

2º CICLO DE ESTUDOS

ENSINO DE INGLÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO
ENSINO SECUNDÁRIO, NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ALEMÃO

**A escrita criativa e os *Role-Playing Games*:
Os RPG como forma de fomentar a criatividade e de
motivar os alunos de língua estrangeira para a escrita**

Sandra Catarina Matos Cruz

M

2022



Sandra Catarina Matos Cruz

**A escrita criativa e os Role-Playing Games:
Os RPG como forma de fomentar a criatividade e de
motivar os alunos de língua estrangeira para a escrita**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino De Inglês e de Língua
Estrangeira no 3º Ciclo Do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Área de
Especialização de Alemão,

orientado pela Professora Doutora Simone Auf der Maur

coorientado pelo Professor Doutor Nicolas Hurst

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2022

Sandra Catarina Matos Cruz

A escrita criativa e os *Role-Playing Games*:

Os RPG como forma de fomentar a criatividade e de motivar os alunos de língua estrangeira para a escrita

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo Do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Área de Especialização de Alemão,

orientado pela Professora Doutora Simone Auf der Maur,

coorientado pelo Professor Doutor Nicolas Hurst

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

*“Afoot and light-hearted I take to the open road,
Healthy, free, the world before me,
The long brown path before me leading wherever I choose.”*

– Song of the Open Road, Walt Whitman

Índice

Declaração de honra	5
Agradecimentos	6
Resumo	7
Abstract.....	8
Abstract.....	9
Índice de Figuras	10
Índice de Tabelas.....	12
Índice de Gráficos.....	13
Glossário.....	14
Lista de abreviaturas e siglas.....	15
Introdução.....	16
1 Contextualização do estágio pedagógico.....	18
1.1 A escola	18
1.2 A missão e os valores da escola.....	19
1.3 O contexto de ensino de língua estrangeira	21
1.4 Caracterização das turmas	22
1.4.1 Turma 11º1	23
1.4.2 Turma 11º2	24
1.5 Observação e identificação do problema.....	26
2 Fundamentação teórica	28
2.1 A escrita no ensino de língua estrangeira	28
2.2 As competências do séc. XXI: criatividade.....	32
2.3 A Escrita Criativa	35
2.4 <i>Role-Playing Games</i> e a escrita criativa	37
3 Metodologia.....	40
3.1 Ferramentas de recolha de dados.....	40
3.1.1 Diários de observação e reflexão.....	40
3.1.2 Análise documental dos textos produzidos pelos alunos	41
3.1.3 Questionários de Autoavaliação	44
3.1.3.1 Questionário de Autoavaliação do ciclo 1	44
3.1.3.2 Questionário de Autoavaliação do Ciclo 2	45

4	Ciclos de intervenção do projeto de investigação-ação.....	46
4.1	Ciclo 1.....	48
4.1.1	Alemão	48
4.1.1.1	Contextualização e caracterização da tarefa “ <i>Womit haben Sie Stress?</i> ”	48
4.1.1.2	Apresentação e análise dos resultados da produção escrita “ <i>Womit haben Sie Stress?</i> ”	51
4.1.2	Inglês	58
4.1.2.1	Contextualização e caracterização da tarefa “ <i>Green Wars</i> ”	58
4.1.2.2	Apresentação e análise dos resultados da produção escrita “ <i>Green Wars</i> ” ...	60
4.1.3	Discussão dos resultados do ciclo 1	67
4.2	Ciclo 2.....	69
4.2.1	Alemão	69
4.2.1.1	Contextualização e caracterização da tarefa “ <i>Reiseabenteuer</i> ”	69
4.2.1.2	Apresentação e análise dos resultados da produção escrita “ <i>Reiseabenteuer</i> ”	72
4.2.2	Inglês	79
4.2.2.1	Contextualização e caracterização da tarefa “ <i>Culture Shock</i> ”	79
4.2.2.2	Apresentação e análise dos resultados da produção escrita “ <i>Culture Shock</i> ”	81
4.2.3	Discussão dos resultados do ciclo 2	89
	Considerações Finais	91
	<i>Limitações na investigação</i>	95
	<i>Investigações futuras</i>	96
	Referências Bibliográficas.....	98
	Anexos.....	104
	Anexo 1 – Grelha de análise e classificação dos textos.....	105
	105	
	Anexo 2 – Questionário 1, aplicado à turma de alemão	106
	Anexo 3 – Questionário 1, aplicado à turma de inglês	109
	Anexo 4 – Questionário 2, aplicado à turma de alemão	111
	Anexo 5 – Questionário 2, aplicado à turma de inglês	114
	Anexo 6 – Tarefa de criação de personagem, implementada no ciclo 1, na disciplina de alemão.....	116

Anexo 7 – Tarefa de produção escrita “Womit haben Sie Stress?”	118
Anexo 8 – Tarefa de produção escrita “Green Wars”	119
Anexo 9 – Tarefa de produção escrita “Reiseabenteuer”	120
Anexo 10 - Ficha de trabalho com as atividades de preparação para a tarefa de produção escrita, implementada no ciclo 2, na turma de inglês	122
Anexo 11 – Tarefa de produção escrita “Culture Shock”	128
Apêndices	130
Apêndice 1 – Critérios de correção do exame nacional de inglês (IAVE)	131
Apêndice 2 – Critérios de correção do exame nacional de alemão (IAVE)	133
Apêndice 3 – Escala exemplificativa para a Escrita Criativa, proposta no QEER (Conselho da Europa, 2001, p. 97)	134

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório 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.

[Paços de Ferreira, setembro de 2022]

[Sandra Catarina Matos Cruz]

Agradecimentos

Agradeço a todos os docentes que me acompanharam ao longo deste ciclo de estudos, com especial apreço pela minha orientadora, a Professora Doutora Simone Auf der Maur, por todo o seu apoio durante os últimos dois anos, principalmente durante a realização do estágio pedagógico e na elaboração do presente relatório, pelos seus valiosos conselhos e palavras de ânimo, que muito contribuíram para o meu sucesso nesta jornada. Agradeço também ao professor co-orientador Doutor Nicolas Hurst, pelo seu olhar crítico e pelas suas sugestões, que ajudaram a levar a cabo o projeto de investigação-ação.

Quero também agradecer às professoras orientadoras do estágio pedagógico na Escola Secundária de Ermesinde, Dra. Maria Emília Gonçalves e Dra. Júlia Miranda, por se mostrarem sempre prestáveis e me guiarem nesta primeira experiência do que é, de facto, ser professor. Agradeço também aos alunos das turmas de inglês e de alemão, não só pela sua colaboração na realização deste projeto, mas também por me terem acolhido e por me terem feito solidificar a decisão de seguir a carreira de docente.

Não posso deixar ainda de agradecer às minhas companheiras de estágio, Gabriela Rodrigues e Mariana Silva, pois o destino levou-nos a realizar o mestrado e o estágio juntas, como dissemos muitas vezes ao longo do estágio, e realmente não poderia ter sido de outra maneira, pois foram fonte de compreensão, amizade e inspiração, estando sempre presentes nos bons momentos e nos mais difíceis também, tornando esta caminhada muito mais fácil e prazerosa de percorrer.

Por último, agradeço à minha família, aos meus pais, que sempre contribuíram no meu percurso escolar e académico, e que sempre me encorajaram a escolher o que me faz feliz; à minha irmã, por todo o seu apoio, em especial por ter sido a cobaia em quem testei as ideias de aulas e tarefas, e por me ter introduzido o mundo dos RPG e ter inspirado este projeto; e ao meu namorado, Gustavo, que foi o meu grande pilar, e também o meu maior crítico durante todo este processo.

Resumo

No panorama da educação do séc. XXI, é conhecida a importância da escola na preparação dos alunos para a transição da escola para a vida em sociedade, fornecendo-lhes ferramentas e competências-chave que os auxiliem nesse processo, tais como a colaboração, a comunicação, o pensamento crítico e a criatividade (Ministério da Educação e da Ciência, 2017; National Education Association, 2012).

Embora se reconheça a relevância da promoção destas competências em sala de aula, a criatividade é normalmente aquela que é subvalorizada e subdesenvolvida, quer pelos professores, quer pelos manuais escolares (Hurst, Diogo, Abelha, & Teixeira, 2018). Deste modo, fez sentido desenvolver esta competência no projeto de investigação-ação (PIA), descrito no presente relatório. Para tal, combinou-se o desenvolvimento da criatividade com o desenvolvimento da escrita, já que esta é outra competência-chave com a aprendizagem da qual os alunos se encontram geralmente desmotivados (Duarte, 2014, p. 7), chegando assim à escrita criativa.

O projeto de investigação-ação desenvolvido teve como objetivo consciencializar e motivar os alunos para a escrita criativa, através da adaptação de elementos característicos dos Role-Playing Games (RPG), jogos que fazem parte do quotidiano dos alunos do séc. XXI, e que agem como propulsores de histórias, que levam a que os alunos se sintam encorajados a explorar novos horizontes, no que toca à escrita (Hergenrader, 2014). Neste sentido, o PIA descrito foi executado em dois ciclos diferentes, realizados ao longo do segundo semestre do estágio pedagógico e implementado em duas turmas do 11º ano do ensino secundário, uma turma de inglês e outra de alemão, sendo que estes ciclos tiveram como propósito analisar a evolução da escrita criativa dos alunos e perceber como a utilização dos RPG impactou esta evolução e o nível de motivação dos alunos na realização das tarefas de escrita criativa.

Palavras-chave: escrita, criatividade, escrita criativa, role-playing games

Abstract

In the panorama of the 21st century education, the importance of school in the preparation of the students for their transition from formal education to life in society, providing them with tools and key competencies that help them in this process, such as collaboration, communication, critical thinking, and creativity (Ministério da Educação e da Ciência, 2017; National Education Association, 2012).

Albeit one recognizes the relevance of the promotion of these competencies in the classroom, creativity is normally the one competence that is often undervalued and underdeveloped, both by teachers and coursebooks (Hurst, Diogo, Abelha, & Teixeira, 2018). For this reason, it made sense to develop this skill through the action-research project (ARP) described in the present report. Here, the development of creativity was combined with the development of writing, seeing as this is another key competence the learning of which students usually feel demotivated (Duarte, 2014), thus leading to improved creative writing.

The action-research project developed aimed to raise the students' awareness of and motivation for creative writing, through the adaptation of key elements from Role-Playing Games (RPG), which are part of the students' daily lives, and which act as story initiators, encouraging students to explore new horizons in their writing (Hergenrader, 2014). For this, the ARP was executed in two cycles, conducted during the second semester of the teaching practice, and implemented in two Year 11 groups, one for English and one for German. These cycles aimed to promote and analyse the evolution of the students' creative writing and to understand how the use of the RPG impacted this evolution and the students' motivation levels in the creative writing tasks.

Key-words: writing, creativity, creative writing, role-playing games

Abstract

Im Panorama der Erziehung des 21. Jahrhunderts ist bekannt, wie wichtig die Schule für die Vorbereitung der SchülerInnen auf den Übergang von der Schule zum Leben in der Gesellschaft ist, indem sie ihnen Werkzeuge und Schlüsselkompetenzen vermittelt, wie etwa Zusammenarbeit, Kommunikation, kritisches Denken und Kreativität, die ihnen in diesem Prozess helfen (Ministério da Educação e da Ciência, 2017; National Education Association, 2012).

Obwohl die Relevanz der Förderung dieser Kompetenzen im Klassenzimmer anerkannt wird, ist Kreativität normalerweise diejenige Kompetenz, die sowohl von Lehrkräften als auch in Lehrwerken oft wenig Gewichtung erhält (Hurst, Diogo, Abelha, & Teixeira, 2018). Aus diesem Grund erschien es sinnvoll, diese Fähigkeit in dem im vorliegenden Bericht beschriebenen Aktionsforschungsprojekt zu entwickeln. Auf diese Weise wurde die Förderung der Kreativität mit deren des Schreibens kombiniert, da es sich hierbei um eine weitere Schlüsselkompetenz handelt, bei deren Erlernen sich die Schüler in der Regel demotiviert fühlen (Duarte, 2014).

Das im vorliegenden Bericht beschriebene Aktionsforschungsprojekt zielte darauf ab, das Bewusstsein der SchülerInnen für kreatives Schreiben zu schärfen, indem Schlüsselemente von Role-Playing Games (RPG) für den Fremdspracheunterricht adaptiert wurden. RPG sind Teil des täglichen Lebens der Schüler sind und die als Geschichte Treiber funktionieren und die Schüler ermutigen, neue Horizonte in ihrem Schreiben zu erkunden (Hergenrader, 2014). Zu diesem Zweck wurde das Aktionsforschungsprojekt in zwei Zyklen durchgeführt, die im zweiten Semesters des Referendariats stattfanden und in zwei Gruppen der Jahrgangsstufe 11 umgesetzt wurden, eine für Englisch und eine für Deutsch. Ziel dieser Zyklen war es, die Entwicklung des kreativen Schreibens der Schülerinnen und Schüler zu analysieren und zu verstehen, wie sich die Verwendung der Rollenspiele auf die Entwicklung und die Motivation der Schülerinnen und Schüler bei den kreativen Schreibaufgaben auswirkte.

Schlüsselwörter: Schreiben, Kreativität, kreatives Schreiben, Role-Playing Games

Índice de Figuras

FIGURA 1 - ESQUEMATIZAÇÃO DA PEDAGOGIA DA CRIATIVIDADE DE ACORDO COM BACH (2001)	36
FIGURA 2 - EXEMPLO DA ATIVIDADE INTERATIVA DA FASE TEXTEXPANSION.....	50
FIGURA 3 - EXEMPLO DE DESCRIÇÃO DE PERSONAGENS, RESULTADO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA “WOMIT HABEN SIE STRESS?”	53
FIGURA 4 - EXEMPLO DE DESCRIÇÃO DE PERSONAGENS, RESULTADO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA “WOMIT HABEN SIE STRESS?”	53
FIGURA 5 - EXEMPLO DE INCORREÇÃO NA ESTRUTURA DA FRASE, NA CONJUGAÇÃO DO VERBO E NA DECLINAÇÃO DO ARTIGO POSSESSIVO	55
FIGURA 6 - EXEMPLO DE INCORREÇÃO NA ESTRUTURA DA FRASE E NA CONJUGAÇÃO DO VERBO	55
FIGURA 7 - EXEMPLO DA ATIVIDADE DE EXPANSÃO DO TEXTO	59
FIGURA 8 - EXEMPLO DE DESCRIÇÃO DE PERSONAGENS, RESULTADO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA “GREEN WARS”	62
FIGURA 9 - EXEMPLO DE DESCRIÇÃO DE PERSONAGENS, RESULTADO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA “GREEN WARS”	62
FIGURA 10 - EXEMPLO DE DESCRIÇÃO DE PERSONAGENS, RESULTADO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA “GREEN WARS”	63
FIGURA 11 - EXEMPLO DE DESCRIÇÃO DE PERSONAGENS, RESULTADO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA “GREEN WARS”	63
FIGURA 12 - EXEMPLO RESULTADO DA PRODUÇÃO ESCRITA "GREEN WARS"	65
FIGURA 13 - PADLET COM O VOCABULÁRIO RECOLHIDO PELOS ALUNOS.....	71
FIGURA 14 - EXEMPLO DE DESCRIÇÃO DE PERSONAGENS, RESULTADO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA “REISEABENTEUER”.....	74
FIGURA 15 - EXEMPLO DE DESCRIÇÃO DE PERSONAGENS, RESULTADO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA “REISEABENTEUER”	74
FIGURA 16 - EXEMPLO RESULTADO DA PRODUÇÃO ESCRITA “REISEABENTEUER”, DA MISTURA DO PRESENTE COM O PRETÉRITO.....	76
FIGURA 17 - ESQUEMA DA SEQUÊNCIA NARRATIVA UTILIZADO NA AULA DE DIA 03 DE JUNHO, BASEADO NA ESTRUTURA DEFINIDA POR MUNAND (2013).....	80
FIGURA 18 - EXEMPLO DE DESCRIÇÃO DE PERSONAGENS, RESULTADO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA “CULTURE SHOCK”	83

FIGURA 19 - EXEMPLO DE DESCRIÇÃO DE PERSONAGENS, RESULTADO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA “CULTURE SHOCK”	84
FIGURA 20 - EXEMPLO DE DESCRIÇÃO DE PERSONAGENS, RESULTADO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA “CULTURE SHOCK”	84

Índice de Tabelas

TABELA 1 - GRELHA DE AVALIAÇÃO DE ESCRITA CRIATIVA, SEGUNDO MOZAFFARI (2013, P.2217)	43
TABELA 2 - CRITÉRIOS DO DESCRITOR A DA GRELHA DE ANÁLISE (DESENVOLVIMENTO TEMÁTICO E CRIATIVO).....	44
TABELA 3 - CRONOGRAMA DOS CICLOS IMPLEMENTADOS	47
TABELA 4 - CLASSIFICAÇÕES DOS TEXTOS DA PRODUÇÃO ESCRITA "WOMIT HABEN SIE STRESS?"	51
TABELA 5 - CLASSIFICAÇÕES DOS TEXTOS DA PRODUÇÃO ESCRITA "GREEN WARS"	60
TABELA 6 - CLASSIFICAÇÕES DOS TEXTOS DA PRODUÇÃO ESCRITA "REISEABENTEUER"	72
TABELA 7 - CLASSIFICAÇÕES DOS TEXTOS DA PRODUÇÃO ESCRITA "CULTURE SHOCK"	81

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - DE UMA MANEIRA GERAL, COMO AVALIAS O TEU DESEMPENHO NA ATIVIDADE DE ESCRITA "WOMIT HABEN SIE STRESS?"	52
GRÁFICO 2 - FACILIDADES (A) E DIFICULDADES (B) NA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA	54
GRÁFICO 3 - QUÃO MOTIVADO(A) TE SENTISTE PARA ESCREVER UM TEXTO CRIATIVO?.....	56
GRÁFICO 4 - DE UMA MANEIRA GERAL, COMO AVALIAS O TEU DESEMPENHO NA ATIVIDADE DE ESCRITA "GREEN WARS"?	61
GRÁFICO 5 - FACILIDADES (A) E DIFICULDADES (B) NA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA	64
GRÁFICO 6 - QUÃO MOTIVADO(A) TE SENTISTE PARA ESCREVER UM TEXTO CRIATIVO?.....	66
GRÁFICO 7 - DE UMA MANEIRA GERAL, COMO AVALIAS O TEU DESEMPENHO NA ATIVIDADE DE ESCRITA "REISEABENTEUER"?	73
GRÁFICO 8 - FACILIDADES (A) E DIFICULDADES (B) NA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA "REISEABENTEUER"	75
GRÁFICO 9 - UTILIZAR O DADO PARA DECIDIR O ENREDO DA HISTÓRIA MOTIVOU-TE PARA A ESCRITA DO TEXTO?	77
GRÁFICO 10 - QUÃO IMPORTANTE FOI, NA TUA OPINIÃO, TERES A OPORTUNIDADE DE PRODUIR TEXTOS CRIATIVOS EM ALEMÃO?	78
GRÁFICO 11 - DE UMA MANEIRA GERAL, COMO AVALIAS O TEU DESEMPENHO NA ATIVIDADE DE ESCRITA "CULTURE SHOCK"?	82
GRÁFICO 12 - FACILIDADES (A) E DIFICULDADES (B) NA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA "CULTURE SHOCK"	85
GRÁFICO 13 - UTILIZAR O DADO PARA DECIDIR O ENREDO DA HISTÓRIA MOTIVOU-TE PARA A ESCRITA DO TEXTO?	86
GRÁFICO 14 - QUÃO IMPORTANTE FOI, NA TUA OPINIÃO, TERES A OPORTUNIDADE DE PRODUIR TEXTOS CRIATIVOS EM INGLÊS?	88

Glossário

Língua Estrangeira (L2)

Spinassé (2006) define que, enquanto a língua materna é a língua que é aprendida em casa, com os pais, e é a língua utilizada na comunidade, a língua estrangeira é qualquer língua que seja externa a essa comunidade. A autora defende ainda que a aprendizagem de uma língua estrangeira “não é fundamental para a integração” do indivíduo na sociedade em que está inserido (Spinassé, 2006, p. 4). Para efeitos do presente relatório, a língua estrangeira será entendida como qualquer língua ensinada no sistema de ensino português, que não a língua portuguesa. Neste caso em específico, sempre que referido o termo língua estrangeira ou a sigla L2, será como referência à língua inglesa e/ou à língua alemã, que são as línguas abordadas no projeto de investigação ação.

Role-Playing Games (RPG)

Embora existam vários tipos de Role-Playing Games (RPG) (cf. Capítulo 2), a definição de RPG adotada para efeitos do presente relatório é a defendida por Phillips (1993), que caracteriza os RPG como histórias interativas, onde são fornecidos, aos jogadores, os elementos básicos do enredo, com os quais estes moldam uma narrativa, através das suas ações, dentro do contexto do jogo.

Lista de abreviaturas e siglas

AEE	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE
PASEO	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
L1	LÍNGUA MATERNA
L2.....	LÍNGUA ESTRANGEIRA
QECR	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS
AE.....	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
RPG	ROLE-PLAYING GAMES
CLT	COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING
P21	PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS
PIA.....	PROJETO DE INVESTIGAÇÃO AÇÃO
ARP	ACTION-RESEARCH PROJECT

Introdução

No presente relatório será descrito o projeto de investigação ação levado a cabo durante a realização do estágio pedagógico na Escola Secundária de Ermesinde, no ano letivo de 2021/2022. Este PIA teve como foco o desenvolvimento das competências de escrita e de criatividade, através da introdução de elementos dos Role-Playing Games (RPG) em tarefas de escrita criativa, de modo a responder à questão de investigação “Em que medida podem os RPG fomentar a escrita criativa nas aulas de língua estrangeira no 11º ano?”, questão esta que surgiu do problema identificado, resultado do diagnóstico efetuado durante o período inicial de observação, descrito no capítulo 1.

Para além da descrição da fase de observação e da identificação do problema, é efetuada ainda no primeiro capítulo uma contextualização geral do estágio pedagógico, que conta com a descrição da escola e dos seus valores, com a apresentação do contexto de ensino de língua estrangeira na Escola Secundária de Ermesinde, e com a caracterização das turmas, nas quais foram implementados os ciclos de intervenção no âmbito do PIA.

No capítulo 2 está presente a fundamentação teórica na qual são explorados os conceitos chave para a elaboração e implementação do PIA, tais como a escrita, a criatividade, a escrita criativa e os RPG. Neste capítulo é apresentada a literatura que, tal como o título do capítulo indica, fundamenta as decisões tomadas no âmbito do PIA. No capítulo seguinte, capítulo 3, é apresentada a metodologia e as ferramentas de recolha de dados a serem utilizadas na implementação dos ciclos de intervenção.

De seguida, encontramos o capítulo 4, que é o capítulo mais extenso do presente relatório, pois condensa em si a apresentação dos dois ciclos de intervenção, efetuados ao longo do segundo semestre do estágio pedagógico. Na introdução do capítulo é efetuada uma breve descrição dos ciclos e é apresentado um cronograma dos mesmos. Dado a densidade do conteúdo a ser apresentado no capítulo 4, este encontra-se dividido em dois subcapítulos, um para cada um dos ciclos de intervenção (4.1 Ciclo 1; 4.2 Ciclo 2), sendo que estes subcapítulos se encontram também divididos em duas partes, referentes às disciplinas de alemão e inglês, partes nas quais são efetuadas a contextualização e caracterização das tarefas de escrita criativa implementadas, bem como a apresentação e análise dos resultados das mesmas. No final do subcapítulo 4.1 Ciclo 1 segue uma breve

discussão dos resultados do ciclo, em ambas as disciplinas de inglês e alemão, o mesmo acontece no final do subcapítulo 4.2 Ciclo 2.

No final são tecidas algumas considerações, resultantes de uma reflexão crítica pessoal, desenvolvida ao longo da implementação do PIA, e dos dados apresentados no capítulo 4. Para além destas considerações finais, são também expostas as limitações e constrangimentos encontrados ao longo da investigação e é também deixada uma possível proposta de investigação para o futuro.

1 Contextualização do estágio pedagógico

Ao longo da realização do estágio e do projeto de investigação-ação, o contexto escolar em que se está inserido desempenha um papel de extrema relevância. Deste modo, será realizada neste primeiro capítulo uma descrição da instituição de ensino na qual o estágio pedagógico teve lugar, bem como uma descrição das turmas lecionadas durante o ano letivo de 2021/2022.

1.1 A escola

A Escola Secundária de Ermesinde é uma escola pública e está inserida no Agrupamento de Escolas de Ermesinde (AEE), ao qual pertencem quatro outras escolas: EB1/JI de Sampaio; EB1/JI da Gandra; EB1/JI da Bela; e EB2/3 D. António Ferreira Gomes. A escola está situada na Praceta D. António Ferreira Gomes, numa área urbanizada, no centro de Ermesinde. A área circundante à escola é servida de diversos transportes públicos, sendo fácil chegar à escola utilizando o comboio ou o autocarro. (Agrupamento de Escolas de Ermesinde)

Esta escola engloba os Segundo e Terceiro Ciclos do Ensino Básico, bem como o Ensino Secundário, apresentando turmas do 5º ao 12º ano. Por este motivo, o corpo estudantil é composto por alunos de variadas faixas etárias, contando com alunos entre os 10 anos e os 18 anos. No que diz respeito ao Ensino Secundário, os alunos têm a oportunidade de escolher entre dois tipos de ensino: Ensino Regular e Ensino Profissional. No Ensino Regular, os estudantes podem optar entre quatro variantes: Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidade, Artes Visuais e Ciências Socioeconómicas. No Ensino Profissional, no ano letivo de 2021/2022 a Escola Secundária de Ermesinde contou com quatro cursos profissionais na sua oferta formativa, sendo estes: Curso Profissional de Técnico/a de Ação Educativa, Curso Profissional de Técnico/a de Design de Comunicação Gráfica, Curso Profissional de Técnico/a de Eletrónica Médica e Curso Profissional de Técnico/a de Gestão de Equipamentos Informáticos.

Em 2018, a escola secundária de Ermesinde passou por um processo de renovação e conta com instalações de qualidade e bem equipadas. Existem três edifícios principais, nos quais os alunos têm aulas, denominados de “Blocos”, nestes blocos encontram-se as

salas de aula, bem como os laboratórios de ciência, as salas de arte e salas de computadores. Cada sala de aula está equipada com um projetor, quadros brancos, e um computador disponível para o professor, algumas salas estão também equipadas com quadros interativos. Adicionalmente, a Escola Secundária de Ermesinde oferece ainda outras instalações tais como um pavilhão gimnodesportivo, um campo de jogos exterior com pista de atletismo, e um pavilhão polivalente, onde se encontram a biblioteca da escola, a sala de convívio dos alunos e a cantina.

1.2 A missão e os valores da escola

O AEE assume como sua missão, o provimento de “condições igualitárias de um serviço público educativo de qualidade, valorizando conhecimentos, capacidades e atitudes facilitadoras do prosseguimento de estudos, do acesso ao mercado de trabalho e da integração social plena.” (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2018, p. 4) As escolas que pertencem a este agrupamento têm a aprendizagem no cerne do seu processo educacional, priorizando a inclusão e trabalhando para a sustentabilidade. O AEE expressa claramente no seu projeto educativo a intenção de formar cidadãos educados, autónomos, ativos e solidários, através de uma educação baseada nos valores da humanidade, dignidade, autonomia e solidariedade, sendo que este é o modelo de cidadão que a escola deve formar e educar, de acordo com o que o Ministério da Educação configura no documento orientador *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO).

O *Perfil dos Alunos* aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável. (Ministério da Educação e da Ciência, 2017, p. 10)

No sentido de atingir estes objetivos propostos no Projeto Educativo do agrupamento, a escola secundária de Ermesinde oferece aos alunos diferentes projetos e atividades, nos quais estes podem participar, tais como o desporto escolar ou os diferentes clubes a que os alunos podem pertencer, como o clube de xadrez. O AEE participa ainda em projetos de mobilidade internacional para os alunos, como os projetos *Erasmus+* e *eTwinning*, providenciando oportunidades e experiências de aprendizagem únicas, num

esforço de transmitir valores importantes aos alunos, tais como a inclusão e o respeito pelas culturas diferentes.

Ainda referente ao objetivo da escola de formar cidadãos ativos e responsáveis, o agrupamento desenvolveu ainda um projeto de Mentoria e Tutoria, que consiste em tornar os alunos comunicativos, empenhados, que obtêm melhores resultados e que revelam sentido de responsabilidade em mentores, que têm como tarefa ajudar os colegas que revelam maiores dificuldades, aos níveis da aprendizagem e da socialização.

A Mentoria e a Tutoria contemplam duas dimensões de intervenção prioritária, que se devem interseccionar: a) acolhimento e/ou integração, b) cooperação entre alunos e/ou entre alunos e professores tutores para a consecução das várias áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2020, p. 2)

Os principais objetivos deste projeto são “implementar mecanismos de acompanhamento e de integração plena de estudantes [...] promover a equidade, a qualidade das experiências de aprendizagem [...] fomentar o valor do trabalho voluntário [...] promover o trabalho colaborativo” (*ibidem*, p.3), a escola pretende desenvolver um trabalho colaborativo entre alunos, mas também entre alunos e professores tutores, para “fomentar boas práticas e a minimizar situações mais problemáticas de natureza escolar e/ou educativa.” (*ibidem*, p.2) Os professores podem também participar neste projeto de mentoria, tornando-se mentores e oferecendo apoio aos alunos com maiores dificuldades na aprendizagem. No entanto, para se poderem tornar professores tutores, os docentes devem corresponder a um perfil delineado pelo agrupamento, estes devem ser então “docente profissionalizado com experiência adequada [...]; ter capacidade de negociar e mediar em diferentes situações e conflitos; ser coerente flexível e persistente; ter facilidade em relacionar-se [...]; ter capacidade de trabalhar em equipa.” (*ibidem* pp. 5-6)

No que diz respeito a políticas e procedimentos, estes estão contemplados e especificados no Regulamento Interno da escola. (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2021) Este documento estabelece os direitos e deveres de todos os membros da comunidade escolar, incluindo professores, alunos, técnicos(as) de ação auxiliar educativa, e pais/encarregados de educação. O regulamento interno da escola determina ainda uma série de regras e medidas disciplinares que asseguram o bom funcionamento da escola, bem como um ambiente harmonioso de aprendizagem. De acordo com estes

documentos reguladores, os professores têm como dever participar nas ações de formação promovidas pela escola. No que toca a oportunidades de desenvolvimento profissional, a escola criou um plano de formação de ambos pessoal docente e não docente.

O presente Plano de Formação visa contribuir para a consecução dos Objetivos definidos no Projeto Educativo do Agrupamento:

- Garantir a formação científica, técnica e pedagógica do pessoal docente e não docente do Agrupamento.
- Desenvolver uma gestão eficaz dos recursos humanos garantindo o apoio técnico e formativo que permita o desenvolvimento profissional e a gestão de carreiras. (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2019, p. 6)

Este plano contempla múltiplas ações de formação em que os professores têm a possibilidade de participar, para desenvolverem conhecimentos anteriormente adquiridos ou para adquirir novos conhecimentos, fora da sua área de formação, mas que eles consideram que podem influenciar positivamente o seu trabalho e as suas aulas. Os professores podem ainda inscrever-se no Centro de Formação do AEE, de modo a receberem informações sobre as ações de formação a decorrer e para facilmente acederem a essas mesmas ações de formação.

1.3 O contexto de ensino de língua estrangeira

O núcleo de estágio de Inglês e Alemão na escola secundária de Ermesinde teve como professoras orientadoras, a professora Emília Gonçalves, na disciplina de Inglês, e a professora Júlia Miranda, na disciplina de Alemão. Durante a realização do estágio, o núcleo pode observar as aulas de ambas as mentoras, e para além das observações, foram também realizados seminários semanais com as orientadoras de estágio, nos quais foram discutidas ideias e opiniões sobre as aulas assistidas e as aulas a serem lecionadas pelas professoras estagiárias.

No que diz respeito às aulas de língua estrangeira, é importante referir que as disciplinas de Inglês e Alemão têm cargas horárias diferentes. A disciplina de Inglês conta com uma carga horária de cento e cinquenta minutos por semana, sendo que no 3º ciclo do ensino básico, nomeadamente no nono ano, estes 150 minutos estão distribuídos por três aulas de cinquenta minutos por semana, enquanto no Ensino Secundária, nomeadamente no décimo primeiro ano, esta carga horária está distribuída por duas aulas semanais, uma com a duração de cem minutos e outra com a duração de cinquenta

minutos. A disciplina de Alemão, no Ensino Secundário, conta com uma carga horária de 300 minutos por semana, que estão distribuídos por três aulas semanais com a duração de 100 minutos cada, tanto no décimo como no décimo primeiro ano.

Adicionalmente, existem também diferenças substanciais na constituição das turmas. Relativamente à disciplina de Inglês, foram atribuídas à professora Emília Gonçalves, no presente ano letivo, duas turmas de nono ano e duas turmas de décimo primeiro ano. As turmas de nono ano são mais numerosas, compostas por vinte e seis alunos e vinte e quatro alunos, respetivamente. O Ensino Secundário apresenta uma constituição de turmas diferente, com turmas menos numerosas, sendo que as turmas de décimo primeiro ano, da professora Emília Gonçalves, contam com dezassete e vinte e três alunos. Os manuais escolares adotados para a disciplina de Inglês foram, no nono ano, o manual *iTeen 9*, e no décimo primeiro, o manual *iTeen 11*, ambos da Areal Editores.

