculos y huesos, piel, concha, esponja, vegetal, lana...

utilidad: pintar, borrar, escribir, tapar, escuchar, cortar, vestirse, comer.

tamaño: muy pequeño, pequeño, mediano, grande, muy grande...

nombre: silla, gorro, cereza, radio, ventana...

naturaleza: objeto, persona, animal, mueble, fruta, hortaliza, aparato, herramienta, vehículo, lugar, árbol, figura...

Anexo 13 – Conectores textuais

Conectores Expositivo	Conectores Argumentativo	Conectores Narrativo
PARA EMPEZAR Ante todo... El propósito que nos mueve Hay distintas opiniones Hablabremos de...	En primer lugar... Para empezar diré... El tema que voy a tratar... Todo empezó cuando...	Aquel día... Érase una vez... En... vivían... Había una vez...
PARA ANADIR (marcar orden, insistir) Primero, (-mente) Lo siguiente Y, De nuevo Finalmente, Al lado de En la misma línea... Abundando en la opinión Por una parte... por otra Como se ha señalado, En otras palabras,	En primer lugar, Además, También Otra vez, Al fin, Más aún, Igualmente... Lo mismo dicen... Junto a esto... Repitiendo, Como he dicho arriba,	En segundo lugar, Del mismo modo, Más aún, Y lo que es más, Por último A su vez De modo semejante De hecho Igualmente Insistiendo, Una vez más
MARCADORES DE TIEMPO Antes, Actualmente, Simultáneamente Más tarde, Mientras tanto, Tiempo después, Pasando un tiempo...	Al principio, Pronto, Entonces, Posteriormente, En esa época En el pasado, ...	Anteriormente, Ahora, Después, Finalmente En poco tiempo Hasta ahora. ...
MARCADORES DE LUGAR Aquí,/allí, Más allá En otros lugares A la derecha	Arriba/Abajo Más lejos En la cercanía, Junto a	Detrás Enfrente En la parte posterior, ...
PARA EJEMPLIFICAR Por ejemplo Para ilustrar En concreto	De hecho Entre otros... ...	En efecto, En particular ...
PARA COMPARAR Así, De forma semejante, Así como...así...	Asimismo De igual forma ...	Igualmente Del mismo modo ...
CONTRASTE (Para contraponer, matizar o argum. en contra) Pero, Por contraste, A pesar de eso, Por el contrario, En contra de lo anterior, Hay que tener en cuenta,	Sin embargo, En contraposición, Aún así, En oposición, A pesar de lo dicho ...	No obstante, Más bien, Por otra parte, Al mismo tiempo Aun con todo ...
CONCESION (Para admitir algo) Sin duda, Naturalmente, Admito que, Aunque esto puede ser	Seguramente, Por supuesto que... Reconozco que... ...	Con seguridad, Cierto que Admitiendo... ...
RESULTADO(Deducción, consec.) Entonces, Por lo tanto, Por consiguiente,	Así Consecuentemente, De aquí que, Por todo lo dicho	Así que Como resultado, En consecuencia, ...

Por ello es claro que		
CONCLUSION Finalmente, Por tanto, Para resumir, Brevemente	Entonces, Por consiguiente, En síntesis, Para acabar,	Así, En conclusión, Para concluir, Abreviando,
PARA TERMINAR Para terminar... En resumen... Como conclusión...	Todo acabó... En pocas palabras: Esto nos viene a decir que...	Al final Finalmente... Sería conveniente

Nota: Otros documentos en pdf sobre conectores y sobre descripción del rostro pueden ser consultados en el wiki cuyo enlace se halla en el inicio de este plan de unidad.

Anexo 14 – Ficha informativa para el texto narrativo

Texto Narrativo:

Es un texto en el que un narrador cuenta hechos, experiencias, historias vividas, oídas o imaginadas.

Al escribir tu historia, tienes que tener en cuenta los aspectos siguientes y la manera cómo se van articulando.

NARRADOR – ¿Es o no personaje de la historia?

¿Está ausente? – ¿La narrativa está escrita en 3ª persona (él, ella...)?

¿Está presente? – ¿La narrativa está escrita en 1ª persona (yo, nosotros)?

PERSONAJES – ¿Quién interviene, y en qué momento de la narración?

Personaje principal – ¿Quién es el protagonista de la historia?

Personajes secundarios – ¿Quiénes son los demás personajes?

Retrato físico – ¿Cómo caracterizas a los personajes en su aspecto exterior?

Retrato psicológico – ¿Cómo caracterizas a los personajes interiormente? (Sentimientos, actitudes, reacciones...).

ACCIÓN – ¿Qué sucesos son narrados? ¿Cómo se desarrollan? ¿Cuáles los sucesos principales?

TIEMPO – ¿Cuándo ocurren los sucesos?: ¿en qué momento del año?

¿en qué momento del día?

ESPACIO – ¿Dónde ocurre la acción?

Anexo 15 – Documento para a revisão intermédia

Revisión de Medio Término

Texto narrativo en prosa: relato organizado de sucesos reales o imaginarios.

- Para construir tu narrativa, te hago una sugerencia:
Haz primero un resumen corto del video que visualizaste.
- Piensa también en algunas formas de integrar los elementos siguientes:
 - **Acción** (¿Qué sucesos vas a narrar? ¿Cómo se van a desarrollar? ¿Qué va a hacer el protagonista?)
 - **Personajes** (¿Quién va a intervenir en la historia?)
 - **Tiempo** (¿Cuándo ocurren los acontecimientos?)
 - **Espacio** (¿Dónde se desarrolla la historia?)
 - **Narrador** (¿Es un personaje de la historia? ¿Narra en 1ª o en 3ª persona?)
¿Cómo relata los hechos: de forma seria, irónica, cómica?...)
 - **Título** (¿Qué palabra o expresión puede ser más sugestiva?)
- La estructura de un texto narrativo corto (tipo cuento) presupone las etapas siguientes:
 - Introducción – Situación inicial/Presentación del héroe.
 - Desarrollo – Proyectos y deseos del héroe.
 - Obstáculos que se oponen a la concretización de los deseos.
 - Auxilios ofrecidos para la realización de los deseos (objeto mágico, personajes, etc.).
 - Éxitos o fracasos del héroe.
 - Conclusión – Situación final – Desenlace.
- En la producción de un texto narrativo en prosa es necesario tener en cuenta:
 - El orden en el relato de los acontecimientos (cronológico u otro) de manera a crear y mantener la expectativa de los lectores.
 - La articulación de párrafos y frases, a través de conectores, para situar los sucesos en el tiempo y en el espacio y para asegurar la coherencia de la narrativa.
 - La integración oportuna del discurso directo, respetando sus normas de utilización (raya antes de los diálogos entre personajes, verbos de elocución diversificados: decir, afirmar...).
 - El uso de los tiempos en pasado (pretérito indefinido para las acciones, imperfecto para las descripciones).
 - La variedad y expresividad del vocabulario y otros recursos expresivos (la comparación, la metáfora, la personificación, el humor...).
- Al rever tu texto, fíjate en:
 - La puntuación; la ortografía; el documento con las fórmulas para empezar y concluir tu texto).

