U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

2.º CICLO DE ESTUDOS
MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE INGLÊS

A escrita processual colaborativa como estratégia benéfica para o cultivo de uma escrita reflexiva

(Superação de adversidades em contexto de Covid-19)

Wilson Xavier Torres Medeiros

M

2022

Wilson Xavier Torres Medeiros

A escrita processual colaborativa como estratégia benéfica para o cultivo de uma escrita reflexiva

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Inglês, orientado pela Professora Doutora Isabel Maria Ventura Morujão de Beires e coorientado pela Professora Doutora Maria Elizabeth Ellison de Matos.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2022

À minha querida mãe que sempre me acompanhou ao longo desta jornada.

Sumário

Declaração de honra 8
Agradecimentos 9
Resumo 10
Abstract 11
Índice de Figuras 12
Índice de Tabelas 13
Índice de Gráficos 14
Lista de abreviaturas e siglas 15
Introdução 16
1.Contextualização do projeto de investigação-ação 19
1.1. Caracterização do contexto escolar 19
1.2. Seleção e caracterização das turmas 21
1.2.1. A turma de Português 23
1.2.2. A turma de Inglês 24
1.3. Identificação do projeto de investigação-ação 26
1.3.1. Metodologia 26
1.3.2. Observação simples e espontânea 27
1.3.3. Análise formal – grelha de observação 31
1.3.4. Análise documental – testes de avaliação 32
1.4. Delimitação da área de investigação e dos objetivos 35
2.Enquadramento teórico 37
2.1. O ensino da escrita 37
2.2. Os modelos processuais de escrita 39
2.2.1. O modelo de Hayes e Flower 40
2.2.2. O modelo de Scardamalia e Bereiter 42
2.3. A planificação da escrita 45
2.3.1. A planificação 45
2.3.2. A textualização 47
2.3.3. A revisão 48
2.4. O papel do professor 49
2.5. Escrita colaborativa: na turma e na vida 53

2.6. Escrever para refletir ou refletir para escrever? 58
2.7. O *feedback* e a correção do erro 59
2.8. A avaliação da escrita 62
3.Intervenção pedagógico-didática 66
3.1. O plano de intervenção, as escolhas metodológicas e os instrumentos de recolha de dados 66
3.1.1. Primeira abordagem – atividades realizadas nas aulas de Inglês 69
3.1.2. Apresentação e interpretação dos resultados na turma de Inglês 74
3.1.3. Segunda abordagem – atividades realizadas nas aulas de Português 81
3.1.4. Aulas assíncronas 85
3.1.5. Aulas síncronas 86
3.1.6. Apresentação e interpretação dos resultados na turma de Português 93
Considerações Finais 106
Referências Bibliográficas 111
Anexos 123
Anexo 1 – Grelha de observação das dificuldades na Escrita 123
Anexo 2 – Ilustração sobre a manipulação dos media 124
Anexo 3 – Artigo na revista Forbes intitulado “What is Media Manipulation?”, de Ryan Holiday 125
Anexo 4 – Ficha de trabalho para a escrita de um texto de opinião sobre a manipulação dos média no quotidiano dos alunos 127
Anexo 5 – Grelha de *feedback* dos alunos 132
Anexo 6 – grelha de *feedback* dos alunos (exemplo) 133
Anexo 7 – Grelha de feedback do professor 134
Anexo 8 – Grelha de *feedback* do professor (preenchida) 136
Anexo 9 – Grelha de avaliação da colaboração entre os grupos da aula de Inglês utilizada pelo professor 138
Anexo 10 – Grelha de avaliação da escrita para Inglês 140
Anexo 11 – Grelha para a contagem e tipologia de erro em Inglês 143
Anexo 12 – Texto de opinião do grupo 1 144
Anexo 13 – Texto de opinião do grupo 3 147
Anexo 14 - PowerPoint disponibilizado pela escola para utilizar a plataforma *Google Classroom* 150

Anexo 15– Publicação das tarefas assíncronas de Português 153
Anexo 16 – *Stream* da plataforma *Google Classroom* 154
Anexo 17 - Tarefa assíncrona nº. 1 (Português) 156
Anexo 18 – Tarefa assíncrona nº. 2 (Português) 160
Anexo 19 - *Feedback* do professor sobre uma das tarefas assíncronas 164
Anexo 20 – Autorizações dos encarregados de educação para a gravação das aulas síncronas.....166
Anexo 21 – Guião-orientador do processo de escrita processual colaborativa via *Google Classroom* 170
Anexo 22 – Ficha de trabalho para a planificação do texto de opinião (aula síncrona de Português) 176
Anexo 23 – Planificação realizada pelo do grupo 1 181
Anexo 24 – Planificação realizada pelo grupo 2 183
Anexo 25 – Publicação e *feedback* às planificações dos grupos..... 185
Anexo 26 – Ficha de trabalho para a textualização do texto de opinião do grupo 1 e do grupo 2 (aula síncrona de Português)..... 188
Anexo 27 – Redação do texto de opinião do grupo 1 193
Anexo 28 – Redação do texto de opinião do grupo 2 195
Anexo 29 – Ficha de trabalho para a revisão do texto de opinião do grupo 1 e do grupo 2 (aula síncrona de Português)..... 197
Anexo 30 – Texto de opinião final do grupo 1 (com *feedback* do professor)..... 202
Anexo 31 – Texto de opinião final do grupo 2 (com *feedback* do professor)..... 203
Anexo 32 – Ficha de expansão de conhecimentos..... 204
Anexo 33 – Publicação e *feedback* do trabalho de revisão dos grupos..... 206
Anexo 34 – Grelhas de avaliação da escrita para Português..... 211
Anexo 35 – Grelha para a contagem e tipologia do erro em Português 215
Anexo 36 -Grelha da avaliação do trabalho colaborativo em aula síncrona 216
Anexo 37 – Questionário criado e realizado pelos alunos sobre o projeto de escrita processual colaborativa *online* no ano letivo posterior (2020/2021)..... 218
Anexo 38 – artigo no jornal "O Gaiense 221
Apêndices 222
3.2. Apêndice 1 – Grelhas de observação de IPP 222

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de estágio é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Rabo de Peixe, novembro de 2022



Agradecimentos

À Professora Doutora Isabel Morujão, por ter aceitado o meu convite para me orientar durante todo este projeto de investigação-ação; por se ter demonstrado constantemente disponível para qualquer esclarecimento de dúvidas, por me estimular e me motivar. Todos os conhecimentos que me foram transmitidos foram e sempre serão úteis, tanto para a minha vida profissional como pessoal. A sua voz amiga foi essencial para que eu levasse todo este trabalho com muito ânimo, força e dedicação.

À Professora Doutora Maria Ellison, por também ter aceitado o meu convite para coorientar este projeto e por também me ter transmitido todos os ensinamentos e experiências relevantes para continuar a cultivar o ensino da língua inglesa com brio.

Às minhas queridas orientadoras de estágio, Alice Ribeiro e Cândida Grijó, por também terem aceitado me guiar ao longo do estágio, por toda a atenção, dedicação e profissionalismo. Jamais me esquecerei da sua paciência, da sua humildade e da amizade que sempre tiveram por mim.

Aos aos meus alunos, funcionários e professores da Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves por me terem acolhido tão bem.

À minha família, especialmente à minha querida mãe, por ter caminhado junto comigo e ter provado todas as minhas vitórias e derrotas ao longo desta jornada.

A Deus e a Nossa Senhora por me terem auxiliado sempre quando precisei.

Sou-vos eternamente grato por tudo!

Resumo

Este relatório tem como objetivo demonstrar a relevância da prática de escrita em sala de aula, centrando-se particularmente no modelo de escrita processual em contexto colaborativo. Através deste projeto de investigação-ação aqui relatado, procurou-se atalhar as dificuldades de escrita evidenciadas pelos alunos, numa interação entre docente e discentes com base na reflexão. Este estudo, segundo os fundamentos de uma investigação-ação, insere-se no âmbito do estágio pedagógico de Português e Inglês, e desenvolveu-se em duas fases: primeiramente, ele é aplicado num contexto real, em sala de aula presencial; num segundo momento, é desenvolvido num contexto virtual em várias salas de aulas igualmente virtuais, como necessidade de ultrapassar as limitações e contigências resultantes da pandemia COVID-19.

Palavras-chave: escrita processual, escrita colaborativa, professor e aluno reflexivo, ensino à distância, *feedback*.

Abstract

This report aims to demonstrate the relevance of writing practice in the classroom, focusing particularly on the procedural writing model in a collaborative context. Through this action-research project an attempt was made to address the difficulties in writing highlighted by the students, in an interaction between teacher and students based on reflection. This study, according to the principles of an action-research, is part of the Portuguese and English pedagogical internship and was developed in two phases: first it is set in a real context, in a face-to-face classroom; secondly, it is developed in a virtual context in several equally virtual classrooms as a need to overcome the limitations and contingencies resulting from the COVID-19 pandemic.

Key-words: procedural writing, collaborative writing, reflective teacher and student, distance learning, feedback.

Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo de Hayes e Flower 40

Figura 2 – Modelo de relato de conhecimento de Scardamalia e Bereiter..... 43

Figura 3 – Modelo de transformação de conhecimento de Scardamalia e Bereiter 44

Figura 4 – As componentes principais da prática do ensino motivacional 52

Figura 5 – Tipos de avaliação 63

Figura 6 – Convite para as alunas participarem na aula síncrona 88

Figura 7 – Construção da planificação do grupo 1 durante a primeira aula síncrona ...89

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Dados da avaliação dos textos de opinião em Inglês 75

Tabela 2 – Dados da contabilização e tipologia de erros presentes no texto de opinião em Inglês 76

Tabela 3 –Dados da avaliação do trabalho colaborativo na sala de aula de Inglês, durante todas fases da escrita 77

Tabela 4 – Dados referentes à avaliação das textualizações de Português 94

Tabela 5 – Dados referentes à contabilização e tipologia de erros das textualizações de Português 95

Tabela 6 – Dados referentes à avaliação das redações finais (revisão) 95

Tabela 7 – Dados referentes à contabilização e tipologia de erros das redações finais de Português 96

Tabela 8 – Dados referentes à avaliação do trabalho colaborativo durante a textualização 98

Tabela 9 – Dados referentes à avaliação do trabalho colaborativo na sala de aula de Português, durante todas as fases, incluindo a revisão 99

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Média dos resultados no primeiro teste de Português 33

Gráfico 2 – Média dos resultados no primeiro teste de Inglês 33

Lista de abreviaturas e siglas

CLIL …… Content and Language Integrated Learning

ESDJGFA ..... Escola Secundária Doutor Joaquim Gomes Ferreira Alves

FLUP ..... Faculdade de Letras da Universidade do Porto

IAP ..... Investigação-ação participativa

IPP ..... Iniciação à Prática Pedagógica

MEPIEFA ..... Mestrado em Ensino de Português e Inglês/Espanhol/Francês/Alemão

PSP ..... Polícia de Segurança Pública

QECR ..... Quadro Europeu Comum de Referência (para as Línguas)

Introdução

O presente relatório insere-se no âmbito da unidade curricular Iniciação à Prática Pedagógica do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário na área de especialização de Inglês, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A prática supervisionada ocorreu ao longo do ano letivo 2019/2020, na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, em Valadares, em Vila Nova de Gaia. Por vicissitudes resultantes da pandemia por COVID-19, o projeto foi desenvolvido em dois contextos bastante distintos: na sala de aula tradicional, em regime presencial, como se previa desde o início; e em salas virtuais criadas por mim, de forma a conseguir não só manter, desenvolver e terminar minha investigação-ação, como também responder às necessidades dos discentes – uma vez que toda a comunidade escolar foi vítima dos constrangimentos que a pandemia SARS-CoV 2 trouxe consigo.

Ao longo da observação das aulas, notou-se que o domínio da escrita nem sempre tinha lugar de destaque na sala de aula, sendo visível uma constante desmotivação e aversão dos alunos perante qualquer tarefa que envolvesse a redação de um texto. Na maioria dos casos, esse fator era fruto de diversas fragilidades que os discentes claramente apresentavam, tanto a nível sintático e lexical como (e principalmente) a nível crítico e de estruturação das ideias num texto. Assim, este projeto de investigação-ação delineou-se em torno do domínio da escrita, de forma a não só combater tais fragilidades detetadas, mas também introduzir uma metodologia de escrita faseada em três etapas, com uma intervenção colaborativa entre alunos, para estimular e consolidar nos alunos o contínuo cultivo do sentido crítico.

O relatório final de Mestrado é contribuído por três partes, cada uma correspondendo a um amplo capítulo, com vários subcapítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se a caracterização do contexto escolar em que ocorreu prática de ensino supervisionada, segundo a seleção e caracterização das várias turmas, tanto na disciplina de Português como na de Inglês; posteriormente, aborda-se a identificação, delimitação e objetivos do projeto de investigação-ação, através de dados recolhidos pela observação direta (simples e espontânea), por grelha de observação e por testes

de avaliação.

O segundo capítulo traça o enquadramento teórico, suportado por uma vasta revisão literária referente aos vários temas implicados neste projeto, tais como modelos processuais de escrita, o papel, a função e a atitude do professor face a esta estratégia, a escrita colaborativa, o *feedback* e a correção do erro e a avaliação da escrita.

O terceiro capítulo refere-se ao estudo empírico concretizado. Apresenta, primeiramente, o plano de intervenção, as escolhas metodológicas e os instrumentos de recolha de dados. Descreve, em seguida, todo o plano de ação realizado com a turma de Inglês (primeira abordagem) e de Português (segunda abordagem), com a interpretação dos resultados de ambas as turmas. Por último, tecem-se várias reflexões com o objetivo de melhorar cada abordagem deste projeto. É importante sublinhar que este último capítulo não contempla uma abordagem definida em ciclos iguais para ambas as turmas (em que uma primeira aplicação da estratégia é realizada em ambas as turmas de línguas distintas, seguida de uma avaliação de resultados e do delineamento da abordagem posterior, de forma a ultrapassar eventuais limites revelados na abordagem inicial, como compete ao professor reflexivo). Contrariamente, a essa normalidade de procedimentos, o relatório apresenta uma primeira aplicação do modelo de escrita processual, realizada apenas na turma de Inglês. Em virtude da pandemia e dos distanciamentos sociais que desaconselhavam a proximidade entre alunos em trabalho de grupo e, depois, do confinamento total do país, só consegui aplicar o meu plano inicial em regime presencial na turma de Inglês. De facto, a primeira vez que apliquei o método da escrita processual em Português foi já em pleno confinamento e em regime virtual. Por isso, a estratégia que usei em Português integrava já os reajustamentos que senti necessário, a partir a minha experiência com a turma de Inglês.

É de referir também que, pelo facto de só ter aplicado o meu plano de investigação-ação em Português em contexto virtual, só o pude concluir com um número mais restrito de alunos, e não com a turma toda, pois a fase de feedback, de reescrita, entre outros, implicava alguma destreza informática por parte dos alunos, bem como a possibilidade de poderem dispor de um computador para acompanharem

as aulas e o trabalho a partir de casa. Assim, vi-me na contingência de reduzir a experiência apenas a dois grupos de trabalho de quatro alunas cada. Também, neste aspeto, o relatório não apresenta, na disciplina de Português, resultados de toda a turma, mas apenas dos dois grupos selecionados.

Por fim, este capítulo relativo à aplicação do plano nas turmas, termina com várias reflexões sobre a eficiência das estratégias aplicadas, mencionando pontos fortes e obstáculos deste projeto, tal como o impacto que a pandemia supramencionada teve sobre a experiência de ensino-aprendizagem. Para terminar, tecem-se algumas considerações que têm em vista para futuras investigações.

1. Contextualização do projeto de investigação-ação

Realizada ao longo do ano letivo de 2019/2020 na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, o presente projeto de investigação-ação insere-se no âmbito do estágio profissionalizante integrado no Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira no 3º. Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (na área de especialização de Inglês).

Neste capítulo, apresentar-se-á o contexto sociogeográfico da escola que acolheu a prática de ensino supervisionada, aludindo, seguidamente, ao perfil dos alunos envolvidos, bem como ao objetivo do projeto.

1.1. Caracterização do contexto escolar

Criada a 8 de outubro de 1978 e localizada na Rua Professor Amadeu Santos, em Valadares, no concelho de Vila Nova de Gaia, a Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves serve uma grande e diversificada área, que reúne a própria vila e as freguesias de Madalena, Vilar do Paraíso e Gulpilhares, de segunda a sexta-feira, das 8 às 19 horas. Para além disto, a escola faz parte do Agrupamento de Escolas de Valadares, criado no ano letivo de 2003-2004 (Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, 2017:4).

Este estabelecimento está inserido num meio em que as atividades económicas estão mais ligadas aos setores secundário e terciário, destacando-se as indústrias de cerâmica, metalurgia, máquinas e equipamentos e a indústria alimentar. Na proximidade da escola existe uma Unidade de Saúde, uma esquadra da PSP, uma corporação de Bombeiros, agências bancárias e de seguros e várias associações culturais e desportivas. A localidade é servida por transporte ferroviário, que possui ligação ao Metro do Porto, para além de outros serviços de transporte público, nomeadamente uma rede de transportes rodoviários. Neste sentido, verifica-se que, a nível de qualificações académicas, a população desta localidade apresenta ter predominantemente o nível básico de escolaridade (60%), seguindo-se o nível

secundário (13%) e, por último, o nível superior (9%), existindo ainda uma faixa da população que não apresenta qualquer qualificação académica.

Todo o contexto de ensino nesta escola assenta no lema "A escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida", um espaço em que cada indivíduo possuiu a oportunidade de frequentar um ambiente de reflexão, de trabalho colaborativo e de valorização das relações interpessoais da diversidade e inclusão, sem distinção de origens sociais, etnias, credos ou necessidade educativas. A autonomia, responsabilidade e participação na comunidade educativa são outros fortes pilares para o desenvolvimento de competências e aprendizagens que permitem aos alunos desta escola enfrentarem os desafios da sociedade do século XXI. De facto, tal como Martins (*in* DGE, 2017:5) sublinha que distinção entre o desenvolvimento e o atraso é, sem dúvida, a aprendizagem, pois "[o] aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações.

Nessa caracterização da comunidade escolar, tem-se em conta três elementos fundamentais: os alunos, os professores e o pessoal não docente. Verifica-se que o número de alunos nesta escola tem vindo a diminuir por razões que se prendem com maiores oportunidades no ensino profissional. Para além disso, cerca de 39% dos alunos recebem apoio da Ação Social escolar, apesar deste apoio ter vindo a decrescer nos últimos três anos. No que respeita aos docentes, apenas um deles não possuiu um contrato efetivo, sendo que os restantes possuem um contrato efetivo e um tempo de serviço que vai dos vinte aos trinta anos. A escola te um total de sessenta e dois funcionários que ocupam cargos como assistente operacional, encarregado operacional, coordenador técnico, assistente técnico e técnico superior.

Este estabelecimento possuiu uma oferta formativa que abrange o 3º. Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente com oferta em três línguas estrangeiras (Inglês, Espanhol e Francês), o Ensino Secundário (com os cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais) e o Ensino Profissional (particularmente com os cursos de técnico de Análises de Laboratório, de Turismo e de Multimédia). Salientam-se ainda vários projetos que a

escola abraçou tais como o projeto CLIL[1] para alunos, docentes e pessoal não docente (único no concelho), o projeto de Educação para a Saúde, o projeto "Mindup" - Eu e os outros", o projeto "Every day is Earth Day!" o projeto "eSafety – "O invisível não desaparece", bem como o projeto "Presse – Educação Sexual". Existem também várias atividades letivas, como "A brincar e a ler vamos aprender [IM1]" e "Got Talent" e o programa Erasmus+. Em 2014, a escola foi distinguida com o Prémio de Escola – Mérito Institucional, pela excelência do estabelecimento de ensino e dos envolvidos no processo educativo. Para além disso, deve sublinhar-se [IM2] a oferta da disciplina de "Oficina de Escrita" para o 7.º, 8.º e 9.º anos, visando o desenvolvimento e o reforço da expressão escrita, considerados fundamentais para o exercício da cidadania nos dias de hoje. Tudo isto faz desta escola um local de aquisição de competências que sobressai na sua ação junto dos alunos, abrindo-lhes portas para uma futura vida pessoal e experiência profissional produtivas e bem-sucedidas.

O projeto de investigação-ação em contexto escolar pressupõe sempre uma experiência imersiva do docente no meio social e cultural dos alunos com que vai trabalhar. Esse pressuposto sustenta este ponto sobre a caracterização do contexto escolar da Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves.

1.2. Seleção e caracterização das turmas

No início de setembro de 2018, um pouco antes do início do ano letivo, realizaram-se alguns encontros neste estabelecimento de ensino entre mim e as professoras orientadoras, Alice Ribeiro (responsável pela disciplina de Português) e Cândida Grijó (responsável pela disciplina de Inglês), para a atribuição de duas turmas de cada língua. Esta atribuição levou em conta vários fatores, nomeadamente a

[1] Content and Language Integrated Learning (CLIL) é uma abordagem de ensino que foca na aprendizagem de uma disciplina numa segunda língua. A disciplina de Ciências Naturais, por exemplo, pode ser ensinada nesta Escola em Inglês, fazendo com que os alunos não só aprendam os conteúdos do programa de Ciências, como também desenvolvam competências linguísticas relevantes para contexto profissional e científico. É importante reter que o projeto CLIL não é um meio de simplificar o conteúdo ou de reaprender algo que os alunos já sabem numa nova língua. Serve, sim, para integrar verdadeiramente a língua e o conteúdo de forma mais eficaz e bem-sucedida.

familiaridade e o trabalho desenvolvido com as turmas previamente realizado pelas professoras regentes, os diferentes ciclos de estudo das turmas e o meu horário na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Em relação ao primeiro fator, ambas as professoras me traçaram brevemente um perfil de cada turma que, nesse ano letivo, lhe tinha sido atribuída. Todas elas já tinham trabalhado com estas professoras, exceto duas turmas do 7º. ano de Português. Uma vez que ambas as professoras possuíam turmas de diferentes ciclos, fizeram questão de que eu tivesse uma experiência proveitosa e gratificante com turmas de diferentes ciclos, para que, num futuro próximo, eu fosse capaz de lidar com e responder às necessidades de alunos de diferentes ciclos.

Depois de um consenso entre todos e verificada a compatibilidade entre o meu horário das atividades na FLUP e o das turmas na escola, ficou decidido que eu realizaria a minha prática pedagógica supervisionada com uma turma de 7º. ano e outra de 12º. ano na área do Português e com uma turma do 8º. ano e outra de 10º. ano na área do Inglês.

Após assistir a várias aulas de cada turma e conhecer o perfil de cada uma, decidi trabalhar com uma turma de cada disciplina, tal como o Projeto de Investigação-Ação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto propõe (2016:7)[2]: a turma do 7º. ano (em Português) e a turma do 10º. ano (em Inglês). A minha opção fundamentou-se no facto de estas duas turmas revelarem maiores dificuldades face às restantes, durante o processo de aprendizagem, o que se me afigurava estimulante, em termos de desafios. Por outro lado, verifiquei que a turma do 8.º ano era uma turma CLIL, que cumpria muitos mais dos objetivos estipulados nos diferentes documentos orientadores oficiais referentes ao seu ano de escolaridade (Aprendizagens Essenciais [DGE, 2018], Metas Curriculares [DGE, 2013], Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [DGE, 2017]); o mesmo acontecia com a turma do 12º. ano, ainda que não pertencesse ao projeto CLIL. Além destas razões, senti também que não deveria interferir no

[2]Consultar https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=274702

desempenho desta última turma, pelo facto de ser um ano de Exame Nacional, definitivo para a nota de entrada na universidade.

1.2.1. A turma de Português

A turma do 7.º ano de Português era constituída por vinte e oito alunos, com idades compreendidas entre os onze (dez alunos) e os doze anos (dezoito alunos), sendo que dezasseis deles eram raparigas e doze rapazes. Todos eram portugueses e nenhum estudante tinha necessidades educativas especiais. Após alguns encontros com a professora-orientadora, percebi que os alunos desta turma provinham de um contexto socioeconómico médio-alto, tanto que alguns pais eram professores na mesma escola. Vinham de várias freguesias de Vila Nova de Gaia e era a primeira vez que ingressavam no 3º. Ciclo do Ensino Básico.

Desde o início que esta turma apresentou, de maneira geral, um forte interesse em aprender, em participar nas atividades propostas de uma forma ativa e empenhada. Não demonstravam comportamentos de indisciplina ou que pudessem perturbar de forma significativa o decorrer das aulas. Por isso, a relação professor-aluno sempre foi baseada no respeito, na simpatia e na honestidade.

Por um lado, na sua maioria, os discentes demonstravam interesse em aprender e em se integrarem na aula de Português. Mostravam algum pensamento crítico e apresentavam constante motivação e empenho nas tarefas propostas. Relativamente às suas competências, os alunos revelavam boas capacidades, quer na leitura, quer na compreensão de textos de vários géneros; identificavam com facilidade o assunto, o tema e a intenção comunicativa de um texto, com base em inferências; conseguiam sintetizar informação e interpretar textos em função do género literário (com uma maior tendência para o fazerem oralmente); e eram capazes de identificar várias classes de palavras. As fragilidades evidenciadas centravam-se principalmente no domínio da Gramática e da Escrita. Os alunos sentiam insegurança ao utilizar o pronome pessoal átono; ao identificar funções sintáticas e ao classificar orações coordenadas. Para além disso, tinham dificuldades não só em se concentrarem, mas também em planificar a escrita de textos, já que também dificuldade no desenvolvimento de um pensamento

crítico. Notava-se uma evidente falta de preparação para a construção de textos que envolvessem manifestação de opinião, de modo que as suas ideias não eram coesas nem coerentes, necessitando de uma organização para poderem explicitar uma continuidade de sentido. Consequentemente, percebia-se que alguns alunos tinham dificuldade em escrever com propriedade vocabular, tanto que a repetição das mesmas palavras era bastante comum. Os alunos apresentavam, sobretudo, uma necessidade de refletir sobre a língua materna. Também havia uma carência em desenvolver não só capacidades de reflexão e de autonomia, mas também de colaboração, por mais que a motivação de trabalhar em grupo fosse elevada, era quase sempre pouco organizada e insegura.

1.2.2. A turma de Inglês

Constituída igualmente por vinte e oito alunos, esta turma de 10.º ano, do curso científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, era composta por quinze raparigas e treze rapazes, com idades entre os quinze e os dezasseis anos. Todos eles eram falantes nativos de Português, porém três deles eram brasileiros, um dos quais era de origem arménia. Mesmo assim, não havia nenhum tipo de preconceito cultural ou linguístico entre a turma, tanto dentro como fora da sala de aula. Refiro que, tal como a turma de português, não havia estudantes com necessidades educativas especiais.

Apesar da escola lecionar o 3.º Ciclo do Ensino Básico, estes alunos tinham-no realizado em diferentes escolas, segundo as informações dadas pela professora-orientadora, Cândida Grijó. Por essa razão, desde o início do ano letivo, foram bastante evidentes várias assimetrias entre os alunos: aqueles que pertenciam à ESDJGFA possuíam níveis linguísticos e culturais razoavelmente satisfatórios, enquanto os restantes alunos de diferentes contextos escolares apresentavam um défice acentuado em ambos os níveis, tanto na língua inglesa, como na materna. Assim, esta era uma turma bastante díspar tanto a nível académico como socioeconómico.

No final do ano letivo e após a intervenção no âmbito deste projeto, considera-se que a maioria dos estudantes teve um bom aproveitamento, à exceção de três, que

reprovaram à disciplina. Cerca de dezassete alunos conseguiram aumentar a sua classificação ao longo dos três períodos, enquanto os restantes onzes mantiveram a nota. Dois alunos obtiveram a classificação de dezoito valores, onze alunos tiveram classificações entre os catorze e os dezassete valores, doze alunos obtiveram classificações entre os dez e os treze valores e apenas três alunos tiveram classificações entre os sete e os oito valores. De qualquer forma, é de reconhecer o esforço, a dedicação e o empenho destes estudantes que, apesar de se inserirem num novo e desconhecido ambiente escolar e num curso específico com requisitos mais exigentes do que os do Ensino Básico, conseguiram melhorar ao longo do ano letivo. No primeiro período, a turma teve uma média aritmética de doze valores a Inglês, no segundo período, de treze valores e, no terceiro período, de catorze valores.

Os alunos eram, de um modo geral, empáticos e respeitadores, mas pouco interessados em aprender, tanto conteúdos previstos no currículo, como assuntos que eram parte integrante do seu quotidiano. Como tal, esforçavam-se pouco e não se importavam de todo com o seu fraco desempenho. Para além disso, metade da turma apresentava um perfil de alunos muito tímidos e pouco participativos, enquanto a outra metade era muito faladora e agitada. Quando participava de forma mais ativa na aula, este conjunto de alunos fazia-o de forma pouco ordenada e confusa, muitas vezes referindo assuntos laterais ao que se pretendia. Havia uma generalizada atitude de passividade pelos motivos acima mencionados, mas também porque parte da turma se sentia confusa ou indecisa sobre em que curso queriam realmente frequentar; e também porque estranhavam ainda os hábitos de trabalho exigidos pelo novo ciclo de estudos que então iniciavam.

Em relação ao nível de aprendizagem da língua-alvo, o Inglês, os alunos, apesar de já terem iniciado a sua aprendizagem logo no 1º. Ciclo do Ensino Básico, situavam-se apenas no nível A2, com algumas exceções dos que atingiam o nível B [3]. De uma maneira geral, a turma conseguia, de alguma forma, comunicar em Inglês sobre situações do quotidiano, com expressões e vocabulário bastante elementares e, na interação,

[3] De acordo com o sistema da QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas).

relatavam situações com alguma clareza, apesar das evidentes repetições e da falta de mecanismos de coesão entre as ideias.

Para além das fragilidades a nível gramatical, os alunos revelavam sérias dificuldades em planificar e elaborar um texto escrito que obedecesse a uma tipologia, visando uma finalidade e um destinatário. Havia uma enorme dependência da língua materna e uma dificuldade em expressar e organizar ideias de forma coesa e coerente. Esta situação resultava da ausência de reflexão sobre a língua e sobre temas da atualidade, mas também da falta de hábitos de escrita e de leitura nos anos escolares anteriores. Demonstravam ainda pouco espírito crítico, tanto ao mobilizar conhecimentos adquiridos noutras disciplinas, como ao integrar experiências próprias nas suas reflexões.

1.3. Identificação do projeto de investigação-ação

1.3.1. Metodologia

A investigação-ação é uma metodologia que requer que o investigador entre numa comunidade ou instituição para agir *com* e não *sobre* os participantes (Coutinho *et.al.*, 2009: 360). Saliento que, de certa forma, esta metodologia se articula com a investigação-ação participativa (IAP), tal como Paulo Freire (1968) a defendeu, afirmando que a investigação deve nascer do contexto dos participantes e não da ação e vontade do investigador.

Na área da educação, esta metodologia está também intrinsecamente ligada ao desenvolvimento profissional. Ela implica uma "espiral de ciclos" de planeamento, observação, reflexão e ação (Andersen & Heer, 2016: 5), servindo os resultados de cada ciclo como ponte para o ciclo seguinte, e o conhecimento adquirido ao longo do processo torna-se pertinente e útil para a resolução de eventuais desafios e problemas futuros. Tal como Enríquez & Romero (2003:3) afirmam perante esta competência:

> "Es desde la práctica, entendida como síntesis de pensamiento y acción, donde se puede realizar una reflexión sistemática y un análisis profundo que desemboque en la formulación de nuevos constructos teóricos. Por lo tanto, la producción de conocimiento efectuado por los docentes implicados en el proceso pedagógico, es lo que va permitir la aprehensión profunda de la compleja y cambiante realidad educativa."

Isto significa que todo o procedimento pedagógico é continuadamente controlado através de várias ferramentas criadas para o efeito, desde grelhas de observação, entrevistas, questionários, estudos de casos, entre outras. Assim, o investigador estagiário é capaz de analisar e refletir sobre os resultados provenientes da sua progressiva intervenção, de forma que a "reflexão abr(a) novas opções para a ação, e a ação permita reexaminar a reflexão que a orientou" (Afonso, 2005: 75). Mas também é capaz de modificar, ajustar ou mudar os próximos seguimentos, de forma a haver um aperfeiçoamento da investigação (Cohen *et.al.* 2007: 298).

Neste sentido, foi imprescindível observar e atuar no campo de estudo, de forma a conhecer melhor o contexto vivido pelos alunos, para assim demarcar a problemática primordial, segundo as suas necessidades; traçar um plano de intervenção, através de experiências pedagógico-didáticas, que fosse capaz de realizar os objetivos definidos.

1.3.2. Observação simples e espontânea

A identificação e a delimitação do tema de investigação-ação do meu ano de estágio partiram inicialmente de uma observação simples e espontânea (isto é, não direcionada e sem grelha prévia), desde a primeira semana de aulas, em setembro de 2019, mesmo sem ter ainda um conhecimento exato e objetivo do perfil das turmas. Para autores como Sousa (2005:109), a observação em educação dedica-se particularmente "a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico", de forma a haver uma comunhão de todos estes elementos que visem uma experiência pedagógico-

didática eficaz e produtiva. Sublinha-se a atitude objetiva do observador ao utilizar técnicas de recolha de dados úteis e credíveis, de forma que a informação não seja "condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários" (Afonso, 2005: 91). Todavia, Hébert, Goyette & Boutin (1990:155) dão ênfase à vertente qualitativa e participativa da observação, ao afirmarem que esta é uma técnica "adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem".

Neste sentido, a observação das aulas foi feita através de um processo simples e informal, registado cronologicamente num diário de estágio, no qual anotava não só os pontos fortes e fracos das turmas, a atuação das professoras orientadoras em contexto de sala de aula, mas também as minhas próprias reflexões sobre aspetos propriamente pedagógicos, bem como dúvidas e previsões sobre o meu papel como futuro professor em cada turma em questão. Este hábito levou a que , as minhas reflexões e o meu desempenho enquanto observador se aperfeiçoassem e que eu também fosse capaz de identificar as áreas em que os alunos necessitavam de uma maior e mais urgente intervenção, percebendo mais claramente as metodologias e estratégias pedagógico-didáticas das professoras-orientadoras nos vários domínios de competências que se devem promover junto dos alunos (Gramática, Escrita, Educação literária, Oralidade e, no caso específico do Inglês, ainda a Competência Intercultural).

Assim, apesar da expressão escrita ser uma constante nos programas de Português e de Línguas de todos os ciclos de ensino, os alunos de ambas as disciplinas apresentavam ainda algumas dificuldades de textualização. Nas aulas de Português, havia um visível contraste entre os alunos, pois o facto de muitos deles provirem de contextos académicos diferentes, como acima referi, levava a que a base de conhecimentos que a turma possuía não fosse comum a todos, havendo oscilações principalmente no que se toca à Escrita e à Gramática. Por serem alunos de doze anos, cujo pensamento abstrato ainda não está completamente formado, estes

sentiam alguma insegurança na prática de escrita e uma forte dependência da professora em várias situações: ao ditar respostas (por mais curtas que fossem) e ao dar tópicos de leitura ou simples instruções, verificava-se que era sempre necessário que tudo fosse registado no quadro. Também a formulação escrita de frases revelava uma prática de escrita com frases muito curtas, simples, com pouca coesão e coerência, espelhando frequentemente as marcas do discurso oral numa "escrita de jato", sem qualquer divisão em partes lógicas. Estes discentes conheciam poucos mecanismos de coesão, nomeadamente, conectores e marcadores discursivos. Como observador participativo, ao rondar a sala de aula e observar o processo dos alunos na realização de atividades, percebi que estes não tinham hábitos de planificação ou revisão da própria escrita, havendo uma forte repetição de vocábulos, principalmente de índole oral, como "coisa", "tipo", "também", "bem", "depois", assim como palavras cujo sentido eles não dominavam e que se revelavam, por isso, inadequadas ao contexto em que as usavam.

Apesar destes aspetos, eram alunos muito motivados e aptos para a aprendizagem de qualquer conteúdo. Simplesmente possuíam lacunas na produção de textos por não terem ainda adquirido o hábito de desenvolver um pensamento crítico sobre diversos assuntos nem interiorizado a necessidade de refletirem sobre as suas próprias opiniões, de tal forma que muitos alunos sentiam necessidade de as partilhar com o colega do lado para confirmação e segurança. Este facto também levou à necessidade de implementar atividades que promovessem a autorregulação do pensamento e, consequentemente, da escrita. Por esta razão, a professora-orientadora fez questão de implementar rotinas de escrita e de reflexão, tal como o Glossário[4] (de forma a enriquecer o conhecimento vocabular dos alunos, permitindo a sua interiorização) e a escrita faseada do sumário. Esta última estratégia é feita no início de todas as aulas: o aluno responsável pela lição da última aula escreve o

[4] Registo escrito de uma palavra desconhecida para os alunos acompanhado com a sua definição construída em aula pelos alunos, com o auxílio da professora.

sumário dessa última aula, mas é toda a turma que o constrói primeiro oralmente, enquanto o aluno responsável o regista no quadro, de acordo com a participação e colaboração da turma.

Ao terminar, o aluno observa e reflete sobre o que escreveu e, se necessário, autocorrige. De seguida, toda a turma observa e reflete sobre o que o aluno escreveu e, se necessário, auxilia-o na reescrita, a nível de pontuação, ortografia, sintaxe ou semântica. Todo este processo não só auxilia o aluno responsável a desenvolver capacidades de expressão escrita, de autorregulação e de reflexão, como também promove na turma o trabalho colaborativo.

Ao longo de todo o primeiro período, os discentes da turma de Inglês foram apresentando dificuldades que extrapolavam o quadro-diagnóstico que eu tinha inicialmente traçado, quer ao nível da Gramática, quer ao nível da Escrita e do Léxico. Tal como na turma de Português, o discurso escrito apresentava bastante marcas do discurso oral, com muitas repetições de vocábulos e expressões como "(just) like", "thing", "stuff", "yeah", "though", "I think" e "for me". Também se notava frequentemente uma dependência da língua materna, solicitando os alunos inúmeras vezes à professora-orientadora a tradução de certas palavras sem contexto, levando à quase inexistência da reflexão em Inglês. Os discentes tinham muita dificuldade em construir frases não só devido à falta de conhecimentos gramaticais, mas também devido ao desconhecimento dos mecanismos que assegurem a sua coerência e coesão. Além disso, desconheciam muitos conectores e escreviam frequentemente o texto em Português para, então, o traduzirem para Inglês com a ajuda de alguns colegas. O resultado era um texto com sérios erros ortográficos e palavras muitas vezes heterossemânticas, ou seja, palavras que parecem ou soam semelhantes em Inglês e Português, mas que diferem no significado, total ou parcialmente. Os alunos diziam, por exemplo, "fabric" para se referirem a "fábrica", (quando este termo significa, em Inglês, "tecido"), desconhecendo o termo "factory". O mesmo acontecia com "actually", que usavam para dizer "atualmente", quando este termo, em Inglês, significa "na verdade", desconhecendo também a expressão temporal "nowadays" ou "in the current days". Outros exemplos são o uso de

"pretend" (fingir), "legend" (lenda) e "lunch" (almoço) para significar "pretender", "legenda" e "almoço" respetivamente, em vez dos termos adequados "to intend ", "subtitles" e "snack".

Tal como na turma de Português, os alunos desta turma provinham de contextos académicos diferentes, sem quaisquer hábitos de planificação e de revisão dos textos, com uma ligeira diferença: a de que, na sua maioria, eram alunos com espírito crítico escasso e, mesmo aqueles que demonstravam alguma aptidão nesse campo, tinham dificuldades em desenvolvê-lo, não só em Inglês, como também na língua materna, a que recorriam, desnecessária e perigosamente, como base para a construção dos seus textos em Inglês. Paralelamente, sempre que uma atividade de escrita era requerida na aula de Inglês, eram bastante notórios os rostos de insatisfação por parte dos alunos, bem como os comentários em forma de murmúrio, significando desmotivação e falta de interesse.

1.3.3. Análise formal – grelha de observação

Após identificar a área de intervenção que deveria fazer em cada turma a partir da observação simples e espontânea acima descrita, e em função das dificuldades e necessidades que evidenciavam, devo assinalar a importância do papel das grelhas de avaliação (apêndice 1) facultadas pelos docentes da unidade curricular "Iniciação à Prática Profissional de Inglês (IPP)", Prof. Doutora Maria Ellison e Prof. Doutor. Nicholas Hurst, do Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 3º. Ciclo do Ensino Básico no Ensino Secundário que, nesta fase da observação formal, me auxiliaram a detetar, mais concretamente, as áreas mais problemáticas nos alunos. Para além disso, com a ajuda em sala de aula da docente de IPP de Português, Profa. Doutora Sónia Rodrigues, construí uma grelha (anexo 1) que visava dois aspetos: comprovar a necessidade de intervir sobre o domínio da expressão escrita e sobre o trabalho colaborativo; e identificar, descrever e observar a frequência das dificuldades que os alunos apresentavam e que iam ao encontro da minha intuição inicial,

comprovando-a.

Esta grelha apresenta de forma sistemática o tipo de erro e a frequência do mesmo no que se referia à Escrita, segundo um grupo restrito de alunos previamente selecionado por mim, juntamente com os exemplos elucidativos de tais erros. Para uma tipificação dos erros de escrita na turma de Português, analisei dois textos construídos pelos alunos (um na aula propriamente de Português e outro na aula de Oficina de Escrita), bem como um guião que eles produziram para uma possível entrevista a uma celebridade. Recorri também às várias produções escritas pelos alunos em sala de aula (sumários, exercícios, etc.). No que se refere à turma de Inglês, a tipificação resultou igualmente das produções escritas pelos alunos em sala de aula, incluindo um texto realizado em sala de aula e um poster sobre uma invenção.

Para que fosse possível a minha intervenção sobre a produção textual dos alunos, selecionei, aquando da minha observação às aulas da professora orientadora, três alunos por aula, sobre os quais fazia incidir a minha observação, de modo a não dispersar o foco principal da minha atenção. Desta forma, consegui ter uma perceção simultaneamente global e específica das dificuldades das turmas sobre as quais iria incidir o meu projeto.

1.3.4. Análise documental – testes de avaliação

De forma a confirmar os dados recolhidos ao longo do processo de observação, quer informal" quer formal, recolhi e analisei os erros e dificuldades experimentados pelos alunos no primeiro teste de avaliação escrito de Português e de Inglês, realizado no primeiro período do ano letivo de 2019-2020. Para esta recolha, não realizei cópias, de forma a respeitar as leis de proteção de dados. Procedeu-se, assim, a uma repetida consulta dos testes para a recolha dos dados. Seguem abaixo os gráficos que demonstram a média dos resultados do teste escrito (uma primeira parte apenas com o domínio da Oralidade [Compreensão Oral] e outro com os domínios referentes à Leitura, Gramática e Escrita) de avaliação de ambas as disciplinas, ordenados por domínios.

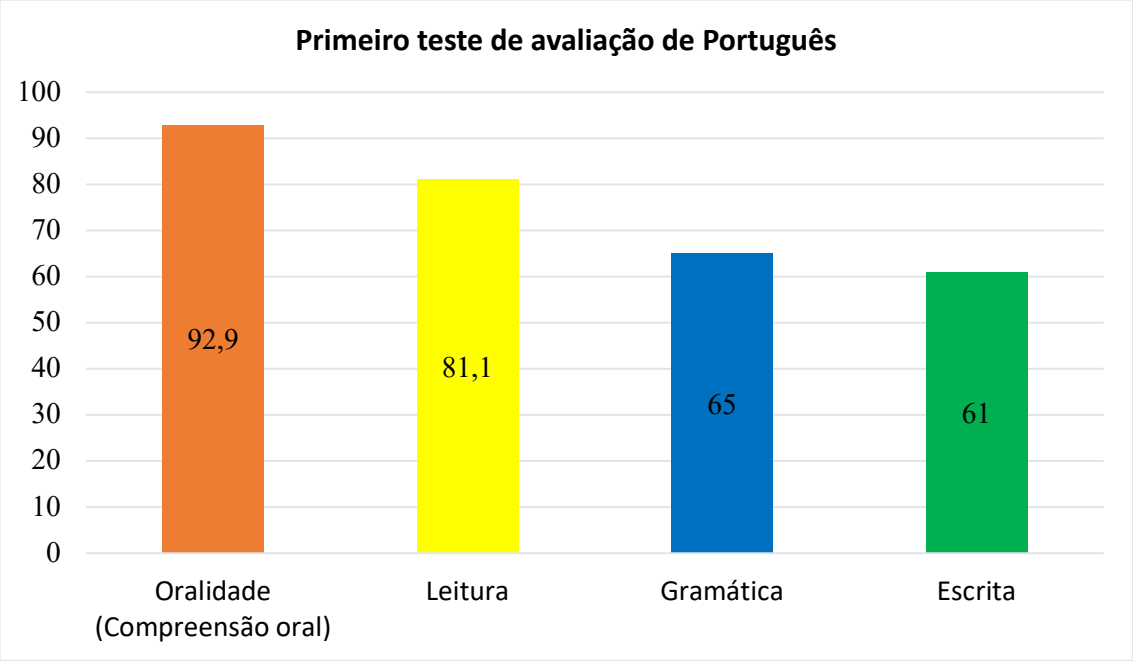


Gráfico 1. Média dos resultados (de 0 a 100%) conseguidos, no primeiro período, em cada domínio no primeiro teste de Português.

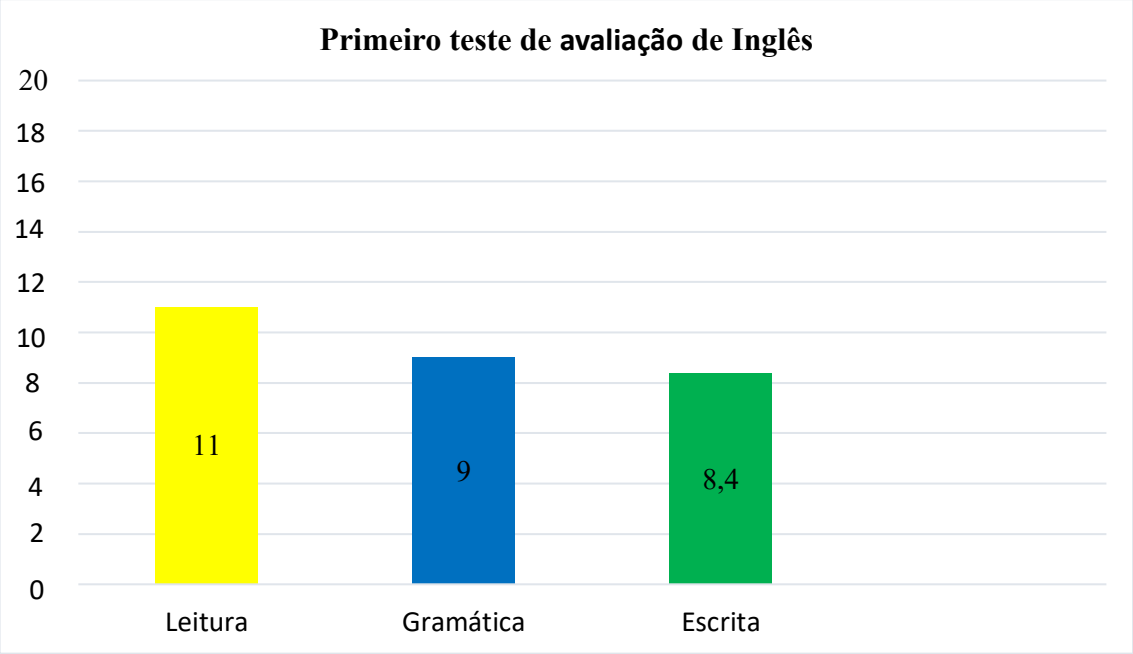


Gráfico 2. Média dos resultados (de 0 a 20 valores) conseguidos, no primeiro período, em cada domínio no primeiro teste de Inglês.

No que diz respeito ao teste de avaliação de Português (gráfico 1), verifica-se que, de facto, os domínios referentes à Oralidade, nomeadamente a Compreensão Oral e a Leitura, apresentam resultados bastante positivos, variando entre os 80 e os 90 por

cento, numa escola de 0 a 100 por cento . Não obstante, os domínios referentes à Gramática (65 por cento) e à Escrita (62 por cento) também apresentam resultados satisfatórios. No entanto, ao analisar atentamente o quadro, percebe-se que, apesar do bom aproveitamento em todos os domínios, a Escrita é, na verdade, o domínio em que os alunos possuem um desempenho mais baixo.

Relativamente ao teste de avaliação de Inglês (gráfico 2), os resultados apresentam a Leitura como o único domínio que possuiu uma média positiva, apesar de não ser tão significativa como no teste de avaliação de Português. Os restantes domínios, apresentam uma média negativa, variando entre os 9 valores (Gramática) e 8,4 valores (Escrita). Assim, tal como demonstram ambos os gráficos 1 e 2, a produção escrita é, claramente, o domínio que apresenta a média mais baixa.

Assim, a partir da grelha que construí e dos testes de avaliação, identificaram-se as seguintes fragilidades a serem ultrapassadas em ambas as turmas, ao nível do domínio da Escrita:

- projeção bastante frequente das estruturas do discurso oral informal sobre o discurso escrito;
- ocorrência frequente de erros ortográficos, sintáticos, de coerência, de coesão e de pontuação;
- campo lexical insatisfatório;
- domínio escasso do código metalinguístico;
- incapacidade na articulação de ideias e frases;
- estruturas gramaticais demasiado simples e pouco variadas;
- inexistência de hábitos de planificação e de revisão textual;
- dificuldade em construir textos com várias partes coerentes;
- pouca motivação para escrever;
- necessidade de desenvolver o pensamento abstrato e o espírito crítico;
- alguma complexidade no trabalho colaborativo em grupo, principalmente na prática escrita.