No que concerne a disciplina de Alemão, foram atribuídas à professora Júlia Miranda duas turmas de alemão, uma de décimo ano e outra de décimo primeiro ano. Por este motivo, o núcleo teve a oportunidade de observar e lecionar dois níveis diferentes em ambas as disciplinas. A constituição das turmas de alemão tem características especiais, pois por ser uma disciplina de carácter opcional, as turmas de alemão resultam da junção de alunos de turmas diferentes, que pretendem aprender alemão e formam uma turma separada. A turma de décimo ano era inicialmente composta por vinte e sete alunos, no entanto, entre o início do ano letivo e dezembro, alguns alunos mudaram a disciplina opcional, abandonando alemão, sendo que a turma passou oficialmente a contar com ... alunos. É importante também referir que a turma de décimo ano de alemão é uma turma de iniciação, sendo que é o primeiro contacto que a maioria dos alunos tem com a língua. A turma de décimo primeiro ano de alemão é também composta por dezasseis alunos, de duas turmas diferentes. Na disciplina de Alemão, os manuais escolares adotados foram os manuais *Deutsch: Einfach toll! 10* e *Deutsch: Einfach toll! 11*, ambos da Porto Editora.

1.4 Caracterização das turmas

Durante a realização do estágio, foi possível lecionar seis turmas diferentes, e, consequentemente, turmas de três níveis diferentes, nono ano, décimo ano e décimo primeiro ano, nas disciplinas de inglês e alemão. No entanto, dado a que o tema a ser

desenvolvido no projeto de investigação-ação, no âmbito do presente relatório, requer um maior domínio das línguas estrangeiras em questão, de modo que os alunos pudessem produzir resultados mais autonomamente, os ciclos de intervenção foram realizados apenas com as turmas de décimo primeiro ano. Por este motivo, neste capítulo, serão apenas caracterizadas as turmas que participaram na concretização do projeto de investigação-ação, e a quem correspondem os resultados a serem apresentados no presente relatório.

1.4.1 Turma 11º1 ¹

A turma 11º1 é a turma de décimo primeiro ano de alemão. Esta turma é composta por dezasseis alunos, dos quais apenas três são do sexo masculino, e treze são do sexo feminino. Adicionalmente, como anteriormente referido, esta turma de alemão é composta por alunos de turmas diferentes, sendo que uma parte dos alunos estão no curso científico-humanístico de Artes Visuais e a outra parte pertence ao curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades.

O ano letivo de 2021/2022 é o segundo ano em que os alunos da turma 11º1 estão a aprender alemão, pelo que se encontram no equivalente ao nível A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), sendo que são capazes de compreender expressões e vocabulário de uso frequente, de ler textos simples, de utilizar corretamente estruturas simples, e de produzir textos curtos e simples. (Conselho da Europa, 2001)

Esta turma tem um perfil singular, sendo composta por alunos que se revelam muito empenhados, interessados e atentos. Estes alunos compreendem a importância do estudo autónomo, especialmente no que diz respeito à língua alemã, e mostram que estudam autonomamente e frequentemente os conteúdos abordados em sala de aula. No geral, os alunos apresentam serem tímidos, isto é, alguns alunos têm alguma relutância em participar voluntariamente, no entanto, quando chamados pelo professor participam com aproveitamento e revelam uma aprendizagem bem-sucedida. Há também, no entanto, alguns alunos que mostram maior confiança e participam ativamente e voluntariamente.

¹ De modo a salvaguardar a privacidade dos alunos, as turmas serão caracterizadas por números.

No que diz respeito ao aproveitamento escolar desta turma, a turma obteve, na disciplina de alemão no primeiro semestre, apenas resultados positivos. Sendo que a nota mais baixa foi de dez valores, e a mais alta de dezoito valores. O número de alunos que obtiveram dez valores foi apenas um, tal como o número de alunos que obtiveram onze, doze, e dezassete valores. Dois alunos obtiveram treze valores, e três alunos obtiveram quinze valores, igual ao número de alunos que obtiveram dezasseis valores. Por último, o número de alunos que obtiveram dezoito valores foi quatro. Posto isto, na disciplina de alemão, no primeiro semestre, a turma obteve uma média de quinze valores.

Relativamente à disciplina de alemão, no segundo semestre, a turma continuou apenas com resultados positivos. No entanto, neste semestre a nota mais baixa foi de doze valores, e a mais alta de dezanove valores. O número de alunos que obtiveram doze valores foi apenas um, tal como o número de alunos que obtiveram treze e dezoito valores. Dois alunos obtiveram quatorze valores, e seis alunos obtiveram dezassete valores. Por último, o número de alunos que obtiveram dezanove valores foi quatro. Deste modo, percebemos que a turma 11º1 revelou uma melhoria no aproveitamento escolar na disciplina de alemão, sendo que os alunos conseguiram obter, no geral, melhores resultados do que no primeiro semestre, pelo que a turma terminou o ano letivo com uma média de dezassete valores, configurando uma subida de dois valores na média da turma, do primeiro para o segundo semestre.

1.4.2 Turma 11º2

A turma 11º2 é uma das turmas de inglês lecionadas no estágio letivo, a nível de Ensino Secundário. Esta turma é composta por vinte e três alunos, dos quais doze são do sexo feminino, e onze são do sexo masculino, sendo uma turma bem equilibrada neste aspeto. Esta turma enquadra-se no curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, com opcionais no âmbito da Biologia e das ciências naturais. Os alunos do décimo primeiro ano encontram-se no equivalente ao nível B2 do QECR, sendo que são capazes de compreender exposições longas e de ler textos complexos e com vocabulário específico, sendo também capazes de comunicarem fluentemente e espontaneamente, conseguindo comunicar e interagir com falantes nativos, e são também capazes de produzir textos claros e pormenorizados, expressando opiniões e com argumentação clara. (Conselho da Europa, 2001)

Os alunos da turma 11º2 são normalmente tímidos e evitam participar voluntariamente, pelo que o professor tem que chamar alunos individualmente. No entanto, a maioria dos alunos está atenta e quando são chamados a participar, fazem-no de uma forma positiva e com aproveitamento. Esta turma apresenta, no geral, um perfil de alunos que precisam de ser engajados e envolvidos na aula, para se sentirem à vontade de expressar as suas próprias opiniões. Apesar da timidez dos alunos e do perfil geral da turma, a grande maioria dos alunos da turma 11º2 revela bons conhecimentos de inglês, adequados ao nível em que se encontram, sendo capazes de produzir e participar com fluência e correção.

No que diz respeito ao aproveitamento escolar desta turma, a turma obteve, na disciplina de inglês no primeiro semestre, apenas resultados positivos. Sendo que a nota mais baixa foi de dez valores, e a mais alta de dezoito valores. O número de alunos que obtiveram dez valores foi apenas um, e dois alunos obtiveram onze valores. O número de alunos que obtiveram doze valores foram três, tal como o número de alunos que obtiveram quatorze, e quinze valores. Quatro alunos obtiveram dezasseis valores, e dois alunos obtiveram dezassete valores. Por último, o número de alunos que obtiveram dezoito valores foi cinco. Posto isto, na disciplina de inglês, no primeiro semestre, a turma 11º2 obteve uma média de quinze valores.

Relativamente à disciplina de inglês, no segundo semestre, a turma continuou apenas com resultados positivos. No entanto, neste semestre a nota mais baixa foi de onze valores, e a mais alta de vinte valores. O número de alunos que obtiveram onze valores foi apenas um, tal como o número de alunos que obtiveram doze, quatorze e quinze valores. Quatro alunos obtiveram treze valores, tantos quantos obtiveram dezasseis e dezoito valores, e três alunos obtiveram dezanove valores. Por último, o número de alunos que obtiveram vinte valores foram dois. Deste modo, percebemos que a turma 11º2 revelou uma melhoria no aproveitamento escolar na disciplina de inglês, sendo que os alunos conseguiram obter, no geral, melhores resultados do que no semestre, pelo que a turma terminou o ano letivo com uma média de dezasseis valores.

1.5 Observação e identificação do problema

No início do ano letivo, a 21 de setembro de 2021, iniciou-se o período de observação. Neste período foram observadas todas as turmas que as professoras orientadoras tinham a seu encargo, e foram feitas anotações sobre as atividades implementadas pelas professoras em sala de aula, bem como as atitudes dos alunos perante tais atividades e a sobre a sua performance nas mesmas.

Durante o período de observação, foi possível constatar que, no geral, tanto nas turmas de inglês, como nas de alemão, as áreas em que os alunos revelavam maiores dificuldades estavam relacionadas com as capacidades comunicativas / de produção, isto é, a produção oral e escrita.

No que diz respeito à produção oral, notou-se uma tendência de os alunos reverterem para a língua materna (L1), mesmo quando instruídos a expressarem-se utilizando a língua estrangeira (L2). Foi também possível observar que dado a restrições nos trabalhos de pares e grupos no início do ano letivo, devido a medidas de proteção anticoronavírus implementadas pela escola, foi difícil para as professoras implementarem tarefas onde os alunos pudessem interagir e colaborar.

No que concerne à produção escrita, verificaram-se poucas oportunidades para os alunos praticarem o desenvolvimento desta competência em sala de aula, especialmente de uma forma significativa para os alunos. Embora se lidasse com elementos da escrita na sala de aula, a escrita e a produção de textos em si era normalmente deixada para trabalho de casa. Um exemplo desta prática, aconteceu na disciplina de inglês, no 11º ano, em que os alunos aprenderam na aula a estrutura e os elementos do texto de opinião, no entanto, escreveram o texto de opinião fora da sala de aula, como trabalho de casa. Neste sentido, percebeu-se que as tarefas de escrita nem sempre eram vistas como parte intrínseca da aula, como tarefas significativas, através das quais os alunos desenvolvem diferentes capacidades relevantes e obtêm novos conhecimentos.

Ainda neste período de observações constatou-se que as atividades implementadas na sala de aula não permitiam o estímulo da criatividade dos alunos, esta que é uma das competências essenciais ao aluno do séc. XXI, pelo que eram normalmente atividades com caráter fechado, que não possibilitavam que o aluno desse um cunho pessoal, nomeadamente nas atividades de escrita. Por exemplo, foi possível observar, tanto na disciplina de alemão, como de inglês, quando os alunos tinham uma atividade de escrita

de opinião, estes aprendiam o formato do texto que deveriam escrever e era-lhes providenciado uma série de argumentos, a favor e contra, sobre o tópico da tarefa, de entre os quais os alunos escolheram para construir o seu texto no formato aprendido, ou seja, os alunos não foram encorajados a darem a sua opinião e nem a escreverem algo que lhes é pessoal. Adicionalmente, na maioria das vezes em que as professoras mencionavam as atividades de produção escrita os alunos mostravam-se relativamente desinteressados e pouco motivados para escreverem, sendo que alguns alunos estavam desatentos e alheios à aula, a jogarem nos seus telemóveis.

Neste sentido, entendendo que a produção escrita foi uma das áreas em que os alunos revelaram dificuldades, e dado que a criatividade se mostrou uma capacidade subdesenvolvida em sala de aula, fez sentido focar o projeto de investigação-ação no desenvolvimento destas competências, conjugando-as na competência de escrita criativa, prevista nas Aprendizagens Essenciais (AE) e no QECR, documentos de referência para o ensino de línguas estrangeiras em Portugal. No entanto, era também importante motivar e engajar os alunos nas tarefas de produção de escrita criativa, de modo a certificar uma aprendizagem mais profunda e bem-sucedida, e tendo em conta que alguns dos alunos mais desinteressados passavam a aula a jogar videojogos, surgiu a ideia de aliar os jogos à escrita criativa, nomeadamente os RPG, que são jogos que têm como propósito o desenvolvimento de uma narrativa. Deste modo, chegou-se à questão de investigação “Em que medida podem os RPG fomentar a escrita criativa nas aulas de língua estrangeira no 11º ano?”.

A partir desta questão, e de forma a encontrar respostas para a mesma, surgiram os seguintes objetivos para o projeto de investigação-ação:

1. Conhecer as maiores facilidades e dificuldades dos alunos na produção escrita.
2. Avaliar o desempenho dos alunos nas atividades de escrita criativa e comparar o desempenho dos alunos numa atividade de escrita criativa tradicional e numa atividade de escrita com elementos dos RPG.
3. Analisar o nível de motivação dos alunos nas atividades de escrita criativa e perceber se a utilização dos RPG influencia o nível de motivação dos alunos nas atividades de escrita criativa.
4. Perceber quais os benefícios de promover a escrita criativa nas aulas de língua estrangeira.

De modo a alcançar os objetivos acima referidos, foram implementados dois ciclos de intervenção, nos quais foram desenvolvidas atividades de escrita criativa, realizadas em sala de aula, pelo que o projeto de investigação-ação foca na atitude dos alunos durante a realização das tarefas em si, bem como na análise dos textos que destas resultam, sendo que a metodologia aplicada no desenvolvimento do projeto de investigação-ação, bem como as ferramentas de recolha de dados utilizadas, são descritas com maior detalhe no capítulo 3 do presente relatório.

2 Fundamentação teórica

2.1 A escrita no ensino de língua estrangeira

“Writing renders language visible. Whereas speech is ephemeral, writing is concrete and, by comparison, permanent.” (Olson, 2020)

A escrita é definida como a “representação do pensamento e da palavra por meio de sinais convencionais”. (Dicionário Infopédia, Porto Editora, s.d.) De acordo com Olson (2020), a escrita é também uma forma de comunicação humana, e que para além de ser uma representação gráfica do pensamento, é uma representação direta da língua em si, isto é, a ideia de que a escrita está intrinsecamente ligada à produção oral e se apresenta como a reprodução da oralidade, com sinais gráficos ao invés de sonoros.

No entanto, Brown (2001) defende que esta definição convencional de escrita é simplista na sua conceção, pois, enquanto a fala é uma competência desenvolvida naturalmente pelo ser humano, a escrita é um processo e para que o ser humano seja capaz de desenvolver esta competência são necessárias a aprendizagem e a aquisição de capacidades específicas:

The process of writing requires an entirely different set of competencies and is fundamentally different from speaking. (...) The permanence and distance of writing, coupled with its unique rhetorical conventions, indeed make writing as different from speaking as swimming is from walking. (...) Written products are often the result of thinking, drafting, and revising procedures that require specialized skills, skills that not every speaker develops naturally. (Brown D. , 2001, p. 335)

Na área da linguística, a descrição de escrita vai de encontro à tese defendida por Brown (2001), sendo que esta é entendida como uma “modalidade de realização da língua que recorre a um suporte gráfico e exige a adequação discursiva que tenha em conta o facto de o destinatário estar ausente no tempo e no espaço”. (Dicionário Infopédia, Porto Editora, s.d.)

Neste sentido, entendendo a escrita como uma modalidade que depreende um processo de aprendizagem específico, é, portanto, necessário compreender a importância do ensino da escrita, especialmente no contexto do ensino de línguas estrangeiras. No ensino de línguas estrangeiras são reconhecidas, entre outras, quatro competências chave na aquisição de uma segunda língua. Estas quatro competências estão divididas entre dois tipos: as competências recetivas, das quais fazem parte a leitura e a audição, e as competências produtivas, nas quais estão enquadradas a produção oral e a produção escrita.

É certo que o ensino de línguas estrangeiras tem vindo a desenvolver-se ao longo do tempo, sendo que no início era principalmente focado na gramática e na tradução. Contudo, de acordo com Savignon (2007), a necessidade de comunicação, que os aprendentes apresentavam, levou a que houvesse uma mudança no paradigma do ensino de línguas estrangeiras, que resultou na adoção da abordagem comunicativa, em inglês, *Communicative Language Teaching* (CLT). “Communicative Language Teaching (CLT) marks the beginning of a major paradigm shift within language teaching in the twentieth century, one whose ramifications continue to be felt today.” (Richards & Rodgers, 2001, p. 151)

Esta abordagem comunicativa avalia e analisa como a língua estrangeira é melhor adquirida através de processos comunicativos, colocando o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, através desta abordagem os alunos adquirem uma série de funções linguísticas, não só a nível lexical e gramatical, mas também a nível do uso social da língua (como, por exemplo, pedir uma informação, ou expressar opiniões e sentimentos), que lhes permitem atingir o objetivo principal da aprendizagem de uma língua estrangeira: a comunicação.

De acordo com Harmer (2001) o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é bem-sucedido quando os alunos têm a oportunidade de comunicar em sala

de aula, isto é, quando utilizam e exploram a língua de uma forma autêntica e expansiva. Neste sentido, as competências produtivas desempenham um papel fulcral na abordagem comunicativa:

When students write or speak in lessons they have a chance to rehearse language production in safety, experimenting with different language in different genres that they will use on some future occasion away from the classroom. When students are working on their language production, they should be operating towards the communicative end of the communication continuum. (Harmer, 2001, p. 249)

É pertinente referir, no entanto, que o que era pensado e defendido por Harmer, em 2001, continua a ser tão relevante que tanto a Direção-Geral da Educação como o Ministério da Educação, órgãos governamentais responsáveis pelo ensino em Portugal, reconhecem esta importância do desenvolvimento das competências produtivas, no contexto de sala de aula de língua estrangeira, pois o ensino destas competências está previsto nos documentos orientadores do currículo em Portugal, nomeadamente nas AE. É por este motivo que um dos domínios organizadores configurados nas AE, em ambas as disciplinas de inglês e alemão, é a “Competência Comunicativa”, no qual estão inseridas, entre outras, as capacidades de produção oral e de produção escrita. (Direção-Geral da Educação, 2018).

As AE são, ainda, desenvolvidas em articulação com o PASEO, de modo que a organização curricular de cada disciplina conduza ao desenvolvimento das competências elencadas neste documento que ressalta, similarmente, a importância do desenvolvimento das competências produtivas e comunicativas, sendo que “Linguagens e Textos” é uma das áreas de competências inscritas no PASEO:

As competências na área de Linguagens e textos remetem para a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos (...) Os alunos dominam os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita (da língua materna e de línguas estrangeiras). Compreendem, interpretam e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito, quer através de outras codificações. (Ministério da Educação e da Ciência, 2017, p. 21)

Schmölzer-Eibinger (2015) considera que a escrita é uma capacidade fulcral para a preparação do aluno enquanto indivíduo da sociedade, pois a escrita capacita e sensibiliza o indivíduo para os desafios do futuro e prepara os jovens para participarem

ativamente na cultura literária de uma sociedade. Deste modo, Schmölzer-Eibinger defende que, dado a importância da escrita no desenvolvimento social, esta não pode ser dissociada da escola e do contexto educativo, sendo que a escrita, ao contrário da fala, que é adquirida no seio familiar, é uma capacidade que tem que ser adquirida na escola e cabe ao professor permitir que o aluno desenvolva esta competência na sala de aula.

Apesar de verificarmos e compreendermos a importância da escrita, quer em termos das funções linguísticas quer em termos da esfera social, e o motivo da responsabilidade da escola no ensino da mesma, é preciso encontrar formas metódico-didáticas de implementá-la e desenvolvê-la em sala de aula. Kaye (2009) realça que a escrita é uma competência desafiante, isto é, não é uma competência simples de ensinar e / ou aprender, nomeadamente no que diz respeito a criar uma atmosfera de aprendizagem favorável à aprendizagem da escrita, através de tarefas comunicativas:

By its nature, writing is often a solo activity, done silently, involving physical effort and taking a lot of time. This may not make it attractive to learners or teachers as a classroom activity. In addition to this, writing is difficult, even in L1. There are linguistic, psychological, and cognitive problems involved, making teaching it, and learning it a considerable challenge. (Kaye, 2009)

Neste sentido, Kaye (2009) sugere que uma das formas de ultrapassar este desafio é encontrar formas de integrar a escrita com o desenvolvimento de outras competências, mas também tornando a escrita mais interessante para os alunos. Para tal, este autor propõe a utilização de tarefas que tenham em consideração os interesses e as necessidades dos alunos, isto é, as tarefas implementadas em sala de aula devem ser desenhadas com os alunos em mente, de modo que estes se possam relacionar com os textos que escrevem, existindo uma componente afetiva. É com base neste argumento, que o projeto de investigação-ação realizado no âmbito do presente relatório, lida com tarefas de escrita baseadas nos *Role-Playing Games*, que são jogos que fazem parte da realidade e do quotidiano dos alunos, apelando aos seus interesses.

Liessmann (2015), para além de reconhecer, tal como Kaye (2009), que é necessária uma mudança na forma como a escrita é ensinada, desenvolvendo novas tipologias de tarefas, vai mais além e argumenta que é necessário dar espaço à escrita como um processo criativo, e defende que é esta abertura no processo de escrita que dá origem a novos pensamentos, promovendo não só as competências linguísticas

tradicionais, mas também competências importantes para os alunos do século XXI, como a criatividade e o pensamento crítico.

2.2 As competências do séc. XXI: criatividade

No séc. XXI podemos constatar que vivemos numa sociedade que se encontra num estado de rápidas mudanças, potencializadas pela globalização e pelos avanços tecnológicos. A escola, o ensino de línguas estrangeiras incluído, almeja preparar os alunos para a sua integração neste contexto social e no mercado de trabalho do séc. XXI, dando-lhes as ferramentas necessárias e desenvolvendo competências importantes para o seu futuro. (Ministério da Educação e da Ciência, 2017; Hurst, Diogo, Abelha, & Teixeira, 2018)

É certo que, no início do século XXI, as mudanças sociais e os avanços tecnológicos tornaram claro que era necessária uma mudança no ensino, e evidenciaram a responsabilidade da escola, de prover aos alunos ferramentas e capacidades que ajudassem não só ao longo do seu percurso académico, como na sua vida pós-ensino. Foi neste sentido que, em 2002, foi estabelecida, nos Estados Unidos da América, a *Partnership for 21st Century Skills (P21)*, uma organização que veio a desenvolver a *Framework for 21st Century Learning*, na qual elencavam as dezoito capacidades importantes para os alunos². No entanto, ao longo dos anos, este quadro de referência foi considerado demasiado extenso, pelo que a organização P21 convencionou quais as quatro competências mais importantes para os alunos do séc. XXI. “They became known as the “Four Cs”— critical thinking, communication, collaboration, and creativity.” (National Education Association, 2012, p. 3)

Contudo, de modo a compreendermos a importância da criatividade e o porquê de ser uma das principais competências do séc. XXI, é importante definir o conceito de criatividade. “A criatividade desempenha um papel determinante nos processos de adaptação dos indivíduos ao meio em que vivem [...] supõe uma atitude, uma perspetiva, que leva a procurar ideias, manipular conhecimento e experiência.” (Ribeiro, Aguaded, & Pedreira, 2019, p. 53). Porém, como a criatividade é uma qualidade que se manifesta

² *Framework for 21st Century Learning*, elaborado por *Partnership for 21st Century Skills (P21)*: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>

de formas diferentes, é difícil chegar a um consenso sobre a sua definição. (Maley, 2015, p. 7)

O termo criatividade deriva do latim *creare*, que significa criar, desenvolver ou produzir coisas novas, pelo que criatividade está definida no dicionário Infopédia da Porto Editora como “faculdade de encontrar soluções diferentes e originais face a novas situações” (Porto Editora, s.d.). Cachia *et al* (2010) vão de encontro a esta definição etimológica do conceito, e caracteriza a criatividade como um processo, através do qual são geradas ideias, expressões e formas, que podem, na sua essência, não só amplificar o conhecimento, como conduzir a novas maneiras de o utilizar. (Cachia, Ferrari, Almutka, & Punie, 2010)

Para além de ser entendida como um processo do qual resulta um produto original e/ou inovador, está também associada à criatividade uma dimensão pessoal e emocional, pois esta é a competência que permite que os alunos pensem de uma forma inovadora e que coloquem uma pequena parte de si mesmos naquilo em que estão a trabalhar (Hurst *et al*, 2018). Moser (2007) reforça esta ideia, e defende que é através do processo criativo que o indivíduo consegue compreender o mundo e a si próprio. (como citado em Beno, 2011, p. 81).

Raith (2005) condensa os diferentes conceitos e definições de criatividade acima referidos, e propõe uma definição holística de criatividade, em que criatividade é tida como uma competência que engloba ambos pensamento e ação, assim como o produto que resulta desse pensamento / dessa ação. Este autor acrescenta que uma ação ou produto são criativos quando o produto é original e significativo e quando o processo, que leva ao produto, envolve originalidade e sentimento.

É importante referir que a criatividade, enquanto competência humana, apresenta também uma dimensão social e é valiosa na medida em que é conjugada com as restantes capacidades do século XXI, pois é uma competência que requer adaptabilidade, liderança, trabalho em equipa e competências interpessoais, uma vez que a capacidade de inovar está diretamente ligada à capacidade do ser humano se conectar com os outros, à comunicação e à colaboração (National Education Association, 2012, p. 25). Nos documentos orientadores do ensino obrigatório em Portugal, especificamente no PASEO, a criatividade é também associada ao pensamento crítico, sendo que uma das áreas de

competências nomeadas neste documento se intitula “Pensamento Crítico e Pensamento Criativo” (Ministério da Educação e da Ciência, 2017, p. 24).

No que diz respeito ao ensino de língua estrangeira, o desenvolvimento da criatividade enquanto competência, não só prepara os alunos para a sua integração na sociedade atual, como é também vantajoso para eles, na medida em que potencializa o processo de aprendizagem. Maley (2015) defende que a criatividade estimula, engaja e motiva os alunos, bem como tende a aumentar a sua autoestima e confiança, o que leva a um maior empenho da sua parte e a uma aprendizagem mais bem-sucedida. (Maley, 2015, p. 9)

No entanto, para além da criatividade em sala de aula ser um fator motivador e de beneficiar a autoestima dos alunos, Tomlinson (2015) defende ainda que desenvolver esta capacidade, em contexto de sala de aula, promove também o desenvolvimento de outras capacidades importantes, tais como competências de previsão, análise, crítica e de resolução de problemas. Este vai mais além, e considera que o desenvolvimento da capacidade criativa não só é importante no ensino em geral, mas especialmente no ensino de línguas estrangeiras, pois ajuda a alcançar um envolvimento afetivo e cognitivo, vital para a aquisição de línguas, bem como ajuda os alunos a compreenderem a linguagem utilizada para uma comunicação natural, de modo a utilizarem-na eles próprios na comunicação efetiva (Tomlinson, 2015, p. 24).

Concluindo, apesar de se reconhecer que a criatividade é uma capacidade inata a todos os seres humanos, e por este motivo, todos os alunos são capazes de serem criativos, estes nem sempre conhecem a melhor forma de fazer uso desta capacidade. Deste modo, cabe à escola, enquanto um dos agentes responsáveis pela preparação do aluno para o seu futuro, quer a nível social quer a nível profissional, promover o desenvolvimento da capacidade criativa. Na sua prática, os professores devem desenvolver atividades que promovam e que potencializem esta competência. Por este motivo, foram implementadas nos ciclos de intervenção do projeto de investigação-ação, apresentado neste relatório, tarefas que visam a promoção e desenvolvimento da criatividade, nomeadamente através de atividades de escrita criativa.

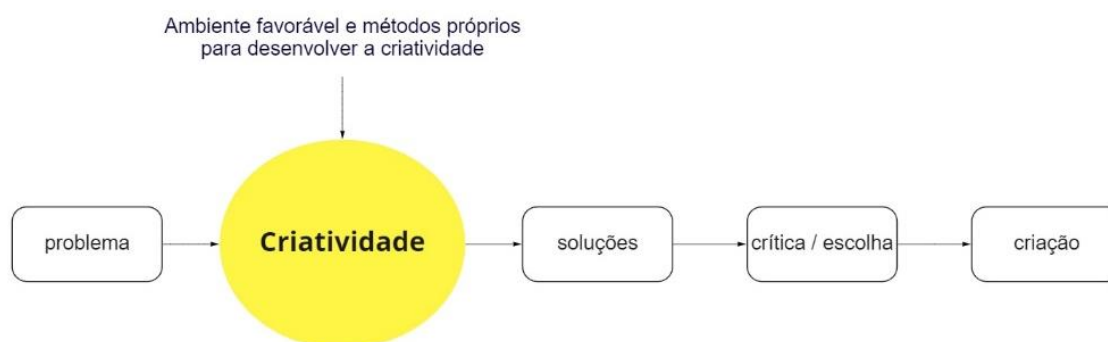
2.3 A Escrita Criativa

A escrita criativa é uma das dimensões da didática da escrita, isto é, “é um termo usado para diferenciar os tipos de escrita, principalmente as que usam o domínio da imaginação – da escrita em geral.” (Duarte, 2014, p.14) Esta dimensão da didática da escrita, normalmente, sugere atividades imaginativas tais como a produção de poemas, histórias e peças de teatro. (Harmer, 2012)

Maley (2009) define a escrita criativa como a produção de textos que têm uma estética, ao invés de um propósito unicamente informativo, instrumental ou pragmático. No entanto, apesar de ser um tipo de escrita que, na maioria das vezes, tem como propósito o entretenimento do recetor, e, por isso, goza de uma maior liberdade face a outros tipos de texto e/ou escrita, Cornaz defende que a “escrita criativa é uma das dimensões da didática da escrita e, por isso, deve estar em concordância com as outras dimensões restantes, isto é, com o conhecimento sobre os textos, técnicas de escrita, etc.” (Carnaz, 2013, p. 31)

Apesar do produto criativo ser uma parte importante da escrita criativa, esta dimensão da didática da escrita não deve ser somente reduzida ao que dela resulta, pois, tal como Beno (2011) defende a escrita criativa é mais orientada para o processo, do que necessariamente para o produto. Bach (2001) apresenta, na sua obra, um esquema da pedagogia da criatividade, que ilustra esta ideia da criatividade e da escrita criativa enquanto processo através do qual se obtém algo novo, isto é, o produto criativo (Figura 1).

Figura 1 - Esquematização da pedagogia da criatividade de acordo com Bach (2001)



FONTE: elaborado pela autora, tal como representado em Matos, 2005, p. 41.

Podemos compreender, com este esquema, que “a criatividade surge a propósito de um problema que pretende uma solução, o que, por sua vez, implica uma atitude crítica e uma escolha. O ponto de chegada é a criação de algo.” (Matos, 2005, p. 42) No entanto, para que tal processo ocorra, é necessário que sejam criadas, em sala de aula, as condições favoráveis à criatividade e à escrita criativa, sendo que é importante estabelecer um “clima de confiança entre professor/ aluno e entre aluno/ alunos” (*ibidem*).

Neste sentido, é relevante notar que a escrita criativa não promove somente o desenvolvimento da criatividade, como também de outras competências importantes para o aluno do séc. XXI, nomeadamente a colaboração. Beno (2011) defende que a escrita colaborativa é uma parte intrínseca da escrita criativa, pois o trabalho em grupo facilita a escrita para cada membro do grupo, sendo que cada elemento contribui com ideias diferentes, enriquecendo os textos que produzem, quer a nível de conteúdo, quer a nível linguístico (Beno, 2011, p. 79).

No que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, a escrita criativa é uma das dimensões da escrita, previstas nas atividades e estratégias comunicativas em língua, do QECR, um dos documentos orientadores do ensino de línguas estrangeiras na União Europeia (Conselho da Europa, 2001, p. 95).

Esta dimensão da escrita é tida como importante no ensino, pois, tal como Carnaz (2013) argumenta, “a escrita criativa constitui uma das melhores formas de estimular os

processos de pensamento, imaginação e divergência. A imaginação das crianças deve ser treinada, atizada, para que surjam ideias e, atrás delas, surja uma história.” (Carnaz, 2013). Lutzker (2015) acrescenta, ainda, que a criação de produtos criativos, incluindo histórias, auxiliam não só no desenvolvimento da imaginação, mas também no desenvolvimento emocional dos alunos, e na aquisição de uma segunda língua.