Anexo 16 – Instrumento de recolección de datos 2

Ficha de autorregulación para la descripción

Para elaborar mi descripción:

SÍ

NO

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| - elegí el tipo de descripción (objetiva o subjetiva, dinámica o estática; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - elegí el punto de observación (casa, cementerio...) y el campo de observación (primer/segundo plan; derecha, izquierda); | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - registré la impresión de conjunto; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - registré detalles captados por los sentidos (sensaciones visuales, auditivas, olfativas, táctiles; gustativas); | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - organicé los datos (de lo general para lo particular, del plan más próximo para lo más lejano, o lo contrario). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

En la elaboración de la descripción:

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| - construí párrafos de acuerdo con el orden de lo observado; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - utilicé adverbios y locuciones adverbiales para ubicar cada uno de los aspectos observados; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - utilicé adjetivos para caracterizar los diferentes aspectos observados; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - utilicé recursos expresivos (comparación, metáfora...); | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - evité las repeticiones; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - articulé coherentemente las frases y los párrafos; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - acentué correctamente las palabras; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - procedí correctamente a la puntuación; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - escribí sin errores ortográficos; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - escribí sin errores sintácticos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Anexo 17 – Código de revisión

Código de Revisión

- Omisión de signo de puntuación y/o error de acentuación.
- Ø Ø Aparición de un elemento no necesario.
- EO** Error ortográfico.
- C** Error de concordancia de género y/o número.
- V** Utilización de modo o tiempo incorrectos.
- S** Selección inadecuada de vocabulario.
- P** Selección inadecuada o errónea de preposición, pronombre, artículo, etc.
- [] Colocación errónea de uno o varios elementos.
- ? Incomprensibilidad.
- ILM** Interferencia lengua materna (calcos del portugués, falsos amigos, traducción literal).
- ES** Error sintáctico.
- EP** Error de puntuación.
- IN** Inadecuación.
- FP** Omisión de palabra.
- RP** Repetición de palabra.

Para qué sirve el código y cómo se usa:

Este código te servirá a ti y a tu compañero para mejorar vuestro texto, siguiendo las sugerencias hechas por el profesor, a través de los símbolos, en el momento de la revisión.

En dos casos, el símbolo aparece dos veces: justo antes y después del elemento o elementos marcados. Fácil, ¿verdad?

¡Buen trabajo!

Anexo 18 – Instrumento de recolección de datos 3

Ficha de autorregulación para la producción y revisión de texto

Al construir mi narrativa he pensado en:

- | | | | | |
|--|----|--------------------------|----|--------------------------|
| • Los sucesos de la historia | Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| • La manera cómo ocurren los acontecimientos | Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| • Los personajes que intervienen | Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| • El tiempo en el que ocurre la acción | Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| • El espacio en el que ocurre la acción | Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| • La intervención del narrador | Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| • El título para la historia | Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |

Al escribir mi narrativa he pensado en estructurarla de la forma siguiente:

- | | | | | |
|--|----|--------------------------|----|--------------------------|
| • Crear una situación inicial y presentar el héroe | Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| • Desarrollar la historia, contando la trayectoria del héroe | | | | |

En su relación con otros personajes:

- | | | | | |
|--------------------------|----|--------------------------|----|--------------------------|
| - proyectos y deseos | Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| - obstáculos encontrados | Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| - auxilios ofrecidos | Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| - éxitos o fracasos | Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |

Al escribir mi historia:

- | | | | | |
|--|----|--------------------------|----|--------------------------|
| • Respecté, al relatar los hechos, el orden que elegí | Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| • Utilicé las palabras o expresiones adecuadas en la articulación de los párrafos (conectores) | Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| • Introducí el discurso directo respetando las reglas: | | | | |
| - utilización de la raya | Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| - elección de los verbos de elocución | Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| • Tuve cuidado con la concordancia entre modos y tiempos verbales | Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| • Utilicé: | | | | |
| - un vocabulario sugestivo y variado | Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| - otros recursos de estilo | Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |

Al revisar mi texto tuve en cuenta:

- | | | | | |
|-----------------|----|--------------------------|----|--------------------------|
| • La puntuación | Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| • La ortografía | Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |

Anexo 19 – Instrumento de recolha de dados 4 (Questionário)

Caro aluno/a:

Este questionário enquadra-se num estudo realizado no âmbito da disciplina de Seminário II do Mestrado em Ensino de Português no 3.º CEB e ensino secundário e de Espanhol no 3.º CEB e ensino secundário da Universidade de Aveiro e pretende averiguar o potencial de uma wiki na escrita colaborativa em espanhol em alunos do 3º CEB.

Agradecia que respondesses às questões individualmente e da forma mais pormenorizada possível.

Obrigado pela colaboração.

Planificação

1. Planificar o texto ajudou-te a escrevê-lo? Porquê?

2. Qual o material disponibilizado na wiki que mais consultaste para o processo de planificação? Porquê?

Escrita

1. Para além dos materiais relativos à planificação, a que outros materiais recorreste para escrever o teu texto? Quais te foram de maior utilidade e porquê?

2. O que achas que aprendeste com a escrita a pares do texto?

Revisão de texto

1. O que achas que aprendeste com a revisão do teu texto? E achas que foi mais proveitoso fazê-lo a pares do que sozinho? Porquê?

2. Que materiais consultaste e quais foram mais proveitosos para a revisão do texto? Porquê?

Literacia digital

1. Gostaste de escrever numa wiki? Porquê?

2. Que vantagens destacarias na utilização da wiki para a escrita a pares? Explica.

Par N.º: _____

Anexo 20 – Instrumento de recolección de datos 5

Autoevaluación del trabajo en parejas

Pareja N°:

	Sí	No
- Participé en todas las etapas del trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Escuché a mi colega y acepté sus opiniones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Cumplí las tareas que me han sido atribuidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Me empeñé para respetar los plazos establecidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lo que más me gustó en el trabajo y ¿por qué?

Lo que menos me gustó en el trabajo y ¿por qué?

El trabajo sería más interesante si:

Parte(s) del proyecto que preferí y ¿por qué?

Ejemplos de propuestas alternativas que hice para el trabajo:

Me gustó trabajar colaborativamente en un *wiki* y ¿por qué?

Ejemplos de aspectos de la lengua española que profundicé con este proyecto:

Anexo 21 – Técnica de recolha de dados 1 (versões)

Versão 1

Érase una vez una chiquita que se llamaba Valeria. Valeria era una niña morena con el pelo castaño oscuro que había perdido a su madre y la echaba de menos. Valeria miró una foto con su madre que estaba en su sepultura y de repente nació una flor azul. Cuando la chica iba a coger la flor fue llevada bajo de la tierra, dónde cayó en un hueco oscuro y se encontró con esqueletos que empezaron con una fiesta. Al comienzo, Valeria estaba con miedo, muy asustada pero después ella comenzó a percibir que los muertos eran sus amigos. La madre esqueleto sacó su brazo para destruir la piñata, la chica se ha reído y ha sacado la pierna de un esqueleto que estaba mirando la fiesta y después Valeria consiguió destruir la piñata. Esta cambió de visual para un vestido azul que después fue para un baile dónde descubrió que la madre esqueleto era su madre. La niña se ha quedado muy feliz y abrazó a su madre. Después la madre tiró la flor azul de su pelo y colocó en pelo de su hija.

