



Inês Alexandra Sousa Furtado

ESCRITA COLABORATIVA: O PROCESSO DE ESCRITA

Atividades de escrita colaborativa

em língua materna e língua estrangeira

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Prof. Doutor Albano António Cabral Figueiredo e pela Prof.^a Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Setembro de 2023

FACULDADE DE LETRAS

ESCRITA COLABORATIVA: O PROCESSO DE ESCRITA

Atividades de escrita colaborativa
em língua materna e língua estrangeira

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Escrita Colaborativa: o processo de escrita
Subtítulo	Atividades de escrita colaborativa em língua materna e língua estrangeira
Autor/a	Inês Alexandra Sousa Furtado
Orientador/a(s)	Prof. Doutor Albano António Cabral Figueiredo Prof.^a Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís
Júri	Presidente: Doutor/a Maria Isabel Pires Pereira Vogais: 1. Doutor/a Anabela dos Santos Fernandes 2. Doutor/a Albano António Cabral Figueiredo
Identificação do Curso	2º Ciclo em em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação Inicial de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Português e Inglês
Data da defesa	30-10-2023
Classificação do Relatório	16 valores
Classificação do Estágio e Relatório	15 valores



Agradecimentos

O presente relatório de estágio é fruto de um ano de trabalho árduo, de inúmeros desafios e de muitos sacrifícios. Contudo, tive o prazer de ter pessoas que fizeram parte do meu percurso e que contribuíram para o meu sucesso. Destarte, quero agradecer:

Aos meus pais, Dinarte Furtado e Gabriela Sousa, por todo o sacrifício realizado a fim de fornecer um melhor futuro para a sua filha e por me terem ensinado a nunca desistir e a importância da perseverança nos tempos mais difíceis.

Ao meu querido Jorge, por todas as palavras de incentivo e pelo constante amor incondicional demonstrado ao longo dos anos.

À minha colega Liliane dos Santos, com quem tive o prazer de partilhar o meu Estágio Curricular, pelo apoio, pelo seu altruísmo e, acima de tudo, pela sua amizade.

Ao meu grande amigo e conterrâneo Lewis Custódio, que Coimbra me deu, pelas palavras de incentivo, pelo constante apoio e pela amizade fraterna.

À Escola Secundária de Mealhada, a todos os funcionários, aos docentes e aos alunos, por serem pessoas afáveis e por me terem acolhido tão bem.

À Professora Júlia Maria Correia Laiginhas de Almeida Gomes e à Professora Cristina Esmeralda Pratas Sousa, por me terem dado a oportunidade de absorver todo o rico conhecimento que me transmitiram, por demonstrarem que o trabalho de um docente é exigente e é necessário a fim de fornecer qualidade de ensino, que os alunos merecem, e, por fim, por toda a disponibilidade prestada.

Aos Professores Doutores Albano António Cabral Figueiredo e Ana Alexandra Ribeiro Luís, pelas palavras de incentivo e pela orientação.

RESUMO

Escrita colaborativa: o processo de escrita

O presente relatório apresenta e discute o trabalho desenvolvido ao longo da minha Prática Pedagógica Supervisionada no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Este relatório divide-se em quatro partes, sendo que a primeira se refere à caracterização do contexto socioeducativo e das turmas que me foram atribuídas para a realização do Estágio Pedagógico e a segunda parte diz respeito à descrição e à reflexão sobre o trabalho desenvolvido ao longo do estágio. A terceira parte aborda a investigação realizada no âmbito do meu tema monográfico e na quarta parte descreve-se a aplicação desse tema bem como se procede à discussão e à análise dos dados e resultados do objeto de estudo, incluindo a dos inquéritos de satisfação.

Este trabalho tem como principal intuito demonstrar que a escrita colaborativa, juntamente com o processo de escrita, levam a uma melhor qualidade de texto. Além de potenciar o desenvolvimento de competências de escrita, esta estratégia possibilita também o aprofundamento de outras competências, tais como a competência social e a capacidade de negociação.

Para a realização das sessões de escrita colaborativa foi necessário ter em conta as diferentes etapas do processo de escrita, nomeadamente a planificação, a textualização e a revisão. Foi também importante ter em conta as diversas técnicas utilizadas na escrita colaborativa, a fim de escolher as técnicas mais apropriadas para o meu público-alvo, bem como os diferentes géneros textuais.

Com base nos resultados dos textos realizados colaborativamente, verifica-se que a escrita colaborativa possibilita, globalmente, uma melhor qualidade de texto. Além disso, os resultados do inquérito de satisfação revelam que as sessões de escrita colaborativa foram benéficas para os alunos em ambas as turmas.

Palavras-chave: escrita colaborativa, o processo de escrita, pedagogia de escrita, aprendizagem colaborativa, técnicas de escrita colaborativa.

ABSTRACT**Collaborative writing: the writing process**

This report shows and discusses the work developed during my supervised pedagogical practice within the Master's Degree in Teaching Portuguese and English from middle school to high school. This report is divided into four parts, the first of which refers to the characterization of the socio-educational context and the classes to which I was assigned for the Curricular Internship, and the second part focuses on the description and reflection of the work developed throughout the internship. The third part addresses the research carried out within the scope of my research topic and the fourth part describes the execution of the research topic and the discussion and analysis of the data and results of the object of study, as well as the analysis of the satisfaction surveys.

The main objective of this paper is to demonstrate that collaborative writing as well as the writing process leads to a better quality of text. In addition to enhancing the development of writing skills, this strategy also enables the enhancement of other skills, such as social competence and negotiation.

To carry out the collaborative writing sessions, it was necessary to take into account the different stages of the writing process, namely, planning, textualization and revision. It was also important to look at the different techniques used in collaborative writing in order to choose the most appropriate techniques for my target audience and the different textual genres.

Based on the results of the collaborative texts, I can conclude that overall, collaborative writing enables a better quality of text. In addition, the results of the satisfaction survey show that the collaborative writing sessions were beneficial for the students in both classes.

Keywords: collaborative writing, the writing process, writing pedagogy, collaborative learning, collaborative writing techniques.

Índice

Capítulo 1 – Contexto Socioeducativo	7
Introdução	7
1.1 Espaço socioeducativo	7
1.2 Enquadramento institucional	8
1.3 Oferta Educativa	9
1.4 Projeto educativo	9
2. Caracterização das turmas.....	10
2.1 A turma de Português (9.º ano).....	10
2.2 A turma de Inglês (10.º ano)	11
Síntese.....	11
Capítulo 2 – Descrição e Reflexão sobre a Prática Pedagógica Supervisionada	12
Introdução	12
2.1 Apresentação da estagiária.....	12
2.2 Descrição das aulas de Português e Inglês.....	12
2.2.1 Aulas de Português	12
2.2.2 Aulas de Inglês.....	13
2.3 Reflexão crítica sobre a Prática Pedagógica Supervisionada.....	14
2.3.1 Reflexão crítica sobre as aulas de Português	14
2.3.2 Reflexão crítica sobre as aulas de Inglês	15
2.3.3 Lecionação em outros níveis em Inglês	16
2.3.4 Aulas de substituição	17
2.4 Atividades extraletivas.....	17
2.4.1 Reuniões de avaliação.....	17
2.4.2 Participação e organização de atividades extracurriculares	17
2.4.3 Visitas de estudo	17
Síntese.....	18
Capítulo 3 – Escrita Colaborativa: o processo de escrita	19

Introdução	19
3.1 Motivos para a escrita colaborativa e o processo de escrita nas aulas de Português e Inglês ...	19
3.2 A competência da escrita em contexto escolar	20
a) A competência da escrita na Língua Materna.....	20
b) A competência da escrita na Língua Estrangeira.....	21
3.3 O ensino da escrita enquanto processo	22
3.4 Método colaborativo	24
3.5 Aplicação do método colaborativo à escrita	26
3.5.1 Vantagens da escrita colaborativa.....	26
3.5.2 Desafios da escrita colaborativa.....	27
3.5.3 Soluções para os desafios.....	28
3.5.4 Aspetos a ter em conta quanto à organização de sessões de escrita colaborativa.....	28
3.6 Pedagogia da escrita através dos géneros textuais	32
Capítulo 4 – Didatizações e análise dos resultados	33
Introdução	33
4.1 Didatizações de Português	33
4.1.1 Atividade de diagnóstico.....	34
4.1.2 Primeira didatização.....	35
4.1.3 Segunda didatização.....	37
4.2 Análise e reflexão sobre os dados das didatizações de Português	39
4.2.1 Análise dos dados e reflexão sobre a atividade diagnóstico	39
4.2.2 Análise dos dados e reflexão sobre os textos da primeira didatização	42
4.2.3 Análise dos dados e reflexão sobre os textos da segunda didatização	47
4.3 Discussão e análise dos resultados	49
4.4 Didatizações de Inglês	53
4.4.1 Primeira didatização.....	54
4.4.2 Segunda didatização.....	55
4.5 Análise e reflexão sobre os dados e as didatizações de Inglês.....	56

4.5.1 Análise dos dados e reflexão sobre os textos do teste diagnóstico	56
4.5.2 Análise dos dados e reflexão sobre os textos da primeira didatização	57
4.5.3 Análise dos dados e reflexão sobre os textos da segunda didatização	59
4.6 Discussão e análise dos resultados	62
4.7 Análise dos Inquéritos de Satisfação	65
Considerações finais	70
Anexos	75

Capítulo 1 – Contexto Socioeducativo

Introdução

O presente capítulo tem como principal intuito descrever o contexto em que se insere o estabelecimento de ensino onde realizei a minha Prática Pedagógica Supervisionada. Está dividido em duas partes: a primeira diz respeito à caracterização do meio socioeducativo e a segunda estabelece uma caracterização das turmas que me foram atribuídas para a lecionação.

1.1 Espaço socioeducativo

No centro litoral de Portugal, designadamente na região de Coimbra, situa-se a cidade de Mealhada. Esta cidade é a sede do concelho com o mesmo nome e tem como concelhos limítrofes Anadia, Mortágua, Penacova, Coimbra e Cantanhede. É constituído, atualmente, por cinco freguesias, sendo estas Barcouço, Casal Comba, Luso, Pampilhosa e Vacariça, e uma união de freguesias, Mealhada, Ventosa do Bairro e Antes.

Tendo como referência a Carta Educativa do Município de Mealhada¹, a união de freguesias de Mealhada, Ventosa do Bairro e Antes, bem como a freguesia de Pampilhosa, são eminentemente urbanas. Neste conjunto de freguesias reside metade da população do concelho de Mealhada (51,67%). As freguesias de Casal Comba e Luso, tal como as freguesias anteriormente referidas, são igualmente urbanas, tendo 28,28% da população. As freguesias de Barcouço e Vacariça são de índole rural e nelas reside 20,05% da população do Município da Mealhada.

De acordo com os dados da Por Data², no ano de 2021 a população residente era de 19455 pessoas, apresentando um ligeiro decréscimo quanto ao ano de 2011, em que o número de habitantes era de 20425. O índice de envelhecimento, no mesmo ano, apresenta um aumento significativo, comparado com o ano de 2011, revelando, assim, um aumento da população envelhecida.

No que concerne à rede educativa, existiam no ano de 2015/2016, segundo a Carta Educativa do Município, catorze escolas de educação pré-escolar, seis de 1.º ciclo do ensino

¹ In: Carta Educativa do Município de Mealhada- Revisão, pp. 15-68, em [Carta Educativa - Município da Mealhada \(cm-mealhada.pt\)](http://www.cm-mealhada.pt)

² In: www.pordata.pt, Quadro Resumo - Município de Mealhada.

básico, quatro de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e duas de ensino secundário, perfazendo um total de 26 estabelecimentos. A rede escolar da Mealhada centraliza-se maioritariamente na união de freguesias de Mealhada, Vacariça e Antes, cuja população estudantil é de 1510 alunos.

Quanto à atividade económica, e tendo como referência a Carta Educativa do Município da Mealhada, referida anteriormente, é de salientar que entre os anos de 2001-2011 existiu uma predominância de emprego no setor terciário, ao passo que nos setores secundários e primários ocorreu uma redução. A perda de relevância destes dois setores poderá estar vinculada ao decréscimo da população.

1.2 Enquadramento institucional³

A Escola em que realizei a minha Prática Pedagógica Supervisionada situa-se na região centro, concretamente na região da Bairrada, junto à Estrada Nacional 1. O edifício foi inaugurado no dia 6 de outubro de 1963 como Instituto Liceal e Técnico de Sant’Ana. No entanto, a formação da Escola Secundária de Mealhada e a atribuição do seu nome só ocorreram no ano de 1975, na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 260-B/75. O estabelecimento de ensino iniciou o seu funcionamento com 13 professores, 500 alunos, 1 funcionário administrativo e 8 auxiliares.

A Escola estende-se por uma área de 1960m² e é composta por quatro pisos. No primeiro piso encontram-se os Serviços Administrativos, a Papelaria, a Reprografia, o Bar e a Sala de Alunos. Neste piso, situam-se ainda o ginásio, os laboratórios de Biologia, de Geologia, de Física e de Química, bem como as oficinas de Mecânica e de Eletricidade. O segundo piso abrange oito salas de aula, duas salas de desenho, uma oficina de Artes, um Laboratório de Fotografia, uma sala de estudo/mediateca/Centro de Recursos Educativos e uma Biblioteca. Neste mesmo piso, existe ainda um auditório com capacidade para 72 pessoas, a Salas dos Professores, uma sala do pessoal não docente, bem como a sala dos Diretores de Turma e um gabinete dos Serviços de Apoio Educativo e a Direção da Escola. O terceiro piso engloba duas salas afetas ao Centro de Formação “Rodrigues Lapa”, doze salas de aula, uma sala e um laboratório de Matemática, uma sala de Informática e duas salas práticas. O último piso é utilizado para os gabinetes de núcleos de estágios, alguns grupos disciplinares, o Clube

³ A informação apresentada nesta secção foi retirada do site do Agrupamento, nos separadores “Localização”, “Apresentação” e “Instalações.” (Disponível em: [ESM - Apresentação \(aemealhada.pt\)](http://ESM - Apresentação (aemealhada.pt)))

Europeu, salas de pequenos grupos e inventário. Além do edifício, existem dois campos de jogo, sendo um térreo e o outro multifuncional.

1.3 Oferta Educativa⁴

A Escola Secundária da Mealhada oferece, ao nível do Ensino Secundário, os Cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Línguas e Humanidades, de Artes Visuais e de Ciências Socioeconómicas. Atualmente existem dez turmas do Curso de Ciências e Tecnologias, três turmas do Curso de Línguas e Humanidades, uma turma do Curso de Artes Visuais e uma turma do Curso de Ciências Socioeconómicas.

Relativamente ao 10.º ano do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, a escola oferece, para além das disciplinas de formação geral, disciplinas como Física e Química, Biologia e Geologia e Geometria Descritiva A. Para o Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais há a oferta de Desenho A, História A e Cultura das Artes e Geometria Descritiva A. Para o Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades existe a oferta de História A, MACS (Matemática Aplicada às Ciências Sociais) e Geografia A. No que diz respeito ao 11.º ano, a escola faculta disciplinas como Física e Química, Biologia e Geologia, Geometria Descritiva A, História A, MACS e Geografia A. Quanto ao 12.º ano, o estabelecimento de ensino disponibiliza disciplinas como Biologia, Aplicações Informáticas, Psicologia, História A, Física, Geologia e Economia C.

É de salientar também que o Agrupamento participa em diversos eventos, tais como as Escolíadas e o Parlamento dos Jovens, bem como em projetos Erasmus no âmbito da disciplina de Inglês. Para além disso, a escola fomenta o Programa de Educação para a Saúde e Educação Sexual e possui várias escolas com a classificação de Eco-Escolas.

1.4 Projeto educativo⁵

Para além da sua oferta curricular, a Escola Secundária da Mealhada disponibiliza uma oferta educativa variada que vai ao encontro das inúmeras necessidades e interesses dos alunos que a frequentam. Esta escola incrementa, segundo o seu Projeto Educativo (2019-2023), “a participação ativa da família no percurso educativo do aluno; respostas educativas adequadas a cada aluno com necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; e a

⁴ A informação presente nesta secção foi fornecida pela subdiretora do Agrupamento de Escolas de Mealhada.

⁵ Os dados presentes nesta secção têm por base o Projeto Educativo (2019-2023), Parte 2, disponível em: www.aemealhada.pt

autonomia e transição para a vida pós-escolar, facilitando a inserção profissional dos alunos com potencial e competências para tal.” (pp.5)

A oferta abrange Atividades de Animação e Apoio à Família, Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º ciclo de Ensino Básico promovidas pela Câmara Municipal de Mealhada, Ação Social Escola, Serviços de Psicologia e de Orientação, que compreende todos os níveis de ensino, Apoio ao Estudo, Xadrez; Biblioteca Escolar, atividades outras que compõem o Plano Anual de Atividades, como visitas de estudo no país e ao estrangeiro, e Programas de Desporto Escolar que têm como público alvo os alunos do 2.º e 3.º ciclo e do Ensino Secundário. A escola promove no 3.º ciclo e no Ensino Secundário atividades de desporto como Atletismo, Boccia, Futsal, Natação, Ténis e Ténis de mesa.

2. Caracterização das turmas⁶

Realizei a minha Prática Pedagógica Supervisionada em duas turmas: uma turma do 10.º ano, de Inglês, e uma turma do 9.º ano, de Português.

2.1 A turma de Português (9.º ano)

A turma do 9.º ano de Português é constituída por 11 raparigas e 10 rapazes, perfazendo um total de 21 alunos. A turma de Português também é heterogénea, conforme fica evidente através da participação dos alunos em sala de aula. Alunos com mais competências participam mais do que aqueles que manifestam mais dificuldades na disciplina. No entanto, de uma forma geral, toda a turma revela dificuldades ao nível da compreensão da leitura, bem como ao nível da gramática. Ainda assim, trata-se de uma turma com alunos acolhedores e diligentes, que colaboram entre si, o que permite realizar trabalhos de grupo.

A disciplina de Português, segundo os resultados dos inquéritos, é aquela de que os alunos menos gostam, ao passo que disciplinas como Matemática, Inglês, Educação Física e História são as que mais apreciam. É de destacar também que, para alguns desses alunos, o desinteresse pela disciplina é um dos fatores para o seu insucesso escolar. Existem ainda três casos de alunos com currículo adaptado, bem como 3 retenções, tendo duas ocorrido no 2.º ano de escolaridade e uma no 7.º ano.

⁶ Agradeço à Sr.ª Dr.ª Maria Cristina Sousa e à Sr.ª Dr.ª Maria Casimira Esteves por terem gentilmente fornecido os resultados dos inquéritos às turmas.

Relativamente aos tempos livres, os alunos, em geral, ocupam-nos a praticar desporto, a consultar a internet, a ver televisão, a ouvir música e a confraternizar com os amigos. Porém, existem nesta turma alguns alunos que não possuem computador nem têm acesso à Internet em casa.

2.2 A turma de Inglês (10.º ano)

A turma do 10.º ano de Inglês pertence ao Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias e é composta por 24 alunos, sendo 12 rapazes e 12 raparigas. A maioria dos alunos tem como disciplinas favoritas a Matemática, a Física, a Química e a Biologia, o que está em sintonia com o percurso que escolheram frequentar. Em termos gerais, também pretendem seguir profissões relacionadas com estas áreas. No que toca à disciplina de Inglês, os inquéritos revelaram que alguns alunos apontam esta disciplina como sendo a menos favorita, o que pode estar relacionado com as dificuldades que apresentam a Inglês.

Trata-se de uma turma heterogénea, uma vez que alguns alunos possuem um nível adequado ao ano escolar, enquanto outros apresentam um nível mais baixo. Isto revela-se na participação em sala de aula, em que os alunos com maior facilidade na língua se envolvem mais frequentemente durante a aula. A turma é composta por alunos dedicados que manifestam um grande interesse pela disciplina. Para além disso, são alunos afáveis, solidários e cooperativos.

No que diz respeito aos tempos livres e ao lazer, é de destacar ainda que os alunos, segundo os dados apresentados nos questionários, ocupam, maioritariamente, os seus tempos livres a praticar desporto, a ouvir música, a ver televisão, a ler, confraternizar com os amigos e consultar a internet. Há, contudo, a referir que alguns alunos não possuem computador, nem têm acesso à Internet em casa.

Síntese

Em suma, o conhecimento do contexto social educativo é fundamental para compreender o contexto dos alunos, uma vez que permite aos professores ajustar as metodologias didáticas às necessidades dos alunos. Este capítulo permitiu mostrar que o concelho de Mealhada é composto por freguesias tanto de carácter rural como de carácter citadino, o que pode explicar a heterogeneidade que existe nas duas turmas em que leciono. Também foi possível constatar que a oferta da Escola Secundária de Mealhada aos alunos vai ao encontro das necessidades e interesses dos mesmos.

Capítulo 2 – Descrição e Reflexão sobre a Prática Pedagógica Supervisionada

Introdução

Neste capítulo pretende-se descrever e refletir criticamente sobre a Prática Pedagógica Supervisionada realizada por mim ao longo do ano letivo na Escola Secundária da Mealhada. Para iniciar este capítulo, apresentarei na secção 2.1 o percurso que me levou a prosseguir a docência. De seguida, na secção 2.2, descreverei as aulas lecionadas no âmbito da disciplina de Português e de Inglês. Na secção 2.3 farei uma reflexão crítica sobre as minhas aulas lecionadas de Português e de Inglês. Por fim, na secção 2.4 apresentarei as atividades extraletivas realizadas durante o ano letivo.

2.1 Apresentação da estagiária

O desejo de me tornar docente surgiu desde tenra idade. Todavia, creio que a minha paixão pelo ensino brotou das adversidades com que me deparei a nível linguístico quando mudei das Bermudas para os Açores. A adaptação a uma nova língua não foi fácil; porém, graças às professoras que me davam apoio de Português Língua Não Materna este processo tornou-se menos difícil. Tomando a minha experiência como exemplo, decidi prosseguir os meus estudos na Universidade dos Açores, escolhendo a licenciatura em Estudos Portugueses e Ingleses. Foi ao longo dos três anos da minha licenciatura que adquiri muitos conhecimentos e cresci a nível pessoal. Foi também na Universidade dos Açores que tive a oportunidade de fazer a diferença: ajudei colegas em diversas disciplinas e ensinei Inglês a alunos estrangeiros em Erasmus naquela Universidade. Foram estas experiências que me ajudaram a edificar a minha paixão pela docência e que me levaram a candidatar-me à Universidade de Coimbra.

2.2 Descrição das aulas de Português e Inglês

2.2.1 Aulas de Português

Ao longo do ano letivo tive a oportunidade de lecionar dezassete aulas no âmbito da disciplina de Português. Nessas aulas, tive sempre em vista os conteúdos programáticos do 9.º ano, as Aprendizagens Essenciais⁷ e as competências propostas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatório⁸, de modo a orientar os alunos nas suas aprendizagens.

⁷ Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_9a_ff.pdf

⁸ Disponível em:

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Quanto ao domínio da Educação Literária, abordei os três modos literários. Relativamente ao modo narrativo, a minha lecionação incidiu em obras como *O Fantasma de Canterville*, de Oscar Wilde, *A Aia*, da autoria de Eça de Queirós, e *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões. No que toca ao modo dramático, abordei *O Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, e, por fim, no âmbito do modo lírico, explorei os sonetos de Ruy Belo, intitulado “E tudo era possível”, e Camilo Pessanha, “Floriram por engano as rosas bravas.” Tendo em conta que a Educação Literária tem um peso preponderante em relação aos outros domínios e que este domínio não é, efetivamente, fácil para os alunos, procurei elaborar atividades criativas que despertassem o interesse dos discentes e que os ajudassem a compreender melhor cada texto literário. Incorporei, também, o método do trabalho colaborativo em quase todas as tarefas realizadas, de modo a potenciar a ajuda mútua.

No que concerne ao domínio da escrita, as minhas aulas focaram-se essencialmente na redação de textos de opinião. As tarefas de escrita assentavam, maioritariamente, no método do trabalho colaborativo e no processo de escrita. Procurei fazer sempre uma pesquisa sólida, a fim de orientar melhor os alunos nas suas aprendizagens. Explorarei este ponto de forma mais detalhada no capítulo quatro.

No âmbito da gramática, abordei conteúdos gramaticais tais como os processos fonológicos e os pronomes pessoais em adjacência verbal. Para que os alunos pudessem consolidar os seus conhecimentos, elaborei fichas formativas que foram realizadas recorrendo ao método do trabalho colaborativo.

Para além desses aspetos, tive a oportunidade de adaptar conteúdos e materiais para duas alunas com necessidades educativas especiais, possibilitando a compreensão das ideias principais dos textos literários abordados em sala de aula e promovendo, assim, a inclusão.

2.2.2 Aulas de Inglês

No que concerne às aulas de Inglês, lecionei quinze aulas. As aulas lecionadas tiveram, tal como as aulas de Português, sempre em conta os conteúdos programáticos de Inglês do 10.º ano, as Aprendizagens Essenciais⁹ e o Perfil dos Alunos à Saída do Ensino Obrigatório¹⁰. Estas

⁹ Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_ingles_f_geral_cont.pdf

¹⁰ Disponível em:

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

aulas incidiram sobre áreas temáticas como *teen issues*; *building dreams*; *fake news*; *technology*; *studying abroad*.