Benó (2011) argumenta que a escrita criativa promove também uma aprendizagem social, na medida em que são partilhadas variadas opiniões e visões do mundo, desenvolvendo a tolerância e capacidades de debate. Harmer (2001) aponta que outra das vantagens de desenvolver atividades de escrita criativa, na sala de aula de língua estrangeira, é o aumento da motivação dos alunos e da sua participação na resolução de tarefas. “When teachers set up imaginative writing tasks so that their students are thoroughly engaged, those students frequently strive harder than usual to produce a greater variety of correct and appropriate language.” (Harmer, 2001, p. 259)

Maley (2009) apresenta, por sua vez, outras vantagens à utilização da escrita criativa em sala de aula, tais como: o desenvolvimento da língua em todos os níveis (gramática, vocabulário, fonética e discurso), sendo que faz com que os alunos manipulem a língua de uma forma interessante, de modo a expressarem significados únicos e pessoais; atender a alunos com características de aprendizagem diferentes, sendo que, ao contrário da maioria do ensino que tende a focar no hemisfério esquerdo do cérebro, que é tido como a parte lógica do cérebro, a escrita criativa enfatiza o hemisfério direito, focando em sentimentos, sensações físicas e criatividade, o que pode auxiliar no estabelecimento de um equilíbrio entre faculdades lógicas e intuitivas; e o aumento da confiança e autoestima dos alunos. (Maley, 2009, pp. 1-2)

2.4 *Role-Playing Games* e a escrita criativa

Os *Role-Playing Games* (RPG) surgiram na década de 70, do séc. XX, com a criação do famoso jogo *Dungeons & Dragons*. (Phillips, 1993, p. 7) Em português, o termo *Role-Playing Games* pode ser traduzido como “jogo de interpretação de papéis” ou

“jogo de representação” (Sales)³. Ao longo dos anos, surgiram vários tipos de RPG⁴, sendo os mais conhecidos: “script style (which is written in the form of a screenplay), paragraph style (which is written in paragraph form, very similar to the standard, traditional story), LARPing (which stands for Live-Action-Role-Play) and role-play through video games”. (B., 2016)

Apesar de todas as variações existentes dos RPG, as atividades implementadas nos ciclos de intervenção, no âmbito do presente relatório, focam maioritariamente nas características dos RPG iniciais, de tabuleiro, e na definição mais convencional de RPG, tal como Stratton (1991) a descreve: “Role-Playing is getting together with some friends to write a story. It's joining around a campfire or dining room to spin some tall tales. Role-playing is being creative and having fun with friends.” (como citado em Phillips, 1993, p. 2) isto é, os RPG são histórias interativas, onde são fornecidos, aos jogadores, os elementos básicos do enredo, com os quais estes moldam uma narrativa, através das suas ações, dentro do contexto do jogo. (Phillips, 1993, p. 3)

Podemos verificar que o propósito maior dos RPG é o desenvolvimento de uma narrativa, sendo que não existem vencedores ou perdedores nestes jogos, pois o maior objetivo dos jogadores é criar uma história e divertirem-se (Stratton, 1991). Deste modo, e de forma a melhor perceber a relação entre os RPG e a escrita criativa, é sensato definir o conceito de narrativa. No presente relatório, o conceito de narrativa a ser explorado, será o descrito no Cambridge Dictionary of Linguistics como:

A story about events. They are presented as happening in a particular order. They are linked by all involving one and the same character or characters and by the fact of one event leading to another and producing effects. Narratives have plots, consisting of the evolution of events and the interactions of characters with plans and intentions. Plots have resolutions: the hero or heroine meets with success in some domain, the criminals get their comeuppance and so on. (Brown & Miller, 2013, p. 301)

Tal como anteriormente referido, os RPG são jogos onde é criada e explorada uma história, um enredo, com diferentes personagens. Hergenrader (2014) argumenta que,

³ Tradução em português disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/rpg.html>

⁴ Para efeitos do presente relatório, doravante será mantida a designação original em inglês “Role-Playing Games” (RPG)

quando conjugados com o desenvolvimento das competências de escrita, nomeadamente a competência da escrita criativa, os RPG tornam-se excelentes sistemas para gerar histórias, que podem ser utilizados pelos professores para encorajar os alunos a explorarem novas direções na sua escrita. Este autor argumenta, ainda, que a combinação de regras e elementos aleatórios que é inerente aos RPG, fornece o equilíbrio ideal entre estrutura, imprevisibilidade e liberdade criativa para escritores iniciantes (Hergenrader, 2014).

Assim, os RPG podem ser adaptados à sala de aula, de modo a promover as competências de escrita e a criatividade. Além disso, especificamente no contexto do ensino de língua estrangeira, utilizar atividades de Role-Playing na sala de aula provê oportunidades para um uso real da língua (Phillips, 1993). Hergenrader defende que, quando aplicados à sala de aula, os RPG são também fonte de motivação, pois o carácter aberto de muitos jogos incentiva os jogadores a tornarem-se produtores ativos (Hergenrader, 2015).

RPG invites greater amounts of engaged participation from every student. The spontaneity of the game models how stories evolve from the decisions the students' characters make, and the episodic quality of gameplay allows for natural breaks for class discussions pertaining to narrative craft. The rules provide both structure and boundaries for the players' actions. (Hergenrader, 2014)

Os RPG apresentam uma essência colaborativa, no sentido em que, tradicionalmente, são jogos que não podem ser jogados somente por um jogador, implicando um esforço coletivo para se atingir o objetivo, que é desenvolver a narrativa. Esta ideia relaciona-se com a importância da colaboração e de um ambiente propício ao desenvolvimento da criatividade, como referido anteriormente. Os RPG são jogos interativos, que promovem a colaboração e o desenvolvimento de capacidades sociais, no sentido em que são postas em ação estruturas que permitem e facilitam uma interação pessoal cara a cara (Mitchell & McGee, 2009). Phillips (1993) vai de encontro a esta ideia e acrescenta que, para além de desenvolver competências linguísticas, como os RPG são jogos centrados na linguagem e na comunicação, estes têm um efeito positivo nas competências de socialização dos alunos.

Concluindo, percebe-se que os RPG são uma ferramenta valiosa, que quando adaptada e utilizada no contexto de sala de aula de língua estrangeira, pode ser vantajosa

na promoção e desenvolvimento de capacidades importantes para o século XXI, tais como a criatividade e a colaboração, e para o desenvolvimento de competências linguísticas, como a escrita. Assim sendo, neste relatório são propostas estratégias para adaptar os RPG à sala de aula e desenvolver tarefas que potencializem estas competências.

3 Metodologia

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia utilizada neste projeto de investigação-ação (PIA). Tal como o nome indica, a metodologia de investigação-ação resulta da combinação e interação de dois modos de atividade – ação e investigação (Burns, 2009). A metodologia de investigação-ação é um método de resolução de problemas e apresenta uma natureza cíclica, que se “traduz nas fases de identificação dos problemas, de recolha sistemática de dados, de reflexão e análise, de ações orientadas em função dos dados obtidos e, finalmente, de redefinições do problema” (Amado & Cardoso, 2014, p. 194).

Neste sentido, de modo a colmatar o problema identificado na fase de observação (cf. Capítulo 1) e encontrar uma resposta à questão presente neste PIA (“Em que medida podem os RPG fomentar a escrita criativa nas aulas de língua estrangeira no 11º ano?”) foram implementados dois ciclos de intervenção, em duas turmas do 11º ano, uma de inglês e uma de alemão. Estes ciclos foram concretizados com os passos e fases anteriormente referidos.

3.1 Ferramentas de recolha de dados

No que diz respeito à recolha dos dados, está será realizada através de diários de observação e reflexão pessoal, bem como a análise documental dos textos produzidos pelos alunos, nas atividades de escrita criativa implementadas em cada ciclo, e de questionários de autoavaliação, preenchidos pelos alunos após a realização das atividades de produção escrita.

3.1.1 Diários de observação e reflexão

Tal como se pode verificar pelas fases da metodologia de investigação-ação, anteriormente referidas, esta é uma metodologia que apresenta um carácter

“autoavaliativo” e “autorreflexivo” (Amado & Cardoso, 2014, p. 194). Neste sentido, de acordo com Falkembach (1987) o diário de observação é o instrumento primário na metodologia de investigação-ação. A autora caracteriza o diário de observação como uma ferramenta de anotações, no qual se anotam todas as observações dos acontecimentos e experiências pessoais em sala de aula (Falkembach, 1987).

Esta observação direta em sala de aula, da qual resulta o diário de observação, conduz ainda à prática da reflexão, incluída também neste diário. Jay & Johnson (2002) definem a reflexão como um processo, individual e colaborativo, que envolve a experiência, através do qual o indivíduo chega a novas conclusões, que, por sua vez, conduzem a mudanças na ação (Jay & Johnson, 2002).

Deste modo, durante a realização do estágio letivo foram anotadas todas as observações consideradas relevantes para efeitos do presente PIA, quer nas aulas das professoras orientadoras, bem como nas aulas lecionadas, principalmente nas aulas em que foram implementadas as tarefas dos ciclos de intervenção. A par destas anotações, e com base nas mesmas, foram também escritas reflexões pessoais sobre os acontecimentos nas aulas, ponderando os aspetos positivos e os aspetos a melhorar. Esta ferramenta de recolha de dados revelou-se, assim, vantajosa, na medida em que permitiu mais facilmente identificar os problemas que surgiram da implementação das tarefas e refletir sobre eles, de modo a encontrar alternativas e soluções para os mesmos.

3.1.2 Análise documental dos textos produzidos pelos alunos

Considerando que o presente PIA foca essencialmente na produção escrita, configurou-se imperativa a análise documental dos textos produzidos pelos alunos, nas atividades de escrita. Para tal, foi desenvolvida uma grelha de análise com uma série de critérios definidos, sendo que a decisão de desenvolver uma grelha de análise e avaliação deve-se ao facto de estas assegurarem a objetividade e imparcialidade na avaliação da criatividade. (Blomer, 2011) A grelha de análise foi dividida em três descritores: Desenvolvimento Temático e Criativo; Coerência e Coesão; e Competência Linguística e Sociolinguística. Sendo que cada um destes descritores está dividido em três níveis diferentes, com pontuações correspondentes, que perfazem, no total, vinte pontos. O descritor Desenvolvimento Temático e Criativo é o que tem uma maior cotação, pois o

ênfase do projeto é desenvolver não só as competências de escrita, mas essencialmente a escrita criativa (Anexo 1, p.106).

Esta grelha desenvolvida tem uma natureza analítica, que foca em diferentes aspetos da escrita, dado que a investigação contemporânea sobre avaliação comprovou a significância das escalas analíticas para uma avaliação mais fidedigna da criatividade. (Mozaffari, 2013) Para efeitos de análise dos textos produzidos pelos alunos, estes serão, assim, cotados numa escala de 0-20, tal como acontece no Ensino Secundário, quer a nível da avaliação interna na Escola Secundária de Ermesinde, quer a nível da avaliação externa, nos exames nacionais. Sendo que a qualificação a ser utilizada, para efeitos deste relatório será: 0 a 3,4 – Fraco; 3,5 a 9,4 – Insuficiente; 9,5 a 13,4 – Suficiente; 13,5 a 17,4 – Bom; 17,5 a 20 – Muito Bom.

No entanto, é importante ressaltar que, para efeitos do presente relatório, esta cotação é definida em pontos e não em valores, sendo que esta análise e pontuação dos textos ocorreu apenas para efeitos de análise dos resultados dos ciclos implementados, e não interveio na avaliação formal dos alunos, sendo que estes apenas receberam a correção dos seus textos com pequenas anotações e *feedback*, mas não tiveram acesso a qualquer tipo de cotação ou nota.

No que diz respeito ao desenvolvimento e seleção dos critérios a serem utilizados, de modo a analisar as competências de produção textual, nomeadamente as competências pragmáticas e linguísticas, os parâmetros da grelha foram escolhidos com base nos critérios de correção de produção escrita dos exames nacionais de inglês e alemão (Apêndices 1 e 2, p. 132-134).

Das competências linguísticas e sociolinguísticas, mantiveram-se essencialmente os critérios, tal como descritos na grelha de correção produzida pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), para efeitos dos exames nacionais. Das competências pragmáticas, mantiveram-se os critérios do parâmetro “Coerência e Coesão”, que se enquadram na competência discursiva. No entanto, os parâmetros “Desenvolvimento Temático” e “Competência Funcional”, foram adaptados dado a natureza dos textos que os alunos produziram, isto é, textos narrativos, no âmbito de tarefas de escrita criativa.

Embora os critérios de correção do IAVE se afigurem valiosos para análise dos textos, tendo em vista que as tarefas implementadas foram tarefas de escrita criativa,

surgiu a necessidade de pensar em critérios e parâmetros, que fossem para além do que o IAVE já havia definido, e avaliassem exatamente a componente criativa dos textos. Para tal, foi pensado o descritor “Desenvolvimento Temático e Criativo”, que combinou alguns dos critérios dos exames nacionais, com os critérios da grelha por proposta por Mozaffari (2013) para a avaliação de escrita criativa.

Tabela 1 - Grelha de avaliação de escrita criativa, segundo Mozaffari (2013, p.2217)

Criteria	4. Excellent	3. Good	2. Fair	1. Poor
Image	Maximal use of significant details (there is no or just 1 abstraction, generalization and judgment)	Several use of significant details (they are significantly more than abstractions, generalizations and judgments)	Minimal use of significant details (they are significantly less than abstractions, generalizations and judgments)	No use of significant details (sole use of abstractions, generalizations and judgments)
Characterization	Maximal use of characters' physical appearance, action, thought, symbol, etc. to reveal characters (complete indirect characterization)	Several use of characters' physical appearance, action, thought, symbol, etc. to reveal characters	Minimal use of characters' physical appearance, action, thought, symbol, etc. to reveal characters	No use of characters' physical appearance, action, thought, symbol, etc. to reveal characters (complete direct characterization)
Voice	Maximal use of images to make the voice appealing	Several use of images to make the voice appealing	Minimal use of images to make the voice appealing	No use of images to make the voice appealing
Story	The use of narrative to convey purpose.	-	-	No use of narrative to convey purpose (purpose is conveyed through formal statement)

FONTE: grelha original retirada da obra de Mozaffari (2013, p. 2217)

A grelha de avaliação proposta por Mozaffari (2013) (Tabela 1) foi desenhada com base na avaliação de produções de escrita criativa extensas, inseridas em unidades curriculares de escrita criativa, a nível do ensino superior. No entanto, não se pode esperar que os alunos do ensino secundário produzam textos a esse nível, principalmente numa língua estrangeira e no tempo alocado para a implementação dos ciclos. Como tal, foram selecionados desta grelha apenas os elementos que se enquadravam com o tipo de texto narrativo que os alunos produziram. Deste modo, os critérios definidos por mim no parâmetro “Desenvolvimento Temático e Criativo”, da grelha de análise utilizada para efeitos do presente relatório, foram os seguintes (Anexo 1, p.106):

Tabela 2 - Critérios do descritor A da grelha de análise (Desenvolvimento Temático e Criativo)

A. Desenvolvimento Temático e Criativo	– Redige um texto narrativo, com uma história original que: • contém detalhes significativos, sem recorrer em demasia a generalizações e abstrações. • maximiza a utilização da descrição física e psicológica das personagens • potencializa a caracterização espacial e temporal	8	– Redige um texto narrativo, com uma história original que: • contém detalhes pouco significativos, recorrendo a algumas generalizações e abstrações. • utiliza, por vezes, a descrição física e psicológica das personagens • utiliza, por vezes, a caracterização espacial e temporal	4	– Redige um texto narrativo que: • não contém detalhes significativos, recorrendo em demasia a generalizações e abstrações. • não utiliza a descrição física e psicológica das personagens, para enriquecer a história. • não contém informação espacial e temporal	2
--	---	---	--	---	--	---

FONTE: tabela elaborada pela autora (Anexo 1, p.106)

3.1.3 Questionários de Autoavaliação

De modo a analisar o desempenho dos alunos nas atividades de produção escrita, para lá da análise documental dos textos que destas resultaram, surgiu também a necessidade de conhecer a perspetiva dos alunos sobre as tarefas realizadas. Assim sendo, foram implementados em ambos os ciclos, após a realização da tarefa de produção escrita, dois questionários de autoavaliação (um questionário após a tarefa do ciclo 1, e outro questionário após a tarefa do ciclo 2). A decisão da utilização de questionários, para efeitos de autoavaliação dos alunos, deve-se ao facto de estes serem ferramentas versáteis, que permitem reunir facilmente uma grande quantidade de informações, quer sejam estas de natureza qualitativa, quer de natureza quantitativa. (Dörnyei, 2003)

O principal objetivo da implementação dos questionários de autoavaliação foi perceber quais as maiores facilidades e dificuldades que os alunos sentiram na realização das tarefas, bem como compreender em que medida estas tarefas motivaram os alunos e se estes consideram que as tarefas foram bem-sucedidas em providenciar uma melhor aprendizagem.

3.1.3.1 Questionário de Autoavaliação do ciclo 1

Os primeiros questionários de autoavaliação implementados no final do ciclo 1 (Anexos 2 e 3, p. 107-110) foram compostos por cinco questões, duas de natureza quantitativa, e três de natureza qualitativa.

Nas primeiras questões de natureza quantitativa os alunos autoavaliaram o seu desempenho na tarefa e o seu nível de motivação durante a sua realização, através de uma escala de *Likert*, isto é, uma escala linear entre 1 e 5, sendo que na primeira questão o 1

correspondia a Fraco e o 5 a Excelente, e na segunda o 1 correspondia a Nada Motivado(a) e o 5 a Muito Motivado(a).

A terceira questão é uma questão de resposta aberta, de natureza qualitativa, e pede que os alunos identifiquem os motivos que justificam o nível de motivação por eles selecionados. Já as últimas questões são também de natureza qualitativa e ambas apresentam as mesmas dez opções, de entre as quais os alunos puderam selecionar as que entendessem, sendo que na quarta questão estas opções corresponderam às facilidades que os alunos sentiram na execução da tarefa, e na quinta questão estas opções corresponderam às suas dificuldades.

Nestas últimas perguntas, as opções entre as quais os alunos podiam escolher foram: compreender a tarefa pedida; conhecer o tema sobre o qual devia escrever; ter vocabulário para me expressar; ser criativo; desenvolver ideias originais; escrever as minhas ideias; cumprir os limites de extensão de texto; escrever com correção ortográfica; escrever com correção gramatical; colaborar com um(a) colega na elaboração do texto. Os alunos tiveram ainda a oportunidade de selecionar a opção “Outra” de modo a identificarem facilidades/ dificuldades que não estavam presentes nas opções pré-definidas.

3.1.3.2 Questionário de Autoavaliação do Ciclo 2

Os segundos questionários de autoavaliação implementados no final do ciclo 1 (Anexos 4 e 5, p. 112-115) foram compostos por sete questões, duas de natureza quantitativa, e cinco de natureza qualitativa.

A primeira questão neste segundo ciclo foi a mesma do questionário utilizado no primeiro ciclo, sendo que os alunos autoavaliaram o seu desempenho na tarefa e o seu nível de motivação durante a sua realização, através de uma escala de *Likert*, isto é, uma escala linear, desta vez entre 1 e 5, sendo que na primeira questão o 1 correspondia a Fraco e o 5 a Muito Bom.

De seguida, foram introduzidas duas questões diferentes que estavam relacionadas com os elementos dos RPG presentes na tarefa de escrita do segundo ciclo. Primeiro os alunos responderam a uma questão “Utilizar o dado para decidir o enredo da história motivou-te para a escrita do texto?”, escolhendo entre sim e não, e depois responderam a

uma questão de resposta aberta, de natureza qualitativa, que pedia que os alunos identificassem os motivos que justificam a resposta à questão anterior.

Na quarta questão desta autoavaliação os alunos opinaram sobre a importância de produzir textos criativos na aula de língua estrangeira, através de uma escala linear, entre 1 e 5, em que 1 corresponde a Nada importante e 5 a Muito Importante.

Já as últimas questões são de natureza qualitativa e assemelham-se às últimas questões do questionário de autoavaliação implementado no ciclo 1, e têm o intuito de compreender quais as facilidades e dificuldades que os alunos sentiram na execução da tarefa. Neste sentido, ambas as questões apresentam as mesmas dez opções, de entre as quais os alunos puderam selecionar as que entendessem, sendo que na quarta questão estas opções corresponderam às facilidades que os alunos sentiram na execução da tarefa, e na quinta questão estas opções corresponderam às suas dificuldades.

Nestas últimas perguntas, as opções entre as quais os alunos podiam escolher foram: compreender a tarefa pedida; conhecer o tema sobre o qual devia escrever; ter vocabulário para me expressar; ser criativo; desenvolver ideias originais; escrever as minhas ideias; cumprir os limites de extensão de texto; escrever com correção ortográfica; escrever com correção gramatical; colaborar com um(a) colega na elaboração do texto. Os alunos tiveram ainda a oportunidade de selecionar a opção “Outra” de modo a identificarem facilidades/ dificuldades que não estavam presentes nas opções pré-definidas.

4 Ciclos de intervenção do projeto de investigação-ação

O presente capítulo tem como propósito descrever os ciclos de intervenção implementados nas turmas de inglês e alemão, durante o estágio letivo, bem como apresentar e analisar os resultados que destes advieram. Como tal, o capítulo quatro encontra-se dividido em dois subcapítulos, sendo que no subcapítulo 4.1 é descrito o ciclo 1 e no subcapítulo 4.2 é descrito o ciclo 2. Por sua vez, cada um destes capítulos está também dividido em duas partes, referentes à implementação da atividade na disciplina de alemão e na disciplina de inglês, e cada uma destas partes está, também, dividida nos subcapítulos: contextualização e caracterização da tarefa; apresentação e análise dos resultados.

Os ciclos de intervenção ocorreram nas regências lecionadas ao longo do estágio letivo, nas turmas de inglês e alemão anteriormente descritas (cf. Capítulo 1). No entanto, nas aulas lecionadas, nem sempre estiveram presentes todos os alunos o que condicionou o número de textos produzidos pelos alunos nas atividades, bem como o número de respostas aos questionários de autoavaliação.

Tabela 3 - Cronograma dos ciclos implementados

	Ciclo 1		Ciclo 2	
	Alemão	Inglês	Alemão	Inglês
Data	04/02/2022	24/02/2022	22/04/2022	03/06/2022
Atividade	“Womit haben Sie Stress?”	“Green Wars”	“Reiseabenteuer”	“Culture Shock”
Nº Alunos	11	18	9	21
Nº Textos	5	9	3	6

Como referido ao longo do presente relatório, o principal objetivo das tarefas implementadas no âmbito do PIA foi o desenvolvimento das competências de escrita criativa. Para tal, foram implementadas atividades de produção escrita, que consistiram na adaptação de características tradicionais dos RPG, de modo a motivar os alunos para a escrita e a estimular a sua criatividade. Contudo, de modo a poder comparar efetivamente em que medida este tipo de jogos pode ajudar os alunos na produção escrita, no primeiro ciclo de intervenção as características dos RPG foram implementadas na fase de pré-escrita, isto é, numa primeira fase de preparação para a tarefa de escrita, de forma a motivar os alunos, no entanto, a tarefa de escrita será uma tarefa desenhada num formato de atividade com o qual os alunos estão familiarizados (cf. Capítulo 4.1.1.1; Capítulo 4.1.2.2). Já no segundo ciclo de intervenção, as características dos RPG serão adaptadas e utilizadas na atividade de escrita criativa em si, para poder perceber de que forma estas influenciam os textos que os alunos produzem, se motivam mais os alunos para a produção textual e se potencializam a criatividade dos alunos (cf. Capítulo 4.2.1.1; Capítulo 4.2.2.2).

No que diz respeito aos ciclos de intervenção, é importante ressaltar que ainda que, em ambos os ciclos, as atividades implementadas na disciplina de inglês e na disciplina de alemão sejam idênticas, com o mínimo de variáveis possível, o nível de produção escrita esperado é diferente para ambas as turmas, dado que, embora ambas as turmas estejam no mesmo nível do Ensino Secundário (11º ano), estas não correspondem ao mesmo nível de domínio da língua estrangeira. De acordo com as Aprendizagens Essenciais, os alunos de inglês continuação encontram-se, no 11º ano, no nível B2 do QECR, sendo que os alunos de alemão (iniciação) estão, no 11º ano, no nível A2 do QECR. (Direção-Geral da Educação, 2018) Neste sentido, as atividades e estratégias a ser implementadas terão como base a escala proposta no QECR para a produção de escrita criativa (Apêndice 3, p.135), pelo que os alunos da disciplina de inglês, no nível B2, devem ser capazes de “escrever descrições claras e pormenorizadas de acontecimentos e experiências reais ou imaginários, articulando as ideias num texto coeso e coerente e seguindo convenções estipuladas para o género utilizado.” (Conselho da Europa, 2001, p. 97), e os alunos da disciplina de alemão, no nível A2, devem ser capazes de “escrever acerca de aspetos do quotidiano [...] uma experiência de trabalho ou de estudo, com frases ligadas [...] descrições muito curtas e elementares de acontecimentos, atividades passadas e experiências pessoais” (*ibidem*).

4.1 Ciclo 1

4.1.1 Alemão

4.1.1.1 Contextualização e caracterização da tarefa “*Womit haben Sie Stress?*”

O primeiro ciclo de intervenção na turma de alemão ocorreu durante a segunda semana de regências, entre os dias um e quatro de fevereiro de dois mil e vinte e dois, sendo que o tema a abordar neste conjunto de aulas foi o subtema “Junge Leute”, que se insere na segunda unidade do livro adotado pela escola, *Deutsch: Einfach toll! 11*. Neste sentido foram abordados nas três aulas da regência os problemas comuns dos jovens, como por exemplo, os problemas na escola, com os amigos ou com a família, bem como os problemas com a imagem corporal. Posto isto, relativamente ao vocabulário foi introduzido o vocabulário de descrição pessoal (física e psicológica) e no que diz respeito

à gramática, o item gramatical trabalhado ao longo das três aulas foram os verbos com preposições e os advérbios pronominais.

Este primeiro ciclo implementado na turma de alemão, foi dividido em duas aulas. Sendo que ao longo da regência os alunos aprenderam o vocabulário relacionado com a descrição pessoal e com os problemas dos jovens, na aula de dia dois de fevereiro, numa fase de consolidação dos conhecimentos, os alunos tiveram a tarefa de criarem, cada um, a sua própria personagem. Nesta tarefa os alunos deviam imaginar-se como parte de um grupo num filme ou série juvenil, e criarem a sua própria personagem, à qual deveriam de atribuir uma série de características físicas e psicológicas, bem como apresentar quais as preocupações e problemas que a sua personagem enfrenta (Anexo 6, p. 117). Esta primeira fase do presente ciclo consistiu não só numa preparação dos alunos para a atividade de produção escrita, mas resultou também da adaptação de características tradicionais dos RPG. “Tabletop RPG players often create elaborate identities for their player-characters (PCs) and write stories about them that take place before, during, and after game sessions.” (Hergenrader, 2014, p. 6)

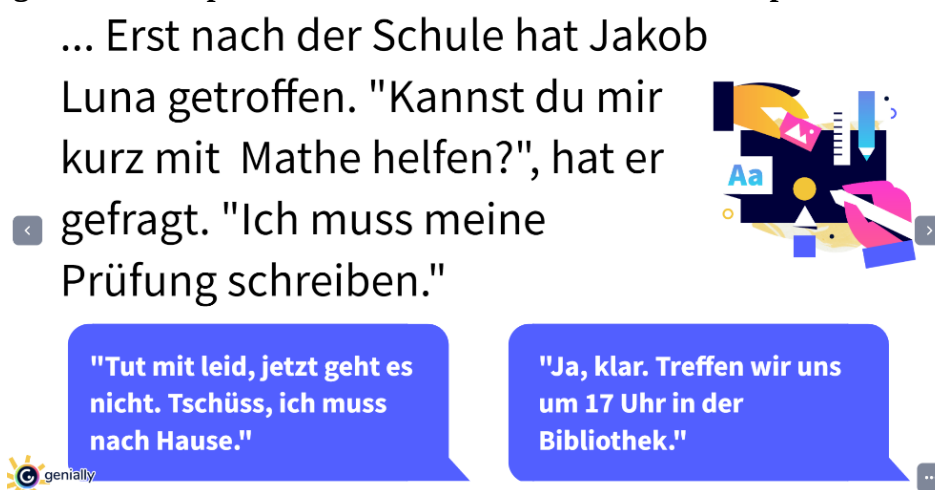
A segunda fase do primeiro ciclo de intervenção consistiu na atividade de produção escrita, intitulada “Womit haben Sie Stress?”. Esta atividade foi realizada na aula de quatro de fevereiro, uma aula de cem minutos, e seguiu, a sequência didática do modelo “3-Phasen-Modell der Förderung der Schreibkompetenz”, de Schmölzer-Eibinger. Este modelo lida com a utilização de textos/ obras literárias como base para o desenvolvimento da competência da escrita e, tal como o nome indica, divide-se em três fases: *Wissensaktivierung*, na qual se promove uma ativação intensiva de conhecimentos prévios, ideias e associações, relacionados com o texto a ser trabalhado; *Arbeit am Text*, na qual se explora o texto, e engloba tarefas relacionadas com a reconstrução e expansão do texto; e, por último, *Texttransformation*, na qual se dá uma transferência do texto para um novo contexto, através de uma reescrita das estruturas e significados do texto. (Schmölzer-Eibinger, 2008)

A aula iniciou com a fase de *Wissensaktivierung*, nesta fase de ativação dos conhecimentos foi colocada no quadro uma imagem alusiva ao texto “Stress mit Luna”, presente no livro “Stress mit Luna und andere Geschichten” de Leonhard Thoma (2022), que os alunos descreveram e através do qual especularam sobre o enredo da história. Na

fase de *Arbeit am Text*, foi realizada uma leitura interativa da primeira parte do texto, inspirada no workshop „Achtung Kurzgeschichten: Alle einsteigen!“ realizado pelo autor da história, Leonhard Thoma, no qual participei em fevereiro de 2021. Esta leitura consiste em parar em partes estratégicas da história e realizar perguntas aos alunos, para que estes especulem sobre o que acontecerá a seguir, de modo a cativar a atenção dos alunos e a engajá-los no texto. Esta primeira parte do texto acaba num momento de suspense, em que os alunos não têm acesso ao final da história, que, por sua vez, foi decidido pelos alunos, na fase de *Textexpansion*.

Para tal, desenvolvi uma apresentação interativa na plataforma *Genial.ly*⁵, inspirada pelos RPG de escolha múltipla, que se encontram principalmente na vertente digital, nos quais os jogadores adotam uma personagem, e para que possam prosseguir na narrativa do jogo, estes são confrontados com diferentes caminhos, e dependendo da escolha que os jogadores efetuam, esta irá afetar o rumo do seu personagem na narrativa, isto é, existem múltiplos finais para a história do jogo, e o final a que o jogador acede, é consequência das suas escolhas prévias (Lin & Guo, 2021; Lowndes, 2010) Neste sentido, na atividade implementada, em cada slide da apresentação, os alunos foram confrontados com um parágrafo da história e tinham a opção escolher, colaborativamente, entre dois rumos possíveis que a história poderia tomar, até chegarem ao final, como exemplificado na figura abaixo (Figura 2):

Figura 2 - Exemplo da atividade interativa da fase Textexpansion



⁵ Apresentação *Genial.ly* disponível em: <https://view.genial.ly/61f91327a4d386001201becb/presentation-stress-mit-luna>

FONTE: Elaborado pela autora com base no conto “Stress mit Luna”, Thoma (2022)

Deste modo, chegámos à fase final de *Texttransformation*, com a atividade de produção escrita “Womit haben Sie Stress?”, na qual os alunos tiveram a tarefa de escrever um texto, utilizando como modelo o texto lido na aula, sobre a personagem que haviam desenvolvida na aula anterior. Esta atividade foi realizada em pares, dado à natureza colaborativa da escrita criativa e dos RPG (cf. Capítulo 2), sendo que cada um dos alunos tinha de utilizar a sua personagem, tendo em consideração que cada personagem era própria de cada aluno, e como tal, tinham características diferenciadas, o que fez com que os alunos tivessem o desafio de escrever um texto com base nestas características diferentes das suas personagens. Neste sentido, de modo a ajudar os alunos a estimular a sua criatividade, estes tinham à sua disposição três cenários diferentes, de entre os quais podiam escolher apenas um ou combiná-los, de modo a terem impulso para a escrita da sua história (Anexo 7, p. 119).

4.1.1.2 Apresentação e análise dos resultados da produção escrita “Womit haben Sie Stress?”

Da atividade de produção escrita, realizada em pares, resultaram cinco textos. Tal como previamente referido na apresentação da metodologia (cf. Capítulo 3), estes textos foram submetidos a uma análise, de acordo com os parâmetros definidos na grelha de avaliação, e a cada um destes textos foi dada uma classificação entre 0 e 20 pontos.

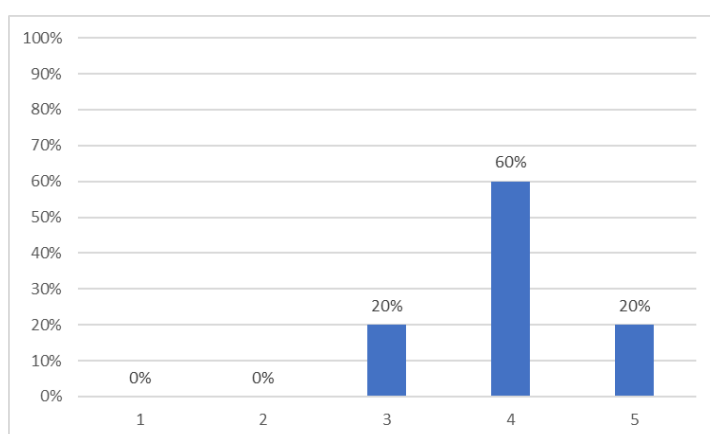
Tabela 4 - Classificações dos textos da produção escrita "Womit haben Sie Stress?"