Versão 4

Érase una vez una chiquita [] que se llamaba Valeria. [Valeria era una niña] morena con el pelo castaño oscuro que había perdido a su madre y la echaba de menos. Valeria miró una foto con [P] su madre que estaba en su sepultura y de repente nació una flor azul. Cuando la chica iba a coger la flor fue llevada bajo de [P] la tierra, dónde [EP] cayó en un hueco oscuro y se encontró con esqueletos que empezaron con [P] una fiesta. Al comienzo, Valeria estaba con miedo, Ø muy asustada Ø pero después ella comenzó a percibir que los muertos eran sus amigos. La madre esqueleto sacó su brazo para destruir la piñata, la chica se ha reído [V] y ha sacado [V] la pierna de un esqueleto que estaba mirando la fiesta y después Valeria consiguió destruir la piñata. Esta [? y EO] cambió de visual para un vestido azul que [ES] después fue para [P] un baile dónde [EP] descubrió que la madre esqueleto era su madre. La niña se ha quedado [V] muy feliz [ES] y abrazó a su madre. Después la madre tiró [S] la flor azul de su pelo y [P] colocó en [P] pelo de su hija.

Acontecimiento: Día de los muertos

Personajes: chica / madre / los muertos

Nombre de la chica : Valeria

Donde : México

Características de Valeria : contenta , tenía saudades de su madre , morena , guapa , simpática , amable , dulce

Importación de la piñata : manera de festejar el día de los muertos

Versão 7 (última)

El reencontro de Valeria con su madre

Érase una vez una chiquita con el pelo castaño oscuro[] que se llamaba Valeria y que vivía en la ciudad de México. [] La niña había perdido a su madre y la echaba de menos. Valeria miró una foto con - de - [P] su madre que estaba en su sepultura y de repente nació una flor azul. Cuando la chica iba a coger la flor fue llevada bajo [P] la tierra dónde [EP] cayó en un agujero oscuro y se encontró con esqueletos que empezaron [P] una fiesta.

Al comienzo, Valeria estaba con miedo, pero después ella comenzó a percibir que los muertos eran sus amigos. La madre esqueleto sacó su brazo para destruir la piñata, la chica se rió [V] y sacó [V] la pierna de un esqueleto que estaba mirando la fiesta y después Valeria consiguió destruir la piñata.

La **niña** [? y EO] cambió de visual para un vestido azul. [ES] Después fue a [P] un baile y [EP] descubrió que el esqueleto era su madre. La niña se alegró [V] [ES] y abrazó a su madre. Después la madre puso [S] la flor azul que tenía en su pelo [P] en [P] la cabeza de su hija. Después Valeria abrazó su madre y vio que todo había sido un sueño. Entonces, la chiquita se fue contenta.

Anexo 22 – Técnica de recolha de dados 2 (Transcrições 1 e 2 das gravações)

Transcrição 1

Aula do 18/03 – Planificação e 1ª parte da textualização

Intervenientes:

M: Mafalda

J: Joana

P: Professor (Pode-se tratar de qualquer dos professores que estiveram presentes na sala de aula).

(1) **Uma vez na wiki, o par começa por ler as instruções que lá se encontram e, a seguir, resolve, depois de rever o vídeo, consultar o mapa conceptual.**

M (lendo): *Como empezar mi cuento.* Vamos começar por aqui...

J (lendo): *Cómo empezar, como terminar. Qué tiempo utilizar.* É por ali. Não é, Mafalda?

(5) **M:** *É. Es verdad. Para empezar... indicar en qué tiempo ocurre la historia...*

J: Põe que é no passado.

M (chamando): Ô stôr, para indicar o tempo, temos que indicar o tempo do vídeo?_O pretérito imperfeito?

P: Vocês é que escolhem o tempo. Sim, pode ser nos tempos do passado.

(10) **M:** Ah, é como nós quisermos?

P: Sim, o texto é vosso.

J: Ah, ok, já percebemos. (**Consultando o mapa conceptual**): Olha, para descrever o ambiente, utilizar o pretérito imperfeito. (**Lendo**): *Para hablar de las acciones principales utilizar el pretérito indefinido.*

(15) **M:** O que é *hadas*?

J: Vamos ao tradutor (**Trata-se de Google tradutor**). Vai, mete... “espanhol”.

M: É fadas.

J: Agora temos que escrever um texto, a partir do vídeo, a contar a história. Tens que escrever as entradas, no caderno. **(Ao professor):** mas... porque é que eles já estão ali e (20) nós ainda não estamos? Eles já estão a fazer aqui diretamente?

P: Sim, deves escrever diretamente aí, na *wiki*. Tens a página aberta?

J: Sim, temos.

P: Então, para fazeres a tua página, entras pelo email, depois vais a *cuento... página nueva*, para fazeres a tua página. Clica no lápis para escreveres.

(25) **M:** Stôr, aqui, nas ideias principais, nós temos que falar, mais ou menos... de contar a história?

P: Sí. **(Mostrando o mapa conceptual):** Este documento es para planificar vuestra historia. Para fazer o vosso plano: cómo empieza la historia, donde ocurre la historia, quién es el personaje principal, describe los lugares, los personajes... Después, los documento 8 (30) e 9 es la estructura para escribir la historia. En las entradas, tenéis, por ejemplo, que escribir el nombre de vuestro personaje.

J: Sí.

M: El nombre de la chica.

P: Para empezar: *Érase una vez una chica...* El nombre de la chica, tenéis que inventarlo.

(35) **M:** Então, ela vai ao cemitério visitar a mãe...

J: e cai pela terra abaixo.

[...]

J: Então, não dá pra escrever porquê?

M: Clica no lápis.

J: Ah!

(40) **M:** Temos de ver o documento 8 (**planificación estructura**)... e é este também (**PPT**)

J: O título...

M: *El día de los muertos*.

J: Esse é muito básico. Olha, não digas já.

M: Então vamos escrever primeiro. Vai àquele documento...

(45) **J:** Erase una vez (**o professor pronuncia érase, e ela corrige para Érase**)...

M: una chica llamada... temos que inventar um nome...

J: eu sei. Que se llamaba Jequie... não... cómo se llamaba?

M: Sofía.

J: Isso não parece espanhol... Pilar.

(50) **M:** Não. Valeria.

J: Que se llamaba Valeria... ponto. La chica era... La Valeria era una niña...

P: La Valeria?

J: Então é el?

P: En español no hay artículo antes del nombre.

(55) **M:** Valeria era una niña... (**consultam o documento sobre a descrição das personagens**).

J: Que tenía... Agora quê?

M: Olha a descrição física e do caráter...

J: Era una niña morena con el pelo marrón oscuro...

(60) **P:** el pelo marrón o el pelo castaño?...

M: el pelo castaño.

J: que había perdido... sua madre...

M: su madre

P: había perdido a su madre.

(65) **J:** e tinha muitas saudades...

P: y la echaba de menos.

M: Agora vamos pôr: Valeria miró una foto con su madre...

J: que estaba en su sepultura?...

M: Sí. Espera. Põe um ponto...

(70) **J:** y de repente nació una flor.

M: Quando vai arrancar a flor, ela é puxada...

J: cuando la chica iba a rasgar la flor fue levada bajo de la tierra.

M: Levada. Acho que tá errado.

J: Então, o que é que tem? Fue levada. Está certo.

(75) **M:** Acho que é llevada. (**J escreve**). Agora, metemos... onde caiu (**verifica no Google tradutor**) donde cayó... y encontro un esqueleto.

J: Espera, espera.

M: Cayó en un buraco oscuro y se encontró con un esqueleto.