Por estas razões, comprovou-se que o domínio escrito era, verdadeiramente, uma área problemática nas duas turmas, a ser trabalhada com vista ao seu aperfeiçoamento. A minha estratégia deveria ser a de estimular nos alunos a consciência da necessidade de refletir sobre a Escrita, para que assim pudessem ultrapassar com mais vontade as lacunas detetadas.

1.4. Delimitação da área de investigação e dos objetivos

Com base nas várias fragilidades verificadas ao longo do primeiro período em ambas a turma, principalmente no domínio da escrita, era determinante apostar em atividades que promovessem o desenvolvimento da escrita na sala de aula. Após ter sido identificado a área de investigação-ação do meu projeto, era crucial encontrar uma solução que pudesse combater eficazmente as dificuldades dos alunos, pelo que me coloquei estas questões fundamentais:

1. "Poderá um trabalho centrado na escrita processual, com base na atuação colaborativa entre os alunos, constituir uma estratégia benéfica para a prática da escrita reflexiva e, consequentemente, clara e correta?"

2. "Poderá o trabalho colaborativo e o seu *feedback* entre alunos e professor desenvolver a autonomia reflexiva dos alunos, ajudando-os na construção do conhecimento, quer da realidade envolvente, quer de si mesmos?".

Com base na investigação que fiz em livros e artigos sobre o tema, avancei para esta metodologia da escrita processual, convicto da sua operacionalidade e do seu êxito. Atendendo também a que o texto de opinião, pela sua extensão, permitia uma produção textual mais exigente, não hesitei na escolha. Ele permitia que os alunos se empenhassem mais naquilo que escreviam e que, simultaneamente, estruturassem as suas opiniões, organizando-se como pessoas, ao organizarem-se no discurso. Ao longo deste projeto procurei criar atividades pudessem aperfeiçoar o domínio escrito num determinado grupo de alunos. Assim, este projeto de investigação-ação, visando uma

textualização proficiente por parte dos alunos, apesar do principal objetivo já ter sido referido, este pode ser estendido a vários outros, tais como:

- confirmar que a planificação, textualização e revisão são etapas essenciais para organização do pensamento e para a expressão escrita;
- reforçar a necessidade de se refletir sobre a língua e sobre o processo de escrita.
- identificar e analisar os erros mais frequentes;
- desenvolver a consciencialização gramatical dos alunos, de forma a melhorar a sua produção escrita;
- verificar que o trabalho colaborativo pode ser benéfico e dinâmico para um trabalho de escrita mais prazeroso, motivador e que leve o aluno a comprometer-se no processo de construção do seu conhecimento;
- atestar que o *feedback* (como instrumento reflexivo) é fundamental para o cultivo de uma auto e heterorreflexão da escrita.

O caminho até se alcançar os objetivos pretendidos pode nem sempre ser o mais curto e o mais fácil, principalmente se se tiver em atenção o esforço e a perseverança que a Escrita exige. Eu esperava que fosse difícil, mas confiei nas palavras de Winston Churchill, para quem "an optimist finds an opportunity in every difficulty; a pessimist finds a difficulty in every opportunity" (Langworth, 2013:197).

2. Enquadramento teórico

2.1. O ensino da escrita

> "Une langue écrite n'est pas une langue orale transcrite. C'est un nouveau phénomène linguistique, autant que culturel."
>
> Claude Hagège *apud* Fonseca, 1992: 223

Para David Olson (1994: 43), a escrita é de tal forma essencial nos dias de hoje, que um dos traços mais significantes da sociedade contemporânea é, precisamente, a sua omnipresença. Neste sentido, Halliday (1990:39) afirma que "writing evolves in a response to needs that arise as a result of cultural changes", pois a escrita segue a evolução humana, sendo um requisito vital da maioria das sociedades. É uma atividade que está encaixada numa *praxis* e, como Díaz e Aymerich (2003: 28) reforçam, ela contém uma componente bastante individual, que alia no ser humano o desejo de comunicar, normalmente orientado para uma finalidade: assinar, reclamar no livro de reclamações para os devidos efeitos, realizar um teste para a avaliação de qualquer competência, preencher um formulário ou até mesmo para alguém se relacionar virtualmente através das redes sociais.

Neste sentido, a escola possuiu um papel vital, pois, para além de ser responsável pelo produto da sua ação ao ensinar os alunos a escrever, é-o também "por estabelecer padrões, referenciais de desempenho objetiváveis em metas de aprendizagens válidas e conduzir os alunos em função dessas metas" (Amor, 2006: 110). Tais metas estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento de competências ligadas ao domínio escrito, tal como Barbeiro e Pereira (2007: 5) defendem: (i) a competência gráfica, relacionada com a representação gráfica dos sinais integrantes da escrita; (ii) a competência ortográfica, que compreende as normas que estabelecem a representação escrita de palavras; e (iii) a competência compositiva, que visa a combinação de

expressões linguísticas para a produção integral de um texto.

À medida que o aluno avança na sua escolaridade, o domínio e o controlo das capacidades de escrita acima mencionadas vão sendo desenvolvidos, principalmente ao nível mecânico. É por essa razão que, a partir do momento que se dá a automatização das competências ortográfica e gráfica, o aluno aplicar-se-á muito mais rapidamente à competência compositiva. No entanto, contrariamente às restantes capacidades, a competência compositiva não ocorre através de um processo de automatização, pois toda a produção textual constituiu um novo desafio repleto de hipóteses.

Escrever, de forma geral, é uma atividade bastante complexa. Tal como Cassany, Luna & Sanz (1994: 107) admitem, não só exige uma mestria gradual de unidades linguísticas menores e superficiais, tais como as letras, as palavras, a pontuação e a ortografia, mas também a agnição de "unidades superiores e significativas", tais como tipos de texto e parágrafos e, consequentemente, caraterísticas que concedem maior profundidade, tanto ao nível da coesão como da coerência. Aliás, Pereira (2000:27) e Amor (2006: 113) demonstram a necessidade da implementação de três subprocessos hierarquicamente ordenados para a composição de textos coesos e coerentes: (i) a planificação, que se baseia em organizar, estruturar e selecionar ideias-chave e informações precisas relativamente ao destinatário e ao tipo de texto e, assim, produzir um plano de forma simples; (ii) a textualização, que coincide com a redação do texto conforme a planificação produzida; (iii) e a revisão, que corresponde à identificação de eventuais erros e ao aperfeiçoamento do texto, suprimindo, acrescentando ou reformulando informação.

Desta forma, esta é uma metodologia que implica uma prática exigente e contínua por parte do discente, para que alcance uma crescente maturação e desenvolvas as capacidades de expressão numa escrita coesa e coerente. Tal como comprovam os estudos de McArthur & Graham (1987) e de Graham & Harris (1992), os problemas em torno da expressão escrita são, muitas vezes, fruto da ausência e/ou da falta de hábitos de planificação. Escrever em etapas com objetivos específicos, nomeadamente nos três subprocessos mencionados, potencia uma maior reflexão sobre a informação a ser tratada e sobretudo sobre a própria linguagem.

2.2. Os modelos processuais de escrita

A partir do fim dos anos setenta e início dos anos oitenta, a investigação em pedagogia da escrita aumentou significativamente, pela consciencialização das dificuldades e necessidades que os alunos apresentavam nas suas produções textuais. Paralelamente, os professores demonstravam dificuldade em intervir e solucionar possíveis problemas ligados à componente escrita, por falta de preparação e de estratégias. Por sua vez, investigadores da Psicologia da Cognição e da Linguística esforçaram-se por estudar os processos mentais de vários indivíduos durante a escrita, no âmbito da fusão da cognição com a comunicação. Deste modo surgiu uma nova perspetiva sobre a aprendizagem da escrita: o produto final conseguido através da cópia de modelos de escrita passou para segundo plano, enquanto, atualmente, "*a tónica é colocada no ato de escrita em si mesmo, ou seja, a atenção dos investigadores e dos professores começa a focalizar o processo."* (Sardinha 2006: 156).

Assim, começou-se a dar atenção ao processo de produção textual, substituindo a atenção ao produto final pela valorização do processo. Desta forma, tal como Carvalho (1999: 53) admite, o discente afasta-se de uma atitude maioritariamente "prescritiva, baseada na abordagem de textos exemplares (...), e passa a adotar uma atitude mais descritiva, fundada na observação da atividade de sujeitos concretos a escreverem os seus textos". Esta estratégia proporciona a categorização dos vários processos mentais integrados no ato da escrita. Um dos modelos de escrita mais célebres é o de Hayes & Flower (1981), que descreve ao pormenor os processos mentais que acontecem ao longo da produção escrita.

2.2.1. O modelo de Hayes e Flower

O modelo de Hayes e Flower (1981) patenteou, desde a sua sistematização e disseminação, um contributo marcante para todo o campo da investigação sobre a escrita, principalmente ao definir conceitos-chave no aperfeiçoamento desta área. Ao encarar o ato de escrever como um agregado de processos mentais organizados hierarquicamente, este modelo propõe que o sujeito de escrita tenha o controlo sobre o que produz, ao (re)definir repetidamente os seus objetivos e intenções, de cariz geral ou específico. O ato de escrita é encarado como uma simples sequência de fases de pré-escrita (planificação), escrita (textualização ou redação) e reescrita (revisão), dando destaque às componentes memória a longo prazo, contexto da tarefa e processo de escrita (Carvalho, 2001: 144). A seguinte figura representa visualmente este modelo:

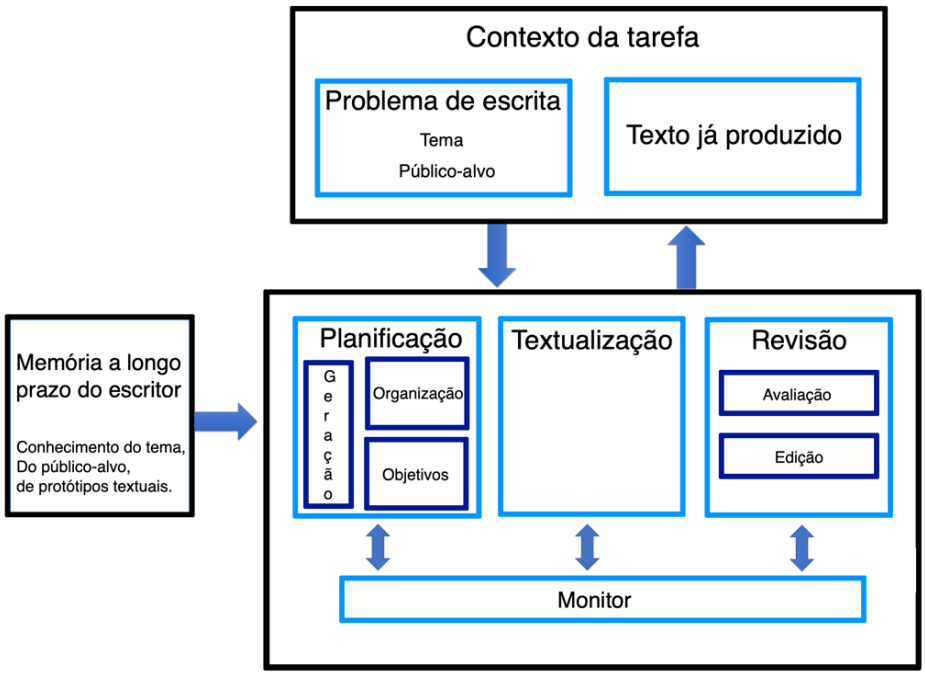


Figura 1 – Modelo de Hayes e Flower (*apud* Margarit, 2003)

Segundo a figura anterior, o modelo assenta num processador constituído por três etapas essenciais na redação de um texto: a planificação, a textualização e a revisão. De uma forma sucinta, a planificação baseia-se "(...) na construção da representação

interna do saber; a redação é a transformação das ideias em linguagem visível; a revisão, a análise do texto já produzido e a sua eventual transformação" (Carvalho, 2001: 145). Estes subprocessos são submetidos a uma técnica de monotorização que vai contra qualquer conceito de linearidade e monotonia, em benefício de uma atividade dominantemente recursiva. A "planificação", a "textualização" e a "revisão" exibem-se como etapas que se envolvem, ou seja, existe uma interação entre os vários momentos da produção textual, sendo possível, em algumas situações, haver uma simultaneidade entre eles. Logo, a partir do mecanismo "monitor", o sujeito de escrita passa de uma etapa para outra, sendo condicionado pela própria preferência pessoal, objetivo, hábitos de escrita e finalidades.

Em relação ao "contexto da tarefa", esta componente é responsável pelo uso de duas dimensões referentes à escrita: uma dimensão extratextual, focando-se em conceitos como o tema, a finalidade e o destinatário, que manifestam uma enorme relevância da produção textual como um ato retórico; e uma dimensão intratextual, que se preocupa com aspetos mais minuciosos ligados à coerência e coesão numa etapa posterior.

Por fim, "a memória a longo prazo" refere-se à base de conhecimento prévio que o sujeito de escrita já possuiu sobre um determinado tema, o destinatário, a tarefa em si ou até mesmo o género de texto que se tenciona escrever. Esta memória é ordenada e organizada de forma subjetiva e possibilita a recolha de informação que o sujeito adequa ao seu contexto de escrita (Hayes e Flower, 1981: 371).

No decorrer das investigações neste campo, um outro modelo surgiu, nomeadamente o de Scardamalia e Bereiter (1987). Foi ponderada a probabilidade de haver divergências individuais no ato da produção textual. Este modelo esclarece a diferença entre a escrita de sujeitos menos experientes e a de mais experientes, esclarecendo com maior exatidão o que Hayes e Flower apresentaram.

2.2.2. O modelo de Scardamalia e Bereiter

Ao contrário de Hayes e Flower, Marlene Scardamalia e Carl Bereiter (1987) focaram-se nas produções textuais de jovens e adultos de diferentes níveis de desempenho em relação à competência escrita. Desta forma, ambos os autores propuseram um modelo duplo, com o qual os sujeitos com menor experiência utilizavam o modelo de relato de conhecimento, ou seja, um modelo simplificado, enquanto os sujeitos com maior experiência usavam o modelo de transformação de conhecimento, um modelo mais complexo.

O primeiro modelo era bem simples, ligado a um processo de escrita mais básico de expressão. Estes sujeitos tinham tendência para escrever de forma instantânea, automática, sem acionarem grande reflexão sobre um certo assunto ou tópico. Para Carvalho (2001: 145), este modelo mais simplificado equivale quase a um "(...) fluir automático e linear da memória a partir de uma ideia inicial ou de acordo com um determinado padrão organizacional imposto, sem qualquer movimento recursivo e sem consideração por aquilo que o destinatário sabe ou não sabe e precisa saber".

Por essa razão, é percetível que estes indivíduos menos experientes deem maior atenção e importância à tarefa da planificação, uma vez que a sua maior preocupação é obviamente a geração de ideias e conteúdo para a composição, sem qualquer interesse na organização e na congruência da informação. Assim, é bastante previsível que o produto final seja apenas formado por um conjunto de premissas desestruturadas e que os produtores do texto não façam esforço algum para ou tenham sérias dificuldades em rever o texto, principalmente no que se refere à macroestrutura (por exemplo, a alteração de conteúdo), efetuando apenas alterações à microestrutura. A seguinte figura intenta sistematizar o modelo de relato do conhecimento.

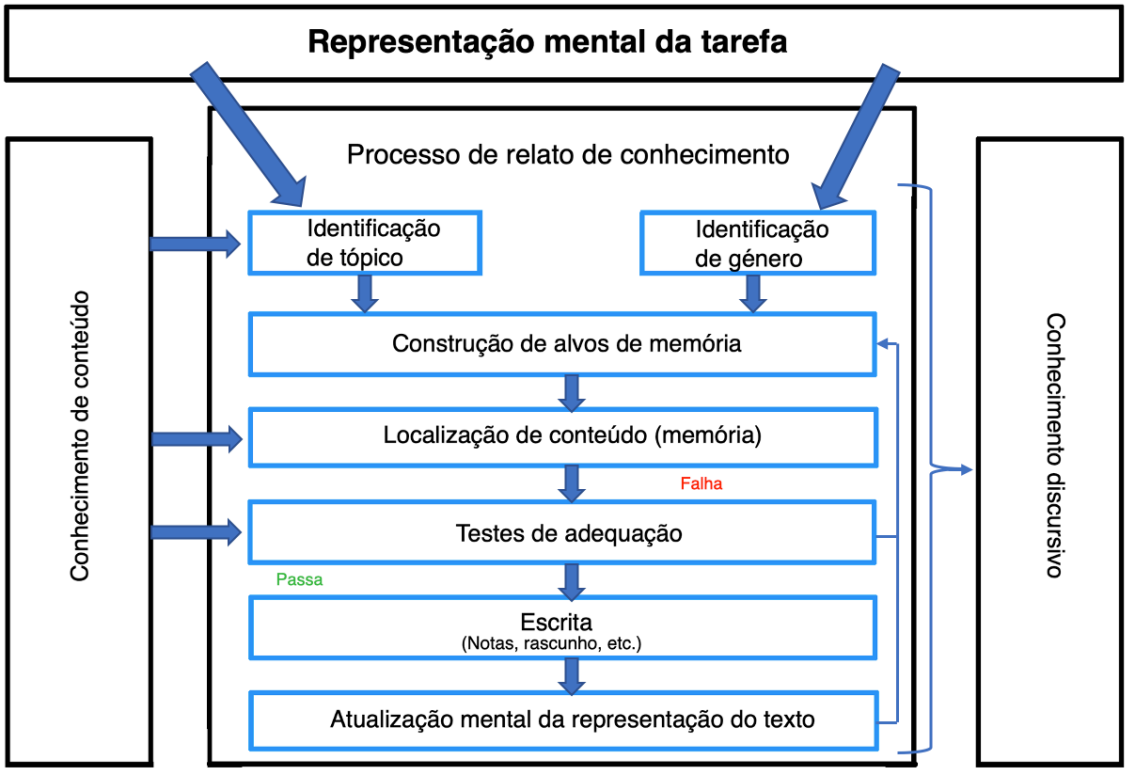


Figura 2 – Modelo de relato de conhecimento de Scardamalia e Bereiter (*apud* Santana, 2007:44)

Com este modelo de Scardamalia e Bereiter (1987), apenas alguns géneros textuais podem ser produzidos, por serem tão limitados a pequenas composições de índole narrativa e relatos sobre experiências pessoais vividas, dado que, neste caso, o sujeito de escrita se mostra pouco exigente e eficaz com a estrutura da informação, tornando-se por sua vez pouco rigoroso ao escrever composições de géneros mais exigentes, que impliquem maior reflexão, tal como o texto de opinião, o texto argumentativo ou o explicativo. Em relação a estes últimos géneros textuais, os autores propõem que os indivíduos recorram a outro submodelo, nomeadamente o modelo de transformação de conhecimento (tal como se pode ver na figura 3), mediante o qual o texto é adaptado ao contexto de comunicação, tendo em conta o tema, o destinatário e os objetivos.

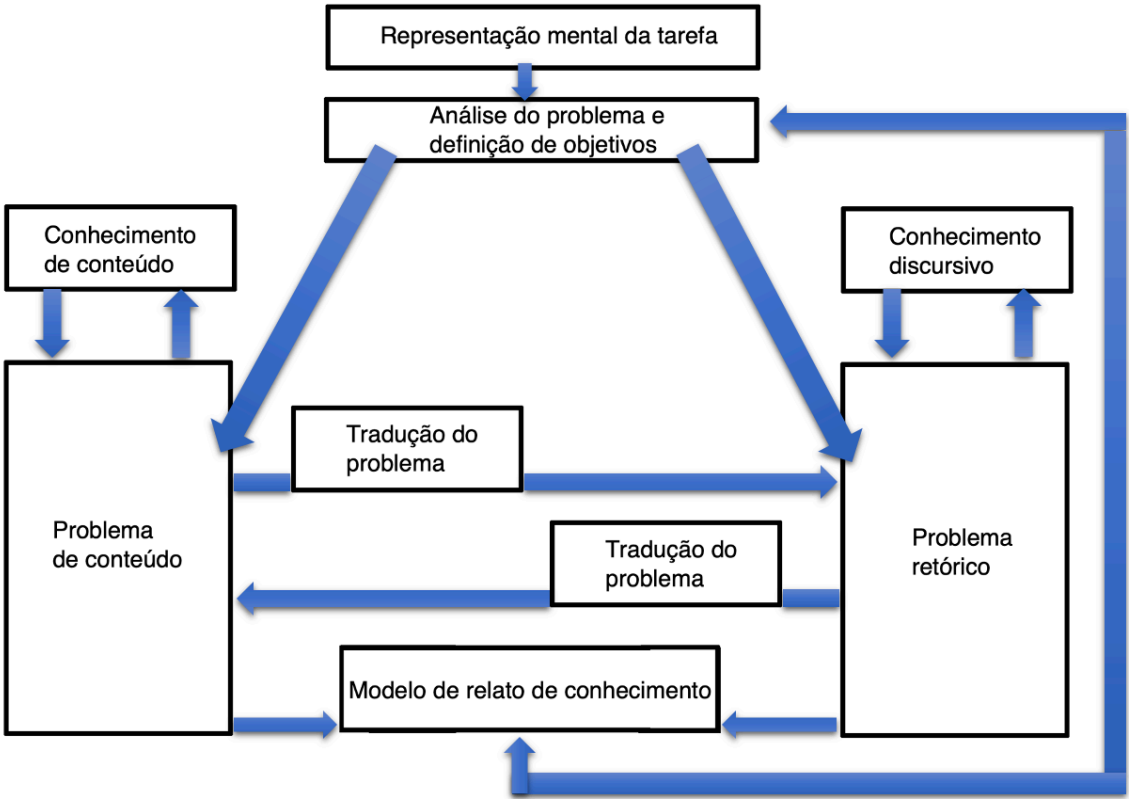


Figura 3 – Modelo de transformação de conhecimento de Scardamalia e Bereiter (*apud* Santana, 2007:45)

Como se pode observar, este modelo é bem mais complexo do que o da figura 2, sendo considerado como uma situação de resolução de problemas. Este pode igualmente se localizar em duas áreas, nomeadamente no conteúdo (referente ao conhecimento, às crenças e à consistência lógica no geral) e na retórica, cujos objetivos se delineiem consoante o texto é escrito. Toda a composição é feita através de um processo de geração de conteúdo que, por sua vez, levanta problemas de cariz discursivo e retórico. Ao longo da escrita do texto, o sujeito faz questão de reanalisar o que escreveu e, consequentemente, explorar outros problemas ao nível do conteúdo, prever novas expetativas do destinatário ou até mesmo redefinir os seus objetivos iniciais. Ao existir essa constante necessidade de transformar o conhecimento, através da interação de ambas as áreas supramencionadas, a expressão escrita é mais clara. Todavia, este modelo levanta algumas dificuldades, especialmente por nenhum dos submodelos exemplificarem a forma como o indivíduo ativo o modelo de transformação do conhecimento.

2.3. A planificação da escrita

2.3.1. A planificação

A etapa da planificação, no geral, não só é a primeira etapa, como é a mais marcante. Neste momento, o processo de escrita foca-se essencialmente em delinear objetivos, antecipar problemas, ativar e organizar conhecimentos, dependendo do género textual pretendido (Barbeiro e Pereira, 2007: 26). Neste ponto, Sardinha (2005: 14) também defende que é nesta etapa que a capacidade de mobilização de conteúdo se gera, através da aptidão para facultar certas pistas sobre quando, como e por onde começar a escrever.

Segundo as reflexões presentes no modelo de Hayes e Flower (1989:374), a planificação é vista como o esboço mental do texto. Três componentes são inerentes a esta etapa: "(a) geração de ideias, (a) organização da informação e (a) articulação com os objetivos visados". Em relação à "conceção das ideias", esta operação possibilita identificar as ideias ou o conhecimento sobre o que se deseja escrever, relacionando-se, por sua vez, com a mobilização do conhecimento e com a recolha e seleção da informação.

A mobilização do conhecimento refere-se ao momento em que o indivíduo aplica todo o conhecimento que detém, "(...) quer sobre o mundo e as coisas, quer sobre procedimentais relativos aos modos de atuar, quer contextuais referentes às situações de produção" (Amor, 2006: 112).

A recolha e seleção da informação corresponde à pesquisa e à organização do conhecimento anteriormente mobilizados. A recolha de informação implica que haja, paralelamente, uma boa mobilização da memória a longo prazo através de pesquisas focadas no que o indivíduo pretende escrever, tal como o tema, o destinatário e o género textual. Consequentemente, estes podem ter presença na memória a curto prazo, originando novas informações que, tal como Kucer (1985: 325) afirma, acabam por ser organizadas hierarquicamente por estruturas designadas *schemata* –

“representam o conhecimento que o indivíduo tem sobre objetivos, situações e eventos, bem como sobre procedimentos que devem ser levados a cabo quando se recolhe, interpreta e organiza informação” (Carvalho, 1999: 61). Perante a necessidade de escrever um texto, o individuo analisa a informação recolhida, conduzindo a mente a encontrar e a ativar esses “schemata”, para, então, selecionar ou recusar a informação necessária para a produção textual que pretende, seja ela de que género for. Note-se que um adulto hábil no domínio da escrita possuiu maior facilidade em criar composições com vários conteúdos, tanto a nível temático como estrutural.

Quanto à “organização das ideias” (Pereira, 2000: 23), esta visa organizar a informação de acordo com os conhecimentos que o sujeito possuiu. Esta operação tem como principal foco conceber uma estrutura que regula o processo de transformação do conteúdo pensado para o texto escrito, pois “a informação (desordenada) não funciona como instrumento de aprendizagem” (Barbeiro e Pereira, 2007: 32).

Em relação à “definição dos objetivos de escrita”, é importante traçar constantemente com clareza os objetivos que facilitam ao aluno o controlo de todos os processos ativados durante a escrita. Nesta operação, detém-se a atenção sobre o destinatário, bem como a finalidade do produto final (González & Mata, 2005, apud Penagos, 2016: 55). No entanto, definir objetivos nem sempre é linear. Na verdade, poder-se-ia sublinhar a existência de dois tipos de planificação: uma de natureza “mais geral”, que ocorre antes da redação do texto, e outra “mais específica”, direcionando-se para uma tomada de decisões ao longo da redação do texto (Carvalho, 1999: 62). O mesmo acontece na planificação, na qual, segundo Amor (2006: 112), se evidencia uma “macroplanificação”, que remete para essa definição dos objetivos mais gerais da escrita associados à situação comunicativa, e uma “microplanificação”, referente à elaboração e organização do esquema que orienta toda a produção textual até à sua versão final.

A planificação apresenta-se, de facto, como uma tarefa bastante abstrata que envolve o pensamento cognitivo. Para crianças e pré-adolescentes ou até mesmo para adolescentes ou adultos que começam a aprendizagem de um novo idioma, esta tarefa

pode ser, muitas vezes, um entrave, tanto durante o processo reflexivo, como na produção de um texto. Ainda assim, estratégias como a "chuva de ideias", por exemplo, são uma boa opção para combater alguns desses problemas.

2.3.2. A textualização

Após a reflexão e organização das ideias, é essencial definir a operação de textualização (ou redação como alguns autores lhe chamam) como o momento em que o escrevente começa a redigir o seu primeiro rascunho. É o momento em que as frases nascem das ideias previamente tratadas (Pereira, 2000: 57). É nesta etapa que as ideias se transfiguram em linguagem escrita e o aluno socorre-se a várias competências linguísticas, tais como a e coerência e coesão textual (Amor, 2006: 116).

Durante esta operação, o aluno deve respeitar várias exigências tais como (i) a explicitação do conteúdo que foi ativado durante a planificação, de forma a permitir ao leitor do seu texto aceder ao conhecimento; (ii) a formulação linguística, em que o escrevente deve ligar o conteúdo à sua expressão; e a articulação linguística, referente à união de palavras e frases entre si, de forma a criar uma relação harmoniosa entre a coesão linguística e a coerência lógica. (Barbeiro & Pereira, 2007: 18).

Por ser um processo desafidor, esta operação impõe um contínuo e árduo trabalho cognitivo, pois a redação de qualquer texto abrange um conjunto de aspetos tais como "a motricidade, a ortografia, a pontuação, a seleção de palavras, a sintaxe, as conexões textuais [e] a organização" (*ibidem*: 67).

A linearização é um outro aspeto essencial na organização da informação, estabelecendo uma relação de causa e efeito entre o que é escrito. Passa-se, neste momento, de uma visão genérica do sentido para a linearização do discurso sequenciado. Porém, sublinha-se que esta sequencialidade não deve abandonar a finalidade do texto, dado que é esta que lhe atribuiu um formato específico. A textualização intrínseca a qualquer produção escrita não se deve resumir a um produto de relações imóveis, mas de relações dinâmicas.

Perante o exposto, é necessário entender que qualquer produção textual deve ser coesa e coerente, como diferentes modos de conexão. A coerência (como conexão concetual) pressupõe uma relação lógica e evidente entre a composição escrita e a experiência do mundo dos indivíduos, enquanto a coesão (como conexão sequencial) pretende uma construção linguística entre os diferentes constituintes do texto, ao ponto de ser primordial utilizar mecanismos de coesão, tal como a coesão frásica, interfrásica, temporal, estrutural, referencial e lexical.

2.3.3. A revisão

A tarefa de revisão revela-se como um constituinte fundamental do processo de escrita e compõe um instrumento essencial para a sua aprendizagem. A revisão, na sua essência, não é realizada de forma linear; é necessário que exista uma preocupação em manter um grau de adequação da informação, evitando ambiguidades, repetições, contradições, pausas, hesitações ou ruturas. Assim, é neste sentido que a revisão surge como um outro processo para a (re)leitura do texto escrito, para o seu aperfeiçoamento e ou correção. O processo de revisão deve acontecer não só durante o processo de textualização, mas também após o produto final. "Nesta etapa, a capacidade de leitura distanciada, relativamente ao texto produzido, é um requisito indispensável". (Amor, 2006: 112).

É por essa razão que a revisão é um processo que implica os dois processos: a (re)leitura para avaliação e a reformulação. Assim, é vista como "(...) o processo no decurso do qual o sujeito que escreve decide ler o que foi escrito previamente, quer como ponto de partida para uma nova fase de redação, quer com o objetivo de o avaliar e, eventualmente, alterar". (Hayes e Flower, 1981:67).

Observar atentamente, voltar atrás várias vezes e refletir sobre o que se escreveu são atos precisos e importantes durante a estruturação do texto e a mobilização de informação. Para isso, é indispensável que o indivíduo observe e reflita sobre a sua produção com um novo olhar, de forma global. Esse olhar novo implica que eventualmente haja espaço para corrigir, reforçar cortar e clarificar toda a mensagem

que o escrevente pretende com o seu texto.

Essa (re)leitura, tal como Amor (2006: 120) refere, é o ponto de partida para a re(escrita) do texto, podendo ser realizada tanto pelo autor, como por outros leitores com uma função crítica para ajudar o autor a corrigir o seu texto. Uma leitura de cariz crítico por um outro leitor auxilia o autor a ser mais competente na sua expressão.

Embora o papel da revisão seja imprescindível a uma escrita coerente e coesa de qualquer tipo de texto, a grande parte dos indivíduos, em contexto escolar, ignora esta etapa por desinteresse ou falta de tempo; e quando o faz, raramente existe claras provas de progresso e melhoria de qualidade. Do mesmo modo, as correções feitas pelo professor são muitas vezes descartadas pelos alunos. Desacreditar na importância e eficácia da revisão em contexto escolar é desprezar todo o processo global da produção escrita, dado que a revisão (como parte fundamental da expressão escrita), sendo pouco praticada, impossibilita o desenvolvimento absoluto das capacidades linguísticas.

Por isso, a constatação de eficácia da revisão deve levar o professor a centrar a sua atenção sobre os alunos menos experientes, que demonstram maiores dificuldades durante o processo de revisão. Torna-se essencial que todos os alunos criem hábitos de (re)leitura e (re)escrita do seu produto escrito, dando lugar à correção e à reformulação das suas produções. Sublinha-se, assim, a relevância de incutir uma atitude reflexiva nos alunos, de forma a encaminhá-los para o aperfeiçoamento das capacidades escritas, tanto de cariz linguístico como conceptual.

2.4. O papel do professor

Escrever de maneira competente não se restringe apenas a um fator de aptidão, independentemente do género textual. A mestria na produção escrita é uma competência que exige uma prática contínua. Tal como a Associação de Professores de Inglês dos Estados Unidos da América preconiza, “o aluno aprende a escrever escrevendo” (Niza et al., 2011: 31), pois, mesmo que o discente não venha a ser um brilhante escritor, todo o momento de escrita abre portas ao desenvolvimento de outras competências, como a organização mental e textual relacionada com a reflexão, a expansão do seu repertório vocabular e conhecimento sobre um determinado assunto

ou tema, o domínio dos processos sintáticos e a colaboração tanto com o professor, como com os colegas.

Neste sentido, tendo em conta que a escrita desempenha um papel fundamental em contexto escolar, compete ao professor adotar uma atitude participativa no processo de escrita. Todos os passos e decisões que um docente toma são, na sua maioria, fruto das suas crenças em relação ao ensino de qualquer disciplina, quer seja na seleção de atividades, na construção de instruções, na avaliação de trabalhos ou testes ou até mesmo no *feedback* que dá aos alunos. Enquanto alguns professores consideram que o erro deve ser imediatamente corrigido, outros defendem que o aluno é que deve ser capaz de, através de um processo indutivo e orientado, chegar à deteção e consequentemente à correção do erro; ou de que a aprendizagem deve ser feita num ambiente colaborativo do que competitivo.

Atualmente, o papel do professor muda drasticamente ao não se centrar apenas na transmissão de um conhecimento, tal como ocorria maioritariamente há cerca de cinquenta anos atrás; pelo contrário, tal como Perrenoud defende, qualquer docente deve trabalhar para a construção do conhecimento com os seus discentes, em vez de o transmitir (1993, citado por Azevedo, 2000:45). É importante que a experiência de ensinar e aprender seja baseada também na elaboração de atividades que respondam às necessidades apresentadas pelos discentes, na clarificação de dúvidas ou estratégias, mas principalmente na busca de meios para conhecer e orientar os seus discentes numa melhor aprendizagem sistemática, colaborativa e desafiante.

É nesse modelo que também acredito em que o professor é o mediador que participa frequentemente na criação de ambientes que, para além de motivarem e orientarem a aprendizagem dos alunos, são capazes de os encorajar a experimentar situações (ainda que complexas ou desconhecidas) que possam ser desafiantes e que possibilitem desenvolver várias competências, tanto a nível da escrita como da reflexão. O docente deve ter uma atitude simultaneamente crítica e construtiva, oferecendo uma experiência de aprendizagem significativa (Barbeiro & Pereira, 2007: 31).

Esta nova atitude do professor vai ao encontro do conceito desenvolvido por Vygotsky (1993: 67) de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZPD) que é, de uma forma

geral, o período entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial em que o aluno se encontra, por não ser suficientemente autónomo para solucionar eventuais problemas sem a ajuda de um "mediador". Neste sentido, Harmer (2015: 330) reforça o papel do professor em contextos de escrita, por ser um facilitador, não no sentido daquele que facilita, mas aquele que ajuda um aluno ou um grupo a alcançar objetivos, sendo um "motivator", um "resource" e um "feedback provider". Em relação à primeira característica, Harmer sublinha que, nas tarefas de escrita, é essencial que qualquer professor motive os alunos, criando condições adequadas para a geração de ideias, persuadindo-os da utilidade da atividade e incentivando-os a esforçarem-se nela, dado que escrever é uma tarefa que exige bastante empenho, dedicação, reflexão e motivação, mas com resultados gratificantes. É essencial ter em conta que se as atividades académicas de escrita têm de convocar o sujeito, têm igualmente de "contribuir para que ele saia mudado no final de qualquer experiência de escrita, aceitando, contudo, que qualquer actividade cognitiva se enraíze na "esfera motivante", e que, portanto, é impossível separar o desenvolvimento intelectual do afectivo." (Pereira, 2003: 9). Existe, evidentemente, um vasto leque de estratégias motivacionais que qualquer professor, nomeadamente de línguas, pode utilizar em sala de aula. Dörnyei propõe vários aspetos motivacionais, reunidos em quatro passos, de acordo com o esquema seguinte:

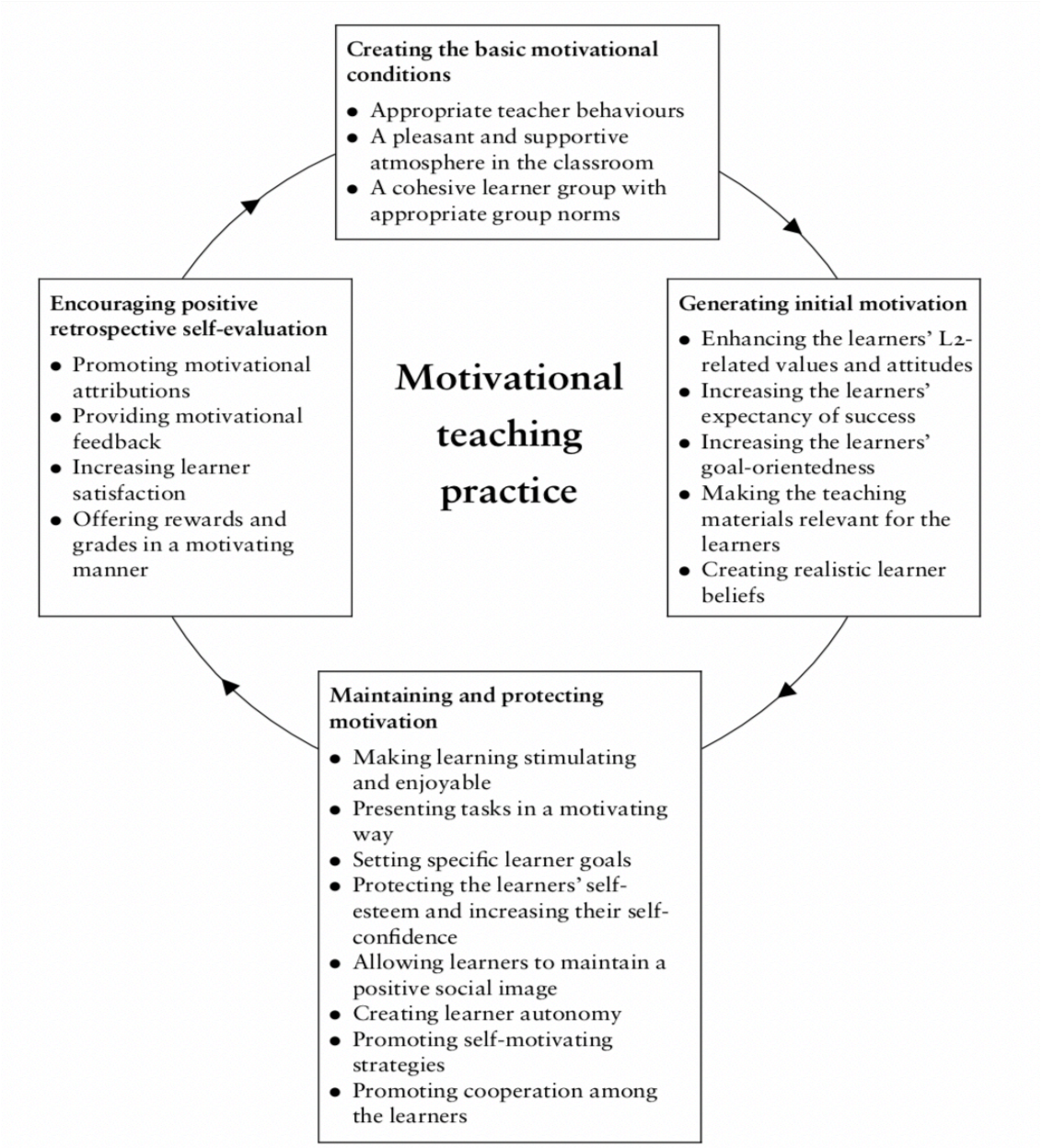


Figura 4 - As componentes principais da prática do ensino motivacional (Dörnyei (2001: 29)

Ao analisar a figura 4, percebe-se que as várias estratégias motivacionais devem ter determinados requisitos antes de serem criados ou aplicados na sala de aula, pois a motivação não é espontânea e instintiva e, por isso, deve ser trabalhada continuadamente. As experiências passadas dos alunos interferem significativamente na forma como eles aderem a determinadas atividades. Assim, através de estratégias específicas e personalizadas, o docente pode auxiliar os seus discentes a avaliarem os

seus antigos desempenhos de forma positiva, para que, consequentemente, sintam maior orgulho do sucesso e sejam capazes de refletir e analisar os seus fracassos de forma crítica. Para além disso, Harmer (2015: 331) também afirma que o professor deve agir como um "recurso" ou alicerce principalmente no processo de revisão, de forma a que esteja pronto a dar indicações de resolução, problemas de conteúdo e linguagem, sempre que necessário.

Em adição, ser fonte de *feedback* é uma tarefa que exige cuidados especiais, mas que não deixa de ser tão imprescindível como qualquer outra. O professor deve, assim, responder de forma positiva e encorajadora aos textos que os alunos escrevem, ao focar-se no que os alunos efetivamente precisam num determinado estágio da escrita, sempre que necessitarem. Tal não significa retirar a autonomia dos alunos, mas, pelo contrário, reforçá-la, dando ao aluno a oportunidade de sistematizar, refletir, motivar e apoiar a sua aprendizagem durante todo o desenvolvimento do processo de escrita, de uma forma gradual e desafiante.

Assim, espera-se que qualquer professor seja suficientemente ativo e reflexivo em toda a sua prática pedagógica, interrogando-se sobre conteúdo a ensinar, sobre formas de os transmitir, pois espera-se dele, enquanto profissional, que seja "reflexivo, questionador e problematizante [de forma a] fazer evoluir os alunos no sentido de um uso hábil, competente e autónomo da língua" (Rodrigues citado em Fonseca et al., 2001: 228).

2.5. Escrita colaborativa: na turma e na vida

Numa sociedade caracterizada por rápidas mudanças tecnológicas e constantes transformações sociais e políticas, o mercado de trabalho tem-se tornado cada vez mais amplo e competitivo. Atualmente, as entidades patronais esperam que as suas equipas se tornem indispensáveis e, tal como a globalização tem tornado claro, "(...) that collaboration is not only important but necessary for students and employees" (National Education Association, 2012: 19). Por outras palavras, ter um conhecimento teórico das

matérias não é suficiente, os alunos devem desenvolver outras competências, tais como a colaboração, que lhes serão exigidas durante toda a vida.

Segundo Bialik & Fadel (2015: 9) afirmam, a colaboração "é a união de vários indivíduos ao serviço de um objetivo comum", reunindo pessoas com diferentes perspetivas para tomar decisões de forma a resolver um problema; é trabalhar de forma eficaz, respeitando as opiniões e contribuições de cada um e aprender a se comprometer para o sucesso e assumir a responsabilidade pelo produto final do grupo.

A educação do século XXI deve, assim, possibilitar aos estudantes uma formação competente, baseada nos 4 Cs – communication, collaboration, critical thinking and creativity – para que superem desafios globais, através de competências previamente adquiridas em pensamento crítico, capacidade de comunicar com eficácia e inovação e resolução de problemas por meio de negociação e colaboração (Kembara et.al., 2019: 22).

Por vezes confunde-se a aprendizagem colaborativa com a aprendizagem cooperativa. Roschelle e Teasley (1995: 86) distinguem ambos os conceitos ao afirmarem: que o trabalho cooperativo é "realizado por meio da divisão do trabalho entre os participantes, como uma atividade onde cada pessoa é responsável por uma porção da solução do problema", ao passo que a colaboração "envolve o empenho mútuo dos participantes em um esforço coordenado para solucionarem juntos os problemas.".

É esse compromisso mútuo que deve ser encorajado em sala de aula porque promove oportunidades no desenvolvimento do pensamento crítico, da autorregulação, da capacidade de interação e negociação de informações e da resolução de problemas (Torres & Irala, 2014: 62); mas também promove uma maior motivação durante o processo de ensino-aprendizagem, intensificando "[the] enjoyment of the subject matter, self-esteem, and inclusiveness of diversity" (Bialik & Fadel, 2015: 10). A aprendizagem colaborativa, portanto, leva os alunos a sentirem-se melhor e mais integrados, ao mesmo tempo que desenvolve a relação aluno-professor e aluno-turma, aumentando as probabilidades de sucesso escolar e de elaboração do sistema de valores dos alunos (Arends, 2008: 87).

Todavia, para autores como Harmer (2015: 328), o trabalho colaborativo pode

ser visto como arriscado, visto que, se os alunos não forem bem distribuídos, pode haver problemas na realização de qualquer tarefa. Ele sugere a ponderação do professor na constituição dos grupos, evitando as amizades inseparáveis, pois os alunos devem aprender a trabalhar com pessoas com as quais normalmente não têm um relacionamento social e ainda serem capazes de resolver um problema e concluir a tarefa proposta. Por essa razão, a heterogeneidade deve ser um fator constantemente presente em qualquer trabalho colaborativo.

Ao professor compete igualmente ser capaz de reforçar positivamente as relações entre os alunos, por mais desconfortáveis que eles se possam sentir, pois é essencial que os alunos aproveitem ao máximo a oportunidade de se envolverem na aprendizagem colaborativa. Desta forma, o professor desempenha vários papéis em sala de aula, tais como, o de mediador, de organizador, de dinamizador e de motivador, que, apesar de apresentar uma menor relevância durante o processo de escrita (pois os alunos acabam por descobrir a solução para os problemas que surgem), ocupa um enorme e importante espaço no processo de aprendizagem da escrita.

Harmer apresenta uma outra faceta do trabalho colaborativo, nomeadamente em tarefas de produção escrita: “reviewing and evaluation are greatly enhanced by having more than once person working on a text, and the generation of ideas is frequently more lively with two or more people involved than it is when writers work on their own.” (*ibidem*: 329).

Escrever em grupo pode ser extremamente motivante para os alunos porque envolve pesquisa, discussão, avaliação dos colegas e um orgulho de equipa por realizar objetivos previamente definidos. Deste modo, esta atividade transforma a colaboração num instrumento de aprendizagem (Barbeiro & Pereira, 2007:10).

Neste sentido, o papel da escola em potencializar competências como a colaboração interdisciplinar permite que o aluno assuma de igual forma um papel de agente socializador, através de perspetivas mais cooperativas do que competitivas. Trabalhar colaborativamente é também sinónimo de trabalhar em conjunto para a realização dos mesmos objetivos. Logo, um aluno só poderá cumprir os seus objetivos previamente definidos se e somente se os restantes membros do grupo conseguirem

igualmente alcançar os deles.

Um claro exemplo da necessidade e da importância da colaboração durante o processo de escrita ocorre na primeira etapa da produção textual, quando vários são os alunos que revelam dificuldades ou limitações na produção de um texto. Juntando alunos que apresentam uma maior proficiência para a escrita com outros com mais dificuldades, o professor permite que todos sejam capazes de resolver problemas de escrita, tanto a nível de língua como de conteúdo, de forma a completar as fragilidades de algumas situações. Os alunos escrevem e discutem as suas produções textuais e a interação em torno dos textos permite a troca de ideias e a comparação de crenças e conceções. São diversas as possibilidades de concretizar em aula a escrita colaborativa, tal como Barbeiro & Pereira (2007:21) admitem e inventariam:

1. Elaboração coletiva, com toda a turma, de um plano de texto. Todos os alunos são convidados a darem o seu contributo para que, posteriormente, na fase da textualização, a redação seja feita a partir de grupos mais restritos, que, no final, apresentarão as suas propostas de texto à turma.
2. Comparação de listas, em pares ou em grupos, feita após uma atividade, por exemplo, de chuva de ideias. Cada aluno escolhe três palavras da sua lista, partilha com o colega ou com o grupo, de forma a que todos cheguem a uma negociação de partilha de conteúdo e criem uma lista única com as intervenções de todos os intervenientes. Seguidamente, o par ou o grupo deve discutir e selecionar os aspetos a serem integrados no texto.
3. Elaboração de esquemas ou de um mapa de ideias, que contenha as palavras, conceitos ou ideias-chave presentes em listas feitas individualmente.

Elaborar colaborativamente um único texto com a responsabilidade de todos os membros exige uma negociação e a articulação entre as propostas de todos. Como tal, os autores supramencionados propõem uma alternativa menos convencional para essa negociação, através de um processo de intervenção que pode receber sugestões de reformulação ou de clarificação para a continuação da composição (*ibidem*: 24). Os autores propõem mesmo interromper a atividade de textualização e convidar vários

alunos a lerem o que escreveram, de forma que outros grupos possam contribuir com a sua opinião sobre o que ouviram. Isto implica que o grupo tenha um outro olhar sobre o próprio texto e também considere a opinião dos restantes grupos, com o objetivo de favorecer e enriquecer o produto final.

De entre todas as etapas da escrita, a revisão é, sem dúvida, a que mais requer colaboração dos outros, tanto através da heterocorreção, como da heterorrevisão (*ibidem*: 27). A heterorrevisão visa o distanciamento em relação ao texto pode ser feito através do olhar dos colegas. Estes podem, face aos textos uns dos outros, realizar a revisão de forma indireta ou direta, quer em relação ao nível formal, quer ao conteúdo:

1. Na revisão indireta, os alunos-autores leem o texto à turma para ser comentado. A partir desses comentários, resultam várias sugestões para aperfeiçoamento.
2. Na revisão direta, atribui-se um papel de revisor ou monitor a vários alunos. Logo depois, lê-se e apresenta-se o texto revisto à turma e esta sugere várias propostas de reformulação. O professor também se pode integrar na reflexão e discussão dos alunos e orientar os raciocínios e propostas dos mesmos.

Parte do incentivo ao trabalho colaborativo consiste em proporcionar aos alunos a oportunidade de desenvolver uma relação de trabalho saudável, independentemente da sua dinâmica social fora da sala de aula. Escrever em grupo, assumir responsabilidades, respeitar instruções, bem como cumprir o limite de tempo estipulado e valorizar as contribuições dos seus colegas e do professor são capacidades que, numa tarefa de escrita colaborativa, são essenciais para se atingir o sucesso. Se forem bem-sucedidos, os alunos sentir-se-ão cada vez mais motivados, relaxados e confiantes em compartilhar as suas ideias com o resto da turma e, futuramente, com todas as pessoas.