Procurei incorporar na sala de aula tarefas diversificadas, trabalhar as diferentes competências linguísticas e criar transições entre as diferentes tarefas, construindo, assim, planos de aulas com encadeamento lógico. Os materiais utilizados foram sempre adequados aos temas e iam ao encontro dos interesses dos alunos, a fim de os motivar.

No que concerne à compreensão da leitura, recorri a fichas formativas, cujos textos incidiam em temas atuais e eram do interesse dos alunos. Além disso, os textos escolhidos permitiam enquadrar conhecimento novo sobre aspetos que fazem parte do dia a dia dos discentes, como, por exemplo, as *fake news*. Estas fichas eram muitas vezes realizadas recorrendo ao trabalho colaborativo, com o objetivo de potenciar a interajuda.

Quanto à gramática, abordei conteúdos gramaticais como *-ing form vs to+infinitive* e *future tense (will vs going to)*. De modo a consolidar o conteúdo gramatical, elaborei um jogo interativo através da plataforma *Quizizz* e criei fichas formativas que foram realizadas com base no método colaborativo. Para potenciar a competência de Oralidade, os alunos tiveram a oportunidade de realizar um *role-play* com o tópico de *abusive relationships*.

Procurei igualmente inserir aspetos culturais, tendo decidido dar a conhecer outros lugares cuja língua falada é o Inglês. Deste modo, tendo nascido na ilha das Bermudas, criei uma apresentação informática de dispositivos explanando a minha experiência inventada de *studying abroad* que penso ter sido muito enriquecedor a nível cultural para os alunos, dado que ficaram a conhecer um novo lugar, cuja língua falada é o Inglês, e aspetos culturais diferentes daqueles a que normalmente os manuais lhes apresentam.

Em relação à escrita, tal como nas aulas de Português, apliquei o método colaborativo ao processo de escrita. Embora, no início, aos textos elaborados pelos alunos fosse aplicado somente o método colaborativo, ao longo do ano fui apurando o meu trabalho, combinando o método colaborativo com o processo de escrita, conforme demonstrarei no capítulo 4.

2.3 Reflexão crítica sobre a Prática Pedagógica Supervisionada

2.3.1 Reflexão crítica sobre as aulas de Português

Olhando em retrospectiva, encontrei vários desafios ao longo da lecionação. Um dos desafios com que me deparei no início do ano letivo foi a minha pronúncia micalense, que, por vezes, é considerada cerrada. Dado que os alunos nunca tinham tido contacto com um

micaelense, foi um desafio no início do ano os alunos poderem compreender-me adequadamente. Também apresentei as mesmas dificuldades em relação aos alunos. Todavia, com o tempo estas barreiras de comunicação foram ultrapassadas.

No que toca à lecionação das aulas, é evidente que as primeiras aulas lecionadas revelaram que não tinha experiência de lecionação prévia. Muitas vezes apresentava um plano de aula bem estruturado, mas a sua execução nem sempre era bem sucedida. Elaborei atividades demasiado ambiciosas para o grupo de alunos que tinha, sendo que elas não iam totalmente ao encontro do seu ritmo de aprendizagem. Apresentei, por isso, algumas inseguranças na gestão de situações imprevistas e na orientação das aprendizagens dos alunos.

A gestão do tempo também foi um fator desafiante. Foi difícil no início distribuir o tempo necessário para cada tarefa, não cumprindo, por vezes, o plano. Todavia, gradualmente, fui progredindo. Comecei a investir mais na pesquisa científica pedagógica, a fim de me sentir mais confiante, gerir melhor situações imprevistas e superar as minhas dificuldades. Além disso, comecei a orientar os alunos nas suas aprendizagens e elaborei tarefas criativas que fossem ao encontro do perfil dos alunos e respeitassem o seu ritmo.

Foi também ao longo do estágio que tive a oportunidade de descobrir o meu perfil de docente na disciplina de Português. Constatei que as minhas aulas eram mais bem sucedidas quando assumia um papel de facilitadora comparativamente com as aulas em que eu assumia o papel de transmissora de conhecimentos ou recorria ao método do questionamento.

Ao longo da minha Prática Pedagógica Supervisionada fui sempre procurando colmatar as minhas dificuldades. No entanto, há ainda aspetos que terei de aprimorar e espero fazê-lo no futuro.

2.3.2 Reflexão crítica sobre as aulas de Inglês

Embora tenha sentido mais facilidade em lecionar aulas em Inglês do que em Português, deparei-me com alguns desafios. Em primeiro lugar, o facto de a minha língua materna ser o Inglês torna notória a minha fluência e rapidez na língua. Este último aspeto foi um obstáculo, dado que lecionava Inglês como língua estrangeira e não como língua materna, o que, conseqüentemente, levou a que os alunos tivessem alguma dificuldade em me acompanhar. Tentei combater esta dificuldade abrandando a fala e repetindo as instruções de modo a que os alunos as pudessem seguir mais facilmente.

Em segundo lugar, nas primeiras aulas foi um desafio ser realista quanto ao tempo que os alunos levariam a cumprir as diferentes tarefas, e, portanto, por vezes foi difícil cumprir os planos. Contudo, com tempo, fui aperfeiçoando este aspeto.

Em terceiro lugar, diria que o meu maior desafio foi o da didatização da gramática, em resultado do facto de ter a língua inglesa como língua materna e perceber a gramática de modo intuitivo, o que não acontece com os alunos. Numa primeira abordagem da gramática, recorri ao método indutivo, questionando os alunos sobre as regras e estruturas gramaticais. Este método revelou as fragilidades que os alunos tinham em relação à gramática e, por conseguinte, este método não funcionou. Contudo, sendo que um docente é como um cientista cujas experiências nem sempre resultam, mas tenta sempre aprimorar o trabalho de modo a obter os resultados esperados, tive a preocupação de pesquisar os diferentes métodos de didatizar o conteúdo gramatical. Recorri à metodologia do PPP (*present, practice, produce*) (Criado, R. 2013:97-115) para a abordagem seguinte da gramática, a qual revelou maior sucesso comparativamente com a primeira aula em que lecionei gramática. Porém, ainda gostaria de trabalhar mais na didatização deste domínio, dado que ele é importante nas aulas de língua estrangeira.

2.3.3 Lecionação em outros níveis em Inglês

Durante o ano letivo tive a oportunidade de assistir às aulas de Inglês da turma do 11.º ano da Sr.ª Professora Cristina Pratas. Nesta turma lecionei, em conjunto com a minha colega estagiária, uma aula, o que permitiu ganhar mais experiência. A aula lecionada tratava de aspetos culturais, explorando o tema de multiculturalismo. Com o intuito de os alunos ficarem a conhecer o conceito de *Melting Pot*, iniciei a minha aula com uma ficha de compreensão oral que assentava na canção da banda *Blue Mink* intitulada *Melting Pot*. Posteriormente, a professora estagiária questionou os alunos acerca da mensagem que percorria a canção e se o conceito de multiculturalismo era retratado de uma forma positiva ou negativa. Após a exploração da mensagem da canção, os alunos visualizaram o discurso de David Cameron acerca do multiculturalismo e que apresentava um ponto de vista negativo no que toca ao tema. Estas atividades foram o ponto de partida para a atividade seguinte, um debate, uma vez que os alunos foram expostos a duas opiniões diferentes sobre o tópico do multiculturalismo. Assim, de modo a potenciar o pensamento crítico, criei quatro grupos, dois grupos a favor do multiculturalismo e dois contra; e realizaram-se, assim, dois debates entre os dois grupos opostos. No final, fez-se um pequeno resumo sobre as ideias discutidas no debate.

2.3.4 Aulas de substituição

Realizei, em conjunto com a minha colega, aulas de substituição tanto no âmbito do Português como no âmbito do Inglês. As aulas foram realizadas tendo em conta os planos de aula indicados pelas orientadoras, seguindo as suas indicações. Foi nestas aulas que tive a oportunidade de sentir a responsabilidade de gerir uma sala de aula sem uma rede de segurança. Foi uma experiência enriquecedora, que possibilitou mais experiência profissional e a criação de uma relação mais próxima com os alunos.

2.4 Atividades extraletivas

2.4.1 Reuniões de avaliação

Tive ainda a oportunidade de assistir às reuniões de avaliação das turmas de Português e de Inglês, bem como às reuniões da turma do 11.º ano de Inglês da Sr.^a Professora Cristina Sousa. Estas reuniões foram importantes, uma vez que permitiram que eu conhecesse melhor o perfil dos alunos e ajudaram-me a ajustar as metodologias didáticas e a utilizar materiais adequados às necessidades dos alunos.

2.4.2 Participação e organização de atividades extracurriculares

Além da minha participação nas reuniões intercalares, organizei uma palestra no dia 28 de março, com um colega estagiário de Filosofia, para as turmas do 11.º ano, no âmbito do tema do “Turismo Sustentável nos Açores”, uma vez que o tema da sustentabilidade estava a ser tratado nas aulas de Inglês. Esta palestra teve dois momentos: um sobre a ecoética, que foi apresentado pelo meu colega que tinha formação nesta área, e outro sobre sustentabilidade no setor do turismo nos Açores, que foi abordado por mim. Esta palestra teve como finalidade tornar os alunos conscientes de conceitos como a ecoética e o ecoturismo, promover hábitos de sustentabilidade e dar-lhes a conhecer lugares como os Açores, onde se procura preservar e valorizar o património num compromisso sustentável.

2.4.3 Visitas de estudo

Nos meses de fevereiro e março tive a oportunidade de acompanhar tanto a turma de Português como a de Inglês em visitas de estudo. No âmbito da disciplina de Português, no dia 17 de fevereiro, acompanhei a turma do 9.º ano numa visita de estudo a Lisboa, a fim de ver a peça *O Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente. Esta viagem educativa permitiu, além de solidificar os laços com os alunos, aprofundar os meus conhecimentos sobre a obra vicentina. Constatei também que o contacto com essa dramatização foi muito importante para os alunos, dado que ficaram a conhecer melhor as personagens-tipo que compõem a obra, tendo mostrado muito interesse na personagem do “parvo”.

No dia 24 de março acompanhei os alunos do 10.º ano de Inglês na visita de estudo ao *News Museum* e ao Museu dos Mitos e Lendas, em Sintra. Esta viagem, tal como a anteriormente mencionada, foi muito enriquecedora. Fiquei a conhecer diversos mitos e lendas de Sintra, bem como os diferentes tipos de notícias. Como ambos os museus eram de carácter interativo, cativaram muito o interesse dos alunos. Além disso, foi mais uma oportunidade para os conhecer melhor e fortalecer ainda mais os laços já criados ao longo das aulas.

Síntese

Em jeito de conclusão, vinco que a minha Prática Pedagógica Supervisionada deu-me a possibilidade de conhecer o mundo da docência e as responsabilidades pedagógicas e mostrou-me a necessidade de continuar a aprimorar o meu trabalho de modo contínuo. É evidente que esta experiência foi apenas um ponto de partida para o meu futuro na área da docência, dado que existem aspetos que gostaria de melhorar; ainda tenho muito para aprender. Contudo, foi uma experiência muito frutífera, que me fez crescer não só a nível profissional como a nível pessoal.

Capítulo 3 – Escrita Colaborativa: o processo de escrita

Introdução

O presente capítulo incide no tratamento do tema monográfico que foi investigado e posto em prática durante as minhas aulas de Estágio Curricular. Iniciarei, na secção 3.1, pela exposição dos principais motivos pelos quais escolhi a escrita colaborativa juntamente com o processo de escrita como tema monográfico. Depois, na secção 3.2, apresentarei algumas reflexões sobre a escrita em contexto escolar na aula de língua materna e na aula de língua estrangeira. De seguida, na secção 3.3, pretender-se-á explicitar-se-á o processo de escrita, delimitando as diferentes etapas que o compõem. Após a exploração sobre o processo de escrita, procurarei explanar o conceito de aprendizagem colaborativa, distinguindo-a da aprendizagem cooperativa, isto na secção 3.4. Na secção 3.5 apresentarei a escrita colaborativa, enumerando vantagens e desafios desta metodologia de escrita, bem como aspetos a ter em conta na realização de sessões de escrita colaborativa. Por fim, na secção 3.6 apresentarei reflexões sobre a pedagogia da escrita através dos géneros textuais.

3.1 Motivos para a escrita colaborativa e o processo de escrita nas aulas de Português e Inglês

O tema monográfico escolhido para o presente relatório de estágio fundamenta-se essencialmente em três pontos. Em primeiro lugar, considere trabalhar a competência de escrita nas aulas, uma vez que é um domínio complexo no âmbito do qual os alunos apresentam diversas dificuldades, conforme foi possível averiguar ao longo das aulas e nos testes de diagnóstico. Em segundo lugar, porque o domínio da escrita é pouco trabalhado na sala de aula devido à falta de tempo. Os programas focam-se essencialmente em outros domínios como a Educação Literária, no caso do Português, e nas competências da oralidade e da gramática, no caso do Inglês. Por consequência, os discentes não têm oportunidade para praticar a escrita e aprender as técnicas necessárias para escrever melhor. Em terceiro lugar, além, pois, de ser pouco trabalhada na sala de aula, os alunos apresentam uma atitude desinteressada em relação à escrita. Com o intuito de tornar a escrita mais atrativa e motivante e de ajudar os alunos a colmatar as suas dificuldades, recorri ao método colaborativo. O método colaborativo despertou o meu interesse nas aulas da Sr.^a Professora Júlia Gomes, minha orientadora de Estágio de Português. Ao longo da minha observação das suas aulas, constatei que, quando a professora recorria ao método colaborativo, os alunos eram muito mais produtivos e sentiam-se animados na realização da tarefa. Além disso, é uma estratégia que permite a interajuda entre os membros de um grupo, favorecendo o espírito de equipa.

3.2 A competência da escrita em contexto escolar

a) A competência da escrita na Língua Materna

Embora a competência da escrita continue a ter um valor simbólico na sociedade (Fonseca, F. 1992: 223-224) e assumam um papel hegemónico na avaliação dos alunos (Carvalho, J. 2001:82), é de salientar que numa sociedade em que predominam o audiovisual e o imediato cada vez menos os discentes escrevem e leem (Fonseca, F. 1992: 223-224). Fernanda Irene Fonseca afirma mesmo que os alunos não aprendem a escrever “pela razão simples de que, na escola, não se ensina a escrever.” (Fonseca, F. 1992: 226).

José Carvalho enumera várias obstruções quanto ao ensino da escrita no contexto da sala de aula, sendo a primeira o facto de que muitos docentes veem a escrita como um produto, sem ter em vista que há um conjunto de etapas que são necessárias para chegar a este produto. Em segundo lugar aponta a existência de turmas com um número elevado de alunos, sendo que estes alunos apresentam “diferentes níveis de desenvolvimento da capacidade de escrever” (Carvalho, 1997 *apud* Carvalho, J. 2001:82). Por fim, refere o número de aulas limitadas por semana, porquanto é necessário cumprir um programa.

Os programas também revelam obstáculos quanto ao ensino da escrita. Os objetivos do programa atribuem maior importância à escrita na qualidade “de actividade lúdica e expressiva”, ao passo que a escrita enquanto “apropriação de técnicas e modelos diversificados” é desconsiderada. (Carvalho, J, 2001:83) O autor anteriormente mencionado reforça a discrepância entre a escrita lúdica e a escrita enquanto “adequação das técnicas”, afirmando que “[a] escrita lúdica, atribui-se quase cinquenta por cento do tempo total destinado ao tratamento da escrita, enquanto que para a apropriação de técnicas se propõe apenas vinte por cento.” (Carvalho, J, 2001:83)

Outro aspeto considerado problemático no programa é a ênfase na quantidade e não na qualidade dos textos escritos. Os programas focam-se essencialmente no produto final em vez de se focarem no processo de escrita, sendo que aquele autor defende “que o ensino da escrita deve privilegiar a qualidade sobre a quantidade, porque escrever muito não significa escrever bem (...)” (Carvalho, J, 2001:83) e que “[m]ais importante nos parece a reflexão sobre os diferentes aspectos do processo de escrita de modo a serem interiorizados pelos alunos e progressivamente automatizados” (Carvalho, J, 2003:87).

Tendo em conta o que foi supramencionado, podemos afirmar que “[a] prática da escrita não está ausente das aulas de língua materna, mas a sua presença é assistemática, ocasional,

não programada” (Fonseca, F. 1992:226). A escrita, ao contrário do que acontece nas aulas de língua materna, “exige um planeamento específico e um treino intencional, progressivo, faseado” (Fonseca, F. 1992:226).

b) A competência da escrita na Língua Estrangeira

A crise anteriormente mencionada quanto à pedagogia da escrita nas aulas de língua materna pode ser transposta para as aulas de língua estrangeira. Embora os alunos possam ter adquirido alguma experiência de escrita nas aulas de língua materna, os professores de língua estrangeira “should not, assume, however, that they are proficient at writing in their mother tongue, or that they already possess the necessary organizational skills for writing effectively” (Byrne, D, 1988:5). De acordo com o autor, os docentes não deveriam igualmente esperar que “the ability to write in the mother tongue can be transferred to the foreign language” (Byrne, D, 1988:5).

No que diz respeito à aprendizagem de uma língua estrangeira, a verdade é que a oralidade é mais valorizada do que a escrita, dado que é possível falar numa língua estrangeira sem saber escrevê-la (Byrne, D, 1988:5), algo que também se verifica na língua materna. Contudo, conforme enumera Harmer (1998:79), uma pedagogia de escrita é fundamental pelas seguintes razões:

- a) *Reinforcement*- reforçar a aquisição da língua através da escrita, dado que “some students acquire languages in a purely oral/aural way, but most of us greatly benefit from seeing the language written down.” (Harmer, J, 1998: 79)
- b) *Language development*- a atividade mental que se sucede ao longo do processo de escrita potencia a aprendizagem da língua.
- c) *Learning style*- os alunos aprendem uma língua de forma diferente; enquanto uns aprendem rapidamente através do olhar e da escuta, outros há que demoram mais tempo e que necessitam da competência escrita para fazer esta aprendizagem.
- d) *Writing as a skill*- a escrita, tal como *reading*, *listening* e *speaking*, é uma competência linguística. Os alunos necessitam de saber as convenções de escrita e como escrever diversos géneros textuais.

Este último ponto é considerado, segundo o autor supramencionado, a razão mais importante de ensinar a escrita, dado que o ensino da escrita é visto como um produto que segue as seguintes etapas:

“students write a composition in the classroom which the teacher corrects and hands back the next day covered in red ink. The students put the corrected pieces of work in their folders and rarely look at them again.” (Harmer, J., 2004: 11)

No entanto, verificou-se que a abordagem da escrita enquanto produto não é eficaz. Conforme refere Ken Hyland, “the process approach to writing teaching emphasizes the writer as an independent producer of texts, but it goes further to address the issue of what teachers should do to help learners perform a writing task” (Hyland., K, 2003:10).

3.3 O ensino da escrita enquanto processo

A partir dos anos setenta, nas instituições de ensino superior dos Estados Unidos de América surge uma insatisfação por parte de professores quanto aos resultados dos alunos no que concerne à competência da escrita. Para tentar resolver este problema nasce um interesse em tal investigação e, a partir dos resultados dessa investigação, averigua-se que os alunos que apresentam bons resultados recorrem a determinadas estratégias que os alunos com maus resultados não utilizam (Cassany, 1990:71). Assim, concluiu-se que “(...) para escribir satisfactoriamente no es suficiente com tener buenos conocimientos de gramática o com dominar el uso de la lengua, sino que también es necesario dominar el proceso de composición de textos (...)” (Cassany, 1990: 71).

Na verdade, os alunos percecionam a escrita como sendo um produto final e não como um processo. Cassany retrata bem esta realidade quando afirma que:

“Los alumnos suelen concebir la escritura como el ato automático de llenar una hoja en blanco com letras: no reflexionan demasiado sobre lo que escriben, nunca hacen borradores, apuntan todo lo que les pasa por la cabeza, tal como se les ocurre, y se apresuran a llegar de la hoyo y poder exclamar victoriosos: Ya estoy!” (Cassany, Luna e Sanz, 1998: 261)

É importante salientar que “o ensino-aprendizagem de uma atividade altamente codificada como é a escrita é um percurso longo e difícil que exige um planeamento específico e um treino, intencional, progressivo, faseado” (Fonseca, F, 1992: 226).

Perante o anteriormente exposto, é de concluir que o docente deve criar um ambiente propício à abordagem da escrita enquanto processo. Quando se fala no ensino do processo de escrita, “o modelo de Hayes e Flowers (1980) converteu-se numa referência obrigatória” (Camps, A. 2005:4) tanto para as aulas de língua materna como para as aulas de língua estrangeira. Este modelo de escrita engloba três etapas: planificação, textualização e revisão.

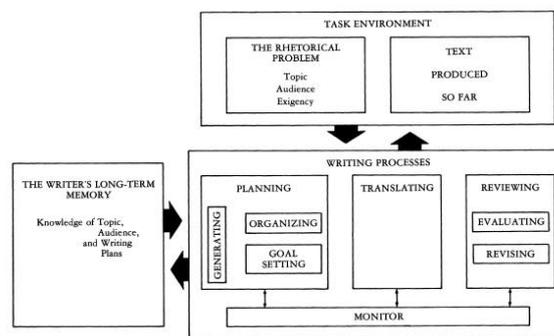


Figura 1- O modelo de escrita de Hayes & Flower (Lee W., Greg, and Erwin R. Steinberg (Eds), Cognitive Processes in Writing *apud* Hayes, J & Flower, L, 1981:208.

A planificação baseia-se em três subprocessos fundamentais: gerar ideias, organizá-las e estabelecer objetivos (Camps, A. 1990: 6). É de realçar que nesta etapa “as crianças/adolescentes têm dificuldade em planificar o texto que vão ou estão a escrever” (Carvalho, J. 2001:74), uma vez que é uma tarefa complexa em que o aluno tem de ter em conta vários aspetos como o género textual, a organização do conteúdo do texto, a finalidade e o recetor do texto (Carvalho, J. 2001:74). Contudo, a maior dificuldade com que o aluno se depara é o conteúdo, dado que ou não sabe muito sobre os temas propostos para escrever ou tem dificuldades no acesso aos conhecimentos, já que não possui “estratégias de busca e seleção de informação na memória” (Carvalho, J. 2001:74).

Uma das formas de combater as dificuldades anteriormente mencionadas consiste em realizar a planificação em colaboração. Esta planificação pode ser feita em conjunto com a turma, possibilitando a participação dos alunos, ou pode ser elaborada em pares ou em pequenos grupos (Barbeiro, L. & Pereira, L. A, 2007:21).

A textualização é a etapa da “redacção propriamente dita” (Barbeiro, L. & Pereira, L. A, 2007:18). É a fase em que o autor traduz as ideias anteriormente pensadas e organizadas na etapa de planificação para expressões linguísticas (Hayes, J. & Flower, L, 1981:209). Segundo Luís Barbeiro e Luísa Pereira, conforme o aluno vai redigindo o texto tem de ter em vista três pontos fundamentais: (1) “a explicitação de conteúdo”, de modo a que o leitor possa ter acesso

ao conhecimento; (2) a “formulação linguística”, ou seja, a explicação do conteúdo deve ir ao encontro da sua expressão; e (3) a “articulação linguística”, isto é, deve haver articulação das ideias de modo a que o texto seja coeso e coerente (Barbeiro, L. & Pereira, L. A, 2007:18).

A última etapa, que consiste na revisão, baseia-se na avaliação do texto e na reformulação do mesmo. Esta etapa ocorre quando o autor relê o seu texto, o avalia e, a partir dessa sua avaliação crítica, realiza correções ou reformulações (Barbeiro, L. & Pereira, L. A, 2007:18). É de notar que a revisão dos textos não é uma tarefa fácil para os alunos (Pereira, L & Cardoso, I, 2013: 128). Carvalho destaca esta dificuldade sentida pelos alunos salientando que “[a] revisão que os adultos fazem é muito mais global do que a feita pelos mais novos que tem um carácter muito mais concreto e pontual” (Carvalho, J. 2001:76). Assim sendo, a revisão é realizada de uma forma muito superficial por parte das crianças e adolescentes. A maioria das correções que são produzidas no texto ocorre a nível da ortografia (Carvalho, J. 2001:76).

De acordo com Maria Luísa Pereira e Inês Cardoso, uma das formas em que o docente pode ajudar a diminuir as dificuldades sentidas pelos alunos quanto à revisão do texto é “criar listas de verificação que funcionem como instrumento de regulação, incitando, assim, o aluno a adotar uma atitude crítica face ao seu texto e a controlar o processo de escrita” (Pereira, L & Cardoso, I, 2013: 128).

Um aspeto interessante no ensino da escrita enquanto processo é que este possibilita a intervenção do docente nas diferentes etapas que compõem o mesmo. Assim, o professor toma uma posição de guia que orienta os alunos nas diferentes tarefas, ajudando-os nas suas dificuldades (Camps, A. 2005:5).

O processo de escrita vai ao encontro das “concepções psico-pedagógicas de Vigotski”, que salienta a relevância da interação como fator de aprendizagem (Camps, A. 2005:5). Nesta linha de ideias, Anna Camps evidencia que “o modelo teórico cognitivo da composição escrita e o modelo pedagógico interaccionista que orienta o ensino proporcionará caminhos para avançar no sentido de uma concepção mais contextualizada e pragmática da escrita” (Camps, A. 2005:6).