J: Con esqueletos.

(80) **M:** Que começaram com uma festa.

J: Começaram? Vê no Google.

M: Empezaron. E acho que o rasgar, em cima, está mal.

P: Es coger la flor. E não é buraco, é hueco... ou agujero.

M: No principio...

(85) **J:** estaba asustada.

M: Al comienzo...

J: Al comienzo, Valeria estaba con miedo, muy asustada... pero después ella comenzó a percibir que esqueletos...

M: que los muertos...

(90) **J:** que los muertos eran sus amigos.

M: E agora?

J: La madre esqueleto... arrancar (**chamando**) stôr!... Como se diz arrancou?

P: Sacó.

J: Sacó su brazo para destruir la piñata.

(95) **M:** La chica se ha rido...

J: Rido? Stôr, é se ha rido?

P: Se ha reído.

J: y...

M: ha sacado la perna que estaba ao seu lado...

(100) **J:** y ha sacado la pierna de un esqueleto... que estaba... ah não!... a mirar la fiesta... y después Valeria conseguiu...

M: conseguiu... acabar con la piñata.

P: que estaba mirando la fiesta. Y consiguió destruir la piñata. (**A aluna escreve**).

J: La chica...

(105) **M:** Esta.

J: Esta mudou...

M: esta cambió... a roupa... para un vestido azul...

J: cambió...

M: de visual...

(110) **J:** cambió de visual para un vestido azul...

M: y con pinturas... (**J não escreve a sugestão**).

J: que fue para... que después fue para un baile... que... donde descubrió

M: Não é assim, deve ser com u...

J: donde descubrió que la madre esqueleto era su madre.

(115) **M:** La madre esqueleto era su madre?

J: Que la madre esqueleto era su madre! (**Explicando**): Que a mãe esqueleto, que era aquela, era a mãe. Nós é que a chamámos madre esqueleto.

M (riendo): Que la madre esqueleto era su madre!

J: La menina ficou... la niña ficou... euh, espera aí... como é que é?

(120) **M:** Ficó

J: Não... la niña se ha ficado... espera...

M: É ha ficado.

J: Não é nada...

M: echado...

(125) **J:** se ha echado? Isso não é fechado? Stôr, como é que se diz ficado... Ficou?

P: Se ha quedado.

J: Se ha quedado muy feliz y... deu um abraço à mãe.

P: Abrazó a su madre.

J: Y abrazó a su madre. Depois...

(130) **M:** Después la madre...

J: después la madre tirou... tiró la flor azul de su pelo... y colocó en pelo de su hija.

P: Chicos, ahora tenéis que guardar los trabajos.

Transcrição 2

Aula do 22/04 – Revisão do texto (e fim da textualização)

(1) **As alunas começam por ler o exemplo na *wiki* que o professor lá colocou para explicar o código de revisão aplicado ao texto produzido pelas alunas e quais os processos a seguir para melhorar as produções textuais.**

J (lendo): “El símbolo está después de la palabra día para indicar... que esta palabra está (5) incorrecta. Ahora...” ah! onde aparecer o signo temos que mudar?

M: ah, isto?

J: Não. Acho que é só isto, não é? Oh stor, isto aqui também é para mudar onde tem a P, P e essas cenas?

P: Isto é uma ajuda que eu vos estou a dar, aqui...

(10) **M:** Sim, mas isso é para mudar?

P: Quer dizer que algo não está bem. Quando há um símbolo à frente da palavra, quer dizer que isso não está correto ou pode ser melhorado. Por exemplo, “muy asustada” quer dizer que não é necessário, porque se “estaba con miedo” é porque estava assustada. Muy asustada é igual. É repetitivo, podem eliminar uma das expressões.

(15) **J:** Então, e isto?

P: Isso, tens de ver o código de revisão.

J: Onde está o código?

P: É o documento 14 na *wiki*. Vai a *cuento*, ali, e consulta o documento 14. (**O professor indica como fazer**). Olha aqui, documento 14.

(20) **J:** Ah, ok.

M: Então mas espera aí, vamos baixar o documento?

J: Sim. (**Baixam o documento**). Pronto. E agora, vai ali, ao nosso *cuento*.

[...]

M: Já está.

J: Mas tipo, apaga aqui.

(25) **P:** Bem. Corrijam, mas não retirem os símbolos.

M: Metemos as correções entre traços.

J: Mas eu não consigo escrever.

M: Tens de ir ali. Vai acima, olha o lápis, tens de clicar no lápis.

J: E para corrigir isto? (**Trata-se de um tempo verbal**).

(30) **M:** Vou ao Google.

J: Boa ideia, Mafalda. E temos de preencher aquele documento das consultas. Quantas vezes já vimos o vídeo? Para aí umas três.

M: Olha, isto aqui era aquele primeiro resumo que nós tínhamos que fazer (**referindo-se às entradas da planificação**) e depois é que começámos mesmo o texto.

(35) **J:** Pois, e agora está em cima. Mas vai para baixo.

M: Agora é aqui. Temos que clicar no lápis.

J: Vais editar este? (**Chamando**): Professor... Queremos editar isto...

M: Já está... já está. Já não precisamos.

J: Vê os comentários do professor.

(40) **M:** (**Consultando o documento 12**): Olha aqui, *los sucesos*...

(**Verificam em conjunto, preenchendo-o, o documento anexo 15**).

M: Isto, acabamos no fim.

J: Sim, acabamos depois. E também temos de pôr uma imagem.

(45) (**Voltam à revisão do texto**).

J (lendo): ... *muy asustada*. (**Consultando o código de revisión**): *elemento no necesario*. Então, isto aqui, vamos retirar.

M: Tira o *muy*.

J: É *muy asustada* que temos que retirar, Mafalda.

(50) (**Corrigem**).

J: Pronto. Agora, vamos cá ver.

M: Agora é o quê?

J: Logo no início. (**Consultando o código de revisão**): *colocación erronéa*...

M (corrigindo a pronúncia): *Errónea.*

(55) **J:** *La chiquita*

M: Então o que pomos aqui? Isso, será pontuação?

J: Olha, está aqui. Isto quer dizer problema de colocação. Está mal colocado. *Una chiquita que se llamaba Valeria. Valeria era una niña.*

M: Se calhar, podemos tirar Valeria. *Una chiquita que se llamaba Valeria. Era una niña*
(60) *morena...*

J: E se pusermos *una chiquita morena... con el pelo castaño oscuro que se llamaba Valeria?*

M: Sim. E aqui onde está o **P**? *una foto con su madre...*

J: Talvez, *una foto de su madre.* Uma foto da mãe.

(65) **M:** Ah, ok. É uma foto da mãe, e não com a mãe. E aqui: *fue llevada bajo de la tierra?* Será *abajo?*

J: Onde é que está? Ah, não sei. Perguntamos ao professor. Aqui, *llevada bajo de la tierra,...*

P: Vejam *bajo de la tierra. Bajo de.* O que estará incorreto?... Se retirarem o *de?*

(70) **J:** Ah, fica *bajo la tierra...*

P: Sim.

M: E aqui **EP**?

J: *donde cayó en un hueco. Donde...* EP é o quê?

M: Erro de pontuação. Talvez podemos tirar a vírgula antes.

(75) **J:** Sim, tiramos. E aqui: *esqueletos empezaron con una fiesta...*

M: **P (lendo o código de revisão):** selección inadecuada de preposición...

