

2º Ciclo de Estudos

Mestrado de Ensino de Português no 3ºCiclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Os efeitos de trabalho colaborativo na produção escrita, ao nível da coesão textual

**Uma investigação-ação centrada numa turma do 11º ano de
escolaridade**

Afonso Miguel de Sousa Ferreira da Cunha

M

2024



Afonso Miguel de Sousa Ferreira da Cunha

Os efeitos de trabalho colaborativo na produção escrita, ao nível da coesão textual

**Uma investigação-ação centrada numa turma do 11º ano de
escolaridade**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Doutor Professor Belmiro Fernandes Pereira e pela Doutora Professora Maria Teresa Guimarães de Medina.

Orientador de estágio, Professora Isabel Maria Medeiro Alves

Supervisor de estágio, Doutor Professor Belmiro Fernandes Pereira

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

ÍNDICE GERAL

Dedicatória

Declaração de honra

Agradecimentos

Resumo

Abstract

Índice de tabelas

Índice de figuras

Introdução

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática	13
1.1. A escola	13
1.2. As turmas	14
1.3. Delimitação do tema de investigação	15
1.3.1. O diagnóstico	17
2. Enquadramento teórico	19
2.1. A competência escrita	19
2.2. Como se compõe um texto?	20
2.2.1. Planificação	20
2.2.2. Redação	22
2.2.3. Revisão	25
2.3. Trabalho colaborativo	28
2.4. Trabalho colaborativo na escrita	32
2.5 Coesão textual	33
3. Metodologia da investigação	35
3.1. Estruturação do tema e composição da investigação	35
3.2. Primeira atividade	38
3.3. Segunda atividade	50
3.4. Discussão de resultados	55

Considerações finais	59
Referências bibliográficas	62

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de mestrado é da 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 autoplágio constitui um ilícito académico.

Porto, setembro de 2024

Afonso Miguel de Sousa Ferreira da Cunha

Agradecimentos

A implementação e execução deste projeto e investigação, bem como a redação deste relatório, não teriam sido possíveis sem o apoio imensurável de diversas pessoas, às quais gostaria de deixar uma mensagem de carinho e sinceridade.

À orientadora de estágio, Professora Isabel Maria Medeiro Alves, pelas frutíferas e fundamentais reuniões de estágio e aconselhamentos, assim como o carismático acolhimento à instituição de ensino e por todos os conhecimentos transmitidos e ensinados aos seus professores estagiários, bem como a constante e vasta disponibilidade oferecida.

Aos alunos das turmas 11ºG, 11ºA e 11ºC, por me darem a oportunidade e gosto de poder ser seu professor e experienciar o gosto de dar aulas e ensinar Língua Portuguesa, assim como partilhar experiências da minha vida e orientações que, espero, venham a ser de boa utilidade na conceção do seu futuro neste mundo.

Ao professor orientador, Doutor Professor Belmiro Fernandes Pereira, por ter aceite ser orientador de relatório, pelos diversos pontos guia que forneceu e variadíssimos conselhos, e por estar presente no percurso que foi a redação deste relatório e na supervisão de estágio.

À professora coorientadora, Doutora Professora Maria Teresa Guimarães de Medina, que auxiliou com as sábias palavras e perspetivas, assim como a presença imensurável tanto no relatório como em outros projetos e âmbitos da Universidade do Porto.

A todos os colegas de curso e Ensino Superior com quem pude contar para auxiliar, ser auxiliado, acompanhar e ser acompanhado, inspirando-me a seguir mais e mais com o objetivo pretendido, reforçando a sua presença com amizade inigualável e lembranças eternas, alegrias e conversas, momentos de partilha e recordações que moldaram a experiência de ser estudante para um patamar único e incrível, e aos amigos que sempre me acompanharam desde idade mais juvenil, cuja marca permanece gravada nos mais íntimos da memória e forneceram o seu mais forte apoio em todos os momentos desta jornada.

Aos professores com quem tive o grande prazer de ser lecionado, conversar e partilhar os pontos de progresso do meu caminho no Ensino Superior, e aos que participaram comigo nas dinâmicas organizadas pela Universidade do Porto, lado a lado, para fazer crescer a Universidade do Porto ainda mais.

Por último, mas não de todo menos importante, não consigo agradecer o suficiente à minha família, a minha avó e o meu tio, animais de estimação também, e à minha namorada, Cláudia, por me manterem em pés firmes e olhos fixos nos meus objetivos e sonhos, em tudo o que eu sonhei e sonho, e em tudo o que trabalhei e trabalho para alcançar e moldar para o futuro e serem os meus maiores apoiantes, tanto na redação deste relatório de estágio, como pelas felicidades vividas e recordações sempre criadas e às que ainda estão para ser vividas.

Por mais palavras que exponha, nunca conseguirão transparecer na totalidade todos os agradecimentos e carinho que tenho por todos os que me apoiaram à sua maneira e por todas as memórias que me estruturaram enquanto estudante, amigo, mentor, namorado e família.

A todos, o meu mais sincero e íntimo obrigado.

Resumo

O presente relatório de estágio consiste num estudo efetuado em Prática de Ensino Supervisionada, decorrida na Escola Secundária de Rio Tinto no ano letivo de 2023/2024, integrada na unidade curricular do 2º ano do Mestrado de Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, sendo a unidade curricular identificada como Iniciação à Prática Profissional, presente na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O tema deste relatório centra-se na prática da produção escrita, entoada na coesão textual, e com aplicação do método de trabalho colaborativo no intuito de entender que tipo de diferenças existe entre a forma de trabalho e aprendizagem individual e a forma colaborativa, assim como os possíveis benefícios por detrás da mesma, nomeadamente melhorar elaboração escrita dos alunos no que se refere a expressões, conjunções, e demais elementos linguísticos assentes na coesão textual. O projeto foi aplicado aos alunos do 11º ano de escolaridade. A delimitação e elaboração da área de estudo surge, principalmente, dos dados obtidos através de observação direta e participante, sendo que as atividades executadas foram realizadas tanto a nível individual como em trabalhos de grupo. Considerando os dados reunidos através da observação do método de trabalho dos alunos, perfis dos mesmos e as suas capacidades e dificuldades ao nível da produção escrita, definiu-se um plano de intervenção que se dividiu em dois ciclos de investigação-ação, com um terceiro “ciclo anual” (observação e intervenção da componente escrita que se manteve durante toda a duração do estágio). No final do relatório, os textos produzidos pelos estudantes são apresentados e analisados no âmbito de entender a evolução presente e possíveis melhorias ou alterações ao nível da escrita e da coesão textual.

De uma maneira geral, os resultados das análises documentais e conteúdos circundantes ao método de trabalho colaborativo, dos registos do diário do investigador e abordagens aos alunos dentro e fora da sala de aula, tornou-se possível observar algumas melhorias, mas também melhor entender a complexidade de um trabalho colaborativo eficaz que possa ser aplicado à produção escrita, nomeadamente coesão textual, visto que as atividades mostraram-se úteis, mas dado o tema, apresenta-se potencial para outras abordagens ao objetivo pretendido.

Palavras-chave: produção escrita, coesão textual, trabalho e aprendizagem individual, trabalho e aprendizagem colaborativa.

Abstract

This internship report consists of a study carried out in Supervised Teaching Practice, which took place at the Rio Tinto Secondary School in the 2023/2024 school year, as part of the 2nd year of the Master's Degree in Teaching Portuguese in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, with the curricular unit identified as Initiation to Professional Practice, present at the Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto. The subject of this report focuses on the practice of written production, based on textual cohesion, and with the application of the collaborative work method in order to understand what kind of differences there are between the individual and collaborative forms of work and learning, as well as the possible benefits behind it, namely improving students' writing in terms of expressions, conjunctions and other linguistic elements based on textual cohesion. The project was applied to 11th grade students. The delimitation and elaboration of the study area arose mainly from the data obtained through direct and participant observation, and the activities carried out were both individual and group work. Taking into account the data gathered by observing the students' working methods, their profiles and their abilities and difficulties in terms of written production, an intervention plan was divided into two cycles of action research, with a third "annual cycle" (observation and intervention of the writing component, which continued throughout the duration of the internship). At the end of the report, the texts produced by the students are presented and analyzed in order to understand their evolution and possible improvements or changes in terms of writing and textual cohesion.

In general, the results of the documentary analysis and content surrounding the collaborative work method, the researcher's diary entries and approaches to students inside and outside the classroom, made it possible to observe some improvements, but also to better understand the complexity of effective collaborative work that can be applied to written production, namely textual cohesion, since the activities proved useful, but given the theme, there is potential for other approaches to the intended objective.

Keywords: written production, textual cohesion, individual work and learning, collaborative work and learning.

Índice de tabelas

Tabela 1 - Diferenças entre os modelos de explicitação de conhecimento e transformação de conhecimento	21
Tabela 2 - Diferenças entre Aprendizagem Individual e Aprendizagem Colaborativa.....	31
Tabela 3 - Posições dos alunos perante as frases propostas em aula	39 a 46
Tabela 4 - Grupos e temas de trabalho para apresentação oral	47
Tabela 5 - Composição sintática dos alunos resultada do exercício proposto	50 a 54

Índice de figuras

Figura 1 - Quadro 1 - Características dos registos Oral e Escrito.....	22
Figura 2 – Esquema 1 - Representação de como a redação funciona	23
Figura 3 – Esquema 2 - Proposta da diferença da transmissão de conhecimento quando o docente utiliza material de apoio às aulas.....	36
Figura 4 – Esquema 3 - Enunciado do exercício aplicado aos alunos.....	49

Introdução

O presente estudo, realizado no decurso do 2º ano de Mestrado de Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, foi concebido e aplicado no âmbito da Prática Profissional Pedagógica realizada na área disciplinar de Português na Escola Secundária de Rio Tinto, no ano letivo de 2023/2024, com o intuito de estudar os efeitos de trabalho colaborativo na produção escrita, ao nível da coesão textual. As dificuldades nesta categoria da disciplina de Português foram motivacionais para criar estratégias e materiais aplicáveis à Prática Profissional Pedagógica e analisar a capacidade escrita dos alunos, seja de maneira individual, seja em pares; a necessidade de desenvolver os meios escritos - expressões, vocabulário, (in)formalidade - é sempre presente e interdisciplinar, isto é, existe independentemente da área que se esteja a estudar ou empenhar e é essencial saber a maneira adequada de elaborar uma perspetiva, comentário ou outra forma de resposta e exposição de ideias e pensamentos que não são utilizados no meio de transmissão oral, assim como saber estruturar e organizar as anteriores de maneira a poder transmitir o pretendido.

A problemática expressa refletiu-se neste relatório através das observações e exercícios aplicados às turmas e, embora o tema tivesse sofrido algumas alterações iniciais, o objetivo principal manteve-se o mesmo durante todo o estágio. A reflexão dos esforços executados pelas turmas conduziu a um aprofundamento das visões e expectativas pré-concebidas da capacidade dos alunos a Português, assim como complementos e correções. O método implementado a fim de atingir as esperadas expectativas foi dividido em diversas categorias e fases de observação, análise e aplicação para recolha das capacidades e dificuldades a acrescentar aos dados aprendidos e tabelados sobre as turmas acompanhadas e a turma a ser especificada para foco de relatório.

Dado isto, o tema deste estudo mostrou-se pertinente ao desenvolvimento intelectual dos discentes na disciplina de Português, assim como apto a ser utilizado para diversos fins, em variadas áreas. Listam-se os motivos para esta visão: em primeiro lugar, escrever auxilia e melhora o desempenho da memória e do estudo, onde escrever os dados a estudar e/ou memorizar no papel permite um melhor foco e aquisição do que se pretende aprender; de seguida, a escrita em papel permite um desenvolvimento da ortografia e do próprio corpo a um

nível mais fisicamente capaz, ainda que diminuto; por último, escrever constantemente ajuda a treinar e, inclusive, influenciar a maneira de abordagem a diferentes entidades de diferentes hierarquias e libertar um discurso mais cuidado e enriquecido.

Vejo importante referir em nota que, em diversas situações estudantis, a capacidade oral dos discentes afeta em grande parte a sua componente escrita, ou seja, a forma como estes falam e discursam, seja com professores, colegas, funcionários e, em possíveis casos, com os pais e familiares, é em muito assemelhada, ou até igualada, à forma como escrevem, sendo demasiado informal, pouco elaborada no seu vocabulário e, numa visão geral, descuidada.

Este relatório apresentará a sua estrutura em três capítulos: o primeiro descreverá a escola e as turmas, bem como dar introdução à contextualização da intervenção pedagógico-didática; o segundo apresentará o enquadramento teórico utilizado para dar seguimento ao estudo pretendido do tema delineado, no sentido da importância da escrita e como esta pode ser trabalhada e melhorada, em trabalho singular ou colaborativo; o terceiro e último capítulo mostrará o método delineado e utilizado em situação de estágio para permitir a obtenção de dados fundamentais à minuciosa análise e investigação.

Este relatório irá encerrar com uma revisão dos pontos tratados e uma sumarização das conclusões obtidas da investigação aplicada.

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática

O presente estudo, realizado no decurso do 2º ano de Mestrado de Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, foi concebido e aplicado no âmbito da Prática Profissional Pedagógica realizada na área disciplinar de Português na Escola Secundária de Rio Tinto. Mostra-se pertinente proceder a uma descrição do apresentado instituto de ensino. Inserido no Agrupamento de Escolas Nº3 de Rio Tinto, da qual é Escola Sede, situa-se na freguesia de Rio Tinto, numa zona circundada de áreas habitacionais e comércio local, assim como fácil acesso a transportes públicos (autocarro, metro, comboio).

1.1 A Escola

Inserido no Agrupamento de Escolas Nº3 de Rio Tinto, da qual é Escola Sede, situa-se na freguesia de Rio Tinto, numa zona circundada de áreas habitacionais e comércio local, assim como fácil acesso a transportes públicos (autocarro, metro, comboio). Este Agrupamento foi fundado no dia 4 de julho de 2012, contando com cerca de 10 unidades orgânicas. A Escola Secundária de Rio Tinto entrou em funcionamento no ano letivo de 1982/1983 a dia 1 de outubro, ao que numa freguesia com quase 50 mil pessoas até então, várias inseridas na idade escolar, no início dessa década de 80, a decisão de existir uma escola secundária tornou-se uma necessidade inadiável. Desde o início do ano letivo que as instalações da instituição de ensino provocaram preocupações quanto à segurança dos integrantes e após imensa insistência, luta e, inclusive, uma Carta Aberta ao Ministério da Educação por parte de pais e encarregados de educação, em maio de 1991, os trabalhos de construção da nova Escola Secundária de Rio Tinto tiveram início, onde já estariam prontos para o ano letivo seguinte.

No primeiro ano de existência, a escola funcionou apenas com o turno diurno, notando-se um número de matrículas a atingir os 400 alunos, todos do 7º ano, distribuídos por 15 turmas, no entanto, como anteriormente referido, a escola passou por imensos problemas e obstáculos, um deles sendo assaltos (a primeira ocorrência tendo tido lugar após meio ano após a fundação). Apesar de todos os entraves, a unidade orgânica procurou melhorar as suas ofertas de ensino e, no ano de 1983, abriu inscrições para o ensino noturno ainda que com todas as deficientes instalações.