3.4 Método colaborativo

O conceito de aprendizagem colaborativa manifesta-se pela primeira vez nos anos cinquenta e sessenta por parte de um grupo de docentes britânicos que lecionava no ensino secundário e investigadores de medicina educacional (Brufee, K, 1984:636). M. J. L.

Abercrombie, na sua observação da interação dos estudantes de medicina com o médico que os orientava, verificou que os discentes que realizavam um diagnóstico em conjunto conseguiam fazer uma avaliação muito mais rapidamente do que aqueles que a realizavam individualmente (Brufee, K, 1984:636). Mais tarde, nos anos setenta, a aprendizagem colaborativa desperta o interesse dos docentes das universidades americanas, dado que os discentes que entravam numa faculdade apresentavam um pobre desempenho a nível académico. Além deste desafio, verificou-se que a maior parte dos alunos revelava dificuldades em moldar-se às convenções tradicionais das salas de aulas universitárias, nomeadamente no que diz respeito à ajuda oferecida por parte da faculdade (Brufee, K, 1984:637). Constatou-se que os alunos recusavam fazer usufruto dos “tutoring and counseling programs staffed by graduate students and other professionals.” Para combater este problema, as faculdades recorreram ao “*peer tutoring*” (Brufee, K, 1984:637).

A aprendizagem colaborativa pode, conforme a informação anteriormente mencionada, ser concretizada através de trabalho de grupo ou de pares. No entanto, ela apresenta características peculiares e diferenças em relação a outras estratégias similares, como a aprendizagem cooperativa. Para Jeremy Roschelle e Stephanie D. Teasley, o trabalho colaborativo ocorre quando existe “mutual engagement of participants in a coordinated effort to solve the problem together”, ao passo que o trabalho cooperativo decorre quando há “division of labour among participants, as an activity where each person is responsible for a portion of the problem solving” (Roschelle, J & Teasley, S, 1995:70). Isto significa que enquanto o trabalho colaborativo se baseia na interação entre todos os elementos do grupo de modo a resolver um problema em conjunto, o trabalho cooperativo apoia-se na responsabilidade de cada membro do grupo em realizar individualmente a sua tarefa de modo a resolver um problema.

A interação oral é a chave principal da aprendizagem colaborativa. Segundo Brufee, o pensamento é uma conversação interiorizada e, por isso, quanto mais conversamos melhor pensamos. Conforme refere o autor, “[t]o think well as individuals we must learn to think well collectively-that is, we must learn to converse well” (Brufee, K, 1984:640). É através do trabalho colaborativo que os alunos aprendem e constroem conhecimento porque conversam e interagem entre si. Destarte, no que toca a aprendizagem da escrita, o trabalho colaborativo é um aspeto fundamental, já que o modo como os alunos comunicam entre si “(...) determines the way they will think and the way they will write.” (Brufee, K, 1984:642). Cassany ilustra a dinâmica da colaboração na aprendizagem da escrita afirmando que:

“Cuando el alumno habla de lo que está escribiendo, verbaliza su pensamiento interno y facilita que otras personas, compañeros y docentes, le ayuden a conformarlo, que le hagan perguntas que le animen a ampliarlo, o que le muestren formas alternativas de pensamento que no conocía” (Sequeira *et al.*, 2001:15)

3.5 Aplicação do método colaborativo à escrita

A expressão “escrita colaborativa”, de uma forma muito sucinta, significa de acordo com Neomy Storch “(...) the co-authoring of a text by two or more writers” (Storch, 2013:2). Por outras palavras, é a criação de um texto por dois ou mais autores. É através da estratégia de escrita colaborativa que “[a] produção escrita é vista mais como uma negociação dinâmica que os escritores em desenvolvimento empreendem quando adotam ou divergem de formas e de padrões textuais disponíveis, a fim de atingirem os seus próprios objetivos comunicativos” (Niza *et al.*, 2011:26). Assim sendo, “partilhar a atividade de escrita permite (...) explicitar o que se pensa, analisar e integrar dados, realizar um trabalho conjunto de resolução de problemas linguísticos e textuais, construir estratégias mais eficazes de comunicação por escrito” (Niza *et al.*, 2011:37).

3.5.1 Vantagens da escrita colaborativa

A escrita colaborativa apresenta inúmeras vantagens para a sua aplicação nas aulas tanto de língua materna como de língua estrangeira.

A escrita colaborativa promove o desenvolvimento de competências sociais presentes na área do relacionamento interpessoal do Perfil do Aluno à Saída do Ensino Obrigatório, tais como: “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede; interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (Martins, *et al.*, 2017:25).

A escrita colaborativa potencia *cognitive conflict*, ou seja, “permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto” (Barbeiro, L. & Pereira, L. A, 2007:10). Este conflito, que ocorre entre os membros do grupo, pode ser frutuoso: “help students to be better thinkers as they learn to resolve differing views. In addition, conflict resolution helps them to develop good interpersonal skills” (Yong, M, 2010:23).

É importante destacar que na realização de sessões de escrita colaborativa na sala de aula o professor assume uma posição diferente da de uma aula tradicional. O docente deixa de

ser um mero transmissor de conhecimentos e passa a ser um facilitador (Dale, H, 1997:17). Assim, o professor toma uma posição de observador, o que é benéfico, dado que “through observation, we can become aware of student difficulties in social, rhetorical, or mechanical areas, we have the opportunity to address those problems explicitly in our instruction. We can delight in students solving writing problems together and catch a glimpse of their externalized thinking about writing” (Dale, H, 1997:55). Assim, o docente pode facilmente detetar as dificuldades dos alunos e ajudá-los no momento, o que não acontece na escrita individual.

Ademais, a escrita colaborativa permite que “a writing group can utilize the skills and talents of all its members” (Dale, H, 1997:55). “For instance, those who cannot write well can suggest good ideas or examples. Some are better at sentence structure, organization, spelling, and writing mechanics. Others may focus on purpose and sense of audience, evaluation, or even time management” (Yong, M, 2010:23). Quando os alunos contribuem com os seus talentos para a redação do texto, eles podem “co-construct knowledge and improve their writing skills to a greater extent than what they could achieve individually” (Yong, M, 2010:23).

3.5.2 Desafios da escrita colaborativa

Ainda que existam inúmeras vantagens na aplicação da escrita colaborativa, esta estratégia de escrita apresenta alguns desafios que o docente deve ter em conta. Um dos desafios quando se pretende implementar a escrita colaborativa nas aulas é o facto de que há sempre alunos que são relutantes à ideia de partilhar a atividade de escrita porque acham que vão ser prejudicados pelos outros membros ou receiam que sejam reveladas as suas fraquezas (Dale, H, 1997:25).

Outro problema é a presença de alunos com estilos de trabalho diferentes. Dale retrata alguns desses problemas referindo que:

“Some don’t feel secure about an assignment unless they are ahead of schedule, and others really do write better under pressure. Some students want to get right down to business, and others need some time to “bond” by getting to know each other; to more directed students, that can seem like rambling or wasting time.” (Dale, H, 1997:26)

Por vezes a escrita colaborativa pode gerar conflitos entre os membros do grupo. A existência de alunos que tomam uma posição autoritária faz com que os outros elementos se sintam marginalizados, o que não permite a participação de todos. De acordo com a autora anteriormente mencionada, “social factors have a tremendous effect on cognitive ones. One

simply learns less from listening to than from participating in an academic activity” (Dale, H, 1997:48).

3.5.3 Soluções para os desafios

Tendo em consideração os desafios anteriormente mencionados, Helen Dale aconselha que o docente fale com a turma sobre comportamentos que deverão ser positivos enquanto se trabalha em grupo. O importante é promover a confiança entre os membros do grupo, dado que, se os alunos confiam uns nos outros, “members of a collaborative writing group are likely to compensate for each other’s weaknesses and count on each other’s strengths because they know the others in the group would be fair and would be willing to help them” (Dale, H, 1997:26).

Na construção de confiança entre os membros de um grupo, a autora sugere que:

“groups should have some ground rules that apply to everyone in the class and should also be able to establish some rules of their own. They should anticipate problems, like one person dominating, and decide ahead of time what they will do. Students can keep process journals of their co-authoring experience in which to frame and express their concerns about real or potential problems.” (Dale, H, 1997:26)

Outra forma que considerei útil para combater alguns obstáculos e garantir sessões de escrita colaborativa bem sucedidas foi solicitar um registo em papel aos alunos no final de cada sessão sobre a satisfação das suas aprendizagens. Foi com o *feedback* dos alunos que consegui depois compreender qual era a melhor forma de criar os grupos e evitar conflitos nas próximas sessões.

3.5.4 Aspetos a ter em conta quanto à organização de sessões de escrita colaborativa

➤ Formação de grupos

Um aspeto fundamental na criação de sessões de escrita colaborativa na sala de aula é a formação de grupos. Muitas das vezes, se dermos a oportunidade aos alunos de formarem os seus próprios grupos, “they tend to establish homogeneous ones” (Dale, H, 1997:33). Consequência disto será a criação de grupos cujos membros são “friends who may have similar skills and hold similar opinions” (Dale, H, 1997:33). Por este motivo, é essencial que os grupos sejam heterogéneos a fim de haver diferentes perspetivas, tornando a interação eficaz (Dale, H, 1997:33). Uma das formas de criar os grupos é “to diversify the unique attributes each student brings to the writing project, such as understanding of genre, creativity, or facility with the mechanics of language” (Hillebrand, 1994 *apud* Dale, H, 1997:33).

➤ **Técnicas da escrita colaborativa**

Relativamente à metodologia, é de destacar que existem técnicas que são utilizadas na escrita colaborativa. Segundo Lowry *et al.* (2004), existem cinco técnicas de escrita colaborativa: *group single-author writing*, *sequential writing*, *parallel writing-horizontal division writing*, *parallel writing-stratified division writing* e *reactive writing*.

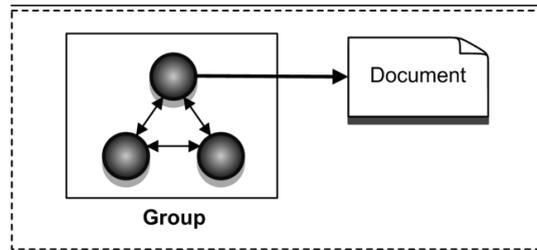


Figura 2 – *Group single-author writing* (Lowry et al, 2004:76)

A técnica de *group single-author writing* (fig.2) aplica-se quando uma pessoa está responsável pela redação do texto de uma equipa. Embora esta técnica não permita que todos os membros participem na criação do texto, é considerada uma técnica de escrita colaborativa, dado que todos os membros do grupo trabalham em conjunto de forma a chegar a um consenso no que diz respeito ao texto (Lowry et al, 2004:76). De acordo com Jeremy Harmer, ao haver um *scribe*, isto é, uma pessoa responsável pela redação do texto, isso permite que os outros membros da equipa “have more chance to concentrate on the language, think about what is being written, and evaluate it in a more objective way (...)” (Harmer, 2007: 77). Além disso, é uma técnica que proporciona um estilo consistente ao longo do texto (Lowry et al, 2004:81).

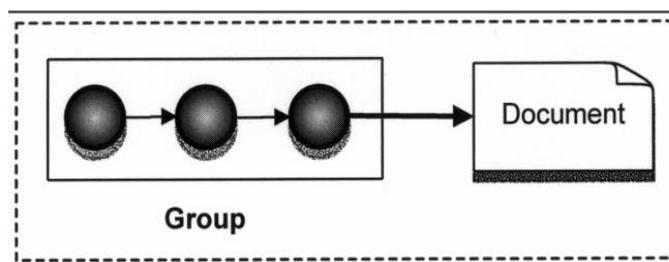


Figura 3 -*Sequential writing* (Lowry et al, 2004:76)

A *sequential writing* (fig. 3), por sua vez, ocorre quando todos os elementos do grupo têm a oportunidade de redigir o texto num determinado momento. Assim, cada membro redige uma parte do texto e quando a terminam passam para o membro seguinte (Sharples, 1992 *apud* Lowry *et al.*, 2004:76), possibilitando a participação de todos na criação do texto. Esta técnica,

por um lado, facilita a organização, tornando-a mais simplificada, e propicia uma melhor coordenação no que concerne ao trabalho distribuído, mas, por outro, poderá gerar falta de consenso entre os membros da equipa, dado que diminui a interação social entre os membros (Lowry *et al*, 2004:76).

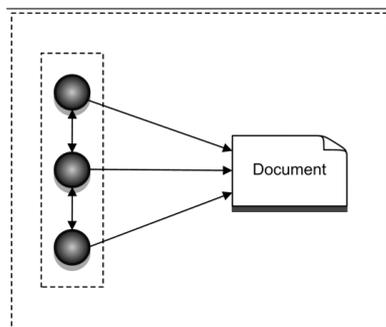


Figura 4 – *Parallel writing* (Lowry et al, 2004:77)

Parallel writing (Fig.4) acontece quando a tarefa é dividida em diferentes partes e distribuída a cada membro da equipa, sendo que cada pessoa é responsável pela sua parte e todos fazem a sua parte em simultâneo. Esta técnica pode ser dividida em dois tipos: *horizontal-division writing* e *stratified division writing* (Lowry *et al.*, 2004:77-78).

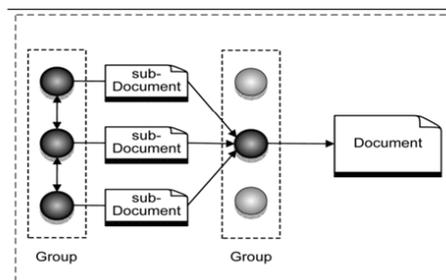


Figura 5- *Parallel Writing - Horizontal division writing* (Lowry et al, 2004:78)

Entende-se por *horizontal-division writing* (fig.5) quando cada membro do grupo é responsável por uma secção específica da tarefa (Stratton, 1989 apud Lowry et al, 2004:78).

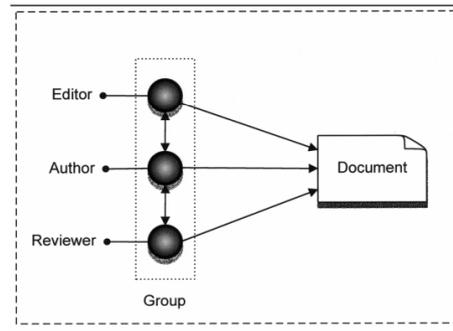


Figura 6- *Parallel writing- stratified division writing* (Lowry et al., 2004:79)

Parallel writing- stratified division writing (fig.6), por outro lado, decorre quando para além da divisão da tarefa em partes, a cada membro do grupo são atribuídas as funções de editor, autor ou revisor. Estas funções são atribuídas de acordo com os talentos dos membros. As vantagens desta técnica são o texto apresentar mais qualidade, ocorrer menor redundância e haver um aproveitamento do talento individual. Todavia, pode ser produzido trabalho redundante se não for bem planeado e existir a presença de estilos diferentes (Lowry et al., 2004:81).

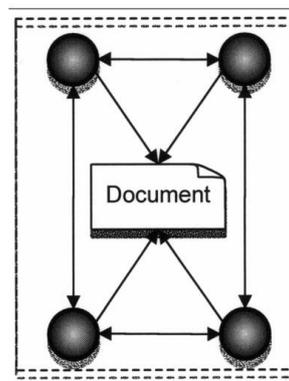


Figura 7- *Reactive writing* (Lowry et al., 2004:81)

Reactive writing (fig. 7), por sua vez, dá-se quando todos os indivíduos da equipa colaboram entre si, reagindo e ajustando as contribuições de todos de modo a criar o texto (Lowry et al., 2004:78). Esta técnica é benéfica no que diz respeito à criatividade e ao consenso (Lowry et al., 2004:79). Contudo, dificulta a coordenação e traz dificuldades quanto ao controlo de versão (Adkins et al., 1999 *apud* Lowry et al., 2004:79).

Tendo em conta as técnicas anteriormente mencionadas, é fundamental que o docente tenha em vista as diferentes vantagens e desvantagens, a fim de escolher a técnica mais adequada para integrar na sala de aula.

3.6 Pedagogia da escrita através dos géneros textuais

No que toca à aprendizagem da escrita, é fundamental colocar os alunos em contacto com “a diversidade de géneros textuais relevantes de modo a que os alunos possam apreender a sua especificidade em termos de forma e conteúdo e para que possam aceder à realização de funções por meio dos produtos escritos” (Barbeiro, L. & Pereira, L. A, 2007:8). Destarte, as duas didatizações de Português e uma das didatizações de Inglês baseiam-se na redação de um texto de opinião. As didatizações serão exploradas expansivamente no próximo capítulo.

Segundo os autores Dolz e Pasquier (2000), a argumentação tem um papel preponderante nas nossas vidas e pode ser encontrada em diversas situações tais como “en las discusiones privadas, en la familia, con los vecinos, con los amigos; en los debates públicos entre políticos, estudiantes, compañeros de trabajo; en la prensa: editoriales, páginas de opinión, artículos de crítica; en los tribunales: actuación de abogados y de fiscales; etc.” (Dolz, J. & Pasquier, A.2000:11).

Quanto aos alunos, os autores supramencionados salientam que existe “un desnivel entre el desarrollo de las capacidades argumentativas en lo oral y en lo escrito” (Dolz, J. & Pasquier, A.2000:12). No que toca à capacidade de argumentar oralmente, “[u]n niño es capaz relativamente pronto de defender en una conversación su punto de vista sobre un tema que le concierne (por ejemplo, para intentar convencer a sus padres de que le aumenten la paga o de que le compren chucherías); el niño adapta sus argumentos, sin demasiadas dificultades, a la oposición que encuentra en cada respuesta de los adultos” (Dolz, J. & Pasquier, A. 2000:12).

Contudo, relativamente à escrita de textos de carácter argumentativo “es mucho más difícil para el niño producir un monólogo argumentativo escrito (por ejemplo, escribir una carta de protesta-reclamación)” (Dolz, J. & Pasquier, A.2000:12), uma vez que o aluno tem de “A) antecipar globalmente a posición del destinatário; B) Justificar y desarrollar su punto de vista com un conjunto de argumentos; C) Planificar la sucesión de los argumentos y su articulación; D) Negociar una posición aceptable para todos” (Dolz, J. & Pasquier, A.2000:12).

Capítulo 4 – Didatizações e análise dos resultados

Introdução

O presente capítulo diz respeito à descrição e à aplicação do tema monográfico. Está dividido em cinco partes. Na secção 4.1 farei uma descrição das didatizações realizadas no âmbito da disciplina de Português. Posteriormente, na secção 4.2, analisarei os dados e os resultados do objeto de análise, que serão os textos reescritos dos alunos. Depois, na secção 4.3, analisarei e discutirei com maior profundidade os resultados. Na secção 4.4 descreverei as didatizações realizadas no âmbito da disciplina de Inglês e na secção 4.5 farei a análise dos dados dos textos reescritos dos alunos. Na secção 4.6 analisarei e discutirei os resultados e na secção 4.7 analisarei os inquéritos de satisfação que foram aplicados no final das sessões de escrita colaborativa.

4.1 Didatizações de Português

Esta secção encontra-se dividida em três partes. Num primeiro momento, descrevem-se as três didatizações realizadas na disciplina do Português, sendo a primeira didatização a de diagnóstico e as seguintes as principais. Num segundo momento proceder-se-á à análise e à reflexão sobre os dados e num terceiro momento far-se-á a discussão e a análise dos resultados no que concerne às didatizações. O objeto de análise será o conjunto dos textos reescritos dos alunos.

As didatizações tiveram lugar ao longo de três aulas de 100 minutos e focam-se essencialmente em atividades de produção escrita, nomeadamente na produção de um texto de opinião. Segundo as Aprendizagens Essenciais de Português do 9.º ano, os alunos no domínio de escrita devem “Elaborar textos de natureza argumentativa de géneros como: comentário, crítica, artigo de opinião” (pp.9)¹¹. Portanto, a escolha do texto de opinião baseia-se neste documento curricular. Os textos foram redigidos em pares, tendo em conta as etapas do processo de escrita (planificação, textualização e revisão), excluindo a atividade de diagnóstico.

Nas duas didatizações principais foram delineados os seguintes objetivos: (i) consolidar a estrutura do texto de opinião; (ii) escrever textos de opinião; (iii) tomar consciência das

¹¹ Direção Geral de Educação. *Aprendizagens Essenciais Português 9.º ano* (2018), disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_9a_ff.pdf

diferentes etapas do processo de escrita; (iv) planificar textos; (v) redigir um texto de opinião recorrendo a técnicas de escrita colaborativa de Lowry *et al* (Lowry *et al*, 2004:76-81); (vi) rever o texto recorrendo aos parâmetros da ficha de autoavaliação que consiste na avaliação de aspetos a nível da estrutura formal do texto, do conteúdo, da sequência lógica e coesão através de conectores discursivos, da pontuação, da ortografia, da sintaxe e da extensão do texto; (vii) reescrever o texto tendo em conta os parâmetros da ficha de autoavaliação.

4.1.1 Atividade de diagnóstico

A atividade de produção escrita para análise diagnóstica realizou-se no dia 14 de fevereiro de 2023, com uma duração de 100 minutos. A aula teve início com uma ficha de compreensão oral sobre a vida e a obra de Ruy Belo, com o objetivo de os alunos identificarem os aspetos da vida e da obra deste poeta.

Após este momento inicial, a professora estagiária entregou aos alunos um caligrama de Avelino Araújo intitulado “Soneto Apartheid”, pedindo-lhes que o analisassem quanto à sua estrutura formal e ao seu tema. Esta atividade serviu de preparação para a análise do soneto de Ruy Belo intitulado “E tudo era possível?”.

Depois, a professora estagiária solicitou aos alunos que, em pares, analisassem a estrutura formal do poema e traçassem uma linha isotópica a partir do nome juventude. No segundo tempo letivo, procedeu-se à análise conjunta do soneto de Ruy Belo. A análise serviu de ponto de partida para que os alunos tivessem já ideias para a tarefa seguinte que consistiria na redação de um texto.

Após a análise, a professora estagiária solicitou aos alunos que redigissem um texto de opinião respondendo à questão: “Consideras que a juventude é um momento em que tudo é possível?” A professora estagiária projetou o enunciado pelo qual os alunos tinham de se orientar para produzir o seu texto.

Enunciado da tarefa¹²:

Tendo em conta o soneto de Ruy Belo, considera que a juventude é um momento em que tudo é possível? Escreve um pequeno texto de opinião de cerca de 100-150 palavras, seguindo a seguinte estrutura:

- a. Introdução - indicação do tema abordado no poema.

¹² Retirado da RTP ENSINA mas com algumas alterações.

b. Desenvolvimento-apresentação do seu ponto de vista acerca do tema, fundamentado com um argumento e um exemplo.

c. Conclusão-retoma, de uma forma sucinta, da sua opinião expressa no desenvolvimento.

No final da aula, a docente recolheu os textos para análise e procedeu a um momento de avaliação das aprendizagens, colocando aos alunos questões como:

- Qual é o seu grau de satisfação em relação às tarefas realizadas na aula?
- O que aprenderam na aula?

4.1.2 Primeira didatização

A primeira didatização realizou-se no dia 21 de março de 2023, com uma duração de 100 minutos. A aula teve início com uma reflexão sobre o trabalho que se fez na aula do pretérito dia 17 de março. Esta reflexão consistiu na retoma da temática do soneto de Camilo Pessanha intitulado “Floriram por engano as rosas bravas” e dos diferentes símbolos que o poeta cria para passar a ideia da velhice.

Após este momento, a professora estagiária discutiu, juntamente com os alunos, o objetivo do texto de opinião e a sua estrutura. De seguida, a professora estagiária passou a referir a importância das diferentes etapas na construção de um texto. Assim, a docente introduziu o conceito de processo de escrita, recorrendo à analogia com o processo de “fazer sopa de legumes”, explicando-lhes que a fase da planificação é equivalente a escolher e a preparar todos os ingredientes necessários para fazer a referida sopa. A etapa da textualização é a junção das ideias de modo a criar uma unidade, tal como quando se juntam todos os ingredientes para fazer a sopa. A etapa da revisão corresponde à prova da sopa e à adição ou não de sal à sopa.

Após a explicação dos diferentes passos do processo de escrita, a professora estagiária projetou o enunciado da tarefa que consistia na redação de um texto de opinião respondendo à seguinte questão: “Considera que a idade biológica determina as capacidades psicológicas e físicas de uma pessoa?”

Enunciado da tarefa:

Tendo em conta que o soneto de Camilo Pessanha retrata a velhice, reflita e responda à seguinte questão: Considera que a idade biológica determina as capacidades psicológicas e físicas de uma

pessoa? Escreva um texto de opinião com o mínimo de 160 palavras e um máximo de 200 palavras sobre o tema apresentado, onde defenda a sua posição e seguindo a seguinte estrutura:

Introdução - apresentação do tema e da sua posição.

Desenvolvimento - apresentação de dois argumentos que justificam a sua posição e um exemplo para cada um dos argumentos apresentados.

Conclusão -retoma das ideias principais expressas no desenvolvimento e reafirmação do seu ponto de vista.

De seguida, os alunos foram agrupados em pares, para realizarem a primeira atividade do processo de escrita que consistia na planificação do texto. Os alunos foram convidados a preencher um *spider web diagram* (Anexo 1), debruçando-se sobre a definição do conceito de velhice, podendo recorrer a sites fidedignos, como a infopédia, através dos seus telemóveis.