J: Tiramos o *con.*

(Corrigem).

M: *La chica se ha reído... V... V (consulta o código de revisão de texto): utilización de*
(80) *modo o tiempo incorrecto...*

J: Erro de tempo. Não é esse tempo, é o outro pretérito.

M: Vamos ver no Google.

(Consultam o Google.es e baixam um documento *word* com todos os tempos verbais).

M: É este pretérito aqui. Indefinido. É: *se rio*.

(85) **(J escreve: rayó)**

M: Não. Tira o *a* e o *y*. E *ha sacado* é *sacó*.

J: Tem acento?

M: Sim.

J (lendo o código para o símbolo ?): Ponto de interrogação: *incomprensibilidad* e **EO:** (90) erro ortográfico. *Esta cambió...* Aqui não sei o que é para mudar. Chama o professor.

M (Chamando): Stôr, aquí o que é para fazer? *Esta cambió...*

P: Esta, quem?

J: *Esta niña*.

P: Ah, eu percebi que era *piñata*, *esta piñata*.

(95) **J:** Então, acrescentamos *niña*?

P: Se calhar, nem vale a pena *esta*. Basta escrever *La niña*.

J: *La niña cambió de visual para un vestido azul que después fue para un baile... que, ES, error sintáctico.*

M: *que*, parece que é o vestido azul que foi para o baile.

(100) **J:** Então, *cambió para un vestido azul que después o levou...*

M: Não. *Cambió para un vestido azul y después fue a un baile...* Pomos um ponto.

J: Então, *cambió para un vestido azul y después fue a un baile...*

M: Não. Tiras o *y* e pões um ponto. E depois escreves *Después fue a un baile...*

J: Então, assim (**ela escreve**). *Después fue para un baile.*

(105) **M:** *fue a un baile*. Mudar a preposição.

J: *Fue a un baile donde descubrió...*

M: Eu tirava o *donde* e punha um *y*... *y descubrió*.

J: *Después fue a un baile y descubrió que la madre esqueleto...*

M: mas ela ainda não sabe que o esqueleto é a mãe.

(110) **J:** Então pomos *que el esqueleto era su madre*. Depois: *La niña se ha quedado muy feliz...*

M: *se ha quedado*, há aqui um **V**. Pois, é *se quedó*. *Muy feliz...* **ES**, é o quê? Ah, *error sintáctico*. O que é que está mal aqui?

J: Aí não sei. (**Chamando**): Professor... Porque é que *muy feliz* está mal?

(115) **P:** En español no se dice *se quedó muy feliz*, es un calco del portugués. Tenemos que emplear una forma verbal. *Se alegró, por ejemplo*.

J: *Después la madre tiró*

M: *tiró*: o **S**... quer dizer *selección inadecuada de vocabulario*.

J: *tiró* é para dizer arrancou.

(120) **M:** Espera aí. *La madre tiró la flor de su pelo*, e depois está: *y colocó en pelo de su hija*. Podia ser: a mãe pôs a flor que tinha no cabelo na cabeça da filha.

J: Então, *la madre*... pôs. Como se diz pôr? Vê no Google tradutor.

M: É *poner*. (Consultando o documento com a conjugação). É *puso*. Sem acento.

J: *Puso*? Então, *la madre puso la flor...*

(125) **M:** *que tenía en su pelo... en el pelo de su hija*.

J: Podemos pôr *en la cabeza de su hija*. Para não repetir *pelo*.

M: *Cabeza* em español é com z.

J: Pronto, acabou. Ah, ainda falta a planificação.

M: Para fazer o quê? Nós já sabemos tudo.

(130) **J:** Para dizer onde se passa a história, quem são as personagens, o nome da menina, sabes...

M: E temos de dar um título. E a história também ainda não está acabada.

J: Então vamos escrever a planificação.

M: Vamos outra vez àquele documento da planificação. (**Trata-se do mapa conceptual**).

(135) Vai a *cuento*... Tens que baixar.

J (preenchendo os espaços): *chica, día de los muertos*. E agora?

M: o nome da menina.

J: *Valeria. Madre.* Não dás um nome à mãe?

M: Pois não. Não precisamos de saber. O vídeo também não diz.

(140) **J:** E agora... ela pôs a flor na cabeça da filha e falta acabar o resto.

M: Ah, pois. E depois a rapariga acorda de um sonho.

J: Temos que ir ver o vídeo.

M: Mas eu lembro-me.

J: Temos de ir ver aquilo... o documento das personagens. Deixa ver. Sexo, idade.

(145) **M:** Mas ainda faltam coisas. Vê no mapa conceptual.

J: Já não sei onde está isso?

M: Olha ali, documento 7.

J: Ah, falta o tempo, o espaço.

M: E descrever as personagens. Vê o documento da descrição. A forma para *empezar...* A
(150) resolução... como é que acaba... (**Consultam o mapa conceptual**).

J: *Dónde?*

M: Vamos ao mapa do México escolher uma vila.

J: *Dónde*, podemos pôr México, a capital do México.

M: Mas no texto isso não aparece. Não pusemos nada disso.

(155) **J:** Então temos que meter.

M: ... *una chiquita morena con el pelo castaño oscuro que se llamaba Valeria...*

J: Não é preciso *morena*, já temos *pelo castaño*. *Una chiquita con el pelo castaño oscuro... que se llamaba Valeria...*

M: *que vivía en México...*

(160) **J:** *y que vivía en la ciudad de México...*

M: mas agora temos que ligar com *había perdido a su madre*.

J: Não. Pomos um ponto e começamos outra frase. *La niña había perdido a su madre y tenía saudades dela.* O professor disse que era *la echaba de menos*.

M: Pronto. Mas ainda falta a cor da flor. Ah, isso já metemos no texto.

(165) **J:** Já.

M: Pronto, isto tá feito. Agora, deixa-me ir procurar o vídeo. Onde é que tá o vídeo? Ah, tá aqui. **(Depois de reverem o vídeo):** E agora a filha vai olhar prá mãe e... e vai dizer que é um sonho.

J: Sim. Já dissemos que a abraçou. Agora acorda... E vai com a flor na cabeça.

(170) **M:** Feliz...

(O par escreve as duas últimas frases do texto. Um dos professores procede, junto do par, a uma série de correções lexicais e, sobretudo, ortográficas).