Texto	A. Desenvolvimento Temático e Criativo (8)	B. Coerência e Coesão (6)	C. Competências Linguísticas (6)	Total (pontos)
1	4	4	4	12
2	8	5	4	17
3	6	6	6	18

4	6	6	5	17
5	6	5	4	15
Média	6	5,2	3,8	15,8

Numa primeira análise das classificações dos textos produzidos, apresentadas na Tabela 2, verificou-se que os alunos produziram textos positivos, e adequados ao nível em que se encontram, sendo que a classificação mais baixa corresponde ao nível Suficiente (12 pontos), e a classificação mais alta corresponde ao nível Muito Bom (18 pontos), pelo que a média das avaliações dos textos corresponde ao nível Bom (15,8 pontos). Estas classificações assemelham-se também à perceção que os alunos têm, relativamente à sua prestação nesta atividade de escrita. Pois, no questionário de autoavaliação referente a esta tarefa, à pergunta “De uma maneira geral, como avalias o teu desempenho na atividade de escrita „Womit haben Sie Stress?”, a maioria dos alunos (60%) autoavaliou-se no nível 4, sendo que podiam escolher, numa escala linear, um valor entre 1 e 5, em que 1 corresponde a fraco e 5 a excelente (Gráfico 1).

Gráfico 1 - De uma maneira geral, como avalias o teu desempenho na atividade de escrita "Womit haben Sie Stress?"

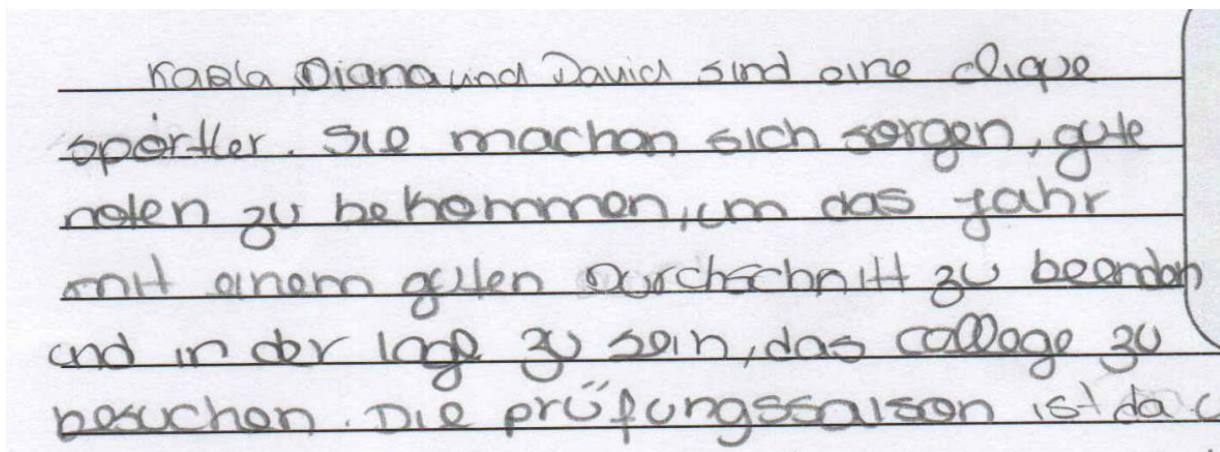


FONTE: Respostas dadas ao questionário Autoavaliação da Produção Escrita "Womit haben Sie Stress?" (Anexo 2), aplicado à turma de alemão

Relativamente ao primeiro descritor, Desenvolvimento Temático e Criativo, os textos produzidos pelos alunos encontram-se entre o primeiro e o segundo nível de

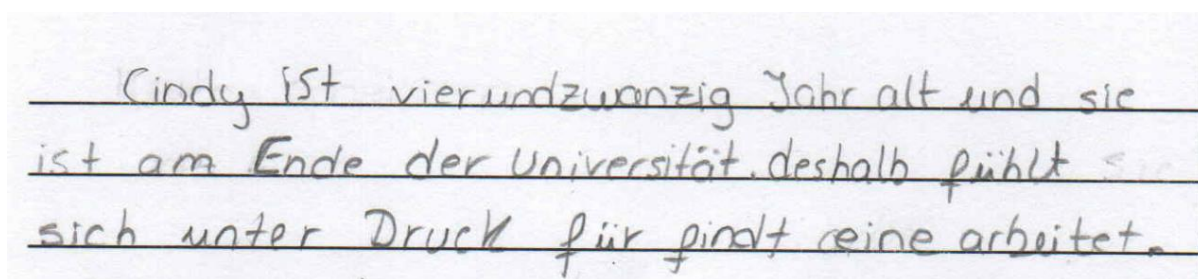
cotação, pois a avaliação média foi de 6 pontos, sendo que a cotação máxima é de 8 pontos, neste descritor. Isto significa que, no geral, os alunos foram capazes de corresponder à produção de um texto narrativo, com detalhes significativos, tais como descrições físicas e psicológicas dos personagens criados, recorrendo, ainda a caracterizações do espaço e tempo, adequados ao nível em que se inserem (Figuras 3⁶ e 4⁷).

Figura 3 - Exemplo de descrição de personagens, resultado da atividade de produção escrita “Womit haben Sie Stress?”



FONTE: Recolhido dos textos produzidos pelos alunos, na atividade “Womit haben Sie Stress?”

Figura 4 - Exemplo de descrição de personagens, resultado da atividade de produção escrita “Womit haben Sie Stress?”



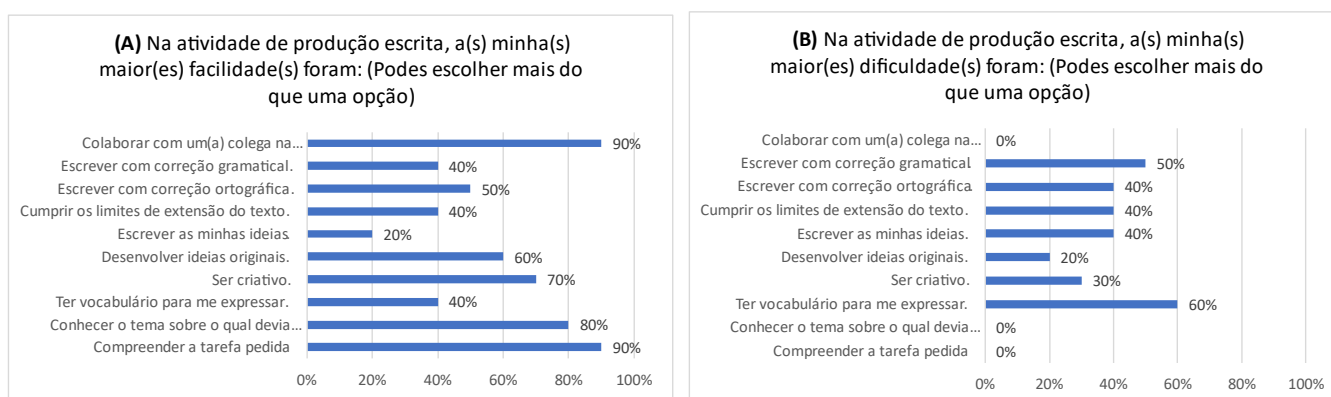
FONTE: Recolhido dos textos produzidos pelos alunos, na atividade “Womit haben Sie Stress?”

⁶ Figura 3: „Karla, Diana und David sind eine Clique Sportler. Sie machen sich sorgen, gute noten zu bekommen, um das Jahr mit einem guten Durchschnitt zu beenden und in der Lage zu sein, das College zu besuchen.“

⁷ Figura 4: „Cindy ist vierundzwanzig Jahr alt und sie ist am Ende der Universität deshalb fühlt sich unter Druck für findet eine arbeit.“

Para além dos resultados da avaliação dos textos, percebe-se, através da análise da autoavaliação dos alunos, que o domínio do desenvolvimento temático e criativo foi também onde os alunos se mostraram mais confortáveis e sentiram mais facilidades na produção dos seus textos, o que se verifica pelas opções seleccionadas na questão “Na atividade de produção escrita, a(s) minha(s) maior(es) facilidade(s) foram”, sendo que algumas das opções seleccionadas pela maioria dos alunos foram: “Ser criativo” (60%) e “Desenvolver ideias originais” (70%) (Gráfico 2 (A)).

Gráfico 2 - Facilidades (A) e dificuldades (B) na atividade de produção escrita



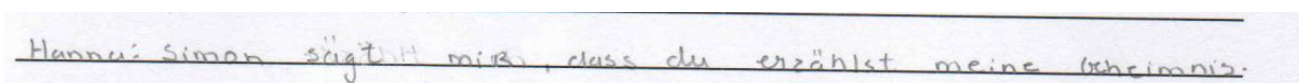
FONTE: Respostas dadas ao questionário Autoavaliação da Produção Escrita "Womit haben Sie Stress?" (Anexo 2), aplicado à turma de alemão.

No que diz respeito ao segundo descritor da grelha de avaliação, Coerência e Coesão, os alunos obtiveram, em média, uma classificação de 5,2 pontos, de uma cotação total de 6 pontos. Isto é, no geral, os alunos estruturaram os textos, articulando as ideias de forma coerente, e utilizando mecanismos de coesão textual, como conetores e substituições pronominais, sendo que os conetores que os alunos mais utilizaram foram “und”, “aber”, “denn” e “weil”, que são os conetores adequadas ao nível A2 do QECR, no entanto, alguns alunos foram além e utilizaram ainda conetores mais avançados, como “außerdem”.

Relativamente ao terceiro descritor, Competências Linguísticas e Sociolinguísticas, este foi onde os alunos revelaram mais dificuldades, obtendo, em média, 3,8 pontos, valor que corresponde ao nível intermédio do descritor. Isto significa que embora os alunos produzissem com alguma variedade de recursos linguísticos, existem ainda algumas incorreções, mesmo que não impeditivas da compreensão textual.

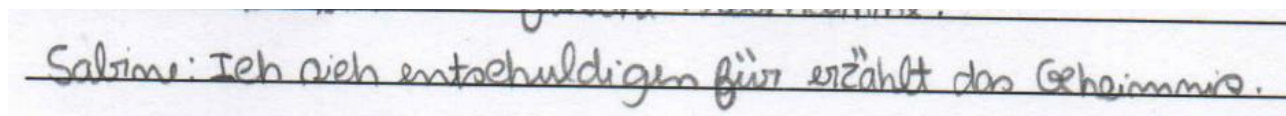
Algumas das incorreções mais comuns à maioria dos textos está relacionada com o controlo vocabular, isto é, nem sempre utilizavam vocabulário adequado ao contexto, e o domínio das formas gramaticais, nomeadamente no que diz respeito à declinação de artigos e adjetivos e à conjugação do verbo de acordo com pessoa e número. Outra área problemática foi ainda o domínio de estruturas gramaticais, principalmente a organização dos elementos da frase (*Satzklammer*), por exemplo, a não colocação do verbo no final de uma *Nebensatz* (Figura 5⁸) ou a colocação de um pronome reflexivo antes do verbo (Figura 6⁹).

Figura 5 - Exemplo de incorreção na estrutura da frase, na conjugação do verbo e na declinação do artigo possessivo



FONTE: Recolhido dos textos produzidos pelos alunos, na atividade “Womit haben Sie Stress?”

Figura 6 - Exemplo de incorreção na estrutura da frase e na conjugação do verbo



FONTE: Recolhido dos textos produzidos pelos alunos, na atividade “Womit haben Sie Stress?”

No entanto, é importante referir que os alunos tiveram consciência desta área problemática, sendo que, das respostas aos questionários de autoavaliação, percebe-se que a maioria dos alunos consideraram “Escrever com correção gramatical” (50%) e “Ter vocabulário para me expressar” (60%) como as suas principais dificuldades na elaboração do texto (Gráfico 2 (B)).

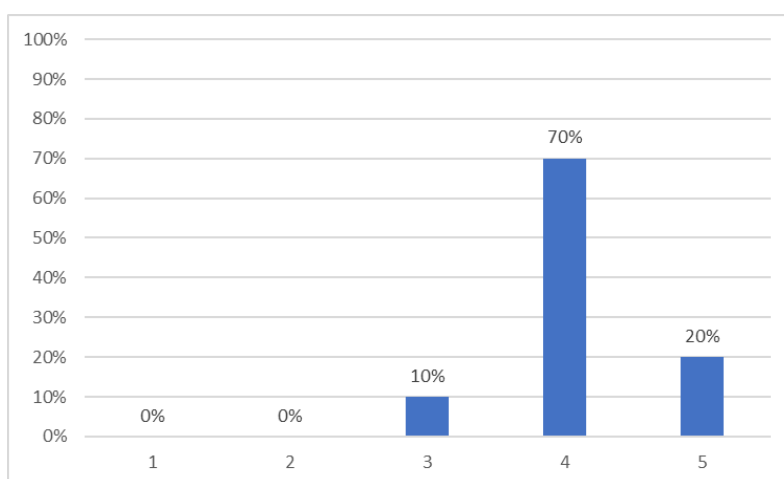
Da observação direta dos alunos na aula em que a atividade foi implementada na turma de alemão, no dia quatro de fevereiro de 2022, no âmbito do primeiro ciclo de intervenção, e das anotações informais que desta resultaram, verificou-se que, quando confrontados com a informação de que iam realizar uma tarefa de escrita os alunos

⁸ Figura 5: “Hanna: Simon sagt mir, dass du erzählst meine Geheimnis.”

⁹ Figura 6: “Sabine: Ich sich entschuldigen für erzählt das Geheimnis.”

mostraram-se relativamente desinteressados, no entanto, ao longo da execução da tarefa em sala de aula, estes revelaram um maior nível de motivação para a realização da tarefa. Esta motivação comprova-se também pelas respostas dos alunos à pergunta “Quão motivado(a) te sentiste para escrever um texto criativo?”, no questionário de autoavaliação. Nesta questão os alunos podiam escolher o seu nível de motivação numa escala de 1 a 5, sendo que 1 corresponde a nada motivado(a) e 5 a muito motivado(a), pelo que 70% dos alunos assinalou o nível 4 como resposta, 20% assinalou o nível 5, e apenas 10% dos alunos assinalou o nível 3, e nenhum aluno selecionou os níveis correspondentes a nada ou pouco motivado (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Quão motivado(a) te sentiste para escrever um texto criativo?



FONTE: Respostas dadas ao questionário Autoavaliação da Produção Escrita "Womit haben Sie Stress?" (Anexo 2), aplicado à turma de alemão.

Este nível de motivação é também devido à natureza colaborativa da escrita criativa, pois, pude verificar, através da observação direta, que os alunos se sentiram mais confortáveis na escrita por poder fazê-lo com um par, sendo que é também importante referir que 90% dos alunos que realizaram a tarefa consideraram “Colaborar com um(a) colega na elaboração do texto” como uma das suas maiores facilidades na execução da mesma (Gráfico 2(A)) e nenhum aluno selecionou esta opção como uma das maiores dificuldades (Gráfico 2(B)). Ainda, quando perguntado o porquê do nível de motivação selecionado no questionário, com o enunciado “Descreve brevemente qual o motivo do teu nível de motivação” uma das respostas foi:

- “porque fazemos o texto em pequenos grupos, logo temos mais motivação do que sozinhos” – Aluno 1¹⁰

Ainda das respostas do questionário de autoavaliação, percebe-se que o tema da tarefa e o tema sobre qual os alunos deveriam escrever foi também um fator motivador, principalmente porque os alunos se puderam relacionar com os seus personagens e com o conteúdo dos seus textos, já que 80% dos alunos considerou que uma das maiores facilidades na execução da tarefa foi “Conhecer o tema sobre o qual devia escrever” (Gráfico 2(A)). No enunciado “Descreve brevemente qual o motivo do teu nível de motivação”, o motivo mais frequentemente referido pelos alunos foi exatamente a identificação dos alunos com o tema, obtendo respostas tais como:

- “Senti-me motivado¹¹ porque falei o que me deixa stressada e é um tema interessante” – Aluno 2
- “Porque é um tema que acontece muito nas escolas e já aconteceu comigo (não como está no texto) e realmente me senti inspirada” – Aluno 3
- “A tarefa deu-nos liberdade criativa e a oportunidade de escrever um texto mais representativo” – Aluno 4

No entanto, verifiquei ainda, da observação direta e dos textos produzidos pelos alunos, que o tempo alocado no plano de aula para a execução da tarefa de escrita criativa deveria ter sido mais extenso. Durante a aula os alunos tiveram cerca de cinquenta minutos disponíveis para a realização da tarefa, sendo que deveriam escrever entre 120 e 150 palavras. E, embora 40% dos alunos tenham considerado “Cumprir os limites de extensão do texto” como uma das maiores facilidades (Gráfico 3), 40% deles considerou também esta opção como uma das maiores dificuldades (Gráfico 4). Contudo, dos textos resultados da tarefa apenas um dos pares conseguiu cumprir o limite referido no enunciado, escrevendo cerca de 120 palavras, sendo que a média dos cinco textos foi de 103 palavras.

¹⁰ Para efeitos de distinção dos alunos estes serão identificados por números, contudo vale ressaltar que estes números são aleatórios e não correspondem ao número dos alunos na lista da turma.

¹¹ Para efeitos do presente relatório, e para apresentar as respostas dadas pelos alunos nos questionários de autoavaliação, a forma masculina foi adotada como neutra, de modo a anonimizar os alunos.

4.1.2 Inglês

4.1.2.1 Contextualização e caracterização da tarefa “*Green Wars*”

O primeiro ciclo de intervenção na turma de inglês ocorreu durante a segunda semana de regências, nos dias vinte e três e vinte e quatro de fevereiro de 2022, sendo que o tema a abordar neste conjunto de aulas foi o ativismo e a proteção ambiental, que se insere na segunda unidade do livro adotado pela escola, *iTeen 11*. Neste sentido foram abordados nas aulas da regência diferentes tipos de ativismo e os exemplos de vários jovens ativistas.

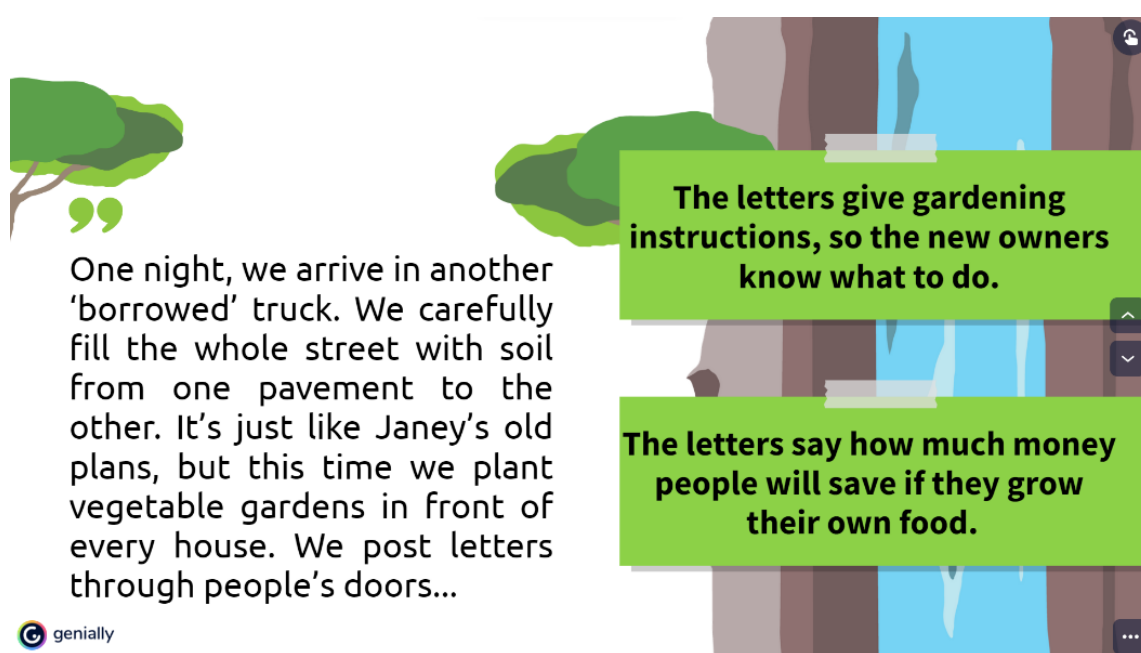
Tal como aconteceu na disciplina de alemão, o primeiro ciclo implementado na turma de inglês, foi dividido em duas aulas e as atividades propostas seguiram uma sequência didática semelhante. Sendo que ao longo da regência os alunos conheceram vários ativistas adolescentes, que protegem o ambiente de diversas formas, e tiveram a tarefa de criarem, cada um, a sua própria personagem, na qual os alunos deviam imaginar-se como um jovem ativista e descrever quais as causas com as quais se preocupavam, e como espalhavam a sua mensagem. Esta primeira fase do presente ciclo consistiu numa preparação dos alunos para a atividade de produção escrita, pois, como anteriormente referido, o estabelecimento de personagens com características próprias é uma parte importante de ambos escrita criativa e RPG. (Hergenrader, 2014, p. 6)

A segunda fase do primeiro ciclo de intervenção consistiu na atividade de produção escrita, intitulada “*Green Wars*”. Esta atividade foi realizada na aula de 24 de fevereiro, uma aula de cem minutos, e seguiu uma sequência didática semelhante à utilizada na disciplina de alemão. No início da aula o conhecimento dos alunos foi ativado através da visualização de um pequeno vídeo, esta fase inicial teve também como objetivo introduzir o conceito de *guerrilla gardening*, pois este era o tema principal do texto. Numa fase de pré-escrita, os alunos realizaram uma tarefa de leitura, de modo a estarem familiarizados com o texto narrativo e para terem uma referência do tipo de texto que teriam de produzir. Como tal, o texto escolhido intitula-se “*The green wars*”, escrito por Andrew Leon Hudson e adaptado por Nicola Prentis, e é um texto adequado ao nível B2.

Após a fase inicial de leitura, seguiu-se uma fase de expansão do texto intitulada “*Guerrilla Gardening 2.0*”, na qual, tal como aconteceu na disciplina de alemão, desenvolvi uma apresentação interativa, recorrendo à plataforma Genial.ly, numa

atividade de adaptação dos RPG de escolha múltipla (cf. Capítulo 4.1.1.1; Lin & Guo, 2021; Lowndes, 2010) Neste sentido, tal como na atividade implementada na disciplina de alemão, os alunos não tiveram acesso ao final da história “The green wars”, sendo que em cada slide da apresentação, estes foram confrontados com um parágrafo e tinham a opção escolher, colaborativamente, entre dois rumos que a história poderia tomar, até chegarem a um dos finais possíveis, como se pode verificar no exemplo abaixo (Figura 7):

Figura 7 - Exemplo da atividade de expansão do texto



FONTE: Elaborado pela autora com base no conto “The green Wars”, de Andrew L. Hudson¹²

Deste modo, chegámos à fase final de produção escrita, na qual os alunos tiveram a tarefa de escrever um texto, utilizando como modelo o texto lido na aula, sobre a personagem que haviam desenvolvida na aula anterior. Esta atividade foi realizada em pares, dado à natureza colaborativa da escrita criativa e dos RPG (cf. Capítulo 2), sendo que cada um dos alunos tinha de utilizar a sua personagem, tendo em consideração que cada personagem era própria de cada aluno, e como tal, tinham características diferenciadas, o que fez com que os alunos tivessem o desafio de escrever um texto com

¹² Apresentação Genial.ly disponível em: <https://view.genial.ly/620d36fd4f39570012c69da7/presentation-guerrilla-gardening-20>

base nestas características diferentes das suas personagens. Neste sentido, de modo a ajudar os alunos a estimular a sua criatividade, estes tinham à sua disposição três cenários diferentes, de entre os quais podiam escolher apenas um ou combiná-los, de modo a terem impulso para a escrita da sua história (Anexo 8, p. 120).

4.1.2.2 Apresentação e análise dos resultados da produção escrita “*Green Wars*”

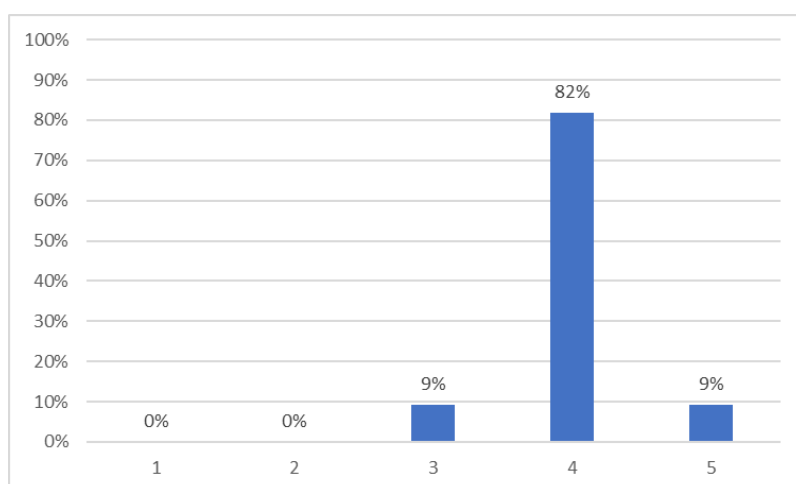
Da atividade de produção escrita, realizada em pares, resultaram nove textos. Tal como previamente referido na apresentação da metodologia (cf. Capítulo 3), estes textos foram submetidos a uma análise, de acordo com os parâmetros definidos na grelha de avaliação, e a cada um destes textos foi dada uma classificação entre 0 e 20 pontos.

Tabela 5 - Classificações dos textos da produção escrita "Green Wars"

Texto	A. Desenvolvimento Temático e Criativo (8)	B. Coerência e Coesão (6)	C. Competências Linguísticas (6)	Total (pontos)
1	4	1	5	10
2	4	3	6	13
3	3	5	6	14
4	6	2	5	13
5	4	2	6	12
6	7	3	6	16
7	7	5	5	17
8	8	4	6	18
9	8	3	6	17
Média	5,7	3,1	5,7	14,3

Numa primeira análise das classificações dos textos produzidos, apresentadas na Tabela 3, verificou-se que os alunos produziram textos positivos, sendo que a classificação mais baixa corresponde ao nível Suficiente (10 pontos), e a classificação mais alta corresponde ao nível Muito Bom (18 pontos), pelo que a média das avaliações dos textos corresponde ao nível Bom (14,3 pontos). Estas classificações assemelham-se também à percepção que os alunos têm, relativamente à sua prestação nesta atividade de escrita, pois, no questionário de autoavaliação referente a esta tarefa, à pergunta “De uma maneira geral, como avalias o teu desempenho na atividade de escrita “Green Wars”?”, a maioria dos alunos (81,8%) autoavaliou-se no nível 4, sendo que podiam escolher, numa escala linear, um valor entre 1 e 5, em que 1 corresponde a fraco e 5 a excelente (Gráfico 4).

Gráfico 4 - De uma maneira geral, como avalias o teu desempenho na atividade de escrita “Green Wars”?

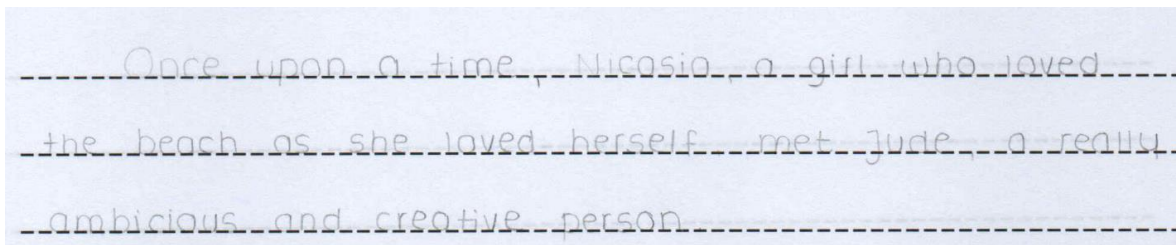


FONTE: Respostas dadas ao questionário Autoavaliação da Produção Escrita "Green Wars" (Anexo 3), aplicado à turma de inglês.

Relativamente ao primeiro descritor, Desenvolvimento Temático e Criativo, os textos produzidos pelos alunos encontram-se entre o primeiro e o segundo nível de cotação, pois a avaliação média foi de 5,7 pontos, sendo que a cotação máxima é de 8 pontos, neste descritor. Isto significa que, no geral, os alunos foram capazes de corresponder à produção de um texto narrativo, com detalhes significativos, tais como

descrições físicas e psicológicas dos personagens criados, recorrendo, ainda a caracterizações do espaço e tempo (Figuras 8¹³ e 9¹⁴).

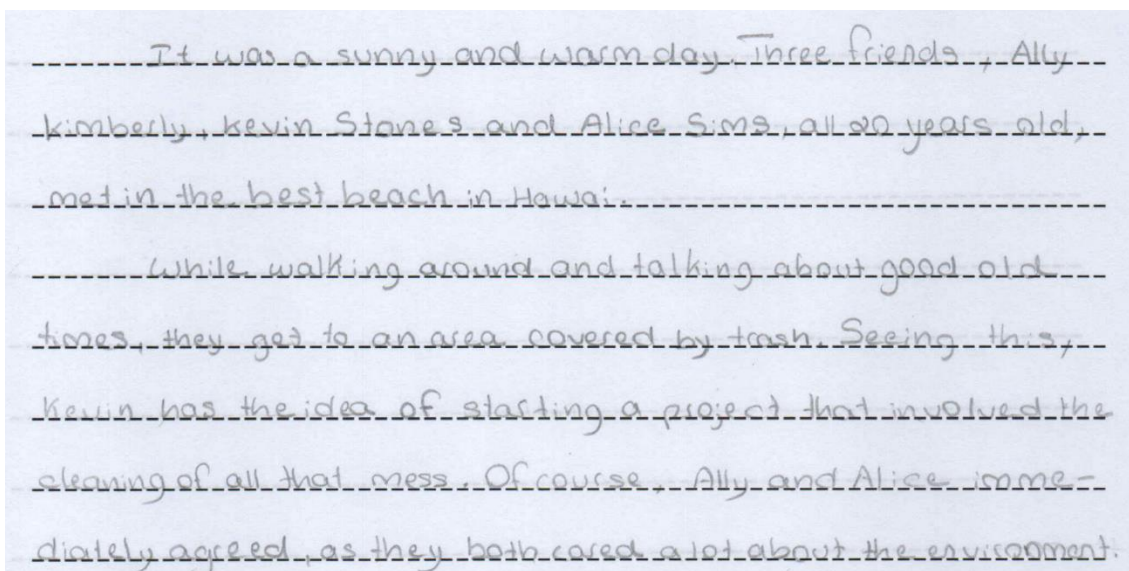
Figura 8 - Exemplo de descrição de personagens, resultado da atividade de produção escrita “Green Wars”



Once upon a time, Nicosia a girl who loved the beach as she loved herself met Jude, a really ambitious and creative person

FONTE: Recolhido dos textos produzidos pelos alunos, na atividade “Green Wars”.

Figura 9 - Exemplo de descrição de personagens, resultado da atividade de



It was a sunny and warm day. Three friends, Ally Kimberly, Kevin Stones and Alice Sims, all 20 years old, met in the best beach in Hawaii. While walking around and talking about good old times, they got to an area covered by trash. Seeing this, Kevin has the idea of starting a project that involved the cleaning of all that mess. Of course, Ally and Alice immediately agreed as they both cared a lot about the environment.

FONTE: Recolhido dos textos produzidos pelos alunos, na atividade “Green Wars”.

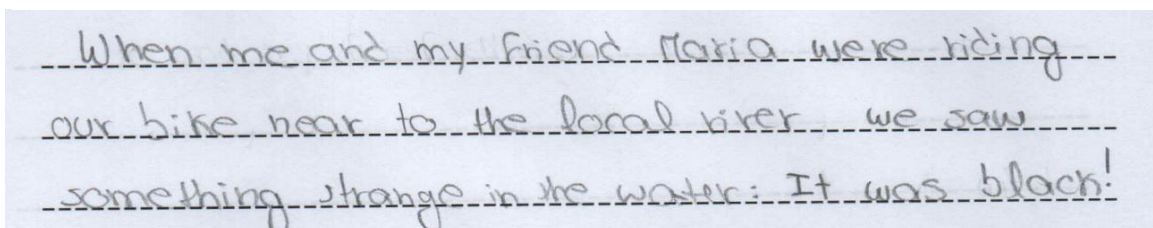
Foi interessante perceber que os alunos que escreveram os textos narrativos utilizando a terceira pessoa foram capazes de aprofundar as descrições dos personagens

¹³ Figura 8: “Once upon a time, Nicosia a girl who loved the beach as she loved herself met Jude, a really ambitious and creative person”.

¹⁴ Figura 9: “It was a sunny and warm day. Three friends, Ally Kimberly, Kevin Stones and Alice Sims, all 20 years old, met in the best beach in Hawaii. While walking around and talking about good old times, they got to an area covered by trash. Seeing this, Kevin had the idea of starting a project that involved the cleaning of all that mess. Of course, Ally and Alice immediately agreed as they both cared a lot about the environment.”