Após quase dez anos, a ESRT obtém novas obras e instalações para melhorar as suas condições e no ano letivo de 1992/1993 arranca com uma nova imagem, agora na Travessa da Cavada Nova, na cidade de Rio Tinto (anteriormente estava situada num edifício arrendado ao IANT, junto à estrada nacional 15, no lugar de Chão Verde); estas novas instalações não permitiram apenas abranger um número muito superior aos anteriores estipulados e registados no “edifício velho”, mas também abriu via para, pela primeira vez, a ESRT arrancar o ano letivo com o ensino superior diurno, tendo 261 alunos no 10º ano de escolaridade; no total, a escola ficou capacitada para 2161 alunos, contudo, com mais alunos, era previsível surgirem alguns problemas, especialmente falta de pessoal não docente (neste caso, auxiliar administrativo).

Atualmente, o Agrupamento de Escolas Nº3 de Rio Tinto apresenta uma rica oferta curricular, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário e, ainda, a inclusão de cursos profissionais - Técnico de Turismo, Técnico de Eletricidade, Automação e Computadores e Técnico Auxiliar de Saúde -, ensino recorrente e turmas CLIL/BILINGUE.

1.2 As turmas

Ao iniciar o ano letivo de 2023/2024, no mês de setembro, observaram-se as aulas da orientadora nas turmas participante e não participantes desta Investigação-Ação; foram acompanhadas três turmas do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, todas do 11º ano de escolaridade (11ºA, 11ºG, 11ºC), onde uma tornou-se o foco para o desenvolvimento do PIA.

Segue-se uma descrição da turma interveniente no projeto: 11ºC.

A turma do 11ºC é constituída por 26 alunos, sendo 11 do sexo masculino e 15 do sexo feminino. A média das idades está compreendida nos 15,8 anos, e todos os alunos são de nacionalidade portuguesa (à exceção de uma aluna, que apresenta herança espanhola). Uma discente possui dislexia, o que dificultava determinadas participações e avaliações, e nenhum dos alunos é repetente.

Relativamente ao comportamento, a turma apresenta uma posição não constante, ou seja, podem tomar uma posição mais efusiva e calma, bem como atenta à matéria lecionada em aula como podem permanecer mais agitados e conversadores uns com os outros. Este segundo cenário ocorria menos vezes do que o primeiro, especialmente propício a acontecer nos momentos em que seria o professor estagiário a dar a aula ou a intervir em parte desta. A turma

executava as tarefas sem grande resistência, embora era notável, em poucos momentos, que não demonstravam muito interesse em realizar a mesma, afetando o tempo levado a concluir o proposto e acabando por necessitar de um incentivo para a execução destas. A motivação da turma variava, contudo, alguns discentes afirmavam que o português "não era prioridade". Apesar desta afirmação, a turma ainda era capaz de realizar as atividades com ânimo e ser participativa, mais notável isto em atividades de grupo. Perante os conteúdos ensinados em aula, a turma mostrava-se interessada em colocar perguntas, especialmente em aulas lecionadas pelo professor estagiário e em ingressar nas perspetivas diferentes que o mesmo poderia apresentar, inclusive saberes de outras áreas que poderão ser relacionadas à matéria de aula; de facto, diversos tópicos não inscritos nos temas do manual escolar e do Programa de Português alguns discentes conheciam ou haviam falado e este reconhecimento dos próprios fazia suscitar a atenção aos ensinamentos; são capazes de reter e aplicar os conhecimentos transmitidos em aula, comprovado, por exemplo, por saberem responder corretamente a questões sobre revisão de tópicos literários do 10º ano sem necessitar de estímulo e auxílio por parte do professor, bem como discordar de uma determinada posição e questionar a razão de uma figura literária realizar uma ação específica na obra; com o devido conforto e estímulo, os alunos conseguem partilhar conhecimentos obtidos fora da escola e de outras áreas que podem ser aplicados às aulas de Português, nomeadamente referências de outras figuras literárias e obras que leram e contêm elementos semelhantes à que está a ser estudada em algum momento específico.

No que toca à avaliação de Português, a maioria dos alunos obtiveram uma subida na nota final de Português no segundo semestre em relação ao primeiro, enquanto que outros mantiveram o mesmo resultado; ninguém desceu de nota. No entanto, a nota final de 10º ano é diferente em quase todos os alunos: apenas 2 alunos subiram o resultado, 11 mantiveram e os restantes 13 desceram pelo menos 1 valor.

1.3 Delimitação do tema de investigação

O ano letivo teve o seu início no dia 15 de setembro e o primeiro contacto com duas das turmas decorreu neste dia; a primeira observação da terceira turma teve lugar no seguinte dia 19, tomando em conta que, de acordo com o horário, de cinco dias úteis, um não consta de aulas e dois dias pode-se observar as três turmas, estando os outros dois divididos entre uma ou duas turmas; assim se deu o início do período de observação das turmas. Os dados retirados dos métodos de aquisição de informação foram devidamente e diariamente anotados no diário do

professor estagiário, dados estes referentes a atividades implementadas pelos docentes em sala de aula, assim como as descrições das turmas e atitudes dos discentes perante as tarefas apresentadas e requeridas.

Em função da observação inicial, e com uso útil das informações providenciadas pela orientadora em reuniões de estágio, constatou-se que, geralmente, as características mais notáveis e que causam maior dificuldades nos alunos são a dificuldade na escrita espontânea, derivada ao pouco vocabulário que detêm, e a ausência do português enquanto objetivo causada pela falta de entusiasmo pela disciplina. Apesar de parecer contraditório, considerando que os mesmos eram capazes de realizar as atividades propostas em aula, era possível "ler" as reações físicas (expressões faciais, posturas corporais, tentativas de conversar com o colega de secretária, entre outros) e comprovar a pouca iniciativa e vontade de executar as tarefas, resultando, em vários momentos, em respostas, embora corretas, capazes de estar mais completas; os alunos seguem a filosofia do "basta o que responde à pergunta", isto é, escrevem a sua resposta apenas com o que parece o necessário sem desenvolver vocabulário ou pormenores de perspectiva.

A utilização dos instrumentos de observação e recolha de informações complementaram a visão tida como diagnóstico das dificuldades dos alunos de Português da escolaridade obrigatória, ideias pré-concebidas à Prática de Estágio Profissional, permitindo e auxiliando a delimitação da área de investigação e à elaboração do tema do PIA. Desde sempre a questão "como podem os alunos desenvolver a sua escrita?" manteve-se ativa e em constante busca de resposta nas diversas aplicações estudantis, não sendo exclusiva ao Português considerando que, na sua fase adulta, os alunos deverão servir-se de diversas estratégias escritas para comunicar com diversas entidades e, dado isto, saber variar o nível de formalidade na sua escrita e como devem proceder à correta interação. A juntar à escrita está a oralidade e, embora não seja um elemento de análise, é relevante referir que, cada vez mais se observa, a escrita e oralidade encontram-se em relação de mutualidade, isto é, a maneira própria de cada aluno falar influencia como o mesmo irá redigir um texto ou resposta escrita, bem como uma apresentação oral com projeção, e o inverso também ocorre. No entanto, muitos alunos evitam desenvolver a escrita e, como consequência, "descuraram as regras de coesão textual e de gramática" (Antunes & Silva, 2016), servindo-se da facilidade dos meios tecnológicos e da oferta de vocabulário demasiado desconstruído e simplificado para comunicar, o que conduz a uma diminuição e limitação dos exercícios de escrita e aprimoramento da mesma. Dada a dimensão do tema, mostrou-se ser de grande relevância

atentar a investigação-ação no desenvolvimento desta competência, ajuntando-a com o método de trabalho colaborativo para auxiliar à aquisição de vocabulário, métodos e conhecimentos de escrita e aplicação dos mesmos.

Delineada a investigação a executar, foram pensadas, delineadas e aplicadas tarefas e estratégias de observação que permitissem a aquisição dos dados para estudo: a primeira observação tratou por ouvir e estudar como os estudantes interagiam oralmente com a professora titular, apontando para um possível diagnóstico inicial do que resultará a sua escrita; a primeira marca observada de uma escrita pouco desenvolvida marca-se nas primeiras semanas, onde os alunos teriam de responder a questões no manual acerca do capítulo I do Sermão de Santo António aos Peixes de Padre António Vieira (ver aprendizagens essenciais), onde as respostas escritas possuíam uma aproximação ao ponto de serem comentadas como quase copiadas diretamente do texto e lidas do mesmo. Um apontamento foi feito perante a comparação entre a maneira como os alunos respondiam oralmente e como respondiam no papel, notando-se que, em alguns alunos, assemelhavam-se os dois meios de transmissão, no entanto, em outros, comprovava-se um género de "superioridade" na escrita e maior cuidado. Ainda se aponta o oposto, ou seja, poucos discentes que pareciam mostrar maior sabedoria e capacidade de participação a nível oral, embora fosse mais raro isto acontecer. As respostas escritas mais comuns passavam por utilizar a própria pergunta a ser respondida, cisar e transpor para o caderno do respondente uma parte e concluir com o conteúdo querido pela questão inicial; não se revela nenhuma evolução nem desenvolvimento do texto, apenas utilização do que já existe e conclusão com o que interessa responder, geralmente também este demasiado simplificado. Este método é bastante comum em anos letivos inferiores quando ainda se está a aprender e a melhorar a escrita, no entanto, seria de esperar maior capacidade de desenvoltura num décimo primeiro ano. Estes alunos não se servem dos passos existentes para a construção de um texto, passos descritos no modelo de Flower e Hayes (1981): planificação, redação e revisão. Estas etapas serão melhor abordadas durante a apresentação da metodologia da investigação.

1.3.1 O diagnóstico

A implementação de um diagnóstico escrito surgiu após a aula zero, ao que, durante esta, foi testada a capacidade argumentativa e de resposta oral dos alunos com o seguinte desafio: o professor estagiário desenhou um copo com uma linha no meio e perguntou aos alunos o que eles viam, ao que todos responderam “copo meio cheio”. Após isto, o professor colocou outra

pergunta: “se eu dissesse que o copo estava meio vazio, o que diriam para me fazer mudar de ideias?”, ao que dificilmente foi anotada qualquer intervenção fora de “é uma perspectiva”, “a linha é apenas um limite imaginário”, “é difícil ver um copo meio vazio” e o que se intencionava, a argumentação, não foi alcançada. Neste primeiro diagnóstico mais de âmbito oral e argumentativo, estes alunos não parecem muito aptos a argumentar perante uma questão mais diferente ou fora do que estão acostumados a serem questionado.

O segundo desafio aplicado, primeiro verdadeiro diagnóstico que corresponde à Investigação-Ação, debruça-se sobre o texto de opinião que os alunos deveriam escrever em grupos; este texto encontra-se em forma de exercício no manual escolar, onde estão apresentadas, em duas páginas, cinco expressões da autoria de Padre António Vieira e os grupos deveriam escolher uma das cinco e compor um texto de opinião a expressar o motivo por que a expressão atraiu mais pela sua atualidade, sendo acompanhado o enunciado de um pequeno guia de planificação de texto. Este desafio foi primeiramente indicado pela professora orientadora, mas acompanhado e corrigido pelo professor estagiário.

Era notável que um certo número de alunos era capaz de boa ortografia e capacidade escrita, contudo, os restantes alunos deparavam-se com mais obstáculos, seja a elaborar a sua perspectiva, desenvolver a mesma e a própria distribuição dos elementos do grupo pôde servir como forma de avaliação do seu trabalho; um dado confirmado sobre a turma era a não prática de hábitos de escrita no ano anterior, aumentando exponencialmente a sua dificuldade para o exercício apresentado (a turma não foi lecionada pela professora orientadora no passado ano letivo). Mais se observa que foi possível entender como funcionam os discentes quando colocados num ambiente de trabalho colaborativo, permitindo aprofundar a recolha de dados por observação direta e correção de textos.

2. Fundamentação teórica

2.1 A competência escrita

A competência escrita tem-se como um conjunto de subcategorias integradoras da compreensão e aquisição de informação - audição, escrita, leitura, oralidade - que desencadeiam a aprendizagem e melhoramento de novas formas gramaticais e vocabulários da língua portuguesa.

Durante a realização de uma das quatro subcategorias, a estimulação a pelo menos uma das restantes capacidades é executada em simultâneo ou em plano de auxílio; num exemplo a isto, uma entidade que leia um texto em voz alta não só exercita a sua oralidade, mas também poderá compreender de maneira mais apurada o texto que está a ler em voz alta. A isto podemos identificar como ação da memória operante mediante o armazenamento de dados e atuação dos processos cognitivos presentes como lugar central no desenvolvimento da escrita (Hayes, 1996). De acordo com José António Brandão, são estes os pressupostos que surgem, no que toca à escrita, as estratégias do que o autor refere "facilitação processual" (Bereiter & Scardamalia, 1987); nisto, deve-se reconhecer as capacidades do aluno em realizar tarefas às quais já se observa uma preparação, no entanto, os seus meios funcionais e cognitivos parecem estar noutra dimensão de atenção, ou seja, por estarem atentos a outros processos, a sua cognição é sobrecarregada e as tarefas podem não ser realizadas ou realizadas, mas com pouca clareza e método. Este fenómeno é comum de acontecer na escrita, ao que é típico dos alunos, enquanto escrevem, poderem estar a pensar noutros pontos e ideias fora do intuito em mãos, que, em contrapartida, influenciará a condução e resultado final do produto escrito. Contudo, aqui é essencial salientar um atributo inato a todos: assim como se retira das teorias de Vygotsky, a forma discursiva demasiado elaborada e complexa está em oposição a um "discurso interior", onde é composta uma sintaxe única e própria, apesar de incompleta. Esta sintaxe é a observada no momento em que um aluno prepara o seu texto com os léxicos e formulações sintáticas que, nesse preciso momento, lhe parecem adequar melhor, sofrendo, de seguida, uma alteração para o considerado "correto" tanto para o português como para o docente, assim como procurar ser coerente com o tópico diante de si.

Todo o processo de construção ortográfica requer a apropriação e utilização de diferentes e complexos níveis processuais e todos num plano cognitivo,

uma vez que compreende uma variedade de dimensões, como é o caso da recolha de informação, da planificação, da definição de objetivos, da revisão, da própria atenção e da necessidade do uso da memória. (Antunes, 2014, p.25).

2.2 Como se compõe um texto?

Inicialmente, um texto, antes de ser "texto" e não apenas um "monte de frases desconectadas", para ser composto, deve ser organizado previamente, isto é, deve passar por uma montagem das ideias que lhe darão corpo e pela estruturação das mesmas. O passo inicial passa por haver uma planificação do texto que ocorre no campo mental do escrevente, ao qual é preciso manter uma coerência com as restantes habilidades cognitivas do mesmo; dessas ideias, dá-se a seleção de uma ou um conjunto mais aproximado do objetivo a atingir, recorrendo, de seguida, às informações associadas de maneira a concretizar um segundo aprofundamento dos tópicos previamente selecionados e um reajuste do que é mais apropriado e o que é menos.