Anexo 23 – Ficha de caracterização

Todos os dados desta ficha são de caráter confidencial e destinam-se à recolha de dados para a caracterização da turma e outros relevantes para o processo de ensino/aprendizagem

Ficha de Caracterização

1 - Identificação	
Nome: _____	n.º _____ turma: _____
Data de nascimento: ___/___/_____	Nacionalidade: _____
Localidade de residência: _____	email: _____
Qual o meio de transporte que usas para vir para a escola? _____	
Quanto tempo demoras na tua deslocação para a escola? _____	
Pessoas com quem vives: _____	Número de irmãos: _____
Encarregado de Educação: mãe <input type="checkbox"/> pai <input type="checkbox"/> outro <input type="checkbox"/> qual? _____	
Profissão do pai: _____	Habilitações literárias do pai: _____
Profissão da mãe: _____	Habilitações literárias da mãe: _____
Tens algum problema de saúde? _____ Qual? _____	
Tens computador com acesso à Internet em casa? _____	
Quais as tuas disciplinas preferidas? _____	
De que disciplinas gostas menos? _____	
Já ficaste retido em algum ano? _____ Qual? _____	
Atividades extracurriculares: _____	

Disciplina de Espanhol
1. O que te levou a escolher esta disciplina? _____ _____
2. Qual/ quais o(s) tipo(s) de atividade(s) que preferes ver dinamizada(s) nas aulas: a) Trabalho de grupo <input type="checkbox"/> b) Aulas expositivas <input type="checkbox"/> c) Fichas de trabalho/ Realização de exercícios <input type="checkbox"/> d) Pesquisa <input type="checkbox"/> e) Trabalho de pares <input type="checkbox"/> f) Aulas com interação professor – aluno e aluno – aluno <input type="checkbox"/> g) Aulas com material áudio <input type="checkbox"/> h) Aulas com vídeos ou filmes <input type="checkbox"/> i) Aulas com recurso à Internet <input type="checkbox"/> j) Exercícios de escrita <input type="checkbox"/> k) Trabalho por projetos <input type="checkbox"/> l) aulas com recurso ao quadro interativo/ recursos TIC <input type="checkbox"/> m) Outras <input type="checkbox"/> _____

3. E quais dessas ou outras atividades achas que são mais importantes para a aprendizagem do Espanhol?

4. Quais os domínios onde consideras ter mais dificuldades?

Expressão oral (falar) Expressão escrita Compreensão oral (compreender o que ouves)
 Leitura Gramática (Funcionamento da Língua)

5. Dos seguintes fatores, assinala com um x os que poderão dificultar a aprendizagem da língua espanhola:

- a) falhas na compreensão da linguagem dos professores b) falta de hábitos de estudo
c) falta de oportunidade para esclarecimento de dúvidas d) conteúdos difíceis
e) rapidez no tratamento dos assuntos f) indisciplina na sala de aula
g) falta de atenção / concentração h) esquecimento rápido do que foi trabalhado
i) desinteresse pela disciplina j) professor antipático k) antipatia pelo professor
l) mudança de professores m) organização da aula n) disposição da sala de aula
o) outra – Qual? _____

6. Já viveste nalgum país onde se fale Espanhol? _____ Qual? _____
Durante quanto tempo? _____

7. Tens familiares em Espanha ou num país onde se fale Espanhol? _____ Qual? _____

8. Já visitaste alguma cidade espanhola? _____ Qual ou quais? _____

9. Indica cinco palavras que associes a Espanha. _____

10. Indica três características que associes aos espanhóis. _____

11. Diz o nome de três personalidades espanholas. _____

Anexo 24 – Registo dos dados quantitativos recolhidos

Quadro 2 – Registo das modificações relativas à coerência e coesão textuais (escrita e revisão de texto)

Nível textual		
	Escrita (transcrição 1)	Revisão (transcrição 2)
Modificações de superfície	<ul style="list-style-type: none"> - (45) J: Erase una vez (o professor pronuncia érase, e ela corrige para Érase)... - (59-61) J: el pelo marrón oscuro M: el pelo <u>castaño</u>. - (74-75) J: Fue levada M: Acho que é <u>llevada</u>. - (81-82) J: Começaram? M: <u>Empezaron</u>. - (84-86) M: No principio... M: <u>Al comienzo</u>... - (99-100) M: ha sacado la perna... J: y ha sacado la <u>pierna</u>... - (101-102) J: Valeria consiguió... M: <u>consiguió</u>... - (112-113) J: ...donde descubrió M: Não é assim, deve ser com <u>u</u>... 	<ul style="list-style-type: none"> - (73-74) J: <i>tierra, donde cayó en un hueco. Donde...</i> EP é o quê? M: Erro de pontuação. <u>Talvez podemos tirar a vírgula antes</u>. - (85) M: <u>É se rio</u> (J escreve: rayó) M: Não. Tira o <u>a</u> e o <u>y</u>. (2) - (126-127) J: Podemos pôr <i>en la cabeza de su hija</i>. M: <u>Cabeza</u> em espanhol é com z.
Total modificações	8	4
Modificações de profundidade	<ul style="list-style-type: none"> - (62-63) J: ... sua madre... M: <u>su</u> madre - (78-79) M: ...se encontró con <u>un</u> esqueleto. J: Con <u>esqueletos</u>. (2) - (88-89) J: ella comenzó a percibir que esqueletos... M: que <u>los muertos</u>... (2) - (99-100) J: ...un esqueleto... que estaba ao seu lado... ah não!... a <u>mirar la fiesta</u>... - J: La chica... (105) M: <u>Esta</u>. - (107-109) M: esta cambió a roupa... <u>de visual</u> - (112) J: que fue para... que <u>después</u> fue para un baile 	<ul style="list-style-type: none"> - (48-49) M: Tira o <i>muy</i>. J: <u>É muy asustada</u> que temos que retirar - (59-62) M: <u>Una chiquita que se llamaba Valeria. Era una niña morena...</u> J: E se pusermos <u>una chiquita morena... con el pelo castaño oscuro que se llamaba Valeria?</u> - (63-64) M: <u>una foto con su madre...</u> J: Talvez, <u>una foto de su madre</u>. - (75) J: <u>esqueletos empezaron con una fiesta...</u> J: Tiram os <u>con</u>. - (79-84) M: <u>La chica se ha reído...</u> M: <u>É: se rio</u>. - (86) M: <u>E ha sacado é sacó</u>. - (100) J: <u>cambió para un vestido azul que después o levou...</u> M: <u>Cambió para un vestido azul y después fue a un baile...</u> - (103) M: Não. Tiras o y e pões <u>um ponto</u>. - (104-105) J: <u>Después fue para un baile. M: fue a un baile</u>. - (106-107) J: <u>Fue a un baile donde descubrió...</u> M: <u>y descubrió</u>. - (108-110) J: <u>y descubrió que la madre esqueleto...</u> M: mas ela ainda não sabe que o esqueleto é a mãe. J: Então pomos <u>que el esqueleto era su madre</u>. - (112) M: <u>se ha quedado...</u> Pois, é <u>se quedó</u>.

		<p>- (122-123) J: Então, <i>la madre</i>... pôs. M: <u>É puso.</u></p> <p>- (124-125) J: <i>la madre puso la flor</i>... M: <u>que tenía en su pelo</u>...</p> <p>(120-125) M: <i>y colocó en pelo de su hija.</i> M: <u>en el pelo</u></p> <p>- (126) J: Podemos pôr <i>en la cabeza de su hija.</i> Para não repetir <i>pelo.</i></p> <p>- (156-157) M: ... <i>una chiquita morena con el pelo castaño</i> ... J: Não é preciso <u>morena</u>, já temos <i>pelo castaño.</i></p> <p>- (158-159) J: <i>que se llamaba Valeria</i>... M: <u>que vivía en México</u>...</p> <p>- (160) J: <i>y que vivía en la ciudad de México</i> (2)</p> <p>- (161-162) M: mas agora temos que ligar com <i>había perdido a su madre.</i> J: Não. Pomos um ponto e começamos outra frase. <u>La niña había perdido a su madre</u></p>
Total modificações	9	21

Quadro 3 – Síntese do total de modificações

Modificações	
Escrita (Modificações de superfície e de profundidade)	17
Revisão de texto (Modificações de superfície e de profundidade)	25
Total Geral (das modificações de escrita e de revisão de texto)	42