2.6. Escrever para refletir ou refletir para escrever?

Durante muito tempo, a produção textual, tanto em língua materna como em língua estrangeira, sempre se preocupou em seguir determinados modelos e regras que, de certa forma, limitavam a reflexão, a criatividade e a expressão do aluno. Era mais relevante os professores insistirem em que os alunos dominassem uma função gramatical específica do que desenvolver neles várias competências inerentes à redação de qualquer texto, tanto de coesão e coerência, como de conteúdo (Maggie Sokolik, citada em Nunan, 2003: 89). Refletir, em aula, sobre a atividade de escrita, como processo, não a encarando apenas como produto, é uma atividade que implica, por um lado, que o professor prepare os seus discentes para compreenderem a relevância de produzirem os seus textos como um material original, que possuiu um objetivo claro, um determinado público-alvo, numa situação específica.

É necessário encarar a escrita como uma atividade que não envolve só um código linguístico a ser respeitado, mas também um conjunto de ideias, opiniões, pensamentos e experiências próprias do sujeito de escrita, que fazem essencialmente parte tanto da sua forma de ver o mundo, como da sua própria escrita. Através da escrita colaborativa, o aluno deve tomar consciência de que ser capaz de produzir um texto lhe permite expressar sentimentos, pensamento, construir a sua própria identidade e formar a sua atitude cívica. O aluno, ao longo da vida, poderá necessitar protestar, reclamar, reivindicar, explicar, esclarecer, persuadir, mas só o conseguirá fazer a partir do momento em que seja capaz de refletir sobre a própria língua, desenvolver ou reforçar mecanismos de coesão, coerência e organização ou até mesmo de expandir o leque vocabular e as estruturas sintáticas.

Para além disso, a escrita pode ser vista como uma busca de respostas para problemas que necessitam de solução, pois tal como Van der Westhuizen (2009: 472) afirma “writing creates cognitive conflict and promotes conceptual change, analogical thinking, metaconceptual awareness, and critical reflection”. A escrita, como instrumento para refletir, serve também para encontrar informação para entender melhor algum aspeto; para responder ou esclarecer alguma preocupação ou

inquietação; para encontrar argumentos que fundamentem uma posição; e, principalmente, para exercer a cidadania ao "repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir." (Lerner, 2002: 18). A escrita acaba por ser entendida como uma "ferramenta de ação social" (Dias, 2015: 302).

2.7. O *feedback* e a correção do erro

Entre os vários instrumentos utilizados pelo professor para potenciar aprendizagens, o *feedback* surge como um instrumento bastante útil e benéfico, principalmente no que se refere à atividades de escrita. Este recurso tanto pode ser utilizado durante a execução de uma tarefa, de forma a auxiliar e estimular os alunos, como após a realização da mesma, em forma de comentário avaliativo.

Neste sentido, o *feedback* é uma componente essencial em todos os contextos de aprendizagem e serve uma variedade de propósitos, incluindo a avaliação das realizações dos alunos, o desenvolvimento das suas competências e compreensão e a elevação da motivação e confiança dos mesmos (Hyland, 2000: 233). Para ser eficaz, o *feedback* deve cumprir uma série de qualidades: ser oportuno, construtivo, motivacional, pessoal, gerenciável e diretamente relacionado com critérios de avaliação e resultados de aprendizagem (Juwah et al., 2004: 12). Qualquer estratégia de *feedback* deve abordar o maior número possível destes atributos para promover uma aprendizagem eficaz e bem-sucedida.

Segundo Tunstall & Gipps (1996: 390), o *feedback* é o primeiro requisito para o desenvolvimento de qualquer aprendizagem. Quando direcionado ao aluno, o *feedback* reforça uma aprendizagem bem-sucedida e identifica eventuais erros que necessitam de ser corrigidos (Gronlund, 1985: 12). É por essa razão que a conceção de *feedback* é encarada como o "apoio e orientação que os professores podem oferecer aos alunos com o objetivo de superar lacunas e dificuldades de aprendizagem" (Black, 1995: 196). Por outro lado, quando direcionado ao professor, através dos discentes (e não só), o

feedback fornece-lhe informações para modificar tanto o seu trabalho, como as suas relações para com toda a comunidade escolar (*ibidem*). Por isso, a interação e comunicação, sobretudo a que ocorre entre os discentes e o professor, é fundamental durante todo o processo de *feedback*.

Autores como Hattie & Timperley (2007: 81) expandem o conceito de *feedback* como "information provided by an agent (*e.g.* teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding". Os mesmos (*ibidem*: 86) defendem que para que o *feedback* seja eficiente para o aluno, ele deve perguntar-se: "(i) Where am I going? (What are the goals?); (ii) How am I going? (What progress is being made toward the goal?); (iii) (What activities need to be undertaken to make better progress?). Estas questões correspondem aos conceitos de *feed up*, *feed back* e *feed forward*.

Santos & Dias (2006:2) consideram dois tipos de *feedback*: o avaliativo e o descritivo. O primeiro foca-se essencialmente num juízo de valor sobre o trabalho realizado pelo aluno; o segundo na execução da tarefa proposta por ele. Por outras palavras, o professor ou realiza o *feedback* de acordo com o progresso do discente ao longo da tarefa, identificando os seus pontos fortes e os pontos a melhorar; ou o professor, em colaboração com os discentes, discutem e analisam "formas de progressão e de desenvolvimento da tarefa, construindo-se o caminho seguinte." (*ibidem*).

Em relação à elaboração do *feedback*, Perrenoud (1998: 85) ressalta os aspetos que ele abrange:

- "La nature des feedback et des mécanismes cognitifs et socioaffectifs qu'ils sont censés activer chez les apprenants;
- Leur insertion dans un contrat et un dispositif didactiques, et plus globalement une gestion de classe et un rapport pédagogique;
- Leur rattachement à une conception de l'apprentissage et de l'enseignement;
- Leur degré d'individualisation et de pertinence;

- Leurs modes et effets de régulation des apprentissages."

Assim, o *feedback* constituiu uma estratégia desafiante, porém complexa que exige ter em consideração as características individuais de cada discente e da tarefa que realiza. Mas é uma tarefa que simultaneamente auxilia, reajusta e reorganiza o papel do professor, conseguindo regular com maior eficiência o processo de aprendizagem. Por todas estas vantagens, o *feedback* deve ser "devidamente pensado, estruturado e adequadamente integrado no processo de aprendizagem dos alunos.

Uma das maiores inquietações de qualquer docente é a fossilização de erros por parte dos alunos, tanto ao nível da fonologia, como do léxico, da sintaxe ou da semântica (Percegona, 2005: 49). Esta fossilização de erros é grave, pois, apesar de serem remediados, continuam a surgir posteriormente. Assim, o docente é responsável por ter em atenção tais erros, corrigindo-os as vezes que forem necessárias, levando também o aluno a interiorizar o erro e a refletir sobre ele, numa fase inicial.

De qualquer forma, apesar da investigação à volta da correção do erro ser extensa e variada, é ainda difícil definir com certeza a melhor estratégia a adotar durante a correção do erro de uma determinada tarefa. Até meados dos anos noventa, vários autores, como Truscott (1996: 328), defendiam que o *feedback* corretivo (principalmente no que se relacionava com a correção gramatical das produções textuais dos alunos) era nocivo e inadequado, pois despendia demasiado tempo e esforço do programa de escrita em contextos escolares. Em contrapartida, Ferris (1999: 4) afirma que as considerações de Truscott eram demasiado radicais, dado que a investigação feita no campo da correção do erro revelava os seus benefícios, apresentando-se como capaz de auxiliar os aprendizes, desde que fosse personalizada, clara, simples e seletiva.

A linguagem utilizada no *feedback* deve ser clara, direta, simples e bem estruturada (seja oralmente, seja por escrito), para que o discente a compreenda, reflita sobre ela e seja capaz de progredir eficazmente. Essa progressão pode ser feita tanto diretamente, com comentários objetivos e incisivos sobre um determinado aspeto da tarefa, como indiretamente, com pistas ou questões ou até sugestões que possam conduzir o aluno a refletir e a analisar o seu desempenho. nos" (Fernandes, 2005: 83).

Ainda no que se refere à correção do erro, Ellis et al. (2008: 353) fazem a distinção entre o *feedback* corretivo focalizado (correção de erros específicos) e não focalizado (correção de todos os erros). Apesar de o segundo ser mais habitual nas salas de aula, considera-se que o primeiro possibilita ao aluno entender mais fácil e claramente a origem e a tipologia do erro, para, consequentemente, ser capaz de o corrigir.

Neste sentido, o docente pode sugerir a criação de uma lista para cada estudante, contendo um histórico de todos os erros que cada um comete(u), já que, segundo Polonia (2003: 26) "não é dado espaço ao aluno para fazer inferências a partir de seus próprios erros (...)". Se se optar pela reescrita da composição, é extremamente importante que o discente leia o *feedback* do professor, de forma a reescrever o seu texto – prática esta que, segundo Sach & Polio (2007: 88), os docentes pouco promovem.

Assim, cada vez mais, o papel do *feedback* na sala de aula, tem assumido uma dimensão relevante, não só na avaliação formativa, mas também no acompanhamento do aluno, de forma a fornecer-lhe informação suficiente para o auxiliar no desenvolvimento de qualquer aprendizagem. Fazer do erro uma oportunidade para o aluno aperfeiçoar o seu desempenho é ensinar-lhe que, na escrita da vida, se deve encarar os insucessos como um trampolim para as vitorias – como uma estratégia para o sucesso pessoal em todas as vertentes da vida.

2.8. A avaliação da escrita

A figura do professor não se baseia apenas em construir, juntamente com os alunos, conhecimentos e garantir estratégias que sejam capazes de proporcionar uma aprendizagem eficaz, principalmente no que toca à escrita. A avaliação é uma componente de qualquer processo de ensino-aprendizagem. Tal como Leitão (2013: 5) admite, "avaliar é proceder a uma análise daquilo que foi feito e considerar aquilo que pode ser feito para melhorar ou alterar o rumo de alguma coisa". Então, avaliar é também um ato integral e essencial de qualquer aprendizagem, mas a avaliação jamais

deve perder a sua vertente humana, isto é, parcial e particular, pois, apesar de tudo, o maior desafio em avaliar alguém: "(...) advém sobretudo do facto de que, ao fazê-lo, estamos a emitir juízos de valor, a privilegiar saberes, maneiras de ser e de estar. Por muito objetiva que se queira a avaliação, ela dependerá sempre dos intervenientes, dos momentos e das situações concretas (Pais & Monteiro, 2002: 45-6).

Avaliar é também orientar e conduzir o aluno em relação ao ponto ideal de chegada; e colocá-lo no trilho do que ainda lhe falta alcançar. Neste sentido, o momento de avaliação deve igualmente vir acompanhado de um *feedback* que manifeste a confiança do docente nos seus discentes durante todo o percurso. A avaliação de aprendizagens consiste em vários tipos de avaliação que pretendem identificar e facilitar as diferentes modalidades de avaliação de acordo com o produto que o mediador busca, tal como se pode observar na seguinte figura:

Avaliação	Função	Propósito	Época
Diagnóstica	Diagnosticar	• Verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens. • Detetar dificuldades específicas de aprendizagem, tentando identificar as suas causas.	• Início do ano ou semestre letivo. • Início de uma unidade de ensino.
Formativa	Acompanhar	• Constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos. • Fornecer dados para aperfeiçoar o processo de ensino- aprendizagem.	• Final de um ano ou semestre letivo. • Final de uma unidade de ensino.
Sumativa	Classificar	• Categorizar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, de acordo com níveis de aproveitamento estabelecidos.	• Durante o ano letivo, isto é, ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Figura 5 - Tipos de avaliação (adaptado de Ferreira, citado em Alves et al., 2008: 2).

Apesar de haver três tipos de avaliação bastante distintos entre si, infelizmente, existe um hábito frequente de encarar e aplicar a avaliação apenas como instrumento para distinguir os alunos e identificar os que são e os que não são hábeis numa determinada atividade ou domínio.

Como se sabe, a avaliação é inseparável da classificação, no entanto, não deve restringir-se a esta, pois é também necessário recolher e analisar resultados a partir de uma avaliação formativa e construir indicadores que possam aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, no que toca à escrita, é importante que, para além de uma avaliação quantitativa, também haja uma avaliação qualitativa, de forma a explicitar e avaliar cada produção escrita com as suas próprias especificidades, isto é, uma avaliação personalizada. Consequentemente, o *feedback* torna-se mais incisivo, eficaz e personalizado, tendo repercussões positivas, tanto em trabalhos futuros, como na autoestima e motivação do aluno (Ellis, 2009: 104). Por isso, o momento de avaliação é primordial para que também o discente realize uma reflexão não só sobre a avaliação do professor, mas também sobre o próprio trabalho. Segundo Álvarez Méndez (2002: 47) este ato de (re)conhecimento é ainda maior quando o próprio aluno faz parte da avaliação, ou seja, quando ele mesmo é parte integrante do processo de avaliação, fazendo com que se torne mais consciente sobre a própria escrita, neste caso. Logo, o professor deve ter em conta que "uma avaliação [deve] ajud[ar] o aluno a aprender e o professor a ensinar", buscando constantemente "romper com a norma da equidade formal que rege a avaliação certificada" (Perrenoud, 1999: 173).

Deste modo, a avaliação torna-se mais educativa a partir do momento em que os alunos acabam por refletir sobre as suas próprias realizações e, posteriormente, tomem as suas reflexões como base para a tomada de decisões conscientes e responsáveis, sendo também eles agentes fundamentais do processo de avaliação. A avaliação deixa de ter como principal foco apenas o domínio da informação e dá lugar às estratégias, técnicas e competências aplicadas num determinado contexto de ensino-aprendizagem para a resolução de problemas práticos, atuais e de índole comunicacional. Tal como Arends (2008: 4) afirma, os docentes devem criar e aplicar práticas mais eficazes para que possam responder às necessidades dos discentes,

principalmente ao adquirem ou aprenderem competências e atitudes básicas, mas essenciais. Assim, a "avaliação não se situa no fim de um certo processo de aprendizagem ou de produção: acompanha-o ao longo do seu curso para controlar continuamente a adequação dos métodos aos fins" (Bartolomeis, 1981: 24).

3. Intervenção pedagógico-didática

> Se deres um peixe a um homem, alimentá-lo-ás por um dia; se o ensinares a pescar, alimentá-lo-ás para toda a vida."
>
> Provérbio chinês

3.1. O plano de intervenção, as escolhas metodológicas e os instrumentos de recolha de dados

Este trabalho focar-se-á somente nas sequências didáticas mais significativas aplicadas às duas turmas escolhidas, de forma a apresentarem respostas e resultados às principais necessidades manifestadas pelos discentes. A adaptação dos objetivos da investigação-ação aos conteúdos programadas de lecionação e de avaliação para cada tempo letivo foi fácil porque as professoras titulares sempre se mostraram flexíveis e recetivas a novas ideias e projetos que pudessem contribuir para a melhorias de aprendizagem. No entanto, tal como referi no primeiro capítulo, a pandemia mundial COVID-19 (SARS-CoV-2)[5] afetou significativamente a minha prática pedagógico-didática, dificultando a execução do meu projeto de ação-investigação e exigindo uma adequação imediata ao contexto de confinamento que se vivia. A partir do final do mês de março de 2020, a escola implementou várias medidas para ultrapassar os efeitos negativos da pandemia sobre o ensino, sendo uma delas a utilização da plataforma *Google Classroom* para dar continuidade à lecionação via internet – através da qual realizei parte deste meu projeto.

O meu plano de intervenção procurou fomentar um ensino-aprendizagem

[5] A pandemia COVID-19 iniciou-se em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China, provocada pelo vírus SARS-CoV-2, que desencadeia várias doenças, tais como doenças respiratórias graves.

adequado ao nível académico dos alunos, mas também responder às suas necessidades educativas, num ambiente de "literacia mais compreensiva e inclusiva" (*DGES*, 2018:2), desenvolvendo hábitos de reflexão sobre a escrita, ao nível da estrutura, do conteúdo e dos processos linguísticos. O plano visava igualmente fortalecer, com crescente autonomia, o processo de aperfeiçoamento da expressão escrita, em função de juízos avaliativos formados pelos próprios alunos, através de um trabalho colaborativo e de *feedback*. Assim, foi essencial potencializar nos alunos capacidades que também promovessem uma formação humanística baseada num equilíbrio entre "o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico" (*ibidem*, 2018: 6), procurando formar indivíduos autónomos, responsáveis e reflexivos sobre os valores do próprio "eu" e do mundo que os rodeia; mas também para estimular e fortalecer um processo de aprendizagem que possa continuar após a escolaridade obrigatória.

O trabalho a ser desenvolvido, em ambas as turmas (de línguas distintas), foi sempre de acordo com as unidades didáticas a serem lecionadas e com a disponibilidade e permissão das professoras titulares. Na aula de Inglês, abordou-se a unidade didática "Media and Global Communication" (10º. ano)[6] e na aula de Português a unidade didática "Textos dos Media e do Quotidiano" (7º. ano)[7], tendo um foco especial na escrita através do modelo de escrita preconizado por Hayes & Flower (1981) - planificação, textualização e revisão. Tal como os autores afirmam, este modelo é "primarily a tool for thinking (that) you would want to speak to critical questions in the discipline. It should help you see things you didn't see before" (*ibidem*: 368).

Assim, criei um contexto de escrita baseado num texto de opinião sobre a utilização das redes sociais na vida dos adolescentes. Esta escolha e decisão deve-se à minha preocupação em, por um lado, abordar um género textual que estivesse presente no plano curricular de ambas as línguas[8], e, por outro lado, que fosse essencialmente flexível e adaptável para a criação e formulação de juízos de valor, opiniões e argumentos, para capacitar os discentes na abordagem e reflexão sobre qualquer

[6] Simões, C.; Oliveira, H. & Gonçalves, C. (2018). *Bridges 10*. Lisboa: Leya - Sebenta.
[7] Marques, C. & Silva, I (2018). *Contos & Recontos 7*. Lisboa: Edições Asa.
[8] *Aprendizagens Essenciais*, *Metas Curriculares* e *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

assunto ou situação do seu dia a dia. Escreve-se sempre para alguém e com uma finalidade. Por isso, os alunos colherão certamente frutos das sementes que plantaram, de que cuidaram e que procuraram sempre melhorar.

Esta investigação-ação pretendeu fomentar nos alunos o natural gosto pela escrita para que não a vejam com repulso ou como obrigação, apostando, assim, numa experiência colaborativa, dinâmica e reflexiva que lhes seja igualmente útil e necessária no futuro. A abordagem adotada promove melhor mobilização de conhecimento e compreensão de outros vários saberes, consequentemente, faz com que o ato de escrita seja mais significativo e natural, principalmente por se inserir num contexto de comunicação específico, tal como o das redes sociais. Cada vez mais se entende que os alunos necessitam de uma maior exposição à língua para assim a controlarem em diferentes contextos, sejam estes mais formais ou informais.

A investigação-ação em questão não só se baseou por observar, descrever, compreender e analisar um contexto pedagógico de forma mais focada, mas também por ser difícil utilizar trinta e seis alunos como amostras de um estudo. Assim sendo, decidiu-se utilizar dezasseis alunos (oito alunos de cada língua), de desempenhos académicos diferentes, para, deste modo, a investigação ser mais incisiva, concreta e fidedigna.

Este estudo estruturou-se em torno de duas abordagens. Num momento inicial, pretendia-se que, em cada língua, os alunos se focassem somente na redação textual (englobando as três principais etapas da escrita); no segundo momento, que se centrassem em várias reescritas da primeira versão redigida na primeira etapa. Todavia, devido à pandemia já citada, este plano inicial teve de se alterar repentinamente. Desta forma, o plano para a primeira abordagem manteve-se, porém apenas nas aulas de Inglês, tendo as aulas de Português servido para se realizar a segunda abordagem, de acordo com os resultados da primeira, de forma a limar toda a estratégia e aperfeiçoá-la em função das necessidades reveladas pelos alunos. Logo, começou-se por aplicar o plano da investigação-ação na aula de Inglês e só depois, na aula de Português, já com as devidas alterações, fruto da experiência realizada anteriormente na aula de Inglês, com o objetivo não só de aprimorar as minhas estratégias didáticas, como também de

auxiliar os discentes a aperfeiçoarem as suas competências de escrita e colaboração e desenvolver a sua proficuidade em qualquer domínio do saber. É de notar que esta situação aconteceu porque, infelizmente, não pude lecionar mais aulas de Inglês devido ao constrangimento causada pela pandemia na escola.

Face aos instrumentos nas aulas de Inglês, elaborou-se primeiramente uma ficha de trabalho (anexo 4) que contivesse um espaço reservado para a escrita processual colaborativa (planificação, textualização e revisão), uma grelha de *feedback* para que cada elemento de cada grupo pudesse avaliar o seu trabalho e os dos colegas (anexo 5) e outra para que o professor avaliasse o *feedback* que os alunos faziam entre eles (anexo 7). Criei também uma grelha de avaliação (qualitativa) do trabalho colaborativo dos discentes (anexo 9) com o intuito de analisar até que ponto a colaboração interferia, quer nas relações interpessoais dos discentes, quer no seu trabalho; uma grelha de avaliação de escrita para Inglês (anexo 10), segundo os modelos da DGES[9], para que pudesse também cumprir com os documentos oficiais, que preconizam as aprendizagem e competências essenciais que os discentes deveriam atingir. Por fim, criou-se uma grelha de sistematização dos dados recolhidos, com índice de frequência e de percentagem, de forma a não só contabilizar os erros, mas também a categorizá-los (anexo 11).

3.1.1. Primeira abordagem – atividades realizadas nas aulas de Inglês

As atividades elaboradas nas aulas de Inglês ao longo desta primeira abordagem realizaram-se no segundo período letivo, nomeadamente entre 10 a 13 de fevereiro de 2020, num total de duas aulas de noventa minutos, com o intuito de abordar o tema da manipulação dos *media*, inserido no capítulo do manual "*Media* e a comunicação global" ("Media and Global Communication" [Simões et al., 2018:). Esta sequência didática

[9] Para Inglês, adaptou-se o modelo de correção do domínio da escrita do Exame Nacional do Secundário de Inglês (550) como instrumento a ser utilizado na grelha de correção de texto (https://www.examesnacionais.com.pt/exames-nacionais/11ano/2019-1fase/Ingles-Criterios.pdf).

pretendia abordar todos os domínios do saber centrados em vários objetivos também presentes nos documentos oficiais já mencionados em ambas as línguas:

- promover reflexão e pensamento crítico sobre o papel dos *media* desempenham;
- sensibilizar os discentes sobre a manipulação dos *media* e as suas consequências;
- encorajá-los a expressarem as suas experiências pessoais enquanto utilizadores dos *media*;
- planificar textos que obedeçam a objetivos quanto ao destinatário e à finalidade;
- ordenar e hierarquizar a informação, segundo a progressão temática e a coerência global do texto;
- redigir textos com processos lexicais e gramaticais de correferência e de conexão interfrásica mais complexos;
- avaliar a correção do texto escrito individualmente e colaborativamente;
- desenvolver o trabalho colaborativo e a inclusividade em sala de aula;
- fortalecer a comunicação direta através do *feedback* entre os alunos;
- consolidar vocabulário relacionado com os *media*.

Nesta primeira abordagem, realizaram-se apenas duas aulas de Inglês. A primeira serviu como abertura ao conteúdo a ser lecionado – a manipulação dos *media* – de forma a não só mobilizar conhecimentos sobre os vários tipos de *media* e as redes socais (pontos anteriormente lecionados pela professora orientadora), mas também a levantar problemáticas atuais que, cada vez mais, fazem parte do quotidiano dos alunos. A segunda aula dedicou-se exclusivamente à escrita processual colaborativa, fruto de toda a discussão e reflexão da aula anterior.

Desta forma, na primeira aula, começou-se por apresentar uma ilustração (anexo 2) que abordava a manipulação dos *media*, mais especificamente, a distorção da realidade feita pela televisão, ao transmitir ao público informações erradas, mas suficientemente convincentes. De seguida, os alunos foram convidados, num primeiro momento, a observar a ilustração autonomamente e, posteriormente, a analisarem e discutirem as suas opiniões com toda a turma. Apesar de um dos objetivos se centrar no

fortalecimento de competências de interpretação, o ponto fulcral era essencialmente despertar-lhes o sentido crítico, o que implicava uma maior capacidade de racionalização, área em que os alunos também revelam dificuldades.

Logo após, realizou-se uma chuva de ideias sobre os conceitos de "desinformação" e "boatos" (*fake news* e *hoax stories*), para que os discentes, numa primeira fase, começassem a cultivar alguma consciência sobre a importância da veracidade e legitimidade das informações a que têm acesso; e, numa segunda fase, relacionassem o conhecimento abordado em aula com o conhecimento que tinham sobre si mesmos e sobre o seu quotidiano, de uma forma colaborativa, motivadora e reflexiva. Apesar de demonstrarem opiniões bastante divergentes, os alunos apresentaram um forte sentido crítico face à problemática em apreço, justificando com as suas próprias experiências enquanto utilizadores dos *media*. Foi extremamente interessante e revelador este momento, pois, pela primeira vez nas minhas aulas lecionadas, houve um momento de introspeção dos discentes sobre as suas funções enquanto utilizadores dos *media, avaliando* até que ponto muitos deles eram manipulados, segundo eles próprios, por exemplo, a comprarem *online* produtos desnecessários.

Por fim, para complementar e consolidar o conteúdo discutido em aula, leu-se e interpretou-se um artigo da revista *Forbes,* intitulado "What is media manipulation?" (O que é a manipulação dos *media*), de Ryan Holiday (2012) (anexo 3), que abordava pontos essenciais para se entender:

- a diferença entre os *media* de antigamente e os de agora;
- a função de um manipulador dos *media*;
- a perda de veracidade das informações na internet através de *blogs* que desmentem fontes viáveis, como jornais;
- os problemas que resultam da alimentação de boatos;
- e os diversos motivos que levam à propagação de informações erróneas, manipuladoras e destrutivas, tornando, muitas vezes, os *media* num instrumento nocivo à sociedade e ao ser humano.

Neste sentido, os alunos tiveram uma perspetiva e a experiência pessoal de um manipulador dos *media*, para os alertar sobre os vários perigos da realidade em que se encontravam e, consequentemente, tomaram consciência de como agir futuramente perante problemas como este.

A segunda aula dedicou-se exclusivamente à mobilização dos conhecimentos abordados na aula anterior através da redação, em grupo, de um texto de opinião sobre a constante manipulação dos *media* no quotidiano dos discentes para ser, posteriormente, publicado no *site* da escola. Para isso, comecei por dividir a turma em 7 grupos de 4 alunos cada, de acordo não só com as suas classificações nos elementos de avaliação, mas com as suas motivações e interesses que demonstravam ao longo das aulas de Inglês. A divisão foi feita de forma heterogénea: um aluno com dificuldades em Inglês. O agrupamento foi criado dois alunos medianos e um aluno com um domínio forte da língua inglesa. Esta decisão visou criar um trabalho colaborativo de entreajuda, motivador e dinâmico, de forma que todas os elementos do grupo superassem as suas dificuldades e aperfeiçoassem o seu sentido crítico e os seus hábitos de escrita.

De seguida, após todos os grupos estarem formados, realizou-se uma chuva de ideias com o intuito de convocar a memória de curto-prazo, mobilizar os conhecimentos abordados na aula anterior e deixar no quadro um registo que lhes servisse de suporte e os auxiliasse na planificação do texto. Depois, abordou-se brevemente a natureza de texto de opinião e as suas características, bem como os elementos que uma planificação deveria conter. Registaram-se as respostas dos alunos e, logo depois, entreguei a cada grupo uma ficha de trabalho dedicada à escrita processual (anexo 4), que, para além de conter todas as características deste género textual, tinha uma grelha de verificação da planificação incompleta. Assim, de acordo com as intervenções anteriores dos alunos orientadas por mim, completou-se a grelha para ela os poder verdadeiramente auxiliar na planificação do seu texto, servindo simultaneamente, tanto o professor como os alunos ao terem conhecimentos dos aspetos que se valorizavam na avaliação. Deve-se salientar que, para esta fase, os discentes possuíam uma grelha-modelo para inserirem as suas ideias em cada parte do texto de opinião (título, introdução, desenvolvimento com argumentos e exemplos e conclusão).

Como tal, a cada grupo foi dada total autonomia e poder de escolha para distribuir as diferentes funções e responsabilidades a serem desempenhadas pelos elementos que o constituíam, segundo as diferentes fases da escrita. Durante num período de 15 minutos, um aluno era responsável por registar as ideias dele e do grupo na grelha-modelo da planificação, com a colaboração de todos os elementos. Neste momento, como nos restantes, o papel do professor baseava-se em monitorizar a dinâmica do grupo, orientar e guiar o sentido crítico dos discentes e, em alguns casos, confrontá-los com as suas próprias opiniões e experiências de vida. Após este tempo, dois grupos foram escolhidos para apresentarem oralmente a sua planificação, sendo a escolha do elemento para essa apresentação resultante do próprio grupo. Entretanto, os restantes alunos, individualmente, escutavam a informação e preenchiam a grelha de *feedback* (anexo 5) para que, de seguida, outros dois alunos comentassem uma das planificações apresentadas de acordo com a sua ficha. Entretanto, o professor escutava e registava a apresentação da planificação do grupo, bem como o *feedback* dos dois alunos e comentava as planificações dos dois grupos escolhidos, de acordo com a sua ficha de *feedback* (anexo 7). É evidente que o ideal seria ter dedicado uma aula a cada fase da escrita, de forma a dar oportunidade a um espaço de verdadeira colaboração e reflexão entre todos. No entanto, devido à escassez de tempo para lecionar mais aulas, fui obrigado a restringir e aplicar o meu projeto em apenas uma aula.

De qualquer forma, logo depois, partiu-se para a redação do texto com um tempo estimado de 30 minutos, durante o qual outro elemento do grupo escrevia em colaboração com os restantes elementos, sempre com o auxílio da planificação anteriormente feita. Novamente, o professor relembrou aos discentes a importância de escolherem prudentemente o elemento responsável pela redação do texto e de trabalharem em colaboração. Em relação ao professor, este continuou a monitorizar a dinâmica do grupo, a orientar e a guiar o sentido crítico dos discentes e, principalmente, a auxiliá-los na construção de algumas frases ou no esclarecimento de algum vocabulário específico ao tema. É importante referir que, durante esta etapa, rapidamente os alunos ativaram o processo de revisão, uma vez que reliam a sua planificação de forma a seguirem a estrutura e organização de conteúdo.

Por fim, os mesmos dois grupos que anteriormente apresentaram a sua planificação foram novamente selecionados, no entanto, com um outro elemento do grupo a apresentar oralmente o seu texto final (revisto), enquanto todos os outros alunos, individualmente, escutavam a informação e preenchiam a grelha de *feedback* (anexo 5) para que, de seguida, outros dois alunos comentassem uma revisão de acordo com a sua ficha. Entretanto, o professor procedia à mesma função anteriormente mencionada (anexo 7). Após estes vários momentos da escrita, o professor fez uma apreciação oral qualitativa do trabalho colaborativo dos alunos (níveis insuficiente, suficiente, bom e muito bom), de acordo com a sua grelha (anexo 9), tendo posteriormente disponibilizado-a *online* aos alunos, para que estes tivessem conhecimento da sua avaliação em todos os parâmetros descritos. Por fim, abordou-se brevemente, num momento de reflexão e introspeção, a importância da escrita processual, do trabalho colaborativo e de que modo uma boa escrita pode sempre constituir a arma mais poderosa e pacífica para tudo no mundo.

3.1.2. Apresentação e interpretação dos resultados na turma de Inglês

Segue-se, de forma breve, a apresentação e a interpretação das redações dos grupos da turma de Inglês. Devido à extensão deste relatório, optou-se por realizar uma abordagem incidente nos sete grupos da turma de Inglês, de forma a conseguir explicitar os principais erros de coerência e coesão, de raciocínio, de reflexão, bem como avaliar o *feedback* dos discentes. Com o auxílio dos instrumentos de recolha de dados elaborados, sistematizou-se os resultados das redações dos alunos de Inglês (ver gráficos 3, 4 e 5; anexos 10, 12 e 13).

Inglês							
Grupos	Descritores de desempenho					Total (200)	Valores
	A[10] (50)	B[11] (40)	C[12] (30)	D[13] (40)	E[14] (40)		
1	50	32	30	40	40	192	192
2	41	20	30	25	32	148	14,8
3	41	15	25	25	26	132	13,2
4	41	17	30	25	32	145	14,5
5	32	32	30	32	40	166	16,6
6	41	32	30	40	40	183	18,3
7	50	32	30	40	40	192	19,2

Tabela 1 - Dados referentes à avaliação dos textos de opinião em Inglês.

[10] Competência pragmático-discursiva - Desenvolvimento temático.

[11] Competência pragmática discursiva - Coerência e coesão.

[12] Competência pragmático-funcional.
[13] Competências linguísticas e sociolinguísticas.
[14] Reflexão e colaboração.

Inglês						
Grupos	Tipologia de erro					Total De erros por grupo
	Sintático	Semântico	Morfológico	Ortográfico	Pontuação	
1	-	-	3	-	1	4
2	2	3	2	2	2	11
3	3	1	9	-	4	17
4	4	3	-	1	2	10
5	1	3	3	-	-	7
6	2	1	-	-	2	5
7	1	1	1	-	-	3
Total de erros por categoria	13	12	18	3	11	57

Tabela 2 - Dados referentes à contabilização e tipologia de erros presentes no texto de opinião em Inglês.

Segundo demonstram os gráficos, pode concluir-se que, apesar destes grupos de discentes redigirem com alguns erros, principalmente sintáticos e semânticos, com algum vocabulário repetido, eles foram capazes de superar grandes dificuldades que anteriormente apresentavam. Todos os textos possuíam uma estrutura definida, com argumentos e exemplos (ainda que, por vezes, fossem um pouco descritivos demais ou confusos), com parágrafo definidos e conectores minimamente variados e complexos. Para além disso, os objetivos, as intenções comunicativas e o destinatário estavam sempre em mira; e, acima de tudo, apresentavam ideias bem desenvolvidas, como fruto unicamente das suas experiências próprias ou perceções pessoais, demonstrando uma forte capacidade de reflexão e introspeção enquanto utilizadores dos *media*. Verificou-se igualmente que as dificuldades a nível sintático, semântico e ortográfico foram

superadas mais facilmente por eles mesmos, tornando a escrita numa atividade bem mais fácil, interessante e desafiante. Um exemplo verídico desta situação foi um discente ter afirmado nunca ter tido preocupação alguma em planificar um texto, porque normalmente os seus professores de anos anteriores não se preocupavam com isso; e porque, em testes, nunca havia tempo para se planificar um texto.

Grelha de avaliação do trabalho colaborativo em sala de aula									
Parâmetros		**Classificação**	**Grupo 1**	**Grupo 2**	**Grupo 3**	**Grupo 4**	**Grupo 5**	**Grupo 6**	**Grupo 7**
REFLEXÃO	Espírito crítico	**50**	50	50	30	50	50	50	50
		30							
		10							
	Relacionar tema com um contexto real	**50**	50	50	50	50	50	50	50
		30							
		10							
COLABORAÇÃO	Partilha de conhecimento	**40**	40	40	20	40	40	40	40
		20							
		5							
	Atribuição das funções	**20**	10	5	5	5	5	10	10
		10							
		5							
	Motivação	**20**	20	20	10	10	20	20	20
		10							
		0							
	Respeito	**20**	20	20	20	20	20	20	20
		10							
		5							
Total			190	185	135	175	185	190	190
Valores			19	18,5	13,5	17,5	18,5	19	19
Nível			**MB**	**MB**	**B**	**MB**	**MB**	**MB**	**MB**
Níveis: insuficiente - 0 a 9 valores, suficiente – 10 a 13 valores, bom – 14 a 17 valores, muito bom – 18 a 20 valores.									

Tabela 3 - Dados referentes à avaliação do trabalho colaborativo na sala de aula de Inglês, durante todas fases da escrita.

De facto, na necessidade e pressa de se preparar os alunos para exame e de se cumprirem os programas (que são longos), a atividade de escrita como processo e não como resultado é muitas vezes descurada em sala de aula. Nesse sentido, a colaboração entre os discentes de cada grupo e entre todos os grupos resultou numa experiência extremamente positiva, pois, no decorrer da atividade em sala de aula, notou-se claramente uma motivação maior por todos serem suporte uns para os outros, sempre que tinham dificuldades, havendo vários momentos de entreajuda, interesse e, acima de tudo, reflexão e introspeção.

Devo sublinhar que, apesar das diferenças entre todos, principalmente a nível de classificações na disciplina, toda a colaboração foi visível, pois os que apresentavam ter mais dificuldades pediam auxílio aos que se sentiam mais à vontade; e os que se sentiam confiantes no domínio da língua inglesa, principalmente neste trabalho, faziam questão de explicar, exemplificar ou até mesmo de ensinar aos restantes colegas alguns aspetos relativos à escrita. Por outras palavras, na colaboração assistida era prevalente a partilha, a preocupação e a atenção mútua entre todos os membros, ainda que houvesse alguns casos pontuais de discrepâncias ou diferenças. Para além disso, todos desempenhavam uma função, logo ninguém era excluído ou inútil durante toda a atividade.

Foi igualmente interessante presenciar a diferença de perspetivas e de experiências que os alunos partilhavam entre eles e como, com humildade e com respeito lidavam e trabalhavam em prol de um único texto – um momento surpreendente, quando durante as restantes aulas, os alunos muitas vezes se recusavam a realizar trabalhos em grupo e, quando o faziam, escolhiam com quem queriam trabalhar. Para além destes aspetos, deve salientar-se que o facto de os alunos terem conhecimento de que a sua participação em grupo seria também avaliada fez com que se desinstalassem e saíssem da sua zona de conforto, levando-os a adotar uma atitude mais assertiva, atenta e empenhada. Era igualmente imprescindível que criassem hábitos de trabalho colaborativo e assim:

1. entenderem que o trabalho no âmbito da escrita processual colaborativa implica a participação ativa entre todos, de forma equitativa, ou seja, adaptada às capacidades de cada elemento do grupo;
2. estarem preparados para responderem às necessidades do mundo real, principalmente nos dias de hoje em que cada vez mais a capacidade de colaboração é uma competência fulcral na maioria das profissões.

Deve sublinhar-se que o *feedback* entre as fases da planificação e da revisão do texto se tornou extremamente importante, principalmente entre os alunos. O facto de os discentes partilharem a sua opinião face às planificações e revisões que estavam a ser apresentadas em aula contribuiu para melhorar o texto dos colegas. Igualmente, ao refletirem sobre o próprio texto, os alunos, consequentemente, modificavam alguma informação ou enriqueciam-no de algum modo, o, tal como se pode comprovar com os anexos 6 e 8. Este *feedback* foi sempre feito de forma respeitosa e construtiva, sendo que, segundo um grupo, "dar *feedback* não é difícil; difícil é fazê-lo sem ofender alguém ou fazê-lo de forma coerente e criticamente imparcial". Um aspeto interessante foi ter notado que, em alguns casos, como consta no anexo 8, alguns alunos até partilhavam exemplos pessoais sobre a influência que os *media* tinham sobre eles. Nesse sentido, os mesmos alunos afirmaram que as grelhas de *feedback* fornecidas pelo professor-estagiário (anexo 5) os ajudaram realmente, tanto a saberem o que comentar sobre o trabalho dos colegas, como a organizarem o seu raciocínio e discurso.

Logo, de acordo com os resultados obtidos, pode concluir-se que, de facto, esta estratégia de escrita processual, aliada ao trabalho colaborativo com base num *feedback* construtivo sobre a estrutura de um texto de opinião, acarreta visíveis benefícios pertinentes para o desenvolvimento da competência escrita dos discentes.

No entanto, os resultados obtidos traduziram alguns problemas que poderão ser superados da próxima vez que aplicar esta metodologia, na minha carreira de professor, ainda que toda a estratégia tivesse surtido um efeito positivo. Assim sendo, segundo todos os dados recolhidos, verificou-se que:

1. Era preferível ter feito a chuva de ideias no início da segunda aula, com todos os alunos, em vez de os separar logo por grupos, para que houvesse uma colaboração uniforme entre toda a turma. A partir do momento que os alunos já estavam divididos por grupos, centravam-se somente no próprio grupo, partilhando as suas ideias apenas com o seu grupo, ainda que o professor-estagiário os convocasse a partilhar todo o seu conhecimento com a turma.
2. Como se pode verificar na grelha de avaliação do trabalho colaborativo em sala de aula, os alunos tiveram dificuldades em atribuir as diferentes funções a cada elemento do grupo. Logo, possivelmente teria sido preferível que o professor-estagiário tivesse sido responsável por atribuir as funções a cada elemento do grupo, em vez de os deixar escolher, sem terem uma real capacidade para o fazerem. Por essa razão, alguns alunos com maiores dificuldades a nível de escrita em inglês foram responsáveis pela revisão de texto, sendo que, se tivesse sido o professor a atribuir-lhes tarefas, ter-se-ia feito de forma mais equitativa, de acordo com as capacidades de cada aluno.
3. Ainda que os discentes tivessem a grelha de *feedback* com o registo de todos os seus comentários sobre os textos dos grupos que apresentavam em aula a sua planificação ou a revisão do seu texto, teria sido interessante se os grupos tivessem algum suporte que lhes permitisse registar os comentários dos restantes colegas sobre o seu próprio trabalho, em vez de receberem um *feedback* somente por via oral.
4. Toda a atividade de escrita processual colaborativa poderia ter corrido melhor ainda, se se reservasse uma aula para cada etapa da escrita. Enquanto professor, toda a gestão de sala de aula foi extremamente desgastante e não dediquei tanto tempo como quereria a orientar e auxiliar os alunos nos vários momentos de produção. Em relação aos alunos, estes poderiam ter planificado e revisto o seu texto de forma mais rigorosa, se não tivessem tido mais aulas para se dedicarem melhor a cada fase de escrita, no entanto, isso não me competia, pois apenas duas aulas (antes do confinamento) me foram atribuídas para aplicar esta primeira abordagem do meu projeto.

5. Teria sido fulcral se cada grupo de trabalho também tivesse tido uma grelha de autoavaliação sobre o trabalho colaborativo, para que eu, enquanto professor, também tivesse perspetiva e *feedback* por parte dos discentes.

3.1.3. Segunda abordagem – atividades realizadas nas aulas de Português

Ainda que, nas aulas de Português, o ideal tivesse sido aplicar igualmente o plano da primeira abordagem, em sala de aula presencial, tal não pôde acontecer. De facto, como já referi anteriormente, fruto da pandemia por COVID 19, fui obrigado a encarar a nova realidade de confinamento com que me deparava e reagir perante a adversidade com que me deparava. Estava previsto que eu aplicasse esta primeira abordagem no final de fevereiro de 2020, todavia, devido às recomendações da escola, o plano teve de ser adiado e, consequentemente, alterado. Por isso, somente em maio do mesmo ano decidi replanear todo o projeto de investigação-ação, ajustando-o às condições de ensino a distância em que me encontrava, para então o aplicar em junho. Devo salientar que foi extremamente difícil e frustrante ter de alterar todo o projeto e adaptar-me às novas e totalmente desconhecidas circunstâncias em que me via, a ponto de muitas vezes, ter pensado interromper ou desistir. O apoio e motivação das orientadoras e das professoras-titulares foram fortemente decisivos para que este projeto continuasse vivo e são. Portanto, como a modalidade de ensino fora alterada para ensino a distância, também me adaptei a minha estratégia, tendo em conta os resultados obtidos com a abordagem nas aulas presenciais de Inglês. Construí, por isso, constituindo uma segunda e nova abordagem para as aulas de Português.

Nesse sentido, as atividades elaboradas nas aulas de Português, mais propriamente nas aulas de Oficina de Escrita, realizaram-se no terceiro período letivo, nomeadamente entre 12 a 26 de junho de 2020, num total de duas aulas assíncronas e quatro aulas síncronas, cada uma com uma duração de cinquenta minutos, com o intuito de abordar a manipulação dos *media*, tema inserido no capítulo do manual "Textos dos *Media* e do quotidiano" (Marques & Silva, 2018). As duas primeiras aulas assíncronas

serviram como abertura ao conteúdo a ser lecionado e discutido – o texto de opinião -, com enfoque na temática da influência (positiva e negativa) dos *media*; enquanto as quatro aulas síncronas se focaram exclusivamente na escrita processual colaborativa.

A adaptação da minha estratégia foi, assim, reformulada e adaptada ao ensino a distância, de modo que, ao utilizar uma plataforma, ela permitisse a formação de salas virtuais, a partilha de ecrã, a interação e o *feedback* entre as alunas, para assim ser possível realizar toda a estratégia numa espécie de "laboratório *online*" (Kukulska-Hulme, 2020:45). Com a colaboração da professora titular, Alice Ribeiro, e da equipa de informática da Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves (à qual devo todas as imensas diligências que fizeram, para me ajudar nesse sentido), pude utilizar a plataforma *Google Classroom*, tal como os restantes professores da escola, com a ajuda de um documento PowerPoint que a escola me forneceu (anexo 14).Sublinho que cheguei a pesquisar outras plataformas que me pudessem fornecer todas as funcionalidades de que necessitava para este projeto, tais como *Zoom* e *8x8*; porém, nenhuma respondia às necessidades do meu projeto e, além disso, quis corresponder ao pedido da escola que me acolheu de usar exclusivamente a plataforma oficial. Neste processo de adaptação do meu projeto inicial, compreendi, com a orientação da Professora Doutora Isabel Morujão, que seria preferível trabalhar com um grupo de alunos mais reduzido. Com apenas cinco aulas até ao final do terceiro período, seria impossível envolver os vinte e oito alunos. Assim, com o apoio da professora titular, convidei, numa reunião no *Google Meet*, oito alunas para com eles formar dois grupos de trabalho. Depois, foi necessário criar, para mim, um e-mail oficial da escola (em formato de *Gmail*) e uma turma virtual na plataforma, destinada apenas a este projeto ("7C – OE"). Novamente, para a criação destes dois grupos (cada um composto por quatro discentes), baseei-me não só nas classificações e competências das alunas na disciplina de Português, mas também na disposição e motivação que apresentavam durante o meu período de observação e lecionação de aulas presenciais. Por isso, cada grupo foi composto com um aluno com boas capacidades na disciplina, outro com dificuldades e outros dois medianos, para que se pudesse realizar um trabalho colaborativo equitativo e heterogéneo. Face às funções de cada um, decidi atribuir

diretamente a função a cada aluno, de modo que não se sentissem desorientados ou com dificuldades em atribuir funções uns aos outros, tal como acontecera na abordagem anterior nas aulas de Inglês.

Essa distribuição foi igualmente feita de acordo com os critérios supramencionados, decidindo, então, que um aluno mediano seria responsável pela planificação e estruturação das ideias; um outro aluno mediano juntamente com um aluno com dificuldades seriam responsáveis pela textualização, construção de frases e raciocínios complexos e coerentes; e o aluno com maiores capacidades seria responsável pela revisão de todo o texto, tanto a nível linguístico como de conteúdo, mudando, assim, da estratégia aplicada na aula de Inglês, quando as alunas com mais dificuldades ficavam quase sempre com a fase da revisão por serem as alunas a dividirem o papel de cada elemento do grupo.

Em relação aos instrumentos nas aulas de Português, ainda que muitos tivessem várias similaridades com os das aulas de Inglês, tiveram de ser completamente adaptados a um formato de ensino a distância. Assim, criei duas fichas de trabalho assíncrono (anexos 17 e 18), de forma a apresentar o conteúdo (o papel das redes sociais na vida dos adolescentes de hoje em dia; e o texto de opinião) em articulação com outros domínios, nomeadamente da Oralidade (compreensão oral), sempre com instruções claras, incisivas e simples, para promover um processo de aprendizagem autónomo.

Ainda que estes discentes escolhidos possuíssem muito boas capacidades a nível informático, também se construiu um guião-orientador do processo de escrita processual colaborativa via *Google Classroom* (anexo 21), de forma a não só clarificar todos os objetivos desse projeto, mas também a auxiliá-los durante as várias aulas síncronas (*online*) referentes ao trabalho de escrita. De seguida, criei três fichas de trabalho (anexos 22, 26 e 29), cada uma referente a cada etapa da escrita processual, em moldes um pouco semelhantes aos das aulas de Inglês, mas adaptadas ao contexto de ensino-aprendizagem com instruções mais claras e específicas e com os objetivos explícitos. Também criei uma grelha de avaliação de escrita (anexo 34), novamente de

acordo com os modelos da DGES[15] para situar-me na convergência com os documentos oficiais. Construí, portanto, com a ajuda da professora titular, instrumentos de avaliação que pudessem igualmente corresponder e responder às necessidades e especificidades dos discentes: uma grelha de sistematização dos dados recolhidos (anexo 35), recorrendo à frequência e à percentagem, de forma a não só contabilizar os erros, como também a categorizá-los; e uma grelha de avaliação mista (quantitativa e qualitativa) do trabalho colaborativo dos discentes (anexo 36).

Em todo este processo, a plataforma digital *Google Classroom* revelou-se essencial não só para o professor publicar as tarefas a serem realizadas pelos discentes (anexo 15), como também para ambas as partes se comunicarem (anexo 16) e, por sua vez, apresentarem *feedback* sobre os vários trabalhos de escrita referentes tanto à planificação como à revisão (anexos 25 e 33). Sublinho que o *feedback* à redação do texto não foi feito entre os discentes, uma vez que era importante que cada grupo fizesse um trabalho de revisão autónomo enquanto grupo, para, então, na revisão, já com os textos finalizados, ambos os grupos atribuírem um *feedback*. Em contrapartida, para o *feedback*, não se criou fichas específicas, uma vez que um dos objetivos das mesmas era preencherem em sala de aula, em tempo real, e apresentá-lo aos colegas. Como não foi possível realizá-lo dessa forma, optou-se por utilizar a própria plataforma supramencionada, tendo os discentes como referência as suas próprias grelhas de avaliação das suas fichas para, assim, darem *feedback* aos seus colegas via *online*.