2.2.1 Planificação

Este processo, ou mais apropriadamente grupo de processos, ocorre de maneira simultânea a outros meios cognitivos existentes num indivíduo, complexificando assim a planificação e provocando problemas de múltiplas natureza: intuitivamente, um escrevente carrega o pensamento com uma variadíssima lista de conteúdos que devem estar presentes numa estrutura sintática de maneira, primeiramente, a torná-la gramatical; diferentes elementos obrigatórios - género, destinatários, familiaridade, por exemplo - têm de ser considerados para a composição dos segmentos sintáticos que darão corpo ao produto final, que é o texto. A grande dificuldade centra-se na capacidade de captar e utilizar fontes e informações sobre o tema, uma dificuldade presente não apenas em alunos de Português, mas em todos os escreventes que não consigam planificar atentamente, seja por dificuldade em formular ideias para compor o texto, seja por complicação de desenvolver determinadas informações anteriormente selecionadas. Compor um texto começa, desta maneira, por um aglomerado de passos não simples.

Ainda não se pode dizer que está a ser montado um texto, pois há outras etapas a executar para se poder afirmar tal meta.

Antes de prosseguir para a segunda etapa da composição de um texto, parece-me importante tratar brevemente a componente mental no que toca à elaboração de texto e elaboração de diálogo. A "facilidade" tida na capacidade de dialogar não pode ser comparada com a de criar e estruturar textos, pois há diferentes funções cognitivas em questão. No momento da expressão oral, as regras linguísticas aprendidas são implementadas e aplicadas de forma automatizada de forma a dar resposta a um estímulo recebido de um ambiente exterior ao indivíduo, ativando os mecanismos biológicos que processam os conhecimentos da língua - mecanismos mentais e instintivos - de maneira a formular conjuntos de sílabas, sons e palavras interligadas para criar um sentido/contexto, dando origem a uma forma de expressão oral, o diálogo ou o monólogo, consoante o ambiente e momento em questão. Não apenas questões biológicas, mas também a interação com elementos de ordem social e afetiva podem desempenhar um contrabalanço na maneira como uma pessoa se expressa; um falante com maior conforto e prática para discursar em público passará a imagem de ser capaz de compor um discurso mais chamativo e, por sua vez, pode ser mais apto a improvisar um diálogo, ao contrário de um indivíduo mais introvertido, que poderá não conseguir contribuir oralmente com a mesma intensidade e fluência. Apesar deste cenário, quando transitamos do meio oral para o escrito, o cenário pode alterar, e onde há disposição para falar pode surgir dificuldade em escrever, e vice-versa. A escrita requer outras etapas e mecanismos que não estão presentes ou não são de todo utilizados no momento de entoação oral, deixando uma hipótese de que fala e escrita não são meios sinónimos de executar uma ação, mas sim dois processos inteiramente diferentes, mas podem ser mutuamente influenciadas, sendo ambos meios comunicativos (as etapas da escrita serão elaboradas mais adiante).

O meio comunicativo pode ter começado com uma forma primitiva de diálogo (sons, gestos, gritos, urros, outros) que evoluiu para a decifração de marcas deixadas pelo Homem (trilhos, indicações, pinturas rupestres). Já há milhões de anos, com os primeiros seres humanos, onomatopeias e pinturas serviram como as primeiras amostras de uma tentativa bem sucedida de comunicação, que evoluiu ao longo dos anos; curiosamente, das duas formas, a oralidade é naturalmente adquirida, enquanto que a escrita foi aprendida, e esta perspetiva, com base factual, reforça o que foi expresso anteriormente, já que a escrita cria um contexto comunicativo e diferente, utilizado mais sistematicamente (Baptista, Barbeiro, Viana, 2011), o que explica o motivo de a escrita ser o meio geralmente mais cuidado para comunicar e transmitir informação.

Oralidade	Escrita
Alto grau de redundância	Baixo grau de redundância
Baixo nível de densidade lexical	Alto nível de densidade lexical
Menor articulação frásica Maior utilização da coordenação	Maior articulação frásica Maior utilização da subordinação
- Planeado	+ Planeado
- Prescrito	+ Prescritivo
Presença de elementos supra-segmentais (timbre e intensidade)	Ausência de elementos supra-segmentais (timbre e intensidade); recurso à explicitação
Presença de elementos prosódicos [entoação, acento, pausas e ritmo] e para-linguísticos [gritos e choros, gestualidade corporal e facial]	Presença da pontuação e sinais auxiliares de escrita Substituição parcelar dos elementos prosódicos: Pontuação, sublinhados, aspas, itálicos, parêntesis, descontínuo gráfico, organização da mancha gráfica em unidades discretas (parágrafo, período, palavra, letra maiúscula/minúscula, etc.)
Contínuo sonoro	
Obediência à linearidade temporal	Flexibilidade na apresentação de conteúdos e gestão de espaços brancos para a hierarquizar informação: Quadros, grelhas, listas, diagramas, cor, etc.

Quadro 1 - Características dos registos Oral e Escrito. (Barbeiro; Baptista; Viana, 2011)

Entendemos, mais firmemente, a razão pela qual os alunos têm menos cautela na sua oralidade quando comparando esta com a sua escrita, e também se observa a influência tida uma sobre a outra, ao confrontar que "escrevem como falam", dada a ausência de planeamento e, por sua vez, menor vocabulário que conduz a uma menor articulação morfológica e frásica.

2.2.2 Redação

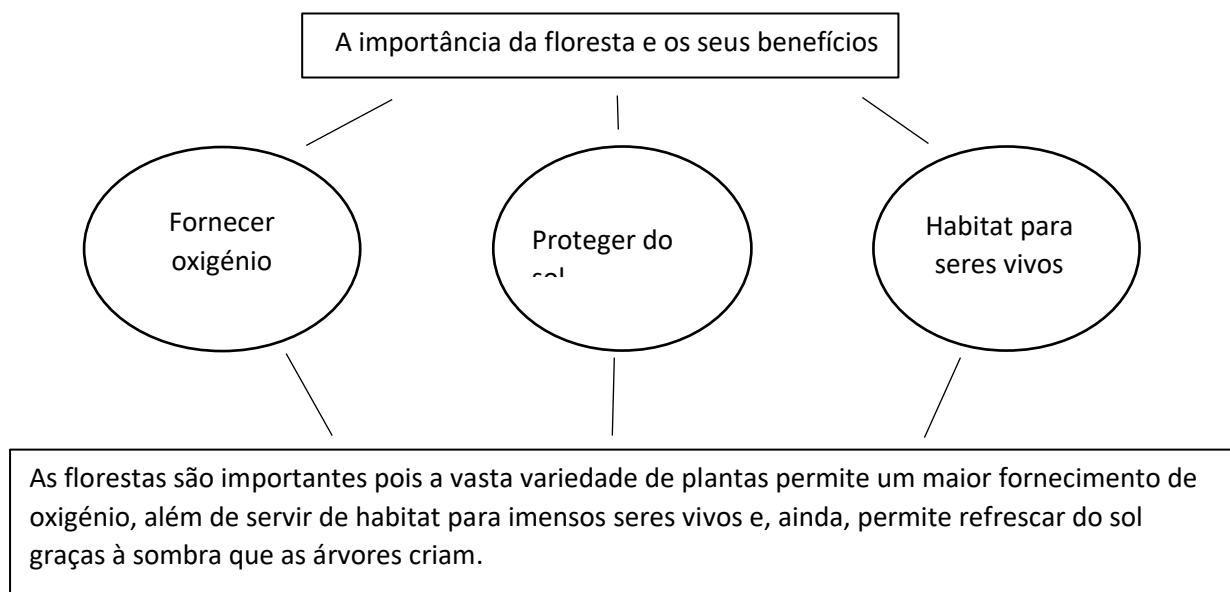
Para entender como é criado um texto, devemos passar para a fase seguinte, onde, neste momento, já estão selecionadas algumas ideias a serem sistematizadas, podendo ser o tema a tratar, a quem se dirige o texto final, entre outros; com isto, passa-se para a fase inicial da

estruturação onde os planos mentais são ordenados numa hierarquia e novos mecanismos processuais são implementados. A este momento diz-se que o escrevente passou do domínio da planificação para o domínio da redação.

De facto, ao entrar na redação, o desenvolvimento destes mecanismos toma uma posição de complexidade mais alargada onde novos conceitos entram em plano, e como a escrita não é uma função desenvolvida naturalmente - embora algumas pessoas possam desenvolver algumas competências de escrita de forma natural, não treinada -, é fundamental existir a prática e aperfeiçoamento da técnica de ortografia. O campo da redação pode atingir um nível profundo o suficiente para provocar um foco inquebrável, ou seja, a atenção do escrevente centra-se apenas em redigir o texto e pode acontecer ausentar-se de outras funções referentes a diferentes etapas de composição de um texto. A redação envolve uma linearidade das informações concebidas no plano mental e estruturação diferente desta, permitindo o recurso a diferentes mecanismos linguísticos que garantam o sentido da construção escrita, ou seja, mantenham uma linha não apenas coerente, mas também coesa, dois processos de estruturação do objeto de textualidade; durante a redação, o foco mantido difere da oralidade imediatamente pela gestão do espaço gráfico e das relações entre os elementos, significando isto que traços como títulos, vírgulas, parêntesis, negritos, entre outros, são métodos de estruturação do objeto de textualidade a ser conseguido pelo escrevente. Graças a estes componentes, em diversos momentos, uma informação escrita torna-se muito mais simples de entender do que uma informação transmitida oralmente e, inclusive, mais produtiva, onde o oral recorre à audição, compreensão e memorização, traços puramente mentais, a escrita faz uso da leitura no lugar da audição, ativando funções não apenas mentais, mas linguísticas e psicológicas, as últimas a um nível mais profundo do que o formato oral.

As ideias generalizadas que foram concebidas mentalmente são distribuídas na sua forma inicial para, a seguir, serem ajustadas no formato gramatical correto; digamos, por exemplo, que o pedido é escrever um texto sobre a importância da floresta e os seus benefícios. O escrevente, após concluir o primeiro passo da composição escrita, a planificação, inicia a redação, ao transcrever as ideias mentais para a sua estruturação física no papel; nisto, as ideias generalizadas, vamos assumir que passam por "fornecer oxigénio"/"proteger do sol"/"habitat de seres vivos", serão transportadas para uma construção mais elaborada ao mesmo tempo que são moldadas com as regras sintáticas e lexicais de construção de frases; esta construção passará por

sete características do desenvolvimento da sua textualidade, marcando a intenção do texto, a forma como o interlocutor ou qualquer outro leitor recebe a sintaxe, o quanto pode ser informativo, a sua adequação quanto ao contexto de uso, a proximidade com outros textos ou dados da mesma temática, cultura e outros, os mecanismos de conceção de textualidade que conferem interligação com os diversos elementos linguísticos e associação contínua do intuito inicial; assim, dizemos que estes aparatos são a intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, coerência e coesão (Beaugrande e Dressler, 1981).



Esquema 1 – Representação de como a redação funciona.

Esta frase, criada a partir das ideias primárias concebidas no plano mental, é um exemplo daquilo que os escreventes podem atingir durante o período de redação da escrita; se analisarmos a sintaxe acima exemplificada, observamos os pontos pensados na planificação que, agora, estão aplicados de maneira a estarem inseridos na construção sintática correta, e a somar a isto, entendemos que o sentido, a sua coerência, é aceite perante o objetivo inicial, escrever sobre a importância das florestas e os seus benefícios. A linguagem é implementada de maneira a apresentar as características não apenas do que é pedido pelo exercício ou enunciado, mas também do que é específico à própria linguagem, ou seja, as regras linguísticas são ajustadas com a finalidade de atingir uma formação de palavras e artigos gramaticais para mais rápida e apropriadamente alcançar o pretendido, neste caso, elaborar uma perspetiva sobre a importância das florestas e os seus benefícios. Nos estudantes em qualquer ano letivo, mas

especialmente no secundário, é crítico e essencial um acompanhamento apropriado para melhorar a componente escrita, lembrando que é nos textos que o maior conjunto de mecanismos de ação intelectual é posta em atuação; as dificuldades encontram-se não apenas em conjugar ideias para o texto, mas mais no "como" essas ideias serão exploradas e apresentadas.

2.2.3 Revisão

O terceiro e último passo encontra-se quando a redação alcança o seu fim, isto é, quando termina de escrever o texto. Este primeiro texto, chamemos de "texto protótipo", permanece sem revisões nem qualquer tipo de correções ou alterações ao método com que foi redigido e é necessário o escrevente confirmar que as suas ideias estão explicadas conforme o que é pedido pelo enunciado e pretendido pelo próprio; a esta etapa final entende-se como "revisão" e concorre com a planificação para posição de etapa mais não utilizada, além das novas dificuldades que traz a quem escreveu.

Na etapa de revisão, o escrevente aplica mecanismos diferentes dos previamente utilizados, assim como a utilização de um processo novo: a leitura. A leitura, de forma sucinta, é o método utilizado que agrupa diversos elementos de captação intelectual e une um agregado de formações linguísticas e descodifica-as no plano mental de maneira a revelar o seu significado; de acordo com Gough e Tunmer e o Modelo Simples de Leitura (MSR) (1986), a leitura tem-se como o produto da decodificação e da compreensão da linguagem, onde a fórmula $R \text{ (Reading - Leitura)} = D \text{ (Decoding - Decodificar)} \times L \text{ (Language/Linguistic - Língua/Linguística)}$; observa-se pela fórmula como a leitura é entendida: a língua, no seu formato escrito, está com o sentido cifrado por detrás do ajuntamento e organização linguística, escondendo a informação que se pretende adquirir; para compreender e reter informação nova (Carapinha e Lopes, 2019), o leitor, de maneira automatizada, faz uso dos saberes obtidos anteriores ao momento de decifração e "parte" os vários elementos de uma determinada frase do texto com a finalidade de descodificar o significado de cada elemento. Após conseguir interpretar componentes suficientes, o leitor é capaz de construir o significado da frase em questão e, por conseguinte, estar mais próximo de melhor compreender o texto e o seu assunto, no entanto, isto apenas poderá acontecer se ocorrer decifração do significado dos morfemas. A compreensão da leitura requer não apenas o entender significados, mas saber aplicar esses significados durante a descodificação; o escrevente assume a posição de leitor e implementa uma forma de descodificação que passa por

"vocalização", isto é, entoação das sílabas e morfemas para auxiliar ao melhor entendimento do texto; a leitura de um texto de maneira sonora auxilia à memorização e compreensão dos constituintes da frase e reforça a capacidade de estudo e atenção por parte do leitor/escrevente; em adição, é o mecanismo principal que aciona os restantes motores de interpretação para dar funcionalidade à etapa da revisão, permitindo detetar algum tipo de erro ortográfico ou sintático, melhorar um ou mais argumentos ao expandir/diminuir a sua elaboração, acentuar a perspectiva geral ou crítica apresentada no texto e ajustar a pontuação e qualquer tipo de falta de coesão textual, inclusive é necessário, com a revisão, "exercer nos planos da estruturação do texto" (Amor, 1993, p.121), isto é, a revisão não é um processo que deve vir apenas na conclusão da redação, mas sim estar presente durante a planificação e da redação. Contudo, há um pormenor a ter em conta no que toca ao momento de rever e reavaliar o produto escrito: a dificuldade presente centra-se em o leitor/escrevente conseguir transpor-se na posição de um leitor externo ao conteúdo; a somar a este detalhe, normalmente, devido ao enorme esforço exercido na redação, mostra-se difícil aplicar este método de rever o texto e acaba por ser descartado quase na totalidade. Esta dificuldade pode ser afetada pela idade, onde um adulto leitor pode ter uma habilidade mais extensa de realizar as revisões e releituras necessárias ao texto num plano mais pormenorizado, onde em comparação, um jovem ou criança apenas atentarà a erros superficiais, embora não limitado a isto. Relembro que podem estar em função outros fatores que influenciem a maneira como um escrevente/leitor ajusta o seu texto e para quem o ajusta, mas, apesar disto, o que comumente ocorre com os jovens não é tanto uma transformação de conhecimento, mas uma explicitação do seu saber, dois modelos propostos por Bereiter e Scardamalia (1987) para explicar o processo de composição escrita, diferenciado a complexidade da simplicidade.