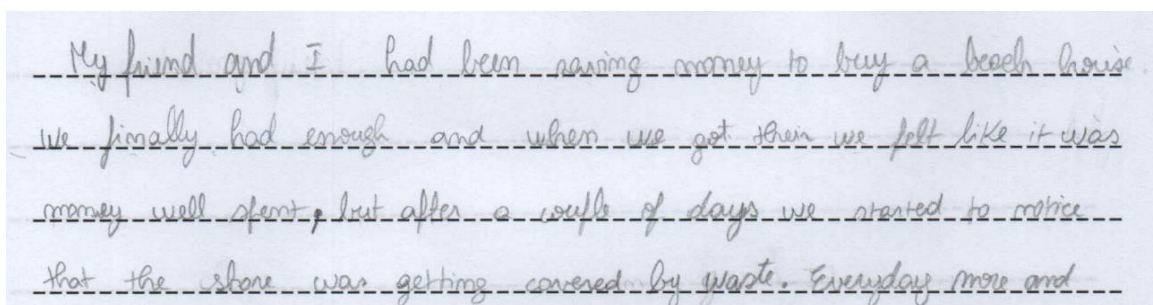
da história, como se verifica nas figuras 7 e 8, enquanto os alunos que escreveram na primeira pessoa do singular tiveram a tendência de omitir detalhes importantes da caracterização das personagens, nomeadamente o nome da sua personagem (Figuras 10¹⁵ e 11¹⁶).

Figura 10 - Exemplo de descrição de personagens, resultado da atividade de



FONTE: Recolhido dos textos produzidos pelos alunos, na atividade “Green Wars”.

Figura 11 - Exemplo de descrição de personagens, resultado da atividade de



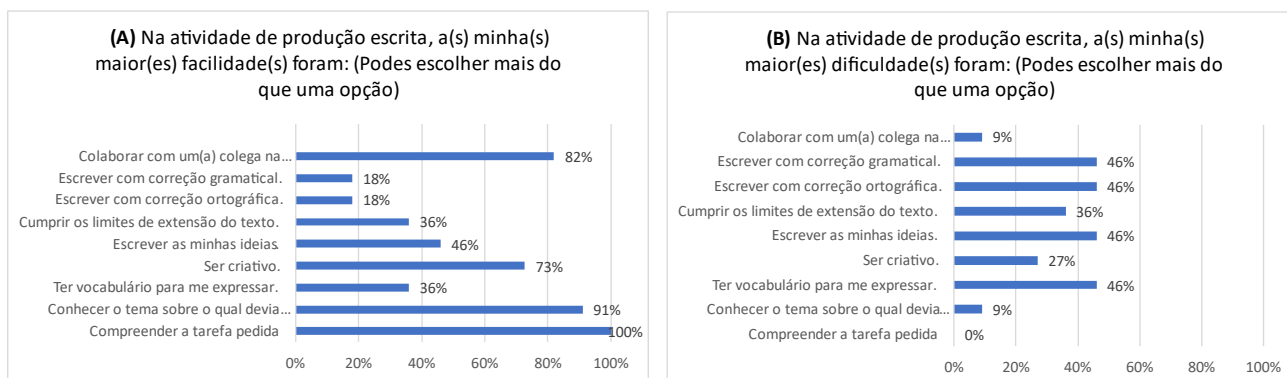
FONTE: Recolhido dos textos produzidos pelos alunos, na atividade “Green Wars”.

Para além dos resultados da análise dos textos, verifica-se, através da análise da autoavaliação dos alunos, que o domínio do desenvolvimento temático e criativo, tal como aconteceu na turma de alemão, foi onde os alunos se mostraram mais confortáveis e sentiram mais facilidades na produção dos seus textos, o que se verifica pelas opções seleccionadas na questão “Na atividade de produção escrita, a(s) minha(s) maior(es) facilidade(s) foram”, sendo que uma das opções seleccionadas pela maioria dos alunos, que participaram na realização da tarefa (73%), foi “Ser criativo” (Gráfico 5 (A)).

¹⁵ Figura 10: “When me and my friend Maria were riding our bike near the local river we saw something change in the water: it was black!”

¹⁶ Figura 11: “My friend and I had been saving money to buy a beach house. We finally had enough and when we got there we felt like it was money well spent, but after a couple of days we started to notice that the shore was getting covered by waste.”

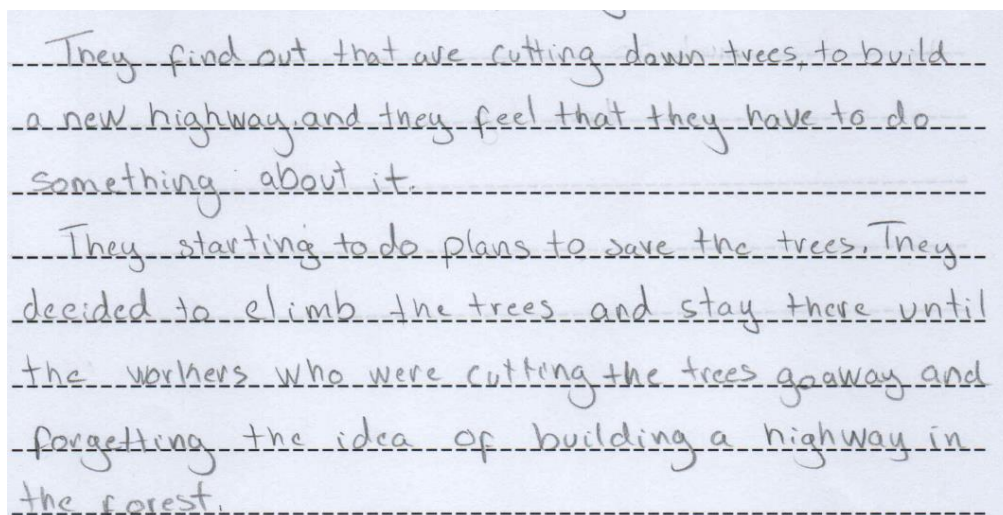
Gráfico 5 - Facilidades (A) e dificuldades (B) na atividade de produção escrita



FONTE: Respostas dadas ao questionário Autoavaliação da Produção Escrita "Green Wars" (Anexo 3), aplicado à turma de inglês.

No que diz respeito ao segundo descritor da grelha de avaliação, Coerência e Coesão, os alunos obtiveram, em média, uma classificação de 3,1 pontos, de uma cotação total de 6 pontos. Neste sentido, a média dos textos dos alunos encontra-se no segundo nível de cotação, o que significa que, no geral, os alunos estruturaram os textos, articulando as ideias de forma coerente, apresentando algumas imprecisões. No entanto, ao contrário do que aconteceu na turma de alemão, este foi o descritor onde os alunos da turma de inglês revelaram maiores dificuldades. Da análise e avaliação dos textos, percebe-se que os alunos produziram frases algo rudimentares e isoladas, sem recorrer, por vezes, a conetores. Como podemos verificar no exemplo da figura 12, onde o único conector utilizado pelos alunos é o conector “and”:

Figura 12 - Exemplo resultado da produção escrita "Green Wars"¹⁷



FONTE: Recolhido dos textos produzidos pelos alunos, na atividade "Green Wars"

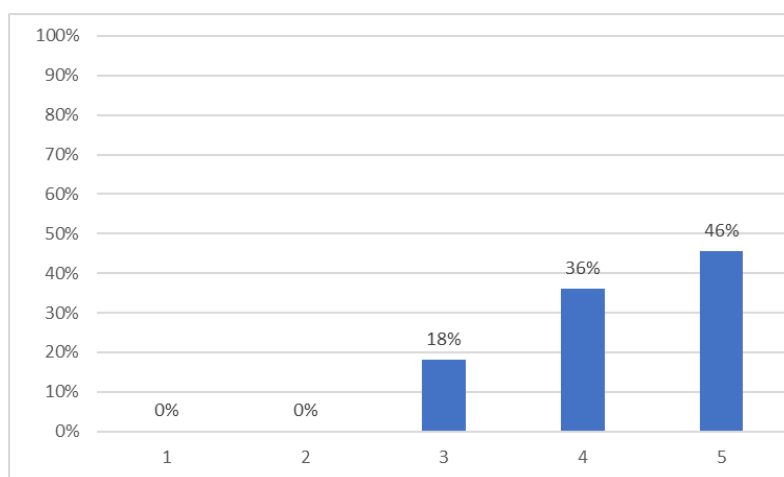
Relativamente ao terceiro descritor, Competências Linguísticas e Sociolinguísticas, embora 18% dos alunos tenha selecionado as opções "Escrever com correção ortográfica" e "Escrever com correção gramatical" como algumas das maiores facilidades na execução da tarefa (Gráfico 5 (A)), enquanto 46% dos alunos assinalou estas mesmas opções como algumas das maiores dificuldades (Gráfico 5 (B)), esta foi a área onde os alunos obtiveram, no geral, melhores resultados, sendo que a média dos textos avaliados foi de 5,7 pontos, num total de 6 pontos. Isto significa que, embora uma grande parte dos alunos considere que tem dificuldade em escrever de acordo com as regras gramaticais e ortográficas, estes foram capazes de redigir textos sem incorreções, ou incorreções ocasionais, revelando controlo vocabular e domínio das estruturas e das formas gramaticais.

Da observação direta dos alunos na aula em que a atividade foi implementada na turma de alemão, no dia vinte e quatro de fevereiro de 2022, no âmbito do primeiro ciclo de intervenção, e das anotações informais que desta resultaram, observou-se que os alunos da turma de inglês reagiram à tarefa do mesmo modo que os alunos de alemão, sendo que se notou em ambas as turmas um desinteresse dos alunos pela prática da escrita. Porém,

¹⁷ Figura 12: "They find out that are cutting down trees to build a new highway and they felt that they have to do something about it. They starting to do plans to save the trees. They decided to climb the trees and stay there until the workers who were cutting the trees go away and forgetting the idea of building a highway in the forest."

tal como na turma de alemão, ao longo da execução da tarefa, os alunos revelaram um maior nível de motivação. Esta motivação comprova-se também pelas respostas dos alunos à pergunta “Quão motivado(a) te sentiste para escrever um texto criativo?”, no questionário de autoavaliação. Nesta questão os alunos podiam escolher o seu nível de motivação numa escala de 1 a 5, sendo que 1 corresponde a nada motivado(a) e 5 a muito motivado(a), sendo que 46% dos alunos assinalou o nível 5 como resposta, 36% assinalou o nível 4, e 18% dos alunos assinalou o nível 3, e nenhum aluno selecionou os níveis correspondentes a nada ou pouco motivado (Gráfico 6).

Gráfico 6 - Quão motivado(a) te sentiste para escrever um texto criativo?



FONTE: Respostas dadas ao questionário Autoavaliação da Produção Escrita "Green Wars" (Anexo 3), aplicado à turma de inglês.

É ainda importante ressaltar que as características da atividade que promoveram um maior nível motivação, na turma de inglês, foram as mesmas identificadas pelos alunos da turma de alemão, nomeadamente a natureza colaborativa da escrita criativa. Para além de ter verificado, através da observação direta, que os alunos se sentiram mais confortáveis na escrita por poder fazê-lo com um par, na questão “Descreve brevemente qual o motivo do teu nível de motivação” do questionário de autoavaliação, obtive respostas tais como:

- “Senti-me motivado para fazer esta atividade, por ser um trabalho a pares e ter um tema interessante.” – Aluno 1
- “Foi um trabalho de grupo acabando por nos motivar a trabalhar.” – Aluno 2

- “Porque sou criativo e estava acompanhado de um colega que também é muito criativo.” – Aluno 3

Adicionalmente, é também importante referir que 82% dos alunos consideraram “Colaborar com um(a) colega na elaboração do texto” como uma das suas maiores facilidades na execução da tarefa (Gráfico 6) e apenas 9% dos alunos assinalaram esta opção como uma das maiores dificuldades (Gráfico 7).

Ainda das respostas do questionário de autoavaliação, comprovou-se que o tema da tarefa e o tema sobre qual os alunos deveriam escrever foi também um fator motivador, assim como foi o caso na turma de alemão, sendo que à pergunta “Descreve brevemente qual o motivo do teu nível de motivação” os alunos responderam:

- “Senti-me motivado por este texto criativo, porque, tal como referi anteriormente, poderia inventar o que quisesse para a minha história e era um tema muito interessante.” – Aluno 4

Diferente do que aconteceu na turma de alemão, percebe-se das respostas à questão “Descreve brevemente qual o motivo do teu nível de motivação”, que outro dos fatores motivadores foi o facto dos alunos terem podido explorar e desenvolver a sua criatividade, o que nem sempre têm oportunidade de fazer em sala de aula, e que esta atividade de escrita criativa potencializou, obtendo respostas tais como:

- “Este género de atividades desafia o uso da minha criatividade, daí ser bastante motivador.” – Aluno 5
- “Gosto bastante de escrita criativa, mas nem sempre me sinto com criatividade para o fazer.” – Aluno 6

4.1.3 Discussão dos resultados do ciclo 1

Decorrente da análise dos resultados obtidos no primeiro ciclo de intervenção, verificou-se que os alunos, quer na turma de inglês, quer na turma de alemão, foram capazes de desenvolver ideias originais e criativas e aptos de produzir textos positivos e adequados ao nível de língua estrangeira em que se inserem. Foi também interessante constatar que as perceções sobre o desempenho na atividade de escrita, reveladas nos questionários de autoavaliação, tanto pelos alunos de inglês, como pelos de alemão,

corresponderam, no geral, às cotações que os textos obtiveram, através da utilização da grelha de avaliação.

No que diz respeito à motivação, esta foi uma área em que ambas as turmas apresentaram resultados semelhantes, sendo que se no início da aula se manifestaram desmotivados face à produção escrita, no decorrer da tarefa estes revelaram-se motivados e interessados. Isto pode ter ocorrido dado a natureza criativa da tarefa, mas principalmente pela sua natureza colaborativa, tal como os alunos deram a conhecer nas suas respostas aos questionários de autoavaliação. Em ambas as turmas, os alunos referiram ainda que outro aspeto motivador é o seu interesse pelo tema sobre o qual estão a escrever, o que foi interessante de perceber, pois esse seu interesse pode levar a uma aprendizagem mais efetiva e profunda. Isto relaciona-se com o envolvimento efetivo dos alunos, isto é, a ideia de que quando os alunos se sentem representados, se relacionam emocionalmente com a tarefa e vêm sentido na sua realização, estes sentem-se mais motivados, recetivos e determinados, o que conduz a que a execução da tarefa seja bem-sucedida e a que o processo de aprendizagem seja mais efetivo (Dörnyei, 2003; Tomlinson & Masuhara, 2018).

Embora se verificassem aspetos em comum na turma de inglês e na turma de alemão, foram identificadas áreas problemáticas diferentes em ambas as turmas. Na turma de alemão o descritor onde os alunos revelaram maior dificuldade foi “Competências Linguísticas e Sociolinguísticas”, isto é, os erros mais evidentes nos textos produzidos pelos alunos estavam relacionados com as estruturas e formas gramaticais e com o vocabulário utilizado. É, contudo, importante ter em atenção que estes alunos se encontram no nível A2, que é um nível de iniciação da língua estrangeira, pelo que só aprenderam as estruturas mais simples. Adicionalmente, da observação direta em sala de aula durante a realização da tarefa, percebeu-se que, como a tarefa envolvia a produção de um texto mais extenso, os alunos tiveram a tendência de querer desenvolver as suas ideias utilizando estruturas mais complexas, que ainda não dominam, e solicitaram a ajuda da professora para perguntar como podiam formular as suas ideias em alemão. Isto comprovou-se também com a análise dos textos produzidos, sendo que alguns erros identificados estavam ligados com conteúdos gramaticais que os alunos ainda não aprenderam na sala de aula de língua alemã.

Na turma de inglês, embora os alunos revelassem bons conhecimentos da língua inglesa, e um bom domínio da mesma, adequados ao nível B2 em que se inserem, o descritor onde foram identificadas maiores dificuldades foi “Coerência e Coesão”, que está relacionado com a estrutura do texto. Os alunos apresentaram, no geral, textos desorganizados, sem uma estrutura coerente, e sem recorrer a elementos de ligação e referência, tais como conjunções ou substituições pronominais. Tendo em vista que estes alunos se mostraram capazes de utilizar a língua com eficácia, esta dificuldade pode significar que os alunos não estão familiarizados com o texto narrativo e a sua estrutura.

Da análise dos resultados obtidos no primeiro ciclo de intervenção foi possível tecer algumas considerações sobre mudanças a serem efetuadas no segundo ciclo de intervenção, tendo em conta as dificuldades e facilidades identificadas em cada turma. Dado que a natureza colaborativa da tarefa se revelou motivadora, no segundo ciclo, os alunos continuarão a escrever em conjunto, no entanto, em grupos, ao invés de trabalharem em pares. No segundo ciclo de intervenção faz também sentido haver uma maior preparação dos alunos para a escrita, em ambas as turmas, sendo que na turma de alemão os alunos receberão um maior suporte a nível gramatical e lexical, e na turma de inglês os alunos lidarão com a estrutura do texto narrativo. Será também importante prover aos alunos mais tempo e foco para a atividade de produção escrita em si, de modo que os alunos possam seguir a sequência de passos: planejar, escrever, rever e editar. Na tarefa do segundo ciclo será também introduzido um elemento dos RPG tradicionais, de modo a ser possível comparar e compreender em que medida estes jogos podem auxiliar e potencializar o desenvolvimento das competências de escrita, e nomeadamente da escrita criativa, tal como a questão de investigação indica.

4.2 Ciclo 2

4.2.1 Alemão

4.2.1.1 Contextualização e caracterização da tarefa “*Reiseabenteuer*”

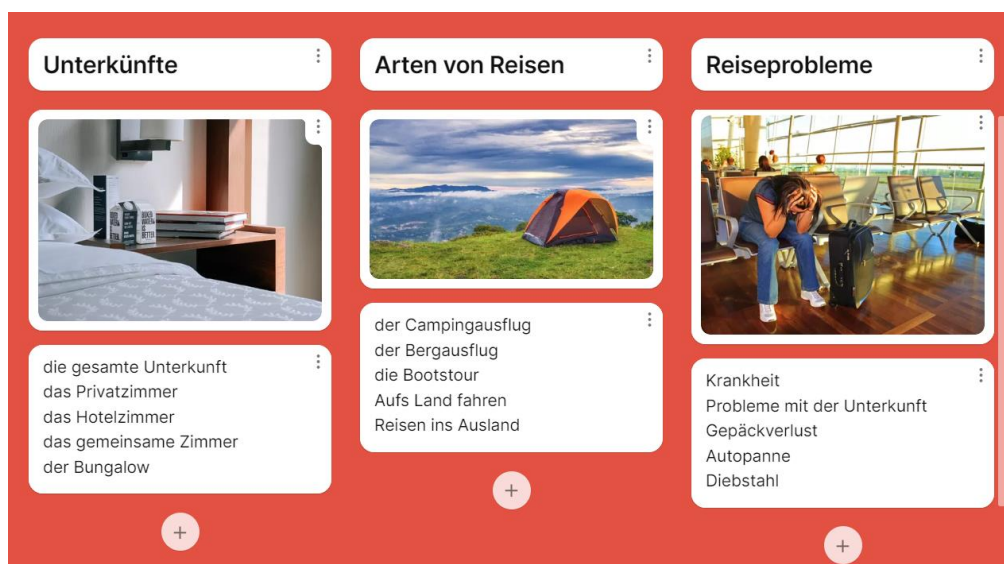
O segundo ciclo de intervenção foi implementado, na turma de alemão, no dia vinte e dois de abril de 2022, numa aula com a duração de cem minutos. Esta aula estava inserida na unidade três do manual *Deutsch: Einfach toll!*, que tem como tema as viagens

e os tempos livres, pelo que o tema principal da aula e da atividade de escrita foram as viagens. Esta foi uma aula exclusivamente dedicada ao desenvolvimento das capacidades de escrita, nomeadamente da escrita criativa e da produção de texto narrativo, começando com uma fase de introdução do tema e do respetivo vocabulário, bem como de preparação para a escrita, que teve como objetivo motivar os alunos para a aula e fornecer-lhes ferramentas importantes para a elaboração do texto.

Esta fase introdutória da aula teve um grande foco na recolha de vocabulário. Esta escolha baseia-se nas respostas dos alunos ao questionário de autoavaliação do ciclo anterior, no qual estes referiram que uma das suas maiores dificuldades foi ter o vocabulário necessário para a produção escrita (cf. Capítulo 4.1.1.2; Gráfico 2(B)). Na primeira atividade de recolha de vocabulário, na qual a turma estava dividida em três grupos, pelo que cada um tinha como tarefa procurar vocabulário relacionado com áreas distintas sobre o tema viagens, colocando, no fim, as palavras encontradas num *Padlet*¹⁸(Figura 13). Esta fase para além de fornecer vocabulário importante para os alunos, teve também como propósito promover o trabalho colaborativo em sala de aula, pois os alunos tinham responsabilidades diferentes e colaboraram na criação de um registo dos conteúdos trabalhados. Além disso, o registo sistematizado do vocabulário relacionado a um tema ajuda os alunos no estudo autónomo.

¹⁸ Padlet: <https://padlet.com/>

Figura 13 - Padlet com o vocabulário recolhido pelos alunos



FONTE: Padlet elaborado pelos alunos da turma de alemão, na aula de 22/04/2022 ¹⁹

Ainda na preparação para a atividade de escrita, a professora estagiária colocou perguntas à turma no sentido de criar uma personagem (nome, género, idade, origem, características físicas e psicológicas). De seguida, a turma ficou dividida em grupos e cada grupo tinha de desenvolver um enredo sobre essa mesma personagem, privilegiando assim a sua criatividade.

A tarefa de produção escrita intitulou-se “Reiseabenteuer” e foi desenvolvida com base nos RPG tradicionais de tabuleiro. Phillips (1993) caracteriza os RPG como jogos que são jogados com o lápis, papel, um dado e uma grande dose de imaginação, nos quais os jogadores determinam a sua ação/ a ação dos seus personagens lançando o dado e consultando tabelas. (Phillips, 1993, pp. 2-3) Deste modo, a tarefa de escrita criativa foi desenhada com base nesta descrição de Phillips, pelo que os alunos tinham uma grelha com seis opções diferentes dentro de três categorias (local, tipo de viagem e problema), as mesmas para as quais os alunos tinham anteriormente recolhido vocabulário. Em grupos de três pessoas, de modo a obter os detalhes iniciais do enredo da sua história, cada grupo lançou um dado três vezes, uma vez para cada uma das categorias mencionadas, e com base nestes elementos selecionados aleatoriamente pelo dado, os alunos desenvolveram as suas narrativas (Anexo 9, p. 121). Esta tarefa da escrita estava

¹⁹ Disponível em: <https://padlet.com/sandracatarinacruz1/j8qo4tro5s6mdy87>

também dividida em três fases: organização, na qual os alunos jogavam o dado para conhecerem os detalhes base do enredo e planeavam a sua história com base nesses detalhes; escrita, na qual redigiam a história; e edição, na qual reviam a sua história e efetuavam correções e/ou alterações necessárias.

4.2.1.2 Apresentação e análise dos resultados da produção escrita “Reiseabenteuer”

Da atividade de produção escrita, realizada em grupos, resultaram somente três textos porque foi uma semana de surto de COVID-19 e apenas 9 alunos estavam presentes nessa aula. Tal como anteriormente explicitado (cf. Capítulo 3), estes textos foram submetidos a uma análise pela professora estagiária, de acordo com os parâmetros definidos na grelha de avaliação, e a cada um destes textos foi dada uma classificação entre 0 e 20 pontos.

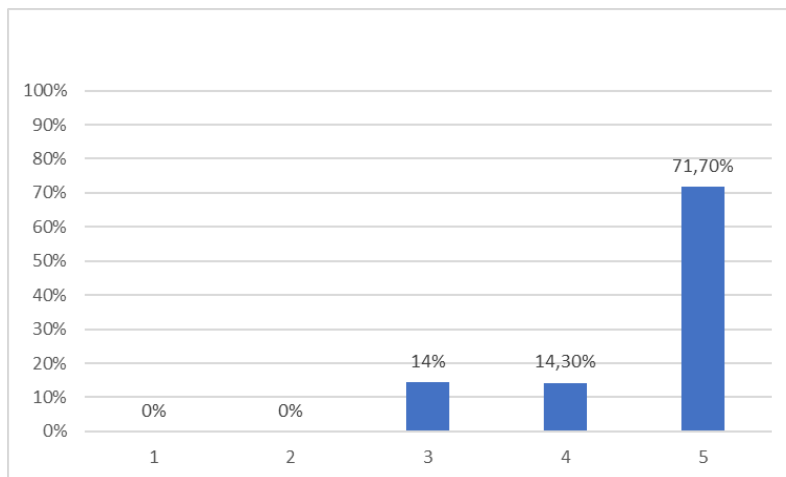
Tabela 6 - Classificações dos textos da produção escrita "Reiseabenteuer"

Texto	A. Desenvolvimento Temático e Criativo (8)	B. Coerência e Coesão (6)	C. Competências Linguísticas (6)	Total (pontos)
1	8	6	5	19
2	7	6	5	18
3	8	5	6	19
Média	7,7	5,7	5,3	18,7

Das pontuações decorrentes da análise dos textos utilizando a grelha de avaliação desenvolvida para tal efeito, verifica-se que os alunos produziram textos positivos, isto é, textos cujas classificações correspondem ao nível Muito Bom (18 e 19 pontos), sendo que se verificou uma melhoria geral do primeiro ciclo de intervenção para o segundo ciclo. Estas classificações assemelham-se à percepção que os alunos têm, relativamente à sua prestação nesta atividade de escrita. No segundo questionário de autoavaliação, à pergunta “De uma maneira geral, como avalias o teu desempenho na atividade de escrita

“Reiseabenteuer”?” a maioria dos alunos (71,7 %) autoavaliou-se no nível 5, numa escala entre 1 e 5, em que 1 corresponde a fraco e 5 a Muito Bom (Gráfico 7).

Gráfico 7 - De uma maneira geral, como avalias o teu desempenho na atividade de escrita “Reiseabenteuer”?

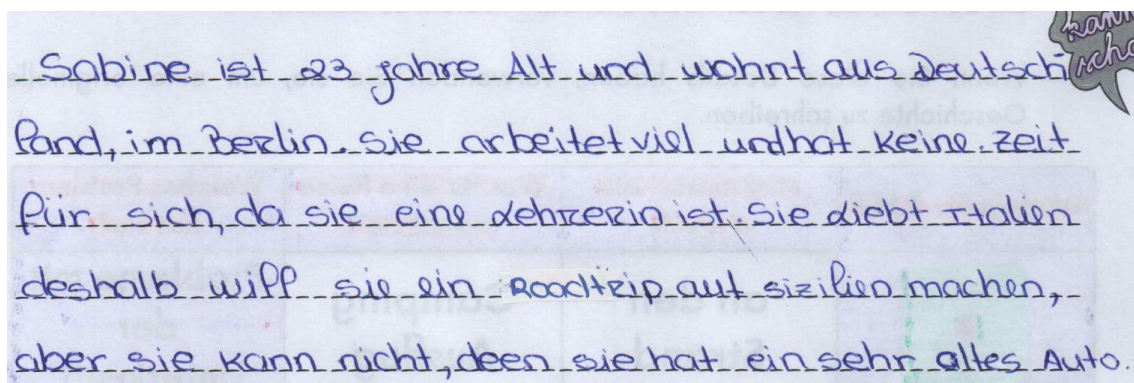


FONTE: Respostas dadas ao questionário Autoavaliação da Produção Escrita "Reiseabenteuer" (Anexo 4), aplicado à turma de alemão.

Nesta primeira análise, percebemos que os descritores em que os alunos obtiveram, em média, pontuações maiores continuam a ser “Desenvolvimento Temático e Criativo” e “Coerência e Coesão”. Sendo que no primeiro descritor os alunos obtiveram, em média, 7,7 pontos, de um total de 8 pontos, o que significa que, tal como aconteceu no primeiro ciclo de intervenção, os alunos foram capazes de corresponder à produção de um texto narrativo, com detalhes significativos, tais como descrições físicas e psicológicas da personagem criada, recorrendo ainda a caracterizações do espaço e tempo, adequados ao nível em que se inserem (Figuras 14²⁰ e 15).

²⁰ Figura 14: „Sabine is 23 Jahre alt und wohnt in Deutschland, in Berlin. Sie arbeitet viel und hat keine Zeit für sich, da sie eine Lehrerin ist. Sie liebt Italien deshalb will sie ein Roadtrip auf Sizilien machen, aber sie kann nicht, denn sie hat ein sehr altes Auto.“

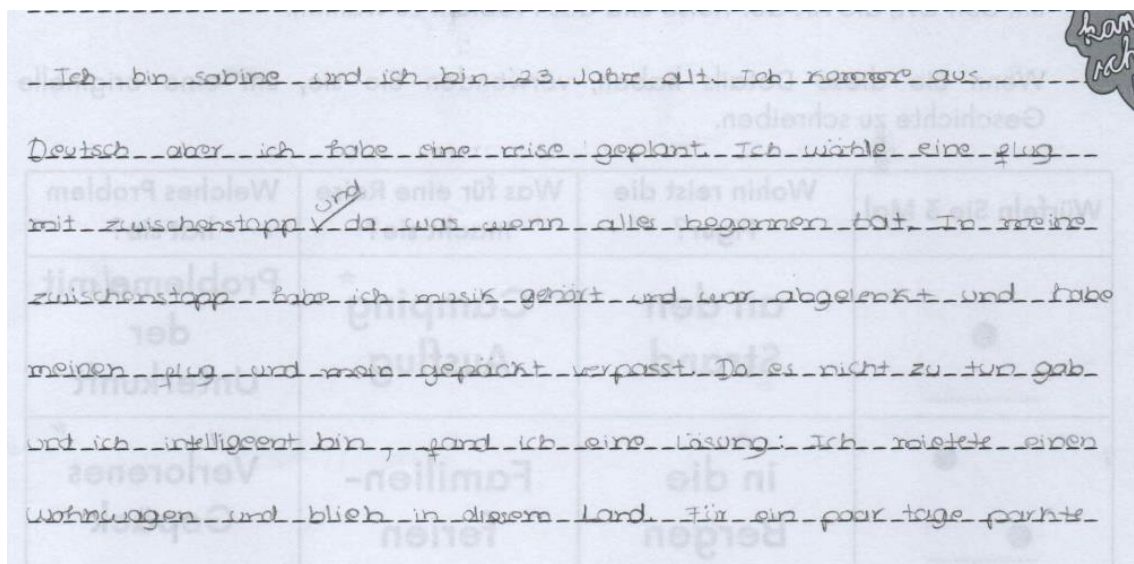
Figura 14 - Exemplo de descrição de personagens, resultado da atividade de produção escrita “Reiseabenteuer”



Sabine ist 23 Jahre alt und wohnt aus Deutschland, im Berlin. Sie arbeitet viel und hat keine Zeit für sich, da sie eine Lehrerin ist. Sie liebt Italien, deshalb will sie ein Roadtrip auf Sizilien machen, aber sie kann nicht, denn sie hat ein sehr altes Auto.

FONTE: Recolhido dos textos produzidos pelos alunos, na atividade “Reiseabenteuer”.

Figura 15 - Exemplo de descrição de personagens, resultado da atividade de produção escrita “Reiseabenteuer” ²¹



Ich bin Sabine und ich bin 23 Jahre alt. Ich komme aus Deutschland, aber ich habe eine Reise geplant. Ich wähle einen Flug mit Zwischenstopp und da war, wenn alles begonnen hat. In meinen Zwischenstopp habe ich Musik gehört und war abgelenkt und habe meinen Flug und mein Gepäck verpasst. Da es nicht zu tun gab und ich intelligent bin, fand ich eine Lösung: Ich mietete einen Wohnwagen und blieb in diesem Land für ein paar Tage parked.

FONTE: Recolhido dos textos produzidos pelos alunos, na atividade “Reiseabenteuer”.

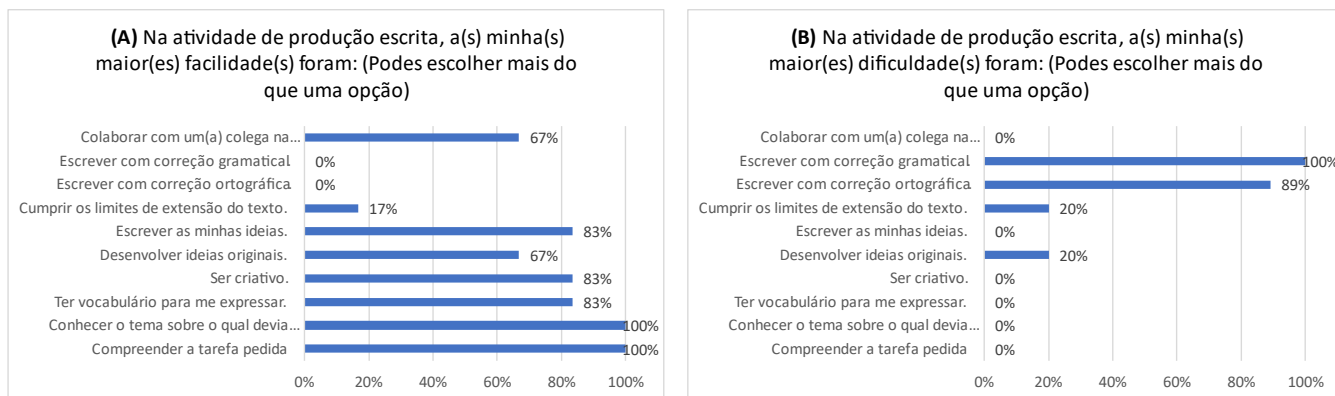
No segundo descritor, “Coerência e Coesão”, os alunos obtiveram, em média, uma pontuação de 5,7 pontos, num total de 6 pontos, pelo que, no geral, os alunos estruturaram

²¹ Figura 15: “Ich bin Sabine und ich bin 23 Jahre alt. Ich komme aus Deutsch[land], aber ich habe eine Reise geplant. Ich wähle einen Flug mit Zwischenstopp und da war, wenn alles begonnen hat. In meinen Zwischenstopp habe ich Musik gehört und war abgelenkt und habe meinen Flug und mein Gepäck verpasst. Da es nicht zu tun gab und ich intelligent bin, fand ich eine Lösung: ich mietete einen Wohnwagen und blieb in diesem Land.”

os textos, articulando as ideias de forma coerente, e utilizando mecanismos de coesão textual, como conectores e substituições pronominais. Os conectores mais utilizados pelos alunos são adequados ao nível A2 do QECR, sendo que variam conectores mais simples tais como “aber”, “und”, “denn” e “deshalb” (Figura 14) e conectores de Nebensatz, que implicam uma mudança na estrutura da frase, tais como “wie”, “weil”, “dass”, “da”, “wenn” e “als” (Figura 15).