Quadro 4 – Modificações a nível linguístico (escrita e revisão de texto)

	Escrita (transcrição 1)	Revisão (transcrição 2)
Semântico	<p>- (88-89) J: ella comenzó a percibir que esqueletos... M: que <u>los muertos</u>...</p> <p>- (99-100) J: ...un esqueleto... que estaba ao seu lado... ah não!... <u>a mirar la fiesta</u>...</p> <p>- (107-109) M: esta cambió a roupa... <u>de visual</u></p> <p>- (112) J: que fue para... que <u>después</u> fue para un baile</p>	<p>- (48-49) M: Tira o <i>muy</i>. J: <u>É muy asustada</u> que temos que retirar</p> <p>- (63-64) M: <i>una foto con su madre</i>... J: Talvez, <i>una foto de su madre.</i></p> <p>- (108-110) J: <i>y descubrió que la madre esqueleto</i>... M: mas ela ainda não sabe que o esqueleto é a mãe. J: Então pomos <u>que el esqueleto era su madre.</u></p> <p>- (124-125) J: <i>la madre puso la flor</i>... M: <u>que tenía en su pelo</u>...</p> <p>- (156-157) M: ... <i>una chiquita morena con el pelo castaño</i>... J: Não é preciso <u>morena</u>, já temos <i>pelo castaño.</i></p> <p>- (158-159) J: <i>que se llamaba Valeria</i>... M: <u>que vivía en México</u>...</p> <p>- (160) J: <i>y que vivía en la ciudad de México</i></p>
Total	4	7
Morfossintático	<p>- (62-63) J: ... sua madre... M: <u>su</u> madre</p> <p>(78-79) M: ...se encontró con <u>un</u> esqueleto. J: Con <u>esqueletos</u>. (2)</p>	<p>- (59-62) M: <i>Una chiquita que se llamaba Valeria. Era una niña morena</i>... J: E se pusermos <u>una chiquita morena... con el pelo castaño oscuro que se llamaba Valeria?</u></p> <p>- (75) J: <i>esqueletos empezaron con una fiesta</i>... J:</p>

	<p>- (88-89) J: ella comenzó a percibir que esqueletos... M: que <u>los</u> muertos...</p>	<p>Tiramos o <u>con</u>. - (79-84) M: <i>La chica se ha reído...</i> M: É: <u>se rio</u>. - (86) M: <i>E ha sacado é</i> <u>sacó</u>. - (100) J: <i>cambió para un vestido azul que después o levou...</i> M: <i>Cambió para un vestido azul y después fue a un baile...</i> - (104-105) J: <i>Después fue para un baile.</i> M: <i>fue a un baile.</i> - (106-107) J: <i>donde descubrió...</i> M: <i>y descubrió.</i> - (112) M: <i>se ha quedado...</i> Pois, é <u>se quedó</u>. - (120-125) M: <i>que tenía en pelo...</i> M: <u>en el pelo</u> - (159-160) M: <i>que vivía en México...</i> J: <u>y que vivía en la ciudad de México</u></p>
Total	4	10
Lexical	<p>- (59-61) J: el pelo marrón oscuro M: el pelo <u>castaño</u> - (74-75) J: Fue levada M: Acho que é <u>llevada</u>. - (81-82) J: Começaram? M: <u>Empezaron</u>. - (84-86) M: No principio... M: <u>Al comienzo...</u> - (104-105) J: La chica... M: <u>Esta</u>.</p>	<p>- (122-123) J: Então, <i>la madre...</i> pôs. M: É <u>puso</u>. - (126) J: Podemos pôr <i>en la</i> <u>cabeça</u> <i>de su hija.</i> Para não repetir <u>pelo</u>.</p>
Total	5	2
Puntuación	—	<p>- (73-74) J: <i>tierra, donde cayó en un hueco. Donde...</i> EP é o quê? M: Erro de pontuação. <u>Talvez podemos tirar a vírgula antes.</u> (superfície) - (102-103) J: Então, <i>cambió para un vestido azul y después fue a un baile...</i> M: Não. Tiras o y e <u>pões um ponto.</u> E depois escreves <i>Después fue a un baile...</i> - (161-162) M: mas agora temos que ligar com <i>había perdido a su madre.</i> J: Não. Pomos um ponto e começamos outra frase. <u>La niña había perdido a su madre</u></p>
Total	—	3 (1 superfície; 2 profundidade)
Ortográfico	<p>- (45) J: Erase una vez (o professor pronuncia érase, e ela corrige para Érase)... - (99-100) M: ha sacado la perna... J: y ha sacado la <u>pierna</u>... - (101-102) J: Valeria <u>conseguió</u>... M: <u>consiguió</u>... - (112-113) J: ...donde descubrió M: Não é assim, deve ser com <u>u</u>...</p>	<p>- (85) M: É <u>se rio</u> (J escreve: <u>rayó</u>) M: Não. Tira o <u>a</u> e o <u>y</u>. (2) - (127) M: <u>Cabeza</u> em espanhol é com z.</p>
Total	4	3

Quadro 5 – Recursos consultados para as modificações linguísticas

Código de revisão	Links, Internet	Professor	
<p><u>Transcrição 2</u></p> <p>- (53) J: (Consultando o código de revisão): <i>colocación erronéa...</i></p> <p>- (57) J: Olha, está aqui. Isto quer dizer problema de colocação. Está mal colocado.</p> <p>- (63) E aqui onde está o P?</p> <p>- (72-74) M: E aqui EP? J: ... EP é o quê? M: Erro de pontuação.</p> <p>- (76) M: P (lendo o código de revisão): selección inadequada de preposición...</p> <p>- (79) V... V (consulta o código de revisão de texto): <i>utilización de modo o tiempo incorrecto...</i></p> <p>- (89-90) J (lendo o código para o símbolo?): Ponto de interrogação: <i>incomprensibilidad...</i> e EO: erro ortográfico.</p> <p>- (97-98) J: ES, error sintáctico.</p> <p>- (112) M: há aqui um V. Pois, é <i>se quedó</i>.</p> <p>- (112-113) M: ES, é o quê? Ah, <i>error sintáctico.</i></p> <p>- (118) M: o S... quer dizer <i>selección inadecuada de vocabulario.</i></p>	<p><u>Transcrição 1</u></p> <p>- (16) J: Vamos ao tradutor (Trata-se de Google tradutor).</p> <p>- (75-76) M: onde caiu (verifica no Google tradutor) donde cayó</p> <p>- (81) J: Começaram? Vê no Google.</p>	<p><u>Transcrição 1</u></p> <p>- (7) M (chamando): Ô stôr, para indicar o tempo, temos que indicar o tempo do vídeo?</p> <p>- (19) J: (Ao professor): mas... porque é que eles já estão ali...</p> <p>- (25) M: Stôr, aqui, nas ideias principais, nós temos que falar, mais ou menos... de contar a história?</p> <p>- (92) J: (chamando) stôr!... Como se diz arrancou?</p> <p>- (96) J: Rido? Stôr, é se ha rido?</p> <p>- (125) J: Stôr, como é que se diz ficado...</p>	
	Total: 3	<p><u>Transcrição 2</u></p> <p>- (30) M: Vou ao Google.</p> <p>- (82-83) M: Vamos ver no Google. (Consultam o Google.es e baixam um documento word com todos os tempos verbais).</p> <p>- (122) J: Como se diz pôr ? Vê no Google tradutor.</p>	Total: 6
	Total: 3		<p><u>Transcrição 2</u></p> <p>- (37) J: (Chamando): Professor... Queremos editar isto...</p> <p>- (67) J: Ah, não sei. Perguntamos ao professor.</p> <p>- (91) M (Chamando): Stôr, aqui o que é para fazer?</p> <p>- (114) J: (Chamando): Professor... Porque é que <i>muy feliz</i> está mal?</p>
	Total: 11		Total: 4