Um escrevente só pode afirmar ter um produto escrito quando aplicar devidamente as três etapas de escrita, contudo, é possível adotar um dos dois modelos anteriormente referidos, conduzindo a duas maneiras de pensar e escrever.

Modelo de Explicitação de Conhecimento	Modelo de Transformação de Conhecimento
Similaridade de rascunhos com o texto final, nomeadamente a nível gramatical.	Diferenças notáveis entre o rascunho e o texto final.
Notas de rascunho passadas para o texto definitivo com disposição diferente.	Informação é selecionada para melhor servir o escrevente e o seu pretendido,

	escolhendo dados específicos e descartando os restantes.
Pouca abstração e consequente desenvolvimento da argumentação.	Mais evidente uma maior quantidade de abstração que poderá resultar em mais argumentação e uso de exemplos, desde que estes sejam bem aplicados.
+ Simples de executar e aprender como executar.	+ Complexo de executar e aprender como executar.

Tabela 1 - Diferenças entre os modelos de explicitação de conhecimento e transformação de conhecimento.

A verbalização desempenha um papel bastante presente para ambos os modelos, embora as diferenças sejam notáveis e encaixadas de acordo com o esquema anterior, onde na explicitação nota-se o pensamento verbalizado presente no texto, e na transformação observa-se que a verbalização difere entre qualquer tipo de protocolo utilizado durante a composição e o objeto concluído. Não é garantido, com isto, que não possa ocorrer mais ou menos simplicidade num plano ou outro, o que depende da aptidão do escrevente e do empenho que este aplique ao seu trabalho. Os escreventes normalmente não dão conta, mas em qualquer fase de tradução do plano mental para o plano real, a verbalização é o meio inicial utilizado para o fim entendido; se pensarmos no processo de verbalização, este não ocorre apenas na maneira escrita ou na maneira oral, como pode ser confundida a "verbalização" com "vocalização" (são termos diferentes onde um deriva do radical "verb-" e o outro "voc-", representando o "verbo" e a "voz"), mas verbalizar o pensamento é puramente a passagem do pensamento para uma forma de expressão não mental. Pensemos em outras maneiras de comunicar, por exemplo, língua gestual, a maneira de verbalização não consegue ser vocalizada, contudo, a língua segue, sem entraves, as suas regras gramaticais e todos os falantes ("falantes" na maneira de quem sabe utilizar os sinais gestuais) são capazes de representar gestualmente as ideias criadas no plano mental; pensando novamente na era dos primeiros humanos, a pintura rupestre já é uma forma de verbalização, embora ainda primitiva, no entanto, era uma das ferramentas concebidas para transformar a intenção (chamemos assim o plano mental primitivo) numa realidade (transmitir a intenção para o mundo real).

A evolução do mundo influencia a maneira como o ser humano vive e adquire conhecimento, desde à forma como ensina como ao método usado para trabalhar e aprender, melhorar as suas

funções ou garantir sustentabilidade nas mesmas. Os processos cognitivos e instrumentos ao dispor cada vez são mais e a um patamar mais sofisticado, permitindo análises mais detalhadas e, com o acesso mais facilitado e alargado a informação graças aos avanços tecnológicos, a escrita tem os seus próprios avanços e retrocessos, e a sua didática tem em conta as diversas transformações em que utiliza todos os meios de composição ortográfica para melhor influenciar o desempenho do escrevente; naturalmente, o próprio é quem deve fazer proveito destas metodologias e beneficiar a sua própria intelectualidade. Cada vez mais, nos jovens estudantes, os meios tecnológicos corroem o gosto de escrever em papel e com caneta ao ponto de substituírem este método com a escrita tecnológica - computador, telemóvel, entre outros -, levando isto ao ponto de perderem não apenas o gosto pela escrita em papel, mas também denegrirem uma faculdade que lhes foi ensinada, na grande maioria dos casos, e deve ser uma capacidade a manter e aperfeiçoar, visto que a própria Didática da Escrita não ignora as transformações das pessoas e do mundo.

A maneira como se pode ensinar a escrever e aprimorar como escrever tem-se em inúmeras fases e procedimentos. Dentro destas, existe um método com potencial e pouco utilizado no ensino do Português, seja por pouca credibilidade no seu potencial, seja por ausência de tempo disponível, seja por preferência a outra tática; aludo ao trabalho em conjunto dentro da sala de aula, ou seja, trabalho colaborativo e/ou aprendizagem colaborativa.

2.3 Trabalho colaborativo

Em aprofundamento do ponto conclusivo anterior, a aprendizagem colaborativa trata-se de um termo genérico para um conjunto de abordagens educativas que envolvem esforços conjuntos entre alunos ou alunos e docentes de maneira a atingir um fim através de pesquisas, debates e análise de materiais de maneira mútua (Smith; MacGregor, 1992). A principal diferença que separa o trabalho colaborativo do individual é, primária e obviamente, o número de indivíduos empenhados numa determinada tarefa. Correia (2010) aponta para o conceito desta aprendizagem como:

"pares que aprendem numa forma altamente sincronizada, resolvendo problemas durante uma ou duas horas; grupos de estudantes usando correio eletrónico durante um ou dois anos de um curso, comunidades de profissionais desenvolvendo uma cultura específica durante gerações. Esta conceção de espaço é explorada à volta de três dimensões: a escala da situação de colaboração

(tamanho do grupo e tempo gasto), o que é considerado como aprendizagem e o que é referido como colaboração" (Correia, 2010).

É importante salientar o próprio entendimento de "aprendizagem": começando por trabalho individual, um indivíduo aprende através do desencadeamento de mecanismos cognitivos presentes no seu ser que captarão as informações pretendidas e armazenar as mesmas para futuras aplicações em específicas situações. A utilidade aqui terá pouco impacto, entendendo que um conhecimento é um conhecimento, independentemente de onde pode ser usado; estes mecanismos de aprendizagem - leituras, repetições, induções, associações, entre outras - permitem um indivíduo "aprender" sobre um tema e um pouco mais sobre o mundo ao saber o funcionamento de uma área ou tema específico. Tanto a aprendizagem individual como colaborativa seguem este raciocínio, contudo, os mecanismos de desencadeamento diferenciam-se: ação colaborativa envolve a presença duas ou mais entidades que se auxiliam através de exposições de dados e perspectivas, debates e concordâncias/discordâncias, melhoria e conselhos para pesquisas e análises; no geral, o colaborativo ativa outros mecanismos que o individual não consegue, o que torna isto um meio eficaz de aprendizagem por ser capaz de cobrir campos de aprendizagem que os meios individuais têm ausentes.

Enquanto trabalho conjunto, é preciso distinguir dois termos, a um primeiro patamar mais generalista, sinónimos: "colaboração" e "cooperação". Colaborar e cooperar, por definição, são verbos que expressam relativamente o mesmo objetivo, "trabalhar em conjunto", no entanto, enquanto que "colaborar" originou, etimologicamente, do verbo latino "collaborare", "cooperar" originou de "cooperari"; a próxima diferença centra-se na forma prática destes métodos já que, embora ambas partilhem uma função geral igual para as duas (entendido isto pelo prefixo "co" existente em ambos os termos), separam-se na ação de quem as utiliza, isto é, colaborar implica diferentes funções pelos membros presentes em prol de resolver uma tarefa comum a todos, já cooperar tem como sentido todos os membros trabalharem na mesma tarefa. Durante a cooperação, todos os elementos de trabalho atentam na mesma problemática ao mesmo tempo com a finalidade de solucionar o problema em mãos e atuar de forma conjunta no mesmo momento, já na colaboração, dado que existe uma repartição de tarefas, envolve (embora paradoxal) um esforço individual de cada um para cumprir com a etapa atribuída, e, nisto, permite aos elementos uma discussão potencializadora de desenvolver competências exteriores ao pretendido com a divisão de funções.

Se pensarmos no dia a dia e combinarmos com a etimologia, tanto "collaborare" como "cooperari" têm um intuito comum: trabalho conjunto, e, de facto, este intuito é o que provoca alguma discrepância entre autores e investigadores no que remete à explicação destes dois termos; ainda assim, se retirarmos o prefixo, temos "laborare" e "operari", que resultam nas palavras "laborar" (trabalhar em) e "operar" (fazer funcionar); há autores, como Panitz (1996), que consideram colaboração como "uma filosofia de interação e um estilo de vida pessoal", enquanto que a cooperação é "uma estrutura projetada para a realização de um objetivo ou produto final"; Boavista e Ponte (2002) defendem o significado de cada termo, onde "laborar" significa "trabalhar em conjunto" e "desenvolvimento de uma atividade para determinados fins, implicando o pensamento, a preparação, o (...) refletir, formar, empenhar-se (...)" e "operar" trata-se de uma "operação simples, definida por um plano prévio" e "atuar conjuntamente com outros com o mesmo fim". Apesar da pouca concisão entre os estudiosos, é seguro afirmar que tanto laborar como operar atuam para o trabalho entre vários membros em conjunto, auxiliando para a rejeição de formas de autoritarismo e promoção da vertente da socialização pela aprendizagem e na aprendizagem (Alcântara; Irala; Torres, 2004).

A prática de aprendizagem colaborativa implica uma preparação diferenciada em certos fundamentos do que aquela que seria uma organização a nível pessoal; desde os primeiros dias de existência de uma forma de comunicação, o ser humano tem-se desenvolvido através de interações com o ambiente, seja este social, seja natural, e aprende mais ao conhecer as engrenagens que permitem o funcionamento do mundo. Esta perspetiva pode ser implementada na Didática do Português se considerarmos os professores como as "engrenagens" que potencializam o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos estudantes e fornece estratégias e conselhos para os próprios melhorarem as suas aptidões de maneira mais autónoma. O trabalho em grupo tem sido aplicado e estudado desde o século XVIII para melhor entender como preparar os alunos para os obstáculos extracurriculares e, cada vez mais, o método de trabalho em conjunto tem sido adotado em empresas e outras corporações, considerando que a habilidade de trabalhar em conjunto com outras pessoas é uma habilidade bastante valorizada. Na disciplina de Português, saber interagir com os restantes colegas de turma e saber estudar sozinho são duas engrenagens essenciais para auxiliar o estudante no seu estudo e entendimento das matérias a serem lecionadas; entender a língua, no que toca a regras gramáticas e conceitos literários, não chega para saber o Português. O estudante deve saber,

também, aplicar e utilizar esta língua num conjunto de diversos de desafios e situações que poderão ocorrer novamente ao longo da sua vida.

Aprendizagem individual	Aprendizagem colaborativa
Ritmo de trabalho e estudo próprio, capaz de ser moldado consoante a vontade do próprio.	Ambiente de trabalho é gerido em conjunto com outros membros de um grupo.
+ Homogeneidade.	+ Heterogeneidade
+ Gestão de tempo para interesses pessoais e outros quereres.	+ Capacidade de aprender a trabalhar em equipa e saber integrar num meio social no futuro.
+ Liberdade de pesquisa de informação sem dependência.	+ Meios de aprender como estudar ou pensar, debatendo com outros membros do grupo para expandir formas de raciocinar.
+ Dificuldade em solucionar dúvidas.	+ Risco de discrepância entre os membros do grupo com possibilidade de inibir o ritmo de trabalho e relação com os elementos do grupo.
+ Hesitação em fazer questões e expor dificuldades.	+ Risco de autoinibição das dúvidas quando colocadas juntamente com as dos colegas, devido a receio de parecer “pouco apropriadas”.

Tabela 2: Diferenças entre Aprendizagem Individual e Aprendizagem Colaborativa

Para um estudante individual, o Português é estudado com um ritmo próprio e geralmente invariável em que o estudante analisa pontos diferentes consoante as suas dificuldades mais acentuadas, podendo gerir, desta maneira, como pretende atacar os pontos mais cruciais e onde pode investigar as fontes que permitam este objetivo; em trabalho colaborativo, considerando que são dois estudantes ou mais ao mesmo tempo, estão presentes diferentes níveis de entendimento da matéria, o que disponibiliza oportunidades de debate e discussão das matérias - diferentes estudantes equivale a diferentes maneiras de estudar, o que, por sua vez, resulta em diferentes maneiras de entender e explicar as dificuldades e as suas soluções; a somar a isto, conforme referindo previamente, a colaboração segue a ideia de rejeição ao autoritarismo e da promoção da socialização entre diversas entidades, o que irá salientar e aprimorar a capacidade dos estudantes de se saberem integrar num espaço social.

Ainda que possuam vantagens, as duas formas de estudar não estão isentas de desvantagens: na aprendizagem individual, o estudante está encarregue de resolver e propor as suas próprias soluções e problemas sem qualquer tipo de guia que disponibilize uma instrução ou explicação de maneira vocalizada (comprovada em auxiliar a memorização das informações), estando sujeito a cometer erros com maior frequência e a pouco aproveitar os mesmos para melhorar; por outro lado, embora seja útil, o trabalho colaborativo pouco organizado pode conduzir a uma discrepância de funções entre os membros de trabalho e resultar em pouco entendimento e colaboração por parte dos diversos, assim como faltar ordem e respeito no que remete aos momentos de partilha de dados e debate sobre a utilidade das mesmas. Enquanto equipa, os elementos constituintes do grupo de trabalho devem conseguir entender como cada elemento opera para todos terem a habilidade de manusear as tarefas em equipa.