Por fim, utilizei um questionário (anexo 37) criado pelas próprias alunas no ano letivo posterior (2020/2021), de forma a avaliar toda a experiência de escrita processual colaborativa *online*, uma vez que, com muita pena minha, não consegui aplicar um questionário após a última aula síncrona, a 26 de junho de 2021, por ser o último dia de aulas; e um artigo da autoria de duas alunas que participaram na minha

[15] Para Português, adaptou-se o modelo de correção do domínio da escrita da Prova Final de Português (91) (https://www.examesnacionais.com.pt/exames-nacionais/9ano/2019-1fase/Portugues-Criterios.pdf) bem como alguns critérios do Exame Nacional do Secundário de Português (639) como instrumento a utilizar na grelha de correção de texto (https://www.examesnacionais.com.pt/exames-nacionais/12ano/2019-1fase/Portugues_Criterios.pdf).

investigação-ação foi publicado no jornal da escola, *O Gaiense* (anexo 38), no qual partilharam essa mesma experiência.

3.1.4. Aulas assíncronas [16]

De seguida, criei duas tarefas assíncronas para as alunas, com uma duração de realização de 50 minutos cada, de modo a servirem de suporte ao contexto, que admite o destinatário, a finalidade e a memória a longo-prazo, que o modelo de Hayes e Flower (1981) preconiza. Foram ambas publicadas na plataforma *Google Classroom*: as alunas transferiam-nas, realizavam-nas em suporta virtual ou em papel e publicavam-nas na mesma plataforma (anexo 15). Logo depois, eu comentava os trabalhos, salientando os aspetos positivos e dando-lhes indicações sobre os menos positivos. A cada "passo virtual" que as alunas e o professor davam, um e-mail era enviado para os oito discentes (e para a professora titular), notificando-os da publicação de tarefas, de comentários ou de eventuais anúncios ou dúvidas publicadas em "Stream", na *Google Classroom,* equivalente a um mural de publicações, como na rede social *Facebook* (anexo 16).

A primeira tarefa assíncrona (anexo 17) foi construída com o intuito de não só despertar emoções e sentimentos em relação às redes sociais, mas também de desenvolver o espírito crítico das alunas e levá-las a deduzir informação implícita a partir do *videoclip* da canção "Carmen", de Stromae (2013), que alertava para os perigos das redes sociais. A seleção desse *videoclip* deveu-se não só à apresentação do conteúdo temático, que respondia ao contexto de escrita que tinha previsto, como também a um fator motivacional, por ser apresentado em desenhos animados, acompanhados de uma canção em língua francesa, com legendas em inglês, que não interferia na compreensão

[16] As aulas assíncronas referem-se a aulas que são lecionadas através de uma plataforma virtual, normalmente a explicitar instruções de tarefas ou determinados conteúdos, não sendo em tempo real; enquanto as aulas **síncronas** são aquelas que acontecem ao vivo.

da mensagem do vídeo (a turma tem as duas línguas estrangeiras no seu currículo[17]), criando, assim, uma mobilização de conhecimento num momento de reflexão, organização e emoção. Foi essencial ter tomado esta decisão, pois é necessária a «pluralidade de discursos [que impliquem] não só a sua prática, mas também a sua análise e avaliação crítica» (Fonseca, 1992: 227). Para além disto, foi dada liberdade às alunas, através de um exercício personalizado às suas vivências enquanto utilizadores de redes sociais, sugerirem eventuais vantagens do uso das mesmas.

A segunda tarefa assíncrona (anexo 18) foi dedicada à construção das duas listas de verificação que auxiliariam a planificação e a revisão do texto redigido. Nesta tarefa, as alunas deveriam decidir quais os itens que deveriam pertencer a cada uma das listas de verificação, para que, na primeira aula síncrona, se apresentasse o trabalho das alunas e se gerasse uma discussão em torno dos itens por elas selecionados. É certo que, após a entrega dos trabalhos, o professor dava *feedback* a cada aluno, para que soubessem o que estava bem e o que deveriam melhorar, de forma a terem alguma orientação para o que iriam realizar nas aulas síncronas (anexo 19).

3.1.5. Aulas síncronas

Após este trabalho assíncrono, com o apoio professora titular e da diretora da turma, foi pedida a autorização de filmagem das aulas síncronas aos encarregados de educação das oito alunas selecionados para a prossecução, *online*, do meu projeto de investigação-ação (anexo 21). Logo depois, construí um guião-orientador[18] de todo o processo de escrita processual colaborativa via *Google Classroom* (anexo 22) e dialoguei virtualmente com as alunas sobre todos os passos, bem como sobre a constituição dos grupos e a função de cada elemento: o grupo 1 – aluna 1A, aluna 1B, aluna 1C e aluna 1D; e o grupo 2 – aluna 2A, aluna 2B, aluna 2C e aluna 2D.

[17] O ensino-aprendizagem desta turma é feito à luz da metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning).

[18] Consulte o anexo 21 para conhecer o guião-orientador na sua íntegra. Note que os nomes das alunas foram alterados de forma a manter o seu anonimato nesta investigação.

1ª aula (planificação)

Alunas **1B, 1C** e **1D**, **2B**, **2C** e **2D** – Colaboravam na construção da planificação.
Alunas **1A** e **2A** (monitores) – Partilhavam a sua tela de ecrã e registavam as propostas das colegas, colaborando também na planificação.

2ª aula (textualização)

Alunas **1A**, **1C**, **1D**, **2A**, **2C** e **2D** – Colaboravam na redação do texto.
Alunas **1B** e **2B** (monitores) – Partilhavam a sua tela de ecrã e registavam as propostas das colegas, colaborando também na textualização.

3ª aula (textualização)

Alunas **1A**, **1B** e **1D** e **2A**, **2B** e **2D** – Colaboravam na redação do texto.

Alunas **1C** e **2C** (monitores) – Partilhavam a sua tela de ecrã e registavam as propostas das colegas, colaborando também na textualização.

4ª aula (revisão)

Alunas **1A**, **1B**, **1C**, **2A**, **2B** e **2C** – Colaboravam na revisão do texto.

Alunas **1D** e **2D** (monitores) – Partilhavam a sua tela de ecrã e registavam as propostas das colegas, colaborando também na revisão.

Em relação à plataforma *Google Classroom*, as alunas recebiam no seu *email* académico três *links* diferentes:

1. **Link das 8 alunas** - era enviado às oito alunas, para uma reunião conjunta no início e no fim das aulas;
2. **Link do grupo 1** - era enviado apenas ao **grupo 1**;
3. **Link do grupo 2** - era enviado apenas ao **grupo 2**.

Os dois grupos trabalhavam separadamente. Caso fosse necessário reunir as oito alunas, utilizar-se-ia novamente o "link das 8 alunas". Para entrar, bastava clicar no *link* (figura 6) e "pedir[em] para aderir", para então o professor aceitar os discentes.

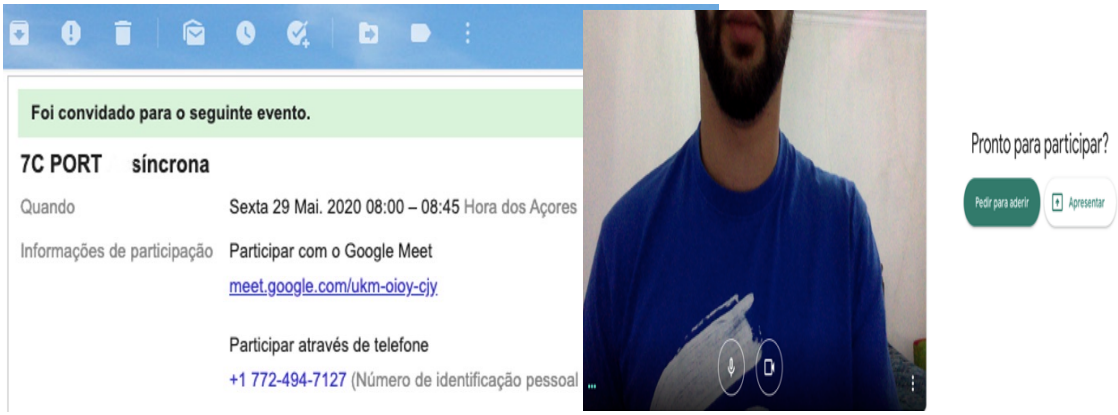


Figura 6 – Convite para as alunas participarem na aula síncrona.

Na primeira aula síncrona, reunimo-nos na "sala comum" ("link das 8 alunas") e realizou-se uma atividade de "chuva de ideias" à volta do conceito de "redes sociais", de modo a ativar e a enriquecer informação sobre o tema, discutindo-se depois os vários itens de cada lista de verificação, de forma a mobilizar os conhecimentos abordados em trabalho assíncrono. Logo de seguida, cada grupo entrou na sala virtual referente ao seu grupo ("link do grupo 1" e "link do grupo 2") e iniciou a planificação do seu texto. Essa planificação foi construída num documento que eu criei (anexo 23) com o objetivo de orientar os raciocínios das alunas em relação à informação abordada em trabalho assíncrono e ao trabalho a fazer na aula síncrona. Para isso, o aluno monitor, responsável pela partilha de ecrã, abriu esse documento e foi registando todas as propostas do grupo, havendo assim uma construção colaborativa do conhecimento. Enquanto professor, o meu papel assentou na orientação dos raciocínios das alunas relativamente à organização das ideias, estruturação da informação, escolha dos argumentos e exemplos, motivando-as a recorrerem aos seus conhecimentos e experiências sobre as redes sociais e incentivando nelas a criatividade e o espírito crítico. O meu acompanhamento dos dois grupos obrigou-me a entrar e a sair, alternadamente, de cada "link", pelo que mantive todos os "links" abertos no mesmo *browser* para facilitar o processo. Contudo, rapidamente constatei que havia muita interferência sonora em ambas as salas virtuais, sendo que os dois grupos se ouviam um ao outro, provocando "ruído", com perda de concentração. Assim, para resolver a situação, tive de fechar dois dos "links", abrindo de novo cada um sempre que precisava de mudar de

grupo. Consegui, portanto, continuar a acompanhar o trabalho das alunas, acedendo em direto, em cada grupo, aos seus processos de pensamento, ao debate de ideias e às propostas que iam apresentando para a realização da sua planificação (planificação do grupo 1, anexo 24; planificação do grupo 2, anexo 25). Saliento que, tal como nas aulas de Inglês, utilizei uma grelha de avaliação do trabalho colaborativo (anexo 37) .

No comentário após a primeira aula, as duas professoras observadoras salientaram que este acesso "omnisciente" do professor ao processo cognitivo das alunas é uma mais-valia a considerar neste tipo de ensino a distância, em salas virtuais.

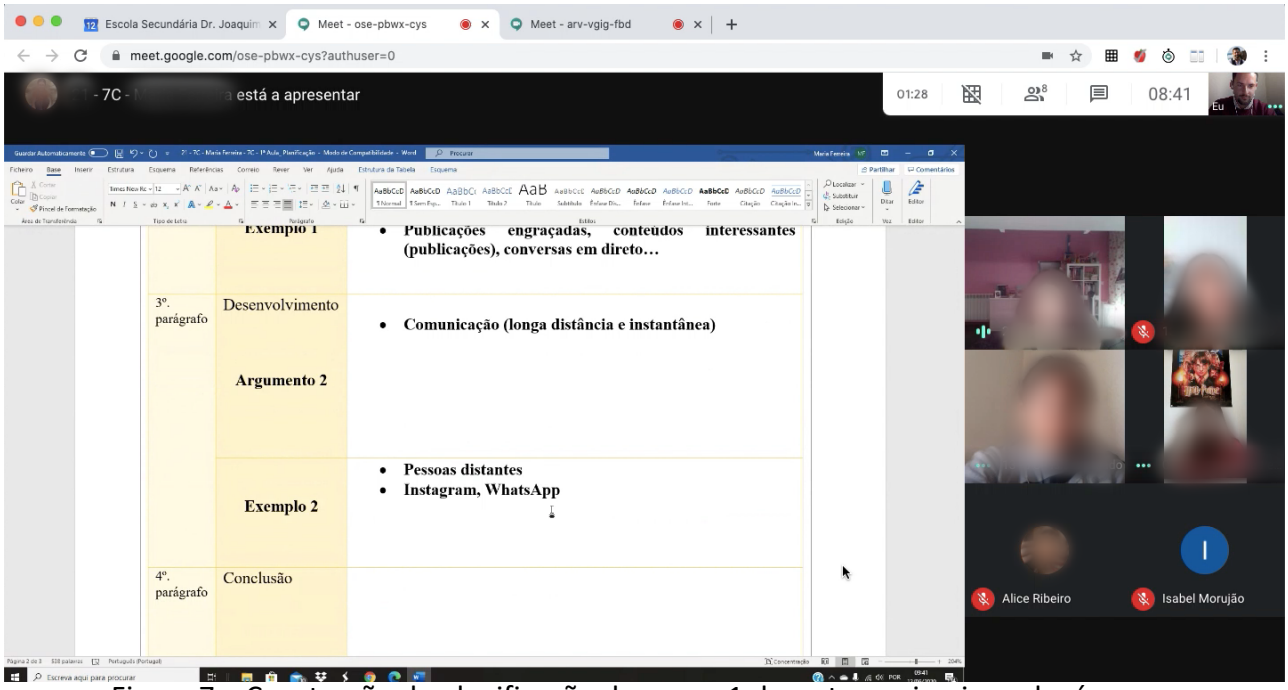


Figura 7 – Construção da planificação do grupo 1 durante a primeira aula síncrona

Posteriormente, e ainda na primeira aula, teve lugar aa revisão da planificação: cada grupo consultou a lista de verificação anteriormente criada e verificou se tinha respeitado todos os itens. Seguiu-se o reencontro na "sala comum" ("link das 8 alunas"), para a síntese oral da aula por uma aluna e a despedida. Após a aula síncrona, as monitoras de cada grupo enviaram-me as planificações feitas, e eu publiquei-as na *Google Classroom*. Assim, as alunas de cada grupo, individualmente, leram a planificação do grupo oposto e puderam, tal como eu, comentá-la (anexo 26). Este

feedback foi essencial para que, na aula seguinte, reservada à redação do texto, as alunas tivessem comentários sobre a sua planificação, auxiliando, assim, a autorregulação no processo de escrita. Neste processo, tal como Brookhart (2008:10) afirma, "both external *feedback* (...) and internal *feedback* (...) affect students' knowledge and beliefs. Together they help students with self-regulation: deciding on their net learning goals, devising tactics and strategies to reach them, and producing work".

Na segunda aula, seguiu-se o mesmo procedimento: reunião inicial no "link das 8 alunas" (sala comum) para o acolhimento das alunas e para uma breve recordação dos passos a seguir para se dar início à redação das planificações anteriormente construídas. Os monitores (diferentes dos anteriores) procederam igualmente à partilha de ecrã, usando um novo documento que lhes forneci (anexo 27): de um lado, apresentava-se a planificação feita pelo grupo e, do outro, um espaço para a redação do texto. Foi necessário adaptar esse documento *Word* da textualização, de forma a facilitar o seu manuseamento e o trabalho das alunas, para que não tivessem de abrir e minimizar o documento da planificação enquanto redigiam no documento da textualização; assim adaptatei o documento ao conter numa só página a planificação redigida na aula anterior ao lado de uma caixa de texto para que as alunas pudessem redigir em conformidade com a sua planificação. Tal como na aula anterior, o meu papel enquanto professor foi o de orientar os raciocínios das alunas na construção da argumentação, na apresentação de exemplos adequados em frases coesas e coerentes, podendo eles recorrer a uma tabela de conectores e de marcadores discursivos igualmente disponibilizada. Na terceira aula, continuou-se a redação do texto, novamente com monitores diferentes (redação do grupo 1 [anexo 28] e redação do grupo 2 [anexo 29]). Na verdade, esta aula não estava planeada, porém, como não foi possível terminar, na aula anterior, o trabalho de textualização em apenas 50 minutos, foi necessário acrescentar mais uma aula; e depois de visualizar a aula anterior gravada e refletir sobre a mesma, compreendi que precisava de intervir na gestão que tinha pensado para o acompanhamento dos grupos. Então, decidi modificar a minha estratégia e combinei a aula de cada grupo em

diferentes horários, de forma a conseguir acompanhar cada grupo com maior proximidade, exatidão e precisão. Após a aula, não se publicaram as redações na plataforma *Google Classroom*, uma vez que pretendi ser eu a analisar os textos, para detetar eventuais problemas a vários níveis textuais, assinalar alguns, para, então, na aula seguinte, as alunas refletirem sobre o próprio texto e haver um momento de "análise crítica da produção escrita […] e reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, suscetíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos" (Barbeiro, 2007: 19), tal como se pode averiguar com o anexo 30.

Por fim, a quarta aula focou-se na revisão das redações dos grupos. Fez-se um acolhimento das alunas na sala comum ("link das 8 alunas"), onde se discutiu a seguinte citação:

> "...aplicar a atividade de autocorreção é atribuir ao aluno um papel ativo na correção dos textos, é dar-lhe oportunidade de refletir, é colocá-lo no caminho da descoberta da linguagem e dá oportunidade de se mobilizarem saberes nos domínios linguístico, gramatical, textual e enunciativos."
>
> Anna Camps, 2005:136

O principal objetivo era dar destaque à importância de se refletir durante o ato de escrita, para que houvesse o aperfeiçoamento necessário dos saberes que ela implica. Com esta discussão, pretendi também motivar as alunas à revisão do texto de opinião redigido nas últimas duas aulas síncronas. Foi importante consciencializar as alunas de que toda a aprendizagem se baseia num processo de tentativa-erro, que deve ser, aos poucos, aperfeiçoado, tal como Horácio referia na sua *Arte Poética* (cerca do ano 13 a.C.)e Maria do Céu Fialho também recentemente assinalou: "[a necessidade] de aperfeiçoamento da ação criadora e da obra criada" (Pereira et. al., 2009: 133).

De seguida, ambos os grupos entraram nas suas salas virtuais e, com um novo documento que publiquei um dia antes (anexo 30), cada grupo começou a rever os itens da lista de verificação, para depois iniciarem a revisão do seu texto. É de salientar que,

durante este momento, houve a necessidade de que revisão não fosse feita de forma completamente autónoma por parte das alunas (ainda que estivessem em trabalho colaborativo). De facto, fruto da primeira abordagem com a turma de inglês, eu apercebera-me de que era necessário, enquanto professor, acompanhar a revisão de cada grupo de forma mais próxima e incisiva. Foi nesse sentido que, juntamente com a professora titular, chegámos a um consenso de criar uma barra paralela ao texto redigido pelas alunas, que contivesse possíveis sugestões de melhoria, que os orientassem para uma revisão adequada às suas competências e ao contexto virtual em que se inseriam. Essas sugestões, em paralelo com a informação sublinhada no texto, eram feitas de forma indutiva, para que, colaborativamente, o grupo conseguisse refletir sobre as suas práticas de escrita, mobilizar conhecimentos gramaticais e, assim, aplicar-nos durante esta etapa. Devo destacar que, de facto, se os erros no texto não fossem sublinhados, o momento de revisão seria bem mais desafiador. Todavia, como o tempo de aula era extremamente reduzido, tive de recorrer a esta estratégia. Para além disso, também deixei uma barra em branco ao lado do texto, para que as alunas fossem orientados com as indicações orais que eu fosse dando ao longo da aula síncrona, criando um momento mais dinâmico e desafiador. Entretanto, enquanto eu permanecia com um grupo a realizar este trabalho, o outro grupo revia o seu texto de acordo com as sugestões de melhoria previamente registadas. Em suma, nenhum grupo ficava desocupado, nem desorientado: no momento em que eu não estava presente com os discentes, estes reviam o seu texto, segundo as sugestões escritas; no momento em que eu estava presente com o outro grupo, este revia apenas a parte sem sugestões escritas e guiavam-se pela minha orientação oral e síncrona.

Para além disso, as alterações necessárias eram feitas automaticamente no próprio corpo do texto redigido. Desta forma, não havia a necessidade de uma reescrita completa do texto para assim "[proporcionar] um treino de uma escrita mais coerente", de forma que as alunas se pusessem no lugar de autoras (Sousa, 1998: 68). Após esta revisão, reunimo-nos na sala comum ("link das 8 alunas") e uma aluna de cada grupo leu o texto ao outro grupo (texto final do grupo 1, anexo 31; texto final do grupo 2, anexo 32). Posteriormente, relembrei-lhes a necessidade de, depois da publicação na

Classroom, darem *feedback* da versão final do texto ao grupo oposto.

Para terminar a aula, apresentei um excerto do *Diário de Zlata* (Filipović, 1993), com o objetivo de reforçar o papel da escrita na expressão de sentimentos e de vivências, de modo a despertar a curiosidade das alunas quanto ao contexto de produção da escrita, à autoria e à finalidade. O meu objetivo era ainda o de, por um lado, reforçar a importância da (auto)rreflexão para o conhecimento e entendimento do mundo que nos rodeia, e, por outro, salientar o papel da escrita como instrumento que permite a evasão de uma realidade triste. E porque é fundamental haver a união da Leitura com a Escrita, de modo a que "a linguagem não [seja] só meio de descobrir a nossa realidade, mas também de explorar a sua função cognitiva que nos influencia a descobrir um mundo" (Fonseca, 1994: 129), terminei a aula com uma citação de uma autora de que gosto muito, Clarice Lispector, reforçando o papel eternamente "curador" da Escrita na busca de um sentido para a vida.

> "Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador. Escrever é também abençoar uma vida que não foi abençoada.".

Após a aula síncrona, as monitoras enviaram-me a revisão completa do texto final e eu publiquei-as na *Google Classroom*. Desta forma, as alunas de cada grupo, individualmente, leram o produto final do grupo oposto e puderam, tal como eu, comentá-lo (anexo 34).

3.1.6. Apresentação e interpretação dos resultados na turma de Português

Ao contrário da turma de Inglês, executou-se uma abordagem ainda mais incisiva ao número de alunos (tanto por questões relacionadas com a pandemia, como com a gestão de aulas), focando-se apenas em dois grupos, cada um composto por quatro discentes. Assim, seria mais eficaz não só identificar, refletir e explicar os vários

processos de escrita, de raciocínio e de *feedback*, mas também melhor seguir e orientar cada discente e cada grupo simultaneamente, de forma mais focada, individualizada e eficaz.

Para melhor clarificar todo o processo deste projeto, sistematizaram-se os resultados das textualizações (ver tabelas 4, 5 e 8; anexos 27 e 28) e das redações finais, após a revisão (ver tabelas 6, 7 e 9; anexos 30 e 31), de acordo com os instrumentos de recolha de dados.

Português (textualização)							
Grupos	**Descritores de desempenho**						**Total em percentagem (100%)**
	A[19] (30)	**B[20] (20)**	**C[21] (15)**	**D[22] (10)**	**E[23] (10)**	**F[24] (15)**	
1	30	16	15	4	10	12	**87%**
2	30	16	15	2	10	12	**85%**

Tabela 4 - Dados referentes à avaliação das textualizações de Português.

[19] Tema e tipologia.

[20] Estrutura e coesão.

[21] Léxico e adequação do discurso.
[22] Morfologia, Sintaxe e Pontuação.
[23] Ortografia.
[24] Reflexão e colaboração.

Português (textualização)							
Grupos	Tipologia de erro						Total De erros por grupo
	Sintático	Semântico	Morfológico	Ortográfico	Pontuação	Acentuação	
1	1	3	1	1	10	1	17
2	3	1	1	2	12	3	22
Total de erros por categoria	4	4	2	3	22	4	39

Tabela 5 - Dados referentes à contabilização e tipologia de erros das textualizações de Português.

Português (revisão)							
Grupos	Descritores de desempenho						Total em percentagem (100%)
	A (30)	B (20)	C (15)	D (10)	E (10)	F (15)	
1	30	18	15	8	10	15	96%
2	30	18	15	8	10	15	96%

Tabela 6 - Dados referentes à avaliação das redações finais (revisão).

Português (revisão)							
Grupos	Tipologia de erro						Total De erros por grupo
	Sintático	Semântico	Morfológico	Ortográfico	Pontuação	Acentuação	
1	1	0	0	0	1	0	2
2	1	1	0	0	1	0	3
Total de erros por categoria	2	1	0	0	2	0	5

Tabela 7 - Dados referentes à contabilização e tipologia de erros das redações finais de Português.

Conforme demonstram os gráficos, pode concluir-se que, de facto, a prática, em sala de aula, de uma escrita faseada, com objetivos e destinatário(s) definidos, constitui uma mais-valia para os discentes, independentemente das suas capacidades e do seu desempenho na disciplina de Português. Tanto as orientações do professor como a colaboração de todos os elementos de ambos os grupos foram igualmente relevantes para todo o processo de ensino-aprendizagem reflexivo e de (auto)aperfeiçoamento da escrita. É notório o grande papel da revisão durante esta atividade, pois, na correção das redações em processo de textualização, estas demonstraram um total de 39 erros (tabela 5), sendo estes maioritariamente de pontuação (22) e, em casos menores, de sintaxe (4), semântica (4) e acentuação (4). Contrapondo com as redações finais, após a revisão, registaram-se no total somente 5 erros (sintaxe [2], pontuação [2] e semântica [1], tabela 7).

O mesmo acontece com a coesão: no momento da textualização, vários eram os vocábulos e expressões repetidas que, com a revisão, desapareceram devido à ativação dos mecanismos de coesão textual presentes na ficha de trabalho da revisão. De facto, nota-se um claro e positivo progresso no aperfeiçoamento da escrita, sendo as

classificações referentes às textualizações de 85% e 87% (tabela 4); enquanto as das redações finais, fruto de revisão, são ambas de 95% (tabela 6).

Para além disso, é notório que, quer na textualização, quer na revisão, as redações apresentavam escrupulosamente uma excelente organização argumentativa, coesa e coerente, sustentada por exemplos, respeitando tanto o tema como as intenções comunicativas. A capacidade argumentativa ilustrava claramente o espírito crítico apurado, fruto das suas experiências enquanto utilizadores dos *media*, utilizando intencionalmente vocábulos específicos da temática e um registo adequado ao seu destinatário. Logo, tal como na turma de Inglês, confirmou-se igualmente que a grande dedicação à planificação não só facilitou às alunas ultrapassarem dificuldades que normalmente costumavam a apresentar, como também os ajudou a alcançarem os objetivos e resultados pretendidos (anexo 33).

É também de salientar que *feedback* escrito e oral, tanto por parte das alunas entre si como do professor, foi, nestas suas duas modalidades, com acentuada importância do feedback escrito, crucial e valioso para que todo este projeto fosse eficaz, tal como já se tinha verificado nas aulas de Inglês. Ao contrário das aulas de Inglês, o *feedback* oral, tal como se referiu, auxiliou e orientou os discentes na planificação, redação e revisão dos seus textos e na tomada de decisões. Todavia o *feedback* escrito, tanto entre discentes como professor, revelou-se ainda mais produtivo, pois, para além dos discentes terem um registo escrito, poderem lê-lo vezes sem conta e utilizá-lo enquanto trabalhavam colaborativamente, oferecia mais tempo para a reflexão sobre a sua prática escrita, não só a nível da forma, mas também do conteúdo.

Grelha de avaliação do trabalho colaborativo em sala de aula (textualização)				
Parâmetros		**Classificação (%)**	**Grupo 1**	**Grupo 2**
REFLEXÃO	Espírito crítico	**25**	25	25
		15		
		5		
	Relacionar tema com um contexto real	**25**	25	25
		15		
		5		
COLABORAÇÃO	Partilha de conhecimento	**20**	15	15
		10		
		2,5		
	Atribuição das funções	**10**	10	10
		5		
		2,5		
	Motivação	**10**	10	10
		5		
		0		
	Respeito	**10**	10	10
		5		
		2,5		
Total em %			95%	95%
Nível			**MB**	**MB**
Níveis: insuficiente (INS) - 0 a 49%, suficiente (S) – 50 a 69%, bom (B) – 70 a 89%, muito bom (MB) – 90 a 100%.				

Tabela 8 -Dados referentes à avaliação do trabalho colaborativo durante a textualização.

Grelha de avaliação do trabalho colaborativo em sala de aula (todas as fases de escrita)				
Parâmetros		**Classificação (%)**	**Grupo 1**	**Grupo 2**
REFLEXÃO	Espírito crítico	**25**	25	25
		15		
		5		
	Relacionar tema com um contexto real	**25**	25	25
		15		
		5		
COLABORAÇÃO	Partilha de conhecimento	**20**	20	20
		10		
		2,5		
	Atribuição das funções	**10**	10	10
		5		
		2,5		
	Motivação	**10**	10	10
		5		
		0		
	Respeito	**10**	10	10
		5		
		2,5		
Total em %			100%	100%
Nível			**MB**	**MB**
Níveis: insuficiente (INS) - 0 a 49%, suficiente (S) – 50 a 69%, bom (B) – 70 a 89%, muito bom (MB) – 90 a 100%.				

Tabela 9 - Dados referentes à avaliação do trabalho colaborativo na sala de aula de Português, durante todas as fases, incluindo a revisão.

No que diz respeito à estratégia colaborativa esta revelou-se, tal como na turma de Inglês, evidentemente eficaz, ainda que, na fase da planificação, alguns discentes sentissem receio em partilhar livremente os seus conhecimentos (tabela 8), dificuldade essa, no entanto, facilmente ultrapassada (tabela 9). A colaboração aliou-se a um trabalho respeitoso de entreajuda, independentemente das capacidades e desempenhos de cada discente, mas também desenvolveu a reflexão em cada discente (como indivíduo e monitor do grupo), tanto a nível da temática e dos processos de escrita, como também a nível pessoal, na medida em que as alunas se aperceberam do seu próprio valor e das suas capacidades. Simultaneamente, criavam-se momentos de motivação e entusiasmo, tornando assim a atividade de escrita (processual e colaborativa) divertida, interessante e reflexiva.

É crucial ter em conta a autoavaliação dos discentes em relação a todo este projeto de escrita. Com muita pena minha, a última aula síncrona (revisão) foi no último dia de aulas (a 26 de junho de 2020). Ainda assim, as alunas, juntamente com a professora titular, realizaram um questionário de satisfação sobre o projeto (anexo 37), destinado a integrar um artigo de opinião que escreveram para a revista da escola, "O Gaiense" (anexo 38). Assim, verificou-se que:

- todas as discentes gostaram da atividade de escrita *online*;
- quatro das oito discentes acharam que a oficina de escrita foi mais dinâmica nas aulas online e os restantes consideraram-na tão dinâmica como nas aulas presenciais;
- nenhuma aluna teve dificuldades na realização das tarefas e todos consideraram os guiões fornecidos pelo professor muito esclarecedores;
- sete das alunas referem que a aprendizagem *online* de escrita foi tão boa quanto a presencial;
- todos afirmaram que gostariam de repetir esta experiência de trabalho de grupo *online,* por ser dinâmica, divertida e enriquecedora.

Neste sentido, houve uma especial preocupação em refletir sobre toda a minha prática pedagógica, dentro e fora da sala de aula, de forma a ponderar tanto os aspetos que surtiram um efeito positivo (para também dar oportunidade de contribuir da melhor forma possível para as aulas de Português), como também os negativos, modificando as estratégias e melhorando toda a minha abordagem. Assim sendo, segundo todos os dados recolhidos, averiguou-se que:

1. Era importante que o professor tivesse contruído uma grelha de autoavaliação do trabalho colaborativo para cada fase da escrita. Tal como foi referido, devido à escassez de tempo e ao contexto pandémico, infelizmente, não foi possível aplicar esta estratégia, que, certamente, teria sido ainda mais benéfica para a análise do trabalho colaborativo. De qualquer forma, o questionário de satisfação realizado pelos discentes no final do projeto contribuiu de forma positiva para averiguar o impacto e a eficácia deste projeto de investigação-ação.
2. Ainda que toda a atividade visasse um destinatário concreto, real e próximo dos discentes, não foi possível publicar tais textos no *site* da escola em questão. A divulgação dos trabalhos teria sido benéfica, não só como mérito para os discentes, por todo o empenho, dedicação, motivação e colaboração, mas também para mostrar a toda a comunidade escolar a relevância da atividade escrita em sala de aula, exemplificando como a mesma pode ser abordada por meio de formas mais dinâmicas, interativas e reflexivas. No entanto, é de louvar o trabalho realizado pelos discentes, ao darem a conhecer todo este projeto num artigo de opinião para a revista da escola.
3. Se tivesse de aplicar novamente todo este projeto, teria algo que o melhoraria e tornaria mais desafiante para as alunas: realizaria este projeto de com toda a turma, durante um período mais longo e faseado. Em aulas de 45 minutos, as discentes, na sala de aula presencial, poderiam executar todo o projeto agora realizado na aula de Português. No entanto, o *feedback*, para além de ser oral, seria igualmente escrito e publicado, juntamente com os trabalhos de cada grupo, numa plataforma académica para, assim, as alunas também terem algum registo escrito sobre cada passo que davam. Deste modo, a escrita processual colaborativa tornar-se-ia uma

atividade que, ainda que exigisse bastante autonomia e colaboração, teria constantemente a orientação, tanto do professor como das restantes discentes.

No entanto, são evidentes os vários aspetos positivos sobre esta nova abordagem nas aulas de Português (quer assíncronas, quer síncronas):

1. Tal como na aula de Inglês, o convite feito aos alunos para participarem indutivamente na construção de alguns itens a fazerem parte da grelha de avaliação da planificação e redação dos seus textos foi extremamente benéfico e eficaz para, no momento da planificação e da revisão, automaticamente aplicaremos seus conhecimentos (também fruto do trabalho assíncrono feito [anexos 17 e 18]). O empenho e motivação por parte dos discentes foram notórios devido a esta participação e sentimento de "ser útil", ao contribuir para o próprio processo de ensino-aprendizagem, o que tornou esta experiência mais enriquecedora e memorável.
2. A reunião prévia com toda a turma para a realização de uma "chuva de ideias" sobre o tema em questão foi bem mais eficaz do que se eu tivesse separado os grupos antes de realizar a atividade. Os discentes em conjunto, como turma, mobilizaram mais fácil l e rapidamente vários conceitos, ideias e exemplos em torno do tema dos meios de comunicação. Como efeito, nesta fase, houve uma maior colaboração entre toda esta turma do que com a turma de Inglês, o que, depois, no trabalho em grupos separados, permitiu que cada um pudesse aplicar todo o conhecimento mobilizado por todos.
3. A atribuição de uma função a cada monitor, sendo feita pelo docente, contribuiu para que houvesse um melhor balanço de trabalho adequado às capacidades de cada aluno; como também para o à-vontade e motivação de cada aluno, quando monitorizava uma das etapas da escrita processual colaborativa. Não houve momentos de indecisão, frustração ou desorientação, pois cada membro do grupo também já sabia que função desempenharia como monitor, ao contrário do que sucedeu numa das aulas de Inglês.

4. A oportunidade de ter conseguido aplicar o meu projeto em quatro aulas separadas de 50 minutos cada resultou num melhor desempenho de ambas as partes. A atribuição de cada etapa da escrita a uma aula (no caso da textualização, a duas) contribuiu para que houvesse uma melhor gestão do tempo e face aos objetivos que deveriam alcançar; dando também abertura a um ambiente calmo e seguro. Isto fez com que houvesse uma maior focalização, por parte do professor, nas orientações e na deteção de supostas dificuldades que os discentes pudessem revelar; e, por parte das alunas, uma maior focagem, ao revelarem um máximo investimento, motivação e confiança na realização das tarefas, sem se terem de preocupar em respeitar em demasia tempos estreitamente definidos. Consequentemente, é forçoso referir e validar a relevância do trabalho faseado não só para o cumprimento de metas mais definidas e concretas, como para a obtenção de melhores resultados.
5. Estes aspetos acima mencionados refletem-se nas próprias planificações construídas pelos discentes (anexos 23 e 24), nas quais tanto as alunas monitores da planificação como as restantes foram capazes não só de incutir as suas vivências, opiniões e perspetivas sobre as redes sociais, enquanto utilizadores, como também de refletir sobre a sua prática textual de planificação, ao hierarquizar e selecionar informação. De facto, ainda que fosse suficiente planificar à base de tópicos ou de simples ideias, as alunas foram capazes de redigir simples frases coesas e coerentes que, posteriormente, os auxiliou na redação. Por último, a autoavaliação da planificação feita por cada grupo foi também outro momento crucial para a ativação de mecanismos de revisão da própria planificação, sendo mais um fator aliado ao momento de reflexão.
6. Ao contrário do que se fez nas aulas de Inglês, em que os discentes reviam o que tinham escrito na planificação (numa folha completamente separada da textualização) e só depois é que redigiam numa folha separada, na aula de Português aproveitei a planificação das alunas e uni-a à caixa de texto reservada para a textualização num só documento (o da textualização). Assim, o manuseamento do documento foi bastante mais rápido e eficaz e contribuiu para o fluir das aulas síncronas, tendo, consequentemente, ajudado também no processo de revisão. Por

outro lado, o facto de a revisão estar separada da textualização noutro documento levou a que as alunas realizassem uma espécie de reescrita, refletindo melhor sobre o seu desempenho e aplicando eficazmente melhores mecanismos de revisão; em vez de terem apenas uma grelha de verificação e realizarem todas as alterações no corpo do texto redigido (textualização).

7. Ainda que duas aulas assíncronas de 50 minutos para iniciar o tema e definir os parâmetros a avaliar e três aulas síncronas tivessem sido dedicadas à planificação e textualização, infelizmente apenas restava uma única aula síncrona para a revisão. Para contornar esta dificuldade, e com o auxílio da professora titular, pensei orientar indutivamente o raciocínio dos discentes no processo de revisão textual através da criação de uma coluna paralela ao texto redigido, que continha "sugestões de melhoria" para as alunas reverem determinados pontos do texto (ver anexo 29). Três dias antes da aula, as alunas tiveram acesso ao documento da revisão, no qual Cada separador dessa coluna referia-se a aspetos sublinhados a amarelo feitos pelos professor no texto que tinham produzido até ao momento e que os grupos deveriam verificar e rever em cada parágrafo do seu texto.
8. O ideal, de facto, teria sido deixar que cada grupo fosse autonomamente capaz de identificar todos os aspetos a melhorar no seu texto, no momento da revisão. Todavia isso implicaria um maior treino e adaptação a esse tipo de atividade de escrita nos ciclos de ensino anteriores. E mais tempo dos que meros 50 minutos para procederem a essa revisão autónoma. Daí ter-se tomado esta decisão, que, de qualquer modo não invalida a possibilidade de se aplicar este mesmo modelo a turmas de anos de escolaridade diferentes, tal como o ensino secundário, deixando o sublinhado ou identificando apenas alguns pontos a melhorar, para tornar a atividade mais exigente e desafiante, em conformidade com o que as Aprendizagens Essenciais de cada ano exigem. De qualquer forma, é de sublinhar que, na ficha do grupo 2 (*ibidem*), a coluna possuiu um espaço a branco no primeiro parágrafo, enquanto na ficha do grupo 1 (*ibidem*) existe um espaço a branco no segundo parágrafo. Esta decisão procurou facilitara minha gestão de tempo e a utilização da plataforma *Google Classroom* (*Meet*), para que, enquanto eu estivesse a auxiliar e a

orientar o grupo 2 em aula síncrona, o grupo 1 estivesse simultaneamente a rever o seu texto, de acordo com as minhas orientações escritas na coluna de sugestões de melhoria. Depois, eu deixava temporariamente o grupo 2 continuar a rever o texto, enquanto me dirigia para o grupo 1 e o orientava na revisão do segundo parágrafo do texto, e assim sucessivamente. Isto permitiu-me gerir muito melhor a aula com ambos os grupos numa plataforma virtual, numa atividade de escrita processual colaborativa, continuando com uma função omnisciente no auxílio e orientação das alunas.

Considerações Finais

O presente projeto de investigação-ação é o resultado de todo o trabalho realizado durante a prática de ensino supervisionada ao longo do ano letivo de 2019/2020. Para além de toda a comunidade escolar ter sido vítima dos constrangimentos que a pandemia COVID-19 trouxe, também parte do meu projeto e prática pedagógica o foi. Apesar de ter sido extremamente difícil, a meio do ano letivo, adaptar parte da minha investigação-ação já realizada, sem me ver obrigado a enveredar por outro tema, devido a todas as contingências, consegui superar muitas barreiras e concretizei vários dos objetivos que inicialmente tinha delineado.

Partindo de duas questões iniciais de investigação, a saber

1. "Poderá um trabalho centrado na escrita processual, com base na atuação colaborativa entre os alunos, constituir uma estratégia benéfica para a prática da escrita reflexiva e, consequentemente, clara e correta?";
2. "Poderá o trabalho colaborativo e o seu *feedback* entre alunos e professor desenvolver a autonomia reflexiva dos alunos, ajudando-os na construção do conhecimento, quer da realidade envolvente, quer de si mesmos?"

Foi face a elas que tracei um plano inicial de investigação-ação para responder às necessidades que diagnostiquei nos alunos.

Na turma de Inglês, a primeira abordagem teve um grande impacto nos hábitos de trabalho dos discentes relativamente à escrita. Ainda que toda a estratégia tivesse sido, inicialmente, estranha aos alunos, pois estes nunca tinham escrito faseadamente, nem em grupo, nem tinham nunca tido *feedback* dos seus colegas face aos textos que cada um produziu, o resultado final demonstrou ser positivo: todos os textos produzidos possuíam objetivos claros, uma estrutura com argumentos e exemplos definidos e claros, muitos deles fruto das suas experiências próprias ou perceções pessoais, demonstrando uma forte capacidade de reflexão e introspeção enquanto utilizadores dos *media*. No decorrer da atividade em sala de aula e em colaboração assistida, foi prevalente a partilha, a preocupação e a atenção mútua entre todos os membros, ainda

que houvesse alguns casos pontuais de discrepâncias. Como a participação em grupo era também objeto de avaliação, os alunos saíram da sua zona de conforto e passaram a adotar uma atitude mais opinativa, assertiva, atenta e empenhada. Por essas razões, o feedback entre alunos e professor-alunos também se revelou uma mais-valia para toda a estratégia, quer na construção do texto de opinião (que também lhes abriu caminho a darem a conhecer a sua voz), quer na reflexão deles mesmos, enquanto utilizadores dos *media*.

Em contrapartida, alguns entraves surgiram nessa primeira abordagem (nas aulas de Inglês), mas foram imediatamente resolvidos na segunda abordagem (nas aulas de Português), de forma a melhorar a minha investigação-ação e a responder às dificuldades dos alunos. Neste sentido, a "chuva de ideias" realizada no início da aula de Português, para contextualizar o tema com todos os alunos foi bem mais eficaz do que separar previamente os alunos em grupos. Os discentes em conjunto, como turma, mobilizaram mais fácil e rapidamente vários conceitos, ideias e exemplos. Isto permitiu que cada um pudesse aplicar a totalidade dos conhecimentos mobilizados por todos. A atribuição da função de monitor de grupo tendo sido desta vez feita pelo professor (em função do conhecimento que tinha das fraquezas ou forças de cada aluno), contribuiu para que houvesse um melhor e mais justo balanço de trabalho adequado às capacidades de cada aluno, bem como para o clima de mais à-vontade e motivação, ao contrário do que sucedera numa das aulas de Inglês, em que cabia aos discentes escolherem que papel queriam desempenhar.

A oportunidade de ter conseguido aplicar o meu projeto na disciplina de Português em quatro aulas separadas, cada uma reservada a uma fase (exceto à fase da textualização, que necessitou de duas aulas) resultou num melhor desempenho desta estratégia nesta disciplina. Este facto contribuiu também para que houvesse uma melhor gestão do tempo e face aos objetivos que os alunos deveriam alcançar, dando também abertura a um ambiente mais calmo e apto para que houvesse uma maior focalização na realização das tarefas, sem que tivessem de se preocupar demasiado em respeitar tempos estreitamente definidos, tal como em Inglês, numa única aula. Para além disso, a construção de fichas de trabalho personalizadas, adaptadas às

necessidades dos alunos, principalmente num contexto de aulas síncrona e de aulas assíncronas, revelou ser essencial para que as alunas envolvidas pudessem colaborar de forma mais eficaz e concentrada, tal como foi a unir, na mesma página, a planificação (previamente redigida por elas) à textualização e terem a informação numa única página, ao contrário do que se fez para as aulas de Inglês, em que os discentes reviam o que tinham escrito na planificação e só depois é que redigiam o texto definitivo numa outra folha separada.

Apesar da pandemia ter levantado vários e sérios problemas, num país e num mundo que não estavam preparados para lhe fazer face, a utilização da plataforma *Google Classroom* tornou-se incrivelmente essencial e ajudou a combater problemas como a necessidade de um *feedback* escrito para que os alunos refletissem sobre o seu trabalho e o dos colegas e melhorassem ainda mais os seus resultados. Nesse sentido, pude aceder diretamente ao raciocínio (Seguro ou dificultoso) dos alunos, pelo que sou levado a reconhecer que o contexto virtual acabou por me ser favorável, a mim e às alunas envolvidas neste projeto.

Para mais, a segunda abordagem veio confirmar que a colaboração sempre se uniu a um trabalho respeitoso de entreajuda, independentemente das capacidades de cada discente, ativando simultaneamente momentos de profunda reflexão, tal como a que acontecia quando os alunos eram chamados a fornecer *feedback*, tanto oral como escrito, que pudesse melhorar o desempenho de cada colega, sem criar laços negativos de competição. Também se verificou que é crucial os alunos acederem os critérios de avaliação, tal como aconteceu na construção de grelhas de verificação, criando um sentimento de utilidade e momento de reflexão sobre a sua própria experiência de aprendizagem. Por essa razão, a reflexão foi extremamente evidente em todos os momentos, pois os alunos não só refletiam sobre os objetivos de cada fase de escrita, sobre os mecanismos linguísticos, sobre modos de hierarquizar e selecionar informação, sobre o processo de avaliação, mas também sobre as suas vivências e posições enquanto pessoas, cidadãos e utilizadores dos *media*. Este fator constitui um degrau firme e positivo para a autoafirmação de cada indivíduo, enquanto cidadão com pensamento e voz, sem ter de ter uma atitude passiva e deixar-se influenciar por grandes massas, tal

como acontece nos dias de hoje nas redes sociais, por onde circula muita desinformação.

Por estas razões, é indispensável a prática contínua do exercício da Escrita realizada em sala de aula e não apenas como trabalho para casa. De facto, não se sabe nunca se os textos resultantes do trabalho para casa foram efetivamente escritos pelos alunos ou se por outras pessoas. A práticas de escrita processual e colaborativa em sala de aula ajudará seguramente a combater e ultrapassar as vastas dificuldades de Escrita que, cada vez mais, as gerações mais novas apresentam.

Não posso terminar sem reforçar, mais uma vez, o facto de as aulas síncronas *online*, com o sistema que criei de salas simultâneas em vários *links*, me permitiu aceder diretamente, em estatuto de omnipresença, ao próprio raciocínio das alunas, à medida que elas dialogavam. Essa é uma possibilidade apenas viável em regime online, mas revelou-me a novidade e a vantagem de assistir em direto ao âmago do processo de escrita dos alunos.

Todavia, alguns aspetos menos positivos também merecem uma especial atenção. De facto, teria sido extremamente benédica a criação de uma grelha de autoavaliação do trabalho colaborativo para cada fase de escrita, para que eu, enquanto professor, pudesse analisar, de mais perto, o progresso dos alunos e, assim, agir mais eficazmente sobre qualquer dificuldade que tivesse surgido, sem que eu dela me apercebesse. Mas a escassez de tempo e o contexto pandémico, infelizmente, não possibilitaram essa estratégia, que, certamente, teria sido mais benédica para a análise do trabalho colaborativo. De qualquer forma, o questionário de satisfação realizado pelos discentes no final do projeto contribuiu de forma positiva para averiguar o impacto e a eficácia deste projeto de investigação-ação.

Gostaria ainda de referir que, ainda que toda esta atividade de escrita tivessem em vista um destinatário concreto, real e próximo dos discentes a que o grupo se dirigia, não foi possível concretizar um dos objetivos a que inicialmente me tinha proposto: publicar os textos produzidos pelos alunos no *site* da escola. Esta divulgação dos trabalhos teria sido benéfica, não só como mérito para os discentes, por todo o empenho, dedicação, motivação, colaboração e progresso, mas também para mostrar a

toda a comunidade escolar a relevância da atividade escrita em sala de aula, demonstrando de que modo ela pode ser abordada através de estratégias mais dinâmicas, interativas e reflexivas. No entanto, é de louvar o trabalho realizado pelos discentes, ao darem a conhecer todo este projeto num artigo de opinião que escreveram para a revista da escola.

Futuramente, se tivesse de aplicar novamente todo este projeto, levaria em conta todas estas considerações atrás expendidas. Operacionalizaria este projeto com toda a turma, durante um período mais longo e faseado. No entanto, o *feedback*, para além de ser oral, seria igualmente escrito e publicado, juntamente com os trabalhos de cada grupo, numa plataforma académica para, assim, os alunos também ficarem com o registo escrito de cada passo que dessem.

Numa aplicação futura deste modelo de escrita em sala de aula, poderia pedir aos alunos que se reunissem *online* em grupo, em salas separadas, que eu acompanharia a partir de outra sala virtual, pois a possibilidade de poder aceder diretamente às suas reações e dúvidas durante o processo de escrita, sem ter de estar ao lado deles e sentir-me intrusivo ou demasiado tutelar, é demasiado tentadora. Só que, desta vez, saberia aplicar a mesma estratégia, mas utilizando a plataforma *Teams*, que, dois anos decorridos desde o início da pandemia, possibilita agora a criação de "salas virtuais", sem haver necessidade de criar vários *links* associados a cada grupo de trabalho de alunos, como eu tive de fazer. De qualquer forma, o que começou por ser um contratempo e um obstáculo grave à prossecução do meu estágio e do meu projeto de investigação-ação acabou por se traduzir numa oportunidade de intensa reflexão, e que foi gratificante ter conseguido superar, mesmo estando nos Açores, para onde regressei durante o confinamento.