Posteriormente, a professora estagiária dividiu a turma em pares e solicitou que dois grupos de pares se juntassem e comparassem as suas ideias, sendo que cada par tinha de escolher pelo menos duas ideias da lista do outro par e acrescentá-las à sua lista. Depois de os alunos terem refletido sobre o tema da velhice, os alunos, novamente em pares, procederam a uma segunda fase da planificação, que consistiu na organização dos argumentos e dos exemplos que colocariam no seu texto (Anexo 2). Após este momento, a docente solicitou mais uma vez que os grupos de pares se juntassem, mas, desta vez, para partilharem os seus argumentos e exemplos.

Na etapa da textualização, a professora entregou uma folha aos alunos com tópicos para os ajudar a orientarem o seu texto (Anexo 3) e deu indicações quanto à técnica que iriam utilizar para redigir o texto. Os alunos tinham de redigi-lo, recorrendo à *collaborative writing strategy* de Lowry *et al* (2004), designada *Sequential writing* (pp.76). Isto é, um elemento inicia a introdução e o outro acaba a introdução, o mesmo acontecendo no desenvolvimento e na conclusão. Deste modo, cada elemento do par tinha de contribuir para a redação das três partes do texto de opinião. Além disso, a professora solicitou aos alunos que recorressem aos conectores discursivos presentes na página 318 do manual, de modo a procederem à articulação das ideias do texto.

Os alunos não conseguiram finalizar o texto. Porém, a professora orientadora de Português disponibilizou a aula seguinte para que os alunos pudessem finalizar o texto e realizar as etapas

seguintes do processo de escrita. Assim sendo, no dia 23 de março de 2023, os alunos finalizaram a redação do texto e tiveram a oportunidade de revê-lo colaborativamente através de uma ficha de autoavaliação que lhes foi entregue pela docente. Esta ficha de autoavaliação permitiu orientar os alunos na revisão do seu texto (Anexo 4). Por fim, os alunos reescreveram o seu texto de opinião tendo em conta os aspetos da ficha de autoavaliação.

No final da aula, os textos reescritos foram recolhidos, bem como as fichas de autoavaliação. Também, de modo a desenvolver a autoavaliação das aprendizagens, a docente solicitou aos alunos um registo em papel, antes de sair da sala, das seguintes questões:

- O que aprendeu ao longo destas duas aulas?
- Gostou de escrever o texto de opinião colaborativamente? Porquê?
- Qual o seu grau de satisfação de 0-5 em relação às suas aprendizagens?

Na semana seguinte, no dia 31 de março, a professora estagiária deu *feedback* aos alunos acerca dos textos e entregou fichas de heteroavaliação da professora que se baseavam nos mesmos parâmetros da ficha de autoavaliação (Anexo 5). Estas fichas foram entregues juntamente com as fichas de autoavaliação dos alunos para que os alunos pudessem comparar as duas fichas e ter consciência da sua revisão sobre o texto.

4.1.3 Segunda didatização

A segunda didatização teve lugar no dia 21 de abril, com uma duração de 100 minutos. Na primeira parte da aula, a professora estagiária disse aos alunos que iriam realizar um texto de opinião sobre um dos grandes impulsionadores dos descobrimentos no século XV, Vasco da Gama. A docente fez, de seguida, uma breve recapitulação das etapas do processo de escrita, através da analogia da sopa, perguntando aos alunos se se lembravam das etapas necessárias para redigir um texto.

Após a recapitulação das etapas do processo de escrita, os alunos foram convidados a ver um excerto do documentário «Grandes Portugueses» e a anotar as razões pelas quais Vasco da Gama é considerado uma figura importante para a História (Anexo 6). Depois, os alunos foram agrupados em pares para partilharem as suas anotações.

Após este momento de partilha, a professora pediu aos alunos para realizarem a tarefa de planificação através do preenchimento de uma tabela, na qual colocariam os argumentos e os

exemplos que iriam usar no seu texto (Anexo 2). De seguida, os grupos de pares juntaram-se novamente dois a dois, mas para partilharem os argumentos e exemplos.

Posteriormente, os alunos passaram para a etapa seguinte, a textualização. A docente apresentou o enunciado e entregou uma folha aos alunos com tópicos e sugestões de conectores para os ajudar a orientarem o seu texto (Anexo 7). Também foram dadas indicações aos alunos quanto ao modo de escrever o texto, explicando que os mesmos iriam redigi-lo recorrendo à *collaborative writing strategy* de Lowry *et al* (Lowry *et al*, 2004:76), designada *group single-author writing*, segundo a qual um elemento do par é responsável por redigir o texto.

Enunciado da tarefa:

Ana Gomes, na série *Grandes Portugueses*, enumera as razões pelos quais Vasco da Gama é considerado um “Grande português.”

Num texto de opinião bem estruturado, com um mínimo de 150 palavras e um máximo de 180 palavras, defenda a sua posição quanto à importância dos feitos de Vasco da Gama para a História.

Introdução - apresentação do tema e da sua posição relativamente a Vasco da Gama.

Desenvolvimento - enumere dois argumentos que justificam a sua posição e exemplos que os fundamentam.

Conclusão -retome as ideias principais expressas no desenvolvimento e reafirme o seu ponto de vista.

De seguida, os alunos, tiveram a oportunidade de rever o texto em pares, seguindo os parâmetros da ficha de autoavaliação (Anexo 8), e de reescrever o texto, tendo em conta os parâmetros da ficha de autoavaliação.

No final da aula, a professora estagiária recolheu os textos reescritos, bem como as fichas de autoavaliação e pediu aos alunos um registo em papel antes de sair da sala, respondendo às seguintes questões:

- Gostou de escrever o texto de opinião colaborativamente? Porquê?
- Qual o seu grau de satisfação de 0-5 em relação às suas aprendizagens?
- Considera que ao fazer as três etapas do processo de escrita (planificação, textualização e revisão) isso ajudou a fazer um melhor trabalho? Porquê?

4.2 Análise e reflexão sobre os dados das didatizações de Português

A análise dos resultados obtidos será de caráter qualitativo e terá como objeto de estudo os textos reescritos. Em primeiro lugar, analisarei aspetos da estrutura tripartida, quer do ponto de vista formal, quer do ponto de vista do conteúdo, tendo em vista as características do texto de opinião. De seguida, analisarei a sequência lógica e a coesão, tendo em conta o uso dos conectores discursivos. Num terceiro momento, identificarei erros ortográficos, sintáticos e de pontuação. No final, farei referência à extensão dos textos produzidos, tendo em conta a instrução que foi dada aos alunos. O grupo-alvo é um conjunto de dezoito dos vinte e um alunos que constituem a turma do 9.º ano de Português.

4.2.1 Análise dos dados e reflexão sobre a atividade diagnóstico

De um modo geral, catorze alunos respeitaram, do ponto de vista formal, a estrutura tripartida, ao passo que quatro alunos não respeitaram esta estrutura, sendo que três textos apresentam um texto dividido em duas partes e um aluno apresenta um texto constituído por uma parte. Os alunos que respeitaram a estrutura tripartida tiveram a preocupação de separar adequadamente a introdução, o desenvolvimento e a conclusão por parágrafos. A maior parte dos alunos apresentou um parágrafo para a introdução, um para o desenvolvimento e um para a conclusão ou um parágrafo para a introdução, dois para o desenvolvimento e um para a conclusão.

Passando agora para os aspetos críticos, ainda que a maior parte dos alunos apresentem um texto com uma estrutura formal tripartida, muitos deles revelam problemas na organização e divisão do texto, no que respeita aos conteúdos.

Quanto à introdução, os alunos limitaram-se a escrever uma linha ou duas, sem desenvolver o tema. Podemos observar isto nos textos P e N abaixo:

[Texto P:] *A juventude é um momento da vida em que tudo é possível.* **[Texto N:]** *A juventude é um momento em que tudo é possível, segundo Ruy Belo.*

Existem ainda outros casos em que a introdução não apresenta o tema como é o caso dos textos O e R:

[Texto O:] *No meu ponto de vista, este poema é indicado pois relembra qual a sensação da Juventude.* **[Texto R:]** *Na minha opinião, tudo é possível, só nos basta fazer acontecer.*

Nota-se também que algumas composições dos alunos iniciam a introdução, expressando a sua opinião sobre o tema, mas não fazem uma apresentação do tema proposto. Vejamos isto nos textos K e E:

[Texto K:] *Para mim a juventude e das melhores fases da vida, tudo é possível, basta acreditar e trabalhar que vamos conseguir concretizar o nosso objetivo* **[Texto E:]** *Na minha opinião, nem tudo é possível na juventude, mas, por vezes, se nos esforçarmos e se lutarmos pelos nossos sonhos ainda podemos ter alguma esperança de que o nosso sonho se vai realizar.*

No que concerne ao desenvolvimento, de um modo geral, alguns alunos apresentam um argumento relevante, ao passo que outros apresentam somente ideias soltas sobre o tema do soneto e não apresentam exemplos. Podemos constatar este último aspeto nos textos C e M:

[Texto C:] *Como disse anteriormente na juventude é importante e por vezes complicado. Temos de definir o que queremos ser no futuro e trabalhar para isso se realizar, se não conseguirmos alcançar não nos podemos rebaixar e continuar a batalhar.* **[Texto M:]** *Em primeiro ponto, concordo com os argumentos e exemplos do texto a referir que a juventude é passado, mas por um lado todos têm juventude, não importa a idade, todos ainda têm aquele pontinho da juvenilidade consigo.*

Quanto à conclusão, quinze dos dezoito alunos mostram preocupação em marcar a conclusão, recorrendo a marcadores discursivos tais como “Concluindo”, “Em síntese” e “Em jeito de conclusão”. Exemplos disto são os textos B e L:

[Texto B:] *Concluindo, concordo com Ruy Belo pois um jovem é capaz de tudo, basta acreditar!* **[Texto L:]** *Em jeito de conclusão, penso que desde que tenhamos uma rede de segurança por tras tudo é possível.*

Contudo, os restantes três alunos não recorrem a qualquer marcador discursivo de conclusão. Vejamos o caso do texto R:

[Texto R:] *Na minha opinião, sim, na Juventude tudo é possível, só nos basta fazer acontecer.*

Verifica-se ainda em muitos textos que não se resumem as ideias anteriormente referidas ao longo do desenvolvimento. Pelo contrário, introduzem nova informação, como é o caso do texto C, ou limitam-se a indicar novamente o tema e a expressar a sua opinião de uma forma muito sucinta. Exemplo disto é o texto Q:

[Texto C:] *Em suma, para mim na juventude tudo é possível. São anos, meses, dias, horas, minutos e segundos uns mais difíceis do que outros. [Texto Q:] Resumindo e concluindo eu acho que nós na Juventude tudo é possível.*

Passando agora para a sequência lógica e a coesão do texto, no que diz respeito aos conectores discursivos averiguou-se que alguns textos não revelam preocupação no uso adequado de conectores, uma vez que as ideias em alguns textos não estão organizadas de uma forma clara e coerente e, por vezes, os conectores são utilizados indevidamente. Vejamos o exemplo do texto M:

[Texto M:] *Em primeiro ponto, concordo com os argumentos e exemplos do texto a referir que a juventude é passado,(...)*

Em terceiro ponto, acho que a juventude é um dos melhores momentos das nossas vidas devido ao maior entretenimento (...)

É de destacar que, neste texto, o aluno não apresenta as suas ideias de uma forma organizada. O aluno inicia o primeiro argumento recorrendo ao “primeiro ponto” que deveria ser “em primeiro lugar” e depois passa para o “terceiro ponto”, sem fazer referência ao segundo.

Conforme se pode verificar no texto F, o aluno introduz a conclusão com a locução conjuncional *no entanto* em vez de um marcador discursivo de conclusão:

[Texto F:] *No entanto a Juventude sim é uma fase onde achamos que tudo é possível e isso é normal e faz nos bem aprender com os erros da nossa Juventude*

Observemos, agora, os aspetos relacionados com os erros ortográficos, de sintaxe e de pontuação.

Quanto aos erros ortográficos, é de destacar que treze dos dezoito alunos apresentam muitos erros ortográficos, sendo que a maior parte revela erros a nível de acentuação. Exemplos deste problema são os textos A e Q:

[Texto A:] *Penso que não seja tudo **possivel** a certas coisas que não são de todo **possiveis** por um lado a **questao** de ser **possivel** é verdade em termos de estudo(...)* **[Texto Q:]** *A meu ver na juventude tudo é **possivel** (...) daqueles em que é **possivel** até aqueles que parecem ser **impossiveis** mas na verdade não são.*

São também evidentes alguns erros de sintaxe em muitos dos textos, nomeadamente de concordância verbal e na construção frásica. Exemplo do primeiro caso é o texto L:

[Texto L:] *Na minha opinião, esta motivação e atitude positiva é extremamente importante especialmente nos anos de formação, pois é em pequenos que nos começamos a aperceber que temos de acreditar e confiar em nós próprios.*

Averiguamos que o verbo ser deveria estar no plural e não no singular, uma vez que o sujeito é composto plural (*esta motivação e atitude positiva*).

No que diz respeito à pontuação, é de destacar que quinze dos dezoito textos apresentam muitos problemas de pontuação pela falta dela, nomeadamente nas vírgulas. Dos quinze textos, onze apresentam quatro ou mais erros de pontuação e cinco no máximo três erros. Verificamos este problema no texto F (as vírgulas e os pontos finais entre parênteses foram inseridos no texto por mim):

[Texto F:] *Na Juventude é normal acharmos que conseguimos fazer mais do que podemos como [,] por exemplo, metermos metas para um ano sem pensarmos primeiro se é possível as alcançarmos[.] um exemplo para novo ano escola dizerem vou tirar 4 e português e 4 a inglês[,] mas sem pensarem nas notas que tiraram nos outros anos e acabam o ano com 2 ou 3 e fecam chateados com dos mesmos[,]mas isto é normal e ajuda-nos a crescer estes noção (...)*

Quanto à extensão do texto, doze dos dezoito textos apresentam um texto respeitando o limite das palavras. No entanto, houve seis textos que não o cumpriram, sendo que cinco dos alunos excederam o limite das palavras e um não atingiu o limite mínimo de palavras.

Em jeito de conclusão, com a análise dos dados do texto de diagnóstico verificou-se que os textos dos alunos revelaram problemas graves quanto à estrutura do ponto de vista do conteúdo e da forma e à sequência lógica e à coesão do texto, tendo em vista os conectores. Constatamos também problemas a nível da ortografia, da sintaxe e da pontuação.

4.2.2 Análise dos dados e reflexão sobre os textos da primeira didatização

No que se refere à estrutura formal, todos os textos respeitaram a estrutura tripartida (Anexo 9). Todos os textos apresentam um parágrafo para a introdução, dois para o desenvolvimento e um para a conclusão.

Quanto ao conteúdo, na introdução três dos oito textos apresentam o tema e expressam a sua opinião (Anexo 10). Exemplo disto é o texto F:

[Texto F:] *A idade é um fator muito importante nas nossas vidas e quanto mais velhos ficamos mais as nossas capacidades físicas e psíquicas são afetadas. Eu concordo que a idade tem impactos nas vidas das pessoas mas ao contrario do que muitos pensam estes impactos nem sempre são negativos.*

Contudo, três dos oito textos não respeitaram o tema, pois neles apenas enunciaram a sua opinião. A título de exemplos vejam-se os textos D e H. É de destacar o texto H, no qual os alunos somente enunciaram a sua opinião e não indicaram o tema, uma vez que apresentam a velhice como sendo o tema. No caso do texto D, é de salientar que os alunos iniciaram a introdução com a sua opinião e depois fazem referência à idade e à sua relação com “o que conseguimos ou não fazer”, não indo ao encontro da questão proposta:

[Texto H:] *A velhice é o período da vida humana que sucede à idade madura (acima dos 65 anos). A nossa opinião perante o tema proposto é positivo, porque ambas concordamos com o tema. [Texto D:] Nós não concordamos totalmente nem desconcordamos porque na nossa opinião, não é a idade que define o que conseguimos ou não fazer.*

Além disso, o texto A apresenta somente o tema sem referir a sua opinião; o texto E não apresenta nem o tema, nem a sua opinião (Anexo 10).

No que concerne ao desenvolvimento (Anexo 11), três dos oito textos apresentam dois argumentos relevantes fundamentados por dois exemplos. Podemos observar isto no texto F:

[Texto F:] *Em primeiro lugar, o impacto da idade no estado psicológico é diferente em cada pessoa, para nós, um grande fator é a forma como o idoso encara o seu envelhecimento. Por exemplo, apesar de muitos idosos se isolarem e terem tendência para ficar deprimidos, também há muitos que decidem explorar novos interesses e passar mais tempo com a família.*

Em segundo lugar, o impacto físico nas pessoas mais idosas é muitas vezes encarado como negativo e apesar de ter certas desvantagens, tal como a fragilidade, não nos podemos esquecer que estes impactos dependem dos nossos hábitos passados. Por exemplo, alguém que na sua juventude praticava desporto não terá tanta tendência para certos problemas, tais como cardíacos e de movimentação.

No entanto, existem textos cujos argumentos ou exemplos não são pertinentes. Vejamos o caso do texto D:

[Texto D:] *Em primeiro lugar, por mais que a velhice traga mais limitações, isso não significa que, por uma pessoa ser mais velha, vai ser obrigatoriamente incapacitada. Por exemplo, há muita gente considerada biologicamente velha que consegue fazer os mesmas coisas ou até mesmo mais que alguns jovens. Tal como algumas atividades físicas (caminhadas, corridas e desportos coletivos).*

Mas, mesmo que não afete toda gente, é inegável que não afete ninguém. Por exemplo, há muitos idosos psicologicamente afetados visto que viveram alturas difíceis onde havia guerras e conflitos.

No caso do texto D, embora o primeiro argumento e o exemplo sejam pertinentes, verificamos que, no segundo argumento, o mesmo suscita dificuldades na compreensão, uma vez que os alunos se limitam a dizer que *mesmo que não afete toda gente, é inegável que não afete ninguém*, sem haver referência a um sujeito concreto. Para além disso, o argumento apresentado não é um argumento, mas, sim, uma afirmação.

Quanto à conclusão, é de destacar que quatro dos oito textos resumem as ideias principais e reforçam a sua opinião sobre o assunto (Anexo 12). A título de exemplo temos o texto G:

[Texto G:] *Em jeito de conclusão, consideramos que a idade biológica afeta as capacidades psicológicas, pois depende da vida que o indivíduo teve, mas não afeta as capacidades físicas, pois quem treinou durante a vida toda tem mais aptidão física do que alguns jovens.*

Neste texto é de constatar que os alunos recorrem a verbos que expressam opinião ou juízo de valor, como *consideramos*, para reforçar a sua opinião sobre o assunto, e resumem as ideias principais que desenvolveram ao longo do texto.

No entanto, existem três textos cuja conclusão não resume as ideias principais nem reforça a opinião do autor. A título de exemplo veja-se o texto H:

[Texto H:] *Em jeito de conclusão, a velhice é algo subjetivo e pode se desenvolver de forma diferente, existem várias reações distintas depende de pessoa para pessoa.*

No que diz respeito ao indicador da sequência lógica e da coesão do texto tendo em conta os conectores discursivos (Anexo 13), verificou-se que três dos oito textos revelam preocupação no uso adequado dos conectores discursivos, levando, assim, a uma boa articulação das ideias. A título de exemplo apresentamos o texto F:

[Texto F:] *Em primeiro lugar, o impacto da idade no estado psicológico é diferente em cada pessoa, para nós, um grande fator é (...). Por exemplo, apesar de muitos idosos se isolarem e terem tendência para ficar deprimidos (...). Em segundo lugar, o impacto físico nas pessoas mais idosas é muitas vezes encarado como negativo e apesar de ter certas (...), não nos podemos esquecer que estes impactos (...) Por exemplo, alguém que na sua juventude praticava desporto (...).*

Podemos constatar que no texto F os alunos mostram a preocupação de recorrer a conectores discursivos de sequencialização, tais como *por um lado e por outro lado*, diferenciando, assim, o primeiro argumento do segundo. Além disso, para introduzir os exemplos utilizam o conector de exemplificação *por exemplo*. Deste modo, o leitor compreende a transição do argumento para o exemplo, tornando o texto coerente.

Contudo, existem textos, como o texto E, em que são evidentes a desorganização das ideias e o uso inadequado de conectores discursivos, o que conduz à incompreensão das ideias. Os alunos fazem referência ao segundo argumento através do uso do conector de sequencialização *em segundo lugar*, sem fazer referência ao primeiro. Posteriormente, existem ideias opostas no primeiro exemplo, dado que os alunos fazem primeiro referência ao facto de na idade da reforma os idosos terem a tendência a ficar inativos, mas depois contrastam esta ideia recorrendo ao conector *contudo* e introduzem, logo após a frase, *as pessoas depois de se reformarem-se, mantêm-se ativas, a sua vida vai durar mais*. É evidente aqui que o uso do conector *contudo* por si só é inadequado. É necessário, para que esta última ideia faça sentido, que os alunos adicionem uma oração condicional como por exemplo: *contudo, se as pessoas depois de se reformarem, se mantiverem ativas, a sua vida vai durar mais*. Veja-se o seguinte:

[Texto E:] *A velhice faz com que a vontade de se movimentar aumente, devido à crescente inatividade e sedentarismo que se vai instalando ao longo do tempo. Como por exemplo, alguns idosos quando se reformam têm tendência a ficar inativos e, isso faz com com que a saude se vá agravando, contudo as pessoas depois de se reformarem-se, mantêm-se ativas, a sua vida vai durar mais.*

Em segundo lugar as pessoas idosas vão ficando mais frágeis e também se tornam mais sábies com o tempo de experiencia (...).

Observemos, agora, os aspetos relacionados com os erros ortográficos, de sintaxe e de pontuação.

No que concerne aos erros ortográficos (Anexo 14), sete dos oito textos apresentam erros ortográficos. Seis textos apresentam quatro ou mais erros, um texto revela no máximo três erros e somente um texto redige um texto sem erros ortográficos. É evidente também que a maioria corresponde a erros a nível de acentuação. É possível verificar este problema nos textos G e F:

[Texto G:] (...) «A idade biológica determina as capacidades físicas e psicológicas de uma pessoa», achamos que não está totalmente certo. **[Texto F:]** Por exemplo, *alguem* que na sua juventude praticava desporto não terá tanta *tendencia* para certos problemas, tais como *cardiacos* e de movimentação.

No que diz respeito à pontuação (Anexo 15), é de salientar que todos os textos apresentam quatro ou mais erros de pontuação ou falta dela, nomeadamente a falta de vírgulas ou o uso indevido delas. Podemos observar isto nos textos D e E (as vírgulas foram inseridas por mim):

[Texto D:] (...) Por exemplo, há muitos idosos psicologicamente afetados [,] visto que viveram alturas difíceis onde havia mais guerras e conflitos (...). **[Texto E:]** Em segundo lugar [,] as pessoas idosas vão ficando mais frágeis e também se tornam mais sábies com o tempo de experiencia. (...)

Além desses aspetos, verificou-se que sete dos oito textos revelam alguns erros de sintaxe (Anexo 16). Os erros predominantes ocorrem a nível da concordância verbal. Exemplos deste problema são os textos H e C. No primeiro caso, averiguamos que o pronome pessoal átono *as* deveria, na verdade, estar no singular e não no plural, já que se refere à expressão *vida jovem*, que se apresenta no singular. No segundo caso, o verbo *levar* aparece no singular quando deveria estar no plural, uma vez que o sujeito da frase (*estas consequências*) está no plural.

[Texto H:] (...) os jovens deviam de dar valor á sua “vida jovem” em quanto *as* têm. **[Texto C:]** (...) estas consequências associadas à determinação física, *leva* a que muitos idosos sejam colocados em lares.

Quanto à extensão do texto (Anexo 17), sete dos oito pares construíram um texto respeitando o limite das palavras. O texto que não cumpriu a extensão pretendida apresentou um texto com 129 palavras.

4.2.3 Análise dos dados e reflexão sobre os textos da segunda didatização

Quanto à estrutura formal, todos os textos apresentam uma estrutura tripartida bem constituída (Anexo 18). A introdução ocupa um parágrafo, o desenvolvimento dois parágrafos e a conclusão um parágrafo.