2.4 Trabalho colaborativo na escrita

A importância e atenção tida para aplicar o método de trabalho colaborativo na escrita decorre do comum pensamento de "duas cabeças pensam melhor que uma", isto é, dois estudantes ou mais que trabalhem em conjunto para compor um texto em prol de um determinado tema permite um esforço partilhado entre todos e um sistema de entreajuda para não apenas concluir a tarefa, mas auxiliarem-se uns aos outros perante pensamentos, grafes, argumentação e explicitação; alunos que trabalhem em conjunto estão aptos, inicialmente, a gerir o seu trabalho e o dos colegas do grupo num sistema de análise das ideias presentes através de contraposição de vários níveis de conhecimento e vocabulário. Saliento a segunda área, o vocabulário, pelo motivo dos alunos poderem comparar substantivos e expressões que poderão, ou não, serem mais adequadas a um determinado contexto, o que por sua vez irá influenciar a forma de estruturar e redigir o texto em questão. Para existir uma dinâmica laboral saudável, os docentes devem tomar uma posição de apoiantes e disponibilizar ferramentas suficientes para permitir progresso por parte dos estudantes e conduzir ao aproveitamento de aula, e ao mesmo tempo fazer por evitar todo o tipo de excessividade e dependência que provoque procrastinação e desmotivação. O professor, enquanto mediador do ensino, deve conseguir produzir atividades de âmbito colaborativo entre os alunos e com os alunos como forma não somente de preparação para a vida futura, mas como chave de desenvolvimento pessoal; saber trabalhar em grupo ajuda a criar e recolher estratégias de estudo e análise que até então seriam pouco utilizadas pelo estudante em aprendizagem individual: formas de apontar e anotar informação, tarefas mais

potencialmente enriquecedoras tornam-se ferramentas de revisão em momentos posteriores, novas formas de elaborar e apresentar vocabulário até então não pensadas (que poderão influenciar outras maneiras de comunicação de forma inconsciente, um destes exemplos a exposição oral); o professor permite aos estudantes transporem-se num ritmo de pensamento e exposição escrita diferente o suficiente que estes terão de se ajustar para suceder.

Conforme mencionado em 2.3, os elementos do grupo devem ter conhecimento do método de trabalho de todos os representantes desse grupo para poderem ajudar-se entre si e atingir a conclusão da tarefa a eles atribuída. Sendo um exercício de escrita, embora todos possam (e devam) recolher notas em meio escrito, o tradicional é haver um representante, voluntário ou votado, que tratará de transpor os dados recolhidos pelos membros, mas não ficando limitado a esta função. Sendo um texto, todos devem executar o exercício de planificação, redação e revisão do que se pretende que fique em registo escrito, ou seja, os dados que sejam transformados em textualidade serão analisados atentamente e debatidos pelos membros do grupo para avaliar a sua utilidade e coerência, se se trata de algo adequado a permanecer no texto final ou se é um acréscimo facultativo. Mais se junta a isto, pois todos têm maneiras e planeamentos mentais diferentes, não excluindo todas e quaisquer semelhanças, no entanto, a mais ligeira mudança na sintaxe pode desviar o sentido que os elementos do grupo possam querer alcançar; o texto é uma codificação a ser decodificada, e os estudantes em trabalho colaborativo, além de escreventes, devem atentar ao destinatário do texto, lembrando que não contam apenas recursos linguísticos, mas também terão impacto os meios discursivos (Iliovitz, 2020) que acompanharão o produto escrito final.

2.5 Coesão textual

Todo o tipo de texto, seja a dimensão ou intenção que possua, deve seguir um conjunto de segmentos harmónicos que criarão uma relação entre os vários itens linguísticos, ou seja, de maneira a ser conseguida uma sequência de enunciados ligados entre si, é necessário que existam mecanismos linguísticos de ligação que possibilitem conectar as diferentes partes constituintes do texto, permitindo, assim, a continuidade de um todo significativo (Carapinha; Lopes, 2019); a isto os autores classificam com o termo “coesão”.

Normalmente, a coesão é o conjunto de mecanismos que une as diversas frases individuais num continuado de expressões pressupostas de conter algum tipo de sentido, no entanto, a coesão

não existe de maneira singular. Para haver texto, será, de facto, preciso haver uma maneira de dar continuidade, e ainda antes, é preciso haver um ponto de partida, sendo este o sentido ou congruência ao qual o texto deverá manter-se fiel: aqui temos o conceito de coerência textual, o sentido da produção escrita que será ordenada e estruturada pelos mecanismos de ligação e continuidade da linha intencional do escrevente, que é a coesão textual.

Beaugrande e Dressler (1981) distinguem os dois termos de maneira bastante clara, afirmando que a coesão textual se trata de um nível de análise microtextual, referindo-se ao método como os componentes do universo textual se interligam numa sequência e a coerência, nível macrotextual, é entendida como os resultados dos processos cognitivos que operam e atuam entre os usuários e não os traços de textos (Beaugrande; Dressler, 1981), isto é, o “fio condutor” que dá a capacidade de entender a intenção das diversas ligações entre as palavras que ouvimos e vemos através da leitura da composição sintática. Com isto, podemos classificar a coesão como a “ossatura” que irá sustentar o texto (Carapinha; Lopes, 2019) e auxiliará a reger o seu sentido. É necessário, contudo, entender que a coesão não é determinante da presença de coerência. Fávero (2006) utilizam o seguinte exemplo para mostrar como coesão e coerência constituem fenómenos linguísticos diferentes:

- Meu filho não estuda nesta Universidade. Ele não sabe que a primeira Universidade do mundo românico foi a de Bolonha. Esta Universidade possui imensos viveiros de plantas. A Universidade possui um laboratório de línguas.

Embora frases simples, a coesão mantém-se ao longo da leitura das quatro frases apresentadas, no entanto, o léxico “Universidade” não estabelece a mesma linha de sentido no decorrer da interpretação de cada frase, ao que a Universidade não se mantém a mesma após a primeira frase. O mais certo é afirmar que cada um dos léxicos é representativo de uma Universidade diferente da anterior.

A coesão e coerência não dependem uma da outra para existir textualidade, mas são essenciais existirem em conjunto para maximizar a transmissão de uma informação e permitir uma comunicação fluída e transparente.

3. Metodologia da Investigação-Ação

3.1 Estruturação do tema e composição da investigação

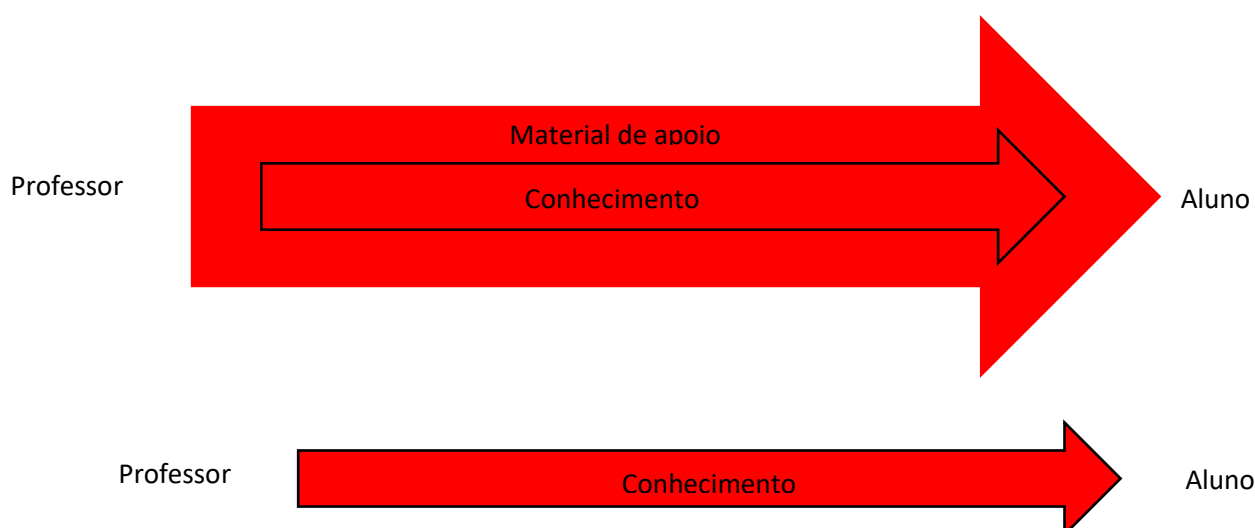
Pensar e delinear possíveis estratégias e atividades para analisar e auxiliar os estudantes num todo naquele que poderá ser o maior entrave dos alunos dos ensinos básico e secundário, observar as suas abordagens e estudar os seus raciocínios na escrita conduziram-me às questões que moldaram este relatório: "É possível o trabalho colaborativo influenciar, de maneira positiva ou negativa, a produção escrita dos alunos ao nível da sua coesão textual? E que diferenças observáveis existem entre trabalho singular e trabalho colaborativo?". Foram, e são, estas as questões estruturantes e condutoras da investigação conduzida, orientadas ao longo do estágio. Com isto, apresentarei, neste capítulo, a minha ação enquanto professor-investigador e procuro demonstrar os meios analisados e métodos concebidos para o objetivo salientado e qualificado, bem como as ferramentas e técnicas desenhadas e abordagens tomadas para justificar como se conduziu esta investigação. A completar, explicitarei uma análise dos vários dados recolhidos na turma de foco através de uma ordem cronológica dos métodos aplicados.

De forma a alcançar o pretendido, procedeu-se à audição do diálogo dos discentes, em contexto de aula ou fora desta, e apontar o grau de (in)formalidade proveniente dos mesmos. Este exercício pessoal serviu para auxiliar os alunos a separar a informalidade do diálogo e não permitir essa influência na produção escrita e evitar o "escrever como se fala"; pouca atenção a formalidade entre os colegas de turma e perante outros elementos estruturantes da escola, observa-se uma velocidade oral mais diminuta, ou seja, conversam e falas mais calmamente com funcionários e professores da escola. Existe uma exceção a isto: em momentos não constantes, os alunos não integram tanto a "calma" previamente referida com as outras figuras de maior importância na escola, consoante a proximidade ou conforto entre ambas as partes.

Esta recolha serviu para auxiliar à análise textual que se seguirá: o primeiro exercício escrito a que os alunos foram submetidos tem como natureza um texto de opinião, tendo diante de si cinco excertos de Padre António Vieira. O objetivo seria escrever um texto para ser transformado em apresentação oral, onde o exercício fornece um esquema guia para o aluno poder planificar com melhor organização o que irá escrever. Este trabalho foi individual e não houve limite de palavras a serem escritas. Durante a devida correção e observação dos textos entregues pelos alunos ao professor estagiário, foi possível confirmar a pouca ou não aplicação de formas de

preparação de texto, isto é, a planificação em aproximadamente 70% dos alunos; entre os restantes 30%, observou-se algum cuidado em estruturar o texto, contudo, apresentavam pouco desenvolvimento mediante os seus argumentos.

Sendo um dos instrumentos de trabalho, avaliação e diagnóstico mais utilizado e valorizado no ambiente escolar, a escrita é utilizada como maior meio para consolidar e adquirir os conhecimentos das aulas; assim como pode determinar o bom desempenho do aluno e respetivo sucesso, o registo e desenvolvimento escrito pode marcar a regressão e reprovação do estudante, lembrando que no ensino secundário, embora as aulas se lecionem maioritariamente por transmissão oral, considerando que as avaliações, tarefas e diversas atividades são maioritariamente realizadas através da produção escrita. Os demais materiais auxiliares ao funcionamento das aulas - manual, fichas de trabalho, meios eletrónicos, entre outros - podem alterar como a escrita ocorre mediante o seu uso, contendo um conjunto de questionários e propostas de atividades que envolvam, ou não, gramática, escrita, análise literária, apresentações orais e leitura de textos expositivos e incidentes em géneros específicos, assim como subtemas referentes à unidade em curso. Captar a atenção do aluno e garantir que o mesmo consiga receber a informação que o professor transmite não é uma tarefa fácil, e quanto mais material ao dispor, mais estratégias o docente pode criar para melhorar e, de forma não dependente, facilitar a maneira de estudar.



Esquema 2: Proposta da diferença da transmissão de conhecimento quando o docente utiliza material de apoio às aulas

O texto escrito pelos alunos permitiu estudar e entender as dificuldades presentes:

- pouca habilidade de descompressão das ideias - os escreventes compõem a ideia para o seu texto mentalmente, mas este momento de pré-escrita fica incompleto por haver ausência de componentes de planificação;
- o momento da escrita não apresenta uma separação do método escrito da língua com o método oral - a maior parte da composição escrita é uma reflexão da composição oral que os estudantes têm uns com os outros, mostrando pouca desenvoltura ou vontade para aprimorar ou formalizar a componente escrita;
- resistência a textos longos - devido à ausência de prática de exercícios de escrita, possivelmente em falta de anos anteriores, os alunos, a um determinado momento do seu texto, revelam dificuldades em dar continuidade às suas composições, sustentando esta observação com o pouco vocabulário utilizado pelos escreventes e pela dificuldade de conseguir desenvolver um argumento ou mais e, inclusive, salientar um argumento não a favor, mas discordante;
- facilitismo - as respostas mais curtas e diretas são sempre as mais optadas pelos estudantes, o que entra em conflito quando é proposta uma atividade que envolva um determinado limite mínimo e/ou máximo de palavras.

Ainda sobre este último ponto, saliento os métodos utilizados para recolher informação sobre a capacidade escrita da turma, sendo estas exercícios de aula, interação oral (visto que o diálogo está fortemente presente na escrita devido às semelhanças nos dois formatos), apresentações orais, testes de avaliação, questões de aula e a observação direta de todas as aulas não apenas da turma escolhida, mas também das restantes, pois a condicionante social influencia a maneira de pensar e agir.

Contudo, é relevante mostrar que os alunos retêm ideias com potencial significativo, ainda que a forma de as expor possam não equivaler à base inicial do plano mental, e, nisto, é importante concentrar em etapas de trabalho e prática para auxiliar a aptidão presente nos alunos - definir uma sequência de etapas que iniciem, desenvolvam e concluam o processo escrito.

3.2 Primeira atividade

Com o diagnóstico concluído sobre a aptidão da turma para produção escrita, iniciou-se a investigação através da observação da maneira como os discentes elaboravam as suas respostas e apresentavam oralmente; a crescer, serviu também como fonte de informação as apresentações orais realizadas pelos mesmos no âmbito do Projeto de Leitura, onde os alunos teriam de apresentar oralmente um livro que leram durante a pausa letiva, livro este de uma lista específica. Esta apresentação oral mostra como os alunos desenvolvem as características do livro como conteúdo, autor, entre outros, a sua opinião e apreciação crítica da obra e, a concluir, o motivo por que escolheram determinada obra.