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação - Um Guia Prático e Crítico*. Porto: ASA.

Almeida, B. (2007). *A escrita na formação de professoras alfabetizadoras*: práticas de autoria. (Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo).

Almeida, J., Ellison, M., Anido, M.P., Lorenzo, M. B., Hurst, N., Santos, P., Nicolás, P., Tomé, S. & Rodrigues, S. V. (2016). "Projetos de investigação-ação - Orientações gerais para a elaboração do Relatório de Estágio em ensino de Português e de Língua Estrangeira". Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Acedido a 19 de março de 2020 em https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=274702.

Álvarez Méndez, J. M. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Vol. 2. Porto Alegre: Aritmed Editora.

Alves, I., Kemczinski, A., Hounsell, M. & Gasparini, I. (2008). "Diagnóstico da Avaliação de Aprendizagem em Ambientes E-learning". Depto. de Ciência da Computação – Universidade do Estado de Santa Catarina. Acedido a 22 de julho de 2020 em https://sbie2008.virtual.ufc.br/CD_ROM_COMPLETO/sbie_posters/Diagn%F3stico%20de%20avalia%E7%E3o%20da%20aprendizagem.pdf

Alves, J., Formosinho, J. & Verdasca, J. (2016). *Nova organização pedagógica da escola. Caminhos de possibilidades*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Amor, E. (2006). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editores.

Andersen, G. & Herr, K. (2016). "O Docente-pesquisador: a investigação-ação como uma forma válida de geração de conhecimentos". *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, vol. 2, nº. 1 – pp. 4-24.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7a ed.) Madrid: MacGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U.

Azevedo, F. (2000). *Ensinar a aprender a escrever - Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.

Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita - Consciência Metalínguistica e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Barbosa, J., Gonçalves, J. & Rodrigues, M. (2015). "Uma experiência reflexiva sobre o processo de escrita de crônicas no ensino fundamental". *Revista Letras Raras*, Vol. 4, n. 1. pp.208-230.

Bartolomeis, F. (1981). *Avaliação e orientação: Objetivos, instrumentos, métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bialik, M. & Fadel, C. (2015). *Skills for the 21st century. What should students learn?* Boston: Centre for Curriculum Redesign.

Bitchener, J., Young, S. & Cameron, D. (2005) "The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing". *Journal of Second Language Writing*, vol. 14, pp.191-205.

Bitchener, John (2008) "Evidence in support of written corrective feedback" in *Journal of Second Language Writing*, vol. 17, pp. 102–118.

Black, P. (1995). "Can teachers use assessment to improve learning?". *British Journal of Curriculum & Assessment*. v. 5, n. 2, Trad. Hodder and Stoughton. p. 7-11.

Black, P. & Wiliam, D. (2006). *Inside the Black Box, Raising Standards Through Classroom Assessment*. 3rd. Edition. London: King's College London, GL Assessment.

Borg, S. (2009). “Introducing language teacher cognition”. Acedido a 14 de abril de 2020 em http://www.education.leeds.ac.uk/research/files/145.pdf .

Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Virginia: ASCD.

Camps, A. (2005). “Pontos de Vista sobre o Ensino-aprendizagem da Escrita”. In J. A. B. Carvalho, et al. (Orgs.), *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios* (pp. 11- 26). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, A. (1999). *O Ensino da Escrita: Da teoria às Práticas Pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho.

Carvalho, A. (2001). *O Ensino-Aprendizagem da Escrita: Avaliar capacidades, promover competências*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. & Snow, M. A. (2014). *Teaching English as a Seconf or Foreing Language*, Boston: Heinle.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London and New York, NY: Routledge Falmer.

Contente, M. (1995). *A Leitura e a Escrita - Estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). “Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas”. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XII, Nº. 2, pp. 355-380.

DGE (2013). Metas Curriculares de Inglês. Ensino Básico: 2º. e 3º. Ciclos. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido a 13 de fevereiro em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_de_ingles_homologadas_13_de_maio_2013.pdf

___ (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Lisboa: Ministério de Educação. Acedido a 13 de fevereiro de 2020 em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

___ (2018). *Aprendizagens Essenciais. Inglês. 8º. ano.* Lisboa: Ministério de Educação. Acedido a 13 de fevereiro de 2020 em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/ingles_3c_8a_ff.pdf

___ 2019. "Exame Final Nacional de Inglês, Prova 550, 1.a Fase, Ensino Secundário – Critérios de Correção". Acedido a janeiro de 2020 em https://www.examesnacionais.com.pt/exames-nacionais/11ano/2019-1fase/Ingles-Criterios.pdf

___ 2019. "Prova Final de Português, Prova 91, 1.a Fase, 3.o Ciclo do Ensino Básico – Critérios de Correção". Acedido a maio de 2020 em https://www.examesnacionais.com.pt/exames-nacionais/9ano/2019-1fase/Portugues-Criterios.pdf

Dias, T. & Bessa, D. (2010). *Leitura e Escrita: discussões e narrativas*. Brasília: Thesaurus.

Dias, T. (2015). "Leitura Crítica e Escrita Reflexiva". Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades. Vol. 16, pp. 296-304.

Díaz, L. & Aymerich, M. (2003). *La destreza escrita.* Madrid: Edelsa Grupo Didascalia.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dutra, M, Ferreira, E. & Therrien, J. (2019). "A Escrita como ato reflexivo: ensaio como dispositivo pedagógico na formação docente". *Cadernos de Pesquisa*, vol. 26, n 2, pp. 9-28.

Ellis, R., Sheen, Y, Murakami, M & Takashima, H. (2008). "The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context" in *System*, vol 36 (3), 353-371.

Ellis, R. (2009). "A typology of written corrective feedback types". *English Language Teaching Journal*, vol. 63.

Enriquez, P. & Romero, M. (2003). "Modalidades y discusiones en torno a la noción de docente-investigador". *Anuario Digital de Investigación Educativa*, n. 14. (ejemplar dedicado a XIV Encuentro Estado de la Investigación Educativa), pp. 442-450.

Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves. (2017). *Projeto Educativo 2017-2021*. Valadares. Acedido a 2 de fevereiro de 2020 em https://www.esdjgfa.org/documentos-orientadores.

Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves. (2021). "Ensino online – Emergência da pandemia ou terá vindo para ficar?", in *O Gaiense*.

Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB.

Ferris, D.R. (1999). "The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott". *Journal of Second Language Writing*, 8, pp.1-10.

Fonseca, F. (1992). "A urgência de uma pedagogia da escrita". In *Máthesis 1*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Fonseca, F. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino*. Porto: Porto Editora.

Fonseca, F., Duarte, I. M. & Figueiredo, O. (2001). *A linguística na formação do Professor de Português.* Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Freire, P. (1968). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42ª. edição, 2005.

González , R. & Mata, F. (2005). "El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria". *Revista de Educación*, 336, pp. 353-376.

Grácio, R. (1996). *Educadores, Formação de Educadores, Movimentação Estudantil e Docente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Guardado, G. (2012). *A Aprendizagem da Escrita: o melhoramento de texto no 1.o CEB*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra da Escola Superior de Educação, Coimbra).

Halliday, M.A.K. 1990. *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.

Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching.* Fifth Edition. Harlow: Pearson Longman.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). "The power of feedback". *Review of Education Research*, Vol. 77, N. 1, pp. 81-112.

Hayes, J. & Flower, L. (1981) "A Cognitive Process Theory of Writing". College Composition and Communication, vol. 32, n. 4. pp. 365-387. Acedido a 11 de dezembro de 2019 em: http://dx.doi.org/10.2307/356600

Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Holiday, R. (2012). “What is Media manipulation?”, Forbes. Acedido a 10 de fevereiro de 2020 em https://www.forbes.com/sites/ryanholiday/2012/07/16/what-is-media-manipulation-a-definition-and-explanation/?sh=565462373939

Hyland, P. (2000). “Learning from feedback in assessment”. *The practice of university history teaching.* Manchester: Manchester University Press. pp. 233-247.

Juwah, C., Macfarlane-Dick, D., Matthew, B., Nicol, D. & Smith, B. (2004). “Enhancing Student Learning though Effective Formative Feedback”, *The Higher Education Academy*. Acedido a 12 de março de 2020 em https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/id353_senlef_guide.pdf

Kembara, M., Rozak, R. & Hadian, V. (2019). “Research-based Lectures to Improve Students' 4C (Communication, Collaboration, Critical Thinking, and Creativity) Skills”. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, Vol. 306, pp. 22-26.

Koch, I. & Elias, V. (2009). *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Editora Contexto.

Kucer, S. B. (1985). “The making of meaning: Reading and writing as parallel processes”. *Written Communication*, *vol. 2, n. 3*. pp. 317–336. Acedido a 12 de abril de 2020 em https://eric.ed.gov/?id=EJ319758

Kukulska-Hulme, A., Beirne, E., Conole, G., Costello, E., Coughlan, T., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., Herodotou, C., Holmes, W., Mac Lochlainn, C., Nic Giollamhichil, M., Rienties, B., Sargent, J., Scanlon, E., Sharples, M. and Whitelock, D. (2020). Innovating Pedagogy 2020: Open University Innovation Report 8. Milton Keynes: The Open University. Acedido a 14 de outubro de 2020 em https://ou-iet.cdn.prismic.io/ou-iet/062505af-0b26-48a0-95c3-39842694abc6_innovating-pedagogy-2020.pdf

Langworth, R. M. (2013). *Winston Churchill’s In His Own Words Collection*. New York: Rosetta Books.

Latinne, A.; Hu, B.; Olival, K. J.; Zhu, G.; Zhang, L.; Li, H.; Chmura, A. A.; Field, H. E.; Zambrana-Torrelio, C.; Epstein, J. H.; Li, B.; Zhang, W.; Wang, L.; Shi, Z.; Daszak, P. (2020). "Origin and cross-species transmission of bat coronaviruses in China". Nature Communication. Vol.11. Acedido a 12 de setembro de 2020 em https://www.nature.com/articles/s41467-020-17687-3

Leitão, I. (2013). *Os diferentes tipos de avaliação: avaliação formativa e avaliação sumativa*. (Relatório de estágio do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa).

Lerner, D. (2002). *Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed.

Margarit, A. M. (2003). *Un modelo teórico para entender el mundo del escritor*. Dissertação de Mestrado, Universidade Nacional de Rosário, Rosário. Acedido a 11 de abril de 2020 em https://blogs-fcpolit.unr.edu.ar/programa/2003/04/05/un-modelo-teorico-para-entender-el-mundo-del-escritor-t-base-4/.

Marques, C. & Silva, I (2018). *Contos & Recontos 7*. Lisboa: Edições Asa.

National Education Association. (2012). *Preparing 21st century students for a global society: An educator's guide to the "Four Cs".* NEA. Acedido a 3 de março de 2020 em http://www.nea.org/tools/52217.htm.

Neves, A. C. & Ferreira, A. L. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Guerra e Paz.

Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). Escrita - Guião de Implementação do Novo Programa de Português. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido a 11 de julho de 2020 em https://www.cfaematosinhos.eu/GIP_Escrita.pdf

Nunan, D. (2003). *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw Hill.

Olson, D. R. (1994). *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y de la lectura em la estrutura del conocimiento*. Trad. Patrícia Willson. Barcebola: Gedisa.

Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação – Uma prática diária.* Lisboa: Editorial Presença.

Penagos, D. (2016). *Desarrollo de la estrutura narrativa em las estudantes de 3, 4 y 5 grado*. Universidad de la Sabana, Faculdad de Educación.

Percegona, M. (2005). *A Fossilizaçao no processo de aquisição de aquisição de segunda língua*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná).

Pereira, L. A. (2003). "Para uma didática da Escrita no Ensino Básico. Teses, pressupostos e condições de possibilidades". At*as do IV Encontro Nacional de Didática e Metodologia da Educação – Percursos e Desafios*. Évora: Universidade de Évora.

Pereira, M.H.R., Ferreira, J. & Oliveira, f. (2009). "Horácio: Ética e Ars Poetica" in *Horácio e a sua Perenidade*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

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

Perrenoud, P. (1998). "From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: Towards a wider conceptual field". *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, vol. 5, n.1, pp. 85-102.

Perrenoud, P. (1999). "Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistemática da mudança pedagógica". In A. Estrela, & A. Nóvoa. (1999). *Avaliação em educação: Novas perspetivas*. Porto: Porto Editora.

Piaget, J. (2009). *Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget*. São Paulo: UNESP.

Pinto, J., & Lima, J. (2010). "O Feedback escrito no 1o ciclo do Ensino Básico". *ESCOLA: espaço de preservação, criação e transmissão*. Acedido a 9 de julho de 2020 em

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8926/1/O%20feedback%20no%201º%20ciclo%20do%20ensino%20básico%20-%20pp.%20135-138.pdf

Pires, M. A. (2002). *Escrever, um Acto de Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.

Polio, C. (2012) "The relevance of second language acquisition theory to the written error correction debate". *Journal of Second Language Writing*, vol. 21, pp. 375-389.

Polonia, E. (2003). *Parâmetros para procedimentos pedagógicos na aprendizagem de inglês como língua estrangeira em uma rede telemática*. (Tese de Doutorado em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Rei, J.E. (1994). *A escrita*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Richard, J. & Lockhart, C. (2007). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. 15th edition. New York: Cambridge University Press. (1971).

Roschelle, J., & Teasley, S. D. (1995). "The construction of shared knowledge in collaborative problem solving". *Computer-Supported Collaborative Learning*. Berlin: Springer-Verlag. pp.69-197.

Sachs, R. & Polio, C. (2007). "Learners' uses of two types of written feedback on an L2 writing revision task". *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 29, pp. 67–100.

Sampaio, A. F. (2009). *Letras e Memória – Uma breve história da Escrita*. São Paulo: Ateliê Editorial.

Santana, I. (2007). *Aprendizagem da Escrita - estudo sobre a revisão cooperada de texto.* Porto: Porto Editora.

Santos, L. & Dias, S. (2006). "Como entendem os alunos o que lhes dizem os professores? A complexidade do feedback.". Acedido a 11 de julho de 2020 em http://area.fc.ul.pt/pt/artigos%20publicados%20nacionais/profmat2006ls.pdf

Santos, L., Pinto, J. Rio, F. Pinto, F. Varandas, J. Moreirinha, O. Dias, P. Dias, S. & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para Aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora

Sardinha, M. d. (2005). *A activação do Conhecimento temático no âmbito da planificação da escrita*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Simões, C.; Oliveira, H. & Gonçalves, C. (2018). *Bridges 10*. Lisboa: Leya - Sebenta.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, M.L. (1998). "«Agora não posso. Estou a ler!»" in Sousa, M.L. & Castro, R.V., *Entre linhas paralelas - Estudos sobre o Português nas escolas.* Coimbra: Angelus Novus. pp. 55-70.

Tynjala, P., Mason, L. & Lonka, K. (2001). *Writing as a Learning Tool – Integrating Theory and Practice*. New York: Kluwer Academic Publishers

Teixeira, M., Novo, C. & Neves, E. (2011). "Abordagens relevantes para o ensino da escrita – do papel ao digital". *Interações*, n.19, pp. 238-258.

Torres, P. e Irala, E. (2014). "Aprendizagem colaborativa: Teoria e Prática". *Coleção Agrinho*, pp. 61-95. Acedido a 23 de maio de 2020 em https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf

Truscott, J. (1996). "The case against grammar correction in L2 writing classes". *Language Learning*, 46, pp.327–369.

Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). “Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: A Typology”. *British Educational Research Journal*. Vol. 22, N. 4, pp. 389-404.

Van der Westhuizer, G. J. (2009). “Writing as an instrument to learning”. *South African Linguistics and Applied Languages Studies*. Vol. 27, pp. 471-481.

Vygotsky, L. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Wagner, T. (2008). *The global achievement gap.* New York: Perseus Books.

Anexos

Anexo 1 – Grelha de observação das dificuldades na Escrita

Disciplina					
Data					
Aluno	**Género textual**	**Tipo de erro**	**Exemplo**	**Frequência**	**Observações**

Wilson Medeiros

Anexo 2 – Ilustração sobre a manipulação dos media



Anexo 3 – Artigo na revista Forbes intitulado "What is Media Manipulation?", de Ryan Holiday

READING Time

1. Skim the text to find out what a media manipulator is.

What is Media Manipulation?

If you don't know, you should. Because media manipulation currently shapes[1] everything you read, hear and watch online. *Everything.*

Many years ago, we only had a few threats[2] to fear when it came to media manipulation: political propaganda or advertising. They exploited the fact that the media was reliable. I know this because I am a media manipulator. My job was to use the media to make people do or think things they otherwise would not. People like me are there, behind the curtain, pulling the puppet strings.

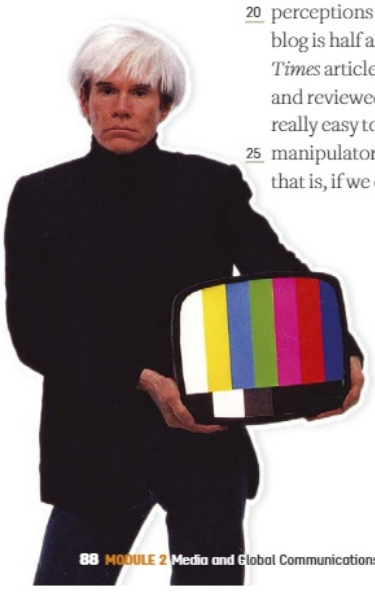
The media used to be a trusted source of information for the public. Today, all the barriers that made it reliable have broken down. However, the old perceptions remain. If a random[3] blog is half as reliable as a *New York Times* article that was verified, edited and reviewed by multiple editors, it is really easy to become well known. So manipulators play the *volume game*, that is, if we can generate enough *online buzz*[4] people will assume that where there is smoke there is fire and the unreal becomes real.

When the news is decided not by what is important but by what the readers are clicking; when the cycle is so fast that the news are regularly incomplete, media manipulation is the *status quo*.

Brian Moylan, a British writer, once explained the art of online headlines: "[the key is to] get the whole story into the headline but leave out just enough that people will want to click."

Today the media is attacked on all sides, by the crushing[5] economics of their business, dishonest sources, inhuman[6] deadlines[7], page view quotas, inaccurate information, greedy[8] publishers[9], poor training or the demands of the audience. These incentives are real, whether you're the *Huffington Post* or *CNN* or some tiny blog. They warp[10] everything you read online – and let me tell you, *YouTube* videos and paid-edit *Wikipedia*[11] articles are only the beginning. When everyone is running the same racket, the line between the real and the fake becomes indistinguishable.

Ryan Holiday "What is Media Manipulation"
www.forbes.com (adapted and abridged) accessed in December 2012



Glossary

1 **shapes** • influences
2 **threats** • menaces
3 **random blog** • any blog, with no conscious choice
4 **online buzz** • online rumour/talk
5 **crushing** • pulverising (force of)
6 **inhuman** • lacking compassion
7 **deadlines** • the lattest times or dates by which something should be completed
8 **greedy** • selfish
9 **publishers** • companies or people who prepare and issue books, journals, or music for sale
10 **warp** • twist
11 **paid-edit Wikipedia** • writing or editing on Wikipedia in return for money



2. Complete the following sentences according to the information in the text.

a. For a long time, people only had to fear

_____

b. The media were considered

_____

c. The more an article is clicked on,

_____

3. Who/what do the following words refer to?

a. we (l. 5) _____ **c.** we (l. 26) _____

b. it (l. 18) _____ **d.** These (l. 46) _____

4. Match the words/expressions on the left with their definition on the right.

Words/expressions		Definition
a. propaganda (l. 7)	☐	**1.** Carrying out a scam, a fraud.
b. reliable (l. 9)	☐	**2.** The deliberate spreading of information, rumours, etc.
c. perceptions (l. 20)	☐	**3.** The existing state of affairs, especially regarding social and political issues.
d. *status quo* (l. 34)	☐	**4.** That may be relied on, accurate.
e. running the same racket (l. 53)	☐	**5.** The way in which something is regarded, understood, or interpreted.

5. Answer the following questions on the text.

5.1 In what way do the media manipulate everything we read, hear and watch?

5.2 What is the danger behind any random blog becoming as reliable as most important US newspapers?

5.3 Why are headlines so important?

5.4 What are some of the factors which influence the media nowadays? In your opinion, what is the most dangerous one?

6. "Where there is smoke, there is fire" (l. 28) is a proverb. Do you know its equivalent in Portuguese? What does it mean?

6.1 Find out three more English proverbs and their translation into Portuguese.

THINKING TIME

Discuss the following quote taken from the text.

People like me are there, behind the curtain, pulling the puppet strings.

Anexo 4 – Ficha de trabalho para a escrita de um texto de opinião sobre a manipulação dos média no quotidiano dos alunos

10th grade – English

Names - _____ Date: __/__/____

_____

_____

_____

Teacher - Wilson Medeiros

Reflection of the day

Writing is power!



MEDIA MANIPULATION

(worksheet)

Writing an opinion text

Opinion text		
	Title	It must come summarize the general idea of your opinion text and it must come on top of it. You may write it as an affirmative, negative or interrogative statement.
1st paragraph	Introduction	Write an interesting opening sentence that catches the reader's attention. You can use an interesting fact or a quotation or a rhetorical question.
2nd paragraph	Development Argument 1	You should write an argument that justifies your position.
	Example 1	Give an example that shows what you really want to say in the first argument.
3rd paragraph	Development Argument 2	Write another argument to justify your position.
	Example 2	Give an example that shows what you really want to say in the second argument.
4th paragraph	Conclusion	Sum up your main points, but do not repeat the same information. Use a different vocabulary. Write a universal comment that anyone can connect with.

1

1. **According to what you have just studied about Media Manipulation, write an opinion text in which you will show your opinion about Media Manipulation in your everyday life. Your text will be published on your school's website. Be creative!**

1.1. Plan your essay by defining the criteria and organizing your ideas.

Opinion text		
	Title	
1st paragraph	Introduction	
2nd paragraph	Development Argument 1	
	Development Example 1	
3rd paragraph	Development Argument 2	
	Development Example 2	
4th paragraph	Conclusion	

1.2.Now assess your text planning according to the grid below.

Planning assessment grid	Yes	No
It respects the theme.		
It has an introduction, a development and a conclusion.		
It has two arguments.		
It has two arguments.		
It has simple and clear ideas.		
It has a title.		

2

2. **In between 150 and 180 words, write the text bringing your ideas to life. You should write it in the first person of plural ("we") and use at least 3 connectors.**

3



Connectors in English



Opinion	Sequence	Addition
• I think • I believe • I feel • In my opinion • In my view • As far as I know • It seems likely • It seems to me • In my experience • As far as I'm concerned • I tend to think that • As far as I understand	• Firstly • Secondly • Third • Then • Next • Afterwards • Finally • Eventually • Previously • After that • Meanwhile • Sequently	• And • Also • In addition • Further • Furthermore • As well as • And then • Too • Besides • In addition to • Moreover • Additionally • Not only … but also • Then • Again • Finally



Connectors of Contrast

✓ Whereas	✓ Nevertheless	✓ Nonetheless
✓ However	✓ In spite of	✓ On the other hand
✓ Yet	✓ Because of	✓ Notwithstanding
✓ Despite	✓ Unlike	✓ Despite this
✓ Even so	✓ In contrast to	✓ Apart from
✓ But	✓ While	✓ Otherwise
✓ Although	✓ Conversely	✓ Unlike
✓ Though	✓ Instead	
✓ Even tough	✓ Alternatively	
✓ On the contrary	✓ By contrast	



20 Connectors & Example Sentences



1. **Even if** → **Even if** Alex earned a big salary, he would not buy a fast car.
2. **Provided** → They can listen to music **provided** they disturb nobody.
3. **Because** → We can not go on holiday, **because** we don't have enough money.
4. **Rather than** → A company is stronger if it is bound by love **rather than** by fear.
5. **Before** → **Before** I have breakfast, I always have a shower.
6. **Wherever** →They can go **wherever** they want.
7. **When** →He had climbed many mountains **when** he was a boy.
8. **So that** →You are very late **so that** we can not start the lesson.
9. **Once** → **Once** I start I must continue.
10. **After** → Mary arrived **after** Alex left.
11. **Even though** → I won't go to the party **even though** I was invited.
12. **While** → **While** she was walking I was running.
13. **When** → He had climbed many mountains **when** he was a boy.
14. **So that** → You are very late **so that** we can not start the lesson.
15. **Once** → **Once** I start I must continue.
16. **After** → Mary arrived **after** Alex left.
17. **Unless** → You don't need to go **unless** you want to.
18. **Since** → **Since** I see you, I am better.
19. **Whether** → I don't know **whether** she'll be admitted to the university.
20. **Whereas** → I use water when making pasta **whereas** my mom uses eggs.

4

3. Review your essay, according to the grid below.

Reviewing assessment grid	Yes	No
It follows the plan and its structure.		
It has paragraphs.		
It is between 150 and 180 words.		
It has authentic vocabulary.		
It is written in the first person of plural ("we").		
It has at least 3 connectors.		
It has clear, simple and organized sentences.		
It has good spelling.		
Its punctuation is adequate.		
It is linguistically accurate and coherent.		
It has information substitution mechanisms (pronouns and names)		
It was written with a pen.		
It looks good without being stained, wrinkled, or torn.		

Note: do not forget to hand out this worksheet to your teacher.

Good job!

5

Anexo 5 – Grelha de *feedback* dos alunos

10th grade – English – Manipulation in the Media

Name - _____ date:___/___/_____

Students' feedback grid

1. Listen to your colleagues' writing plan and assess it according to the grid bellow.

Planning assessment grid	Yes	No	Observations
Student who is presenting -			
It respects the theme.			
It has an introduction, development, and conclusion.			
It has two arguments.			
It has two examples.			
It has simple and clear ideas.			
It has a title.			

Planning assessment grid	Yes	No	Observations
Student who is presenting -			
It respects the theme.			
It has an introduction, development, and conclusion.			
It has two arguments.			
It has two examples.			
It has simple and clear ideas.			
It has a title.			

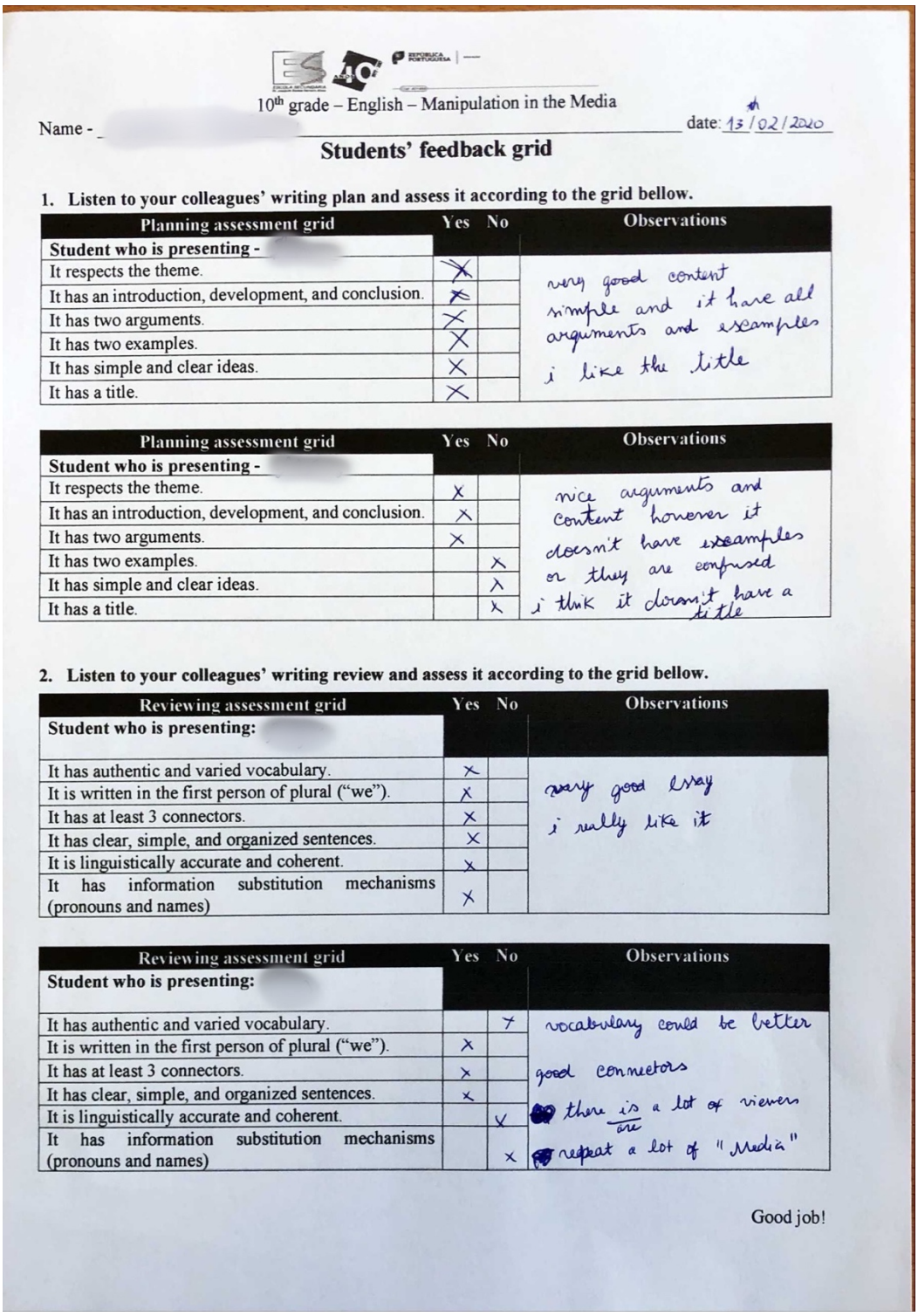
2. Listen to your colleagues' writing review and assess it according to the grid bellow.

Reviewing assessment grid	Yes	No	Observations
Student who is presenting:			
It has authentic and varied vocabulary.			
It is written in the first person of plural ("we").			
It has at least 3 connectors.			
It has clear, simple, and organized sentences.			
It is linguistically accurate and coherent.			
It has information substitution mechanisms (pronouns and names)			

Reviewing assessment grid	Yes	No	Observations
Student who is presenting:			
It has authentic and varied vocabulary.			
It is written in the first person of plural ("we").			
It has at least 3 connectors.			
It has clear, simple, and organized sentences.			
It is linguistically accurate and coherent.			
It has information substitution mechanisms (pronouns and names)			

Good job!

Anexo 6 – grelha de *feedback* dos alunos (exemplo)[25]



10th grade – English – Manipulation in the Media

Name - _____ date: 13th/02/2020

Students' feedback grid

1. **Listen to your colleagues' writing plan and assess it according to the grid bellow.**

Planning assessment grid Student who is presenting -	Yes	No	Observations
It respects the theme.	X		very good content simple and it have all arguments and examples i like the title
It has an introduction, development, and conclusion.	X		
It has two arguments.	X		
It has two examples.	X		
It has simple and clear ideas.	X		
It has a title.	X		

Planning assessment grid Student who is presenting -	Yes	No	Observations
It respects the theme.	X		nice arguments and content however it doesn't have examples or they are confused i think it doesn't have a title
It has an introduction, development, and conclusion.	X		
It has two arguments.	X		
It has two examples.		X	
It has simple and clear ideas.		X	
It has a title.		X	

2. **Listen to your colleagues' writing review and assess it according to the grid bellow.**

Reviewing assessment grid Student who is presenting:	Yes	No	Observations
It has authentic and varied vocabulary.	X		very good essay i really like it
It is written in the first person of plural ("we").	X		
It has at least 3 connectors.	X		
It has clear, simple, and organized sentences.	X		
It is linguistically accurate and coherent.	X		
It has information substitution mechanisms (pronouns and names)	X		

Reviewing assessment grid Student who is presenting:	Yes	No	Observations
It has authentic and varied vocabulary.		X	vocabulary could be better
It is written in the first person of plural ("we").	X		
It has at least 3 connectors.	X		good connectors
It has clear, simple, and organized sentences.	X		
It is linguistically accurate and coherent.		X	there is/are a lot of viewers
It has information substitution mechanisms (pronouns and names)		X	repeat a lot of "Media"

Good job!

[25] Os nomes dos alunos foram alterados de forma a manter o seu anonimato nesta investigação.

Anexo 7 – Grelha de feedback do professor

10th grade – English – Manipulation in the Media

Teacher's feedback grid

Teacher: Wilson Medeiros. date:___/___/_____

Planning moment

Names	Yes	No	Observations
Student presenting their group's writing plan -			
• Student's discourse is very clear and coherent.			
• Student's ideas are very organized.			
• Student respects the theme and all the text's characteristics.			
• Student shows a reflective thinking.			
Student giving feedback -			
• Student points out good and/or bad aspects.			
• Student respects the other student.			
• Student shows a reflective thinking.			
• Student shows a solution for the other student's problem(s).			
Student giving feedback -			
• Student points out good and/or bad aspects.			
• Student respects the other student.			
• Student shows a reflective thinking.			
• Student shows a solution for the other student's problem(s).			

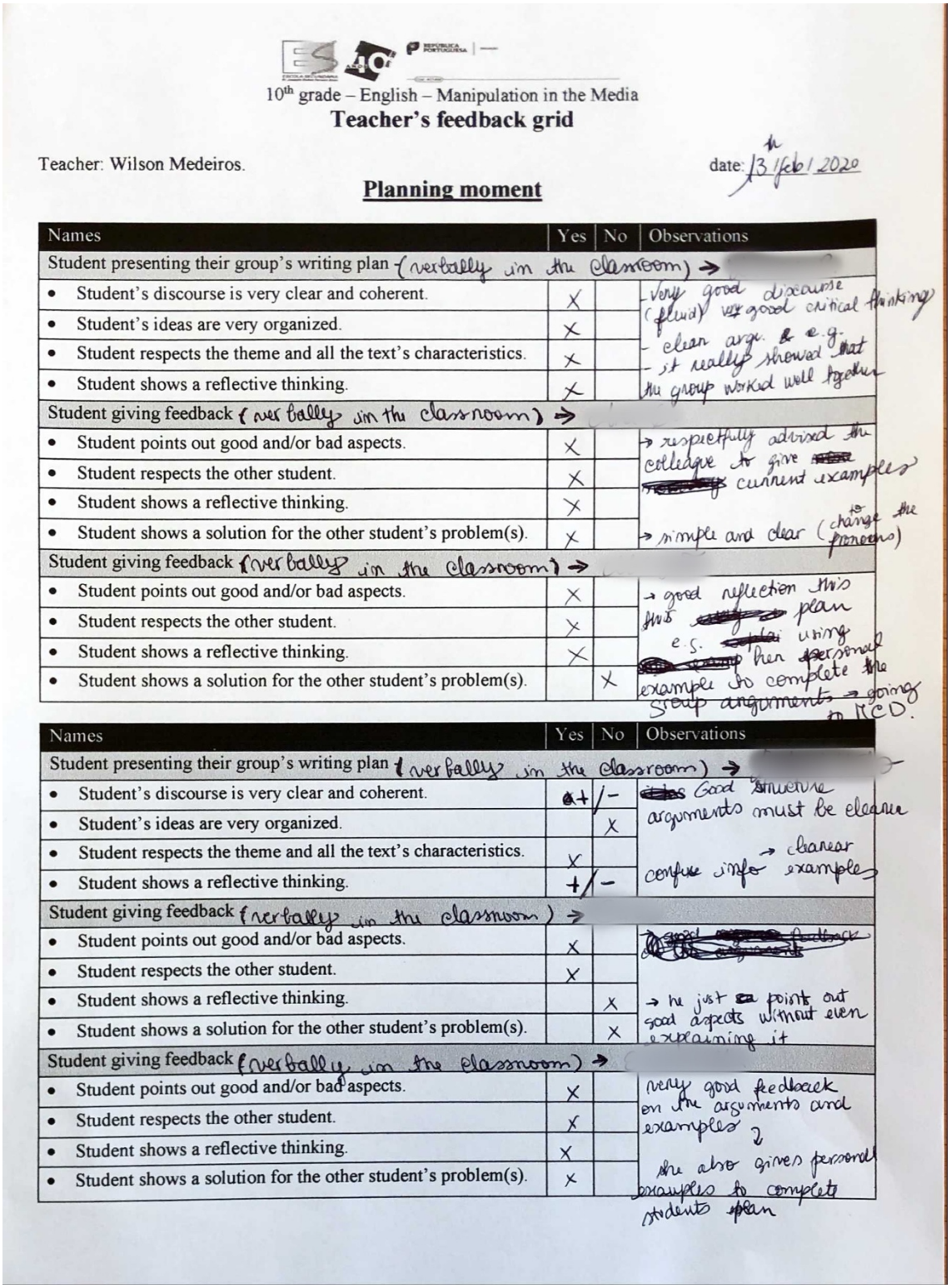
Names	Yes	No	Observations
Student presenting their group's writing plan -			
• Student's discourse is very clear and coherent.			
• Student's ideas are very organized.			
• Student respects the theme and all the text's characteristics.			
• Student shows a reflective thinking.			
Student giving feedback -			
• Student points out good and/or bad aspects.			
• Student respects the other student.			
• Student shows a reflective thinking.			
• Student shows a solution for the other student's problem(s).			
Student giving feedback -			
• Student points out good and/or bad aspects.			
• Student respects the other student.			
• Student shows a reflective thinking.			
• Student shows a solution for the other student's problem(s).			

Reviewing moment

Names	Yes	No	Observations
Student presenting their group's writing reviewing -			
• Student text vocabulary is authentic and varied.			
• Student text is written in first person of plural ("we").			
• Student text has at least 3 connectors.			
• Student text has clear, simple, and organized sentences.			
• Student text is linguistically accurate and coherent.			
• Student text has information substitution mechanisms			
Student giving feedback -			
• Student points out good and/or bad aspects.			
• Student respects the other student.			
• Student shows a reflective thinking.			
• Student shows a solution for the other student's problem(s).			
Student giving feedback -			
• Student points out good and/or bad aspects.			
• Student respects the other student.			
• Student shows a reflective thinking.			
• Student shows a solution for the other student's problem(s).			

Names	Yes	No	Observations
Student presenting their group's writing reviewing -			
• Student text vocabulary is authentic and varied.			
• Student text is written in first person of plural ("we").			
• Student text has at least 3 connectors.			
• Student text has clear, simple, and organized sentences.			
• Student text is linguistically accurate and coherent.			
• Student text has information substitution mechanisms			
Student giving feedback -			
• Student points out good and/or bad aspects.			
• Student respects the other student.			
• Student shows a reflective thinking.			
• Student shows a solution for the other student's problem(s).			
Student giving feedback -			
• Student points out good and/or bad aspects.			
• Student respects the other student.			
• Student shows a reflective thinking.			
• Student shows a solution for the other student's problem(s).			

Anexo 8 – Grelha de *feedback* do professor (preenchida)



10th grade – English – Manipulation in the Media

Teacher's feedback grid

Teacher: Wilson Medeiros.

date: 13th/Feb/2020

Planning moment

Names	Yes	No	Observations
Student presenting their group's writing plan (verbally in the classroom) →			
• Student's discourse is very clear and coherent.	X		- very good discourse (fluid) ✓ good critical thinking
• Student's ideas are very organized.	X		- clear arg. & e.g.
• Student respects the theme and all the text's characteristics.	X		- it really showed that
• Student shows a reflective thinking.	X		the group worked well together
Student giving feedback (verbally in the classroom) →			
• Student points out good and/or bad aspects.	X		→ respectfully advised the colleague to give current examples
• Student respects the other student.	X		
• Student shows a reflective thinking.	X		
• Student shows a solution for the other student's problem(s).	X		→ simple and clear (change the pronouns)
Student giving feedback (verbally in the classroom) →			
• Student points out good and/or bad aspects.	X		→ good reflection this plan
• Student respects the other student.	X		
• Student shows a reflective thinking.	X		e.s. using her personal
• Student shows a solution for the other student's problem(s).		X	example to complete the group arguments → going to HCD.

Names	Yes	No	Observations
Student presenting their group's writing plan (verbally in the classroom) →			
• Student's discourse is very clear and coherent.	a+	/-	Good structure arguments must be clearer
• Student's ideas are very organized.		X	
• Student respects the theme and all the text's characteristics.	X		→ clearer
• Student shows a reflective thinking.	+/-		confuse info examples
Student giving feedback (verbally in the classroom) →			
• Student points out good and/or bad aspects.	X		
• Student respects the other student.	X		
• Student shows a reflective thinking.		X	→ he just points out good aspects without even explaining it
• Student shows a solution for the other student's problem(s).		X	
Student giving feedback (verbally in the classroom) →			
• Student points out good and/or bad aspects.	X		very good feedback on the arguments and examples ✓
• Student respects the other student.	X		
• Student shows a reflective thinking.	X		she also gives personal
• Student shows a solution for the other student's problem(s).	X		examples to complete students plan

Reviewing moment

Names	Yes	No	Observations
Student presenting their group's writing reviewing (verbally in the classroom) →			
• Student text vocabulary is authentic and varied.	X		→ very good essay, well-structured with more than 3 connectors
• Student text is written in first person of plural ("we").	X		→ argum & e.g. very well explained w/ personal situation
• Student text has at least 3 connectors.	X		→ aware of today's main problems
• Student text has clear, simple, and organized sentences.	X		
• Student text is linguistically accurate and coherent.	X		
• Student text has information substitution mechanisms	X		
Student giving feedback (verbally in the classroom) →			
• Student points out good and/or bad aspects.	X		→ very coherent essay, modern and Ss need to be aware of these problems → society evolve
• Student respects the other student.	X		
• Student shows a reflective thinking.	X		
• Student shows a solution for the other student's problem(s).		X	→ Ss admits that the essay is very good no no solutions
Student giving feedback (verbally in the classroom) →			
• Student points out good and/or bad aspects.	X		→ the essay is very well written, Ss loved the the last example (Trump)
• Student respects the other student.	X		
• Student shows a reflective thinking.	X		
• Student shows a solution for the other student's problem(s).		X	→ no problems, no solutions

Names	Yes	No	Observations
Student presenting their group's writing reviewing (verbally in the classroom) →			
• Student text vocabulary is authentic and varied.		X	→ a bit repetitive
• Student text is written in first person of plural ("we").	X		→ need to substitute names for pronouns
• Student text has at least 3 connectors.	X		→ 3 connectors but very basic
• Student text has clear, simple, and organized sentences.	X		
• Student text is linguistically accurate and coherent.	+/-	X	→ minimally fluid speech
• Student text has information substitution mechanisms		X	
Student giving feedback (verbally in the classroom) →			
• Student points out good and/or bad aspects.	X		the S points out only good aspects about the arguments and examples = like her life
• Student respects the other student.	X		
• Student shows a reflective thinking.	X		
• Student shows a solution for the other student's problem(s).		X	they should have used ≠ connectors but doesn't present a solution
Student giving feedback (verbally in the classroom) →			
• Student points out good and/or bad aspects.	X		he liked the essay and suggests other examples related to persuation in the media
• Student respects the other student.	X		
• Student shows a reflective thinking.	X		
• Student shows a solution for the other student's problem(s).	X		

- Fox news (brainwashing)
- radio → songs to get popular

Anexo 9 – Grelha de avaliação da colaboração entre os grupos da aula de Inglês utilizada pelo professor

Grelha de avaliação do trabalho colaborativo em sala de aula			
Parâmetros		**Classificação**	**Descritores**
REFLEXÃO	**Espírito crítico**	50	Todos os alunos apresentam um forte espírito crítico com ideias inovadoras e atuais.
		30	Alguns apresentam um razoável espírito crítico, apresentando, por vezes, algumas ideias inovadoras e ou atuais.
		10	Apresentam pouco espírito crítico, nem sempre com ideias inovadoras e ou atuais.
	Relacionar tema com um contexto real	50	Os alunos relacionam o tema proposto com o seu quotidiano.
		30	Os alunos relacionam pouco eficazmente o tema proposto com o seu quotidiano.
		10	Os alunos pouco relacionam o tema proposto com o seu quotidiano.
COLABORAÇÃO	**Partilha de conhecimento**	40	Os alunos sempre partilham os seus conhecimentos entre todos.
		20	Os alunos partilham razoavelmente os seus conhecimentos entre todos ou com alguns colegas.
		5	Os alunos pouco ou quase nada partilham os seus conhecimentos entre eles.
	Atribuição de funções	20	Os alunos são capazes de atribuir as funções a cada elemento do grupo equitativamente.
		10	Os alunos são capazes de atribuir as funções a cada elemento de forma judiciosamente.
		5	Os alunos têm dificuldades em atribuir funções a cada elemento do grupo.
	Motivação	20	Os alunos apresentam uma notória e forte motivação.
		10	Os alunos apresentam alguma motivação.
		0	Os alunos apresentam desmotivação total.
	Respeito	20	Todos os alunos se respeitam e se integram no grupo.
		10	Alguns alunos respeitam-se e integram-se no grupo.
		5	Os alunos pouco ou nada se respeitam e pouco ou nada se integram no grupo.

Grelha de avaliação do trabalho colaborativo em sala de aula									
Parâmetros		**Classificação**	**Grupo 1**	**Grupo 2**	**Grupo 3**	**Grupo 4**	**Grupo 5**	**Grupo 6**	**Grupo 7**
REFLEXÃO	Espírito crítico	**50**							
		30							
		10							
	Relacionar tema com um contexto real	**50**							
		30							
		10							
COLABORAÇÃO	Partilha de conhecimento	**40**							
		20							
		5							
	Atribuição de funções	**20**							
		10							
		5							
	Motivação	**20**							
		10							
		0							
	Respeito	**20**							
		10							
		5							
Total									
Nível									

Nota

1. Níveis: insuficiente - 0 a 9 valores; suficiente – 10 a 13 valores; bom – 14 a 17 valores; muito bom – 18 a 20 valores.

Anexo 10 – Grelha de avaliação da escrita para Inglês

Parâmetro	**Descritores dos níveis de desempenho dos alunos**				
Pontuação					
A	**50**	**41**	**32**	**23**	**15**
Competência pragmática discursiva - Desenvolvimento temático	• Redigem o texto sobre o tema proposto. • Apresentam claramente a informação requerida. • Explicitam o seu ponto de vista. • Fundamentam a sua perspetiva com dois argumentos, ilustrando cada um com um exemplo relevante.	**NÍVEL INTERCALAR**	• Redigem o texto sobre o tema proposto. • Apresentam, nem sempre de forma clara, a informação requerida. • Explicitam o seu ponto de vista com algumas lacunas. • Fundamentam a sua perspetiva com dois argumentos, ilustrando apenas um exemplo.	**NÍVEL INTERCALAR**	• Redigem o texto respeitando parcialmente o tema proposto. • Apresentam vagamente alguma informação requerida. • Não explicitam o seu ponto de vista. • Fundamentam a sua perspetiva com dois argumentos, sem exemplos OU um argumento com o respetivo exemplo.
B	**40**	**32**	**25**	**17**	**10**
Competência pragmática discursiva -	• Estruturam muito bem o texto, articulando as ideias de forma coerente e coesa. • Empregam adequadamente um variado leque de conectores (*furthermore,*		• Estruturam muito bem o texto, articulando as ideias, por vezes com algumas imprecisões. • Empregam conectores variados com alguma complexidade, nem sempre adequados OU conectores mais frequentes e		• Estruturam o texto, articulando-o com ideias muito pouco coerentes e coesas. • Empregam conectores pouco variados, simples e nem sempre adequados (*and, but, so*...).

Coerência e coesão	*nevertheless, as a result...*). • Mobilizam mecanismos de coesão lexical através de substituições nominais ou pronominais. • Estruturam muito bem os parágrafos.		adequados (*and, but, because...*). • Mobilizam mecanismos de coesão lexical através de substituições nominais ou pronominais. • Estruturam razoavelmente os parágrafos.		• Apresentam cadeias de referências pouco adequadas. • Estruturam mal os parágrafos OU não fazem parágrafos.
C **Competência pragmática funcional**	**30**	**24**	**18**	**12**	**6**
	• Respeitam o género textual requerido (*opinion text*) e cumprem as intenções comunicativas estabelecidas.		• Respeitam o género textual requerido (*opinion text*) e cumprem parcialmente as intenções comunicativas estabelecidas.		• Respeitam parcialmente o género textual requerido (*opinion text*) e cumprem parcialmente as intenções comunicativas estabelecidas.
D	**40**	**32**	**25**	**17**	**10**
Competências linguísticas e sociolinguísticas	• Empregam vários recursos estilísticos e um vocabulário variado. • Mobilizam as estruturas e as formas gramaticais, embora possam cometer lapsos simples de compreensão de texto. • Apresentam bom domínio da pontuação e da ortografia, ainda que se verifique alguma influência da língua materna. • Adequam o texto ao contexto e ao(s) destinatário(s).		• Empregam recursos estilísticos e um vocabulário pouco variado. • Mobilizam as estruturas e as formas gramaticais, com incorreções não impeditivas da compreensão do texto. • Apresentam algum domínio da pontuação e da ortografia, ainda que alguma influência da língua materna. • Adequam o texto ao contexto e ao(s) destinatário(s).		• Empregam recursos estilísticos e um vocabulário limitado. • Evidenciam algum domínio das estruturas e formas gramaticais, com erros sistemáticos elementares. • Evidenciam escasso domínio da pontuação e da ortografia. • Adequam, com pouca precisão, o texto ao contexto e ao(s) destinatário(s).
E	**40**	**32**	**25**	**17**	**10**

Reflexão e colaboração	• Todos apresentam um forte espírito crítico com ideias inovadoras e atuais. • Partilham sempre os seus conhecimentos com todos. • Escolhem equitativamente os monitores para cada etapa da escrita. • Apresentam uma forte e notória motivação. • Todos se respeitam e se integram no grupo.	•	• Alguns apresentam um razoável espírito crítico com algumas ideias inovadoras e ou atuais. • Partilham, por vezes, os seus conhecimentos entre todos ou com alguns. • Escolhem judiciosamente os monitores para cada etapa da escrita. • Evidenciam, pontualmente, alguma motivação. • Alguns deles respeitam-se e integram-se no grupo.	•	• Apresentam pouco espírito crítico , nem sempre com ideias inovadoras e/ou atuais. • Pouco ou quase nada partilham os seus conhecimentos entre eles. • Têm dificuldade em escolher os monitores para cada etapa da escrita. • Apresentam uma completa desmotivação. • Pouco ou nada se respeitam ou se integram escolhem ao ao acaso no grupo.