Passando agora para o conteúdo, no que diz respeito à introdução todos os oito textos apresentam o tema e o seu ponto de vista (Anexo 19). Observemos isto, por exemplo, nos textos E e D:

[Texto E:] *Vasco da Gama foi uma figura importante da História, tendo realizado vários feitos gloriosos. Na nossa opinião foi o português que mais influenciou a História mundial.* **[Texto D:]** *Vasco da Gama foi um grande navegador e explorador que contribui para a expansão do império português para o Oriente. A meu ver, Vasco da Gama foi importante porque fez grandes feitos.*

No que diz respeito ao desenvolvimento, sete dos oito textos apresentam dois argumentos pertinentes e dois exemplos que os fundamentam (Anexo 20). Podemos verificar por exemplo o texto G:

[Texto G:] *Em primeiro lugar, Vasco da Gama ficou conhecido mundialmente como o pioneiro da globalização. Nomeadamente pela descoberta do caminho marítimo para a Índia, dando assim início à multiculturalidade entre o oriente e o ocidente. Em segundo lugar, este descobridor foi muito importante para os portugueses pelos seus serviços prestados ao país. Isso verifica-se, por exemplo, no seu serviço à corte durante um longo período de tempo e na sua dedicação a 3 reis portugueses.*

Contudo, o texto H apresenta um argumento que não é pertinente e não apresenta um exemplo. O texto limita-se a apresentar factos:

[Texto H:] *Em segundo lugar ao ter descoberto um novo caminho marítimo para a Índia que não era controlado pelos mouros, deu continuação à economia portuguesa, por exemplo reduziram os custos da ida à Índia e aumentaram os lucros.*

Na conclusão, seis dos oito textos resumem as ideias apresentadas ao longo do texto e reforçam a sua opinião (Anexo 21). A título de exemplo veja-se o texto F:

[Texto F:] *Em jeito de conclusão, nós consideramos que o navegador e explorador português Vasco da Gama foi muito importante para a História porque permitiu a trocas de culturas, melhorou a economia do nosso país e graças a ele ficámos a conhecer uma parte do mundo que não conhecíamos antes.*

Todavia, os textos D e G limitam-se a reforçar a sua opinião sobre Vasco da Gama, sem resumir as ideias principais apresentados ao longo do texto:

[Texto D:] *Em suma, Vasco da Gama nunca será esquecido porque foi “O grande Português” dos descobrimentos porque foi corajoso e fez algo que jamais alguém tenha feito*

[Texto G:] *Em síntese, Vasco da Gama teve um papel fundamental no mundo que conhecemos, tornando-se assim um dos navegadores mais importantes da sua época.*

Passando agora para a coesão do texto e a sequencia lógica, tendo em vista os conetores discursivos (Anexo 22), todos os textos apresentam conetores discursivos que foram sugeridos aos alunos. No desenvolvimento, por exemplo, é evidente em todos os textos a preocupação do uso de marcadores discursivos de sequencialização, tais como “em primeiro lugar” e “em segundo lugar”, para delimitar o primeiro argumento do segundo, e de marcadores de exemplificação para introduzir o exemplo, tais como “nomeadamente” e “por exemplo”. A título de exemplo veja-se o texto E:

[Texto E:] *Em primeiro lugar, Vasco da Gama destacou-se por descobrir o caminho marítimo para a Índia (...) Nomeadamente para o comércio de especiarias que gerou lucro para o Reino Português.*

Em segundo lugar, este excelente navegador (...) Por exemplo, Vasco da Gama permitiu que o comércio internacional tornasse mais rápido (...)

No que diz respeito ao indicador dos erros ortográficos, é de destacar que cinco dos oito textos não apresentam erros ortográficos (Anexo 23).

Dos textos que apresentam erros ortográficos, somente os textos A, C e D revelam erros a nível da acentuação. Observemos isto em negrito nos seguintes exemplos:

[Texto A:] (...) abriu novas rotas comerciais para os *países* europeus possibilitando (...) Em *sintese* Vasco da Gama (...) **[Texto D:]** (...) porque foi o pioneiro que descobriu o caminho *marítimo* para a Índia (...) Em segundo lugar, Vasco da Gama foi *importantíssimo* (...)

Passando agora para o indicador da pontuação, todos os textos apresentam alguns erros a nível da pontuação, sendo que quatro dos textos apresentam no máximo três erros de pontuação e quatro textos apresentam quatro ou mais erros de pontuação (Anexo 24). Os textos apresentam ou uso indevido da vírgula ou a falta dela. A título de exemplo repare-se no texto F (as vírgulas presentes no texto foram inseridas):

[Texto F:] *Vasco da Gama foi um grande explorador e navegador português nascido em meados de 1469[,] em Sines. Na nossa opinião [,] (...)*

Quanto à sintaxe, cinco dos oito textos revelam erros. (Anexo 25). Desses cinco textos, três apresentam no máximo três erros de sintaxe e dois apresentam quatro ou mais erros de sintaxe. Três textos não revelam nenhum erro a nível da sintaxe.

No que diz respeito à extensão do texto (Anexo 26), seis dos oito textos apresentam um texto com um número de palavras ligeiramente abaixo do limite mínimo de palavras, ao passo que dois textos estão entre o intervalo de palavras exigidas.

4.3 Discussão e análise dos resultados

Nesta secção são apresentados os resultados dos dois textos realizados colaborativamente. A análise dos resultados será quantitativa e a análise basear-se-á em cada um dos indicadores que foram anteriormente explorados.

No que diz respeito à estrutura, podemos então observar pelos resultados da tabela I que tanto no texto 1 como no texto 2 os alunos produziram textos constituídos por três partes, revelando assim que os alunos adquiriram esta competência.

Tabela I

Resultados do indicador de estrutura formal

Estrutura	O texto não apresenta uma estrutura tripartida	O texto apresenta uma estrutura constituída por duas partes	O texto apresenta uma estrutura tripartida
Texto 1	0%	0%	100%
Texto 2	0%	0%	100%

Passando para o conteúdo, no que concerne à introdução, averiguou-se que no texto 1 somente 37.5% dos textos apresentavam uma introdução que enuncia a posição do autor e o tema, ao passo que no texto 2 se verificou um aumento significativo, em que todos os textos apresentavam na introdução a posição do autor e o tema.

Tabela II

Resultados do indicador de conteúdo (introdução)

Introdução	O texto não apresenta introdução	O texto enuncia o tema	O texto enuncia a posição	O texto enuncia a posição do autor e o tema
Texto 1	12.5%	12.5%	37.5%	37.5%
Texto 2	0%	0%	0%	100%

No desenvolvimento podemos observar que no texto 1, 37.5% apresentaram um desenvolvimento com dois argumentos pertinentes e dois exemplos que os fundamentam. No texto 2 vemos que houve um aumento significativo de 50%.

Tabela III

Resultados do indicador de conteúdo (desenvolvimento)

Desenvolvimento	O texto não apresenta argumentos nem exemplos pertinentes	O texto apresenta um argumento e um exemplo	O texto apresenta dois argumentos sem nenhum exemplo	O texto apresenta dois argumentos e um exemplo	O texto apresenta dois argumentos e dois exemplos que os fundamentam
Texto 1	25%	37.5%	0%	0%	37.5%
Texto 2	0%	12.5%	0%	0%	87.5%

Quanto à conclusão, verificou-se que houve um aumento de 25% do texto 1 em relação ao texto 2. Enquanto no texto 1 somente 50% dos textos apresentam uma conclusão que resume as ideias principais e reforça a opinião do autor, no texto 2 75% dos textos apresentam uma conclusão bem constituída ao nível de conteúdo.

Tabela IV

Resultados do indicador de conteúdo (conclusão)

Conclusão	O texto não resume as ideias principais e não reforça a opinião do autor	O texto resume somente as ideias principais	O texto reforça somente a opinião do autor	O texto resume as ideias principais e reforça a opinião do autor
Texto 1	37.5%	0%	12.5%	50%
Texto 2	0%	0%	25%	75%

No que diz respeito à ortografia, podemos observar, segundo os resultados da tabela V, que houve um aumento significativo de 50% de produções textuais sem erros ortográficos no texto 2. Também é possível verificar que no texto 1 75% dos textos apresentavam quatro ou mais erros ortográficos, ao passo que no texto 2 nenhuma produção textual apresentou quatro ou mais erros ortográficos.

Tabela V

Resultados do indicador de ortografia

Erros ortográficos	O texto não apresenta erros ortográficos	O texto apresenta no máximo três erros ortográficos	O texto apresenta quatro ou mais erros ortográficos
Texto 1	12.5%	12.5%	75%
Texto 2	62.5%	37.5%	0%

Relativamente à sintaxe, averiguou-se que houve um aumento positivo de 25% de textos sem erros de sintaxe no texto 2 comparativamente com o texto 1 e que houve um decréscimo de textos com o máximo de três erros de sintaxe.

Tabela VI

Resultados do indicador de sintaxe

Erros de sintaxe	O texto não apresenta erros de sintaxe	O texto apresenta no máximo três erros de sintaxe	O texto apresenta quatro ou mais erros de sintaxe
Texto 1	12.5%	62.5%	25%
Texto 2	37.5%	37.5%	25%

Passando agora para a pontuação, podemos verificar, com base nos resultados presentes na tabela VII, que no texto 1 100% dos textos apresentavam quatro ou mais erros de pontuação e que no texto 2 se verificou um decréscimo de 50%.

Tabela VII

Resultados do indicador de pontuação

Erros de pontuação	O texto não apresenta erros de pontuação	O texto apresenta no máximo três erros de pontuação	O texto apresenta quatro ou mais erros de pontuação
Texto 1	0%	0%	100%
Texto 2	0%	50%	50%

Quanto aos conectores discursivos, constata-se que no texto 1 somente 37.5% dos textos apresentavam conectores discursivos diversificados e usados adequadamente e 25% dos textos apresentavam conectores discursivos mas nem sempre eram utilizados de forma adequada. No texto 2, verificou-se que todos os textos apresentavam conectores diversificados, usando-os adequadamente. É, portanto, evidente um aumento significativo neste parâmetro.

Tabela VIII

Resultados do indicador de conectores discursivos

Conectores discursivos	O autor não recorre a conectores discursivos	O autor recorre a alguns conectores discursivos, usando-os por vezes adequadamente	O autor recorre a alguns conectores discursivos e usa-os adequadamente	O autor recorre a conectores discursivos diversificados, usando-os adequadamente
Texto 1	0%	25%	37.5%	37.5%
Texto 2	0%	0%	0%	100%

Relativamente à extensão, houve um decréscimo significativo de 62.5% de textos que respeitam o limite mínimo e máximo de palavras do texto 1 comparativamente com o texto 2 e um aumento no texto 2 em relação ao texto 1 de textos que não atingem o limite mínimo de palavras.

Tabela IX

Resultados do indicador de extensão

Extensão	O texto não atinge o limite mínimo de palavras	O texto atinge o limite mínimo de palavras e não ultrapassa o limite máximo	O texto ultrapassa o limite máximo de palavras
Texto 1	12.5%	87.5%	0%
Texto 2	75%	25%	0%

Em síntese, e com base nos resultados anteriormente analisados, é evidente uma evolução positiva dos diferentes indicadores analisados em cada um dos textos, excetuando o indicador da extensão. O único indicador que se manteve nos dois textos foi a estrutura formal, uma vez que a competência está adquirida.

4.4 Didatizações de Inglês

Esta secção diz respeito às didatizações realizadas no âmbito da disciplina de Inglês e está dividida em três partes. Num primeiro momento descrevem-se as duas didatizações realizadas na disciplina de Inglês. Num segundo momento proceder-se-á à análise e à reflexão sobre os dados no que concerne às didatizações e ao teste diagnóstico. Num terceiro momento far-se-á a análise e a discussão dos resultados. Como objeto de análise teremos os textos reescritos dos alunos.

Todas didatizações de Inglês tiveram lugar em duas aulas de 50 minutos e focaram-se essencialmente em atividades de produção escrita, nomeadamente na produção de um *e-mail* e de um texto de opinião. A escolha dos textos tem em conta o documento de aprendizagens essenciais do 10.º ano de Inglês, que explicita que os alunos na produção escrita no 10.º ano de Inglês devem “Planificar e elaborar uma atividade de escrita de acordo com o tipo e função do texto e o seu destinatário, dentro das áreas temáticas apresentadas (...)” (pp.7)¹³. Os textos foram redigidos em pares, tendo em conta as etapas do processo de escrita que são objeto de estudo deste relatório: planificação, textualização e revisão.

¹³ Direção Geral de Educação. *Aprendizagens Essenciais Inglês 10.º ano* (2018), disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_ingles_f_geral_cont.pdf

Nas duas didatizações foram definidos os seguintes objetivos: (i) consolidar a estrutura de diferentes tipos de texto; (ii) escrever diferentes tipos de texto; (iii) tomar consciência das diferentes etapas do processo de escrita; (iv) planificar textos; (v) redigir um texto de opinião e um *e-mail* recorrendo a técnicas de escrita colaborativa de Lowry *et al* (2004:76-81); (vi) rever o texto, recorrendo aos parâmetros da ficha de autoavaliação que incide sobre a estrutura formal do texto, o conteúdo, a sequência lógica e à coesão através de conetores discursivos, a pontuação, a ortografia, a sintaxe e a extensão do texto; (vii) reescrever o texto, tendo em conta os parâmetros da ficha de autoavaliação.

4.4.1 Primeira didatização

A primeira didatização decorreu no dia 14 de fevereiro de 2023 e teve uma duração de 50 minutos. A aula começou com a professora estagiária a perguntar aos alunos se conheciam a plataforma *TikTok*, se a usavam e o que fazem com essa plataforma.

De seguida, a professora estagiária mostrou um vídeo sobre duas influenciadoras digitais no *TikTok* e as suas experiências de *cyberbullying* naquela plataforma. Depois da visualização do vídeo, procedeu-se a uma discussão sobre o vídeo que permitiu os alunos chegar à conclusão de que o *TikTok* é uma plataforma em que existe *cyberbullying*.

Posteriormente, a docente estagiária entregou um artigo de jornal (retirado de *Psychology Today*), intitulado “Combating Cyberbullying on TikTok: TikTok has introduced new features to curb cyberbullying” e pediu aos discentes para lerem o texto em silêncio e sublinharem as palavras que não entendiam. Depois de esclarecidas as dúvidas sobre o vocabulário, os alunos foram agrupados em pares para responderem às perguntas de compreensão do texto. Terminado este momento, fez-se a correção em conjunto das respostas.

Devido a um problema de ordem técnica, a atividade de escrita foi adiada para a aula seguinte. Assim, no dia 24 de fevereiro dei continuidade ao meu plano de aula, iniciando com a recapitulação do que se tinha feito na aula do dia 14 de fevereiro.

Após este momento inicial, a professora estagiária disse aos alunos que iriam redigir um *e-mail* para uma *help page*. A estagiária procedeu à explicação da estrutura do *e-mail*, de modo a orientar os alunos na redação do seu texto e explicou-lhes as etapas necessárias do processo de escrita. A professora estagiária recorreu a um exemplo seu para explicitar a estrutura e as etapas do processo de escrita, chamando igualmente a atenção para a necessidade de usarem conetores discursivos (Anexo 27).

Posteriormente, os alunos foram colocados em pares, a fim de iniciarem a planificação. A professora estagiária entregou uma folha com um esquema para que os alunos anotassem as ideias principais que iriam abordar em cada parte do texto (Anexo 28). De seguida, os alunos avançaram para a etapa seguinte, a textualização. Para esta etapa, a professora estagiária projetou o seguinte enunciado:

Imagine you are being bullied on TikTok and it is affecting you. Send an email to a teen help page explaining your situation and asking for advice. (120-150 words)

Para a redação do texto, os alunos recorreram à técnica de *group single-author writing* de Lowry *et al.* (2004:76), segundo a qual somente um membro do grupo é responsável pela redação do texto. Após a redação do texto, a professora estagiária entregou uma ficha de autoavaliação para os alunos reverem os seus textos e procederem, depois, à reescrita, tendo em vista a ficha de autoavaliação (Anexo 29).

4.4.2 Segunda didatização

A segunda didatização realizou-se no dia 31 de março de 2023 e realizou-se no segundo tempo de uma aula de 100 minutos, depois de a minha colega estagiária ter realizado, no primeiro tempo, um debate sobre os *social media* e o seu impacto na melhoria ou não na comunicação humana.

Após o debate, a professora estagiária continuou a aula e iniciou-a dizendo aos alunos que iriam redigir um texto de opinião, tendo em conta o assunto anteriormente discutido. De seguida, fez-se uma recapitulação das diferentes etapas do processo de escrita, tendo perguntando aos alunos se recordavam as etapas necessárias para redigir um texto.

Depois, a turma foi convidada a realizar a primeira etapa do processo de escrita, a planificação. A atividade de planificação consistia num *brainstorming* sobre o tema *social media* e o seu impacto na comunicação humana. Assim, criou-se um *mind map* no quadro sobre as vantagens e desvantagens de *social media* na comunicação humana.

Após a tarefa de planificação, os alunos foram agrupados em pares e a professora estagiária deu indicações aos alunos quanto à técnica de escrita que iriam utilizar para a redação do seu texto de opinião. A técnica de escrita utilizada pelos alunos foi o *sequential writing* de Lowry *et al.* (2004:76), segundo a qual um elemento inicia a introdução e o outro acaba a introdução, o mesmo acontecendo no desenvolvimento e na conclusão.

Em seguida, a professora estagiária entregou uma folha na qual os alunos iriam escrever o seu texto e que apresentava sugestões de conectores a fim de orientar os discentes na redação do texto de opinião (Anexo 30). A professora estagiária alertou os alunos para a importância do uso de diversos conectores para a redação do texto e para a estrutura do texto de opinião.

Enunciado da tarefa:

- 1- Write an opinion text with a minimum of 160 words and a maximum of 180 words answering the following question: Do you think social media has improved human interaction?
- 2- Use the suggestions provided to help you with your text.
- 3- Do not forget to use the linking words provided below to articulate your ideas.

Depois de os alunos terem redigido o seu texto, fizeram a revisão das suas produções textuais tendo em vista a ficha de autoavaliação que foi entregue aos alunos pela professora estagiária e realizaram a respetiva reescrita dos textos (Anexo 31). No final, a professora recolheu os textos reescritos e pediu aos alunos para responderem, em papel, à seguinte questão:

Did you like writing your text collaboratively? Why?

4.5 Análise e reflexão sobre os dados e as didatizações de Inglês

A análise dos resultados obtidos será de carácter qualitativo e terá como objeto de estudo os textos reescritos. Em primeiro lugar, analisarei aspetos da estrutura tripartida, quer do ponto de vista formal, quer do ponto de vista do conteúdo. De seguida, analisarei a sequência lógica e a coesão, tendo em conta o uso dos conectores discursivos. Num terceiro momento identificarei erros ortográficos, sintáticos e de pontuação. No final, farei referência à extensão dos textos produzidos, tendo em conta a instrução que foi dada aos alunos. O grupo-alvo é um conjunto dos 24 alunos que constituem a turma do 10.º ano de Inglês.

4.5.1 Análise dos dados e reflexão sobre os textos do teste diagnóstico

O texto analisado é um artigo de jornal através do qual a turma tinha de relatar uma situação de cyberbullying na escola. Os textos foram realizados para a avaliação da componente de escrita.

A partir da análise das composições de escrita que os alunos realizaram para avaliação e que a Sr.^a Professora Cristina Pratas gentilmente me forneceu, detetou-se que os textos apresentam problemas ao nível da sintaxe, nomeadamente no que diz respeito à concordância

verbal e à estrutura das frases. Quanto à ortografia, revelou-se que havia erros em quase todos os textos. No que concerne à pontuação, a maioria dos textos apresentava falta de vírgulas ou o uso indevido das vírgulas. Muitos dos textos também não apresentavam muitos conectores discursivos.

Foram recenseados igualmente problemas ao nível do conteúdo. Embora os textos revelem preocupação em separar adequadamente o texto em três partes, alguns textos não vão ao encontro das instruções dadas quanto a conteúdo do texto. Os alunos respeitaram a estrutura formal porque tiveram linhas-guia.

4.5.2 Análise dos dados e reflexão sobre os textos da primeira didatização

Quanto à estrutura do texto, onze dos doze textos apresentam uma estrutura tripartida, revelando preocupação em dividir a introdução, o desenvolvimento e a conclusão por parágrafos. O texto E apresenta uma estrutura constituída por duas partes, dado que não apresenta uma conclusão (Anexo 32).

No que toca ao conteúdo, na introdução nove dos doze textos apresentam uma introdução cujo autor se apresenta e explica o propósito do *e-mail* (Anexo 33). Podemos verificar isto nos textos D e G:

[Texto D:] *My name is XXX, I am 15 years old and I'm writing this email because I have been getting bullied on Tiktok regards my appearance.* **[Texto G:]** *My name is Sarah Cameron and I'm a TikTok influencer since 2020. I'm writing this because lately I've been receiving a lot of bad comments in the videos I upload to the app.*

Contudo, os textos E, I e L introduzem informação sobre o autor, mas não explicitam o propósito do envio do email. Observemos os textos E e L:

[Texto E:] *We are XXX and XXX. He have a count on TikTok. First everything is all right, we public videos and them are very popular. However, now we public videos and recived very bad comments.* **[Texto L:]** *My name is Jamal and I'm a 22 year old afro-american. I've started posting videos on TikTok with the objective of making people laugh with my funny videos.*

Passando agora para o desenvolvimento, todos os textos recontam os eventos (Anexo 34). A título de exemplo temos o texto B:

[Texto B:] *Since I was very young I liked to dress up different clothes, so recently I started to use Tiktok to show my style and give advices to the people. Firstly, the Tiktok users likes my conteud, but after this the people started to comment nasty names like “ungly”, “clowl” and “nasty.”*

The more comments I got, the more I felt bad, and I started to isolate myself. Shortely after, I ended up with a depression.

Na conclusão, onze dos doze textos expressam o seu pedido de aconselhamento (Anexo 35). Isto averigua-se, por exemplo, nos textos B e L:

[Texto B:] *I like to show my style on TikTok, but the nasty comments make me feel very bad with myself. How can I show my style without being bullied on TikTok?* **[Texto L:]** *What should I do? I really want to keep making videos, but all of those awful comments are making me want to quit.*

No que diz respeito ao indicador da coesão e sequência lógica, nomeadamente a partir dos conetores discursivos, nove dos doze textos recorreram a conetores discursivos de sequenciação, sendo que os restantes três textos não recorreram a nenhum conector de sequenciação (Anexo 36). Os conetores utilizados pelos nove textos foram devidamente usados para recontar os eventos que ocorreram. A título de exemplo temos o texto B:

[Texto B:] (...) *Firstly, the TikTok users liked my conteud, but **after** this the people started to comment nasty names like “ungly”, “clowl” and “nasty.”* (...) *Shorty after, I ended up with a depression.*

Quanto ao indicador da ortografia, verificou-se que dez dos doze textos revelam erros a este nível. Dois textos não apresentam erros a nível da ortografia e sete textos apresentam no máximo três erros ortográficos. Os restantes três textos apresentam quatro ou mais erros ortográficos (Anexo 37). Veja-se, a título de exemplo, dos textos que revelam erros o texto J:

[Texto J:] *I start **recieving** bad comments some weeks ago. (...) got very bad **mentaly**, **psycological** and physically, so I decided to **delet** my account.*

No que toca à sintaxe, todos os doze textos apresentam erros de sintaxe. Seis textos revelam quatro ou mais erros de sintaxe e seis textos apresentam no máximo três erros de sintaxe (Anexo 38). Os erros ocorrem maioritariamente a nível da concordância verbal, das regências verbais e da estrutura frásica. É o que acontece nos textos E e B:

[Texto E:] (...) *“they looked like animals” and others, but we tried ignored. Secondly, we post less videos, but the comments was worst and don’t stop.* **[Texto B:]** (...) *I liked to dress up different clothes (...) I started to use TikTok to show my style and give advices to the people.*

Quanto à pontuação, todos os doze textos apresentam erros de pontuação, nomeadamente a falta das vírgulas (Anexo 39). Observamos isto no texto A e K (as vírgulas foram inseridas por mim):

[Texto A:] *Dear Teen Helpline [,] (...) Later on [,] the comments continued and I got depressed (...) Looking forward for an answer[.] (...) [Texto K:]* (...) *At first [,] I didn’t care, but the comments are getting worse (...) nowadays[,] I get depression and I delete my TikTok account (...) Sincerely [,] (As vírgulas foram inseridas no texto)*

Somente dois textos apresentam quatro ou mais erros de pontuação, ao passo que os restantes textos apresentam no máximo três erros de pontuação.

No que diz respeito à extensão do texto, quatro dos doze textos respeitaram o limite de palavras, enquanto oito dos doze textos não atingiram o limite mínimo de palavras (Anexo 40).

4.5.3 Análise dos dados e reflexão sobre os textos da segunda didatização

Quanto ao indicador da estrutura formal, todos os onze textos respeitam a estrutura tripartida (Anexo 41). Os textos revelam a preocupação em dividir a introdução, o desenvolvimento e a conclusão por parágrafos.

No que concerne à introdução, sete dos onze textos apresentam o tema e o seu ponto de vista acerca do tema proposto (Anexo 42). Vejam-se os casos dos textos I e J:

[Texto I:] *Nowadays there are a lot of doubts if social media has improved human communication or if has not. We think that social media has improved human interactions because there are positive aspects than negatives.* **[Texto J:]** *Social media has changed human interaction. Through the years the evolution of social media helps us communicate more easily. For this reason we think social media has improve human interactions.*

Os restantes três textos ou não enunciam o ponto de vista do autor ou não apresentam o tema. Podemos observar o primeiro caso no texto A, uma vez que o texto enuncia o tema proposto, mas o autor não enuncia o seu ponto de vista. O segundo caso verifica-se no texto F, já que o autor apresenta inicialmente o seu ponto de vista sobre o assunto, mas de seguida

limita-se a mencionar que *social media* é um sítio onde se pode encontrar informação, não indo ao encontro do tema proposto:

[Texto A:] *Nowadays, social media are used by billions of people around the world. They have completely changed the way we communicate and they clearly improve human communication. [Texto F:] For us, social media have improved human communication through out the years. Social media is one of the best places on the internet to receive up-to-date information across the world simply.*

Quanto ao desenvolvimento, seis dos onze textos apresentam dois argumentos pertinentes e dois exemplos que os fundamentam (Anexo 43). Exemplo disto é o texto C:

[Texto C:] *Firstly, we think that the various features that social media provides to the users like sharing, comments and direct messages encourage people to engage with eachothers. For example this features helps you find people with similar interacts that you can talk to.*

We also think that because social media gives the opportunity for people to share their thoughts to a wider audience, helping to create more inclusive and diverse conversations. As an example of this social media enables you to interact with people with the same interests which makes you feel integrated.