A observação das aulas permitiu a criação de material auxiliar e de aplicação aos alunos, fichas de trabalho mais concretamente, no entanto, devido a variados fatores, essas fichas não tiveram oportunidade de serem devidamente aplicadas; contudo, foi possível aplicar exercícios e questões dentro do tema da coesão textual aos alunos na expectativa de ver como estes elaboravam os seus raciocínios. Um exercício notório deu-se como o seguinte: o professor estagiário escreveu as seguintes frases no quadro, "Caótico e organizado, a escola é um espaço de formação de futuros cidadãos" e "O Emanuel é meu amigo porque eu gosto de café", e questionava os alunos sobre se concordavam com as frases; para a primeira, as respostas foram unânimes na sua concordância, ainda havendo alteração de "caótico e ordenado" para "caótica e ordenada" para mostrar aos alunos como uma mudança aparentemente diminuta pode mudar uma composição sintática, ou seja, os referentes podem, ou não, levar a uma mudança do sentido da frase e da sua interpretação. A acrescentar, os alunos explicaram o motivo da sua perspetiva perante as duas versões da frase. A maior discrepância aconteceu na segunda frase, onde de 26 alunos, 20 discordavam da frase e os restantes 6 mantinham incerteza sobre a sua total gramaticalidade; quando questionados sobre a razão por concordarem/discordarem, quem concordou referiu a estrutura gramatical estar correta e a sua coerência aparentava ser correta por contar uma possível história; já os argumentos contra apontam para uma possível "incoerência" visto que "o Emanuel gostar de café não significa que seja meu amigo". Após ouvir os argumentos dos alunos sobre a concordância/discordância, foi pedido que estes escrevessem os seus argumentos para ambas as frases numa folha de papel e entregassem ao professor estagiário.

Apresenta-se, a seguir, uma tabela a resumir as posições e argumentos sobre ambas as frases:

Alunos por ordem numérica	Questões de coesão e coerência colocadas aos alunos	Caótica e ordenada, a escola é um espaço de formação de futuros cidadãos.	O Emanuel é meu amigo porque eu gosto de café.
Aluno Nº1		Esta frase representa a dualidade da vida académica. De acordo com esta afirmação, podemos refletir sobre o lado caótico referente às ocasiões de lazer dos discentes. Por outro lado, os momentos de equilíbrio de ensino enfatizam o ambiente ordenado da escola. Deste modo, o equilíbrio dos mesmos, proporciona à escola um lugar perfeito para a formação de futuros cidadãos.	Para mim esta frase não faz sentido, uma vez que a minha opinião sobre café não é relevante para eu gostar de uma pessoa. Os gostos variam de pessoa para pessoa, se gostar ou não de café fosse o critério para pessoas serem amigas. É normal que em amigos haja interesses comuns, mas não é necessário haver e por isto a frase, na minha opinião, não faz sentido.
Aluno Nº2		O caos da escola alerta os alunos para a desorganização e agitação que poderá existir no futuro, situações em que teremos de lidar com o stress e ansiedade da vida. Por outro lado, o equilíbrio com a ordem, disciplina e respeito que nos é imposto na escola contribui para a formação de indivíduos educados e sensatos, preparando-os para a vida em sociedade.	Penso que a frase apresentada pode ser entendida no sentido e olhar do Emanuel, um dos pontos de vista dos sujeitos referidos na frase, em que os interesses de Emanuel ser meu amigo estão por trás do facto de eu gostar de café. De outro modo, se a interpretação fosse relativa à visão do “eu”, a frase continua gramaticalmente correta, porém a coerência pode ser questionada, pois o facto de gostar de café não aparenta ser razão suficiente para Emanuel ser meu amigo.
Aluno Nº3		A escola é recorrentemente e inevitavelmente associada à palavra futuro, seja no âmbito	

	do nosso futuro emprego, futura carreira, futuro ciclo social e até mesmo futuro papel na sociedade. Mas este espaço, que nos dizem ser a nossa segunda casa, cria-nos com uma dualidade intrínseca em todas as experiências que nos proporciona. A burocracia do sistema contrasta com o ambiente social anárquico e esse limbo molda-nos como pessoa, cidadãos e membro da comunidade em que nos inserimos, refletindo-se na complexidade do carácter humano.	
Aluno Nº4	A escola é um espaço de futuros cidadãos, tendo esta um papel importante, na formação, no entanto, <i>pecando</i> (pouco perceptível) em vários pontos cruciais no preparo para a vida adulta.	A frase não faz sentido, pois só o facto de gostar de café não implica eu ser amigo do Emanuel. Assim, a justificação da amizade não pode ser apenas o facto de gostar de café, pois assim a frase não tem sentido.
Aluno Nº5	Muita gente discorda do sistema de ensino, porém, este é bem definido e organizado e providencia para todos a oportunidade de obter um futuro próspero. Para além disso, torna-nos bons cidadãos, já que faz de nós pessoas melhores e prepara-nos para o futuro.	
Aluno Nº6	A escola é recorrentemente e inevitavelmente associada à palavra futuro, seja no âmbito do nosso futuro emprego, futura carreira, futuro ciclo social e até mesmo futuro papel na sociedade. Mas este espaço, que nos dizem ser a nossa segunda casa, cria-nos com uma dualidade intrínseca em todas as experiências que	

	nos proporciona. A burocracia do sistema contrasta com o ambiente social anárquico e esse limbo molda-nos como pessoa, cidadãos e membro da comunidade em que nos inserimos, refletindo-se na complexidade do carácter humano.	
Aluno Nº7		
Aluno Nº8	O nosso grupo concorda com a afirmação porque esta frase reconhece a dualidade da escala como ambiente onde os elementos caóticos e ordenados coexistem, refletindo os desafios presentes na formação dos jovens. A dualidade contribui para moldar os alunos como indivíduos e prepará-los para a sua participação na sociedade.	
Aluno Nº9		Não concordo com a afirmação pois o facto de ambos gostarem de café não justifica a existência de uma amizade, porém isto poderá ser o início de uma grande e boa amizade
Aluno Nº10	O nosso grupo concorda com a afirmação porque esta frase reconhece a dualidade da escala como ambiente onde os elementos caóticos e ordenados coexistem, refletindo os desafios presentes na formação dos jovens. A dualidade contribui para moldar os alunos como indivíduos e prepará-los para a sua participação na sociedade.	A afirmação não faz sentido porque falta o contexto da mesma para a frase fazer sentido.
Aluno Nº11	De facto, a seguinte afirmação é verdadeira, porque a escola é um ambiente de aprendizagem com várias surpresas. É ordenada, porque apresenta	

	programas de ensino. No entanto é caótica, porque esses programas podem mudar e assim ensinam-nos a adaptar a mudanças repentinas.	
Aluno Nº12	O caos da escola alerta os alunos para a desorganização e agitação que poderá existir no futuro, situações em que teremos de lidar com o stress e ansiedade da vida. Por outro lado, o equilíbrio com a ordem, disciplina e respeito que nos é imposto na escola contribui para a formação de indivíduos educados e sensatos, preparando-os para a vida em sociedade.	
Aluno Nº13	A escola é um espaço de futuros cidadãos, tendo esta um papel importante, na formação, no entanto, <i>pecando</i> (pouco perceptível) em vários pontos cruciais no preparo para a vida adulta.	A frase “O Emanuel é meu amigo porque eu gosto de café”, ao meu ver, não faz sentido, pois o facto de gostar de eu café não tem nada haver com o facto de sermos amigos, tornando assim uma amizade pouco verdadeira.
Aluno Nº14	O caos da escola alerta os alunos para a desorganização e agitação que poderá existir no futuro, situações em que teremos de lidar com o stress e ansiedade da vida. Por outro lado, o equilíbrio com a ordem, disciplina e respeito que nos é imposto na escola contribui para a formação de indivíduos educados e sensatos, preparando-os para a vida em sociedade.	Na minha opinião, é uma afirmação incoerente na medida em que considero que justificar uma amizade com base no gosto pelo café não é válido. Além disso, acredito que mesmo que eu não gostasse de café, o Emanuel continuaria a ser meu amigo. Deste modo, a justificação fornecida para o Emanuel ser meu amigo, não é suficientemente forte para ser razão única apresentada
Aluno Nº15	De facto, a seguinte afirmação é verdadeira, porque a escola é um ambiente de aprendizagem com várias surpresas. É ordenada, porque apresenta	Eu não discordo totalmente da frase, sim não faz sentido mas no entanto é uma questão de abrir os horizontes e pensar fora da

	programas de ensino. No entanto é caótica, porque esses programas podem mudar e assim ensinam-nos a adaptar a mudanças repentinas.	caixa. Assim como eu gosto de café o Emanuel pode gostar do cheiro.
Aluno Nº16	Os momentos caóticos que vivemos na escola preparam-nos para as adversidades do nosso futuro como seres humanos, já que o ambiente ordenado a que estamos sujeitos na sala de aula contribui para o desenvolvimento de capacidades potencialmente úteis no nosso futuro como trabalhadores.	Na minha perspetiva, a frase apresentada não tem fundamento, já que a justificação apresentada para a afirmação “O Emanuel é meu amigo” não é válida por si só. É um argumento insuficiente para a formação de uma frase com sentido.
Aluno Nº17	Os momentos caóticos que vivemos na escola preparam para as adversidades do nosso futuro. Já o ambiente ordenado a que estamos sujeitos nas salas de aula contribui para desenvolver capacidades úteis no futuro enquanto trabalhadores. A junção das duas é a base da nossa cidadania.	
Aluno Nº18		
Aluno Nº19	A escola é caótica e ordenada, contudo não forma futuros cidadãos, forma futuros profissionais. A escola é ordenada porque tem uma planificação, caótica porque há sempre imprevistos. Acho que não forma futuros cidadãos pois os alunos saem da escola e não sabem nada sobre o mundo não sabem pagar contas, rentabilizar dinheiro, só sabem o básico dos conteúdos políticos	
Aluno Nº20	A escola é caótica e ordenada, contudo não forma futuros cidadãos, forma futuros profissionais. A escola é	

	ordenada porque tem uma planificação, caótica porque há sempre imprevistos. Acho que não forma futuros cidadãos pois os alunos saem da escola e não sabem nada sobre o mundo não sabem pagar contas, rentabilizar dinheiro, só sabem o básico dos conteúdos políticos	
Aluno Nº21		A frase “O Emanuel é meu amigo porque eu gosto de café” não é coerente, não obedecendo, deste modo ao princípio da relevância. Deste modo, o gosto pelo café não se relaciona, de modo nenhum, com a amizade que partilhamos com uma pessoa. Assim, estes dois pactos não têm qualquer relação de sentido.
Aluno Nº22	Esta frase representa a dualidade da vida académica. De acordo com esta afirmação, podemos refletir sobre o lado caótico referente às ocasiões de lazer dos discentes. Por outro lado, os momentos de equilíbrio de ensino enfatizam o ambiente ordenado da escola. Deste modo, o equilíbrio dos mesmos, proporciona à escola um lugar perfeito para a formação de futuros cidadãos.	Ao me encarar com esta frase, revelo o meu total desgosto e discordância. Esta frase, no meu pensamento, não faz sentido, uma vez que a condição de gostar de café não seja um requerimento para ser amigo de alguém. Se concordasse com esta afirmação, teria que aceitar que toda a gente que goste de café seria amigo meu. No entanto, seria algo totalmente irreal, já que, por exemplo, <i>a pessoa</i> (pouco perceptível) que goste de café, não tem de ser um amigo. Deste modo, esta frase não faz sentido, vá que gostar de café, não implica que seja amigo de alguém.
Aluno Nº23	Esta frase representa a dualidade da vida académica. De acordo com esta afirmação, podemos refletir sobre o lado	A frase proposta não faz sentido porque não é coerente e coesa. Na minha opinião, não é correto dizer

	caótico referente às ocasiões de lazer dos discentes. Por outro lado, os momentos de equilíbrio de ensino enfatizam o ambiente ordenado da escola. Deste modo, o equilíbrio dos mesmos, proporciona à escola um lugar perfeito para a formação de futuros cidadãos.	esta afirmação já que o facto de eu gostar de café não é um motivo válido para eu gostar do Emanuel. Por isso, para a frase ser correta, é necessário introduzir nela um motivo válido para se gostar de uma pessoa, como a sua personalidade ou características.
Aluno Nº24	O nosso grupo concorda com a afirmação porque esta frase reconhece a dualidade da escola como ambiente onde os elementos caóticos e ordenados coexistem, refletindo os desafios presentes na formação dos jovens. A dualidade contribui para moldar os alunos como indivíduos e prepará-los para a sua participação na sociedade.	A frase sugere que a amizade com o Emanuel se baseia com um interesse compartilhado pelo café, mas uma amizade é geralmente constituída sobre uma variabilidade de interesses e de experiências em comum e não apenas um único elemento, como o amor pelo café.
Aluno Nº25	A escola é um espaço de aprendizagem que tem o difícil objetivo de formar jovens confusos e caóticos. Efetivamente, a mesma fornece aos alunos ferramentas para que consigam crescer na vida e ter o futuro que desejam, porém em termos profissionais não os prepara para as adversidade do dia a dia que enfrentamos na nossa sociedade. Deste modo, a formação académica <i>de</i> (pouco perceptível) de um estudante é bem conseguida pela escola, contudo, a sua formação social e psicológica deixa a desejar	Na minha opinião, esta afirmação não tem qualquer sentido ou coerência. A conjunção “porque” é utilizada para indicar uma causa ou motivo, logo para a frase fazer sentido, a informação a seguir desta conjunção teria de ser o motivo pelo qual o Emanuel é meu amigo. Assim, o facto de eu gostar de café não está de todo conectado com o facto do Emanuel ser meu amigo. Com isto, apesar da afirmação estar gramaticalmente correta não possui qualquer sentido.
Aluno Nº26	Muita gente discorda do sistema de ensino, porém, este é bem definido e organizado e providencia para todos a oportunidade de obter um futuro próspero. Para além	

	disso, torna-nos bons cidadãos, já que faz de nós pessoas melhores e prepara-nos para o futuro.	
--	--	--

Tabela 3: Posições dos alunos perante as frases propostas em aula.

Nota da tabela: A dimensão da mesma encontra-se alargada pelo motivo de parecer relevante apresentar como os estudantes redigiram as suas respostas conforme o que foi redigido e entregue, havendo a presença de grafes ao nível da ortografia e da pontuação.

É de observar que a turma foi alertada ao facto de alguns alunos não terem o exercício completo (lacunas na tabela) e, embora a primeira frase não tivesse tanto impacto como a segunda, ambas foram explicadas para a mesma finalidade e, como tal, utilizadas para demonstrar como ligeiras diferenças e construções sintáticas podem afetar uma interpretação e, conseqüentemente, a restante análise de uma frase ou texto. Acrescento que, contra o que foi pedido, um conjunto de alunos executou o comentário da primeira frase de forma colaborativa, não tendo sido explicitado que o intuito seria no método colaborativo, mas sim individual, dado que a instrução teria sido cada um dos alunos escrever numa folha e entregar ao professor estagiário, acabando por afetar qualquer possibilidade prevista e conseqüente análise dos dados recolhidos. Os números de concordância/discordância anteriormente apresentados são comprovados pela observação direta e questionamento à turma, onde foi pedido para que quem concordasse levantasse a mão, tendo sido detetados seis alunos concordantes e, desses, pelo menos um com alguma hesitação.