Estas observações relacionam-se com o que os alunos consideraram, no questionário de autoavaliação, ser as suas maiores facilidades na realização da tarefa de produção escrita, sendo que 83% dos alunos considerou como facilidades: “Ter vocabulário para me expressar”; “Ser criativo” e “Escrever as minhas ideias” (Gráfico 8 (A)). No que diz respeito às dificuldades que os alunos sentiram na execução da tarefa, as principais dificuldades identificadas foram “Escrever com correção gramatical” (100%) e “Escrever com correção ortográfica” (89%) (Gráfico 8(B)).

Gráfico 8 - Facilidades (A) e dificuldades (B) na atividade de produção escrita "Reiseabenteuer"

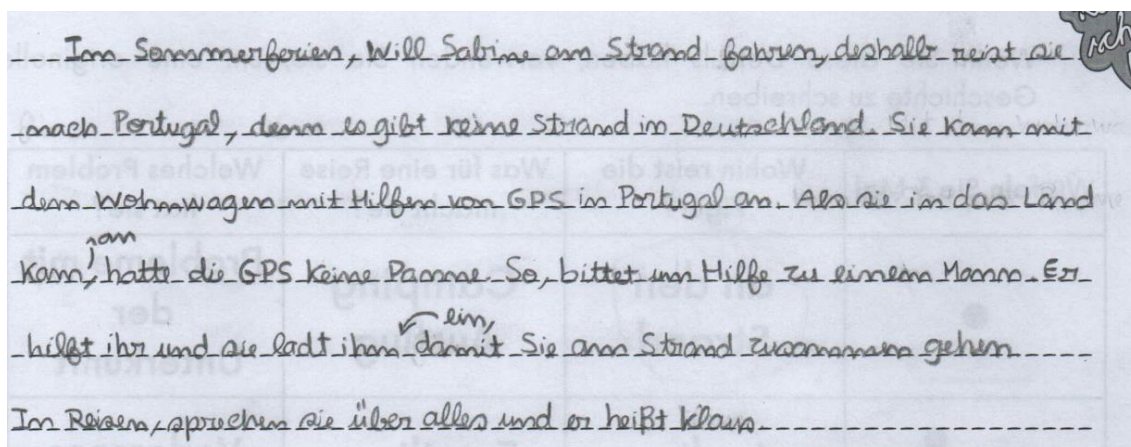


FONTE: Respostas dadas ao questionário Autoavaliação da Produção Escrita "Reiseabenteuer" (Anexo 4), aplicado à turma de alemão.

Na análise dos textos percebemos que o descritor no qual os alunos obtiveram, em média, a menor pontuação continua a ser o descritor “Competências Linguísticas e Sociolinguísticas”, o que está a par das dificuldades identificadas pelos alunos no questionário de autoavaliação. Não obstante, é importante ressaltar que este foi também o descritor onde se revelou uma maior evolução, do primeiro para o segundo ciclo. Isto pode ocorrer devido ao ênfase dado à preparação dos alunos para a escrita, e sendo que o tempo alocado para a realização da tarefa foi aumentado, pelo que os alunos tiveram a oportunidade de planejar os seus textos e de os reverem no fim, podendo corrigir eventuais

erros. Neste descritor, os erros mais frequentemente identificados estão relacionados com a conjugação dos tempos verbais, nomeadamente do pretérito. É natural que os alunos tenham tendência a recorrer ao pretérito na escrita de textos narrativos, sendo que este é o *Erzähltempus*, isto é, o tempo da narrativa, no entanto, é também um tempo verbal com várias formas irregulares, e como os alunos do nível A2 não têm muito contacto nem prática com estas formas irregulares isso leva a erros na conjugação, tais como a utilização do sufixo *-te* quando o verbo é irregular (por exemplo, um grupo escreveu “*sie schlaf~~ten~~*”, quando a forma correta do pretérito do verbo *schlafen* seria neste caso “*sie schliefen*”). Outra ocorrência comum, ainda referente ao pretérito, é a mistura do tempo presente com o pretérito (Figura 16²²).

Figura 16 - Exemplo resultado da produção escrita “Reiseabenteuer”, da mistura do presente com o pretérito



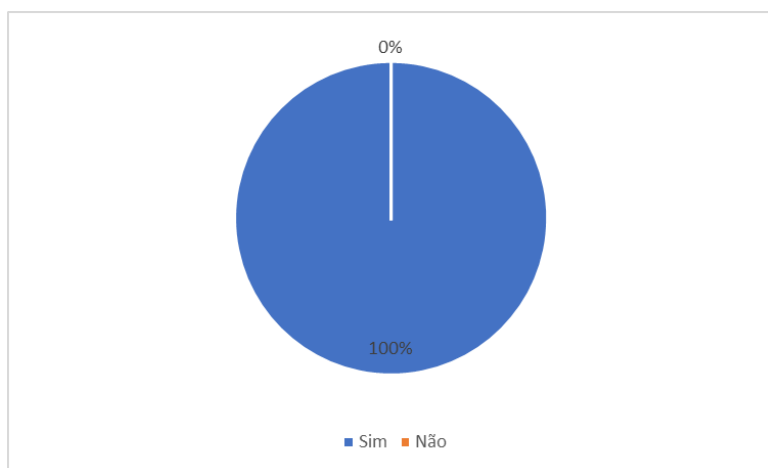
FONTE: Recolhido dos textos produzidos pelos alunos, na atividade “Reiseabenteuer”.

Da observação direta dos alunos na aula em que a atividade “Reiseabenteuer” foi implementada na turma de alemão, e das anotações informais que desta resultaram, verificou-se que o nível de motivação dos alunos na produção de escrita criativa se manteve alto, tal como tinha acontecido no ciclo anterior, dado o seu empenho na realização da tarefa. No entanto, neste ciclo foi introduzido o elemento dos RPG e de modo a perceber de que forma jogar com o dado ajuda os alunos a desenvolverem as suas

²² Figura 16: “Im Sommerferien will Sabine am Strand fahren, deshalb reist sie nach Portugal, denn es gibt keine Strände in Deutschland. Sie kam mit dem Wohnwagen mit Hilfen von GPS in Portugal an. Als sie in das Land kam an, hatte die GPS keine Pannae. So, bittet um Hilfe zu einem Mann. Er hilft ihr und sie ladet ihm ein damit sie am Strand zusammen gehen.“

capacidades de escrita e de criatividade, foi efetuada, no questionário de autoavaliação, a pergunta “Utilizar o dado para decidir o enredo da história motivou-te para a escrita do texto?”, à qual todos os alunos inquiridos, na turma de alemão, responderam que sim (Gráfico 9).

Gráfico 9 - Utilizar o dado para decidir o enredo da história motivou-te para a escrita do texto?



FONTE: Respostas dadas ao questionário Autoavaliação da Produção Escrita "Reiseabenteuer" (Anexo 4), aplicado à turma de alemão.

Quando questionados pelo motivo desta motivação decorrente da utilização do dado na atividade de escrita criativa, os alunos da turma de alemão deram respostas tais como as abaixo exemplificadas:

- “É bastante interativo e cativante” – Aluno 1
- “É mais espontâneo e interativo” – Aluno 2

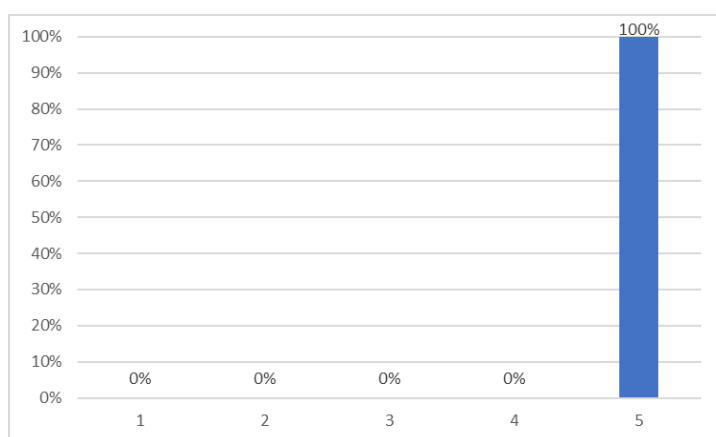
Neste sentido, percebemos que a interatividade inerente aos jogos, nomeadamente aos RPG, é um fator motivador para os alunos, isto prende-se também com o fato de ser uma atividade realizada em grupos, o que permite esta interatividade e a colaboração, pelo que o trabalho em equipa facilita a execução da tarefa, sendo que 67% dos alunos de alemão referiu que uma das maiores facilidades na atividade de produção escrita foi “Colaborar com um(a) colega na elaboração do texto” (Gráfico 10). No entanto, à questão anterior, que diz respeito às causas da motivação, foi dada cinco vezes, num total de nove alunos, uma variante da seguinte resposta:

- “É diferente da rotina das aulas” – Aluno 3

Compreende-se, assim, que um dos fatores que mais impulsionaram a motivação dos alunos, que realizaram a tarefa de escrita criativa, foi o elemento novidade, isto é, o facto da estrutura da atividade ser diferente do que é habitualmente realizado na sala de aula.

No final do segundo ciclo de intervenção, realizado no âmbito de PIA descrito no presente relatório, foi perguntado aos alunos, no questionário de autoavaliação, quão importante foi, na sua opinião, ter a oportunidade de trabalhar a escrita criativa nas aulas de língua estrangeira, sendo que os alunos podiam selecionar numa escala entre 1 e 5, na qual 1 corresponde a nada importante e 5 a muito importante, pelo que todos os alunos da turma de alemão, que a realizaram a atividade “Reiseabenteuer” (9 alunos) selecionaram a opção 5 (muito importante) (Gráfico 10).

Gráfico 10 - Quão importante foi, na tua opinião, teres a oportunidade de produzir textos criativos em alemão?



FONTE: Respostas dadas ao questionário Autoavaliação da Produção Escrita "Reiseabenteuer" (Anexo 4), aplicado à turma de alemão.

Verifica-se que os alunos valorizaram as atividades de produção de escrita criativa e à questão que se seguiu - “Quais são para ti os benefícios de escrever textos criativos na aula de língua estrangeira?” - os alunos deram respostas tais como:

- “Para além de termos a oportunidade de adquirir vocabulário novo, damos asas à criatividade e praticamos todos os conhecimentos lecionados até à altura” – Aluno 1

- “Com textos mais criativos desenvolvemos melhor o nosso vocabulário assim como a articulação de várias frases com vários conectores” – Aluno 2
- “Desenvolvemos as nossas capacidades e a nossa autonomia” – Aluno 3

Das respostas a esta última questão, percebeu-se que os principais benefícios nomeados pelos alunos da turma de alemão foram a aprendizagem de vocabulário, bem como a potencialização da competência criativa. É interessante também notar que quatro dos alunos referiram o desenvolvimento da sua autonomia na escrita, esta que é também uma competência chave, pois permite uma aprendizagem mais efetiva, profunda e duradoura. (Bimmel & Rampillon, 2000)

4.2.2 Inglês

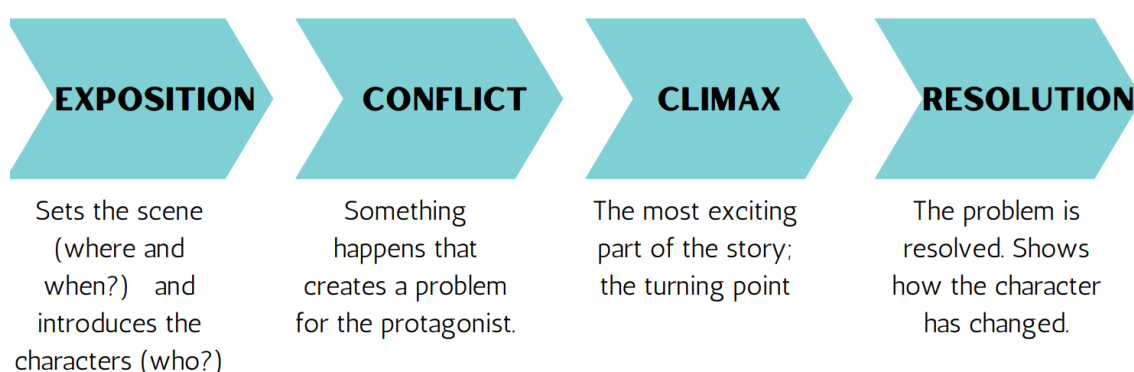
4.2.2.1 Contextualização e caracterização da tarefa “*Culture Shock*”

O segundo ciclo de intervenção foi implementado, na turma de inglês, no dia três de junho de 2022, numa aula com a duração de cem minutos. Esta aula estava inserida no módulo quatro do manual *iTeen*, que tem como tema o multiculturalismo, pelo que o tema principal da aula e da atividade de escrita foi o choque cultural. Esta foi uma aula exclusivamente dedicada ao desenvolvimento das capacidades de escrita, nomeadamente da escrita criativa e da produção de texto narrativo, pelo que a fase inicial da aula, de introdução e de preparação para a escrita, teve como objetivo motivar os alunos para a aula e fornecer-lhes ferramentas importantes para a elaboração do texto.

As duas atividades iniciais da aula tiveram em foco a recolha de vocabulário e a estrutura do texto narrativo. Isto aconteceu, pois, nos resultados obtidos da análise dos textos do primeiro ciclo, a área onde os alunos revelaram maiores dificuldades foi a coerência e coesão, isto é, a estrutura do texto. (cf. Capítulo 4.1.2.2; Tabela 3). Na atividade de recolha de vocabulário, a turma estava dividida em grupos, pelo que cada grupo tinha um pequeno texto com um exemplo de problema (um tipo de choque cultural) e tinha a tarefa de encontrar uma solução para esse problema (Anexo 10, p.123), sendo que cada grupo partilhou as suas ideias com a turma, criando um registo de vocabulário útil para a atividade de produção escrita.

De seguida, ainda numa fase de pré-escrita, os alunos aprenderam a estrutura do texto narrativo, montando um pequeno puzzle com a sequência da estrutura genérica do texto narrativo: exposição; conflito; clímax e resolução (Munand, 2013) (Figura 17). Ainda na preparação para a atividade de escrita, a professora estagiária colocou perguntas à turma no sentido de criar uma personagem (nome, género, idade, origem, características físicas e psicológicas). De seguida, a turma continuou dividida nos mesmos grupos e cada grupo tinha de desenvolver um enredo sobre essa mesma personagem, privilegiando assim a sua criatividade.

Figura 17 - Esquema da sequência narrativa utilizado na aula de dia 03 de junho, baseado na estrutura definida por Munand (2013)



FONTE: elaborado pela autora com base na estrutura proposta por Munand (2013)

A tarefa de produção escrita intitulou-se “Culture Shock” e foi desenvolvida com base nos RPG tradicionais de tabuleiro. Tal como aconteceu na turma de alemão, a tarefa de escrita criativa foi desenhada com base na descrição de Phillips (1993), pelo que os alunos tinham uma grelha com seis opções diferentes dentro de três categorias (local, tipo de viagem, e tipo de choque cultural). Em grupos de três pessoas, de modo a descobrir os detalhes iniciais do enredo da sua história, cada grupo lançou um dado três vezes, uma vez para cada uma das categorias mencionadas, e com base nestes elementos selecionados aleatoriamente pelo dado, os alunos desenvolveram as suas narrativas (Anexo 11, p. 129). Esta tarefa da escrita estava também dividida em três fases: organização, na qual os alunos jogavam o dado para conhecerem os detalhes base do enredo e planeavam a sua história

com base nesses detalhes; escrita, na qual redigiam a história; e edição, na qual reviam a sua história e efetuavam correções e/ou alterações necessárias.

4.2.2.2 Apresentação e análise dos resultados da produção escrita “Culture Shock”

Da atividade de produção escrita “Culture Shock”, realizada em grupos de 3/ 4 pessoas, resultaram seis textos, os quais, tais como referido na metodologia (cf. Capítulo 3) foram analisados de acordo com a grelha proposta, e a cada um dos textos foi dada uma classificação entre 0 e 20 pontos.

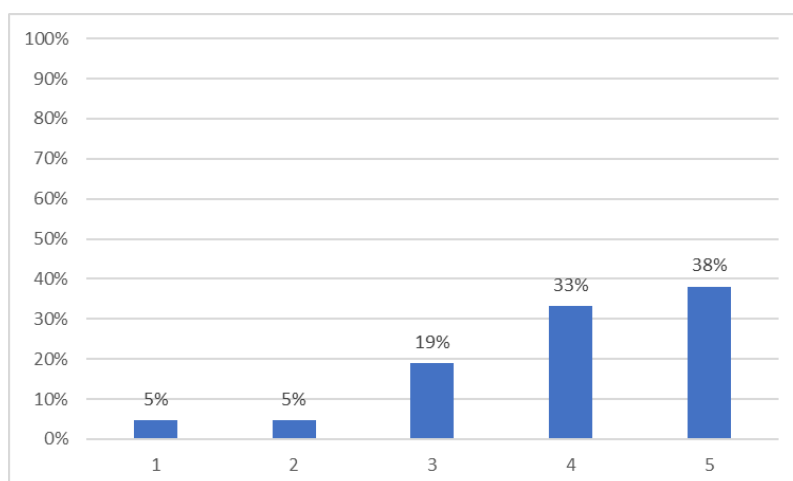
Tabela 7 - Classificações dos textos da produção escrita “Culture Shock”

Texto	A. Desenvolvimento Temático e Criativo (8)	B. Coerência e Coesão (6)	C. Competências Linguísticas (6)	Total (pontos)
1	5	4	6	15
2	8	5	6	19
3	6	4	6	16
4	7	5	4	16
5	8	6	6	20
6	5	6	5	16
Média	6,5	5	5,5	17

Numa primeira análise das classificações dos textos produzidos, apresentadas na tabela 6, verificamos que os alunos produziram textos com classificações positivas e adequados ao nível em que os alunos se encontram, sendo que a classificação mais baixa corresponde ao nível Bom (15 pontos), e a classificação mais alta corresponde ao nível Muito Bom (20 pontos), pelo que a média das avaliações dos textos corresponde ao nível Bom (17 pontos). Tal como aconteceu na turma de alemão, verificou-se uma melhoria geral nos textos produzidos do primeiro ciclo para o segundo ciclo de intervenção. No

entanto, embora todos os textos tenham classificações positivas, nem todos os alunos da turma de inglês sentiram que tiveram um desempenho positivo, pelo que na questão “De uma maneira geral, como avalias o teu desempenho na atividade de escrita “Culture Shock”?” 5% dos alunos autoavaliaram-se no nível 1, sendo que podiam escolher, numa escala linear, um valor entre 1 e 5, em que 1 corresponde a fraco e 5 a excelente, e 5% dos alunos autoavaliaram-se no nível 2, já 19% dos alunos escolheram o nível 3, 33% escolheram o nível 4, e 38% autoavaliaram-se no nível 5 (Gráfico 11).

Gráfico 11 - De uma maneira geral, como avalias o teu desempenho na atividade de escrita “Culture Shock”?



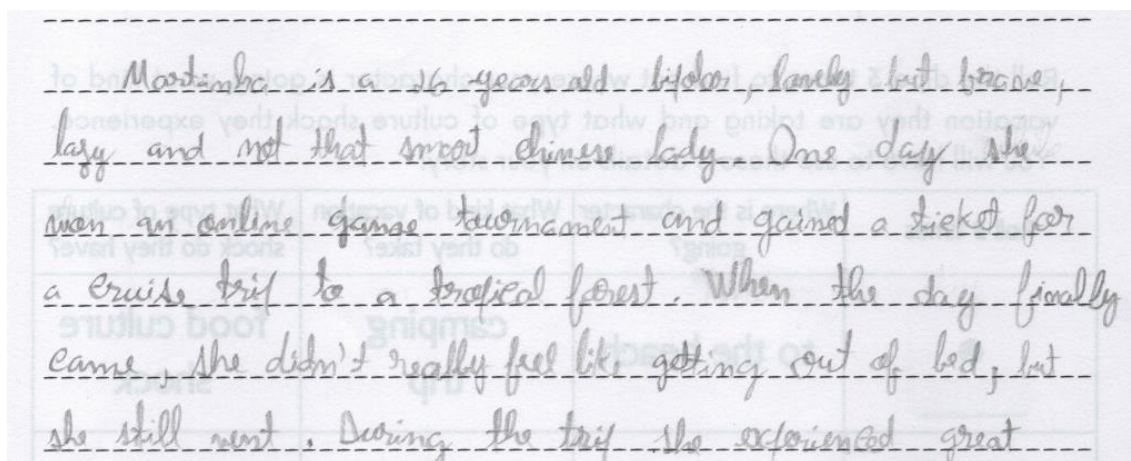
FONTE: Respostas dadas ao questionário Autoavaliação da Produção Escrita "Culture Shock" (Anexo 5), aplicado à turma de alemão.

Esta heterogeneidade nas autoavaliações do desempenho pessoal na atividade de produção escrita pode estar relacionada com o facto da atividade ter sido realizada em grupos de 3/ 4 pessoas, sendo que num trabalho de grupo nem sempre todos os alunos assumem as mesmas responsabilidades, nem se empenham todos de forma igual, e como a autoavaliação é de carácter pessoal, e não no que diz respeito ao desempenho do grupo como um todo, é natural existir estas diferenças nos resultados da autoavaliação.

Percebemos que no primeiro descritor, “Desenvolvimento Temático e Criativo”, os alunos apresentaram, em média, 6,5 pontos num total de 8 pontos, o que representa uma melhoria nas classificações, sendo que no primeiro ciclo os alunos obtiveram uma média de 5,7 pontos neste descritor. Assim, os alunos foram capazes de

corresponder à produção de um texto narrativo, com detalhes significativos, tais como descrições físicas e psicológicas da personagem criada, recorrendo, ainda a caracterizações do espaço e tempo, adequados ao nível em que se inserem (Figuras 18, 19 e 20). Esta melhoria pode dever-se ao facto da personagem que os alunos tinham que utilizar ter sido desenvolvida em conjunto, na aula, ao invés de contarem a história de uma perspetiva pessoal, pois no primeiro ciclo os alunos que utilizaram a narrativa na primeira pessoa tiveram a tendência de omitir as descrições das personagens, já no segundo ciclo todos os grupos utilizaram a narrativa de terceira pessoa. Outro motivo que pode explicar esta melhoria é a aprendizagem e o seguimento da estrutura do texto narrativo, sendo que a estrutura genérica da narrativa se inicia com a exposição, na qual os alunos deveriam introduzir as respostas às questões onde, quando, quem, e o quê, o que levou a caracterizações e descrições mais detalhadas.

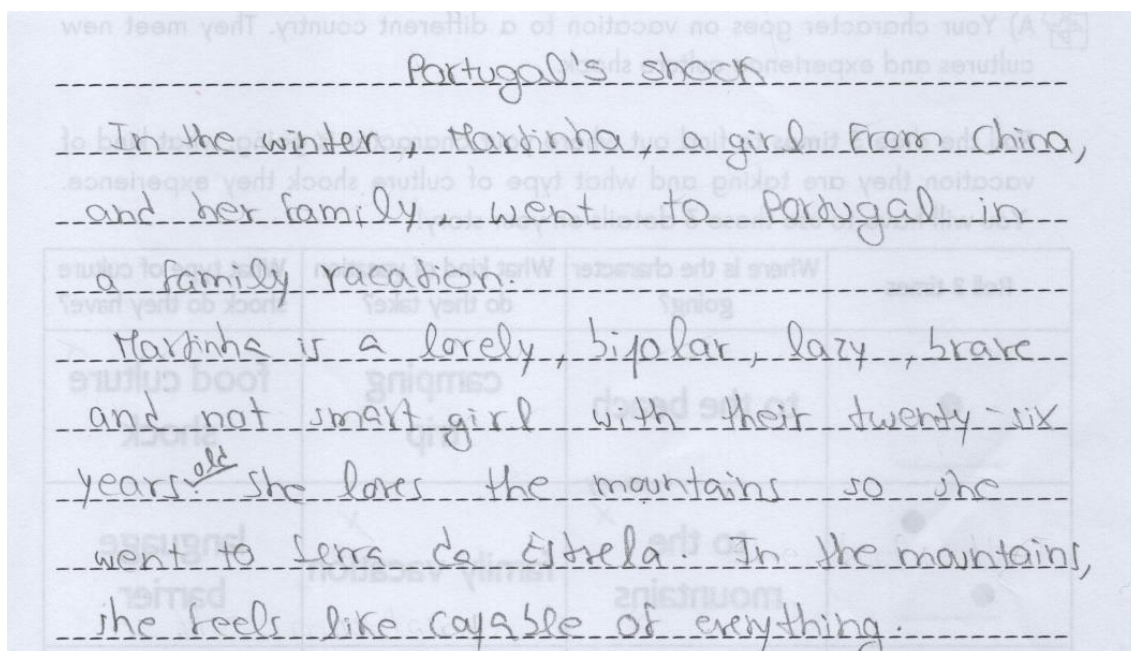
Figura 18 - Exemplo de descrição de personagens, resultado da atividade de produção escrita “Culture Shock”²³



FONTE: Recolhido dos textos produzidos pelos alunos, na atividade “Culture Shock”.

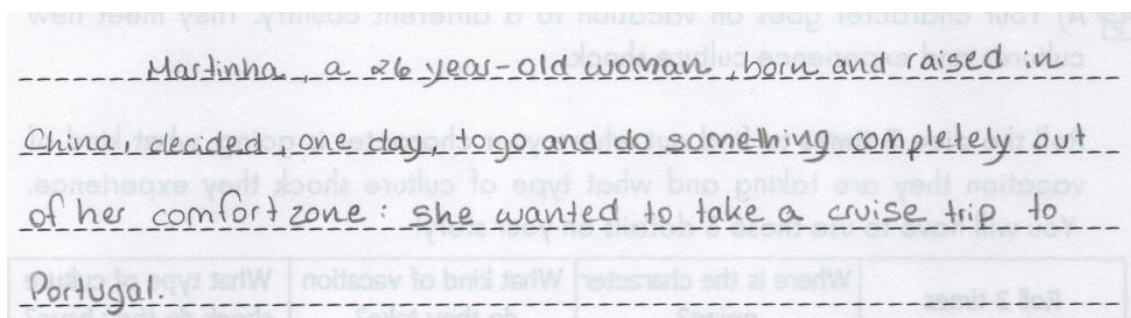
²³ Figura 18: “Martinha is a 26-year-old bipolar, lovely but brave, lazy, and not that smart Chinese lady. One day she won an online game tournament and gained a ticket for a cruise trip to a tropical forest. When the day finally came, she didn’t really feel like getting out of bed, but she still went.”

Figura 19 - Exemplo de descrição de personagens, resultado da atividade de produção escrita “Culture Shock”²⁴



FONTE: Recolhido dos textos produzidos pelos alunos, na atividade “Culture Shock”.

Figura 20 - Exemplo de descrição de personagens, resultado da atividade de produção escrita “Culture Shock”²⁵



FONTE: Recolhido dos textos produzidos pelos alunos, na atividade “Culture Shock”.

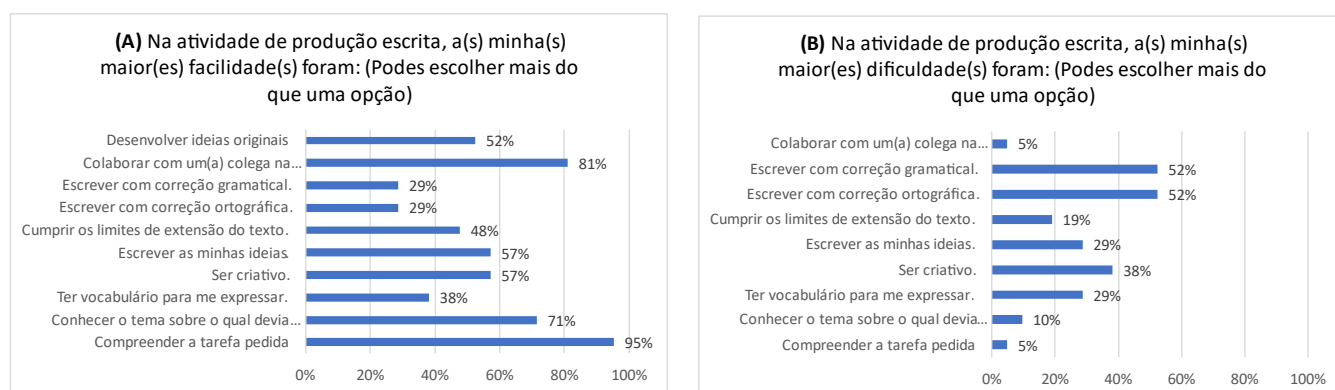
²⁴ Figura 19: “In the winter, Martinha, a girl from China, and her family, went to Portugal on a family vacation. Martinha is a lovely, bipolar, lazy, brave and not smart girl with their twenty-six years old. She loves the mountains, so she went to Serra da Estrela. In the mountains she feels like capable of everything.”

²⁵ Figura 20: “Martinha, a 26 years-old woman, born and raised in China, decided, one day, to go and do something completely out of her comfort zone: she wanted to take a cruise trip to Portugal.”

Este seguimento da estrutura genérica do texto narrativo pode também ter levado à melhoria geral dos alunos no que concerne o segundo descritor, “Coerência e Coesão”, já que este foi o descritor onde os alunos apresentaram, em média, a maior evolução positiva nas classificações, sendo que no primeiro ciclo tinham obtido uma média de 3,1 pontos, de um total de 6 pontos, e no segundo ciclo obtiveram uma pontuação média de 5 pontos, pelo que, no geral, os alunos estruturaram os textos, articulando as ideias de forma coerente, e utilizando mecanismos de coesão textual, como conectores e substituições pronominais, adequados ao nível B2 do QECR. Alguns dos conectores utilizados pelos alunos foram, por exemplo, “in order to”, “even though”, “in spite of”, “once” e “besides”.

Estas observações relacionam-se com os que os alunos consideraram, no questionário de autoavaliação, ser as suas maiores facilidades na realização da tarefa de produção escrita, sendo que 57% dos alunos considerou como facilidades: “Ser criativo” e “Escrever as minhas ideias” (Gráfico 12(A)). No que diz respeito às dificuldades que os alunos sentiram na execução da tarefa, tal como na turma de alemão, as principais dificuldades identificadas foram “Escrever com correção gramatical” (52%) e “Escrever com correção ortográfica” (52%) (Gráfico 12(B)).

Gráfico 12 - Facilidades (A) e dificuldades (B) na atividade de produção escrita “Culture Shock”



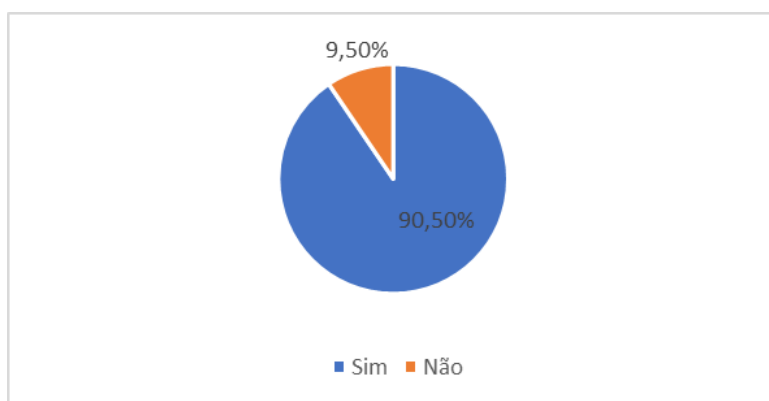
FONTE: Respostas dadas ao questionário Autoavaliação da Produção Escrita "Culture Shock" (Anexo 5), aplicado à turma de alemão.

Apesar de 52% dos alunos terem selecionado as opções anteriormente referidas como as suas principais dificuldades (Gráfico 12(B)), no terceiro descritor “Competências Linguísticas e Sociolinguísticas”, que diz respeito à correção ortográfica e gramatical, os alunos obtiveram uma média de 5,5 pontos, num total de 6 pontos, pelo

que se inserem no primeiro nível deste descritor. Isto significa que, embora uma grande parte dos alunos considere que tem dificuldade em escrever de acordo com as regras gramaticais e ortográficas, estes foram capazes de redigir textos sem incorreções, ou incorreções ocasionais, revelando controlo vocabular e domínio das estruturas e das formas gramaticais, o que faz sentido para alunos que se encontram no nível B2 do QECR, que corresponde a um nível de proficiência avançada.