Todavia, dois textos apresentam dois argumentos pertinentes mas só apresentam um exemplo e dois textos foram classificados como “outro”, dado que apresentam mais do que dois argumentos e mais do que dois exemplos, no caso do texto D cinco argumentos e um exemplo. O texto I apresenta somente um argumento e um exemplo (Anexo 43).

Relativamente à conclusão (Anexo 44), seis dos onze textos reforçam somente a opinião do autor. Podemos observar isto no texto H:

[Texto H:] *All in all, we think that social media communication is a key piece for our interaction with others and make this easier, so we keep our opinion that social media improved the human interaction.*

Três dos onze textos não reforçam a opinião do autor e não resumem as ideias principais abordadas ao longo do desenvolvimento. A título de exemplo, apresentamos o texto B:

[Texto B:] *Generally speaking, we can consider this bad point, but all benefits win. Furthermore, it is up to users to use them responsibly and consciously, bearing in mind the potencial benefits and risks involved.*

Contudo, dois dos onze textos resumem as ideias principais e reforçam a opinião do autor. Isto verifica-se no texto J:

[Texto J:] *All in all we believe that social media has improved human communication because it is essencial for connecting and communication with people across the globe, and it has increased awarenes among people about what is happening in other parts of the world.*

Quanto ao indicador de coesão e sequência lógica tendo em vista os marcadores discursivos (Anexo 45), podemos afirmar que oito dos onze textos revelam preocupação no uso adequado de conetores discursivos variados. O texto H é exemplo disto:

[Texto H:] (...) **In our opinion**, social media help us a lot in our daily communication.

First of all we can communicate with each other (...) for example I talk with my cousin, Enzo and he lives in French.

Secondly, social media facilitate (...)

All in all, we think that social media communication is a key piece (...)

Dois dos onze textos recorrem a alguns conetores e usam-nos adequadamente e o texto I também recorre a conetores mas não utiliza um conetor devidamente:

[Texto I:] *Nowadays there are a lot of doubts if social media has improved human communication or if has not. We think that social media has improved human interaction because there are positive aspects than negatives.*

However some people believe that social media hasn't improved human communication because they consider social media bring disadvantages (...)

Podemos observar que o conetor *However* está indevidamente usado, já que os alunos apresentam um conetor de valor adversativo para introduzir uma nova ideia e não uma ideia que contrasta com a ideia anterior. Seria mais adequado recorrer a um conetor como, por exemplo, *On the one hand*.

No que concerne ao indicador da ortografia (Anexo 46), nove dos onze textos apresentam no máximo três erros ortográficos, sendo que os restantes dois textos apresentam um texto com quatro ou mais erros ortográficos. Exemplo disso é o texto B:

[Texto B:] *Fristly, for one side the social midea provide our communication (...) However, it is important to rember that social midea is not wthiout (...)*

Passando agora para o indicador da pontuação (Anexo 47), sete textos apresentam quatro ou mais erros de pontuação, ao passo que quatro textos apresentam no máximo três erros de pontuação. Verificou-se que os erros de pontuação consistem na falta da vírgula, nomeadamente após os conectores discursivos. Podemos observar isto no textos C e I:

[Texto C:] *Firstly [,] we think that the various features that social media (...) For example[,] this features helps you find people with similar interacts that you can talk to (...) All things considered [,] we think that social media (...) **[Texto I:]** Nowadays[,] there are a lot of doubts of social media (...) However[,] some people believe that social media (...) On the other hand[,] we are convinced that social media has improved (...)*

Quanto ao indicador da sintaxe (Anexo 48), sete dos onze textos revelam no máximo três erros de sintaxe, ao passo que os restantes quatro textos apresentam quatro ou mais erros de sintaxe. A maioria dos erros ocorre a nível da concordância verbal e na estrutura das frases. Podemos observar isto nos textos A e K:

[Texto A:] *Some people say that social media we don't have face-to face communication anymore and this affect the quality of people interaction. (...) however, social media don't prevent people from meeting personally (...)**[Texto K:]** First of all, we believe that social media discourage face-to-face communication (...) people starts to isolate himself.*

Relativamente à extensão (Anexo 49), sete dos onze textos encontram-se entre o intervalo de limite mínimo e limite máximo de palavras, ao passo que os restantes quatro textos apresentam um número de palavras ligeiramente abaixo do limite mínimo de palavras.

4.6 Discussão e análise dos resultados

Nesta secção apresentam-se os resultados dos dois textos realizados colaborativamente. A análise dos resultados será quantitativa e a análise basear-se-á em cada um dos indicadores que foram anteriormente explorados. Os resultados do primeiro texto são de doze textos, ao passo que o segundo texto apresenta apenas resultados de onze textos, dado que faltou um

aluno neste dia. O indicador de conteúdo não será analisado, dado que não é possível comparar os resultados, uma vez que estamos perante dois textos diferentes.

Quanto à estrutura, verificou-se que houve um aumento no texto 2 de 8.4% de textos constituídos por três partes.

Tabela X

Resultados de estrutura do texto

Estrutura	O texto não apresenta uma estrutura tripartida	O texto apresenta uma estrutura constituída por duas partes	O texto apresenta uma estrutura tripartida
Texto 1	0%	8.3%	91.6%
Texto 2	0%	0%	100%

Relativamente à ortografia, constatou-se que houve um decréscimo de textos que não apresentam erros ortográficos no texto 2 comparativamente com o texto 1. Contudo, houve uma diminuição embora não sendo significativa, de textos que apresentam quatro ou mais erros ortográficos.

Tabela XI

Resultados de ortografia

Erros ortográficos	O texto não apresenta erros ortográficos	O texto apresenta no máximo três erros ortográficos	O texto apresenta quatro ou mais erros ortográficos
Texto 1	16.6%	58.3%	25%
Texto 2	0%	81.8%	18.18%

Passando agora para a sintaxe, verificou-se que houve um aumento no número de textos que apresentam no máximo três erros de sintaxe; porém, constatou-se que houve um decréscimo de 13.64% de textos com quatro ou mais erros de sintaxe.

Tabela XII

Resultados do indicador de sintaxe

Erros de sintaxe	O texto não apresenta erros de sintaxe	O texto apresenta no máximo três erros de sintaxe	O texto apresenta quatro ou mais erros de sintaxe
Texto 1	0%	50%	50%
Texto 2	0%	63.6%	36.36%

No que diz respeito à pontuação, verificou-se que houve um decréscimo 46.94% de textos que apresentam no máximo três erros de pontuação e houve um aumento 46.7% de textos que apresentam quatro ou mais erros de pontuação.

Tabela XIII

Resultados do indicador de pontuação

Erros de pontuação	O texto não apresenta erros de pontuação	O texto apresenta no máximo três erros de pontuação	O texto apresenta quatro ou mais erros de pontuação
Texto 1	0%	83.3%	16.6%
Texto 2	0%	36.36%	63.6%

Quanto aos conectores discursivos, podemos observar que no texto 1 25% dos textos não apresentavam conectores discursivos. Houve um aumento significativo no texto 2 de textos que apresentam conectores discursivos variadas e que são utilizados corretamente.

Tabela XIV

Resultados do indicador de conectores discursivos

Conectores discursivos	O autor não recorre a conectores discursivos	O autor recorre a alguns conectores discursivos, usando-os por vezes adequadamente	O autor recorre a alguns conectores discursivos e usa-os adequadamente	O autor recorre a conectores discursivos diversificados, usando-os adequadamente
Texto 1	25%	0%	58.3%	16.6%
Texto 2	0%	9.09%	18.18%	72.7%

No que diz respeito à extensão, houve uma diminuição do texto 1 em correlação com o texto 2 quanto a textos que não atingem o limite mínimo de palavras e um aumento de 30.33% de textos que respeitam os limites mínimo e máximo de palavras estipulados.

Tabela XV

Resultados do indicador de extensão

Extensão	O texto não atinge o limite mínimo de palavras	O texto atinge o limite mínimo de palavras e não ultrapassa o limite máximo	O texto ultrapassa o limite máximo de palavras
Texto 1	66.6%	33.3%	0%
Texto 2	36.36%	63.63%	0%

Em síntese, é de salientar que houve uma evolução positiva do texto 1 para o texto 2 em indicadores como a extensão, a estrutura formal, a sintaxe e os conectores discursivos. Contudo, verificou-se que no indicador de pontuação houve uma evolução negativa.

4.7 Análise dos Inquéritos de Satisfação

Nesta secção realizar-se-á uma análise do inquérito de satisfação. Este inquérito (Anexo 50) foi realizado no final das sessões de escrita colaborativa e foi respondido pelos alunos das duas turmas que me foram atribuídas para lecionação durante a minha Prática Pedagógica Supervisionada. Dezoito alunos do 9.º ano na turma de Português e vinte e quatro alunos da turma de Inglês do 10.º ano responderam ao inquérito. O inquérito foi realizado com o principal intuito de perceber a satisfação dos alunos no que diz respeito às sessões de escrita colaborativa, identificar os desafios maiores dos alunos e as competências que desenvolveram e/ou aperfeiçoaram e de compreender se a escrita colaborativa foi benéfica ou não para os alunos. Os resultados do inquérito da turma de Português encontram-se no Anexo 51, ao passo que os resultados do inquérito da turma de Inglês encontram-se no Anexo 52.

2. Qual a sua opinião sobre as sessões de escrita colaborativa?

Quanto à turma de Português, verificou-se que 44% dos alunos consideram que as sessões de escrita colaborativa foram bastante interessantes, 33% dos alunos consideram-na interessante, 11% como muito interessantes e 6% como pouco interessantes.

Na turma de Inglês, 54% dos alunos consideram as sessões de escrita colaborativa bastante interessantes, 36% muito interessantes e 8% interessantes.

A partir deste resultados, concluiu-se que a maior parte dos alunos em ambas as turmas considera que as sessões de escrita colaborativa foram bastante interessantes. Também é possível constatar que a turma de Inglês mostrou mais interesse nas sessões de escrita colaborativa comparativamente com a turma de Português, dado que nenhum aluno atribuiu o nível de Pouco Interessante a esta questão.

3. Considera que escrever em pares é mais produtivo do que escrever individualmente?

Na turma de Português a maior parte dos alunos considera que escrever em pares é muito mais produtivo (44%), 39% dos alunos consideram que escrever em pares é bastante mais produtivo, ao passo que 17% dos alunos consideram que a escrita em pares é mais produtiva do que na individual.

No que toca à turma de Inglês, resultou que 71% dos alunos consideram que escrever em pares é muito mais produtivo do que escrever individualmente, 21% consideram que é bastante mais produtivo e 8% dos alunos consideram mais produtivo.

Verificou-se, assim, que em ambas as turmas a maior parte dos alunos considera que escrever em pares é muito mais produtivo do que escrever individualmente, revelando assim que os alunos sentem que são mais produtivos quando realizam as tarefas de escrita com um colega do que quando realizam as tarefas sozinhos.

4. Considera que escrever em pares é mais motivador do que escrever individualmente?

No âmbito da turma de Português, 50% dos alunos consideram que escrever em pares é muito mais motivador do que escrever individualmente, 33% dos alunos responderam bastante mais motivador, 11% dos alunos consideram que escrever em pares é mais motivador e 6% dos alunos consideram pouco motivador.

Na turma de Inglês, 58% dos alunos consideram que escrever em pares é muito mais motivador do que escrever individualmente, 29% consideram bastante motivador e 13% mais motivador.

Com base nos resultados, é evidente que em ambas as turmas a maior parte dos alunos considera que escrever em pares é muito mais motivador do que escrever individualmente.

5. Sentiu-se incluído(a) nas tarefas de escrita colaborativa?

Verificou-se que na turma de Português 59% dos alunos sentiram-se bastante incluídos, 18% dos alunos sentiram-se mais ou menos incluídos, 17% dos alunos sentiram-se extremamente incluídos e somente 6% se sentiram pouco incluídos.

Na turma de Inglês 50% dos alunos sentiram-se bastante incluídos, 46% dos alunos sentiram-se extremamente incluídos e 4% sentiu-se mais ou menos incluído.

Tendo em conta os resultados, constatou-se que tanto na turma de Português como na turma de Inglês a maior parte dos alunos sentiu-se bastante incluídos.

6. Como descreveria a dinâmica de trabalho em grupo ao longo das atividades de escrita colaborativa?

Na turma de Português, 61% dos alunos descreveram a dinâmica de trabalho em grupo como sendo bastante eficaz e colaborativa, 28% dos alunos consideraram a dinâmica de

trabalho em grupo muito eficaz e colaborativa e 11% dos alunos consideram-na mais ou menos eficaz e colaborativa.

Quanto à turma de Inglês, 58% dos alunos descreveram a dinâmica do trabalho em grupo nas atividades de escrita colaborativa como bastante eficaz e colaborativa, ao passo que 42% dos alunos consideram a dinâmica muito eficaz e colaborativa.

Podemos, portanto, concluir que a maioria dos alunos descreve a dinâmica do trabalho de grupo nas atividades de escrita colaborativa bastante eficaz e colaborativa.

7. Considera que a escrita colaborativa facilitou o processo de escrita?

Nesta questão, 56% dos alunos da turma de Português consideram que a escrita colaborativa facilitou um pouco o processo de escrita, ao passo que 44% dos alunos responderam que a escrita colaborativa facilitou muito o processo de escrita.

No caso da turma de Inglês, 67% dos alunos consideram que a escrita colaborativa facilitou muito o processo de escrita e 33% dos alunos consideram que a escrita colaborativa facilitou um pouco o processo de escrita.

Tendo como base os resultados, podemos salientar que no caso da turma de Português, os alunos consideram que a escrita colaborativa facilitou um pouco o processo de escrita, ao passo que na turma de Inglês a escrita colaborativa facilitou muito o processo de escrita. Verifica-se que a escrita colaborativa foi fundamental para os alunos de Inglês no que toca ao processo de escrita.

8. Considera que as atividades de escrita colaborativa possibilitaram a troca de conhecimentos entre os membros do grupo?

Tanto na turma de Português como na turma de Inglês, todos os alunos responderam que sim. Com base nestas respostas, podemos concluir que ambas as turmas considera que a escrita colaborativa possibilitou a troca de conhecimentos entre os membros do grupo.

9. Quais são, na sua opinião, as competências que desenvolveu ou aperfeiçoou ao longo das atividades de escrita colaborativa?

De acordo com os resultados obtidos, verificou-se que 33% dos alunos consideram que desenvolveram e/ou aperfeiçoaram as suas competências de trabalho de grupo, 29% dos alunos responderam competências de comunicação, 17% dos alunos consideram que desenvolveram e/ou aperfeiçoaram as suas competências de negociação e de responsabilidade e 4% dos alunos

responderam “outras”. Os alunos que responderam “outras” especificaram respondendo que desenvolveram/aperfeiçoaram a competência de entender outros pontos de vista e a competência de conhecimento.

Na turma de Inglês, 40% dos alunos responderam que desenvolveram e/ou aperfeiçoaram a competência de trabalho em grupo, 39% dos alunos consideram que desenvolveram e/ou aperfeiçoaram competências de comunicação, 14% dos alunos responderam competências de responsabilidade, 5% dos alunos responderam competências de negociação e 2% responderam “outras”, especificando que desenvolveu/aperfeiçoou a competência de partilha de informação.

10. Considera que as atividades de escrita colaborativa o/a ajudaram no desenvolvimento de competências sociais tais como: a empatia, o trabalho em equipa, o respeito, a colaboração?

Em ambas as turmas, todos os alunos responderam “sim” a esta questão. Tendo em conta os resultados, podemos concluir que os alunos sentiram que desenvolveram competências sociais nas atividades de escrita colaborativa.

11. Considera que as atividades de escrita colaborativa possibilitaram um ambiente onde todos os membros do grupo contribuíram com as suas ideias e se sentiram valorizados?

Todos os alunos em ambas as turmas responderam que sim a esta questão. Com base nesta resposta, constatou-se que a escrita colaborativa possibilita um ambiente em que todos os alunos sentiram que tiveram a oportunidade de contribuir com as suas ideias e se sentiram valorizados.

12. Quais são, na sua opinião, os aspetos positivos da escrita colaborativa? Ordene do mais positivo (1) ao menos positivo (5).

No que concerne à turma de Português, quatro inquéritos foram excluídos nesta questão, uma vez que não seguiram as instruções da pergunta.

Quanto aos resultados obtidos, podemos observar que a maior parte dos alunos considera que os aspetos mais positivos da escrita colaborativa são a ajuda entre pares e a compreensão do tema (4 alunos) e que os aspetos menos positivos da escrita colaborativa são a partilha de ideias e a ajuda mútua (3 alunos).

Na turma de Inglês, um inquirido foi excluído porque não respeitou as instruções da pergunta.

Quanto aos resultados, a maioria dos alunos considera que o aspeto mais positivo da escrita colaborativa é a partilha de ideias (9 alunos) e que o aspeto menos positivo o desenvolvimento de competências de trabalho em grupo (5 alunos).

13. Quais são, na sua opinião, os aspetos negativos da escrita colaborativa?

Nesta questão, um inquirido da turma de Português e um da turma de Inglês foram excluídos por não respeitarem as instruções, e, portanto, não estão incluídos nos resultados.

Averiguou-se com base nos resultados desta questão que na turma de Português 46% dos alunos responderam que o maior aspeto negativo ocorre ao nível dos problemas de comunicação, 20% dos alunos responderam dificuldades em chegar a consenso, 14% consideram a falta de comprometimento/responsabilidade dos colegas do grupo como um aspeto negativo e 9% dos alunos responderam ritmos diferentes de trabalho.

No caso da turma de Inglês, 45% dos alunos responderam ritmos diferentes de trabalho, 26% dos alunos responderam falta de comprometimento/responsabilidade dos colegas do grupo, 13% dos alunos responderam dificuldade em chegar a consenso, 8% responderam ideias muito divergentes e difíceis de conciliar, 5% responderam problemas de comunicação e 3% responderam “outros”. O aluno que respondeu “outros” explicitou que não havia aspetos negativos na escrita colaborativa.

Com base nesses resultados, constatou-se que enquanto na turma de Português a maioria dos alunos considera que o maior aspeto negativo se prende com problemas de comunicação, na turma de Inglês, a maior parte dos alunos considera que os ritmos diferentes de trabalho são um dos maiores aspetos negativos na escrita colaborativa.

14. Gostaria de ter tido mais sessões de escrita colaborativa?

No caso da turma de Português, verificou-se que 78% dos alunos gostariam de ter tido mais sessões de escrita colaborativa, ao passo que 22% dos alunos não gostariam de ter tido mais sessões.

No caso da turma de Inglês, averiguou-se que 96% dos alunos gostariam de ter tido mais sessões de escrita colaborativa e 4% dos alunos não gostariam de ter tido mais sessões.

Com base nestes resultados, conclui-se que a maior parte dos alunos em ambas as turmas gostaria de ter tido mais sessões, revelando assim que os alunos gostaram das sessões de escrita colaborativa que foram realizadas ao longo do ano letivo.

Em síntese, com base nos resultados obtidos nos inquéritos de satisfação concluiu-se que as sessões de escrita colaborativa tiveram um impacto positivo nos alunos tanto na turma de Português como na turma de Inglês. Os alunos consideram este método de escrita mais motivador e produtivo em relação ao da escrita realizada individualmente. Constatou-se também que o método colaborativo facilitou o processo de escrita e que os alunos desenvolveram e/ ou aperfeiçoaram competências essenciais para o futuro. Embora a escrita colaborativa apresente aspetos menos positivos, segundo a maior parte dos alunos em ambas as turmas tal não impede os alunos de querer ter mais sessões de escrita colaborativa. Deste modo, é de salientar que com base nos resultados do inquérito, as sessões de escrita colaborativa foram uma mais-valia para os alunos.

Considerações finais

Em síntese, o presente relatório de estágio relata o contexto socioeducativo, no âmbito do qual realizei a minha Prática Pedagógica Supervisionada (capítulo 1), descreve o trabalho realizado ao longo do ano letivo (capítulo 2) e apresenta a pesquisa em torno do meu tema monográfico e da sua aplicação (capítulos 3 e 4).

O trabalho que foi desenvolvido ao longo da minha Prática Pedagógica Supervisionada, quanto ao tema monográfico, teve como principal intuito possibilitar aos alunos uma experiência motivadora no que concerne ao domínio da escrita e criar oportunidades para que os alunos possam desenvolver e/ou aperfeiçoar as suas competências de escrita. Foi graças à esta investigação que verifiquei que a escrita colaborativa é uma estratégia com inúmeras vantagens e desvantagens, sendo que muitas delas foram reveladas na sala de aula. Através da minha pesquisa fiquei também a conhecer as diferentes técnicas de escrita colaborativa, o que foi essencial depois para a escolha das melhores técnicas para aplicar na sala de aula. Além disso, constatei que as etapas do processo de escrita são fundamentais e necessárias no que toca à pedagogia da escrita, bem como o ensino dos géneros textuais.

Ao longo da minha Prática Pedagógica Supervisionada tive a oportunidade de aplicar na sala de aula todo o conhecimento que fui adquirindo através da bibliografia consultada e concluí que as sessões de escrita colaborativa, juntamente com o processo de escrita, exigem um constante apurar do trabalho por parte do docente, de modo a que os alunos possam ter

sucesso e a que os alunos sejam orientados da melhor forma nas suas tarefas. Verifiquei que a orientação é decisiva, pois quanto melhor for a orientação dos alunos nas tarefas de escrita melhor serão os resultados.

Foi possível verificar que os alunos conseguiram de uma forma geral redigir textos com melhor qualidade. Além disso, através dos inquéritos respondidos pelos alunos, constatou-se que a escrita colaborativa é uma mais-valia para os alunos. Não só é mais motivante e produtiva em relação à escrita individual, como esta estratégia facilita o processo de escrita e cria oportunidades para os alunos desenvolverem inúmeras competências. Ainda que a escrita colaborativa apresente algumas desvantagens, elas não impedem os alunos de terem gostado das sessões realizadas ao longo do ano letivo, dado que a maior parte dos alunos em ambas as turmas gostariam de ter tido mais sessões de escrita colaborativa.

Embora não tenha sido possível desenvolver mais o meu trabalho, dado que o estágio curricular teve uma duração de oito meses e a escrita é um domínio que exige tempo, posso concluir que as sessões de escrita colaborativa incorporando o processo de escrita são, de facto, uma mais valia para os alunos, dado que criam oportunidades para os alunos desenvolverem e/ou aperfeiçoarem as suas competências de escrita enquanto desenvolvem outras competências como a de comunicação, a de negociação, a de responsabilidade, a social, entre outras. A escrita colaborativa pode resumir-se na frase: *Juntos somos melhores!*

Tendo em conta o que foi anteriormente explicitado e olhando retrospectivamente, espero dar continuação e aprimorar cada vez mais o trabalho que foi desenvolvido ao longo do meu estágio curricular, a fim de fornecer uma melhor qualidade de ensino aos meus futuros alunos.

BIBLIOGRAFIA/FONTES CONSULTADAS

Barbeiro, L. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A dimensão textual*. Lisboa: DGIDC.

Bruffee, K. (1984). *Collaborative Learning and the "Conversation of Mankind"*. In *College English*, Vol. 46, No. 7 (Nov. 1984), pp. 635-652.

Byrne, D. (1988). *Teaching Writing Skills*. Longman Group UK Limited.

Camps, A. (1990). *Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Camps, A. (2005). *Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita*. In CARVALHO, J. A. B.; BARBEIRO, L. F.; SILVA, A. C. e PIMENTA, J. (Orgs.) (2005) *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, pp. 11-26.

Carta Educativa do Município de Mealhada- Revisão, pp. 15-68, consultada a 15 de novembro de 2022, disponível em: https://www.cm-mealhada.pt/ficheiros/areas/educacao/cartaeducativa_rev16.pdf.

Carvalho, J. (2001). *O Ensino da Escrita*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia (IEP).

Carvalho, J. (2003). *Escrita: Percursos de Investigação*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia (IEP).

Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. In *Comunicación*, Lenguaje educación, 6: 63-80.

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

Criado, R. (2013). A critical review of the Presentation-Practice-Production Model (PPP) in Foreign Language Teaching. In R. Monroy (Ed.), *Homenaje a Francisco Gutiérrez Díez* (pp. 97-115). Murcia.

Dale, H. (1997). *Co-authoring in the classroom: creating an environment for effective collaboration*. National Council of Teachers of English, Urbana.

Direção Geral de Educação. *Aprendizagens Essenciais Inglês 10.º ano* (2018), consultado a 14 de julho de 2023, disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_inglês_f_geral_cont.pdf.

Direção Geral de Educação. *Aprendizagens Essenciais Português 9.º ano* (2018), consultado a 14 de julho de 2023, disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_9a_ff.pdf.

Dolz, J. & Pasquier, A. (2000). *Escribo mi opinión*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

Fonseca, F. (1992). *A Urgência De Uma Pedagogia Da Escrita*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, Departamento de Letras.