Todas as respostas foram relativamente curtas e diretas à sua justificação, o que, por um lado, pode demonstrar a dificuldade em desenvolver um processo de escrita devido à sua complexidade, exigindo diversos níveis cognitivos (Antunes e Silva, 2016), por outro, revela a pouca prática e estímulo que a turma pode possuir por não aperfeiçoar ou treinar esta competência ao longo dos seus anos de escolaridade e tempos livres; mais ainda, pode-se sugerir que o entender dos alunos não fosse profundo o suficiente para desenvolver o seu ponto de vista, seja por não saberem como o fazer, seja por não deterem conhecimento suficiente para desenvolver mais. A segunda parte deste exercício consistia em pedir aos alunos que alterassem a frase de maneira a deixar a mesma "correta", isto é, que a seu entender a tornasse coerente ou correta à sua interpretação; enquanto alguns alunos alteraram a frase - "eu e o Emanuel somos

amigos porque gostamos de café" ou "O Emanuel é meu amigo e eu gosto de café, por exemplo -, outros acrescentaram elementos novos - "O Emanuel é meu amigo porque eu gosto de café, e todos os dias quando vou ao café encontro o Emanuel" -, revelando uma capacidade de originalidade e empenho que os próprios não são, a uma primeira instância, capazes de entender que têm. A problemática que aqui se revela, ao atingir esta observação, deve-se a um caso de "preguiça em escrever" que afeta o seu desempenho noutras disciplinas que necessitem de desenvolvimento escrito e, a salientar, as avaliações; a preocupação assenta no facto de entender a pouca desenvoltura presente na escrita dos exercícios de aula e elaboração dos argumentos referentes a um tópico concreto explicitado pelo professor, sendo que, através do método de observação direta e reflexão das respostas escritas pelos alunos em testes de avaliação e questões de aula, os discentes não procuram, de forma natural, desenvolver o seu ponto de vista nos exercícios de aula e isto, por sua vez, irá influenciar negativamente o pensamento cognitivo e inibir o seu desempenho durante os testes de avaliação.

Embora individualmente pareçam manter algumas das dificuldades, durante o trabalho colaborativo, o desempenho dos estudantes é alterado. Para isto, tratou-se de desafiar os alunos a um trabalho de apresentação oral da obra a ser lecionada em aula, sendo esta a obra queirosiana *Os Maias*, a quarta unidade literária e a que mais entraves causou aos alunos precisamente pela escrita de Eça de Queiroz e o seu vasto vocabulário.

O exercício de grupos, inicialmente proposto pela professora orientadora, consistia em dividir a turma pelos vários episódios n'*Os Maias*, formando-se seis grupos de trabalho onde um destes continha cinco elementos e os restantes quatro membros. Na tabela abaixo encontram-se os temas e os grupos seleccionados para os mesmos:

Grupos de 1 a 6	Tema – Os grupos ficaram encarregues de tratar um dos episódios atribuídos no que toca aos tópicos: título do episódio; contextualização na estrutura da obra; personagens envolvidas; crítica veiculada; importância dentro da obra; confronto com outros episódios; conclusão.
Grupo 1 – Alunos nº 22, 7, 4, 23	Capítulo X - Corrida de cavalos.
Grupo 2 – alunos nº5, 26, 15, 8, 24	Capítulo VI – Jantar no Hotel Central.
Grupo 3 – alunos nº2, 14, 12, 18	Capítulo(s) I, II, IX, X, XII, XVI, XVII - Paixões amorosas (Intriga).
Grupo 4 – alunos nº 10, 13, 9, 1	Capítulo XVI - Sarau da Trindade.

Grupo 5 – alunos nº 6, 19, 20, 11, 3	Capítulo(s) I e III - Educação.
Grupo 6 – alunos nº 16, 25, 17, 21	Capítulo XV - Jornalismo: <i>Corneta do Diabo</i> .

Tabela 3 – Grupos e temas de trabalho para apresentação oral.

Curiosamente, o foco dos estudantes parece aprofundar-se e acentuar-se durante o trabalho colaborativo, mas foi necessário afinar a observação direta do empenho dos grupos de maneira a evitar a problemática de esforço não igual, isto é, evitar ao máximo que um elemento ou dois execute as tarefas dos restantes membros por diversos motivos, um deles ser o pouco foco colocado à tarefa em questão.

Um apontamento interessante aquando da observação dos grupos deve-se ao método utilizado pela generalidade, isto é, tratou-se de uma forma de trabalho que implementou modelos cooperativos e colaborativos ao mesmo tempo. Etimologicamente relembrando a fundamentação pedagógica, colaboração e cooperação são diferentes, e a execução das tarefas mediante cada um destes meios será num determinado ponto diferente, contudo, de uma maneira inconsciente, os alunos do 11ºC aplicaram tarefas aos membros como se estivessem em trabalho colaborativo, mas em diversas alturas, juntavam-se para exercitar trabalho cooperativo, quase como não desprendessem as duas vias:

- cisão de tarefas pelos membros (colaboração);
- execução das funções de maneira mais individual (colaboração);
- junção os membros do grupo para complementar o trabalho (cooperação);
- discussão e decisão do que é mais útil para implementar no resultado final (colaboração);
- estruturação efetuada em conjunto (cooperação).

Ambas as metodologias possuem benefícios que podem e devem ser aproveitados em sala de aula, dois desses sendo a promoção do trabalho em equipa e a argumentação de diversos pontos de vista; a acrescentar, pode permitir evitar os "grupos de amigos" e visar uma maior dinâmica de trabalho em conjunto.

Uma ferramenta chave que se desenvolve com este tipo de trabalho é a comunicação e a melhoria das formas da mesma, categoria onde várias vezes os alunos se veem com dificuldade em aproveitar ou utilizar adequadamente a expressão oral ou escrita; neste contexto, é essencial que os estudantes saibam como expressar as suas ideias e pesquisas efetuadas em meio de apresentação oral, visto que a apresentação do trabalho realizado em grupos seria nesse formato.

3.3 Segunda atividade

A última atividade aplicada à turma divide-se em duas alíneas e está estruturada da seguinte maneira:

_____, era notável que _____
_____, considerando que _____

1) usando a coesão interfrásica, preenche os espaços de maneira a produzires duas frases diferente, mas preferencialmente antónimas, e, depois, junta-as numa única sintaxe. Dá largas à tua imaginação.

2) Por palavras tuas, explica como a tua produção sintática do exercício anterior pode ser inserida n'Os Maias, seja por meio de episódios temáticos, crítica da obra, entre outras opções que consideres plausíveis. Deves ter um mínimo de 50 palavras.

Esquema 3 – Enunciado do exercício aplicado aos alunos.

Esta atividade de produção escrita serviu para "forçar" os alunos a pensar e criar um conjunto de frases, separadas ou juntas, para treinar a sua capacidade de elaborar uma ideia escrita e delinear, ou planear, como irão estruturar a mesma e rever o produto final com a finalidade de certificar estar adequada ao que é pedido na atividade. Reveja-se o estudo de Flower & Heynes sobre a estruturação do texto, repartido em três conceitos, sendo estes a planificação, redação e revisão.

Pela grande maioria, uma primeira análise dos textos compostos indica o seguinte: os alunos cumpriram com o requisito, no entanto, observou-se que um número reduzido de estudantes não entregou o exercício; dos que entregaram, pelo menos um realizou a junção de ambas as alíneas, ou seja, realizou os dois exercícios num único texto, o que não foi pedido; cerca de 5 alunos não cumpriram com o limite mínimo de palavras (cinquenta palavras). Durante a observação das respostas, é possível atentar na variedade de possibilidades que os alunos possibilitaram para compor as frases, sendo uma hipótese para justificar esta grande e dispersa coesão a indicação “antónima”, o que sugere que se fosse “sinónima”, as frases poderiam não ser tão elaboradas ou originais. Normalmente, os estudantes de Português têm mais facilidade e conforto em recolher argumentos e ideias diferentes umas das outras do que semelhantes, onde facilita mais a capacidade de contrastar dois argumentos; atento que embora consigam diferenciar dois argumentos aparentemente diferentes, a dificuldade acentua-se no momento em que é solicitado um argumento de âmbito negativo, ou seja, quando devem expor e elaborar um argumento em que discordem ou critiquem de maneira negativa, sendo mais facilitado o meio de concordância.

Encontra-se, em tabela a seguir, as frases compostas pelos estudantes:

Alunos por ordem numérica	Composição(ões) sintáticas resultadas da instrução fornecida
Aluno nº1	Depois da excelente educação de Carlos, era notável que tivesse um bom futuro; Carlos fracassou profissionalmente, considerando que teve uma boa educação apesar disto.
Aluno nº2	Com a educação de Pedro, era notável que ele tivesse coragem suficiente para enfrentar o pai em relação ao seu matrimónio; Pedro era fraco e dependente, considerando a sua educação; Era notável que Pedro tivesse coragem suficiente para enfrentar o pai em relação ao seu matrimónio, considerando que a sua educação deixou-o com um carácter fraco e dependente.
Aluno nº3	N’os Maias, era notável que Maria Eduarda era uma mulher de virtudes inquestionáveis, apesar disso, ela vivia atormentada, considerando que escondia um passado sombrio.
Aluno nº4	No episódio do Hotel Central, era notável que Ega defendia o Realismo. No entanto,

	considerando que Alencar apoiava o romantismo, ambos discutiam.
Aluno nº5	Pedro da Maia era uma pessoa respeitada e (pouco perceptível), era notável que a sua integridade nunca fosse questionada; Carlos da Maia envolvia-se frequentemente em escândalos e futilidades, considerando que a sua educação poderia ter sido direcionada para realizações significativas.
Aluno nº6	Tendo em conta a educação progressista de Carlos, era notável que este se teria tornado um homem bem sucedido. Porém, esta não influenciou substancialmente o sucesso profissional do Maia, considerando que o mesmo fracassou profissionalmente.
Aluno nº7	
Aluno nº8	
Aluno nº9	
Aluno nº10	
Aluno nº11	Era notável que Carlos da Maia e Maria Eduarda, envolvidos numa paixão intensa, não suspeitassem da inquietante verdade que os unia por sangue, considerando que a felicidade efêmera seria substituída pela tragédia da descoberta de serem irmãos.
Aluno nº12	Para Maria Eduarda Runa, era notável que a educação tradicional portuguesa seria a melhor opção para criar o seu filho, Pedro da Maia. No entanto, tal não se revelou, considerando que Pedro se tornou num homem fraco, nervoso e muito instável emocionalmente.
Aluno nº13	Na relação de Carlos e Maria Eduarda, era notável que ambos eram irmãos; Carlos foi um fracasso pessoal, considerando que teve uma boa educação.
Aluno nº14	Naquela noite, era notável que Carlos da Maia se sentia mais feliz do que nunca; Entretanto, considerando que a família Maia sempre enfrentou tragédias, a alegria era apenas temporária.
Aluno nº15	
Aluno nº16	Já que Maria Monforte aceitou permanecer ao lado de Pedro da Maia, mesmo sendo alvo dos julgamentos de Afonso da Maia, era notável que esta tinha um forte amor por Pedro. No entanto, considerando que Maria

	Monforte abandonou Pedro com o filho, Carlos da Maia, a personagem revelou o seu desprezo e indiferença perante o companheiro.
Aluno nº17	Para Carlos da Maia, era notável que Dâmaso Salcede era um grande amigo sei, o que se revelou mentira, considerando que Dâmaso o traiu.
Aluno nº18	Inicialmente, para o leitor, era notável que Maria Monforte estava apaixonada por Pedro da Maia, já que casou com este mesmo contra a vontade de Afonso da Maia. Mais tarde, tal revelou-se mentira, considerando que a negreira acaba por fugir com Tancredo, um príncipe italiano, abandonando Pedro.
Aluno nº19	Considerando que a sociedade retratada n' "Os Maias" estava imersa em decadência e superficialidade. Contudo, era notável que a família Maia se mantivesse distante desses padrões, preservando a sua dignidade e honra.
Aluno nº20	Era notável que a casa dos Maias em Benfica fosse um símbolo de riqueza e prestígio social considerando que, por detrás das belas fachadas e dos jardins bem cuidados, escondiam-se segredos familiares sombrios e uma decadência moral crescente.
Aluno nº21	Para Eça de Queirós, era notável que a Sociedade lisboeta era incapaz de se regenerar devido aos valores românticos que herdou. Contudo, os mais poderosos, considerando o romantismo como um movimento literário insubstituível, pensavam que a mesma se encontrava pronta para possíveis adversidades.
Aluno nº22	No episódio do Hotel Central, era notável que Alencar representa o ultrarromantismo, ainda presente na sociedade portuguesa (retrógada), este entra na discussão com Ega sobre a literatura. Porém Ega representa o realismo e naturalismo, considerando que campo literário estava em ascensão na Europa, tenta inovar e melhorar o país para as gerações futuras. Deste modo, no episódio do Hotel Central, Ega e Alencar representam dois campos literários diferentes, onde o

	narrador pretende fazer uma crítica à literatura portuguesa.
Aluno nº23	Tendo em conta a educação de Eusebiozinho, era notável que este se tornou uma pessoa pouco desenvolvida fisicamente; Carlinhos tornou-se bastante desenvolvido fisicamente, considerando que a sua educação valorizou o exercício físico.
Aluno nº24	No Universo de “Os Maias”, considerando que a decadência moral era evidente, era notável que a família Maia ainda fosse respeitada pela sociedade
Aluno nº25	Para Afonso, era notável que, Carlos iria ser bem sucedido devido ao seu estudo e desempenho. Porém, o mesmo acaba por fracassar tanto psicologicamente quanto profissionalmente, considerando que, no final, o mesmo acaba por dispersar pelos seus interesses e ainda se envolve, conscientemente, numa relação incestuosa com a sua irmã, Maria Eduarda.
Aluno nº26	Embora os participantes do jantar no Hotel Central fossem parte da elite portuguesa, era notável que estes não eram devidamente disciplinados, considerando que tiveram uma discussão que envolveu ameaças e, até, patadas no chão.

Tabela 4: Composição sintática dos alunos resultada do exercício proposto.

A maneira como as frases foram produzidas varia entre cada aluno, mas observa-se algumas semelhanças nas ideias escolhidas associada à obra queirosiana; as frases apresentadas foram transcritas conforme entregue ao professor estagiário. As relações som-grafema e a existência da forma única de ortografia (Baptista; Barbeiro; Viana, 2011) está presente não exclusivamente ao texto escrito, mas de igual maneira às ideias formadas no plano mental do escrevente. A fonética é um passo não complicado de ser executado pelos estudantes (à exceção de uma estudante que sofre de dislexia), mas a forma como entoam foneticamente demonstra o tipo de cuidado que podem, ou não, ter com a escrita, sendo que comumente se afirma que os jovens cada vez mais escrevem como falam e o contrário também ocorre. A forma única ortográfica também é um ponto crucial, considerando que a maneira como o aluno pronuncia a palavra pode não ser a que mais se aproxima da forma como a palavra é escrita (Baptista; Barbeiro; Viana, 2011), ao que o professor, novamente, deve tomar uma posição de “guia” ou “engrenagem” para

permitir o melhor aproveitamento do estudante no que toca ao ensino e aprendizagem, nomeadamente, à maneira única de cada aluno e atentar nos pontos fortes e nos que necessitam de auxílio.