Quadro 6 – Tipo de operações (escrita e revisão de texto)

Tipo de operações	Escrita (transcrição 1)	Revisão (transcrição 2)
Adição	<p>- (45) Erase / Érase</p> <p>- (74-75) Levada /llevada</p> <p>- (78-79) esqueleto / esqueletos</p> <p>- (88-89) que esqueletos / que <u>los</u> muertos</p> <p>- (99-100) perna / pierna</p> <p>- (100) a mirar la fiesta</p> <p>- (112) que fue para / que después fue para</p>	<p>- (120-125) en pelo / en el pelo</p> <p>- (159) que vivía en México</p> <p>- (160) <u>y</u> que vivía en <u>la ciudad de México</u> (3)</p>

Total:	7	5
Substituição	<ul style="list-style-type: none"> - (59-61) el pelo marrón / el pelo castaño - (81-82) Começaram / empezaron - (84 / 86) No principio / al comienzo - (88-89) que esqueletos / que los <u>muertos</u> - (101-102) conseguiu / consiguió - (104-105) La chica / Esta - (107-109) esta cambió a roupa / cambió de visual - (112-114) donde descubrió / donde descubrió 	<ul style="list-style-type: none"> - (63-64) una foto con su madre / una foto de su madre - (79-84) se ha reído / se rio - (86) ha sacado / sacó - (100-101) cambió para un vestido azul que después / cambió para un vestido azul y después - (103) Tiras o y e pões um ponto. E depois escreves <i>Después fue a un baile...</i> - (104-105) fue para un baile / fue a un baile - (106-107) fue a un baile donde descubrió / fue a un baile y descubrió - (112) se ha quedado / se quedó - (120-124) La madre tiró la flor/ La madre puso la flor - (124-125) La madre puso la flor que tenía en su pelo en el pelo de su hija / - (125-126) puso la flor en el pelo / puso la flor en la cabeza - (161-162) mas agora temos que ligar com <i>había perdido a su madre. J: Não. Pomos um ponto e começamos outra frase. La niña había perdido a su madre</i>
Total:	8	12
Supressão	<ul style="list-style-type: none"> - (62-63) sua madre / su madre - (78-79) con un esqueleto / con esqueletos 	<ul style="list-style-type: none"> - (48-49) Tira o <i>muy</i> / É <i>muy asustada</i> que temos que retirar - (74) Talvez podemos tirar a vírgula antes - (75-77) <i>esqueletos empezaron con una fiesta / tiramos o con</i> - (85-86) rayó / tira o <i>a e o y</i> (2) - (108-109) <i>descubrió que la madre esqueleto... / mas ela ainda não sabe que o esqueleto é a mãe.</i> - (156-157) una chiquita morena / Não é preciso morena
Total:	2	7
Deslocamento	—	<ul style="list-style-type: none"> - (59-62) <i>Una chiquita que se llamaba Valeria. Era una niña morena... / E se pusermos una chiquita morena... con el pelo castaño oscuro que se llamaba Valeria?</i>
Total:	—	1
Transformação	—	<ul style="list-style-type: none"> - (120-126) <i>La madre tiró la flor de su pelo... y colocó en pelo de su hija. / la madre puso la flor... que tenía en su pelo... en el pelo de su hija. / Podemos pôr en la cabeça de su hija.</i>
Total:	—	1

Quadro 7 – Dados recolhidos relativos à coesão e coerência textuais

	Coesão				Total	Coerência				T o t a l
	N 1	N 2	N 3	N 4		N 1	N 2	N 3	N 4	
Escrita (transcrição 1)	—	—	- (51) Que se llamaba Valeria... ponto - (62-63) sua madre / su madre - (69) Espera. Põe um ponto. - (101-102) conseguí / conseguí / - (104-105) La chica / Esta - (107-109) cambió a roupa / cambió de visual - (112-114) descubrió / descubrió	—	7	- (82) E acho que o rasgar, em cima, está mal - (96) Rido? Stôr, é se ha rido? - (125) se ha echado? Isso não é fechado?	- (116-117) Que la madre esqueleto era su madre! (Explicando) Que a mãe esqueleto, que era aquela, era a mãe. Nós é que a chamámos madre esqueleto.	- (78-79) Con un esqueleto / Con esqueletos - (88-89) que esqueletos / que los muertos - (99-100) que estaba ao seu lado / que estaba... ah, não... que estaba... a mirar la fiesta	- (47-51) Que se llamaba Jequie... não... como se llamaba? / Sofia / Isso não parece espanhol... Pilar / Não. Valeria - (74-75) Fue llevada. Está cierto. / Acho que é llevada - Começaram? Vê no Google.	10
			Total: 7			Total: 3	Total: 1	Total: 3	Total: 3	
Revisão (transcrição 2)	—	- (49) É muy <i>assustada</i> que temos que retirar, Mafalda - (97-99) fue para un baile que... / que, parece que é o vestido azul que foi para o baile.	- (75-77) empezaron con una fiesta / Tiramos o con - (86) ha sacado é sacó - (104-105) fue para un baile / fue a un baile - (106-107) donde descubrió / eu tirava o donde e punha y descubrió - (112) se ha quedado é se quedó - (125) <u>que tenía en su pelo... en el pelo</u> de su hija (2) - (127) cabeza em español é com z - (159-160) que vivía en México / y que vivía...	- (57-60) <i>Una chiquita que se llamaba Valeria. Valeria era una niña. / M:</i> Se calhar, podemos tirar Valeria. <i>Una chiquita que se llamaba Valeria. Era una niña morena...</i> - (61-62) E se pusermos <i>una chiquita morena... con el pelo castaño oscuro que se llamaba Valeria?</i> - (74) Erro de pontuação. Talvez podemos tirar a vírgula antes - (81) Não é esse tempo. É o outro pretérito. - (103) Não. Tiras o y e pões um ponto. E depois escreves <i>Después...</i> - (126) Podemos pôr en la cabeza de su hija. Para não repetir pelo. - (157) Não é	19	—	- <i>tiró</i> é para dizer arrancou Total: 1	—	- (63-65) Una foto con su madre / Talvez una foto de su madre / Ok, é uma foto da mãe. - (108-109) descubrió que la madre esqueleto / mas ela ainda não sabe que o esqueleto é a mãe. - (120-121) Espera aí. <i>La madre tiró la flor de su pelo</i> , e depois está: <i>y colocó en pelo de su hija</i> . Podía ser: a mãe pôs a flor que tinha no cabelo na cabeça da filha. - (123) É puso. Sem acento. - (159) que vivía en México... - (160) y que vivía en la ciudad de México Total: 6	7

				<p>preciso morena, já temos pelo castaño. - (161-162) mas agora temos que ligar com había perdido a su madre / Não. Pomos um ponto e começamos outra frase.</p> <hr/> <p>Total: 8</p>						
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--