(adaptado dos Exames Nacionais de Inglês 550, IAVE)

Inglês						
Grupos	**Descritores de desempenho**					**Total (200)**
	A (50)	**B (40)**	**C (30)**	**D (40)**	**E (40)**	
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						

Anexo 11 – Grelha para a contagem e tipologia de erro em Inglês

Inglês						
Grupos	**Tipologia de erro**					**Total De erros por grupo**
	Sintático	**Semântico**	**Morfológico**	**Ortográfico**	**Pontuação**	
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
Total de erros por categoria						

Anexo 12 – Texto de opinião do grupo 1

1. **According to what you have just studied about Media Manipulation, write an opinion text in which you will show your opinion about Media Manipulation in your everyday life. Your text will be published on your school's website. Be creative!**

1.1. Plan your essay by defining the criteria and organizing your ideas.

Opinion text		
	Title	Are we being controlled this all time?
1st paragraph	Introduction	- Definition of Media Manipulation - How it works → read class article
2nd paragraph	Development Argument 1	- Marketing and influencers - things we don't need - ads lie to us
	Development Example 1	- Propaganda and PR stunts - ~~[illegible]~~ McDonald's
3rd paragraph	Development Argument 2	- Brainwashing → sometimes when we have an opinion and due to the Media we start think otherwise
	Development Example 2	- Fake News - difficulty in finding reliable info - Donald Trump's tweets
4th paragraph	Conclusion	Media manipulates everything we - see / watch - listen to - think we need to be careful

1.2. Now assess your text planning according to the grid below.

Planning assessment grid	Yes	No
It respects the theme.	X	
It has an introduction, development and conclusion	X	
It has two arguments.	X	
It has two examples	X	
It has simple and clear ideas.	X	
It has a title	X	

2

2. In between 150 and 180 words, write the text bringing your ideas to life. You should write it in the first person of plural ("we") and use at least 3 connectors.

Are we being controlled this all time?

Media manipulation is the series of techniques used to create an image or an argument that favours only the interests of people who do it – media manipulators. ~~This is very present in our everyday life~~.

Firstly, one of the main reasons that this occurs is due to marketing and influencers. They, for example, promote a product that usually people don't need it, but they buy it anyway. Many companies in advertisements act like their product is the best even if it's not. For instance, McDonald's and their very small and tasteless burgers.

Furthermore, the Media is increasingly brainwashing us and taking our values, ideas and dreams. More and more it is so difficult to get reliable information without being deceived. For example, Donald Trump is constantly spreading fake news on his Twitter account.

To conclude we need to be careful because Media controls everything we watch, read, listen to without us realizing.

150 words

Great essay! This shows that you all had good points about media manipulation and you are also very aware about today's problems. Everything was very well structured with varied connectors. However, be attentive to definite and indefinite articles and ponctuation as well as prepositions. You also worked very well as a group and I can see that your colleagues feedback was useful.

A	B	C	D	E
50	32	30	40	40

=

19,2 v.

3. Review your essay, according to the grid below.

Reviewing assessment grid	Yes	No
It follows the plan and its structure.	X	
It has paragraphs.	X	
It is between 150 and 180 words.	X	
It has an authentic and varied vocabulary.	X	
It is written in the first person of plural ("we").	X	
It has at least three connectors.	X	
It has clear, simple and organized sentences.	X	
It has good spealing.	X	
Its punctuation is adequate.	X	
It is linguistically accurate and coherent.	X	
It has information substitution mechanisms (pronouns and names)	X	
It was written with a pen.	X	
It looks good without being stained, wrinkled, or torn.	X	

Note: do not forget to hand out this worksheet to your teacher.

Good job!

Anexo 13 – Texto de opinião do grupo 3

1. **According to what you have just studied about Media Manipulation, write an opinion text in which you will show your opinion about Media Manipulation in your everyday life. Your text will be published on your school's website. Be creative!**

1.1. Plan your essay by defining the criteria and organizing your ideas.

Opinion text		
	Title	Media ~~essay~~ manipulation ~~is~~ in our ~~lifes~~ lives
1st paragraph	Introduction	– meaning of Media manipulation – We agree, it affects us
2nd paragraph	Development Argument 1	– marketing techniques –
	Development Example 1	– Mc Donald's advertisement
3rd paragraph	Development Argument 2	– distortion of the reality – hide the truth is sometimes better
	Development Example 2	– Instagram ~~models~~ models ~~are~~ with photoshop
4th paragraph	Conclusion	~~Our opinion~~: media manipulation shapes everything we read, listen to and watch online. ~~Not~~ media is not only online!

1.2. Now assess your text planning according to the grid below.

Planning assessment grid	Yes	No
It respects the theme.	X	
It has introduction, development and conclusion	X	
It has two arguments.	X	
It has two examples.	X	
It has simple and clear ideas.	X	
It has a title.	X	

2

2. **In between 150 and 180 words, write the text bringing your ideas to life. You should write it in the first person of plural ("we") and use at least 3 connectors.**

Media manipulation in our lifes lifes

Nowadays almost everybody uses the media for every kind of activities, but most of them don't know how it manipulates them, which means that it makes people to do or think things they wouldn't. (before)

Firstly the fact that people believe in everything they see makes them live an illusion. Many companies take advantage of this type of manipulation whether wether to make more money or to increase the views and followers. For example, McDonald's make their food look better in their advertisements to influence people to go and try one of their meals. persuade (?)

However media manipulation is also used to change the reality by using edition programmes, like photoshop, to make people look better, for example, models photos on instagram. Eventhough some companies are accepting people of every kind on their advertisements.

To conclude, we think Media manipulation shapes everything we read, listen to and watch online and it is used good for and bad purposes.

Good essay with interesting points and examples that show your own experiences as media users and as a group; good use of connectors. Nevertheless, your title could have been more creative, you should also be attentive to phrasal verbs and pronouns. Besides you used a lot of punctuation as in Portuguese. You can do better.

A	B	C	D	E
41	15	25	25	26

=

13,2 v.

…y, according to the grid below.

Reviewing assessment grid	Yes	No
…ws the plan and its structure.	X	
It has paragraphs.	X	
It is between 150 and 180 words.	X	
It has an authentic and varied vocabulary	X	
It is written in the first person of plural ("we").	X	
It has 3 connectors	X	
It has clear, simple and organized sentences.	X	
It has good spealing	X	
Its punctuation is adequate.	X	
It is linguistically accurate and coherent.	X	
It has information substitution mechanisms (pronouns and names)	X	
It was written with a pen.	X	
It looks good without being stained, wrinkled, or torn.		X

Note: do not forget to hand out this worksheet to your teacher.

Good job!

5

Anexo 14 - PowerPoint disponibilizado pela escola para utilizar a plataforma *Google Classroom*

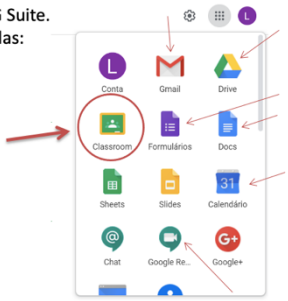
Google Classroom

Valadares, 7 de abril de 2020
Luís Carreiro & Idalina Santos

1 – Introdução ao Google Classroom

Plataforma de ensino-aprendizagem, criada pela Google que permite a partilha de conteúdos entre professores/formadores e alunos/formandos.

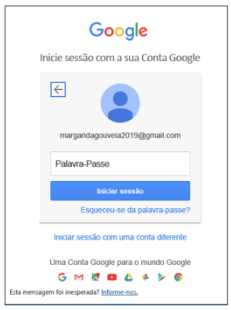
Faz parte do pacote de aplicações do G Suite.
Outras aplicações aplicações mais usadas:
Gmail, Drive, Google Meet,
Calendário, Formulários,
Google Docs, etc.



2 – Quem pode aceder e com que contas de email?

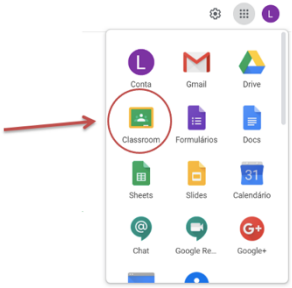
Podem aceder à plataforma os professores da turma e os alunos inscritos na turma.

Deve ser usado conta de email da Google.



3 – Como aceder?

O acesso à plataforma é feito através da conta Google, aplicação Google Classroom



4 – Como adicionar professores e alunos

- Neste momento, nem professores, nem alunos, podem aceder, porque não estão ainda convidados.



- A seguir à sessão de formação, cada elemento da equipa E@D irá convidar cada um dos DTs como professor para cada uma das turmas.
- Depois de DT ter acesso:
  - ✓ Convida os outros professores, do conselho de turma.
  - ✓ Convida os alunos da turma.

5 – Como fechar a turma a novas inscrições?

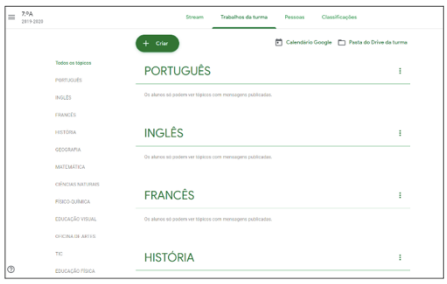
- No ecrã principal da turma, em **Configurações** (canto superior direito), em **Geral**, pode-se desativar o **Código da Turma**.



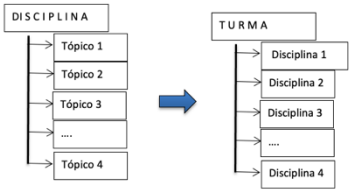


6 – Como estão estruturadas as disciplinas na turma?

- O Google Classroom funciona segundo a filosofia de uma disciplina, com vários tópicos (ou temas).
- A adaptação que se fez foi considerar a disciplina como turma e os tópicos como disciplinas.



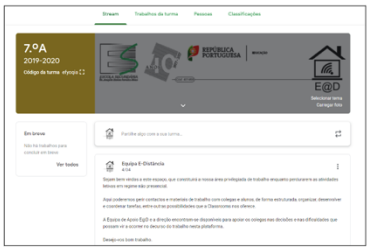
6 – Como estão estruturadas as disciplinas na turma? (continuação)



NOTA: Quando se grava uma tarefa/atividade, tem de se escolher um tópico pois tem de se indicar a disciplina da tarefa.

7 – O que é o STREAM?

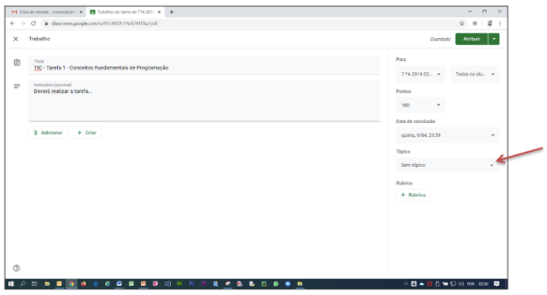
- Local onde se coloca tudo aquilo que queremos comunicar aos alunos. Informação geral de atividades como data de um teste, links para páginas, vídeos, etc.
- Funciona como um Mural.
- Quer os professores, quer alunos podem editar esta opção.



8 – Como organizar os conteúdos nas disciplinas (Tópicos)?

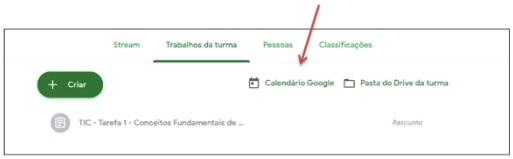
- Ao criar uma tarefa, não esquecer de escolher o Tópico!
- Aconselha-se a numeração das tarefas

Ex: TIC – Tarefa 1 – Conceitos fundamentais de Programação
TIC – Tarefa 2 – blá blá blá, blá,



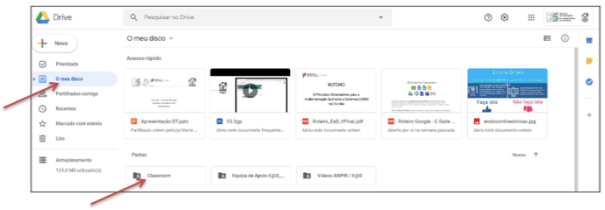
9 – Como funciona o Calendário da turma?

- Quando se cria uma atividade, pode-se atribuir uma data de finalização dessa atividade. A data aparecerá no calendário da turma.
- Pode-se também assinalar no Calendário uma data que não tenha relação com as atividades (por exemplo: "Entregar documento de Permissão").



10 – Como funciona a Drive da turma?

- Todos os ficheiros, ficam armazenados na drive da turma, que pode ser acedido a partir de da aplicação Drive, dentro da pasta Classroom.



11 – Como configurar as notificações?

- Na página principal da turma, no canto superior esquerdo ☰
- No fundo em **Definições**
- O professor DT deve configurar as notificações da turma que considerar mais convenientes.



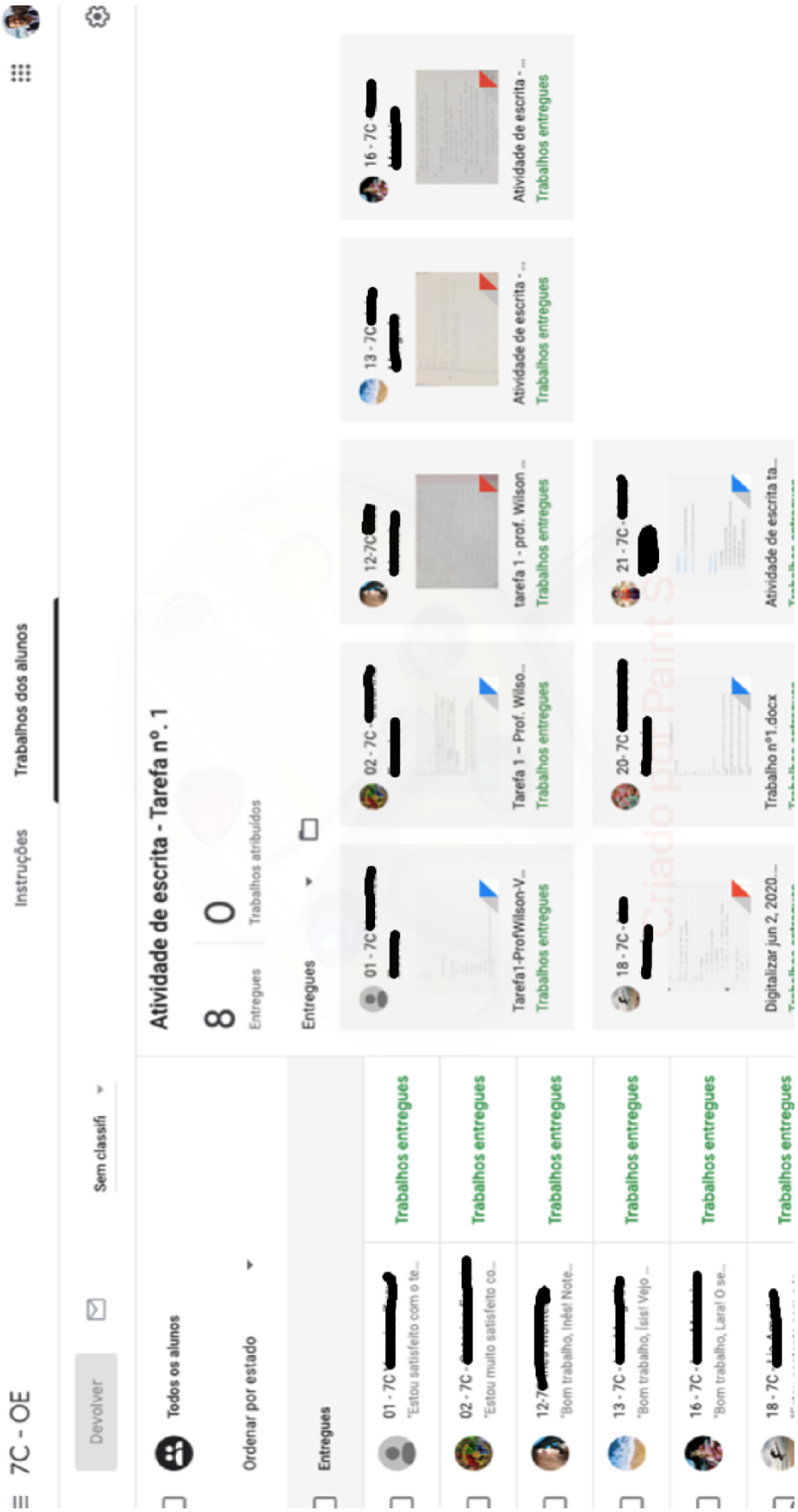
12 – Esclarecimento de dúvidas.



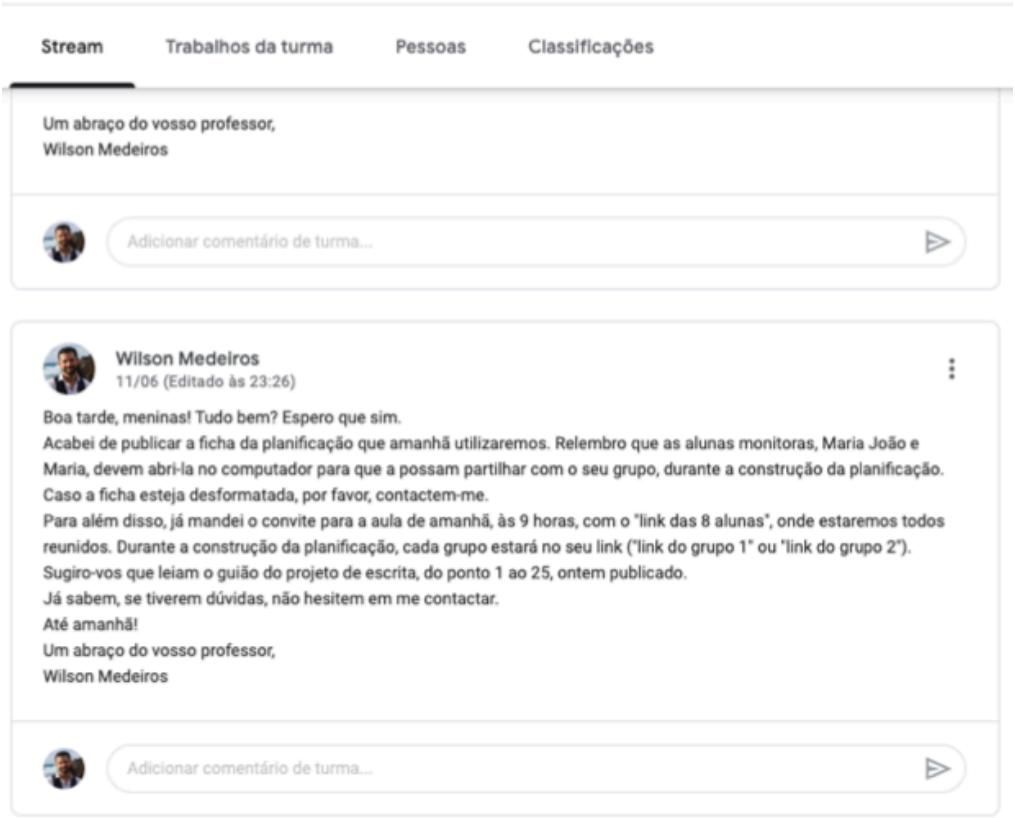
Google Classroom

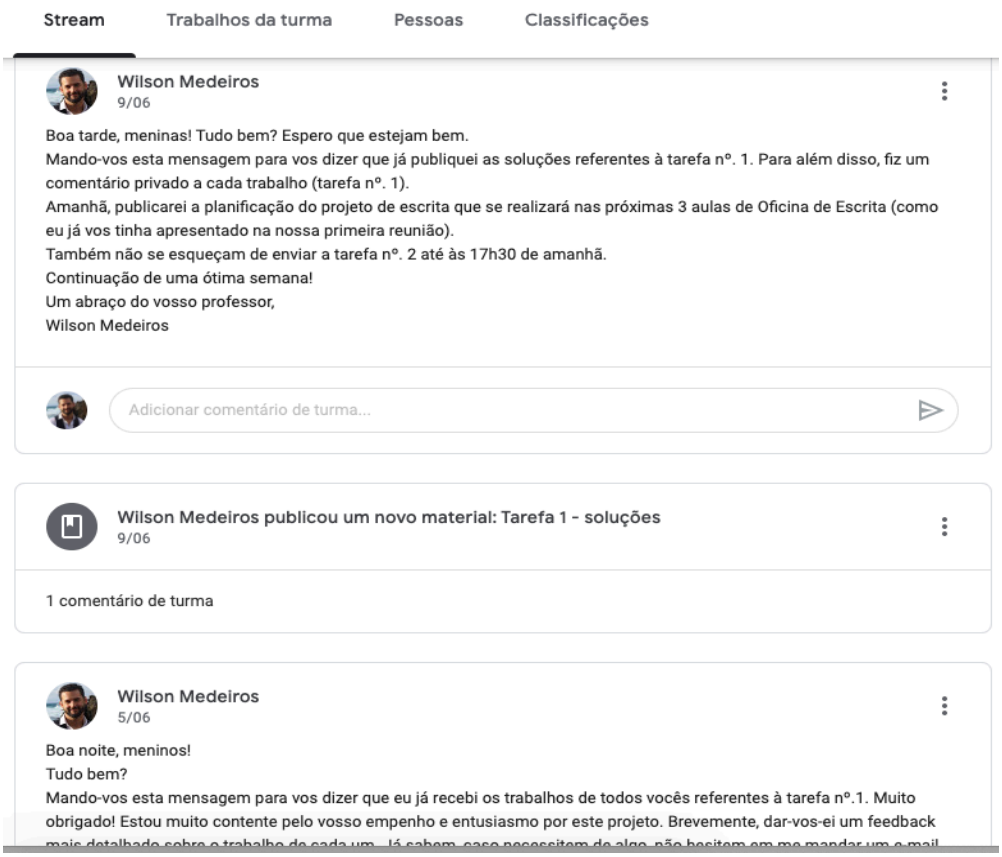
OBRIGADO!

Anexo 15– Publicação das tarefas assíncronas de Português



Anexo 16 – *Stream* da plataforma *Google Classroom*




Stream
Trabalhos da turma
Pessoas
Classificações
Wilson Medeiros
9/06
Boa tarde, meninas! Tudo bem? Espero que estejam bem.
Mando-vos esta mensagem para vos dizer que já publiquei as soluções referentes à tarefa nº. 1. Para além disso, fiz um comentário privado a cada trabalho (tarefa nº. 1).
Amanhã, publicarei a planificação do projeto de escrita que se realizará nas próximas 3 aulas de Oficina de Escrita (como eu já vos tinha apresentado na nossa primeira reunião).
Também não se esqueçam de enviar a tarefa nº. 2 até às 17h30 de amanhã.
Continuação de uma ótima semana!
Um abraço do vosso professor,
Wilson Medeiros
Adicionar comentário de turma...
Wilson Medeiros publicou um novo material: Tarefa 1 - soluções
9/06
1 comentário de turma
Wilson Medeiros
5/06
Boa noite, meninos!
Tudo bem?
Mando-vos esta mensagem para vos dizer que eu já recebi os trabalhos de todos vocês referentes à tarefa nº.1. Muito obrigado! Estou muito contente pelo vosso empenho e entusiasmo por este projeto. Brevemente, dar-vos-ei um feedback

Anexo 17 - Tarefa assíncrona nº. 1 (Português)

(as informações a verde identificam os cenários de resposta)

Ano/Turma	7º C

Tarefa assíncrona- data	**29/05/2020**
Disciplina	Português / Oficina de escrita
Professor	Wilson Medeiros

Domínio	Oralidade (compreensão)
Tempo de realização da tarefa	50 minutos
Data de conclusão da tarefa	**05/06/2020 (até às 17h30)**
Forma de envio	*Google Classroom* – trabalhos de turma – Português

Objetivos

- Desenvolver a compreensão de textos em diferentes suportes audiovisuais (*videoclip*) para a seleção de informação.
- Deduzir informação implícita a partir de informantes textuais.
- Despertar emoções e sentimentos em relação ao papel das redes sociais.
- Elaborar textos que cumpram objetivos explícitos quanto ao destinatário e à finalidade no âmbito de géneros como o texto de opinião.
- Desenvolver o espírito crítico.
- Envolver-se com empenho e responsabilidade nas atividades propostas.

Enunciado

Trabalho assíncrono

- Lê cuidadosamente todo o enunciado da tarefa antes de a realizares.

1. Visualiza atentamente o *videoclip* da canção "Carmen", de Stromae, em https://www.youtube.com/watch?v=UKftOH54iNU .

2. Responde às duas questões seguintes, selecionando a opção correta.

2.1. O *videoclip* "Carmen" alerta-nos essencialmente para

A. a importância das redes sociais no quotidiano.
B. a preservação do meio ambiente, nomeadamente dos pássaros.
C. o uso abusivo das redes sociais.
D. as dificuldades da vida adulta.

2.2. À medida que o protagonista ganha mais seguidores, ele perde

A. a empatia que sente pela menina.
B. o seu pássaro azul.
C. a sua companheira.
D. a sua família e a sua companheira.

3. Visualiza o *videoclip* uma segunda vez e responde às questões abaixo apresentadas.

3.1. Seleciona todas as opções que respondem à seguinte questão:

De acordo com o *videoclip*, deduzimos que o uso excessivo das redes sociais leva

a) ao *bullying*.
b) à solidão.
c) à exposição da vida privada.
d) à destruição das relações familiares e amorosas.
e) à necessidade de ser popular.
f) à perda de apetite.
g) ao sedentarismo.
h) ao aparecimento de conflitos raciais e religiosos.

i) à criação de uma realidade ilusória.
j) à criação de *fake news*.

3.2. Circunda, em cada um dos pares de palavras destacadas, o vocábulo adequado ao sentido do texto e ao conteúdo do *videoclip*.

O *videoclip* "Carmen" apresenta-nos um pássaro que representa **uma rede social** / **uma página *web*** denonimada **Facebook** / **Twitter.** Percebe-se que ele começa a crescer cada vez mais porque o protagonista continua a alimentá-lo através da utilização **moderada / excessiva** da rede social. Outras personalidades conhecidas também o fazem, tais como o presidente **Donald Trump / Barack Obama** e a rainha **Elizabeth I / Elizabeth II** de Inglaterra, acabando também por serem **destruídas / ainda mais populares**. Assim, o vídeo **sensibiliza-nos/influencia-nos** a utilizar as redes sociais com prudência e a valorizar a nossa **família e entes queridos / família e amigos.**

3.3. O videoclip apresenta vários problemas relacionados com o uso das redes sociais.

3.3.1. Refere três benefícios que as redes sociais nos fornecem.
(Resposta aberta. Alguns exemplos: (re)encontro de pessoas, comunicação instantânea, partilha de informação em tempo real, criação de empresas e/ou negócios. entretenimento.

Procedimentos para apresentação do trabalho ao professor

- Regista, no teu caderno ou numa folha em *Word,* as respostas às questões acima apresentadas.
- Publica a fotografia (nítida e na vertical) do caderno ou a folha *Word* em Classroom, identificando o teu trabalho como "Tarefa 1 – Prof. Wilson – o teu NOME" (por exemplo "Tarefa 1 – Prof. Wilson – Violeta Brito").

Nota: recorda-te que podes apresentar as tuas dúvidas ou pedir ajuda para a realização do trabalho, enviando um e-mail ao teu professor (wilson.medeiros@esdjgfa.org).

Recursos

- Canção "Carmen", de Stromae (https://www.youtube.com/watch?v=UKftOH54iNU).
- Esclarecimento de dúvidas através de e-mail (wilson1996medeiros@gmail.com).

Produto esperado

Resolução da tarefa e publicação do trabalho em *Google Classroom*.

Avaliação

Avaliação formativa, a partir de dados recolhidos dos trabalhos realizados pelos alunos, do empenho e responsabilidade demonstrados.

A recolha de dados é feita através de instrumentos de registo adequados aos critérios de

Bom trabalho!

26



[26] O desenho animado apresentado refere-se à mascote criada pela turma do 7.º ano.

Anexo 18 – Tarefa assíncrona nº. 2 (Português)

Ano/Turma	7º C

Tarefa assíncrona- data	**05/06/2020**
Disciplina	Oficina de Escrita
Professor	Wilson Medeiros

Objetivos

Domínio	Oralidade (compreensão)
Tempo de realização da tarefa	50 minutos
Data de conclusão da tarefa	**10/06/2020 (até às 17h30)**
Forma de envio	*Google Classroom* – 7C-OE – trabalhos de turma

Enunciado

Trabalho assíncrono

1. Para realizares a atividade de escrita a desenvolver nas aulas seguintes, tem em conta as instruções seguintes.

2. Visualiza atentamente o vídeo "Texto de Opinião", da Escola Virtual, em https://lmsev.escolavirtual.pt/playerguest/player/3967710/resource

Nota - Caso não consigas abrir o documento, copia o "link" e cola-o diretamente no "browser".

2.1. Tendo por base o vídeo e os teus conhecimentos sobre o texto de opinião, seleciona, da lista abaixo apresentada, os parâmetros que se adequam à planificação e à revisão de uma atividade de escrita.

- Apresentamos dois exemplos.
- Construímos um texto com correção ortográfica.
- Utilizamos vocabulário variado e adequado ao tema.
- Apresentamos um texto entre 150 e 180 palavras.
- Apresentamos conectores e marcadores discursivos (ex: por um lado; por outro lado; em primeiro lugar; em segundo lugar).
- Apresentamos um título.
- Utilizamos corretamente a pontuação.
- Organizamos o texto com introdução, desenvolvimento e conclusão.
- Respeitamos as regras de uso da letra maiúscula.
- Apresentamos um ponto de vista pessoal.

Lista de verificação - Planificação	
	X
As nossas ideias respeitam o tema.	
Apresentamos dois exemplos.	
Incluímos dois argumentos.	
Organizamos o texto com introdução, desenvolvimento e conclusão.	
As nossas ideias são simples, claras e de acordo com os momentos do texto.	
Apresentamos um título.	

Lista de verificação - Revisão	
	X
Respeitamos o tema.	
Respeitamos o género textual solicitado.	
Utilizamos a primeira pessoa do plural.	
Apresentamos um ponto de vista pessoal.	
Apresentamos informação adequada ao tema.	
Organizamos o texto com introdução, desenvolvimento e conclusão.	
Marcamos corretamente os parágrafos.	
Apresentamos dois argumentos distintos.	
Apresentamos dois exemplos diferentes.	
Apresentamos exemplos adequados aos argumentos.	
Respeitamos as regras de uso da letra maiúscula.	
Usamos os verbos nos tempos e modos adequados.	
Utilizamos corretamente a pontuação.	
Apresentamos conectores e marcadores discursivos (ex: por um lado; por outro lado ; em primeiro lugar; em segundo lugar).	
Construímos frases sintaticamente corretas.	
Respeitamos a concordância entre sujeito e predicado.	
Usamos pronomes ou sinónimos para evitar a repetição de palavras.	
Construímos um texto com correção ortográfica.	
Apresentamos um texto entre 150 e 180 palavras.	
Utilizamos vocabulário variado e adequado ao tema.	

Procedimentos para apresentação do trabalho ao professor

- Regista, no teu caderno ou numa página *Word,* as respostas às questões acima apresentadas.
- Publica a fotografia (nítida e na vertical) do caderno ou a folha *Word* em *Classroom*, identificando o teu trabalho como "Tarefa 2– Prof. Wilson – o teu NOME" (por exemplo "Tarefa 2 – Prof. Wilson – Violeta Brito").

Nota: recorda-te de que podes apresentar as tuas dúvidas ou pedir ajuda para a realização do trabalho, enviando um e-mail ao teu professor (wilson.medeiros@esdjgfa.org).

Recursos

- Vídeo explicativo do "Texto de opinião" (https://lmsev.escolavirtual.pt/playerguest/player/3967710/resource).
- Esclarecimento de dúvidas através de e-mail (wilson.medeiros@esdjgfa.org).

Avaliação

Avaliação formativa, a partir de dados recolhidos dos trabalhos realizados pelas alunas em tempo assíncrono, da participação oral e da produção escrita nas aulas síncronas e do empenho e responsabilidade demonstrados em todo o processo de aprendizagem.

A recolha de dados é feita através de instrumentos de registo adequados aos critérios de avaliação, abrangendo conhecimentos, capacidades e atitudes, de acordo com os domínios da Oralidade e da Escrita, conforme as *Aprendizagens Essenciais*.

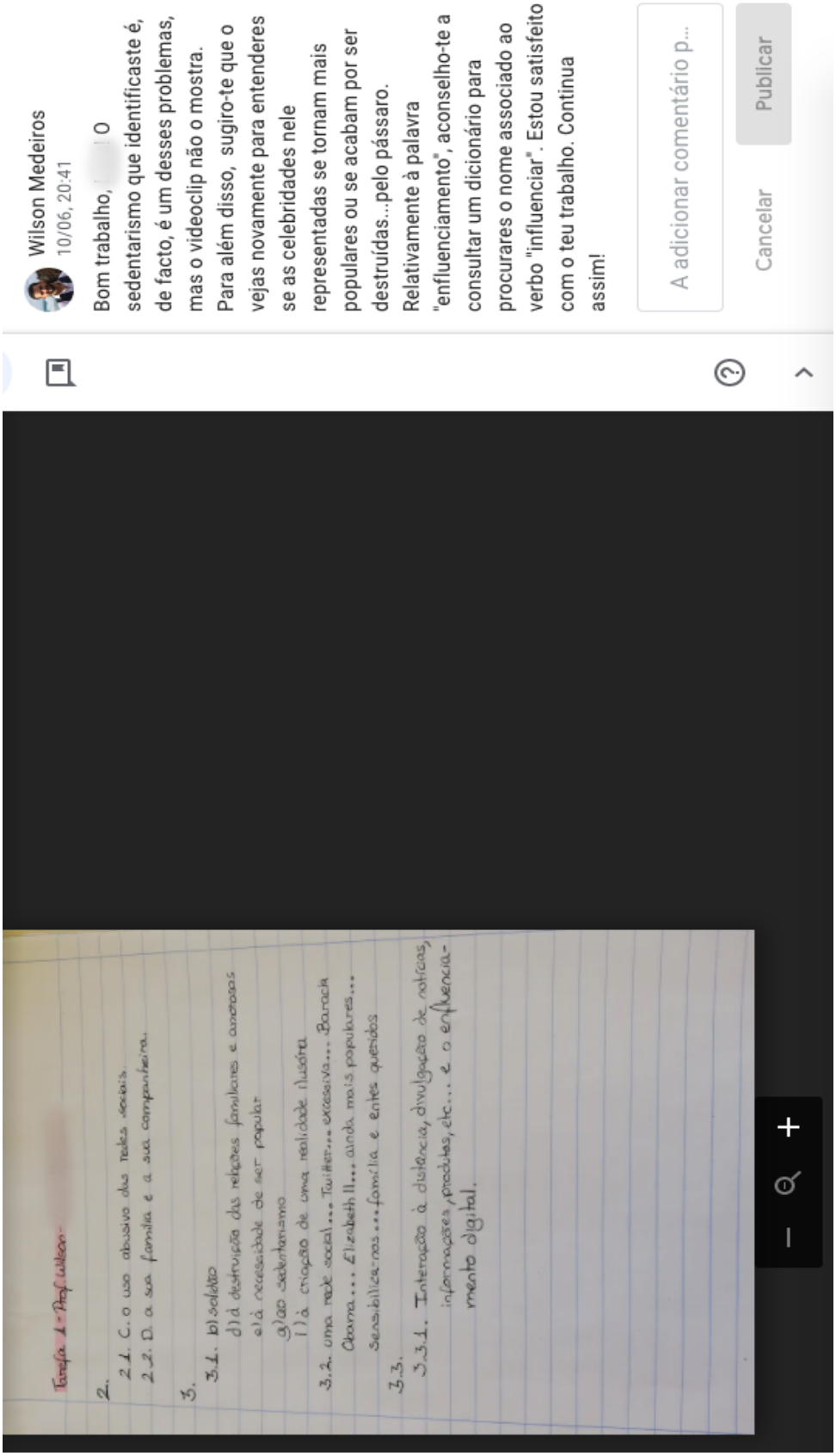
Bom trabalho!



O professor,

Wilson Medeiros

Anexo 19 - *Feedback* do professor sobre uma das tarefas assíncronas

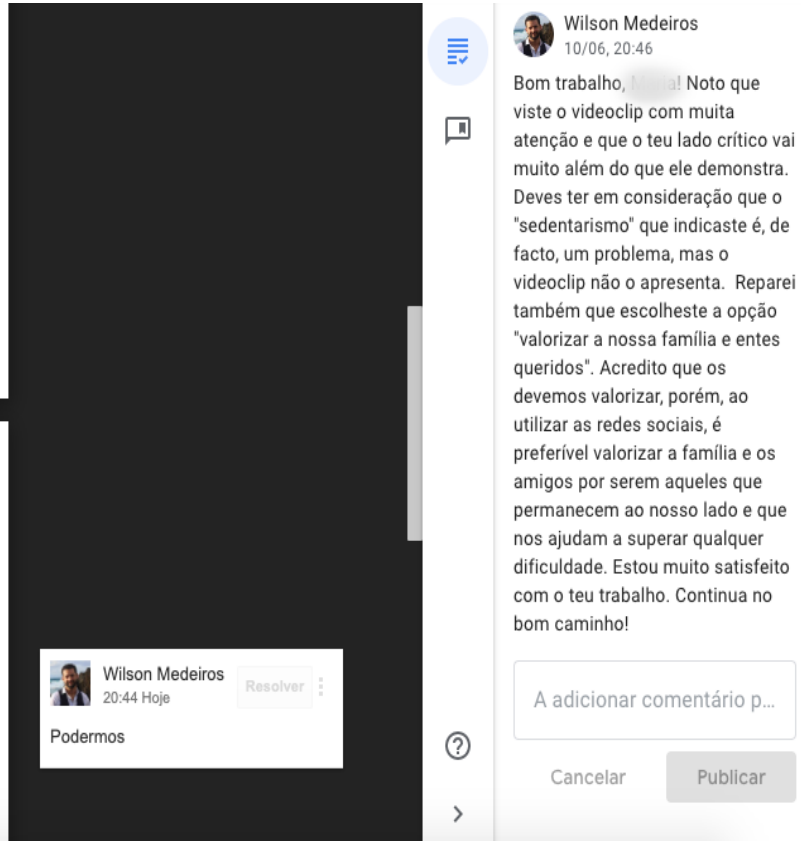


continua a alimenta-lo através da utilização excessiva da rede social. Outras personalidades conhecidas também o fazem,

tais como o presidente Barack Obama e a rainha Elizabeth II de Inglaterra, acabando também por serem destruídas . Assim, o vídeo sensibiliza-nos a utilizar as redes sociais com prudência e a valorizar a nossa família e entes queridos.

PERGUNTA 3.3 –

PERGUNTA 3.3.1 – Três benefícios das redes sociais são podermo-nos comunicar com muita facilidade, também recebermos informações muito mais facilmente e podermos compartilhar os nossos momentos com os nossos amigos (imagens, vídeos,...).



Anexo 20 – Autorizações dos encarregados de educação para a gravação das aulas síncronas

1. e-mail enviado pela diretora de turma

[redacted] segunda, 8/06, 17:06 (há 3 dias)
para mim

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

A pedido da docente da disciplina de Português, envio, em anexo, uma carta aos pais dos alunos que estão a colaborar com o professor estagiário, a pedir autorização para gravar as 3 aulas a ser lecionadas pelo professor em causa.

Grata pela atenção.

Cordialmente,

[redacted]

2. Carta da professora titular da turma e orientadora de estágio enviada aos encarregados de educação

Caríssimos pais e encarregados de educação,

É na qualidade de professora de português da turma e de orientadora de estágio do aluno da Faculdade de Letras do Porto, Wilson Medeiros, que me dirijo a vós com um agradecimento e um pedido.

Agradeço-vos pela compreensão que estão a ter, embora vejam os vossos filhos com um pouco mais de trabalho e mais três aulas de português/oficina de escrita, para que o meu estagiário possa terminar a sua investigação e o seu estágio profissional. Estas aulas estavam marcadas para o terceiro período e deveriam ser presenciais. Infelizmente, a pandemia obrigou à suspensão das aulas na escola e pôs em causa a recolha de dados de produções escritas dos alunos, de que o estagiário precisa para o seu trabalho.

Os vossos filhos, com quem o meu estagiário estabeleceu uma relação professor-aluno muito bonita, assente na competência profissional e no respeito, foram de uma grande generosidade ao aceitarem de imediato o pedido que lhes fizemos. E ainda agradeceram pelo convite!

O meu pedido prende-se com a vantagem que seria para o meu estagiário poder rever as três aulas que vai dar "online", supervisionadas todas por mim e duas pela supervisora da Faculdade, com o objetivo de poder aperfeiçoar a sua prática docente.

Para isso, ser-me-ia muito útil poder gravar estas três aulas, com a garantia total de que essas gravações servirão exclusivamente para o fim apresentado: recolha de

dados. Em caso algum serão publicadas imagens ou reproduzidos diálogos.

Sei, pela diretora de turma, professora [redacted], que os alunos têm a autorização dada por vós de captação de imagem para efeitos pedagógicos, contudo, não quis deixar de vos consultar a este propósito. Caso não autorizem, nem que seja apenas um encarregado de educação, nenhuma gravação será feita, podem ficar tranquilos.

Aguardando a vossa resposta, agradeço uma vez mais a vossa compreensão e envio os meus melhores cumprimentos.

8/6/2020

Alice Ribeiro
(professora de português da turma
e orientadora de estágio)

3. e-mails dos encarregados de educação

---------- Mensagem encaminhada ----------
De: [redacted]
Data: segunda-feira, 8 de junho de 2020
Assunto: Solicitação de gravação de aulas
Para: [redacted]

Boa tarde,

Serve o presente e-mail para autorizar a gravação das aulas de português...

Espero que estejam todos bem,

Atenciosamente,
[redacted]

---------- Mensagem encaminhada ----------
De: [redacted]
Data: segunda-feira, 8 de junho de 2020
Assunto: Solicitação de gravação de aulas
Para: [redacted]

Boa tarde.

Na condição de encarregada de educação da aluna [redacted], autorizo a gravação das aulas de português.

Cumprimentos,

[redacted]

---------- Mensagem encaminhada ----------
De: [redacted]
Data: quinta-feira, 11 de junho de 2020
Assunto: Solicitação de gravação de aulas
Para: [redacted]

Bom dia

Espero que esteja tudo bem, desculpa só responder agora mas não tenho vindo ao email pessoal.
Claro que autorizo filmar [redacted] para o estagiário completar o seu estudo.

beijos
[redacted]

[redacted] 18:19 (há 1 hora)

Boa tarde

Serve o presente para mostrar a nossa concordância com a gravação das aulas para o efeito enunciado.

Peço desculpa pela demora na resposta.

Ao dispor

[redacted]

Documento disponibilizado pela orientadora de estágio, Alice Ribeiro.

--------- Mensagem encaminhada ----------
De: [redacted]
Data: segunda-feira, 8 de junho de 2020
Assunto: Solicitação de gravação de aulas
Para: [redacted]

Boa tarde, Sra.Dra. [redacted], espero que se encontre bem!!!
Da nossa parte tem autorização ,para ser realizada a gravação das aulas em questão.

Cumprimentos,

[redacted]

---------- Mensagem encaminhada ----------
De: [redacted]
Data: segunda-feira, 8 de junho de 2020
Assunto: Solicitação de gravação de aulas
Para: [redacted]

Olá, [redacted]

Espero que te encontres bem.

Dou autorização para gravação das aulas de Português.

Beijinhos com saudades
[redacted]

---------- Mensagem encaminhada ----------
De: [redacted]
Data: segunda-feira, 8 de junho de 2020
Assunto: Solicitação de gravação de aulas
Para: [redacted]

Boa tarde
Por mim não há qualquer problema com a gravação.
Com os melhores cumprimentos,

[redacted]

Anexo 21 – Guião-orientador do processo de escrita processual colaborativa via *Google Classroom*

Guião-orientador para o Projeto de Oficina de Escrita
(Escrita processual colaborativa)

Ano/Turma	7º C

Disciplina	Oficina de escrita
Professor	Wilson Medeiros

Domínio	Escrita
Forma de realização	*Google Classroom* (*Meet*)
Género de texto	Texto de opinião
Tema	O impacto das redes sociais na vida dos adolescentes
Finalidade	Publicação dos textos no *site* da escola

Objetivos

- Elaborar textos que cumpram objetivos explícitos quanto ao destinatário e à finalidade
- no âmbito de géneros como o texto de opinião.
- Planificar a escrita de textos com finalidades informativas, assegurando distribuição de informação por parágrafos.
- Ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto.
- Redigir textos com processos lexicais e gramaticais de correferência e de conexão interfrásica mais complexos com adequada introdução de novas informações, evitando repetições e contradições.
- Escrever com propriedade vocabular e com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação.
- Avaliar a correção do texto escrito coletivamente e com discussão de diversos pontos de vista.
- Desenvolver o espírito crítico.
- Consciencializar os alunos para o papel benéfico e/ou nocivo das redes sociais.
- Envolver-se com empenho e responsabilidade nas atividades propostas.

Guião de procedimentos

"É preciso escrever o mais possível como se falasse e não falar demais como se escrevesse."
Charles Augustin Sainte-Beuve

Nas quatro aulas síncronas (12, 19, 22 e 26 de junho), realizar-se-á uma oficina de escrita para redação de um texto de opinião sobre o impacto das redes sociais na vida dos adolescentes. Cada aula será reservada a uma das três etapas do processo de escrita:

1ª aula – Planificação

2ª aula – Textualização

3ª aula – Textualização

4ª aula – Revisão

1

Esta redação será feita em grupos.

Grupo 1 – **aluno 1A**, **aluno 1B**, **aluno 1C** e **aluno 1D**.
Grupo 2 – **aluno 2A**, **aluno 2B**, **aluno 2C** e **aluno 2D**.

Cada elemento do grupo terá um papel fundamental em cada aula:

1ª aula

Grupo 1

1. Alunos **1B**, **1C** e **1D** – Colaboram na construção da planificação.
2. Aluno **1A** (monitor) – Regista as propostas das colegas na página *Word,* colaborando também na planificação.

Grupo 2

3. Alunos **2B**, **2C** e **2D** – Colaboram na construção da planificação.
4. Aluno **2A** (monitor) – Regista as propostas das colegas na página *Word,* colaborando também na planificação.

2ª aula

Grupo 1

5. Alunos **1A, 1C e 1D** – Colaboram na redação do texto.
   Aluno **1B** (monitor) – Regista as propostas das colegas na página *Word,* colaborando também na redação.

Grupo 2

6. Alunos **2A**, **2C** e **2D** – Colaboram na redação do texto.
7. Aluno **2B** (monitor) – Regista as propostas das colegas na página *Word,* colaborando também na redação.

3ª aula

Grupo 1

8. Alunos **1A**, **1B** e **1D** – Colaboram na redação do texto.
9. Aluno **1C** (monitor) – Regista as propostas das colegas na página *Word,* colaborando também na redação.

Grupo 2

10. Alunos **2A**, **2B** e **2D** – Colaboram na redação do texto.
11. Aluno **2C** (monitor) – Regista as propostas das colegas na página *Word,* colaborando também na redação.

4ª aula

Grupo 1

12. Alunos **1A**, **1B** e **1C** – Colaboram na revisão do texto.
13. Aluno **1D** (monitor) – Regista as propostas das colegas na página *Word,* colaborando também na revisão.

Grupo 2

14. Alunos **2A**, **2B** e **2C** – Colaboram na revisão do texto.
15. Aluno **2D** (monitor) – Regista as propostas das colegas na página *Word,* colaborando também na revisão.

Nota 1 - Este processo de escrita será registado em três documentos *Word* publicados, pelo professor, na *Classroom* (um documento por cada fase de escrita).

Nota 2 – O monitor de cada grupo partilha a sua tela de ecrã para que as colegas acompanhem o que ele escreve.

Nota 3 – Cada grupo estará reunido numa "sala" virtual, ou seja, o **grupo 1** e o **grupo 2** trabalham separadamente o seu texto.