Tal como ocorreu na implementação do segundo ciclo na turma de alemão, percebeu-se na turma de inglês, através da observação direta dos alunos na aula em que a atividade “Culture Shock” foi implementada, e das anotações informais que desta resultaram, que o nível de motivação dos alunos na produção de escrita criativa se manteve alto, tal como tinha acontecido no ciclo anterior. Porém, neste ciclo foi introduzido o elemento dos RPG e de modo a perceber de que forma jogar com o dado ajuda os alunos de inglês a desenvolverem as suas capacidades de escrita e de criatividade, estes responderam, também, no questionário de autoavaliação, à pergunta “Utilizar o dado para decidir o enredo da história motivou-te para a escrita do texto?”, da qual surgiram os seguintes resultados (Gráfico 13):

Gráfico 13 - Utilizar o dado para decidir o enredo da história motivou-te para a escrita do texto?



FONTE: Respostas dadas ao questionário Autoavaliação da Produção Escrita "Culture Shock" (Anexo 5), aplicado à turma de alemão.

Compreende-se assim que a maioria dos alunos da turma de inglês (90,5%) se sentiu motivada pela utilização do dado na escrita de um texto criativo, e quando questionados pela explicação da motivação decorrente da utilização do dado na atividade

de escrita criativa, as respostas mais comuns dos alunos da turma de inglês foram variantes das seguintes respostas exemplo:

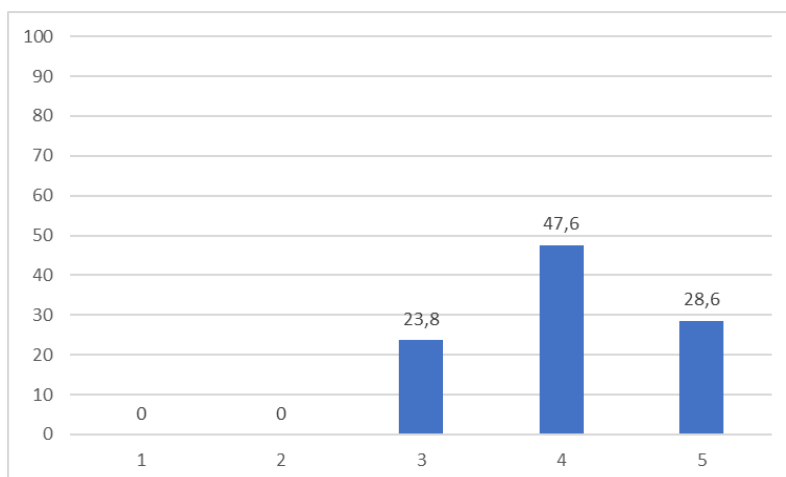
- “É aleatório e inesperado” – Aluno 1
- “É mais dinâmico” – Aluno 2
- “Foi uma atividade interessante e diferente” – Aluno 3

Tal como referido pelos alunos da turma de alemão, um dos fatores que mais impulsionaram a motivação dos alunos da turma de inglês foi também o elemento novidade, isto é, o facto da estrutura da atividade ser diferente do que é habitualmente realizado na sala de aula. No entanto, é importante referir que a aleatoriedade, inerente aos jogos, nomeadamente aos RPG, foi um dos motivos mais referidos pelos alunos e que estes consideraram que este fator foi o maior impulsionador da sua criatividade, isto é, alguns alunos referiram nas suas respostas que nem sempre são pessoas imaginativas e que têm, normalmente, dificuldade em criar histórias. Contudo, como os alunos tinham várias possibilidades de detalhes para enredo da história, detalhes estes que foram aleatoriamente decididos pelo lançamento do dado, foi mais fácil para os alunos desenvolverem ideias originais a partir destes detalhes, como se pode perceber pelas seguintes respostas à questão anteriormente referida:

- “Não sou muito criativo, logo ajudou-me” – Aluno 4
- “É mais estimulante e mais fácil obtermos as informações aleatoriamente em vez de inventarmos” – Aluno 5

No final do segundo ciclo de intervenção, realizado no âmbito de PIA descrito no presente relatório, foi questionado aos alunos, no questionário de autoavaliação, quão importante foi, na sua opinião, ter a oportunidade de trabalhar a escrita criativa nas aulas de língua estrangeira, sendo que os alunos podiam selecionar numa escala entre 1 e 5, na qual 1 corresponde a nada importante e 5 a muito importante, pelo que 23,8% dos alunos assinalou o nível 3, 47,6% dos alunos assinalou o nível 4, e 28,6% assinalou o nível 5. (Gráfico 14).

Gráfico 14 - Quão importante foi, na tua opinião, teres a oportunidade de produzir textos criativos em inglês?



FONTE: Respostas dadas ao questionário Autoavaliação da Produção Escrita "Culture Shock" (Anexo 5), aplicado à turma de alemão.

Neste sentido, verifica-se que os alunos de inglês também valorizaram as atividades de produção de escrita criativa e à questão que se seguiu - “Quais são para ti os benefícios de escrever textos criativos na aula de língua estrangeira?” - os alunos deram respostas tais como:

- “Melhorar a escrita e a criatividade, colaborar com os colegas e melhorar a comunicação” – Aluno 1
- “A escrita de textos criativos em línguas estrangeiras permite o desenvolvimento do vocabulário” – Aluno 2
- “Desenvolver a capacidade de escrita e o vocabulário; promove a criatividade que pode ser útil mais tarde e o facto de termos redigido em grupos ajuda a desenvolver o trabalho em equipa” – Aluno 3
- “Abrir a nossa mente, sermos mais criativos e desempenharmos/desenvolvermos a nossa escrita em inglês” – Aluno 4

Das respostas a esta última questão, percebeu-se que os principais benefícios nomeados pelos alunos da turma de inglês foram o desenvolvimento de vocabulário e de competências gramaticais, bem como a potencialização da competência criativa. É interessante também notar que vários alunos referiram que através do desenvolvimento da criatividade, esta atividade de escrita potencializou também o desenvolvimento das

restantes competências importantes para os alunos do séc. XXI, nomeadamente a colaboração, comunicação e o pensamento crítico, que são competências chave na preparação do aluno para o seu futuro, e que devem ser promovidas em sala de aula (cf. Capítulo 2).

4.2.3 Discussão dos resultados do ciclo 2

Dos resultados obtidos no segundo ciclo de intervenção, e apresentados no presente subcapítulo, ficou evidente que, tanto na turma de alemão, bem como na de inglês, as classificações gerais dos textos produzidos pelos alunos melhoraram do primeiro ciclo para o segundo. Esta melhoria pode dever-se ao facto de a atividade ter sido realizada em pequenos grupos, ao invés de pares, tal como aconteceu no primeiro ciclo, pois em grupos de mais pessoas os alunos trabalham em conjunto para atingirem um objetivo comum, sendo que cada membro tem o seu papel e acabam por ser mais pessoas a colaborar para o sucesso da atividade (Saleh, 2019, p. 63). É também importante notar que a colaboração é uma das principais competências para o aluno do séc. XXI (cf. Capítulo II) e que é geralmente aceite como a competência que é essencial para obter resultados significativos e uma aprendizagem efetiva (National Education Association, 2012, p. 19). No entanto, não podemos ignorar que no que toca a trabalho de grupo, nem sempre a responsabilidade e o trabalho, na execução da tarefa, são equitativos e igualmente distribuídos, pelo que pode acontecer de num grupo de três pessoas, duas realizarem pouco ou nenhum trabalho, mas uma das pessoas pode, sozinha, elaborar um trabalho muito bom, e apesar da monitorização do professor, nem sempre é possível verificar e assegurar que todos os elementos de um grupo participem na realização da tarefa de forma igual.

Adicionalmente, a melhoria observada, em ambas as turmas, pode também ser resultado da preparação efetuada antes da atividade de escrita em si, já que em cada uma das turmas foram aplicadas atividades de pré-escrita, que tinham como objetivo fornecer aos alunos ferramentas que os ajudassem a suprimir as dificuldades identificadas no primeiro ciclo de intervenção. Os alunos tiveram ainda mais tempo para a produção escrita, sendo a tarefa introduziu a escrita como um processo, e englobou vários passos que os alunos deveriam seguir, tais como planear antes de escrever, e rever no final, que

não tinha acontecido no primeiro ciclo e que pode ter contribuído para o sucesso da atividade no segundo ciclo de intervenção.

Relativamente à introdução de elementos dos RPG tradicionais, nomeadamente do dado para decidir o rumo da história, a maioria dos alunos de inglês e alemão consideraram que este foi um elemento motivador, pois a aleatoriedade do lançamento do dado, e facto de ser este lançamento aleatório a decidir os principais detalhes do enredo da história, impulsionou a criatividade dos alunos, principalmente dos alunos que têm mais dificuldades em desenvolver ideias originais. Outra fonte de motivação para os alunos foi o efeito novidade, isto é, os alunos sentiram-se mais motivados na realização da tarefa, pois foi algo diferente do que estão habituados a fazer nas aulas de língua estrangeira, e como tal suscitou a sua curiosidade. No entanto, o efeito novidade, embora tenha motivado os alunos nesta instância, não deve ser tido como certo enquanto fator motivador, pois estudos revelam que em intervenções de curta duração aquilo que é novidade leva, temporariamente, a melhorias na performance, contudo, esta “novidade” deve ser testada num período mínimo de oito semanas, pois se a mesma atividade for aplicada num período de tempo mais longo, este fator tende a perder o efeito positivo. Neste sentido, o efeito novidade pode levar a constrangimentos em estudos com uma duração inferior a oito semanas, tais como o enviesamento dos resultados. (Marek, 2018)

No final do segundo ciclo de intervenção, foi também possível perceber que a maioria dos alunos de inglês e alemão consideraram positiva e importante a produção de textos criativos nas aulas de língua estrangeira, realizadas em ambos o primeiro e segundo ciclo de intervenção, pois consideraram que este tipo de atividade lhes trouxe benefícios não só a nível do desenvolvimento das suas competências de escrita, mas também das suas competências linguísticas, nomeadamente nos âmbitos lexical e gramatical, isto é, os alunos consideraram que produzir textos criativos não só os ajudou a escreverem melhor numa língua estrangeira, como ajudou também a melhorar o seu domínio da mesma. No que diz respeito ao desenvolvimento das competências essenciais aos alunos do séc. XXI, os alunos das turmas de inglês e alemão identificaram também como benefício o facto de, para além de desenvolverem principalmente a criatividade, as tarefas de escrita criativa permitiram também a promoção de outras competências-chaves tais como a autonomia e as restantes competências dos 4 C's: colaboração, comunicação, e pensamento crítico.

Considerações Finais

Neste capítulo serão apresentadas as considerações finais do PIA descrito no presente relatório, as limitações que surgiram ao longo do período de investigação e uma perspetiva para o futuro, isto é, alguns aspetos a ter em conta em investigações futuras. Estas considerações finais são resultado dos dados recolhidos e anteriormente apresentados, bem como de uma reflexão crítica do trabalho desenvolvido ao longo do estágio pedagógico.

O presente PIA partiu da questão de investigação “Em que medida podem os RPG fomentar a escrita criativa nas aulas de língua estrangeira no 11º ano?”, da qual surgiram os seguintes objetivos para a investigação:

1. Conhecer as maiores dificuldades e facilidades dos alunos na produção escrita.
2. Avaliar o desempenho dos alunos nas atividades de escrita criativa e comparar o desempenho dos alunos numa atividade de escrita criativa tradicional e numa atividade de escrita com elementos dos RPG.
3. Analisar o nível de motivação dos alunos nas atividades de escrita criativa e perceber se a utilização dos RPG influencia o nível de motivação dos alunos nas atividades de escrita criativa.
4. Perceber quais os benefícios de promover a escrita criativa nas aulas de língua estrangeira.

Dos dados recolhidos, através da intervenção em ambas as turmas de inglês e alemão, foi possível perceber que, no geral, os alunos foram recetivos às atividades de escrita criativa propostas no primeiro e no segundo ciclo, mostrando-se empenhados e motivados na sua realização, e produzindo textos com qualidade, adequados ao nível do QECR em que se inserem. No entanto, constatou-se que, tanto na turma de alemão, como na turma de inglês, as maiores dificuldades sentidas pelos alunos estavam relacionadas com os aspetos linguísticos, lexicais e gramaticais, dado que “Ter vocabulário para me expressar”, “Escrever com correção ortográfica” e “Escrever com correção gramatical” foram respostas comuns dadas aos questionários implementados em ambos os ciclos (Gráficos 2(B), 5(B), 8(B) e 12(B)). Estas respostas foram interessantes pois, apesar dos alunos de inglês e alemão terem produzido, em média, textos com classificações que se

inserir nos níveis bom e muito bom, revelando ser capazes de escrever com correção linguística e vocabulário diversificado, nem sempre os alunos os se sentem confortáveis a fazê-lo, sentindo dificuldade, quiçá proveniente mais de inseguranças, do que necessariamente da falta de conhecimento. Relativamente às facilidades mais comuns estas estavam relacionadas com a criatividade, isto é, a capacidade de ter ideias originais e pôr essas mesmas ideias no papel (Gráficos 2(A), 5(A), 8(A) e 12(A)). Assim, concluí que no que toca ao desenvolvimento da competência escrita, e nomeadamente da escrita criativa, é importante não só preparar os alunos para as tarefas, dando-lhes ferramentas necessárias para escrever, como é importante também ter a componente psicológica e mental em mente, motivando e encorajando os alunos para a escrita, tirando-os das suas zonas de conforto e mostrando-lhe que são capazes de ultrapassar as suas dificuldades.

Durante a realização do PIA foi interessante verificar que os alunos tinham pouco ou quase nenhum contacto com o texto narrativo, nas disciplinas de língua estrangeira observadas no âmbito do projeto, sendo que se observou que se privilegia o ensino de outros tipos de texto, como por exemplo os textos argumentativos e de opinião. Neste sentido foi necessário preparar as turmas para a escrita do texto narrativo, através da leitura de textos narrativos, para que os alunos tivessem alguma referência como modelo daquilo que teriam que produzir na atividade de escrita criativa. Apesar disso, após a análise dos dados e dos textos produzidos pelos alunos percebeu-se que esta preparação deveria ter ocorrido de uma forma diferente, introduzindo a estrutura do texto narrativo e os mecanismos de linguagem utilizados no mesmo, como por exemplo os tempos verbais, pois são aspetos com os quais os alunos não estavam familiarizados e com os revelaram ter dificuldades. Deste modo, faria maior sentido ter trabalhado a escrita criativa como um processo desde o início da implementação dos ciclos, de forma a consciencializar os alunos do que é o processo criativo e de como devem abordar a escrita de um texto.

Em ambos os ciclos de intervenção os alunos, quer da turma de inglês, quer da turma de alemão, revelaram sentir-se motivados para a escrita criativa pois este tipo de escrita dá-lhes mais liberdade de serem criativos e de se expressarem individualmente, de outras formas diferentes de somente exprimirem as opiniões em textos argumentativos. Foi também enriquecedor observar como o tema da tarefa impacta a receptividade dos alunos e o seu empenho perante a mesma, isto é, quando os alunos se relacionam com o tema da tarefa de escrita criativa e se revêm no mesmo, isso proporciona uma motivação

para a escrita. Isto é importante de ter em consideração, pois exatamente a mesma atividade, porém com temáticas ou impulsos com os quais os alunos não se identifiquem, pode conduzir a resultados diferentes ou pode até mesmo interferir no sucesso da tarefa. Neste sentido, é relevante a meu ver ter em conta que cada turma tem alunos diferentes com necessidades próprias, as quais se devem ter em atenção também na preparação das tarefas em sala de aula, de forma a prover aos alunos ferramentas adequadas às suas necessidades, para serem bem-sucedidos na elaboração da tarefa.

Adicionalmente, no que concerne a motivação, os alunos identificaram os elementos dos RPG como fatores motivadores, nomeadamente a interatividade, isto é, permitir haver uma maior interação entre aluno-tarefa, bem como uma interação aluno-aluno, dado a natureza colaborativa deste tipo de jogos. Os alunos sentiram-se também motivados com os elementos dos RPG, nomeadamente na atividade com o dado, por ser um tipo de atividade diferente do que estão habituados e daquilo que é normalmente realizado em sala de aula. No entanto, tal como anteriormente referido, não é garantido que a mesma atividade resulte sempre no mesmo nível de motivação, dado a influência do efeito novidade (cf. Capítulo 4.2.3), nesta instância, em que os alunos realizaram este tipo de exercício (rolar o dado para decidir o enredo da história) pela primeira vez, os alunos consideraram a atividade interessante e motivadora, mas tivessem eles realizado o mesmo tipo de exercício em vários momentos distintos este efeito novidade poderia desaparecer e os alunos sentirem-se aborrecidos com a atividade. Contudo, fica como lição valiosa a importância de variar os exercícios de escrita utilizados em sala de aula, bem como os tipos de texto a serem trabalhados, de modo a cativar os alunos e a mantê-los empenhados na escrita.

Relativamente à eficácia da utilização dos elementos dos RPG e da escrita criativa para melhorar as competências de escrita dos alunos, não é possível tirar uma conclusão certa e generalizada, dado o curto período da implementação dos ciclos de intervenção, sendo que os ciclos foram implementados em poucas aulas, e o tamanho reduzido da amostra, no entanto, pôde-se verificar uma melhoria das classificações dos textos produzidos pelos alunos do primeiro ciclo, no qual foi realizada uma atividade de escrita criativa de carácter mais tradicional, para o segundo ciclo de intervenção, no qual foram introduzidos os RPG. Como anteriormente refletido no capítulo 4, esta melhoria pode dever-se à preparação efetuada e às ferramentas fornecidas aos alunos para colmatar as

dificuldades identificadas no primeiro ciclo, à motivação dos alunos tendo em conta a novidade da tarefa e ao seu tema, mas também pode dever-se a ter sido uma atividade realizada em grupos, sendo que a maioria dos alunos, em ambas as turmas, identificou a colaboração com colegas como uma das maiores facilidades na elaboração da tarefa (Gráficos 2(A), 5(A), 8(A) e 12(A)).

Ainda no que diz respeito ao trabalho colaborativo, este influencia também a criatividade dos alunos, já que estes tendem a ser mais criativos quando trabalham em grupo. “As they are working together, learners are more likely to be more imaginative as everyone thinks about different things: the sharing of ideas invariably leads to the production of yet more ideas” (Hurst *et al.*, 2018, p. 39). Contudo, é importante notar que os resultados dos textos produzidos pelos grupos nem sempre são representativos da participação dos seus elementos na elaboração dos mesmos, isto é, apesar da monitorização do professor na sala de aula, nem sempre é possível verificar a cem por cento o que cada aluno contribuiu, dentro do seu grupo, para a realização da tarefa. Por exemplo, se um grupo é composto por quatro alunos, mas apenas um deles executa a tarefa, esse aluno sozinho pode ser capaz de produzir um texto com o qual o grupo obtenha uma classificação de muito bom, mas isso não representa todos os elementos do grupo, nem significa que todos os elementos desse grupo elaboraram um texto muito bom, o que pode influenciar e enviesar os resultados do estudo.

No final das intervenções nas turmas de inglês e alemão, no âmbito do PIA descrito no presente relatório, foi também valioso verificar que a maioria dos alunos que participaram nas atividades de escrita criativa, em ambas as turmas, consideraram importante terem tido a oportunidade de produzir textos criativos nas aulas de língua estrangeira, identificando benefícios tais como o desenvolvimento das competências de escrita e do domínio da língua estrangeira em questão. Foi também importante notar que se no início da implementação dos ciclos de intervenção um dos principais objetivos era desenvolver a criatividade dos alunos na sala de aula, que dentro das competências importantes para os alunos do século XXI conhecidas como *4 C's* (colaboração, criatividade, comunicação e pensamento crítico) é a que normalmente é mais negligenciada em sala de aula, no final da intervenção em ambas as turmas verificámos que a combinação da escrita criativa com os elementos dos RPG resultou em tarefas que acabaram por promover não só a criatividade dos alunos, como também potencializaram

o desenvolvimento das restantes três capacidades. Deste modo, podemos concluir que seria interessante no futuro existir uma aposta maior na escrita criativa, nas aulas de língua estrangeira, de modo a trabalhar diferentes tipos de texto criativos, nomeadamente o texto narrativo ou até mesmo a poesia, por exemplo, de modo a desenvolver tarefas que tirem o maior partido das capacidades dos alunos e que conjuguem numa só tarefa o desenvolvimento destas quatro competências.

Limitações na investigação

Ao longo do estágio pedagógico, durante a realização do PIA, foram encontradas algumas limitações à investigação, tais como, o diferente nível de língua estrangeira em que cada uma das turmas estava inserida. Apesar de ambas as turmas estarem no 11º ano (Ensino Secundário), segundo as Aprendizagens Essenciais, os alunos de inglês estavam no nível B2 do QECR, pelo que começaram a aprender inglês, no mínimo, no 5º ano de escolaridade (2º Ciclo do Ensino Básico), já os alunos de alemão apenas começaram a aprender a língua no ano letivo anterior (2020/2021), sendo que se encontravam no nível A2 do QECR. Esta disparidade entre níveis fez com que fosse desafiante pensar em tarefas que fossem adequadas a ambos os níveis e comparar o desempenho dos alunos nessas mesmas tarefas. Neste sentido, embora as tarefas tivessem uma estrutura comum, os temas e a preparação para a realização da tarefa foram adaptadas com base em necessidades específicas, identificadas em cada uma das turmas.

Adicionalmente, o tempo disponível para a realização da investigação revelou ser uma limitação, sendo que apenas foi possível implementar as tarefas de escrita em duas instâncias, durante o segundo semestre. É importante notar que esta limitação tem também impacto nos resultados do estudo, pois a escrita é uma atividade que requer um investimento de tempo para ser desenvolvida e para que os alunos possam envolver-se de facto com a escrita e possam explorar e aprender esta competência, é necessário um período de tempo mais longo.

Por fim, a investigação descrita no presente relatório contou com uma amostra de alunos reduzida e inconstante, pois para além de inicialmente já ser uma amostra reduzida, atendendo ao número de alunos em cada turma, deram-se surtos de COVID-19, em semanas de implementação dos ciclos de intervenção, o que diminuiu ainda mais o número de alunos disponíveis para realizarem as tarefas. Posto isto, vale ressaltar que

dado a limitação do tamanho da amostra, não é possível generalizar os resultados obtidos na presente investigação, pelo que fora o mesmo estudo realizado num universo maior de alunos, com diversas características, não há a garantia de que as conclusões a serem retiradas seriam as mesmas.

Investigações futuras

Os RPG oferecem inúmeras possibilidades de trabalho quando combinados com a escrita criativa, no entanto, dado as limitações e constrangimentos supramencionados, a exploração deste tema no presente PIA acabou por se tornar algo superficial, pelo que seria interessante, no futuro, ter a oportunidade de prolongar e aprofundar o desenvolvimento da escrita criativa em sala de aula, através da utilização de RPG.

Com um período de tempo mais extenso seria possível investir na criação de um mundo com uma maior escala e população diversificada, semelhante ao que é comum nos RPG digitais. McHale (1987) defende que, para além de promover a criatividade, a comunicação, e a colaboração, a criação de mundos é um trabalho de ficção que é “ontologically dominant”, isto é, privilegia o *ser* face ao *saber*, e argumenta que promove ainda o pensamento crítico, por levantar questões filosóficas que os alunos devem considerar, como:

- “What is a world?
- What kinds of world are there, how are they constituted, and how do they differ?
- What happens when different kinds of world are placed in confrontation, or when boundaries between worlds are violated?” (Hergenrader, 2014)

Neste tipo de abordagem na utilização dos RPG para promover a escrita criativa, os alunos devem cooperar, de modo a chegar a um consenso sobre as regras do seu mundo e sobre as personagens que nele habitam. Para desenvolver um projeto desta dimensão Hergenrader (2014) criou um processo que ele intitula de “critical world building”, descrito em detalhe na sua obra “Dense Worlds, Deep Characters: Role-Playing Games, World Building and Creative Writing” (Hergenrader, 2014) e que consiste em:

- *World Building Survey*: O professor envia aos alunos um inquérito quantitativo com questões, gerais e específicas, sobre o mundo a construir,

com base nas características geográficas do mundo, focando também nas questões sociais, económicas e políticas.

- *Writing the metanarrative:* Após responderem aos inquéritos, os alunos debatem, na sala de aula, os resultados obtidos. Aqui os alunos devem ponderar e discutir as diferentes respostas dadas nos inquéritos e chegar a um consenso sobre qual a metanarrativa do seu mundo.
- *Populating the catalog with items, locations and characters:* Depois de decidirem os detalhes da sua metanarrativa, os alunos criam um catálogo e determinam quais atributos são necessários para as três entradas (itens, locais e personagens). Este catálogo fica depois ao dispor dos alunos de modo a desenvolverem a sua narrativa, isto é, os alunos utilizam este catálogo para determinar, dentro do mundo construído, qual o local da sua história e os seus personagens. (Hergenrader, 2014)

No futuro seria interessante utilizar esta abordagem de Hergenrader, pois após desenvolverem o seu mundo próprio, os alunos e o professor teriam ao seu dispor este catálogo, o qual poderiam utilizar para trabalhar diversos tipos de textos criativos e diversos temas, e até adaptar este catálogo a tarefas que vão de encontro aos temas estipulados pelos documentos orientadores do ensino em Portugal. É preciso, contudo, notar, que este tipo de projeto requer um alto investimento de tempo, quer em sala de aula, bem como em casa, pelo que se deve manter os alunos motivados e empenhados, principalmente nas tarefas que requerem um trabalho autónomo.

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas de Ermesinde. (2018). Projeto Educativo Agrupamento De Escolas De Ermesinde 2018–2021. Ermesinde.
- Agrupamento de Escolas de Ermesinde. (2019). Plano de Formação do Pessoal Docente e não Docente. Obtido em 11 de 11 de 2021, de <https://aeermesinde.net/aee/index.php/agrupamento/documentos-orientadores/287--74>
- Agrupamento de Escolas de Ermesinde. (2020). Programa de Mentoria e Tutoria. Ermesinde.
- Agrupamento de Escolas de Ermesinde. (2021). Regulamento Interno (2021-2025). Porto.
- Agrupamento de Escolas de Ermesinde. (s.d.). *Constituição || informações e contactos*. Obtido em 11 de 11 de 2021, de Agrupamento de Escolas de Ermesinde: <https://aeermesinde.net/aee/index.php/agrupamento/constituicao>
- Amado, J., & Cardoso, A. P. (2014). A Investigação-Ação e as suas Modalidades. Em J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed., pp. 187-204). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- B., L. (6 de Dezembro de 2016). *Collaboration in Creative Writing: Role-playing*. Obtido em 30 de Junho de 2022, de University Center for Writing-based Learning: <http://ucwbling.chicagolandwritingcenters.org/collaboration-in-creative-writing-role-playing/>
- Bach, P. (2001). *O prazer na escrita* (3º ed.). (I. M. Duarte, Trad.) Porto: ASA.
- Beno, E. (2011). Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht. Schreiben zu und nach literarischen Texten. *Neue Didaktik*, pp. 79-96.
- Bimmel, P., & Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien (Das Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache)* . Langenscheidt.
- Blomer, Y. (2011). Assessment in creative writing. *Wascana Review*, pp. 61-73.

- Brown, D. (2001). Teaching Writing. Em D. Brown, *Teaching by Principles* (2º ed., pp. 334-361). Londres: Pearson Longman.
- Brown, K., & Miller, J. (2013). Narrative. Em *The Cambridge Dictionary of Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns, A. (2009). Action research in second language teacher education. Em A. Burns, & J. C. Richards (Edits.), *The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning* (pp. 289-297). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K., & Punie, Y. (2010). *Creative Learning and Innovative Teaching: Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in the EU Member States*. European Commission Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies. Publications Office of the European Union.
- Carnaz, M. E. (2013). *Da Criatividade à Escrita Criativa*. Relatório Final do Mestrado em Didática da Língua Portuguesa, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra.
- Conselho da Europa. (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação. Edições ASA.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. (M. J. Rosário, & N. V. Soares, Trads.) Edições ASA.
- Direção-Geral da Educação. (Agosto de 2018). Aprendizagens Essenciais: 11º Ano Alemão.
- Direção-Geral da Educação. (Agosto de 2018). Aprendizagens Essenciais: 11º Ano Inglês.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES.
- Duarte, A. M. (2014). *O desenvolvimento da escrita criativa no ensino do 1º Ciclo do Ensino*. Relatório Final do Mestrado na Especialidade do Ensino de Educação

- Pré-escolar e do Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja, Beja.
- Falkembach, E. M. (1987). Diário de Campo: um instrumento de reflexão. *Contexto e Educação*.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. London and New York: Longman.
- Harmer, J. (2012). *Essential Teacher Knowledge*. Harlow: Pearson.
- Hergenrader, T. (2014). Dense Worlds, Deep Characters: Role-Playing Games, World Building, and Creative Writing. Em A. Oschner (Ed.), *Proceedings of the Games + Learning + Society*. Pittsburgh, PA: ETC Press.
- Hergenrader, T. (2015). Game spaces: Videogames, story-generating systems for creative writers. Em M. D. Clark, T. Hergenrader, & J. Rein (Edits.), *Creative Writing in the Digital Age: Theory, Practice and Pedagogy* (pp. 45-59). Bloomsbury.
- Hudson, A. L. (s.d.). *The green wars – B2/C1*. Obtido de Learn English | British Council: <https://learnenglish.britishcouncil.org/general-english/story-zone/b2-c1-stories/the-green-wars-b2-c1>
- Hurst, N., Diogo, C., Abelha, C., & Teixeira, C. (2018). English language teaching and 21st century skills. *The APPI eJournal*, pp. 35-41.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teaching education. *Teaching and Teacher Education* 18, pp. 73-85.
- Kaye, P. (2009). *Making Writing Communicative*. Obtido em 22 de Junho de 2022, de TeachingEnglish | British Council | BBC: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/making-writing-communicative>
- Liessmann, K. P. (2015). Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Schreiben. Em S. Schmölzer-Eibinger, *Schreiben als Medium des Lernens*. Münster: Waxmann.

- Lin, C.-Y., & Guo, Y.-H. (2021). Enhancing Efl Adolescent Learners' Vocabulary Acquisition Via Online Single Player Role-Play Games. *Language Literacy: Journal of Linguistics, Literature and Language Teaching*, 5(1), pp. 10-22.
- Lowndes, B. (2010). Creating a Narrative Environment - Choice and Consequence in Single Player Games. *Enquiry*, 2.
- Lutzker, P. (2015). Practising creative writing in high school foreign language classe. Em A. Maley, & N. Peachey, *Creativity in the English Language Classroom* (pp. 134-142). Londres: British Council.
- Maley, A. (2009). *Creative writing for language learners (and teachers)*. (B. Council, Editor) Obtido em 22 de Junho de 2022, de Teaching English: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/creative-writing-language-learners-and-teachers>
- Maley, A. (2015). Overview: Creativity – the what, the why and the how. Em A. Maley, & N. Peachy, *Creativity in the English language classroom* (pp. 6-13). Londres: British Council.
- Marek, M. (2018). Understanding the Novelty Effect: How long should an experimental Intervention Last? .
- Matos, J. C. (2005). Escrita Criativa. *Cadernos de Estudo*(2), pp. 37-43.
- Ministério da Educação e da Ciência. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- Mitchell, A., & McGee, K. (2009). Designing Storytelling Games That Encourage Narrative Play. Em I. A. Iurgel, N. Zagalo, & P. Petta (Ed.), *Interactive Storytelling: Second Joint International Conference on Interactive Digital Storytelling* (pp. 98-108). Guimarães: Springer.
- Moser, S. (2007). *Kreativität der Psychologie*. . GRIN.
- Mozaffari, H. (2013). An Analytical Rubric for Assessing Creativity in. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(12), pp. 2214-2219.
- Munand, A. (2013). *NARRATIVE TEXT: Definition, Purposes, Generic Structures and Example of Narrative Text, Generic Structures and Example of Narrative Text*.

- Obtido em Maio de 2022, de Duoulala:
<http://duoulala.blogspot.com/2013/07/narrative-text-definition-purposes.html>
- National Education Association. (2012). Preparing 21st Century Students for a Global Society: An Educator's Guide to the "Four Cs". Washington, D.C.
- Olson, D. R. (31 de Março de 2020). *writing*. Obtido em 22 de Junho de 2022, de Encyclopedia Britannica.: <https://www.britannica.com/topic/writing>
- Phillips, B. D. (1993). Role-Playing Games in the English as a Foreign Language Classroom. *Interactive Dramas*.
- Porto Editora. (s.d.). *criatividade*. (P. Editora, Editor) Obtido em 25 de junho de 2022, de Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa:
<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/criatividade>
- Porto Editora. (s.d.). *escrita*. (P. Editora, Editor) Obtido em 22 de Junho de 2022, de Dicionário infopédia da Língua Portuguesa:
<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/escrita>
- Raith, S. (2005). *Kreatives Schreiben – Ein Überblick über die Theorie und Konzepte zur Umsetzung in der Grundschule*. GRIN.
- Ribeiro, L. V., Aguaded, I., & Pedreira, M. C. (2019). Criatividade: educação e escrita criativa. *Revista Educação*, 42(159), 53-78.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). Current Communicative Approaches. Em *Approaches and Methods in Language Teaching* (pp. 151-255). Cambridge : Cambridge University Press.
- Saleh, S. E. (2019). 4Cs in the EFL Classroom. *University Bulletin*, 4(21), pp. 57-80.
- Sales, M. (s.d.). *RPG (Role-Playing Game)*. *O que é e como funciona o RPG*. Obtido em 30 de Junho de 2022, de Brasil Escola:
<https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/rpg.htm>
- Savignon, S. J. (2007). Forty years of language teaching: The new millennium. *Language Teaching*, 40(1), pp. 1-15.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2008). Das 3-Phasen-Modell zur Förderung von Textkompetenz. Em S. Schmölzer-Eibinger, *Lernen in der Zweitsprache*:

Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen (pp. 191-203). Narr.