Fung, Y. (2010). *Collaborative writing features*. RELC Journals.

Harmer, J. (1998). *How to Teach English*. Pearson Longman.

Harmer, J. (2004). *How to Teach Writing*. Pearson Longman.

Hayes, J & Flower, L. (1981). *Uncovering Cognitive Processes in Writing: An Introduction to Protocol Analysis*. Carnegie Mellon University.

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

Lowry, P., Curtis, A., & Lowry, M. (2004). Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. *Journal Of Business Communication*, pp.66-99.

Martins, G. O. *Et al* (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, consultado a 23 de maio de 2023, disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Escrita. Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

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

Projeto Educativo Escola Secundária de Mealhada (2019-2023), Parte 2, consultado a 15 de novembro, disponível em: http://www.aemealhada.pt/al1819/1819DocsEstrut/AEMealhadaPE_1923_APROVADOV5Contextualizacao.pdf.

Roschelle, J & Teasley, S. D (1996). The Construction of Shared Knowledge in Collaborative Problem Solving. In C. E. O'Malley (Ed.), *Computer Supported Collaborative Learning* (pp. 69-97). Heidelberg: Springer-Verlag.

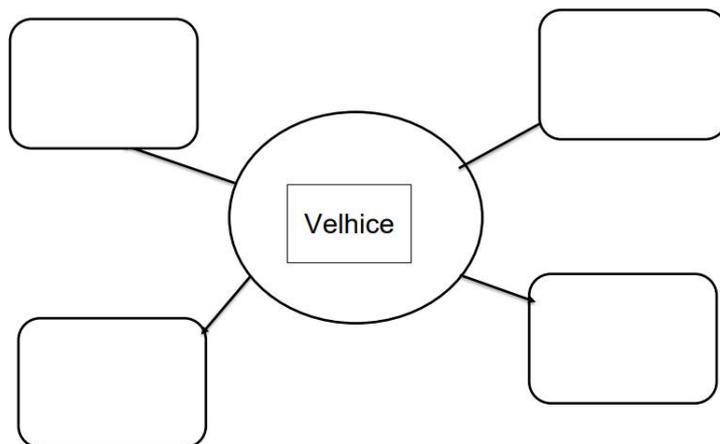
Sequeira *et al.* (2001). *Ensinar a Escrever*. pp.11-17. Braga: Universidade de Minho.

Storch, N. (2013). *Collaborative Writing in L2 Classrooms*. Multilingual Matters, Bristol.

ANEXOS

Anexo 1

Spiderweb diagram utilizado para a tarefa de planificação na aula do dia 21 de março de 2023



Anexo 2

Ficha de planificação dos argumentos e exemplos na aula do dia 21 de março de 2023

Argumentos:	Exemplos:
1.) _____ _____	1.) _____ _____
2.) _____ _____ _____	2.) _____ _____

Anexo 3

Folha para orientar os alunos na redação do texto na aula do dia 21 de março de 2023

<u>Sugestões</u>	<u>Texto</u>
<u>Introdução</u> <ul style="list-style-type: none">• Identifique o tema• Expresse o seu ponto de vista	
<u>Desenvolvimento</u> <ul style="list-style-type: none">• Apresente os seus argumentos e exemplos	
<u>Conclusão</u> <ul style="list-style-type: none">• Resuma as ideias e reafirma o seu ponto de vista.	

Estrutura adaptada a partir do guião de implementação (escrita)

Sim

Não

Anexo 5**Ficha de heteroavaliação****Nome:** _____**Data:** _____

1.) O texto apresenta uma estrutura tripartida (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão)?

Sim

Não

Se respondeu **não** justifique porquê:

2.) O texto respeita a estrutura de um texto de opinião (apresentação da opinião do autor, de argumentos e exemplos que os fundamentam)?

Sim

Não

Se respondeu **não** justifique porquê:

3.) Na introdução apresenta-se o tema e o ponto de vista?

Sim

Não

Se respondeu **não** justifique porquê:

4.) No desenvolvimento apresentam-se dois argumentos?

Sim

Não

Se respondeu **não** justifique porquê:

5.) Na conclusão resumem-se as ideias principais e reafirma-se o nosso ponto de vista?

Sim

Não

Se respondeu **não** justifique porquê:

6.) O texto respeita o limite de palavras?

Sim

Não

Se respondeu **não** justifique porquê:

7.) Utilizam-se os sinais de pontuação adequadamente?

Sim

Não

8.) O texto apresenta erros ortográficos?

Sim

Não

9.) O texto apresenta erros de sintaxe (estruturas das frases)?

Sim

Não

10.) Utilizam-se conectores discursivos?

Sim

Não

11.) Marcam-se parágrafos quando se muda de assunto?

Sim

Não

Anexo 6

Ficha utilizada na aula do dia 21 de abril de 2023 para anotar as razões pelas quais Vasco da Gama é considerado uma figura importante para a História

Nome: _____

Data: _____

- 1.) Vais ver um excerto de um documentário da série *Grandes Portugueses*, apresentado por Ana Gomes, sobre Vasco da Gama.
- 2.) Enquanto visionas o documentário, toma nota das razões pelas quais Vasco da Gama é considerado uma figura importante para a História.

<p>➤ _____ _____</p> <p>➤ _____ _____</p> <p>➤ _____ _____</p> <p>➤ _____ _____</p>

<p>Conclusão</p> <p>Na conclusão deve:</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Resumir as ideias e reafirmar o seu ponto de vista. <p>Conectores de síntese: resumindo; em síntese; em suma; em conclusão</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---	-------------------------------------

Estrutura adaptada a partir do guião de implementação (escrita)

Anexo 8

Ficha de autoavaliação utilizado na redação dos textos no dia 21 de abril de 2023

Ficha de autoavaliação

Nome: _____

Data: _____

Releiam o texto que escreveram e avaliam-no.

12.) O texto apresenta uma estrutura tripartida (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão)?

Sim

Não

Se respondeu **não** justifique porquê:

13.) Respeitei a estrutura de um texto de opinião (apresentação da opinião do autor, de argumentos e exemplos que os fundamentam)?

Sim

Não

Se respondeu **não** justifique porquê:

14.) Na introdução apresenta-se o tema e o ponto de vista?

Sim

Não

Se respondeu **não** justifique porquê:

15.) No desenvolvimento apresentam-se dois argumentos?

Sim

Não

Se respondeu **não** justifique porquê:

16.) Na conclusão resumem-se as ideias principais e reafirma-se o nosso ponto de vista?

Sim

Não

Se respondeu **não** justifique porquê:

17.) Respeitei o limite de palavras?

Sim

Não

Se respondeu **não** justifique porquê:

18.) Utilizam-se os sinais de pontuação adequadamente?

Sim

Não

19.) O texto apresenta erros ortográficos?

Sim

Não

20.) O texto apresenta erros de sintaxe (estruturas das frases)?

Sim

Não

21.) Utilizam-se conectores discursivos?

Sim

Não

22.) Marcam-se parágrafos quando se muda de assunto?

Sim

Não

Anexo 9

Rubricas para a avaliação da estrutura nos textos da aula do dia 21 de março de 2023 (Português)

Estrutura (1.ª didatização)			
	O texto não apresenta uma estrutura tripartida	O texto apresenta uma estrutura constituída por duas partes	O texto apresenta uma estrutura tripartida
Texto A			x
Texto B			x
Texto C			x
Texto D			x
Texto E			x
Texto F			x
Texto G			x
Texto H			x

Anexo 10

Rubricas para a avaliação de conteúdo nos textos da aula do dia 21 de março de 2023 (Português)

Introdução (1.ª didatização)				
	O texto não apresenta o tema nem enuncia a posição do autor	O texto apresenta só o tema	O texto enuncia só a posição do autor	O texto enuncia a posição do autor e o tema
Texto A		x		
Texto B			x	
Texto C				x
Texto D			x	
Texto E	x			
Texto F				x
Texto G				x
Texto H			x	

Anexo 11

Rubricas para a avaliação de conteúdo nos textos da aula do dia 21 de março de 2023 (Português)

Desenvolvimento (1. ^a didatização)					
	O texto não apresenta argumentos nem exemplos pertinentes	O texto apresenta um argumento e um exemplo	O texto apresenta dois argumentos sem nenhum exemplo	O texto apresenta dois argumentos e um exemplo	O texto apresenta dois argumentos e dois exemplos
Texto A		x			
Texto B	x				
Texto C					x
Texto D		x			
Texto E	x				
Texto F					x
Texto G					x
Texto H		x			

Anexo 12

Rubricas para a avaliação de conteúdo nos textos da aula do dia 21 de março de 2023 (Português)

Conclusão (1. ^a didatização)				
	O texto não resume as ideias principais e não reforça a opinião do autor.	O texto resume somente as ideias principais.	O texto reforça somente a opinião do autor.	O texto resume as ideias principais e reforça a opinião do autor.
Texto A			x	
Texto B	x			
Texto C				x
Texto D	x			
Texto E	x			
Texto F				x
Texto G				x
Texto H				x

Anexo 13

Rubricas para a avaliação dos conectores discursivos nos textos da aula do dia 21 de março de 2023 (Português)

Conectores discursivos (1.ª didatização)				
	O autor não recorre a conectores discursivos	O autor recorre a alguns conectores discursivos, usando-os por vezes adequadamente	O autor recorre a alguns conectores discursivos e usa-os adequadamente	O autor recorre a conectores discursivos diversificados, usando-os adequadamente
Texto A			x	
Texto B			x	
Texto C				x
Texto D		x		
Texto E		x		
Texto F				x
Texto G			x	
Texto H				x

Anexo 14

Rubricas para a avaliação de ortografia nos textos da aula do dia 21 de março de 2023 (Português)

Ortografia (1.ª didatização)			
	O texto não apresenta erros ortográficos ou de acentuação	O texto apresenta no máximo três erros ortográficos ou de acentuação	O texto apresenta quatro ou mais erros ortográficos ou de acentuação
Texto A			x
Texto B			x
Texto C	x		
Texto D			x
Texto E		x	
Texto F			x
Texto G			x
Texto H			x

Anexo 15**Rubricas para a avaliação de pontuação nos textos da aula do dia 21 de março de 2023 (Português)**

Pontuação (1.ª didatização)			
	O texto não apresenta erros de pontuação	O texto apresenta no máximo três de pontuação	O texto apresenta quatro ou mais erros de pontuação
Texto A			x
Texto B			x
Texto C			x
Texto D			x
Texto E			x
Texto F			x
Texto G			x
Texto H			x

Anexo 16**Rubricas para a avaliação de sintaxe nos textos da aula do dia 21 de março de 2023 (Português)**

Sintaxe (1.ª didatização)			
	O texto não apresenta erros de sintaxe	O texto apresenta no máximo três erros de sintaxe	O texto apresenta quatro ou mais erros de sintaxe
Texto A			x
Texto B		x	
Texto C		x	
Texto D		x	
Texto E			x
Texto F	x		
Texto G		x	
Texto H		x	

Anexo 17

Rubricas para a avaliação de extensão nos textos da aula do dia 21 de março de 2023 (Português)

Extensão (1.ª didatização)			
	O texto não atinge o limite mínimo de palavras	O texto atinge o limite mínimo de palavras e não ultrapassa o limite máximo	O texto ultrapassa o limite máximo de palavras
Texto A		x	
Texto B		x	
Texto C		x	
Texto D	x		
Texto E		x	
Texto F		x	
Texto G		x	
Texto H		x	

Anexo 18

Rubricas para a avaliação da estrutura nos textos da aula do dia 21 de abril de 2023 (Português)

Estrutura (2.ª didatização)			
	O texto não apresenta uma estrutura tripartida	O texto apresenta uma estrutura constituída por duas partes	O texto apresenta uma estrutura tripartida
Texto A			x
Texto B			x
Texto C			x
Texto D			x
Texto E			x
Texto F			x
Texto G			x
Texto H			x

Anexo 19

Rubricas para a avaliação de conteúdo nos textos da aula do dia 21 de abril de 2023 (Português)

Introdução (2.ª didatização)				
	O texto não apresenta introdução	O texto enuncia o tema	O texto enuncia a posição	O texto enuncia a posição e o tema
Texto A				x
Texto B				x
Texto C				x
Texto D				x
Texto E				x
Texto F				x
Texto G				x
Texto H				x

Anexo 20

Rubricas para a avaliação de conteúdo nos textos da aula do dia 21 de abril de 2023 (Português)

Desenvolvimento (2.ª didatização)					
	O texto não apresenta argumentos nem exemplos	O texto apresenta um argumento e um exemplo	O texto apresenta dois argumentos sem nenhum exemplo	O texto apresenta dois argumentos e um exemplo	O texto apresenta dois argumentos e dois exemplos que os fundamentam
Texto A					x
Texto B					x
Texto C					x
Texto D					x
Texto E					x
Texto F					x
Texto G					x
Texto H		x			

Anexo 21

Rubricas para a avaliação de conteúdo nos textos da aula do dia 21 de abril de 2023 (Português)

Conclusão (2.ª didatização)				
	O texto não resume as ideias principais e não reforça a opinião do autor.	O texto resume somente as ideias principais.	O texto reforça somente a opinião do autor.	O texto resume as ideias principais e reforça a opinião do autor.
Texto A				x
Texto B				x
Texto C				x
Texto D			x	
Texto E				x
Texto F				x
Texto G			x	
Texto H				x

Anexo 22

Rubricas para a avaliação dos conectores discursivos nos textos da aula do dia 21 de abril de 2023 (Português)

Conectores discursivos (2.ª didatização)				
	O autor não recorre a conectores discursivos	O autor recorre a alguns conectores discursivos, usando-os por vezes adequadamente	O autor recorre a alguns conectores discursivos e usa-os adequadamente	O autor recorre a conectores discursivos diversificados, usando-os adequadamente
Texto A				x
Texto B				x
Texto C				x
Texto D				x
Texto E				x
Texto F				x
Texto G				x

Texto H					x
----------------	--	--	--	--	---

Anexo 23

Rubricas para a avaliação da ortografia nos textos da aula do dia 21 de 2023 (Português)

Ortografia (2.ª didatização)			
	O texto não apresenta erros ortográficos ou	O texto apresenta no máximo três erros ortográficos	O texto apresenta quatro ou mais erros ortográficos
Texto A		x	
Texto B	x		
Texto C		x	
Texto D		x	
Texto E	x		
Texto F	x		
Texto G	x		
Texto H	x		

Anexo 24

Rubricas para a avaliação da pontuação nos textos da aula do dia 21 de abril de 2023 (Português)

Pontuação (2.ª didatização)			
	O texto não apresenta erros de pontuação	O texto apresenta no máximo três de pontuação	O texto apresenta quatro ou mais erros de pontuação
Texto A			x
Texto B		x	
Texto C			x
Texto D		x	
Texto E			x
Texto F		x	
Texto G		x	
Texto H			x

Anexo 25**Rubricas para a avaliação da sintaxe nos textos da aula do dia 21 de abril de 2023 (Português)**

Sintaxe (2.ª didatização)			
	O texto não apresenta erros de sintaxe	O texto apresenta no máximo três erros de sintaxe	O texto apresenta quatro ou mais erros de sintaxe
Texto A			x
Texto B		x	
Texto C		x	
Texto D		x	
Texto E	x		
Texto F	x		
Texto G	x		
Texto H			x

Anexo 26**Rubricas para a avaliação da extensão nos textos da aula do dia 21 de abril de 2023 (Português)**

Extensão (2.ª didatização)			
	O texto não atinge o limite mínimo de palavras	O texto atinge o limite mínimo de palavras e não ultrapassa o limite máximo	O texto ultrapassa o limite máximo de palavras
Texto A	x		
Texto B	x		
Texto C	x		
Texto D	x		
Texto E		x	
Texto F		x	
Texto G	x		
Texto H	x		

Anexo 27

Exemplo criado por mim para explicar a estrutura e as etapas do processo de escrita utilizado na aula do dia 14 de fevereiro de 2023**Planning:**

Greeting: Dear Teen Helpline team

Introduction:

- Introduce myself (say my name, age)
- Explain that I am writing this email because I received nasty comments during the last few weeks on TikTok about my weight.

Body:

- Firstly- Posted videos and received a few comments but I ignored them.
- Secondly-Comments started to increase.
- Afterwards-Stopped eating.
- Finally- Ended up in the hospital.

Conclusion:

- Ask for advice on what to do.

Closing: Yours Sincerely

Writing

Dear Teen Helpline team,

My name is Inês Furtado. I am writing you this email because lately I have been a victim of cyberbullying on TikTok.

When I first started uploading TikTok videos I gained a lot of popularity but I received some nasty comments regarding my weight. Because, I never let them affect me.

I began to receive more and more nasty comments.

Some people even said that I looked like a pig.

The more comments I got, the more I felt depressed, and I started to post less videos.

Afterwards, I started to stop eating all together or I would eat just half an apple a day or drink a lot of water to fill me up.

Shortly after, I ended up fainting at school and I was in the hospital for a week.

I want to continue uploading TikTok videos, but the nasty comments afficting me and I'm getting wurse. What did you think I should do?

Looking forward to hearing from you.

Yours Sincerely,

Inês Furtado

Revising

Dear teen helpline team,

My name is Inês Furtado. I am writing you this email because lately I have been a victim of cyberbullying on TikTok.

When I first started uploading TikTok videos I gained a lot of popularity, but I received some nasty comments regarding my weight. **However**, I never let them affect me.

Later on, I began to receive more and more nasty comments. Some people even said that I looked like a pig. The more comments I got, the more I felt depressed, and I started to post less videos.

Anexo 30

Folha para orientar os alunos na redação do texto na aula do dia 31 de março de 2023



Names: _____

Date: _____

1-Write an opinion text with a minimum of 160 words and a maximum of 180 words answering the following question: Do you think social media has improved human interaction?

2-Use the suggestions provided to help you with your text.

3-Don't forget to use the linking words provided below to articulate your ideas.

Expressing addition

additionally; also; too; furthermore; in addition; likewise; not only... but also; not to mention; similarly; together with

Giving examples and support

another key point; as an illustration; for example; for instance; in fact; in other words; to point out; truly; such as

Expressing contrast

although this may be true; but; despite; even so; even though; however; in contrast; in reality; in spite of; nevertheless; on the other hand

Summing up

all things considered; as shown above; all in all; for the most part; generally speaking; given these points; in conclusion; in fact; to summarise; to sum up

Expressing cause

- Because
- For this reason
- That's why
- As a result
- Therefore

Listing arguments

- In the first place,...
- Firstly,...
- Secondly,...
- Above all,...
- Most importantly,...
- Last but not least,...
- Finally,...
- As well as this,...
- In addition to this,...

Conetores retirados do manual Myselfie 10 pp.239

<u>Suggestions</u>	<u>Text</u>
<p><u>Introduction</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduce the topic. • State your opinion 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p><u>Body</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Provide two arguments (one per paragraph) and support each argument with an example. 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p><u>Conclusion</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sum up your ideas and restate your opinion. 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Estrutura adaptado a partir do guião de implementação (escrita)

Anexo 31**Ficha de autoavaliação utilizado na redação dos textos no dia 31 de março e 2023****self-evaluation****Name:** _____**Date:** _____**Re-read your text and evaluate it.**

1.) Is my opinion text divided into three parts (introduction, body and conclusion)?

yes

no

If you answered no, why?

2.) Does my text follow the structure of an opinion text (providing your opinion, giving arguments and examples that support them)

yes

no

If you answered no, why? _____

3.) In the introduction do I identify the topic and state my opinion?

yes

no

If you answered no, why?

4.) In the body of the text, do I provide arguments and examples to support each argument?

yes

no

If you answered no, why?

5.) In the conclusion of the text, do I sum up my ideas and restate my opinion?

yes

no

If you answered no, why?

6.) Does my text length respect the word limit?

Yes

no

If you answered no, why?

7.) Do I punctuate my text adequately?

Texto B				X
Texto C				X
Texto D				X
Texto E		X		
Texto F				X
Texto G				X
Texto H				X
Texto I		X		
Texto J				X
Texto K				X
Texto L		X		

Anexo 34

Rubricas para a avaliação do conteúdo nos textos da aula do dia 14 de fevereiro de 2023 (Inglês)

Desenvolvimento (1.ª didatização)		
	O autor não reconta os eventos	O autor reconta os eventos
Texto A		X
Texto B		X
Texto C		X
Texto D		X
Texto E		X
Texto F		X
Texto G		X
Texto H		X
Texto I		X
Texto J		X
Texto K		X
Texto L		X

Anexo 35**Rubricas para a avaliação do conteúdo nos textos da aula do dia 14 de fevereiro de 2023 (Inglês)**

Conclusão (1.ª didatização)		
	O autor não solicita aconselhamento	O autor solicita aconselhamento
Texto A		x
Texto B		x
Texto C		x
Texto D		x
Texto E	x	
Texto F		x
Texto G		x
Texto H		x
Texto I		x
Texto J		x
Texto K		x
Texto L		x

Anexo 36**Rubricas para a avaliação dos conectores discursivos nos textos da aula do dia 14 de fevereiro de 2023 (Inglês)**

Conectores discursivos (1.ª didatização)				
	O autor não recorre a conectores discursivos	O autor recorre a alguns conectores discursivos, usando-os por vezes adequadamente	O autor recorre a alguns conectores discursivos e usa-os adequadamente	O autor recorre a conectores discursivos diversificados, usando-os adequadamente
Texto A			x	
Texto B				x
Texto C			x	
Texto D			x	
Texto E				x
Texto F	x			
Texto G	x			
Texto H	x			
Texto I			x	
Texto J			x	

Texto K			x	
Texto L			x	

Anexo 37**Rubricas para a avaliação da ortografia nos textos da aula do dia 14 de fevereiro de 2023 (Inglês)**

Erros ortográficos (1.ª didatização)			
	O texto não apresenta erros ortográficos	O texto apresenta no máximo três erros ortográficos	O texto apresenta quatro ou mais erros ortográficos
Texto A			x
Texto B		x	
Texto C	x		
Texto D		x	
Texto E		x	
Texto F		x	
Texto G			x
Texto H		x	
Texto I		x	
Texto J			x
Texto K		x	
Texto L	x		

Anexo 38**Rubricas para a avaliação da sintaxe nos textos da aula do dia 14 de fevereiro de 2023 (Inglês)**

Sintaxe (1.ª didatização)			
	O texto não apresenta erros de sintaxe	O texto apresenta no máximo três erros de sintaxe	O texto apresenta quatro ou mais erros de sintaxe
Texto A		x	
Texto B		x	
Texto C		x	
Texto D		x	
Texto E			x
Texto F			x
Texto G			x

Texto H		x	
Texto I			x
Texto J			x
Texto K			x
Texto L		x	

Anexo 39

Rubricas para a avaliação da pontuação nos textos da aula do dia 14 de fevereiro de 2023 (Inglês)

Erros de pontuação (1.ª didatização)			
	O texto não apresenta erros de pontuação	O texto apresenta no máximo três erros de pontuação	O texto apresenta quatro ou mais erros de pontuação
Texto A			x
Texto B		x	
Texto C		x	
Texto D		x	
Texto E		x	
Texto F		x	
Texto G		x	
Texto H		x	
Texto I		x	
Texto J		x	
Texto K			x
Texto L		x	

Anexo 40

Rubricas para a avaliação da extensão nos textos da aula do dia 14 de fevereiro de 2023 (Inglês)

Extensão (1.ª didatização)			
	O texto não atinge o limite mínimo de palavras	O texto atinge o limite mínimo de palavras e não ultrapassa o limite máximo	O texto ultrapassa o limite máximo de palavras
Texto A		x	
Texto B		x	
Texto C	x		
Texto D		x	

Texto E	x		
Texto F	x		
Texto G		x	
Texto H	x		
Texto I	x		
Texto J	x		
Texto K	x		
Texto L	x		

Anexo 41

Rubricas para a avaliação da estrutura nos textos da aula do dia 31 de março de 2023 (Inglês)

Estrutura (2.^a didatização)			
	O texto não apresenta uma estrutura tripartida	O texto apresenta uma estrutura constituída por duas partes	O texto apresenta uma estrutura tripartida
Texto A			x
Texto B			x
Texto C			x
Texto D			x
Texto E			x
Texto F			x
Texto G			x
Texto H			x
Texto I			x
Texto J			x
Texto K			x

Anexo 42

Rubricas para a avaliação do conteúdo nos textos da aula do dia 31 de março de 2023 (Inglês)

Introdução (2.^a didatização)				
	O texto não apresenta o tema nem enuncia a posição do autor	O texto apresenta só o tema	O texto enuncia só a posição do autor	O texto enuncia a posição do autor e o tema
Texto A		x		
Texto B				x

Texto C				x
Texto D			x	
Texto E				x
Texto F			x	
Texto G				
Texto H				x
Texto I				x
Texto J				x
Texto K				x

Anexo 43

Rubricas para a avaliação do conteúdo nos textos da aula do dia 31 de março de 2023 (Inglês)

Desenvolvimento (2.ª didatização)						
	O texto não apresenta argumentos nem exemplos pertinentes	O texto apresenta um argumento e um exemplo	O texto apresenta dois argumentos sem nenhum exemplo	O texto apresenta dois argumentos e um exemplo	O texto apresenta dois argumentos e dois exemplos	Outro
Texto A						x
Texto B				x		
Texto C					x	
Texto D						x
Texto E				x		
Texto F					x	
Texto G					x	
Texto H					x	
Texto I		x				
Texto J					x	
Texto K					x	

Anexo 44

Rubricas para a avaliação do conteúdo nos textos da aula do dia 31 de março de 2023 (Inglês)

Conclusão (2.ª didatização)				
	O texto não resume as ideias principais e não reforça a opinião do autor.	O texto resume somente as ideias principais.	O texto reforça somente a opinião do autor.	O texto resume as ideias principais e reforça a opinião do autor.
Texto A	x			
Texto B	x			
Texto C				x
Texto D			x	
Texto E			x	
Texto F			x	
Texto G			x	
Texto H			x	
Texto I			x	
Texto J				x
Texto K	x			

Anexo 45

Rubricas para a avaliação dos conectores discursivos nos textos da aula do dia 31 de março de 2023 (Inglês)

Conectores discursivos (2.ª didatização)				
	O autor não recorre a conectores discursivos	O autor recorre a alguns conectores discursivos, usando-os por vezes adequadamente	O autor recorre a alguns conectores discursivos e usa-os adequadamente	O autor recorre a conectores discursivos diversificados, usando-os adequadamente
Texto A				x
Texto B				x
Texto C				x
Texto D				x
Texto E				x
Texto F			x	
Texto G			x	
Texto H				x

Texto I		x		
Texto J				x
Texto K				x

Anexo 46**Rubricas para a avaliação de ortografia nos textos da aula do dia 31 de março de 2023 (Inglês)**

Erros ortográficos (2.ª didatização)			
	O texto não apresenta erros ortográficos ou	O texto apresenta no máximo três erros ortográficos	O texto apresenta quatro ou mais erros ortográficos
Texto A		x	
Texto B			x
Texto C		x	
Texto D		x	
Texto E		x	
Texto F		x	
Texto G		x	
Texto H		x	
Texto I		x	
Texto J		x	
Texto K			x

Anexo 47**Rubricas para a avaliação de pontuação nos textos da aula do dia 31 de março de 2023 (Inglês)**

Erros de pontuação (2.ª didatização)			
	O texto não apresenta erros de pontuação	O texto apresenta no máximo três erros de pontuação	O texto apresenta quatro ou mais erros de pontuação
Texto A		x	
Texto B		x	
Texto C			x
Texto D			x
Texto E			x
Texto F		x	
Texto G			x
Texto H		x	

Texto I			x
Texto J			x
Texto K			x

Anexo 48

Rubricas para a avaliação de sintaxe nos textos da aula do dia 31 de março de 2023 (Inglês)

Sintaxe (2.ª didatização)			
	O texto não apresenta erros de sintaxe	O texto apresenta no máximo três erros de sintaxe	O texto apresenta quatro ou mais erros de sintaxe
Texto A			x
Texto B			x
Texto C		x	
Texto D		x	
Texto E		x	
Texto F			x
Texto G		x	
Texto H		x	
Texto I			x
Texto J		x	
Texto K		x	

Anexo 49

Rubricas para a avaliação de extensão nos textos da aula do dia 31 de março de 2023 (Inglês)

Extensão (2.ª didatização)			
	O texto não atinge o limite mínimo de palavras	O texto atinge o limite mínimo de palavras e não ultrapassa o limite máximo	O texto ultrapassa o limite máximo de palavras
Texto A		x	
Texto B		x	
Texto C	x		
Texto D		x	
Texto E		x	
Texto F	x		
Texto G		x	
Texto H	x		

Texto I	x		
Texto J		x	
Texto K		x	

Anexo 50

Inquérito de Satisfação

1- Qual é o seu nível de ensino? _____

2- Qual a sua opinião sobre as sessões de escrita colaborativa?