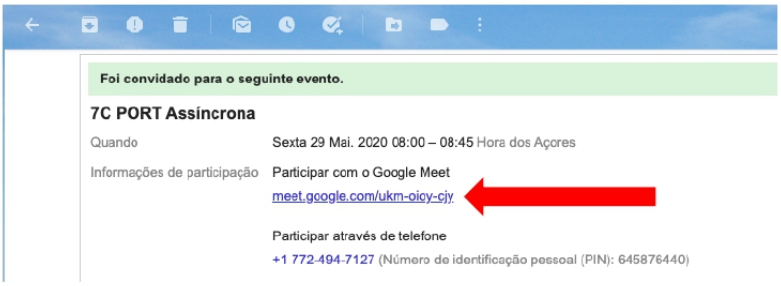
Instruções sobre a Plataforma *Google Classroom* (*Meet*)

Esta plataforma gerará três links diferentes que serão enviados para o *Gmail* dos alunos:

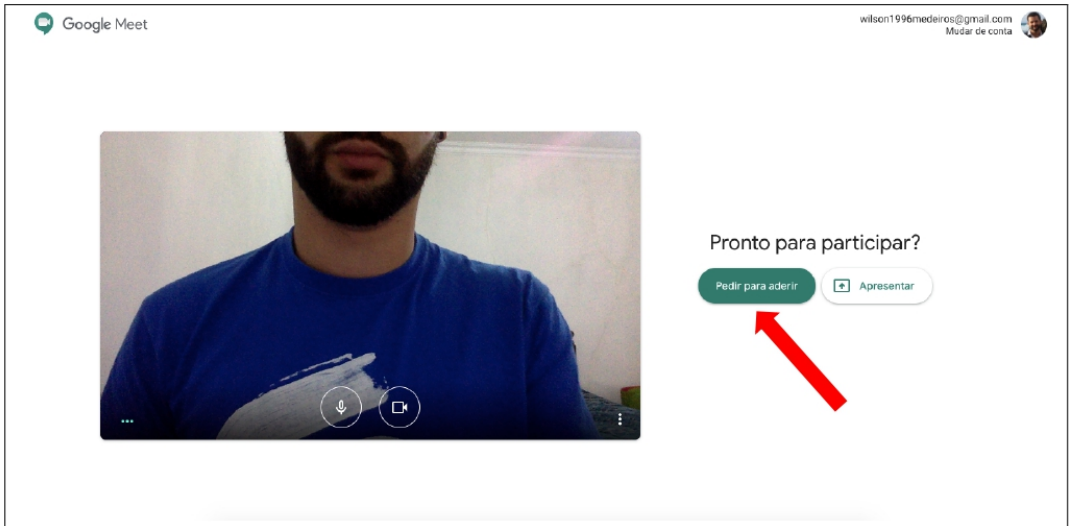
16. **Link dos 8 alunos** - será enviado aos oito alunos, para uma reunião conjunta no início da primeira e da quarta aula.
17. **Link do grupo 1** - será enviado apenas ao **grupo 1**.
18. **Link do grupo 2** - será enviado apenas ao **grupo 2**.

Nota 4 - Os dois grupos trabalham separadamente. Caso seja necessário reunir os oito alunos, utilizar-se-á novamente o "link dos 8 alunos".

→ Para entrar, basta "clicar" no "link" que receberão via *email* (vejam o exemplo na imagem abaixo).



→ Aceitem o convite, "clicando" em "pedir para aderir" e esperem que o professor vos aceite.

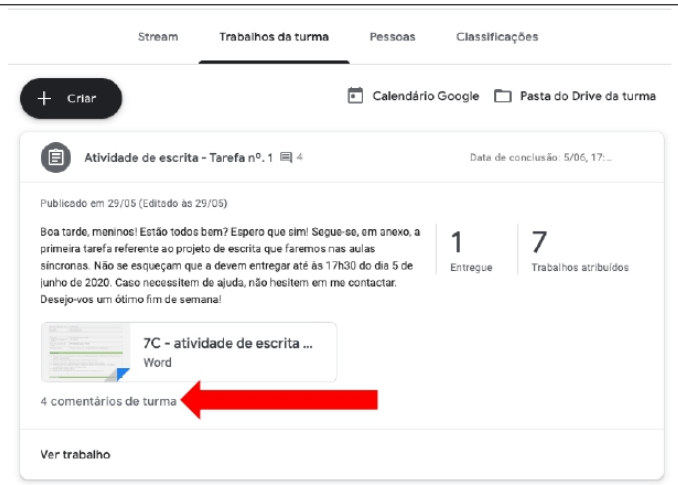


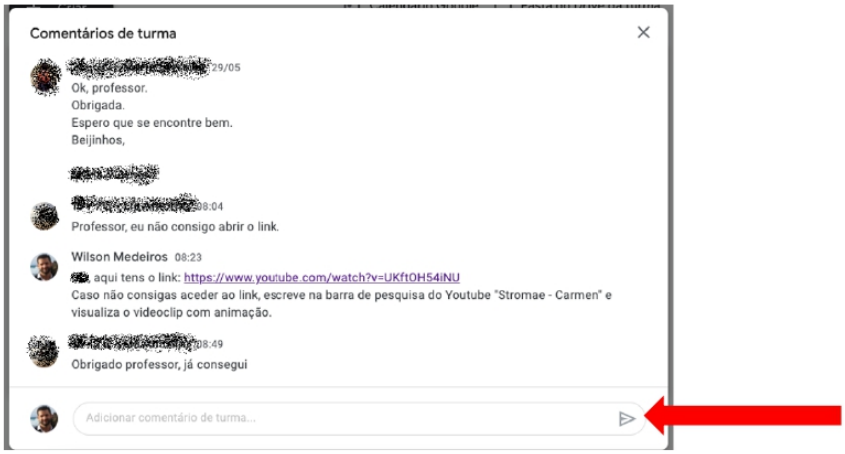
Primeira aula síncrona

19. Atividade de "chuva de ideias" sobre o conceito de "redes sociais".
20. Discussão da lista de verificação da fase de planificação.
21. Planificação do texto de opinião.
    Nesta etapa, apenas os alunos **1A** e **2A** (monitores) escrevem, na página Word, as ideias apresentadas pelos elementos do grupo.
22. Revisão da planificação.
    Cada grupo consulta a lista de verificação relativa à planificação e verifica se respeitou todos os itens. Os monitores (**1A** e **2A**) assinalam-nos com uma cruz (X).

Após a aula

23. Os monitores enviam, ao professor, por *email*, a página *Word* com a planificação, no mesmo dia até às **13 horas**.
24. O professor publica as planificações dos dois grupos na plataforma *Google Classroom*.
25. Os alunos do **grupo 1**, **individualmente**, leem a planificação do **grupo 2** e dão a sua opinião/apresentam sugestões de melhoria, na barra dos comentários que segue a ficha da planificação. Vejam o seguinte exemplo:





26. O **grupo 2**, por sua vez, segue o mesmo procedimento em relação ao **grupo 1**.
27. Estes comentários têm de ser feitos no prazo de **4 dias** a contar da data de publicação na *Classroom*
28. O professor dará *feedback* da planificação de cada grupo, para que, na aula seguinte, aquando da textualização, cada grupo saiba o que deve alterar ou por que direção deve seguir na redação do texto.

Segunda aula síncrona

29. Cada grupo revê a sua planificação, de acordo com o *feedback* do outro grupo e o do professor.
30. Textualização do texto de opinião.
    Nesta etapa, apenas os alunos **1B** e **2B** (monitores) redigem, na página Word, as ideias apresentadas pelos elementos do grupo.

Após a aula

31. Os monitores enviam, ao professor, por *email*, a página *Word* com a textualização, no mesmo dia até às **13 horas**.
32. O professor reenvia o documento aos alunos **1C** e **2C** (monitores da segunda parte da textualização, ao partilharem a tela).

Terceira aula síncrona

33. Cada grupo revê a redação que iniciou na segunda aula síncrona.
34. Continuação da redação do texto de opinião.
    Nesta etapa, apenas os alunos **1C** e **2C** (monitores) redigem, na página *Word*, as ideias apresentadas pelos elementos do grupo.

Após a aula

35. Os monitores enviam, ao professor, por *email*, a página *Word* com a textualização finalizada, no mesmo dia até às **13 horas**.
36. O professor reenvia o documento aos alunos **1D** e **2D** (monitores da revisão).

Quarta aula síncrona

37. Apresentação da lista de verificação relativa à fase de revisão (previamente construída pelos alunos)
38. Cada grupo começa a rever o texto previamente redigido. Nesta etapa, os alunos **1D** e **2D** (monitores) farão as alterações, no documento *Word.*
39. Cada grupo consulta a lista de verificação relativa à revisão e verifica se respeitou todos os itens. Os monitores (**1D** e **2D**) assinalam com uma cruz (X) os itens respeitados.

Após a aula

40. Os monitores enviam, ao professor, por *email*, a página *Word* com a versão final do texto, no mesmo dia até às **13 horas**.
41. O professor publica a versão final de cada texto na plataforma *Google Classroom*.
42. Os alunos do **grupo 1**, **individualmente**, leem o texto do **grupo 2** e dão a sua opinião/apresentam sugestões de melhoria, na barra dos comentários que segue a ficha da revisão.
43. O professor dará *feedback* do texto de cada grupo com uma avaliação qualitativa e um comentário.

Nota – Recordem-se que podem apresentar as vossas dúvidas ou pedir ajuda para a realização do trabalho, enviando um e-mail ao vosso professor (wilson.medeiros@esdjgfa.org)



O professor,
Wilson Medeiros

Anexo 22 – Ficha de trabalho para a planificação do texto de opinião (aula síncrona de Português)

Ano/Turma	7º C

1ª Aula síncrona - data	**12/06/2020**
Disciplina	Oficina de Escrita
Professor	Wilson Medeiros

Tema / Assunto	Texto de opinião sobre o impacto das redes sociais na vida dos adolescentes
Domínio	Escrita
Tempo de realização da tarefa	50 minutos
Forma de envio	*Google Classroom*

Objetivos a atingir pelo aluno:

- Planificar a escrita de um texto de opinião, cumprindo objetivos explícitos quanto ao destinatário e à finalidade.
- Ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto.
- Desenvolver o espírito crítico.
- Envolver-se com empenho e responsabilidade nas atividades propostas.
- Avaliar o seu próprio desempenho e o dos colegas, a partir de critérios previamente acordados com o professor.
- Reforçar o trabalho colaborativo e o *feedback*.
- Exprimir opiniões, problematizando sentidos de acordo com experiências pessoais e mobilizando conhecimentos adquiridos em aulas assíncronas.

Enunciado

1ª Aula síncrona

Nota introdutória

Como sabem, este projeto de escrita destina-se à construção de um texto de opinião, no qual defendam a vossa posição sobre o impacto (benéfico ou prejudicial) das redes sociais na vida dos adolescentes. Este texto pretende dar a conhecer o vosso ponto de vista, enquanto utilizadores de redes sociais, a toda a comunidade escolar, através da publicação no *site* oficial e no *Facebook* da escola.

Assim, com base no trabalho que fizeram em tempo assíncrono, começaremos por recordar as vossas ideias sobre o tema, a que se seguirá a Planificação do texto.

1. Planifiquem o vosso texto de acordo com a **tabela** abaixo apresentada.

Planificação do Texto de Opinião		
	Título	
1º. parágrafo	Introdução	

2º. parágrafo	Desenvolvimento **Argumento 1**	
	Exemplo 1	
3º. parágrafo	Desenvolvimento **Argumento 2**	
	Exemplo 2	
4º. parágrafo	Conclusão	

2. Concluída a Planificação, verifiquem se ela está completa, recorrendo à lista abaixo apresentada.
   Assinalem com uma cruz (X) os itens que a vossa Planificação possui.

Lista de verificação da Planificação

	X
Apresentamos um título.	
Organizamos o texto com introdução, desenvolvimento e conclusão.	
Incluímos dois argumentos.	
Apresentamos dois exemplos.	
As nossas ideias respeitam o tema.	
As nossas ideias são simples, claras e de acordo com os momentos do texto.	

Nota 1: o monitor deve enviar este documento ao professor através do e-mail wilson.medeiros@esdjgfa.org .

Nota 2: recorda-te de que podes apresentar as tuas dúvidas ou pedir ajuda para a realização do trabalho, enviando um e-mail ao teu professor (wilson.medeiros@esdjgfa.org).

Recursos

- *Google Classrom* e *Google Meet*
- Esclarecimento de dúvidas através de e-mail (wilson.medeiros@esdjgfa.org).

Produto esperado

Resolução da tarefa e envio do trabalho através do e-mail wilson.medeiros@esdjgfa.org .

Avaliação

Avaliação formativa, a partir de dados recolhidos dos trabalhos realizados pelas alunas em tempo assíncrono, da participação oral e da produção escrita nas aulas síncronas e do empenho e responsabilidade demonstrados em todo o processo de aprendizagem.

A recolha de dados é feita através de instrumentos de registo adequados aos critérios de avaliação, abrangendo conhecimentos, capacidades e atitudes de acordo com os domínios da Oralidade e da Escrita, conforme as *Aprendizagens Essenciais*.

Bom trabalho!



O professor,

Wilson Medeiros

Anexo 23 – Planificação realizada pelo do grupo 1

1. Planifiquem o vosso texto de acordo com a **tabela** abaixo apresentada.

Planificação do Texto de Opinião		
Grupo 1		
	Título	Devem ou não os adolescentes usar as redes sociais?
1º. parágrafo	Introdução	• Apresentar o que são as redes sociais (definição) • Falar da variedade de redes sociais (ex. *Facebook*) • De serem quase todas gratuitas e de serem acessíveis a todos, bastando ter telemóvel. • É importante pensar nos perigos à volta das redes sociais, mas as vantagens são muitas, sobretudo **a comunicação e interação em tempo real**, por isso a posição do grupo ser a favor.
2º. parágrafo	Desenvolvimento **Argumento 1**	**A comunicação e interação em tempo real permite...** • acesso instantâneo a informação de todo o mundo • divulgação e venda de produtos
	Exemplo 1	• notícias (ex. a detenção de três pessoas pelo desastre ecológico no Ártico russo ou a confissão de Billie Eilish sobre uma tentativa de suicídio devido a um *tweet*) • produtos de segunda mão no "marketplace", no Facebook
3º. parágrafo	Desenvolvimento **Argumento 2**	**comunicação e interação em tempo real permite...** • comunicação em direto, ouvindo e vendo as pessoas como se estivessem connosco • transmitir mensagens urgente • combater a solidão
	Exemplo 2	• falar com os tios e primos que vivem no estrangeiro ou com o pai /mãe que está a trabalhar noutra zona do país ou com os avós com quem não se pode conviver como foi o caso do confinamento por causa do Covid-19 ou • festejar aniversários com familiares e amigos que estão longe
4º. parágrafo	Conclusão	• apesar de existir vários perigos... • comunicação e a interação em tempo real são uma grande vantagem das redes sociais e estas vieram para ficar e são uma mais-valia para todos.

2. Concluída a Planificação, verifiquem se ela está completa, recorrendo à lista abaixo apresentada.
   Assinalem com uma cruz (X) os itens que a vossa Planificação possui.

Lista de verificação da Planificação	
	X
Apresentamos um título.	X
Organizamos o texto com introdução, desenvolvimento e conclusão.	X
Incluímos dois argumentos.	X
Apresentamos dois exemplos.	X
As nossas ideias respeitam o tema.	X
As nossas ideias são simples, claras e de acordo com os momentos do texto.	X

Nota 1: a monitora deve enviar este documento ao professor através do e-mail wilson.medeiros@esdjgfa.org .

Nota 2: recorda-te que podes apresentar as tuas dúvidas ou pedir ajuda para a realização do trabalho, enviando um e-mail ao teu professor (wilson.medeiros@esdjgfa.org).

Recursos

- *Google Classrom* e *Google Meet*
- Esclarecimento de dúvidas através do e-mail (wilson.medeiros@esdjgfa.org).

Produto esperado

Resolução da tarefa e envio do trabalho através do e-mail wilson.medeiros@esdjgfa.org .

Avaliação

Avaliação formativa, a partir de dados recolhidos dos trabalhos realizados pelos alunos em tempo assíncrono, da participação oral nas aulas síncronas e do empenho e responsabilidade demonstrados em todo o processo de aprendizagem.

A recolha de dados é feita através de instrumentos de registo adequados aos critérios de avaliação, abrangendo conhecimentos, capacidades e atitudes de acordo com os domínios da Escrita, conforme as *Aprendizagens Essenciais*.

Bom trabalho!



O professor,
Wilson Medeiros

Anexo 24 – Planificação realizada pelo grupo 2

1. Planifiquem o vosso texto de acordo com a **tabela** abaixo apresentada.

Planificação do Texto de Opinião		
Grupo 2		
	Título	As redes sociais na vida dos adolescentes
1º. parágrafo	Introdução	• Definição de redes sociais (definição) • Falar de diferentes tipos de redes sociais (ex. Whatsapp) • Existem várias vantagens no uso das redes sociais, mas as desvantagens são em maior número, a comunicação em tempo real, que se estendem sobre vários aspetos. É por essa razão que a posição do grupo é contra.
2º. parágrafo	Desenvolvimento **Argumento 1**	**A comunicação em tempo real leva...** • À criação de uma realidade ilusória, pois a informação não chega a ser analisada por fontes confiáveis • À Perda da privacidade
	Exemplo 1	• Fake news (ex. A Covid-19 pode ser curada com água, sal grosso e lixívia). • Ao publicar fotos e vídeos do local onde a pessoa está, originando problemas como o sequestro.
3º. parágrafo	Desenvolvimento **Argumento 2**	**comunicação e interação em tempo real provoca...** • problemas de saúde, devido a ao vício de passar tanto tempo nas redes sociais • Cyberbullying
	Exemplo 2	• obesidade, bulimia e anorexia • criação de contas falsas para difamar ou denegrir outras pessoas

4º. Parágrafo	Conclusão	• apesar de haver vários benefícios do uso das redes sociais... • os perigos em torno da comunicação e a interação em tempo real são muito mais preocupantes, fazendo com que os adolescentes necessitem de um maior cuidado ao utilizá-las.

2. Concluída a Planificação, verifiquem se ela está completa, recorrendo à lista abaixo apresentada.
   Assinalem com uma cruz (X) os itens que a vossa Planificação possui.

Lista de verificação da Planificação	
	X
Apresentamos um título.	×
Organizamos o texto com introdução, desenvolvimento e conclusão.	×
Incluímos dois argumentos.	×
Apresentamos dois exemplos.	×
As nossas ideias respeitam o tema.	×
As nossas ideias são simples, claras e de acordo com os momentos do texto.	×

Nota 1: a monitora deve enviar este documento ao professor através do e-mail wilson.medeiros@esdjgfa.org .

Nota 2: recorda-te que podes apresentar as tuas dúvidas ou pedir ajuda para a realização do trabalho, enviando um e-mail ao teu professor (wilson.medeiros@esdjgfa.org).

Recursos

- *Google Classrom* e *Google Meet*
- Esclarecimento de dúvidas através do e-mail (wilson.medeiros@esdjgfa.org).

Produto esperado

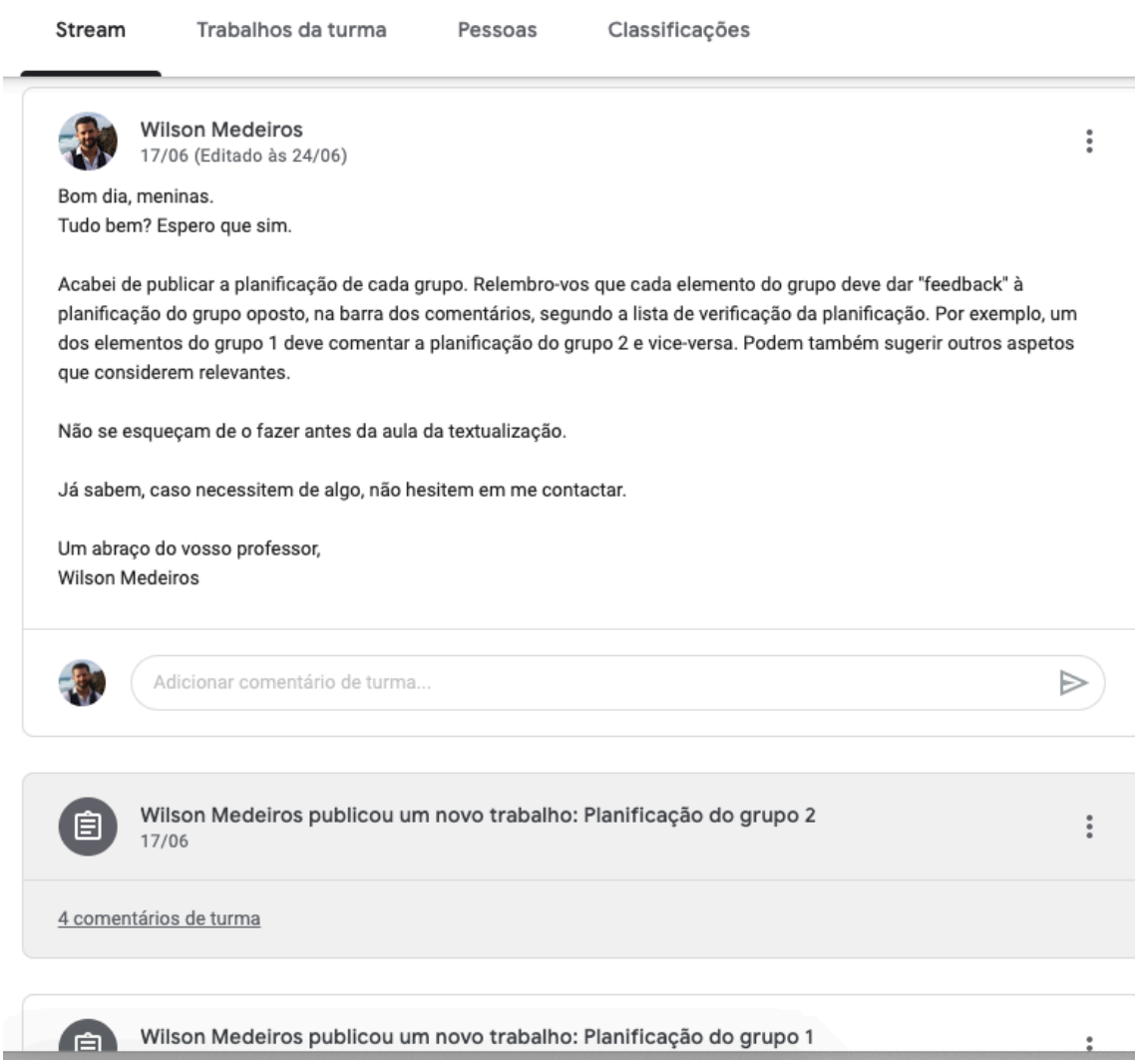
Resolução da tarefa e envio do trabalho através do e-mail wilson.medeiros@esdjgfa.org .

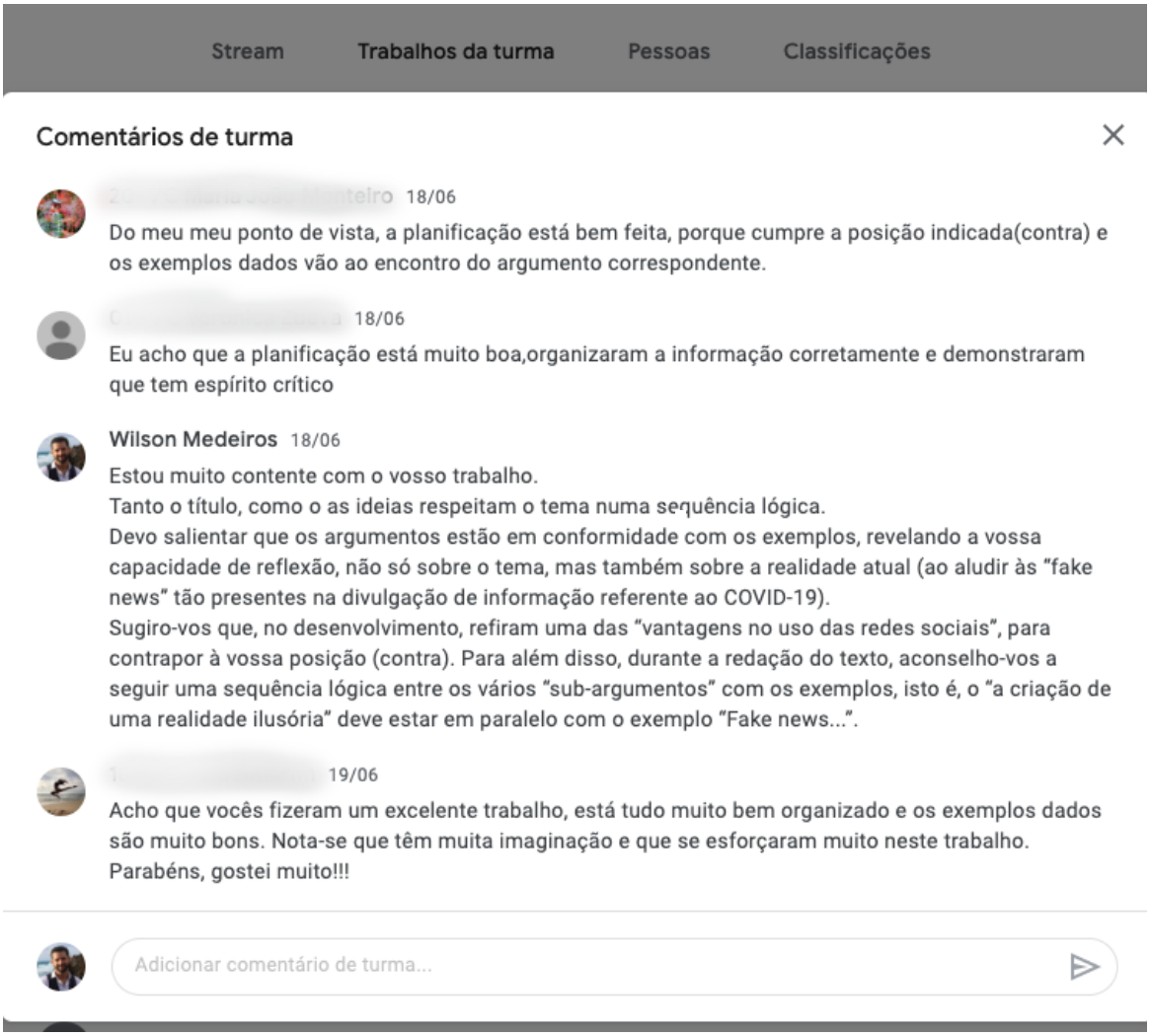
Avaliação

Avaliação formativa, a partir de dados recolhidos dos trabalhos realizados pelos alunos em tempo assíncrono, da participação oral nas aulas síncronas e do empenho e responsabilidade demonstrados em todo o processo de aprendizagem.
A recolha de dados é feita através de instrumentos de registo adequados aos critérios de avaliação, abrangendo conhecimentos, capacidades e atitudes de acordo com os domínios da Escrita, conforme as *Aprendizagens Essenciais*.

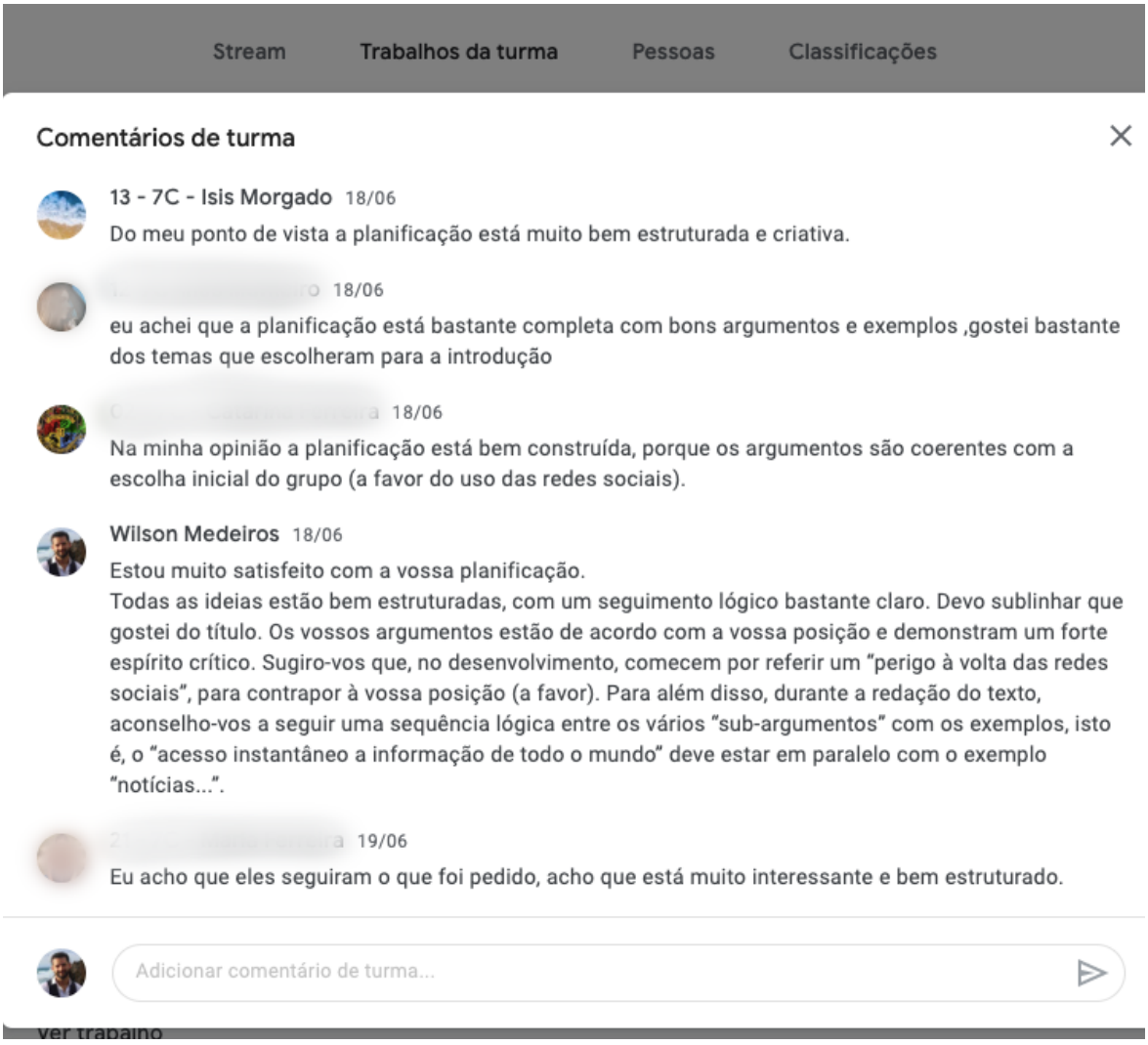
Bom trabalho!
O professor, Wilson Medeiros

Anexo 25 – Publicação e *feedback* às planificações dos grupos





(grupo 1 e professor a darem *feedback* à planificação do grupo 2)



(grupo 2 e professor a darem *feedback* à planificação do grupo 1)

Anexo 26 – Ficha de trabalho para a textualização do texto de opinião do grupo 1 e do grupo 2 (aula síncrona de Português)

Projeto de Escrita – Textualização de um texto de opinião - Segunda aula síncrona - Grupo 1

1. Com base na planificação, redijam um texto de opinião, com um mínimo de 150 e um máximo de 180 palavras, em que defendam o vosso ponto de vista sobre o impacto das redes sociais na vida dos adolescentes. Consultem a tabela de conectores e marcadores do discurso. Não se esqueçam, sejam criativas, pois o vosso texto será publicado na página da escola.

Planificação do Texto de Opinião **Grupo 1**		
	Título	Devem ou não os adolescentes usar as redes sociais?
1º. Parágrafo	Introdução	• Apresentar o que são as redes sociais (definição) • Falar da variedade de redes sociais (ex. *Facebook*) • De serem quase todas gratuitas e de serem acessíveis a todos, bastando ter telemóvel. • É importante pensar nos perigos à volta das redes sociais, mas as vantagens são muitas, sobretudo **a comunicação e interação em tempo real**, por isso a posição do grupo ser a favor.
2º Parágrafo	Argumento 1	**A comunicação e interação em tempo real permite...** • acesso instantâneo a informação de todo o mundo • divulgação e venda de produtos
	Exemplo 1	• notícias (ex. a detenção de três pessoas pelo desastre ecológico no Ártico russo ou a confissão de Billie Eilish sobre uma tentativa de suicídio devido a um *tweet*) • produtos de segunda mão no "marketplace", no *Facebook*

Texto de Opinião

3º. Parágrafo	Argumento 2	**comunicação e interação em tempo real permite...** • comunicação em direto, ouvindo e vendo as pessoas como se estivessem connosco • transmitir mensagens urgente • combater a solidão
	Exemplo 2	• falar com os tios e primos que vivem no estrangeiro ou com o pai /mãe que está a trabalhar noutra zona do país ou com os avós com quem não se pode conviver como foi o caso do confinamento por causa da Covid-19 ou • festejar aniversários com familiares e amigos que estão longe
4º. Parágrafo	Conclusão	• apesar de existirem vários perigos... • comunicação e a interação em tempo real são uma grande vantagem das redes sociais e estas vieram para ficar e são uma mais-valia para todos.

Projeto de Escrita – Textualização de um texto de opinião - Segunda aula síncrona - Grupo 2

1. Com base na planificação, redijam um texto de opinião, com um mínimo de 150 e um máximo de 180 palavras, em que defendam o vosso ponto de vista sobre o impacto das redes sociais na vida dos adolescentes. Consultem a tabela de conectores e marcadores do discurso.
   Não se esqueçam, sejam criativas, pois o vosso texto será publicado na página da escola.

Planificação do Texto de Opinião		
Grupo 2		
	Título	As redes sociais na vida dos adolescentes
1º. Parágrafo	Introdução	• Definição de redes sociais (definição) • Falar de diferentes tipos de redes sociais (ex. Whatsapp) • Existem várias vantagens no uso das redes sociais, mas as desvantagens são em maior número, a comunicação em tempo real, que se estendem sobre vários aspetos. É por essa razão que a posição do grupo é contra.
2º Parágrafo	Argumento 1	**A comunicação em tempo real leva...** • À criação de uma realidade ilusória, pois a informação não chega a ser analisada por fontes confiáveis • À perda da privacidade
	Exemplo 1	• *Fake news* (ex. A Covid-19 pode ser curadoa com água, sal grosso e lixívia). • Ao publicar fotos e vídeos do local onde a pessoa está, originando problemas como o sequestro.

Texto de Opinião

3°. Parágrafo	Argumento 2	**comunicação e interação em tempo real proporciona** • problemas de saúde, devido a ao vício de passar tanto tempo nas redes sociais • *Cyberbullying*
	Exemplo 2	• obesidade, bulimia e anorexia • criação de contas falsas para difamar ou denegrir outras pessoas
4°. Parágrafo	Conclusão	• apesar de haver vários benefícios do uso das redes sociais... • os perigos em torno da comunicação e a interação em tempo real são muito mais preocupantes, fazendo com que os adolescentes necessitem de um maior cuidado ao utilizá-las.

Conectores e marcadores do discurso

Conectores		
Designação	Função	Exemplos
Opinião	Exprimir um ponto de vista	Na minha opinião, a meu ver, pela minha experiência, considero que, penso que, eu creio que...
Explicação	Demonstrar uma explicação	isto é, ou seja, por outras palavras, assim...
Exemplificação	Apresentar uma exemplificação de uma ou mais ideias	por exemplo, designadamente, particularmente, nomeadamente, dito de outro modo...
Adição	Adicionar ideias	E, nem (negativa), bem como, não só...mas também, além disso, mais ainda, igualmente, ainda...
Exclusão	Apresentar opções, alternativas	Ou, ou...ou, ora...ora, seja...seja, alternativamente, em alternativa, opcionalmente...
Contraste	Indicar uma oposição	Mas, porém, todavia, contudo, no entanto, contrariamente, pelo contrário, apesar disso...
Concessão	Negar o efeito ou exprimir uma concessão	Embora, ainda que, mesmo que, conquanto, apesar de, malgrado, não obstante, mesmo assim, ainda assim...
Tempo	Manifestar relações de tempo entre os segmentos do texto	Quando, antes, nesse momento, entretanto, depois, logo que, nessa altura, seguidamente, anteriormente, simultaneamente…mal, assim que, logo que, enquanto, mais tarde, ao mesmo tempo...
Causa	Exprimir uma causa ou razão	porque, visto que, dado que, uma vez que, já que...
Consequência	Expressar uma consequência, resultado ou efeito	Por isso, de tal forma...que, tanto...que, tal...que, daí que, por isso é que, portanto…
Conclusão	Apresentar uma conclusão	Em suma, em conclusão, finalmente, por todas estas razões, em síntese, enfim, portanto, logo, por conseguinte...
Comparação	Exprimir uma comparação	Como, tal como, assim como, bem como, também, mais/menos do que, do mesmo modo, igualmente, mais...(do) que, tal como...

Marcadores discursivos		
Designação	Função	Exemplos
Estruturação da informação	Ordenar a informa-ção	Em primeiro lugar, em segundo lugar, por um lado, por outro lado, em seguida, depois, por último...
Reformuladores	Reformu-lar o discurso	Ou seja, isto é, quer dizer, por outras palavras, como se pode ver...
Operadores discursivos	Reforçar ideias	De facto, na realidade, com efeito, decerto, naturalmente...

Bom trabalho!



O professor,
Wilson Medeiros

Projeto de Escrita – Textualização de um texto de opinião - Segunda aula síncrona - Grupo 1

1. Com base na planificação, redijam um texto de opinião, com um mínimo de 150 e um máximo de 180 palavras, em que defendam o vosso ponto de vista sobre o impacto das redes sociais na vida dos adolescentes.
   Consultem a tabela de conectores e marcadores do discurso.

Planificação do Texto de Opinião		
Grupo 1		
	Título	Devem ou não os adolescentes usar as redes sociais?
1º. Parágrafo	Introdução	• Apresentar o que são as redes sociais (definição) • Falar da variedade de redes sociais (ex. *Facebook*) • De serem quase todas gratuitas e de serem acessíveis a todos, bastando ter telemóvel. • É importante pensar nos perigos à volta das redes sociais, mas as vantagens são muitas, sobretudo **a comunicação e interação em tempo real**, por isso a posição do grupo ser a favor.
2º Parágrafo	Argumento 1	**A comunicação e interação em tempo real permite** • acesso instantâneo a informação de todo o mundo • divulgação e venda de produtos
	Exemplo 1	• notícias (ex. a detenção de três pessoas pelo desastre ecológico no Ártico russo ou a confissão de Billie Eilish sobre uma tentativa de suicídio devido a um *tweet*) • produtos de segunda mão no "marketplace", no *Facebook*

Texto de Opinião

Devem ou não os adolescentes usar as redes sociais?

As redes sociais são sites e aplicativos virtuais que servem para comunicar e partilhar informação entre pessoas e empresas. Algumas delas são o Facebook, o Instagram, o Whatsapp e o Twitter ... Estes aplicativos são na maioria gratuitos e acessíveis a todos, tendo em conta que o utilizador apenas precisa de um telemóvel/computador. Apesar de existirem perigos na utilização das redes sociais, as vantagens estão em maioria, sobretudo a interação e a comunicação em tempo real, por isso a nossa posição é a favor.

Por um lado a perda de privacidade é um risco, mas por outro lado as redes sociais permitem-nos acesso instantâneo a informação de todo o mundo, por exemplo as notícias (ex: a detenção de três pessoas pelo desastre ecológico no Ártico Russo). Nas redes sociais também é possível a divulgação, troca e venda de produtos, nomeadamente produtos de segunda mão no "marketplace", no Facebook.

3º. Parágrafo	Argumento 2	**comunicação e interação em tempo real proporciona** • comunicação em direto, ouvindo e vendo as pessoas como se estivessem connosco • transmitir mensagens urgente • combater a solidão
	Exemplo 2	• falar com os tios e primos que vivem no estrangeiro ou com o pai /mãe que está a trabalhar noutra zona do país ou com os avós com quem não se pode conviver como foi o caso do confinamento por causa da Covid-19 ou • festejar aniversários com familiares e amigos que estão longe
4º. Parágrafo	Conclusão	• apesar de existirem vários perigos... • comunicação e a interação em tempo real são uma grande vantagem das redes sociais e estas vieram para ficar e são uma mais-valia para todos.

Naturalmente, esta comunicação e interação permite-nos comunicar em direto, ouvindo e vendo as pessoas como se estivessem connosco, mas também transmitir mensagens urgentes. Dito de outro modo falar com os tios e primos que vivem no estrangeiro ou com o pai /mãe que está a trabalhar noutra zona do país ou com os avós com quem não se pode conviver como foi o caso do confinamento por causa da Covid-19. Deste modo também podemos combater a solidão, por exemplo, festejar aniversários com familiares e amigos que estão longe.

Para concluir, apesar de existirem vários perigos a comunicação e a interação em tempo real são uma grande vantagem das redes sociais e estas vieram para ficar e são uma mais-valia para todos.

Projeto de Escrita – Textualização de um texto de opinião - Segunda aula síncrona - Grupo 2

1. Com base na planificação, redijam um texto de opinião, com um mínimo de 150 e um máximo de 180 palavras, em que defendam o vosso ponto de vista sobre o impacto das redes sociais na vida dos adolescentes.
   Consultem a tabela de conectores e marcadores do discurso.

Planificação do Texto de Opinião		
Grupo 2		
	Título	As redes sociais na vida dos adolescentes
1º. Parágrafo	Introdução	• Definição de redes sociais (definição) • Falar de diferentes tipos de redes sociais (ex. Whatsapp) • Existem várias vantagens no uso das redes sociais, mas as desvantagens são em maior número, a comunicação em tempo real, que se estendem sobre vários aspetos. É por essa razão que a posição do grupo é contra.
2º Parágrafo	Argumento 1	**A comunicação em tempo real leva...** • À criação de uma realidade ilusória, pois a informação não chega a ser analisada por fontes confiáveis • À perda da privacidade
	Exemplo 1	• *Fake news* (ex. O Covid-19 pode ser curado com água, sal grosso e lixívia). • Ao publicar fotos e vídeos do local onde a pessoa está, originando problemas como o sequestro.

Texto de Opinião

As redes sociais na vida dos adolescentes

Hoje em dia as redes sociais desempenham uma função importante no nosso quotidiano, elas são sites e aplicativos virtuais que servem para comunicar e partilhar informação entre pessoas e empresas. Alguns exemplos destas cias de comunicação são whatsapp, Twitter, instagram, Facebook e tik tok.

Na nossa opinião a comunicação em tempo real leva á criação de uma realidade ilusória, pois a informação não chega a ser analisada de forma confiável dando origem às fake news nomeadamente a noticia que a Covid-19 pode ser curada com água, sal grosso e lixívia. Também pode originar a perda de privacidade particularmente ao publicar fotos e vídeos do local onde a pessoa está, originando problemas como o sequestro.

3º. Parágrafo	Argumento 2	**comunicação e interação em tempo real proporciona** • problemas de saúde, devido a ao vício de passar tanto tempo nas redes sociais • *Cyberbullying*
	Exemplo 2	• obesidade, bulimia e anorexia • criação de contas falsas para difamar ou denegrir outras pessoas
4º. Parágrafo	Conclusão	• apesar de haver vários benefícios do uso das redes sociais... • os perigos em torno da comunicação e a interação em tempo real são muito mais preocupantes, fazendo com que os adolescentes necessitem de um maior cuidado ao utilizá-las.

A nosso ver a utilização excessiva das redes sociais pode proporcionar problemas de saúde designadamente obesidade, bulimia e anorexia devido aos padrões de perfeição que estas fazem transparecer. Além disso, pode originar *cyberbullying*, ou seja assédio virtual, interferindo na autoestima dos alunos designadamente a criação de contas falsas para difamar ou denegrir outras pessoas.

Em suma, apesar de haver vários benefícios do uso das redes sociais, os perigos em torno da comunicação e a interação em tempo real são muito mais preocupantes, fazendo com que os adolescentes necessitem de um maior cuidado ao utilizá-las.

Anexo 29 – Ficha de trabalho para a revisão do texto de opinião do grupo 1 e do grupo 2 (aula síncrona de Português)



Projeto de Escrita – Revisão de um texto de opinião - Quarta aula síncrona - Grupo 1

1. Verifiquem se o texto contempla os itens da lista de verificação 1.
2. Introduzam no texto as alterações necessárias, com base nas sugestões de melhoria. No parágrafo que não possuem sugestões de melhoria, devem estar atentos às orientações orais do vosso professor.

Grupo 1	
Devem ou não os adolescentes usar as redes sociais?	**Sugestões de melhoria**
As redes sociais são sites e aplicativos virtuais que servem para comunicar e partilhar informação entre pessoas e empresas. Algumas delas são o Facebook, o Instagram, o Whatsapp e o Twitter ... Estes aplicativos são na maioria gratuitos e acessíveis a todos, tendo em conta que o utilizador apenas precisa de um telemóvel/computador. Apesar de existirem perigos na utilização das redes sociais, as vantagens estão em maioria, sobretudo a interação e a comunicação em tempo real, por isso a nossa posição é a favor.	a) Aplicar a regra de utilização de um termo estrangeiro. b) Substituir as reticências por outro sinal de pontuação que se adeque. c) Substituir a barra oblíqua por um conector. d) Substituir a última expressão assinalada por outra que inclua o verbo "concordar".
Por um lado a perda de privacidade é um risco, mas por outro lado as redes sociais permitem-nos acesso instantâneo a informação de todo o mundo, por exemplo as notícias (ex: a detenção de três pessoas pelo desastre ecológico no Ártico Russo). Nas redes sociais também é possível a divulgação, troca e venda de produtos, nomeadamente produtos de segunda mão no "marketplace", no Facebook.	
Naturalmente, esta comunicação e interação permite-nos comunicar em direto, ouvindo e vendo as pessoas como se estivessem connosco, mas também transmitir mensagens urgentes. Dito de outro modo falar com os tios e primos que vivem no estrangeiro ou com o pai /mãe que está a trabalhar noutra zona do país ou com os avós com quem não se pode conviver como foi o caso do confinamento por causa da Covid-19. Deste modo também podemos combater a solidão, por exemplo, festejar aniversários com familiares e amigos que estão longe.	a) Pensar se o sujeito do verbo "Permitir" é mesmo o que indicaram. b) Substituir "dito de outro modo" por outro conector de exemplificação que seja mais adequado. d) substituir a barra oblíqua por um conector
Para concluir, apesar de existirem vários perigos a comunicação e a interação em tempo real são uma grande vantagem das redes sociais e estas vieram para ficar e são uma mais-valia para todos.	a) Incluir um sinal de pontuação na oração começada por "apesar de". b) Resolver a repetição da forma verbal "são" e do conector "e"

Lista de verificação 1 – Revisão	
Assinala com	X
Respeitamos o tema.	
Respeitamos o género textual solicitado.	
Utilizamos a primeira pessoa do plural.	
Apresentamos um texto entre 150 e 180 palavras.	
Apresentamos informação adequada ao tema.	
Organizamos o texto com introdução, desenvolvimento e conclusão.	
Marcamos corretamente os parágrafos.	
Apresentamos dois argumentos distintos.	
Apresentamos dois exemplos diferentes.	
Apresentamos exemplos adequados aos argumentos.	

Lista de verificação 2 – Revisão	
Assinala com	X
Apresentamos conectores e marcadores discursivos.	
Usamos os verbos nos tempos e modos adequados.	
Apresentamos um ponto de vista pessoal.	
Respeitamos as regras de uso da letra maiúscula.	
Construímos frases sintaticamente corretas.	
Respeitamos a concordância entre sujeito e predicado.	
Usamos pronomes ou sinónimos para evitar a repetição de palavras.	
Utilizamos corretamente a pontuação.	
Utilizamos vocabulário variado e adequado ao tema.	
Construímos um texto com correção ortográfica.	

Bom trabalho!



O professor,
Wilson Medeiros

Projeto de Escrita – Revisão de um texto de opinião - Quarta aula síncrona - Grupo 2

1. Verifiquem se o texto contempla os itens da lista de verificação 1.
2. Introduzam no texto as alterações necessárias, com base nas sugestões de melhoria. No parágrafo que não possuem sugestões de melhoria, devem estar atentos às orientações orais do vosso professor.

Grupo 2	
As redes sociais na vida dos adolescentes	**Sugestões de melhoria**
Hoje em dia as redes sociais desempenham uma função importante no nosso quotidiano, elas são sites e aplicativos virtuais que servem para comunicar e partilhar informação entre pessoas e empresas. Alguns exemplos destas cias de comunicação são whatsapp, Twitter, instagram, Facebook e tik tok. Existem várias vantagens no uso das redes sociais, mas as desvantagens são em maior número, a comunicação em tempo real, que se estendem sobre vários aspetos. É por isso que a nossa posição é contra.	
Na nossa opinião a comunicação em tempo real leva á criação de uma realidade ilusória, pois a informação não chega a ser analisada de forma confiável dando origem às fake news nomeadamente a noticia que a Covid-19 pode ser curada com água, sal grosso e lixívia. Também pode originar a perda de privacidade particularmente ao publicar fotos e vídeos do local onde a pessoa está, originando problemas como o sequestro.	a) Incluir um sinal de pontuação a seguir ao conector de opinião. b) Corrigir o acento na preposição contraída. c) Adicionar um sinal de pontuação antes do gerúndio. d) Aplicar a regra de utilização de um termo estrangeiro. e) Incluir um sinal de pontuação antes do conector de exemplificação. f) Acentuar a palavra "noticia". g) Substituir "particularmente" por outro conector de exemplificação que seja mais adequado.
A nosso ver a utilização excessiva das redes sociais pode proporcionar problemas de saúde designadamente obesidade, bulimia e anorexia devido aos padrões de perfeição que estas fazem transparecer. Além disso, pode originar *cyberbullying*, ou seja assedio virtual, interferindo na autoestima dos alunos designadamente a criação de contas falsas para difamar ou denegrir outras pessoas.	a) Incluir um sinal de pontuação na frase começada por "A nosso ver". b) Incluir um sinal de pontuação antes do conector de exemplificação. c) Incluir um sinal de pontuação antes do conector explicativo. d) Substituir o pronome demonstrativo "estas" por um pronome pessoal.

	e) Substituir a expressão “fazem transparecer” por um verbo e acrescentar “à sociedade”. f) Aplicar a regra de utilização de um termo estrangeiro. g) Rever o uso da vírgula na expressão “ou seja”. h) Acentuar a palavra “assedio”. i) Substituir “dos alunos” pela designação usada no título. j) Resolver a repetição do conector “designadamente”.
Em suma, apesar de haver vários benefícios do uso das redes sociais, os perigos em torno da comunicação e a interação em tempo real são muito mais preocupantes, fazendo com que os adolescentes necessitem de um maior cuidado ao utilizá-las.	a) Corrigir a preposição contraída “do” (“haver benefícios em”). b) Substituir o determinante artigo pela preposição contraída na expressão “a interação”.