Schmölzer-Eibinger, S. (2015). *Schreiben als Medium des Lernens: Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. (E. Thürmann, Ed.) Münster: Waxmann.

Spinassé, K. P. (novembro de 2006). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira. *Revista Contingentia*, pp. 1-10.

Stratton, J. (1991). What is Role-Playing?

Thoma, L. (2022). Stress mit Luna. Em L. Thoma, *Stress mit Luna und andere Geschichten*. Hueber.

Tomlinson, B. (2015). Challenging teachers to use their coursebook creativity. Em A. Maley, & N. Peachey, *Creativity in the English language classroom* (pp. 24-29). Londres: British Council.

Anexos

Anexo 1 – Grelha de análise e classificação dos textos

A. Desenvolvimento Temático e Criativo	– Redige um texto narrativo, com uma história original que: • contém detalhes significativos, sem recorrer em demasia a generalizações e abstrações. • maximiza a utilização da descrição física e psicológica das personagens • potencializa a caracterização espacial e temporal	8	– Redige um texto narrativo, com uma história original que: • contém detalhes pouco significativos, recorrendo a algumas generalizações e abstrações. • utiliza, por vezes, a descrição física e psicológica das personagens • utiliza, por vezes, a caracterização espacial e temporal	4	– Redige um texto narrativo que: • não contém detalhes significativos, recorrendo em demasia a generalizações e abstrações. • não utiliza a descrição física e psicológica das personagens, para enriquecer a história. • não contém informação espacial e temporal	2
B. Coerência e Coesão	– Estrutura o texto, articulando as ideias de forma coerente. – Utiliza, com eficácia, mecanismos de coesão textual, por exemplo: • conectores variados e de uso menos corrente; • cadeias de referência, através de substituições nominais ou pronominais; • parágrafos bem organizados.	6	–Estrutura o texto, articulando as ideias de forma coerente, podendo apresentar pontualmente pequenas imprecisões. –Utiliza, com alguma eficácia, mecanismos de coesão textual, por exemplo: • conectores variados e de uso corrente; • cadeias de referência, através de substituições nominais ou pronominais; • parágrafos razoavelmente organizados.	3	–Estrutura o texto, articulando as ideias de forma nem sempre coerente. –Utiliza, embora nem sempre com eficácia, mecanismos de coesão textual, por exemplo: • conectores pouco variados, simples, mas adequados; • cadeias de referência nem sempre adequadas, através de substituições nominais ou pronominais; • parágrafos razoavelmente organizados.	1
C. Competências Linguísticas e Sociolinguísticas	–Redige um texto, apresentando variedade de recursos linguísticos, sem incorreções, ou com incorreções ocasionais, em quaisquer dos aspetos seguintes: • controlo vocabular; • domínio das estruturas e das formas gramaticais; • adequação da pontuação e precisão da ortografia; • adequação ao contexto.	6	–Redige um texto, apresentando alguma variedade de recursos linguísticos, com algumas incorreções não impeditivas da compreensão em quaisquer dos aspetos seguintes: • controlo vocabular; • domínio das estruturas e das formas gramaticais; • adequação da pontuação e precisão da ortografia; • adequação ao contexto.	3	Redige um texto, apresentando recursos linguísticos limitados, com incorreções impeditivas da compreensão em quaisquer dos aspetos seguintes: • controlo vocabular; • domínio das estruturas e das formas gramaticais; • adequação da pontuação e precisão da ortografia; • adequação ao contexto.	1

Anexo 2 – Questionário 1, aplicado à turma de alemão

08/08/22, 21:28

Autoavaliação da Produção Escrita "Womit haben Sie Stress?"

Autoavaliação da Produção Escrita "Womit haben Sie Stress?"

Este formulário é anónimo e tem como objetivo a autoavaliação das atividades de escrita criativa realizadas na aula de alemão, bem como a recolha de dados para a elaboração do Relatório Final da professora estagiária Sandra Cruz, no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

1. De uma maneira geral, como avalias o teu desempenho na atividade de escrita „Womit haben Sie Stress?“ ?

„Womit haben Sie Stress?“

A) Wie Jakob, hat Ihre Figur auch Stress. Welchen Stress haben Sie? Wählen Sie aus den folgenden Optionen!

1. Sie haben Schulprobleme. Sie brauchen gute Noten, um in einer guten Universität zu studieren.

2. Ihr bester Freund/ Ihre beste Freundin hat Ihr Geheimnis in der Clique erzählt.

3. Ihr bester Freund / Ihre beste Freundin zieht in ein anderes Land.

1. Schreiben Sie eine kurze Geschichte über den Konflikt Ihrer Figur. (150 – 180 Wörter).

- Was denken Sie?
- Wie fühlen Sie sich?
- Was machen Sie?
- Mit wem sprechen Sie?

Markar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Fraco	☐	☐	☐	☐	☐	Excelente

2. Quão motivado(a) te sentiste para escrever um texto criativo?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada.	☐	☐	☐	☐	☐	Muito.

3. Porquê? Descreve brevemente qual o motivo do teu nível de motivação.

4. Na atividade de produção escrita, a(s) minha(s) maior(es) facilidade(s) foram:
(Podes escolher mais do que uma opção)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Compreender a tarefa pedida.
- ☐ Conhecer o tema sobre o qual devia escrever.
- ☐ Ter vocabulário para me expressar.
- ☐ Ser criativo.
- ☐ Desenvolver ideias originais.
- ☐ Escrever as minhas ideias.
- ☐ Cumprir os limites de extensão do texto.
- ☐ Escrever com correção ortográfica.
- ☐ Escrever com correção gramatical.
- ☐ Colaborar com um(a) colega na elaboração do texto.

5. Na atividade de produção escrita, a(s) minha(s) maior(es) dificuldade(s) foi (foram):

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Compreender a tarefa pedida.
 - ☐ Conhecer o tema sobre o qual devia escrever.
 - ☐ Ter vocabulário para me expressar.
 - ☐ Ser criativo.
 - ☐ Desenvolver ideias originais.
 - ☐ Escrever as minhas ideias.
 - ☐ Cumprir os limites de extensão do texto.
 - ☐ Escrever com correção ortográfica.
 - ☐ Escrever com correção gramatical.
 - ☐ Colaborar com um(a) colega na elaboração do texto.
 - ☐ Outra: _____
-

Anexo 3 – Questionário 1, aplicado à turma de inglês

08/08/22, 21:28

Autoavaliação da Produção Escrita "Green Wars".

Autoavaliação da Produção Escrita "Green Wars".

Este formulário é anónimo e tem como objetivo a autoavaliação das atividades de escrita criativa realizadas na aula do dia 25 de fevereiro, bem como a recolha de dados para a elaboração do Relatório Final no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

1. Como avalias o teu desempenho na atividade de escrita?



C) Like the characters in the story, your character also wants to cause an impact in their town.

What problems does your character's town have? How does your character plan to solve them? What are the consequences of your character's actions?

Choose one of the prompts below and write an original and creative story about your character. (150 - 200 words)

1- You live near the beach and every day you see tons of waste wash up on the shore.



2- The town council is cutting down trees in the forest to build a new highway.



3- You find out that a big company in your town is dumping their waste into the local river.



Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Fraco	☐	☐	☐	☐	☐	Excelente

2. Quão motivado(a) te sentiste para escrever um texto criativo?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada.	☐	☐	☐	☐	☐	Muito.

3. Porquê? Descreve brevemente qual o motivo do teu nível de motivação.

4. Na atividade de produção escrita, a(s) minha(s) maior(es) facilidade(s) foram:

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Compreender a tarefa pedida.
- ☐ Conhecer o tema sobre o qual devia escrever.
- ☐ Ter vocabulário para me expressar.
- ☐ Ser criativo(a).
- ☐ Escrever as minhas ideias.
- ☐ Cumprir os limites de extensão do texto.
- ☐ Escrever com correção ortográfica.
- ☐ Escrever com correção gramatical.
- ☐ Colaborar com um(a) colega na elaboração do texto.
- ☐ Outra: _____

5. Na atividade de produção escrita, a(s) minha(s) maior(es) dificuldade(s) foi (foram):

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Compreender a tarefa pedida.
 - ☐ Conhecer o tema sobre o qual devia escrever.
 - ☐ Ter vocabulário para me expressar.
 - ☐ Ser criativo(a).
 - ☐ Escrever as minhas ideias.
 - ☐ Cumprir os limites de extensão do texto.
 - ☐ Escrever com correção ortográfica.
 - ☐ Escrever com correção gramatical.
 - ☐ Colaborar com um(a) colega na elaboração do texto.
 - ☐ Outra: _____
-

Anexo 4 – Questionário 2, aplicado à turma de alemão

08/08/22, 21:29

Autoavaliação da Produção Escrita "Reiseabenteuer"

Autoavaliação da Produção Escrita "Reiseabenteuer"

Este questionário é anónimo e tem como objetivo a autoavaliação das atividades de escrita criativa realizadas na aula do dia 22 de abril, bem como a recolha de dados para a elaboração do Relatório Final da professora estagiária Sandra Cruz, no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

1. De uma maneira geral, como avalias o teu desempenho na atividade de escrita "Reiseabenteuer"? (produção textual, depois de ter lançado o dado).

Wurde die 6-er Wurf?	Wohin wird die Fuge?	Was für eine Fuge resultiert?	Welches Problem hat es?
	an den Strand	Camping Ausflug	Probleme mit der Unterkunft
	in die Bergen	Familien- ferien	Verlorenes Gepäck
	auf das Land	Kreuzfahrt	Krankheit
	auf eine Isel	Klassenfahrt	Probleme mit Transport
	in die Stadt	Roadtrip	Schlechtes Wetter
	in die Wüste	Musicfestival	an falschen Ort ankommen

Markieren Sie eine Zahl.

	1	2	3	4	5	
Fraco	☐	☐	☐	☐	☐	Muito Bom

2. Utilizar o dado para decidir o enredo da história motivou-te para a escrita do texto?

Markieren Sie eine Zahl.

☐ Sim

☐ Não

3. Porquê? Descreve brevemente qual o motivo da tua resposta à questão anterior.

4. Na atividade de produção escrita "Reiseabenteuer", a(s) minha(s) maior(es) facilidade(s) foram: (Podes escolher mais do que uma opção)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Compreender a tarefa pedida.
- ☐ Conhecer o tema sobre o qual devia escrever.
- ☐ Ter vocabulário para me expressar.
- ☐ Ser criativo.
- ☐ Desenvolver ideias originais.
- ☐ Escrever as minhas ideias.
- ☐ Cumprir os limites de extensão do texto.
- ☐ Escrever com correção ortográfica.
- ☐ Escrever com correção gramatical.
- ☐ Colaborar com um(a) colega na elaboração do texto.

5. Na atividade de produção escrita "Reiseabenteuer", a(s) minha(s) maior(es) dificuldade(s) foram: (Podes escolher mais do que uma opção)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Compreender a tarefa pedida.
- ☐ Conhecer o tema sobre o qual devia escrever.
- ☐ Ter vocabulário para me expressar.
- ☐ Ser criativo.
- ☐ Desenvolver ideias originais.
- ☐ Escrever as minhas ideias.
- ☐ Cumprir os limites de extensão do texto.
- ☐ Escrever com correção ortográfica.
- ☐ Escrever com correção gramatical.
- ☐ Colaborar com um(a) colega na elaboração do texto.

6. Quão importante foi, na tua opinião, teres a oportunidade de produzir textos criativos em alemão?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada	☐	☐	☐	☐	☐	Muito

7. Porquê? Quais são para ti os benefícios de escrever textos criativos na aula de língua estrangeira?

Anexo 5 – Questionário 2, aplicado à turma de inglês

08/08/22, 21:29

Autoavaliação da Produção Escrita "Culture Shock"

Autoavaliação da Produção Escrita "Culture Shock"

Este questionário é anónimo e tem como objetivo a autoavaliação das atividades de escrita criativa realizadas na aula do dia 03 de junho, bem como a recolha de dados para a elaboração do Relatório Final da professora estagiária Sandra Cruz, no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

1. De uma maneira geral, como avalias o teu desempenho na atividade de escrita "Culture Shock"? (produção textual, depois de ter lançado o dado).

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Fraco	☐	☐	☐	☐	☐	Muito Bom

2. Utilizar o dado para decidir o enredo da história motivou-te para a escrita do texto?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim
☐ Não

3. Porquê? Descreve brevemente qual o motivo da tua resposta à questão anterior.

4. Quão importante foi, na tua opinião, teres a oportunidade de produzir textos criativos em inglês?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada	☐	☐	☐	☐	☐	Muito

5. Porquê? Quais são para ti os benefícios de escrever textos criativos na aula de língua estrangeira?

6. Na atividade de produção escrita "Culture Shock", a(s) minha(s) maior(es) facilidade(s) foram: (Podes escolher mais do que uma opção)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Compreender a tarefa pedida.
- ☐ Conhecer o tema sobre o qual devia escrever.
- ☐ Ter vocabulário para me expressar.
- ☐ Ser criativo.
- ☐ Desenvolver ideias originais.
- ☐ Escrever as minhas ideias.
- ☐ Cumprir os limites de extensão do texto.
- ☐ Escrever com correção ortográfica.
- ☐ Escrever com correção gramatical.
- ☐ Colaborar com um(a) colega na elaboração do texto.
- ☐ Outra: _____

7. Na atividade de produção escrita "Culture Shock", a(s) minha(s) maior(es) dificuldade(s) foram: (Podes escolher mais do que uma opção)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Compreender a tarefa pedida.
- ☐ Conhecer o tema sobre o qual devia escrever.
- ☐ Ter vocabulário para me expressar.
- ☐ Ser criativo.
- ☐ Desenvolver ideias originais.
- ☐ Escrever as minhas ideias.
- ☐ Cumprir os limites de extensão do texto.
- ☐ Escrever com correção ortográfica.
- ☐ Escrever com correção gramatical.
- ☐ Colaborar com um(a) colega na elaboração do texto.
- ☐ Outra: _____

Anexo 6 – Tarefa de criação de personagem, implementada no ciclo 1, na disciplina de alemão

A) Stellen Sie sich vor: Sie spielen in einem Teenie Film oder einer Teenie Serie mit und sind Mitglied einer Clique. Erstellen Sie Ihre eigene Figur!

Name: _____

Haben Sie einen Spitznamen? ☐ Ja. ☐ Nein.

Wenn ja, was? _____

Alter: _____ **Herkunft:** _____

Geschlecht: ☐ weiblich ☐ männlich ☐ drittes Geschlecht

Hobbys:

Wofür interessieren Sie sich?

Was sind Ihre Probleme? Worum sorgen Sie sich?

Zu welcher Clique gehören Sie?

☐ die Prinzessinnen ☐ Sportler ☐ Gamer ☐ Nerds ☐ Künstler

☐ anderes: _____

Was sind Ihre Charaktereigenschaften?

Aussehen

Körperbau:

☐ groß ☐ klein ☐ mittelgroß ☐ dick ☐ dünn

☐ hübsch ☐ hässlich ☐ stark ☐ schwach ☐ muskulös

Haare:

☐ kurz ☐ lang ☐ lockig ☐ glatzköpfig Farbe: _____

Augen: ☐ blau ☐ grün ☐ braun

Andere Merkmale:

☐ Bart ☐ Brille ☐ Sommersprosse ☐ Tätowierung

☐ Ohrring / Piercing ☐ Make-Up

Anexo 7 – Tarefa de produção escrita “Womit haben Sie Stress?”


AGRUPAMENTO ESCOLAS DE ERMESINDE
 GARANTIA DA QUALIDADE
 no ensino e no ensino profissional
 ANQEP
 EFMD
 GREEN SCHOOL
 ESCOLA EUROPEIA
 PLATAFORMA APRENDIZAGEM
 twinkl
 PORTUGAL 2020
 REPÚBLICA PORTUGUESA
 2020-2023

Name: _____ Klasse: _____
 Lehrerin: Sandra Cruz Datum: _____

„Womit haben Sie Stress?“

A) Wie Jakob, hat Ihre Figur auch Stress. Welchen Stress haben Sie? Wählen Sie aus den folgenden Optionen!

1. Sie haben Schulprobleme. Sie brauchen gute Noten, um in einer guten Universität zu studieren.	2. Ihr bester Freund/ Ihre beste Freundin hat Ihr Geheimnis in der Clique erzählt.	3. Ihr bester Freund / Ihre beste Freundin zieht in ein anderes Land.
--	--	---

1. Schreiben Sie eine kurze Geschichte über den Konflikt Ihrer Figur. (150 – 180 Wörter).

- Was denken Sie?
- Wie fühlen Sie sich?
- Was machen Sie?
- Mit wem sprechen Sie?

Anexo 8 – Tarefa de produção escrita “Green Wars”



C) Like the characters in the story, your character also wants to cause an impact in their town.

What problems does your character's town have? How does your character plan to solve them? What are the consequences of your character's actions?

Choose one of the prompts below and write an original and creative story about your character. (150 - 200 words)

1- You live near the beach and every day you see tons of waste wash up on the shore.



2- The town council is cutting down trees in the forest to build a new highway.



3- You find out that a big company in your town is dumping their waste into the local river.



Anexo 9 – Tarefa de produção escrita “Reiseabenteuer”



AGRUPAMENTO ESCOLAS DE ERMESINDE



Deutsch 11. Klasse

2021/2022

Lehrerin: Sandra Cruz

Name: _____

Datum: _____

Klasse: _____

Nummer: _____

Arbeitsblatt 3: Reiseabenteuer



A) Würfeln Sie eine Geschichte! Würfeln Sie dreimal, einmal für jede Spalte, um den Ort, die Art der Reise und das Problem zu wählen.

Wenn Sie diese Details haben, verwenden Sie sie, um eine originelle Geschichte zu schreiben.

Würfeln Sie 3 Mal	Wohin reist die Figur?	Was für eine Reise macht sie?	Welches Problem hat sie?
	an den Strand	Camping Ausflug	Probleme mit der Unterkunft
	in die Bergen	Familienferien	Verlorenes Gepäck
	auf das Land	Kreuzfahrt	Krankheit
	auf eine Insel	Klassenfahrt	Probleme mit Transport
	in die Stadt	Roadtrip	Schlechtes Wetter
	in die Wüste	Musikfestival	am falschen Ort ankommen



- 1) Schreiben Sie eine originelle Geschichte über ein Reiseabenteuer. Benutzen Sie die Informationen, dass Sie gewürfelt haben. Verwenden Sie die im Unterricht erstellte Figur!

Schreiben Sie mindestens 150 Wörter! Vergessen Sie nicht, Ihrer Geschichte einen Titel zu geben!





Anexo 10 - Ficha de trabalho com as atividades de preparação para a tarefa de produção escrita, implementada no ciclo 2, na turma de inglês



AGRUPAMENTO ESCOLAS DE ERMESINDE

GARANTIA DA QUALIDADE
DO ENSINO BÁSICO E DO ENSINO SECUNDÁRIO

ANQEP

EFMD

EFMD

EFMD

EFMD

EFMD

EFMD

EFMD

EFMD

EFMD

EFMD

EFMD

English 11th-grade
2021/2022
Teacher: Sandra Cruz

Names: _____

Date: _____

Class: _____

Number: _____

Culture shock: Group 1

Not all cultures share the same beliefs and values. When you face these differences while travelling it can cause you culture shock. Here is an example of a culture shock you might experience:

- **Food Culture Shock**

Travelling to a new culture means seeing things on the menu which you never anticipated eating. You may even see something that you find disgusting but is considered a delicacy in other countries.

For example, frog legs are a very popular and traditional dish in France. And when travelling to the USA and Canada, tourists usually find that the food portions are too large.



Think!

- How can people overcome this culture shock? What can they do?
Give tourists a tip!

1) _____



Names: _____

Date: _____

Class: _____

Number: _____

Culture shock: Group 2

Not all cultures share the same beliefs and values. When you face these differences while travelling it can cause you culture shock. Here is an example of a culture shock you might experience:

- **Language Barrier**

In cultures where you don't speak the language, simple tasks suddenly become more complicated- like riding the subway or ordering food at a restaurant. The continued frustration you feel from not being able to communicate can lead to culture shock.

Imagine being in a country like Japan, where the language and the alphabet are entirely different. You jump on the subway or bus, but you can't read the signs, and no one speaks English. You could take a taxi, but how would you tell the driver where to go if you don't speak Japanese?



- How can people overcome this culture shock? What can they do?
Give tourists a tip!

1) _____

Names: _____

Date: _____

Class: _____

Number: _____

Culture shock: Group 3

Not all cultures share the same beliefs and values. When you face these differences while travelling it can cause you culture shock. Here is an example of a culture shock you might experience:



- **Clothing culture shock**

When you visit a new country, you might find people wearing clothes that you've never seen before, and that is probably strange looking for you.

For example, a person from Europe might experience culture shock when travelling to the Middle East and seeing people wearing more modest clothes. Whereas someone from the Middle East might find it strange to see people wearing more revealing clothes in Europe.



- How can people overcome this culture shock? What can they do?
Give tourists a tip!

1) _____

Names: _____

Date: _____

Class: _____

Number: _____

Culture shock: Group 4

Not all cultures share the same beliefs and values. When you face these differences while travelling it can cause you culture shock. Here is an example of a culture shock you might experience:



- **Poverty culture shock**

There is poverty all over the world, but it never seems real until you experience it firsthand. Witnessing poverty in the streets and on your travels is heartbreaking. As a visitor, it can be hard to know what to do.



- How can people overcome this culture shock? What can they do?
Give tourists a tip!

1) _____

Names: _____

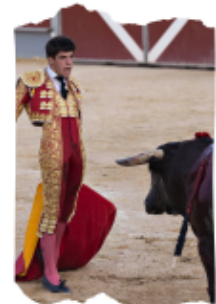
Date: _____

Class: _____

Number: _____

Culture shock: Group 5

Not all cultures share the same beliefs and values. When you face these differences while travelling it can cause you culture shock. Here is an example of a culture shock you might experience:



- **Strange celebrations and customs:**

There are customs and rituals around the world that would make many of us scratch our heads and maybe even recoil in disgust.

In Spain and Portugal, bullfights are an age-old tradition that results in the deaths of thousands of bulls every year. Some tourists find this tradition to be shocking.



Think!

- How can people overcome this culture shock? What can they do?
Give tourists a tip!

1) _____

Names: _____

Date: _____

Class: _____

Number: _____

Culture shock: Group 6

Not all cultures share the same beliefs and values. When you face these differences while travelling it can cause you culture shock. Here is an example of a culture shock you might experience:



• Hand Gestures

We use hand gestures as a way to emphasis points and illustrate what we are saying. But hand gestures can mean very different things in different cultures. Not being aware of this differences might cause some awkward situations on your holidays!

Curling the index finger with the palm facing up is a common gesture to ask someone to come closer. However, it is considered rude and offensive in some Asian cultures, as it is a gesture they use only to get dogs to come closer.



Think!

- How can people overcome this culture shock? What can they do?
Give tourists a tip!

1) _____

Anexo 11 – Tarefa de produção escrita “Culture Shock”



AGRUPAMENTO ESCOLAS DE ERMESINDE



Deutsch 11. Klasse
2021/2022
Lehrerin: Sandra Cruz

Name: _____

Datum: _____

Klasse: _____

Number: _____

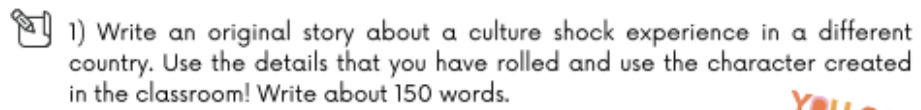
Roll a story! - "Culture Shock"



A) Your character goes on vacation to a different country. They meet new cultures and experience culture shock.

Roll the dice **3 times** to find out where your character is going, what kind of vacation they are taking and what type of culture shock they experience. You will have to use those 3 details on your story!

Roll 3 times	Where is the character going?	What kind of vacation do they take?	What type of culture shock do they have?
	to the beach	camping trip	food culture shock
	to the mountains	family vacation	language barrier
	to the countryside	cruise trip	clothing culture shock
	to a tropical forest	road trip	poverty culture shock
	to the city	volunteer trip	strange celebrations and customs
	to the desert	solo trip	different hand gestures



YOU CAN DO IT!

This image shows a full page of white paper with horizontal dashed lines, typical of primary-ruled notebook paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings present.

Words:

Apêndices

Apêndice 1 – Critérios de correção do exame nacional de inglês (IAVE)

2. 40 pontos

Parâmetros		Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação	
Competências Pragmáticas	Competência Discursiva	Desenvolvimento Temático	3	– Redige um texto, respeitando o tema proposto. – Apresenta 3 razões, ilustrando pelo menos duas delas com exemplos.	12
			2	– Redige um texto, respeitando o tema proposto. – Apresenta: • 2 razões, ilustrando com, pelo menos, 1 exemplo; OU • 3 razões, sem ilustrar com exemplos ou ilustrando com 1 exemplo.	8
			1	– Redige um texto, respeitando parcialmente o tema proposto. – Apresenta: • 2 razões, sem ilustrar com exemplos; OU • 1 razão, ilustrando com, pelo menos, 1 exemplo.	4
		Coerência e Coesão	4	– Estrutura o texto, articulando as ideias de forma coerente. – Utiliza, com eficácia, mecanismos de coesão textual, por exemplo: • conectores variados e de uso menos corrente (como <i>furthermore</i> , <i>nevertheless</i> , <i>as a result</i> , etc.); • cadeias de referência, através de substituições nominais ou pronominais; • parágrafos bem organizados.	8
			3	– Estrutura o texto, articulando as ideias de forma coerente, podendo apresentar pontualmente pequenas imprecisões. – Utiliza, com alguma eficácia, mecanismos de coesão textual, por exemplo: • conectores variados e de uso corrente (como <i>although</i> , <i>however</i> , etc.); • cadeias de referência, através de substituições nominais ou pronominais; • parágrafos razoavelmente organizados.	6
			2	– Estrutura o texto, articulando as ideias de forma nem sempre coerente. – Utiliza, embora nem sempre com eficácia, mecanismos de coesão textual, por exemplo: • conectores pouco variados, simples, mas adequados (como <i>and</i> , <i>but</i> , <i>because</i> , etc.); • cadeias de referência nem sempre adequadas, através de substituições nominais ou pronominais; • parágrafos razoavelmente organizados.	4
	Competência Funcional	1	– Estrutura o texto, articulando as ideias de forma pouco coerente. – Utiliza, embora o faça sistematicamente com pouca eficácia, mecanismos de coesão textual, por exemplo: • conectores pouco variados, simples e nem sempre adequados (como <i>and</i> , <i>but</i> , <i>because</i> , etc.); • cadeias de referência sistematicamente pouco adequadas, através de substituições nominais ou pronominais; • parágrafos mal organizados ou inexistência de parágrafos.	2	
		3	– Respeita o tipo de texto solicitado (texto de opinião) e cumpre as intenções comunicativas previstas.	8	
		2	– Respeita o tipo de texto solicitado e cumpre, parcialmente, as intenções comunicativas previstas. OU – Respeita, parcialmente, o tipo de texto solicitado e cumpre as intenções comunicativas previstas.	5	
		1	– Respeita, parcialmente, o tipo de texto solicitado e cumpre, parcialmente, as intenções comunicativas previstas. OU – Respeita o tipo de texto solicitado OU cumpre as intenções comunicativas previstas.	3	

Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
Competências Linguística e Sociolinguística	4	– Redige um texto, apresentando variedade de recursos linguísticos, sem incorreções, ou com incorreções ocasionais, em quaisquer dos aspetos seguintes: • controlo vocabular; • domínio das estruturas e das formas gramaticais; • adequação da pontuação e precisão da ortografia; • adequação ao contexto e ao(s) destinatário(s).	12
	3	– Redige um texto, apresentando alguma variedade de recursos linguísticos, com algumas incorreções não impeditivas da compreensão em quaisquer dos aspetos seguintes: • controlo vocabular; • domínio das estruturas e das formas gramaticais; • adequação da pontuação e precisão da ortografia; • adequação ao contexto e ao(s) destinatário(s).	9
	2	– Redige um texto, apresentando pouca variedade de recursos linguísticos, com incorreções sistemáticas não impeditivas da compreensão em quaisquer dos aspetos seguintes: • controlo vocabular; • domínio das estruturas e das formas gramaticais; • adequação da pontuação e precisão da ortografia; • adequação ao contexto e ao(s) destinatário(s).	6
	1	– Redige um texto, apresentando recursos linguísticos limitados, com incorreções impeditivas da compreensão em quaisquer dos aspetos seguintes: • controlo vocabular; • domínio das estruturas e das formas gramaticais; • adequação da pontuação e precisão da ortografia; • adequação ao contexto e ao(s) destinatário(s).	3

Notas:

1. Fator de desvalorização – limites de extensão

Sempre que a resposta apresente uma extensão inferior a 160 palavras, aplica-se um desconto de dois pontos ao total da pontuação atribuída.

2. A atribuição de zero pontos no parâmetro do desenvolvimento temático (DT) implica a atribuição de zero pontos nos restantes parâmetros.

Apêndice 2 – Critérios de correção do exame nacional de alemão (IAVE)

2. 40 pontos

Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação		
Competências Pragmáticas	Competência Discursiva	Desenvolvimento Temático	3	– Redige um texto, respeitando o tema proposto. – Apresenta informação sobre os três aspetos solicitados.	12
			2	– Redige um texto, respeitando o tema proposto. – Apresenta informação sobre dois dos aspetos solicitados.	8
			1	– Redige um texto, respeitando parcialmente o tema proposto. – Apresenta informação sobre um ou dois dos aspetos solicitados.	4
		Coerência e Coesão	3	– Estrutura o texto, articulando as ideias de forma coerente. – Utiliza, com eficácia, mecanismos de coesão textual e recorre a conectores como <i>weil, dass, wenn</i> .	8
			2	– Estrutura o texto, articulando as ideias de forma nem sempre coerente. – Utiliza, com alguma eficácia, mecanismos de coesão textual e recorre a conectores como <i>denn, und, oder</i> .	5
			1	– Estrutura o texto, articulando as ideias de forma pouco coerente. – Utiliza, predominantemente, paráfrases do seu próprio discurso ou transcrições de excertos de textos da prova.	3
	Competência Funcional	3	– Respeita o tipo de texto solicitado (descritivo/informativo) e cumpre as intenções comunicativas previstas (fundamentar, descrever, informar).	8	
		2	– Respeita o tipo de texto solicitado e cumpre, parcialmente, as intenções comunicativas previstas. OU – Respeita, parcialmente, o tipo de texto solicitado e cumpre as intenções comunicativas previstas.	5	
		1	– Respeita, parcialmente, o tipo de texto solicitado e cumpre, parcialmente, as intenções comunicativas previstas. OU – Respeita o tipo de texto solicitado OU cumpre as intenções comunicativas previstas.	3	
	Competências Linguística e Sociolinguística	3	– Redige um texto, apresentando um repertório variado de recursos linguísticos elementares, sem incorreções ou com incorreções ocasionais em quaisquer dos aspetos seguintes: • controlo vocabular; • domínio das estruturas e das formas gramaticais simples; • adequação da pontuação e precisão da ortografia; • adequação ao contexto e ao(s) destinatário(s).	12	
2		– Redige um texto, podendo apresentar um repertório limitado de recursos linguísticos elementares, com algumas incorreções não impeditivas da compreensão em quaisquer dos aspetos seguintes: • controlo vocabular; • domínio das estruturas e das formas gramaticais simples; • adequação da pontuação e precisão da ortografia; • adequação ao contexto e ao(s) destinatário(s).	8		
1		– Redige um texto, apresentando um repertório muito limitado de recursos linguísticos elementares, com muitas incorreções, por vezes impeditivas da compreensão em quaisquer dos aspetos seguintes: • controlo vocabular; • domínio das estruturas e das formas gramaticais simples; • adequação da pontuação e precisão da ortografia; • adequação ao contexto e ao(s) destinatário(s).	4		

Notas:

1. Fator de desvalorização – limites de extensão

Sempre que a resposta apresente uma extensão inferior a 70 palavras, aplica-se um desconto de dois pontos ao total da pontuação atribuída.

2. A atribuição de zero pontos no parâmetro do desenvolvimento temático (DT) implica a atribuição de zero pontos nos restantes parâmetros.

**Apêndice 3 – Escala exemplificativa para a Escrita Criativa, proposta
no QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 97)**

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