Muito interessante	Bastante interessante	Interessante	Pouco interessante	Nada interessante

3- Considera que escrever em pares é mais produtivo do que escrever individualmente?

Muito produtivo mais	Bastante produtivo mais	Mais produtivo	Pouco produtivo	Nada produtivo

4- Considera que escrever em pares é mais motivador do que escrever individualmente?

Muito motivador mais	Bastante motivador mais	Mais motivador	Pouco motivador	Nada motivador

5- Sentiu-se incluído (a) nas tarefas de escrita colaborativa?

Senti-me extremamente incluído(a)	Senti-me bastante incluído(a)	Senti-me mais ou menos incluído(a)	Senti-me pouco incluído (a)	Não me senti incluído (a)

6- Como descreveria a dinâmica de trabalho em grupo ao longo das atividades de escrita colaborativa?

Muito eficaz e colaborativa	Bastante eficaz e colaborativa	Mais ou menos eficaz e colaborativa	Pouco eficaz e colaborativa	Não houve colaboração em grupo

7- Considera que a escrita colaborativa facilitou o processo de escrita?

Sim, facilitou muito	Sim, facilitou um pouco	Não, não facilitou	Não tenho a certeza

- 8- Considera que as atividades de escrita colaborativa possibilitaram a troca de conhecimentos entre os membros do grupo?
- Sim
- Não
- 9- Quais são, na sua opinião, as competências que desenvolveu ou aperfeiçoou ao longo das atividades de escrita colaborativa?
- Competências de comunicação
- Competências de trabalho em grupo
- Competências de negociação
- Competências de responsabilidade
- Outras (por favor especifique): _____
- 10- Considera que as atividades de escrita colaborativa o/a ajudaram no desenvolvimento de competências sociais tais como: a empatia, o trabalho em equipa, o respeito, a colaboração?
- Sim
- Não
- 11- Considera que as atividades de escrita colaborativa possibilitaram um ambiente onde todos os membros do grupo contribuíram com as suas ideias e se sentiram valorizados?
- Sim
- Não
- 12- Quais são, na sua opinião, os aspetos positivos da escrita colaborativa? Ordene do mais positivo (1) ao menos positivo (5).
- Partilha de ideias
- Ajuda entre pares (ajuda mútua)
- Aulas mais interessantes
- Desenvolvimento de competências de comunicação
- Melhor compreensão do tema
- Textos de melhor qualidade
- Desenvolvimento de competências de trabalho em grupo
- Consciência das fases do processo de escrita
- 13- Quais são, na sua opinião, os aspetos negativos da escrita colaborativa?
- Problemas de comunicação
- Falta de comprometimento/ responsabilidade dos colegas do grupo
- Dificuldade em chegar a consenso
- Ideias muito divergentes e difíceis de conciliar
- Ritmos diferentes de trabalho

Outros (por favor especifique): _____

14- Gostaria de ter tido mais sessões de escrita colaborativamente?

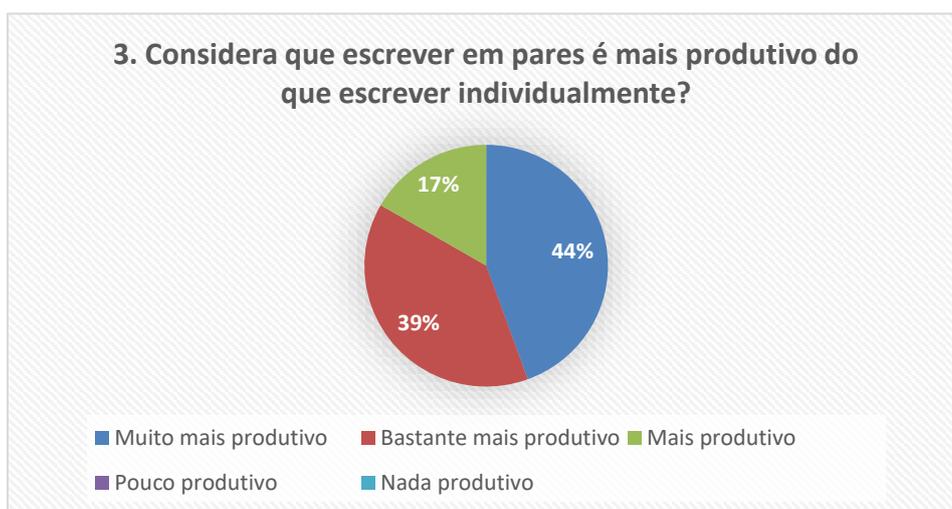
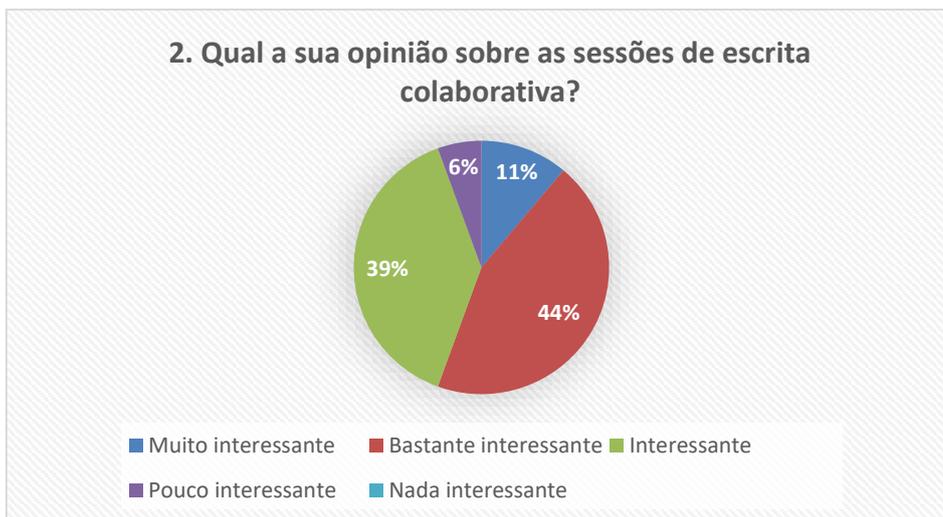
Sim

Não

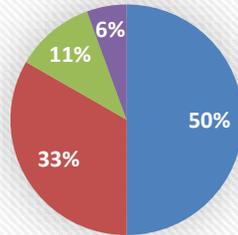
Anexo 51

Resultados dos Inquéritos do 9.º ano de Português

1. Qual é o seu nível de ensino?	
Ano: 9.º ano	18 alunos

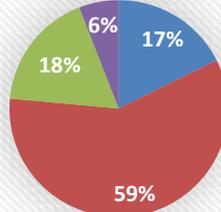


4. Considera que escrever em pares é mais motivador do que escrever individualmente?



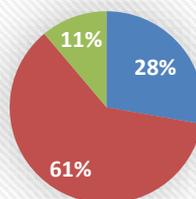
■ Muito mais motivador ■ Bastante mais motivador ■ Mais motivador
 ■ Pouco motivador ■ Nada motivador

5. Sentiu-se incluído(a) nas tarefas de escrita colaborativa?



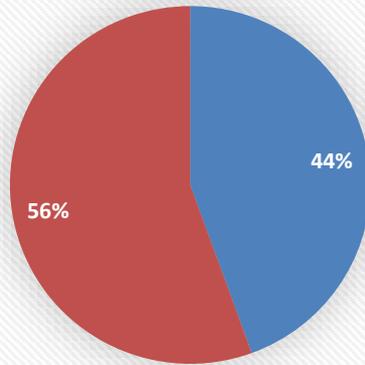
■ Senti-me extremamente incluído(a) ■ Senti-me bastante incluído(a)
 ■ Senti-me mais ou menos incluído(a) ■ Senti-me pouco incluído(a)
 ■ Não me senti incluído(a)

6. Como descreveria a dinâmica de trabalho em grupo ao longo das atividades de escrita colaborativa?



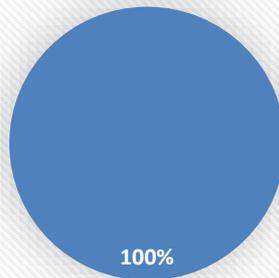
■ Muito eficaz e colaborativa ■ Bastante eficaz e colaborativa
 ■ Mais ou menos eficaz e colaborativa ■ Pouco eficaz e colaborativa
 ■ Não houve colaboração em grupo

7. Considera que a escrita colaborativa facilitou o processo de escrita?



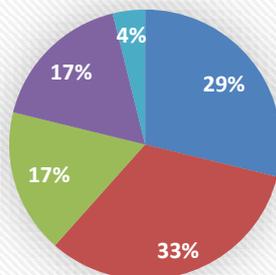
■ Sim, facilitou muito ■ Sim, facilitou um pouco ■ Não, não facilitou ■ Não tenho a certeza

8. Considera que as atividades de escrita colaborativa possibilitaram a troca de conhecimentos entre os membros do grupo?



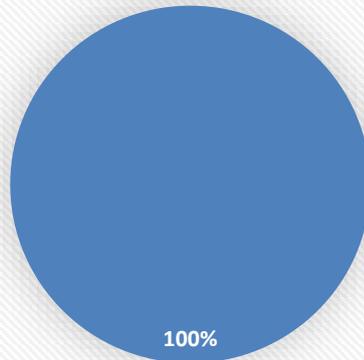
■ Sim ■ Não

9. Quais são, na sua opinião, as competências que desenvolveu ou aperfeiçoou ao longo das atividades de escrita colaborativa?



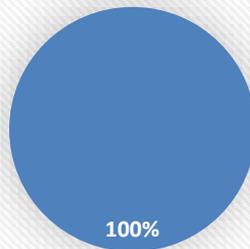
■ Competências de comunicação ■ Competências de trabalho de grupo
 ■ Competências de negociação ■ Competências de responsabilidade
 ■ Outras

10. Considera que as atividades de escrita colaborativa o/a ajudaram no desenvolvimento de competências sociais tais como: a empatia, o trabalho em equipa, o respeito, a colaboração?



■ sim ■ não

11. Considera que as atividades de escrita colaborativa possibilitaram um ambiente onde todos os membros do grupo contribuíram com as suas ideias e se sentiram valorizados?



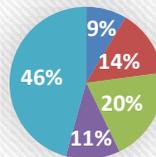
■ Sim ■ Não

Pergunta 12:

Itens	Ordenação				
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º
Partilha de ideias	3 alunos	1 aluno	3 alunos	0 alunos	3 alunos
Ajuda entre pares (ajuda mútua)	4 alunos	2 alunos	1 aluno	0 alunos	3 alunos
Aulas mais interessantes	2 alunos	3 alunos	4 alunos	0 alunos	0 alunos
Desenvolvimento de competências de comunicação	2 alunos	1 aluno	1 aluno	3 alunos	1 aluno

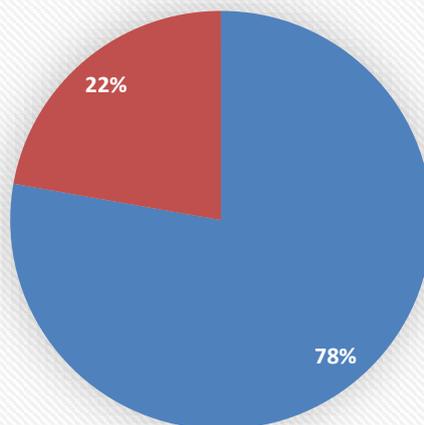
Melhor compreensão do tema	4 alunos	1 aluno	1 aluno	3 alunos	2 alunos
Textos de melhor qualidade	1 aluno	2 alunos	3 alunos	3 alunos	1 aluno
Desenvolvimento de competências de trabalho em grupo	1 aluno	2 alunos	0 alunos	1 aluno	1 aluno
Consciência das fases do processo de escrita	3 alunos	1 aluno	0 alunos	2 alunos	2 alunos

13. Quais são, na sua opinião, os aspetos negativos da escrita colaborativa?



- Problemas de comunicação
- Falta de comprometimento/ responsabilidade dos colegas do grupo
- Dificuldade em chegar a consenso
- Ideias muito divergentes e difíceis de conciliar
- Ritmos diferentes de trabalho

14. Gostaria de ter tido mais sessões de escrita colaborativa?

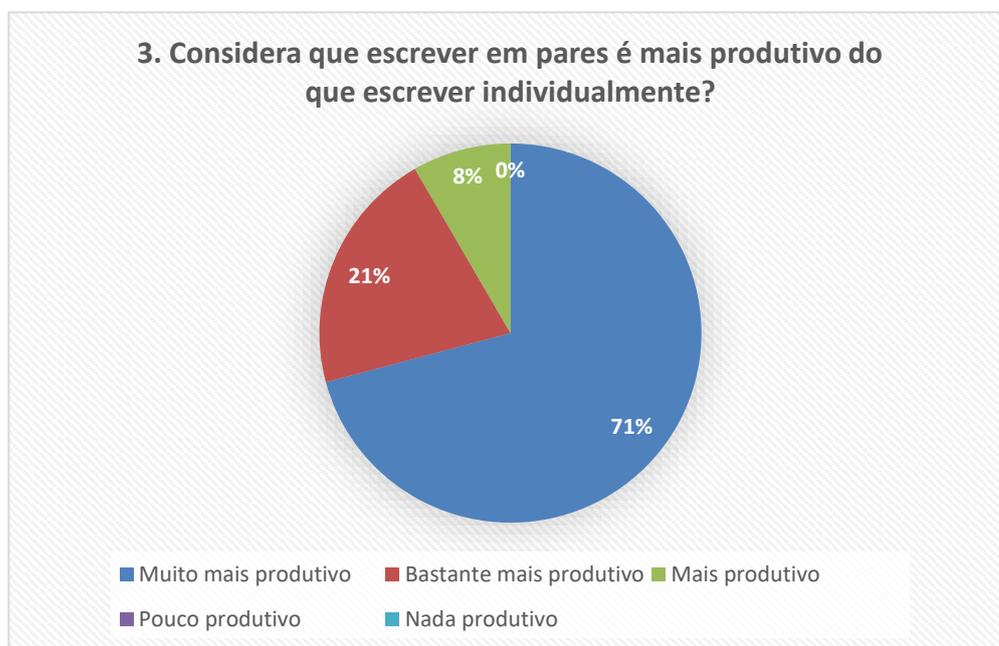
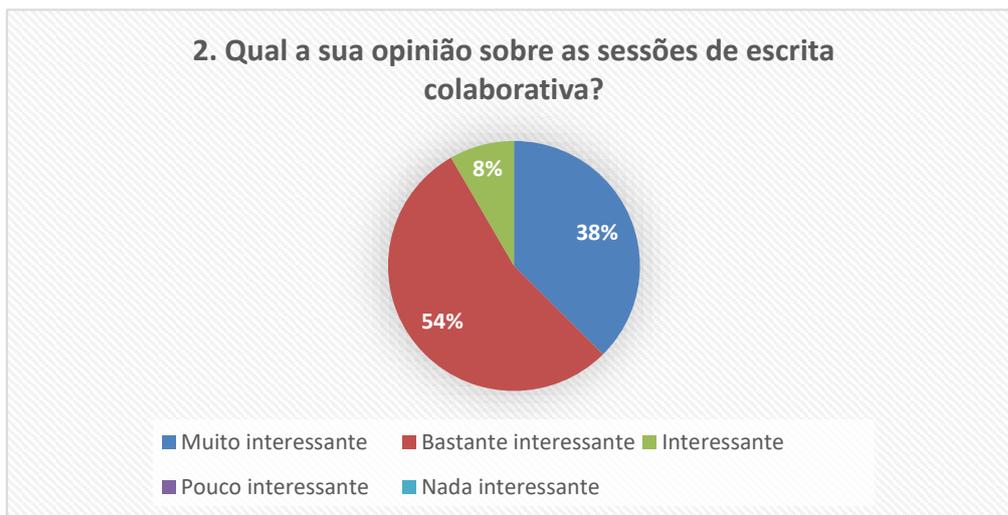


- Sim
- Não

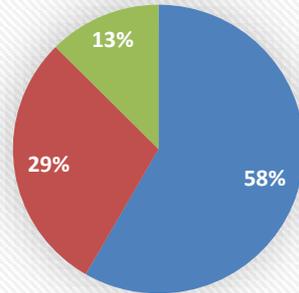
Anexo 52

Resultados dos Inquéritos do 10.º ano de Inglês

1. Qual é o seu nível de ensino?	
Ano: 10.º ano	24 alunos

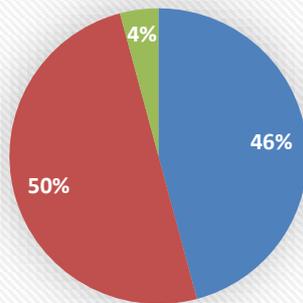


4. Considera que escrever em pares é mais motivador do que escrever individualmente?



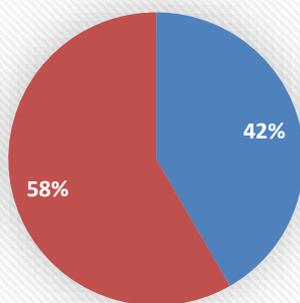
■ Muito mais motivador ■ Bastante mais motivador ■ Mais motivador
 ■ Pouco motivador ■ Nada motivador

5. Sentiu-se incluído (a) nas tarefas de escrita colaborativa?



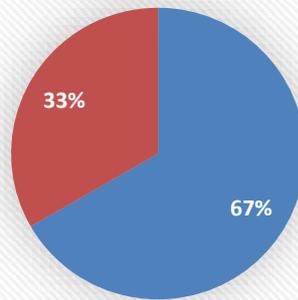
■ Senti-me extremamente incluído(a) ■ Senti-me bastante incluído(a)
 ■ Senti-me mais ou menos incluído(a) ■ Senti-me pouco incluído(a)
 ■ Não me senti incluído(a)

6. Como descreveria a dinâmica do trabalho em grupo ao longo das atividades de escrita colaborativa?



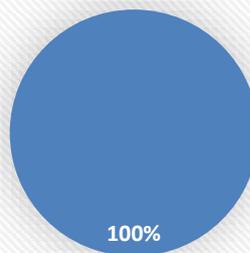
■ Muito eficaz e colaborativa ■ Bastante eficaz e colaborativa
 ■ Mais ou menos eficaz e colaborativa ■ Pouco eficaz e colaborativa
 ■ Não houve colaboração em grupo

7. Considera que a escrita colaborativa facilitou o processo de escrita?



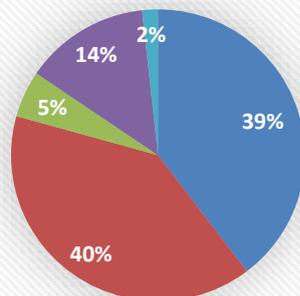
■ Sim, facilitou muito ■ Sim, facilitou um pouco ■ Não, não facilitou ■ Não tenho a certeza

8. Considera que as atividades de escrita colaborativa possibilitaram a troca de conhecimentos entre os membros do grupo?



■ Sim ■ Não

9. Quais são, na sua opinião, as competências que desenvolveu ou aperfeiçoou ao longo das atividades de escrita colaborativa?

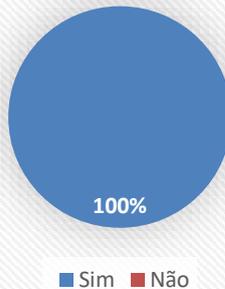


■ Competências de comunicação ■ Competências de trabalho em grupo
 ■ Competências de negociação ■ Competências de responsabilidade
 ■ Outras

10. Considera que as atividades de escrita colaborativa o/a ajudaram no desenvolvimento de competências sociais tais como: a empatia, o trabalho em equipa, o respeito, a colaboração?



11. Considera que as atividades de escrita colaborativa possibilitaram um ambiente onde todos os membros do grupo pudessem contribuir com as suas ideias e sentissem valorizados?

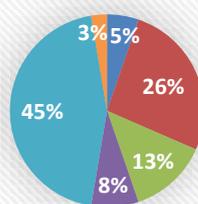


Pergunta 12:

Ordenação					
Itens	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º
Partilha de ideias	9 alunos	4 alunos	4 alunos	1 aluno	1 alunos
Ajuda entre pares (ajuda mútua)	4 alunos	7 alunos	4 alunos	2 alunos	3 alunos
Aulas mais interessantes	6 alunos	5 alunos	2 alunos	2 alunos	4 alunos
Desenvolvimento de competências de comunicação	3 alunos	3 alunos	3 alunos	2 alunos	2 alunos
Melhor compreensão do tema	2 alunos	2 alunos	2 alunos	2 alunos	1 aluno
Textos de melhor qualidade	3 alunos	2 alunos	1 aluno	4 alunos	1 aluno

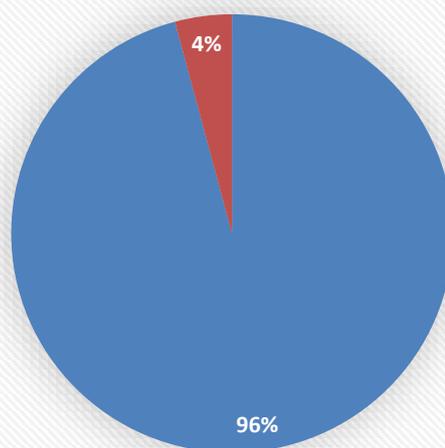
Desenvolvimento de competências de trabalho em grupo	4 alunos	1 aluno	3 alunos	4 alunos	5 alunos
Consciência das fases do processo de escrita	1 aluno	2 alunos	1 aluno	3 alunos	4 alunos

13. Quais são, na sua opinião, os aspetos negativos da escrita colaborativa?



- Problemas de comunicação
- Falta de comprometimento/ responsabilidade dos colegas do grupo
- Dificuldade em chegar a consenso
- Ideias muito divergentes e difíceis de conciliar
- Ritmos diferentes de trabalho
- Outros

14. Gostaria de ter tido mais sessões de escrita colaborativa?



- Sim
- Não