Lista de verificação 1 – Revisão	
Assinala com	X
Respeitamos o tema.	
Respeitamos o género textual solicitado.	
Utilizamos a primeira pessoa do plural.	
Apresentamos um texto entre 150 e 180 palavras.	
Apresentamos informação adequada ao tema.	
Organizamos o texto com introdução, desenvolvimento e conclusão.	
Marcamos corretamente os parágrafos.	
Apresentamos dois argumentos distintos.	
Apresentamos dois exemplos diferentes.	
Apresentamos exemplos adequados aos argumentos.	

Lista de verificação 2 – Revisão	
Assinala com	X
Apresentamos conectores e marcadores discursivos.	
Usamos os verbos nos tempos e modos adequados.	
Apresentamos um ponto de vista pessoal.	
Respeitamos as regras de uso da letra maiúscula.	
Construímos frases sintaticamente corretas.	
Respeitamos a concordância entre sujeito e predicado.	
Usamos pronomes ou sinónimos para evitar a repetição de palavras.	
Utilizamos corretamente a pontuação.	
Utilizamos vocabulário variado e adequado ao tema.	
Construímos um texto com correção ortográfica.	

Bom trabalho!



O professor,
Wilson Medeiros

Anexo 30 – Texto de opinião final do grupo 1 (com *feedback* do professor)



Texto de opinião final – grupo 1

Devem ou não os adolescentes usar as redes sociais?

As redes sociais são *sites* e aplicativos virtuais que servem para comunicar e partilhar informação entre pessoas e empresas. Algumas delas são o *Facebook*, o *Instagram*, o *Whatsapp* e o *Twitter*. Estes aplicativos são na maioria gratuitos e acessíveis a todos, tendo em conta que o utilizador apenas precisa de um telemóvel ou um computador. Apesar de existirem perigos na utilização das redes sociais, as vantagens estão em maioria, sobretudo a interação e a comunicação em tempo real, por isso concordamos com o uso das mesmas.

Por um lado, a perda de privacidade é um risco, mas, por outro lado, as redes sociais permitem-nos o acesso instantâneo à informação de todo o mundo, por exemplo, notícias, como a detenção de três pessoas pelo desastre ecológico no Ártico Russo. Nas redes sociais também são possíveis a divulgação, a troca e a venda de produtos, nomeadamente produtos em segunda mão no "marketplace", do *Facebook*.

Naturalmente, as redes sociais permitem-nos comunicar em direto, ouvindo e vendo as pessoas como se estivessem connosco, mas também transmitir mensagens urgentes. Por exemplo, falar com os tios e primos que vivem no estrangeiro, com o pai ou com a mãe que estão a trabalhar noutra zona do país ou até com os avós com quem não se pode conviver como é o caso do confinamento por causa da Covid-19. Deste modo também podemos combater a solidão, por exemplo, festejar aniversários com familiares e amigos que estão longe.

Para concluir, apesar de existirem vários perigos, a comunicação e a interação em tempo real são uma grande vantagem das redes sociais. Estas vieram para ficar, revelando-se uma mais-valia para todos.

Anexo 31 – Texto de opinião final do grupo 2 (com *feedback* do professor)



Texto de opinião final – grupo 2

As redes sociais na vida dos adolescentes

Hoje em dia, as redes sociais, como *Whatsapp* e *Facebook,* desempenham uma função importante no nosso quotidiano; elas são *sites* e aplicativos virtuais que servem para comunicar e partilhar informação entre pessoas e empresas. Existem várias vantagens no uso das redes sociais, mas as desvantagens são em maior número, que abrangem vários aspetos. É por essa razão que discordamos do seu uso excessivo.

Na nossa opinião, a comunicação em tempo real leva à criação de uma realidade ilusória, pois a informação não chega a ser analisada de forma confiável, dando origem às *fake news*, nomeadamente a notícia que a Covid-19 pode ser curada com água, sal grosso e lixívia. Também pode originar a perda de privacidade, por exemplo, quando alguém publica fotos e vídeos do local onde a pessoa está, originando problemas como o sequestro.

A nosso ver, a utilização excessiva das redes sociais pode proporcionar problemas de saúde, designadamente obesidade, bulimia e anorexia, devido aos padrões de perfeição que elas impõem à sociedade. Além disso, pode originar *Cyberbullying*, ou seja, assédio virtual, interferindo na autoestima dos adolescentes, nomeadamente a criação de contas falsas para difamar ou denegrir outras pessoas.

Em suma, apesar de haver vários benefícios no uso das redes sociais, os perigos em torno da comunicação e da interação em tempo real são muito mais preocupantes, fazendo com que os adolescentes necessitem de um maior cuidado ao utilizá-las.

Anexo 32 – Ficha de expansão de conhecimentos

Oficina de Escrita – 7º C

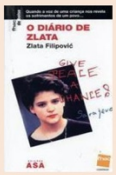
Professor - Wilson Medeiros | **EXPANSÃO DE CONHECIMENTOS** | Data – 26/06/2020

Sabias que… este diário se enquadra no contexto de guerra da Bósnia?



Para mais informações, consulta o site: https://www.infoescola.com/historia/guerra-da-bosnia/

Diário de Zlata



Publicado em 1993, esta obra relata os horrores que a autora, Zlata Filipovic, experienciou durante a guerra da Bósnia, em Sarajevo.

Escrever – Para quê? Como? Para quem?

Convido-te à leitura de mais uma entrada do *Diário de Zlata*, além da que conheceste na aula.

2ª feira, 29 de Junho de 1992

Dear Mimmy,

ESTOU FARTA DOS TIROS DOS CANHÕES! E DOS OBUSES! E DOS MORTOS! E DO DESESPERO! E DA FOME! E DA TRISTEZA! E DO MEDO!

A minha vida é isto!

Não se pode criticar uma estudante inocente, de 11 anos, por querer viver. Uma estudante que já não vai à escola, que não tem alegria, que não tem as emoções dos estudantes. Uma criança que já não brinca, que não tem amigos, nem sol, nem pássaros, nem natureza, nem frutos, nem chocolates, nem bombons, só um bocadinho de leite em pó. Em resumo, uma criança que não tem infância, uma criança da guerra. Já ouvi dizer que a infância é o mais belo período da vida. Eu estava contente com o modo como decorria a minha infância, mas esta guerra tirou-me tudo. Porquê?! Estou triste. Apetece-me chorar. Estou a chorar.

A tua Zlata.



5ª feira, 2 de Julho de 1992

Dear Mimmy,

Hoje tive uma pequena alegria, um prazer que proporcionámos a nós mesmos. Colhemos cerejas da cerejeira do nosso quintal. O que nós comemos! Seguimos toda a maturação: a germinação, o aparecimento das flores e depois dos minúsculos frutos verdes que pouco a pouco foram ficando vermelhos. Ficámos à espera de que ficassem maduras, para as podermos comer. E MIAM, eram deliciosas. A Ameixoeira não deu nada, e, portanto, não comemos ameixas. É espantoso como eu preciso de fruta. Aqui em Sarajevo, nestes dias de guerra, durante esta guerra, não só falta a alimentação básica e tudo o que precisamos para viver, mas também não se encontra fruta. Mas eu tive uma barrigada de cerejas.

O Braco, o irmão da minha mãe, está restabelecido. Está melhor. Já consegue dar alguns passos.

Zlata.

Zlata Filipović, *O Diário de Zlata* (1993)

Quem foi Clarice Lispector?



(n.10/12/1920, – m. 9/12/1977)

Foi uma escritora e jornalista ucraniana, naturalizada brasileira. Escreveu romances, contos e ensaios e é considerada uma das escritoras brasileiras mais importantes do século XX. É autora de obras como *Laços de Família*, *A mulher que matou os peixes* e *A hora da estrela*.

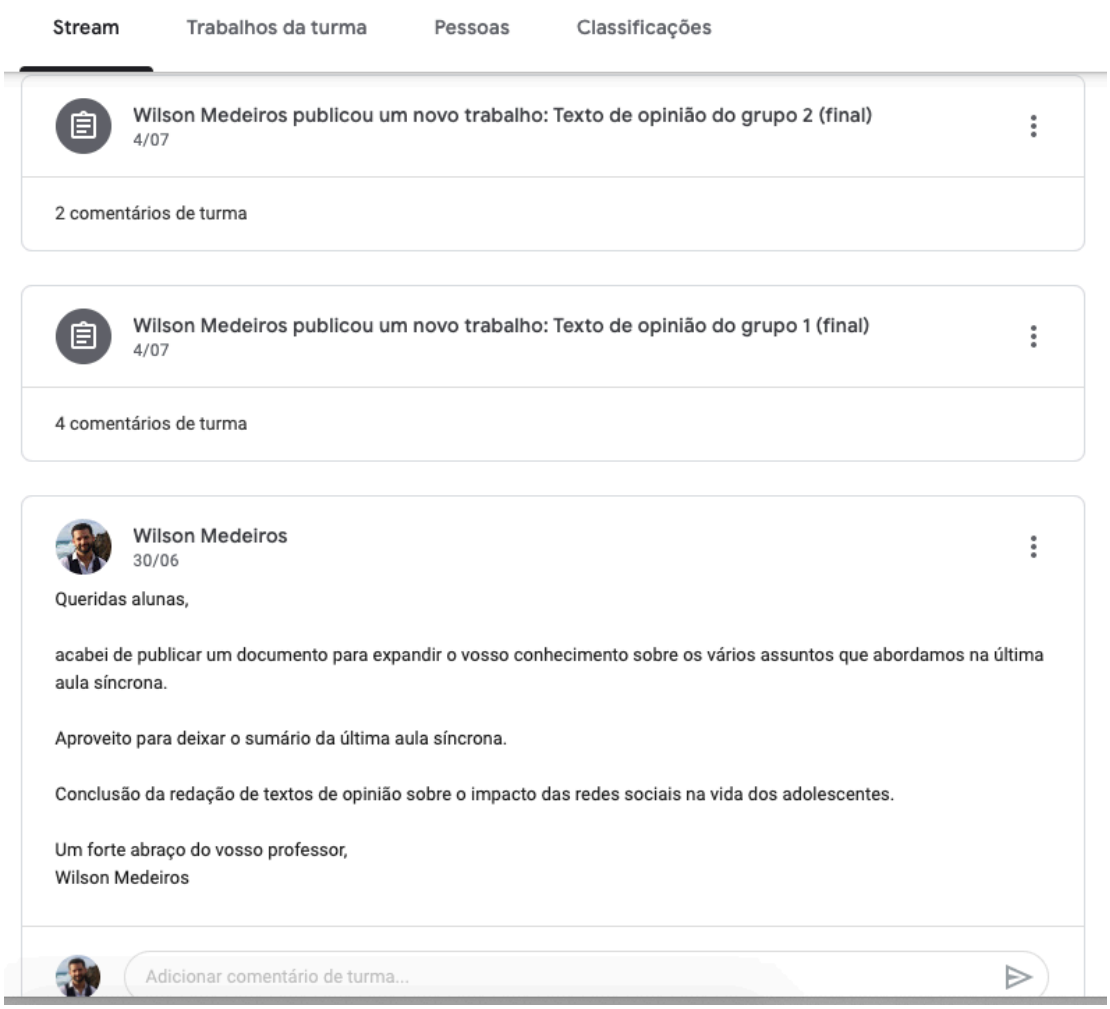
Recorda as palavras de Clarice Lispector sobre a escrita.

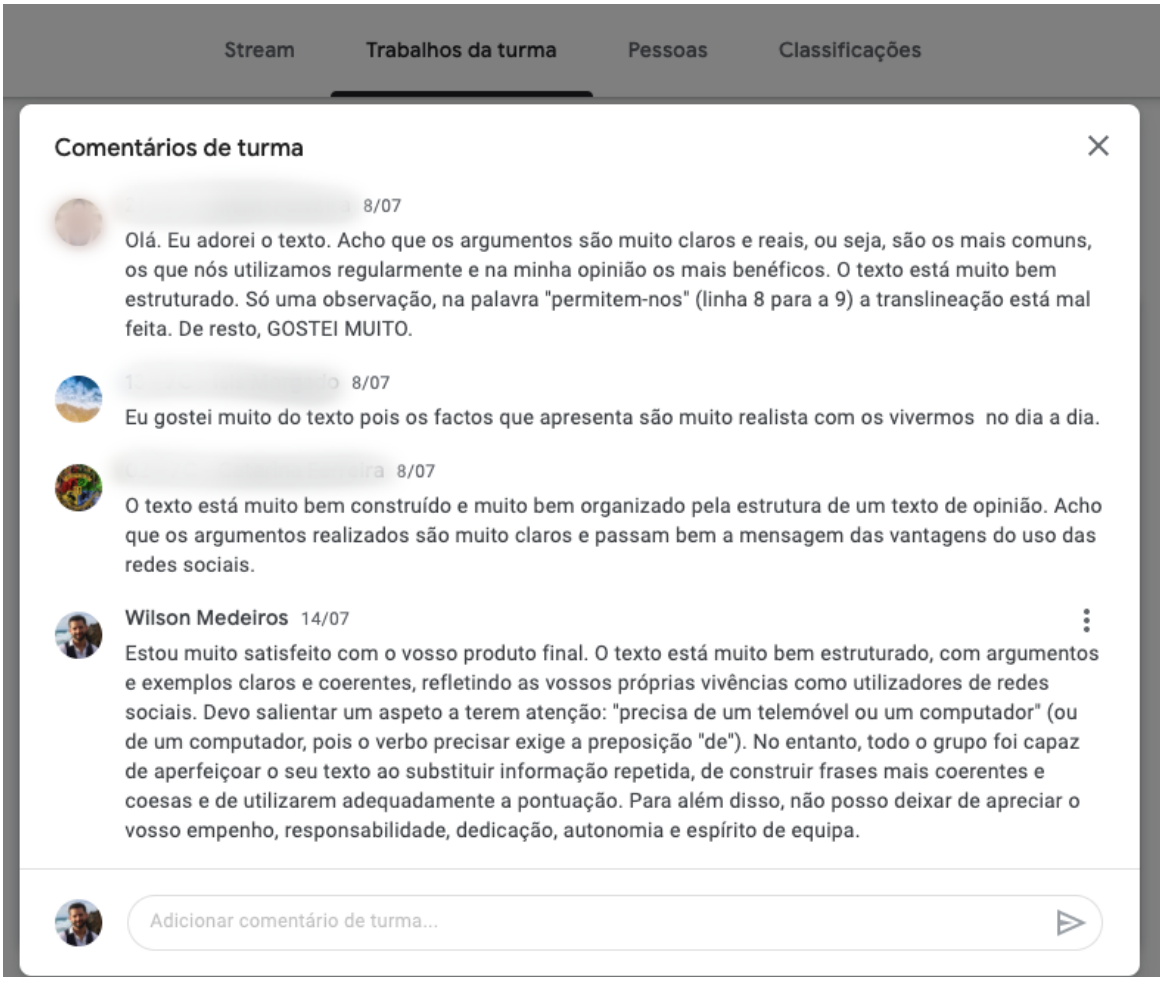
"Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador. Escrever é também abençoar uma vida que não foi abençoada.".

Clarice Lispector, *A descoberta do mundo* (1999)

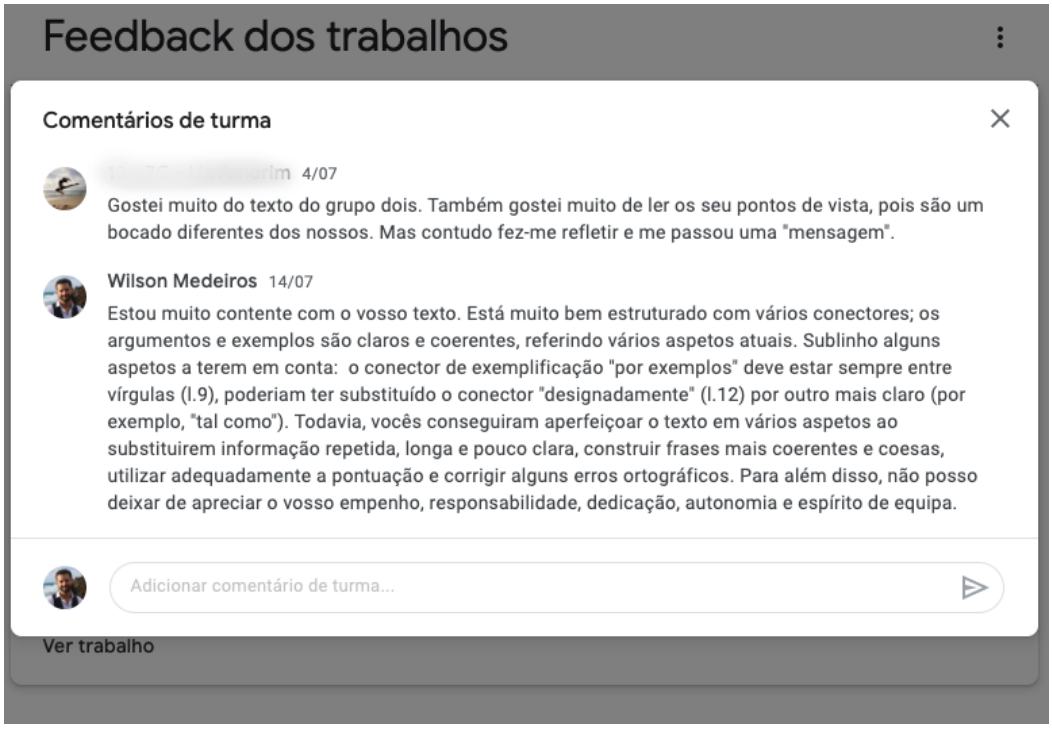
O professor,
Wilson Medeiros

Anexo 33 – Publicação e *feedback* do trabalho de revisão dos grupos





(Grupo 2 e professor a darem *feedback* do texto final do grupo 1)



(Grupo 1 e professor a darem *feedback* do texto final do grupo 2)



Texto de opinião final – grupo 1

Devem ou não os adolescentes usar as redes sociais?

As redes sociais são *sites* e aplicativos virtuais que servem para comunicar e partilhar informação entre pessoas e empresas. Algumas delas são o *Facebook*, o *Instagram*, o *Whatsapp* e o *Twitter*. Estes aplicativos são na maioria gratuitos e acessíveis a todos, tendo em conta que o utilizador apenas precisa de um telemóvel ou um computador. Apesar de existirem perigos na utilização das redes sociais, as vantagens estão em maioria, sobretudo a interação e a comunicação em tempo real, por isso concordamos com uso das mesmas.

Por um lado, a perda de privacidade é um risco, mas, por outro lado, as redes sociais permitem-nos o acesso instantâneo à informação de todo o mundo, por exemplo, notícias, como a detenção de três pessoas pelo desastre ecológico no Ártico Russo. Nas redes sociais também são possíveis a divulgação, a troca e a venda de produtos, nomeadamente produtos em segunda mão no "marketplace", do *Facebook*.

Naturalmente, as redes sociais permitem-nos comunicar em direto, ouvindo e vendo as pessoas como se estivessem connosco, mas também transmitir mensagens urgentes. Por exemplo, falar com os tios e primos que vivem no estrangeiro, com o pai ou com a mãe que estão a trabalhar noutra zona do país ou até com os avós com quem não se pode conviver como foi o caso do confinamento por causa do Covid-19. Deste modo também podemos combater a solidão, por exemplo, festejar aniversários com familiares e amigos que estão longe.

Para concluir, apesar de existirem vários perigos, a comunicação e a interação em tempo real são uma grande vantagem das redes sociais. Estas vieram para ficar, revelando-se uma mais-valia para todos.

***Feedback* do professor**

Estou muito satisfeito com o vosso produto final. O texto está muito bem estruturado, com argumento e exemplos claros e coerentes, refletindo as vossas próprias vivências como utilizadores de redes sociais. Tenham em atenção os seguintes aspetos assinalados ao longo do texto. De qualquer forma, foi notória a vossa refletiva e motivadora participação ao aperfeiçoar o vosso texto ao substituir informação repetida, ao contruir frases mais coerentes e coesas e ao utilizarem adequadamente a pontuação. Para além disso, não posso deixar de apreciar o vosso empenho, responsabilidade, dedicação, autonomia e espírito de equipa.

Commented [WM1]: Erro de concordância: o verbo precisar exige a preposição "de" em todos os seus constituintes ("...precisa de um telemóvel ou de um computador.").

Commented [WM2]: Sugestão: ainda que a utilização da vírgula neste contexto não esteja completamente errada, poderiam eventualmente utilizar o ponto e vírgula (;), uma vez que estão a delimitar, através de uma pausa maior, informação constituinte de sucessões.

Commented [WM3]: Este conetor de exemplificação já se repete na frase anterior. Poderiam ter utilizado outro tal como "nomeadamente".



Texto de opinião final – grupo 2

As redes sociais na vida dos adolescentes

Hoje em dia, as redes sociais, como *Whatsapp* e *Facebook,* desempenham uma função importante no nosso quotidiano; elas são *sites* e aplicativos virtuais que servem para comunicar e partilhar informação entre pessoas e empresas. Existem várias vantagens no uso das redes sociais, mas as desvantagens são em maior número, que abrangem sobre vários aspetos. É por essa razão que discordamos do seu uso excessivo.

Na nossa opinião, a comunicação em tempo real leva à criação de uma realidade ilusória, pois a informação não chega a ser analisada de forma confiável, dando origem às *fake news*, nomeadamente a notícia que o Covid-19 pode ser curado com água, sal grosso e lixívia. Também pode originar a perda de privacidade, por exemplo ao publicar fotos e vídeos do local onde a pessoa está, originando problemas como o sequestro.

A nosso ver, a utilização excessiva das redes sociais pode proporcionar problemas de saúde, designadamente obesidade, bulimia e anorexia, devido aos padrões de perfeição que elas impõem à sociedade. Além disso, pode originar *Cyberbullying*, ou seja, assédio virtual, interferindo na autoestima dos adolescentes, nomeadamente a criação de contas falsas para difamar ou denegrir outras pessoas.

Em suma, apesar de haver vários benefícios no uso das redes sociais, os perigos em torno da comunicação e da interação em tempo real são muito mais preocupantes, fazendo com que os adolescentes necessitem de um maior cuidado ao utilizá-las.

Commented [WM1]: Ao nível da forma (sintaxe), esta oração está correta, no entanto, ao nível do significado (semântica), não está, pois torna-se confuso ao que referiram anteriormente. Para além disso, essa informação é desnecessária e não altera o sentido do vosso texto.

Commented [WM2]: Este conetor de exemplificação necessita de um sinal de pontuação (uma vírgula).

Commented [WM3]: Este conetor de exemplificação já se repete no parágrafo anterior. Poderiam ter utilizado outro tal como "particularmente" e conjugar adequadamente o verbo que se segue ("... na autoestima dos adolescentes, particularmente ao criar contas falsas...".

***Feedback* do professor**

Estou muito contente com o vosso texto. Está muito bem estruturado com vários conetores; os argumentos e exemplos são claros e coerentes, referindo vários aspetos atuais, fruto da vossa experiência enquanto utilizadores das redes sociais. Devem de ter igualmente em conta os aspetos que assinalei ao longo do vosso texto, de forma a melhorarem ainda mais. Todavia, conseguiram aperfeiçoar o texto em vários aspetos ao substituírem informação repetida, longa e pouco clara; ao construir frases mais coerentes e coesas; ao utilizar adequadamente a pontuação e corrigir alguns erros ortográficos. Para além disso, não posso deixar de elogiar a vossa perspicácia crítica, empenho, responsabilidade, dedicação, autonomia e espírito de equipa.

Anexo 34 – Grelhas de avaliação da escrita para Português

Parâmetro	**Descritores dos níveis de desempenho dos alunos**				
Pontuação					
A	**30**	**25**	**20**	**15**	**10**
Tema e tipologia	• Abordam, sem desvios, o tema proposto. • Mobilizam informação diversificada, com eficácia argumentativa. • Produzem um discurso coerente. • Explicitam o seu ponto de vista. • Fundamentam a sua perspetiva adotada em dois argumentos distintos e pertinentes, ilustrando cada um com um exemplo significativo.	**NÍVEL INTERCALAR**	• Abordam o tema proposto com alguns desvios. • Mobilizam informação suficiente, mas nem sempre com eficácia argumentativa. • Produzem um discurso coerente, mas com algumas ambiguidades. • Explicitam o seu ponto de vista, com lacunas que não afetam a inteligibilidade. • Fundamentam a perspetiva adotada em dois argumentos satisfatórios, apresentando apenas um exemplo.	**NÍVEL INTERCALAR**	• Abordam lateralmente o tema proposto. • Mobilizam pouca informação e sem eficácia argumentativa. • Produzem um discurso inconsistente e ou ininteligível. • Não explicitam o seu ponto de vista. • Apresentam um texto que não corresponde ao pretendido.
B	**20**	**16**	**13**	**8**	**5**

Estrutura e coesão	• Redigem um texto bem estruturado, com uma planificação adequada e mecanismos de coesão textual eficazes. • Apresentam um texto dividido em partes lógicas proporcionais e articuladas entre si. • Utilizam conectores de coesão interfrásica. • Mobilizam mecanismos de coesão lexical. • Estabelecem conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (tempo, espaço, pessoa) no texto.		• Redigem um texto minimamente bem estruturado, com uma planificação insuficiente e mecanismo de coesão textual satisfatórios. • Apresentam um texto dividido em partes lógicas nem sempre proporcionais, individualizadas e pouco articuladas entre si. • Utilizam os conectores de coesão interfrásica mais comuns. • Mobilizam, por vezes, cadeias de referência. • Estabelecem, às vezes, conexões entre as coordenadas de enunciação (tempo, espaço, pessoa) no texto.		• Redigem um texto com estruturação muito deficiente e com insuficientes mecanismos de coesão textual. • Apresentam um texto sem distinção clara das partes OU com partes desarticuladas entre si. • Utilizam poucos conectores e mecanismos de coesão textual OU utilizam-nos de forma inadequada.
C	**15**	**12**	**9**	**6**	**3**

Léxico e adequação do discurso	• Empregam intencionalmente recursos da língua expressivos e adequados. • Utilizam o registo de língua correto e adequado ao texto.		• Empregam um leque lexical satisfatório, mas pouco diversificado. • Utilizam o registo da língua correto e adequado ao texto com algumas incoerências.		• Empregam vocabulário elementar e restrito OU globalmente inadequado. • Utilizam inadequadamente registos de língua OU recorrem a um único registo, inadequado.
D	**10**	**8**	**6**	**4**	**2**
Morfologia, Sintaxe e Pontuação	• Dominam processos de conexão intrafrásica (flexão verbal, concordância). • Pontuam lógica e adequadamente.		• Apresentam algumas incorreções nos processos de conexão intrafrásica. • Pontuam com algumas falhas.		• Apresentam várias incorreções nos processos de conexão intrafrásica. • Possuem um domínio muito limitado da pontuação.
E	**10**	**8**	**6**	**4**	**2**
Ortografia	• Dão até 3 erros ortográficos.		• Dão de 6 a 10 erros ortográficos.		• Dão mais de 15 erros ortográficos.
F	**15**	**12**	**10**	**8**	**5**
Reflexão e colaboração	• Todos apresentam um forte espírito crítico com ideias inovadoras e atuais. • Partilham sempre os seus conhecimentos com todos. • Escolhem equitativamente os monitores para cada etapa da escrita. • Apresentam uma forte e notória motivação.	•	• Alguns apresentam um razoável espírito crítico com algumas ideias inovadoras e/ou atuais. • Partilham, por vezes, os seus conhecimentos entre todos ou com alguns colegas. • Escolhem judiciosamente os monitores para cada etapa da escrita.	•	• Apresentam algum espírito crítico, nem sempre com ideias inovadoras e ou atuais. • Partilham os seus conhecimentos raramente e pouco • Têm dificuldades em escolherem os monitores para cada etapa da escrita.

	• Todos se respeitam e se integram no grupo.		• Apresentam, por vezes, alguma motivação. • Alguns deles respeitam-se e integram-se no grupo.		• Apresentam uma completa desmotivação. • Pouco ou nada se respeitam ou se integram no grupo.

(Adaptado da Prova Final de Português 91 e dos Exames Nacionais de Português 639, IAVE)

Português							
Grupos	**Descritores de desempenho**						**Total**
	A **(30%)**	**B** **(20%)**	**C** **(15%)**	**D** **(10%)**	**E** **(10%)**	**F** **(15%)**	**(100%)**
1							
2							

Anexo 35 – Grelha para a contagem e tipologia do erro em Português

Inglês							
Grupos	**Tipologia de erro**						**Total De erros por grupo**
	Sintático	**Semântico**	**Morfológico**	**Ortográfico**	**Pontuação**	**Acentuação gráfica**	
1							
2							
Total de erros por categoria							

Anexo 36 -Grelha da avaliação do trabalho colaborativo em aula síncrona

Grelha de avaliação do trabalho colaborativo em sala de aula			
Parâmetros		**Classificação (%)**	**Descritores**
REFLEXÃO	**Espírito crítico**	25	Todos os alunos apresentam um forte espírito crítico com ideias inovadoras e atuais.
		15	Alguns apresentam um razoável espírito crítico, apresentando, por vezes, algumas ideias inovadoras e ou atuais.
		5	Apresentam pouco espírito crítico, nem sempre com ideias inovadoras e ou atuais.
	Relacionar tema com um contexto real	25	Os alunos relacionam o tema proposto com o seu quotidiano.
		15	Os alunos relacionam pouco eficazmente o tema proposto com o seu quotidiano.
		5	Os alunos pouco relacionam o tema proposto com o seu quotidiano.
COLABORAÇÃO	**Partilha de conhecimento**	20	Os alunos sempre partilham os seus conhecimentos entre todos.
		10	Os alunos partilham razoavelmente os seus conhecimentos entre todos ou com alguns.
		2,5	Os alunos pouco ou quase nada partilham dos seus conhecimentos entre eles.
	Atribuição de funções	10	Os alunos são capazes de atribuir as funções a cada elemento do grupo equitativamente.
		20	Os alunos são capazes de atribuir as funções a cada elemento judiciosamente.
		2,5	Os alunos têm dificuldades em atriburas funções a cada elemento do grupo.
	Motivação	10	Os alunos apresentam uma notória e forte motivação.
		5	Os alunos apresentam alguma motivação.
		0	Os alunos apresentam desmotivação total.
	Respeito	10	Todos os alunos se respeitam e se integram no grupo.
		5	Alguns alunos respeitam-se e integram-se no grupo.
		2,5	Os alunos pouco ou nada se respeitam ou se integram no grupo.

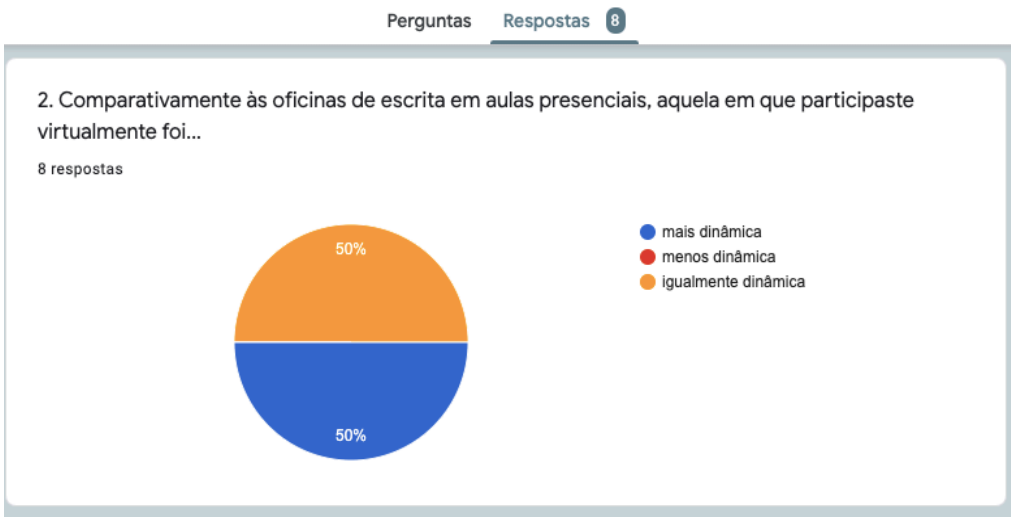
Grelha de avaliação do trabalho colaborativo em sala de aula				
Parâmetros		**Classificação (%)**	**Grupo 1**	**Grupo 2**
REFLEXÃO	Espírito crítico	**25**		
		15		
		5		
	Relacionar tema com um contexto real	**25**		
		15		
		5		
COLABORAÇÃO	Partilha de conhecimento	**20**		
		10		
		2,5		
	Atribuição de funções	**10**		
		5		
		2,5		
	Motivação	**10**		
		5		
		0		
	Respeito	**10**		
		5		
		0		
Total				
Nível				

Nota

1. Níveis: insuficiente – 0% a 49%, suficiente – 50% a 69%, bom – 70% a 89%, muito bom – 90% a 100%.

Anexo 37 – Questionário criado e realizado pelos alunos sobre o projeto de escrita processual colaborativa *online* no ano letivo posterior (2020/2021)

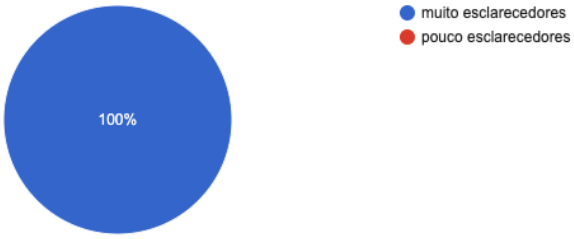




Perguntas Respostas 8

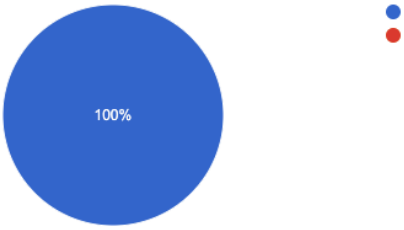
3. Os planos de trabalho, os guiões e as listas de verificação disponibilizados pelo professor para a realização da atividade foram...

8 respostas



4. Tiveste alguma dificuldade, técnica ou de outra ordem, na realização "online" desta atividade de aprendizagem da escrita?

8 respostas



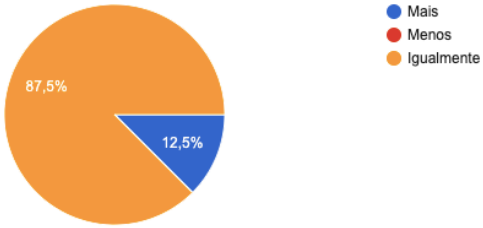
4.1 Se sim, qual?

0 respostas

Ainda não existem respostas a esta pergunta.

5. Comparando com as oficinas de escrita presenciais, naquela em que participaste virtualmente achas que aprendeste...

8 respostas



Perguntas Respostas 8

6. Em caso de suspensão das aulas presenciais, gostarias de voltar a participar em trabalhos de grupo, usando salas virtuais? Porquê?

8 respostas

Sim, porque para além de aprender mais sobre a escrita também acho as aulas divertidas e muito interativas.

Eu gostaria de voltar a participar em trabalho de grupo, porque é sempre uma maneira de passarmos o nosso tempo de uma maneira mais dinâmica e "descontraída", para além do facto de que com este género de atividades, na minha opinião, eu aprendo mais facilmente a matéria dada.

Sim, porque, pessoalmente, gosto muito de escrever e nos trabalhos de grupo há muitas ideias que me "alargam os horizontes", o nível de criatividade é muito diferente e os textos acabam muito mais elaborados. Portanto, porquê? Eu gosto da partilha de ideias e de imaginação/criatividade.

Sim, porque acho que é uma maneira de aprendermos a trabalhar em grupo e a ajudarmo-nos uns aos outros. Para além disso, gostei imenso do projeto que realizamos e da maneira que o fizemos.

depende,se estivesse muito ocupada e não tivesse tempo não dava mas se tivesse tempo acho que seria interessante

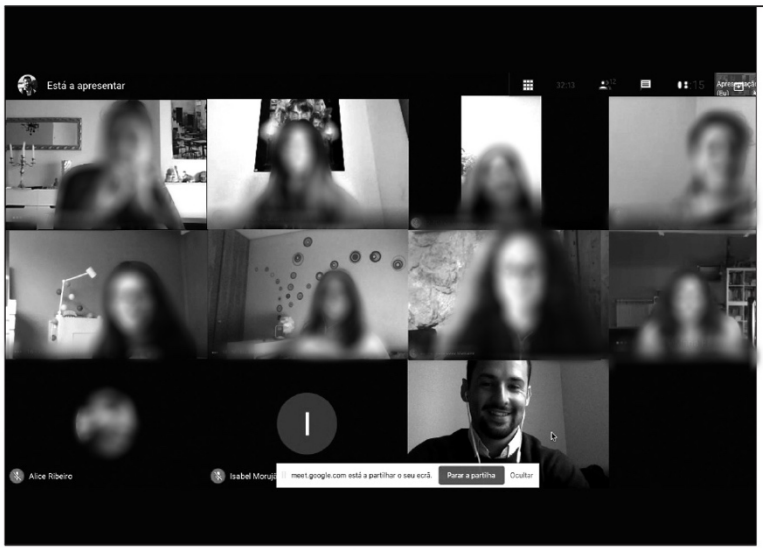
Sim, porque eu gostei particularmente desta atividade, pois acho que é muito mais fácil entender a matéria se a aula for mais dinâmica e mais divertida, e foi muito mais fácil dar as minhas ideias, porque eramos

Sim, foi uma maneira muito boa de passar o tempo e ao mesmo tempo aprender.

Anexo 38 – artigo no jornal "O Gaiense"

ENSINO ONLINE | Emergência da pandemia ou terá vindo para ficar?

Estamos novamente em casa. As caras dos nossos professores saem de paredes brancas ou de estantes cheias de livros para nos ensinarem, a distância, o que temos de continuar a aprender.



Queremos um ensino a distância divertido, dinâmico e enriquecedor

Texto

Os nossos colegas de turma, reduzidos a 28 quadradinhos no ecrã, às vezes sorriem, outras vezes desaparecem porque até a internet fica muito cansada...
e falta à aula!
Desde que esta pandemia começou, ouvimos dizer que o ensino *online* veio para ficar, mesmo que seja só em regime misto, por isso quisemos dar a conhecer uma atividade de escrita feita em trabalho de grupo, mas a distância, que se realizou em junho do ano passado, quando ainda durava a suspensão das aulas presenciais no ensino básico.

Esta experiência, que foi facultativa e na qual participámos, foi desenvolvida no âmbito da disciplina de Oficina de Escrita e as aulas foram dadas *online* pelo professor Wilson Medeiros, que estava a fazer estágio de Português e que já nos tinha dado mais aulas durante o ano. Nesta atividade participaram ao todo, e voluntariamente, oito alunas da turma 7º , agora 8º , que foram divididas em dois grupos de trabalho, com o objetivo de escrever colaborativamente um texto de opinião sobre "O impacto das redes sociais na vida dos adolescentes".
Hoje, já sabemos como funcionam as *break out rooms*, mas no ano passado era tudo novo e não tínhamos a certeza de conseguir, *online*, trabalhar em grupo, sem estarmos realmente em grupo. Mas conseguimos! O professor Wilson criou três salas virtuais, duas para os grupos e uma sala comum onde começávamos a aula e onde regressávamos no fim.
Quanto à organização do trabalho, o professor publicava, antecipadamente, na *classroom*, guiões que nos orientavam nas três fases da escrita (planificação, textualização e revisão) e até nos davam instruções para resolvermos problemas técnicos no computador, de forma a partilharmos, em cada grupo e entre os dois grupos, ideias, dúvidas e propostas de melhoria do que íamos escrevendo. O nosso professor ora aparecia numa sala virtual ora na outra para nos ir ajudando a organizar as ideias e a construir os textos. Além dos guiões, também tínhamos "listas de verificação" relativas às várias fases da escrita, que nos ajudavam a perceber se estávamos no bom caminho, se tínhamos de melhorar alguma parte ou se nos faltava algum aspeto muito importante para que os textos ficassem muito bons como nós queríamos. No final de cada aula, publicávamos na *classroom* o que tivéssemos escrito e até à aula seguinte o grupo 1 lia e comentava o trabalho do grupo 2 e vice-versa.
Na última aula desta atividade, cada grupo leu a versão final do seu texto, trocámos opiniões e ainda fizemos a avaliação do desempenho de todos no trabalho de grupo.
À distância de quase um ano, como estamos novamente sem aulas presenciais, quisemos conhecer o grau de satisfação das nossas colegas sobre a oficina de escrita *online* em que participaram. Para isso, pedimos-lhes que respondessem a um questionário sobre essa experiência. Responderam todas e o resultado é este: todas gostaram da atividade de escrita *online*; quatro das oito alunas acharam que esta oficina de escrita foi mais dinâmica e as restantes consideraram-na igualmente dinâmica às das aulas presenciais; nenhuma aluna teve dificuldades na realização da atividade e todas consideraram os guiões fornecidos pelo professor muito esclarecedores; sete das alunas referem que a aprendizagem *online* da escrita foi tão boa como a das aulas presenciais; todas disseram também que gostariam de repetir esta experiência de trabalho de grupo *online*, porque foi dinâmica, divertida e enriquecedora.
E nós acrescentamos que, embora gostemos mais das aulas presenciais e queiramos que a pandemia acabe de vez, se o ensino *online* veio realmente para ficar, mesmo que seja só em regime misto, queremos, tal como as nossas colegas, que ele seja dinâmico, divertido e enriquecedor.

> ***Desde que esta pandemia começou, ouvimos dizer que o ensino online veio para ficar, mesmo que seja só em regime misto!***

Apêndices

3.2. Apêndice 1 – Grelhas de observação de IPP

U.PORTO

FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS)

Identifying strategies of learners in mixed ability classes

Before the lesson

- Select two students from two different 'levels'

During the lesson

- Use the chart below to note evidence of these levels.

Student	Level	Signs of level	Learner strategies	Teacher strategies
	Weak	Non-comprehension of instructions	Uses L1	Re-formulates directly to learner
	Strong	Response is quick and accurate	Provides other examples	Uses student as a model

Adapted from Wajnryb, Ruth (1992 p. 37) *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: CUP

Classroom Observation Task: Who is doing what?

1. Before the class begins draw a sketch plan of the room, showing clearly where all the desks are, the teacher's table is, the blackboard is, etc, etc. When the students are all at their desks, write their names on the sketch plan.

2. One student teacher should observe the teacher. Draw a line from the teacher to the student each time the teacher speaks directly to that student. Another student teacher should watch the students and draw a line when a student speaks directly to the teacher. If there is a third student teacher, she should watch and draw the student-student interactions.

3. After the class, discuss any patterns with your colleagues. What is happening in this classroom?

4. Ask and answer these general questions:

    a) Does the teacher ask a student by name to answer a question? Always? How often?

_____
_____
_____

    b) Does the teacher ask a question without saying who should answer? If so, who answers?

_____
_____
_____

    c) If there are some students who speak a lot, why do you think they speak a lot? What does the teacher do in response?

_____
_____
_____

    d) If there are students who do not say much, why do you think they do not say much? What does the teacher do in response?

_____
_____
_____

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]

U.PORTO

FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS)

Classroom Observation Task: Error Awareness and Correction Techniques

A variety of teacher correction techniques are available to a teacher, such as:

a) Teacher corrects immediately.
b) Teacher does nothing, but gives learner a chance to self-correct.
c) Teacher repeats incorrect statement with questioning tone of voice.
d) Teacher indicates there is an error with a gesture or facial expression.
e) Teacher tells the learner that there is something wrong.
f) Teacher asks another learner to correct the incorrect statement.
g) Teacher ignores the error.
h) Teacher notes down the mistakes and deals with them after the activity is finished.
i) … other …

Make a note in the corresponding space in the table below of instances of error correction … different student teachers may wish to focus on different categories…

a)					
b)					
c)					
d)					
e)					
f)					
g)					
h)					
i)					

After the lesson ask your mentor how she decided which type of correction to use. In what type of language were the mistakes corrected? What manner did she use when correcting (authoritarian, friendly, intimidating, sarcastic, long, extensive, by giving examples, etc)?

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]

Observation Task – Interaction patterns

You will need a watch for this task. Remember about being unobtrusive during the lesson. You are going to take "samples" every 5 minutes: use the chart below to note down the interaction that is in progress. There are eleven variables in relation to interaction patterns and 18 time intervals. The interaction patterns are:

a) teacher speaks to whole class (T-Ss),
b) individual speaks to the whole class (S-Ss)
c) teacher speaks to individual, all the class listen (T-S open),
d) teacher speaks to individual, class working in pairs, groups or individually (T-S closed),
e) individual learner speaking to teacher, whole class listening (S-T open),
f) individual learner speaking to teacher, class working in pairs, groups or individually (S-T closed)
g) individual speaking to another individual, whole class listening – open pairs (S-S open),
h) all learners speaking in pairs (S-S closed),
i) all learners speaking in groups (more than 2 people) (Ss-Ss closed),
j) all learners speaking and moving around the class (S-S)
k) silence/zero

	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
a) T-Ss																		
b) S-Ss																		
c) T-S open																		
d) T-S closed																		
e) S-T open																		
f) S-T closed																		
g) S-S open																		
h) S-S closed																		
i) Ss-S closed																		
j) S-S																		
k) silence/zero																		

After the lesson. Do you see any patterns? Total how many times the teacher was speaking and how many times the learners were speaking. Discuss your observations with your mentor/colleagues. Reflect:

1) If the aims of the lesson are to present new language what would you expect the pattern to look like?
2) If the aims of the lesson are to practice language what sort of pattern would you expect?
3) How does the type of material and type of activity affect the pattern?

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]

U.PORTO

FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).

Classroom Observation Task - Techniques for maintaining discipline.

1. During the class watch carefully and answer the following questions:

   a) How does the teacher deal with latecomers?

_____
_____

   b) How much noise does the teacher tolerate in class?

_____
_____

   c) How does the teacher show disapproval for inappropriate behaviour? What exactly does she do or say?

_____
_____

   d) Does the teacher have a clear set of class management rules? Is the teacher consistent in enforcing these rules?

_____
_____

   e) Is the teacher fair to all students? Describe how.

_____
_____

   f) How would you assess the teacher's style of class management (authoritarian, cooperative, other …)?

_____
_____

Make a list of a) verbal and b) non-verbal techniques employed:

	a) Verbal techniques	b) Non-verbal techniques
1)		
2)		
3)		
4)		
5)		
6)		

2. After the lesson discuss with your mentor:
   a) How she decided which technique to use. Try and complete the table above with ideas from your colleagues or other sources.
   b) How the students responded to the different techniques of keeping discipline employed

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]

U.PORTO

FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).

Classroom Observation Task: Reflecting on the Role of the Teacher.

Over the course of a series of classes, record the actions/language associated with the different interpretations of the role of the teacher.

Role of the Teacher	What did the teacher say or do?
Manager	Organise and manage the classroom environment and Ss behaviour to maximise learning potential.
Quality Controller	Maintain the quality of the language used in the classroom. Correct language use to be encouraged and incorrect discouraged.
Group Organiser	Develop an environment in which the Ss work cooperatively on group tasks.
Facilitator	Help the Ss discover their ways of learning and to work independently.
Motivator	Improve Ss confidence and interest in language learning by creating motivating activities
Empowerer	Take as little control as possible. Let the Ss make their own decisions about approaches to learning and learning outcomes.
Team member	Seen as a team member and encourages class to act and interact like a team should.

U.PORTO

FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).

Classroom Observation Task: Timing, Pace and Stages.

Instructions: While observing the lesson, record the time actually taken for each stage of the lesson. Make notes on how ONE student reacts during the different stages.

1) Lesson Plan Phases	2) Time Planned	3) Time Spent	4) Student Case Study

Pre-Task:

1) The student teachers seek their mentor's agreement to watch a particular class. They go through the proposed plan with their mentor, discussing issues related to staging and timing.

2) Each student takes responsibility for one individual "case study" student in the class (column 4 of record sheet).

Post-Observation Discussion Topics.

a) Discuss how the plan varied from what actually happened. Omissions? Changes? Differences? Discuss rationale for the on-the-spot decisions taken.

_____
_____
_____

b) What changes could be introduced, in retrospect, at either the planning or execution phase? What assumptions are behind these changes?

_____
_____

c) What specific techniques were employed to keep the lesson dynamic and "on course"? How can Ss be kept alert, motivated and engaged?

_____
_____
_____

d) What was specifically said or done at stage transitions? By the teacher? By the students?

_____
_____

e) What does each case study of an individual student reveal? What external signs were apparent?

_____
_____
_____

f) What is the relationship between timing, pace and lesson stages?

_____
_____

[adapted from Wajnryb, R. (1992) pp.116/118]

Pre-Task:

The student teachers seek their mentor's agreement to watch a particular class. This works best the class is a low level and the lesson will involve the presentation and practice of new language. One student teacher starts the record and then the others take over as the chart fills up. Or each one records the same limited part of the lesson and then they cross-reference.

Post-Observation Discussion Topics.

1) To what extent was the meta-language employed deliberately purposeful and immediately obvious to the Ss??

_____
_____

2) How does the meta-language employed compare linguistically to the "formal language input" of the lesson? Is level of language a consideration? Are there L2 alternatives available?

_____
_____

3) Are there discernable patterns to the meta-language that might be exploited to supplement learning?

_____
_____

4) What situational contexts are associated with particular chunks and/or communicative purposes?

_____
_____

5) To what extent is the meta-language simplified or authentic? How far from a native speaker model does the meta-language vary?

_____
_____

6) How much variety was there in non-verbal contextualising of the meta-language?

_____
_____

[adapted from Wajnryb, R. (1992) p.44]

U.PORTO

FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).

Classroom Observation Task: Lesson Aims and Staging.

Instructions: During the class, each student teacher works individually to identify the main aims of the lesson as well as the different stages and their subsidiary or procedural aims.

Main Aims:	
1)_____	
2)_____	
3)_____	
Stages:	***Procedural aims:***
A.	
B.	
C.	
D.	
E.	
F.	
G.	
H.	