3.4 Discussão de resultados

Comparando a habilidade de compor frases e respostas escritas nos meses iniciais do ano letivo com a mesma já na conclusão das aulas, é possível observar um maior cuidado na escrita, no entanto, esta melhoria não é significativa em todos os alunos nem imediatamente observável. Este tipo de investigação não se revelou de fácil aplicação e, ainda que tivesse sido conduzida pesquisa e dedicação à elaboração das atividades e criação de novas, a complexidade do tema encontrou diversos obstáculos, nomeadamente tempo útil para aplicar exercícios e fichas; gestão com as restantes avaliações; criação de atividades/exercícios/fichas que se revelem úteis não apenas ao PIA, mas também que permita progresso aos alunos a nível escrito. Apesar de duas fichas terem sido desenvolvidas e não aplicadas na totalidade, algumas tarefas das mesmas foram aplicadas em aulas aquando das análises literárias e gramaticais. Ainda no final do ano letivo, ao iniciar a poesia de Antero de Quental com o poema "O Palácio da Ventura", as análises poéticas mostraram-se bastante mais aptas a serem utilizadas metodologicamente devido à grande disparidade que uma interpretação poética pode ter, e, a adicionar a isto, um aluno pode defender uma determinada visão enquanto que outro pode ter mais ou menos a acrescentar e/ou retirar. Nisto, a definição do sentido do poema pode ser escrita de forma cuidada e que auxilie a futuras interpretações ou revisões literárias; esta conclusão foi partilhada pelos alunos da turma durante a aula de análise de Antero de Quental, ao que os mesmos concordaram e mostraram-se pensativos, inclusive foi ensinado que a própria forma de ler não necessariamente conduz a uma única interpretação e este pormenor captou a atenção dos discentes.

Perante as duas formas de trabalho, individual e colaborativa (ou em grupo), há três conclusões que são destacadas: perante o trabalho individual, os alunos possibilitam uma introspeção e um ritmo de trabalho dedicado ao meio em que já estão ambientados, isto é, a sua forma "única" de trabalhar e realizar tarefas deixa-os possibilitados a concluir tarefas ditadas a um ritmo específico e sem outros intermitentes que possam interferir, no entanto, esse meio pode não ser o mais adequado ao próprio estudante e, no trabalho individual, estão limitados a resolver as suas próprias dúvidas, sendo que podem deparar-se com dúvidas e, ainda que tenham fontes auxiliares, não saber como solucionar um problema específico; durante o trabalho colaborativo,

dois ou mais estudantes trabalham para o mesmo fim, apoiando-se nos conhecimentos uns dos outros e repartindo tarefas de forma a facilitar a carga pelos diversos membros, ao que de seguida avaliam as pesquisas e resultados para determinar quais os dados mais pertinentes visados a atingir o objetivo pretendido, ainda assim, é necessário saber gerir as tarefas, quem fará o quê, e atentar qualquer tipo de "dependência" do trabalho de um ou mais elementos, isto é, evitar discrepâncias onde um estudante realiza menos do que o que lhe foi atribuído e os restantes elementos preenchem as lacunas deixadas pelo primeiro, criando uma desnível de funções e contribuições em todos os membros do grupo de trabalho - os argumentos e contribuições da Psicologia são essenciais quando falamos de trabalho colaborativo no ensino, sendo que todos os métodos de trabalho de todos os elementos de um grupo são tomados de empréstimo entre si (Álvares e Del Rio, 1996), o que permite uma melhoria ou regressão de uma metodologia de estudo e/ou pesquisa na área do Português; a terceira conclusão centra-se no potencial presente que este formato de trabalho em sala de aula tem para melhorar e condicionar de forma benéfica a aprendizagem dos estudantes e o impacto que poderá causar no ensino do Português, tanto na área da literatura como da gramática, considerando os conceitos necessários para executar uma atividade de trabalho colaborativo em sala de aula.

Observando os resultados de ambos os exercícios propostos, podendo ser considerados como parte do ciclo de investigação, alcança-se alguns pontos de hipótese: acerca do primeiro exercício, o argumento mais comum analisado é a incoerência, onde aproximadamente 90% da turma (percentagem obtida quando questionados oralmente sobre a frase) concorda com a frase não possuir sentido ou não respeitar o princípio da relevância, não argumentando, no entanto, com a coesão da mesma, ainda que lhes fosse uma sintaxe “estranha”; a correção efetuada para tornar a frase “correta”, no entender dos estudantes, passa por alterar a concordância da frase para plural, isto é, tanto o Emanuel como o “eu” gostamos de café, podendo também ser observado que o correto será afirmar que gostar de café é a razão de amizade entre o “eu” e o Emanuel; outros estudantes alteraram a conjunção “porque” para a conjunção “e”, tornando a sintaxe em “o Emanuel é meu amigo e gosto de café”; uma aluna retirou a segunda oração inteiramente e repôs, na posição da anterior, dois objetivos que caracterizam o Emanuel, sendo estes “gentil” e “sincero”, mostrando uma abordagem diferente da dos restantes colegas de turma. Os estudantes que concordam mostraram-se um pouco reticentes devido à estranheza da frase, mas mantiveram uma perspetiva positiva, concordando que a sintaxe estava gramatical e que o sentido, embora não o melhor, estaria correto pois poderia revelar um tipo de semelhança

entre o “eu” e o Emanuel. A maior parte das observações aqui apresentadas devem-se à observação direta e interação com a turma em conjunção com os argumentos e alterações apresentadas no papel, contudo, acentuou-se a dificuldade neste passo devido a nem toda a turma ter entregue o exercício escrito.

Referente à segunda atividade, embora cerca de 5 alunos não tenham entregue o exercício, a atividade permitiu um aprofundamento das aptidões atuais dos alunos, isto é, com o passar do tempo e após estudar melhor como os alunos escrevem, assim como falam (considerando que a oralidade pode afetar a escrita e o contrário também acontece), foi possível analisar com maior precisão a aplicação da coesão nos segmentos incompletos das expressões previamente fornecidas, “era notável que” e “considerando que”; estas expressões foram pensadas com o intuito de serem o mais neutro possíveis, possibilitando uma maior disparidade de respostas o quanto maior pudesse ser para observar mais impetuosamente o raciocínio dos alunos e como estes aplicavam as suas aptidões mentais, bem como conhecimentos da matéria até então a ser lecionada; várias foram as respostas referentes ao episódio do Hotel Central, educação de Carlos, Pedro e Afonso da Maia e o tema do incesto, outros mencionavam os confrontos entre os representantes do Realismo e do Ultrarromantismo, assim como dimensões de composições sintáticas que variam umas com as outras; o mais interessante foi entender como a instrução “dá largas à tua imaginação” levou aos alunos a questionarem se poderiam unir as duas expressões, levando à composição de uma sintaxe mais longa e completa. Apesar de algumas frases serem relativamente curtas, sendo isto o comum de estudantes que, embora tenham melhorado a sua escrita ao longo do ano, iniciaram o mesmo com poucos hábitos de escrita e treino neste, é notável mais nas raparigas do que nos rapazes um desenvolvimento tanto da coesão - uso de mais expressões, conjunções, entre outros – como da ideia preparada para a atividade, enquanto que os rapazes preferiram uma abordagem de resposta mais direta, sem grande alargamento tanto da ideia concebida durante a sua planificação como da gramática que apoie a mesma. Mais se observa que, ainda que pudessem unir ambas as expressões numa só, mais rapazes tiveram preferência em manter composições sintáticas em separado do que as raparigas.

Numa perspetiva mais generalista, os rapazes dão menos atenção e cuidado do que as raparigas no que toca à estruturação de textos no âmbito da sintaxe, especialmente se se tratar de trabalho individual, contudo, as suas capacidades parecem ser mais elevadas se colocados em ambiente de trabalho colaborativo, o que permite desenvolver a hipótese de que a turma 11ºC pode

aprimorar as suas aptidões escritas com as tarefas certas de escrita com trabalho colaborativo, mais do que poderá ser alcançado com o trabalho individual, mas não é argumento para priorizar um sobre o outro; é necessário entender que tipo de exercício deve ser aplicado, assim como o perfil dos alunos para organizar os grupos de trabalho de forma a maximizar a aprendizagem e conhecimento dos alunos em questão.

Considerações finais

O presente relatório final de estágio reflete um estudo que pretendeu oferecer um contributo à melhoria e avaliação da potencial capacidade escrita e promover uma perspectiva convincente à adoção mais frequente de métodos de trabalho colaborativo a alunos do 11º ano como possíveis mecanismos didáticos, através de atividades escritas realizadas de maneira individual e em grupo.

Neste seguimento, partiu-se da questão formulada para este PIA: ""É possível o trabalho colaborativo influenciar, de maneira positiva ou negativa, a produção escrita dos alunos ao nível da sua coesão textual? E que diferenças observáveis existem entre trabalho singular e trabalho colaborativo?" para definir os seguintes objetivos para investigar neste estudo:

1. Definir o conceito de competência escrita;
2. Definir os conceitos de planificação, redação e revisão e a importância dos mesmos durante a escrita;
3. Explicar as aprendizagens individual e colaborativa e os seus métodos para o estudo;
4. Utilizar estratégias de trabalho individual e colaborativo para desenvolver a competência escrita.

Embora a capacidade desta investigação pudesse ter sido alargada e aprofundada com um melhor encaixe na rotina da lecionação das aulas de Português, foi possível obter algumas conclusões que permitiram uma reflexão do caso: a primeira conclusão obtida é que deu-se uma evolução na maneira como os estudantes desenvolvem uma determinada forma de pensar associada a um exercício durante o trabalho individual, mostrando como estes melhoraram em alguns aspetos de organização de escrita e elaboração dos seus argumentos; também a sua planificação revelou alguma melhoria, nomeadamente às ideias produzidas no plano mental e depois transportadas para o plano escrito; embora a melhoria seja mais notável nas raparigas que nos rapazes, observa-se alguma atenção mais acentuada à maneira como a ideia é apresentada através da elaboração de um comentário ou argumento. No primeiro exercício de trabalho individual, um comentário sobre a frase "Caótico e organizado, a escola é um espaço de formação de futuros cidadãos" e "O Emanuel é meu amigo porque eu gosto de café", mais a segunda do que a primeira, uma construção sintática correta, mas de coerência aparentemente

anormal, foi o suficiente para desestabilizar os alunos, expondo que basta produzir uma sintaxe com duas ideias aparentemente divergentes de coerência, mas gramaticalmente correta, para mostrar aos alunos diferentes maneiras de elaborar uma frase, ainda que a mesma pareça sem sentido. A contrapor a isto, é importante explicitar uma conclusão menos positiva: a reiteração de léxicos e o próprio vocabulário dos estudantes pouco foi alterado para ser corrigido e evitado sem que seja demasiado elaborado, sendo mais comum de ocorrer nos rapazes do que nas raparigas.

A segunda conclusão obtida deve-se às diferenças anotadas entre os trabalhos individual e o trabalho colaborativo observados: primeiramente, o tempo disponível para aplicar trabalho colaborativo foi escasso devido ao ritmo apressado para lecionar o conteúdo presente nas unidades didáticas do manual, o que se provou uma dificuldade durante o tempo de estágio; secundamente, aplicar um método de trabalho colaborativo à componente escrita requer uma preparação adequada não apenas ao tipo de turma alvo, mas semelhantemente, ao tipo de objetivo pretendido com a Investigação-Ação, nomeadamente, pensar apenas em "melhorar a escrita dos estudantes" não é um argumento sustentável devido à generalidade em que se apresenta a intenção. Para desenvolver as competências dos alunos, é preciso estudar a própria dinâmica de turma e entender onde é "permitido" elaborar, como se deve elaborar e de que maneira se pode gerir o ambiente da sala no momento da aplicação das tarefas, contando que trabalhos colaborativos correm o risco de haver grupos que sejam constituídos por "amigos" apenas e não estudantes com mais e menos dificuldades, inibindo em alguma quantidade o aprimoramento dos mecanismos de aquisição e aplicação de conhecimento.

Apesar dos obstáculos, os exercícios para o PIA e das aulas da orientadora de estágio tiveram resultados crescentemente positivos: no trabalho colaborativo, os membros dos grupos sabiam como repartir as tarefas sem que um elemento tivesse mais a fazer que outro durante os tempos em que estes trabalhos decorriam; eram capazes de ajustar as perspetivas e ideias de estruturação de formas escritas consoante o que poderia ser mais adequado; apesar de pausas de distração que os grupo pudessem ter, nomeadamente conversas não associadas à tarefa em mãos ou interações com outros grupos da mesma natureza, rapidamente conseguiam recuperar o foco e resumir o trabalho. No trabalho individual, embora necessitassem de algum fator de motivação, a turma realizava as tarefas propostas sem apresentar grande resistência, ainda que não faltassem momentos em que os mesmos questionavam sobre o método de realizar o

exercício (aludo ao exercício de relatório de construção de duas sintaxes, em que perguntaram se poderiam juntar as frases em uma só ou obrigatoriamente deveriam escrever duas sintaxes); comparando com o trabalho colaborativo, o risco de utilização de meios alternativos para a escrita - utilização de Inteligência Artificial, por exemplo - não era tão presente pelo motivo de ser executado em sala de aula e não enviado para casa, mas a contrapor a este argumento, nos trabalhos colaborativos, o uso da Inteligência Artificial não se sobrepunha enquanto fonte principal de pesquisa de dados; além disto, como os textos envolviam uma observação pessoal, isto divergia os estudantes estudados em PIA de utilizarem estes meios artificiais de produção de texto, não de forma completa, mas já em grande parte.

Relativamente à sua produção escrita, mais especificamente a coesão, os alunos ainda revelam alguma dificuldade em manter uma coesão firme devido ao pouco vocabulário, no entanto, observou-se em trabalho escrito e trabalho de aula a gradual atenção e melhoria por parte dos próprios, chegando ao ponto de perguntarem se as suas respostas/ideias estariam corretas ou se deveriam escrever uma frase de determinada maneira. Naturalmente, o conforto com a presença do professor estagiário durante as atividades auxiliou à observação direta e consequente análise dos textos; curiosamente, seria durante as conversas informais com os alunos que mais se detetaria a iniciativa de melhorar a coesão, apesar de revelar alguma arduidade na transição do oral para o escrito devido à imediata "pressão de ser mais formal" no momento de produção escrita.

Este estudo permitiu entender, com mais afinco, como a aplicação de um método de trabalho colaborativo pode influenciar a capacidade de operar e aprender nos estudantes do ensino secundário, assim como melhorar/questionar os seus conhecimentos dentro da área da competência escrita. Como um dos principais meios de educação, a competência escrita acompanha o aluno quando este deixa a escola e a ortografia é tomada como indicador da qualidade de aprendizagem que aí realizou (Baptista; Barbeiro; Viana, 2011), e, como tal, entender como funciona o ato de escrever e as suas fases permite ao estudante, futuro trabalhador, de transmitir e se ambientar num mundo dominado pela formalidade e contacto profissional, entender como adequar a textualização para as respetivas identidades da audiência alvo (Oliveira, 2002), adequar a forma coesa de expressar o intuito. O vocabulário é infinito nas variadíssimas combinações de grafemas e sons e mais ainda é o entendimento do resultado que pode ser conseguido com estas misturas, no entanto, o estudante deve saber quais as mais

apropriadas à ocasião específica e quais devem ser reservadas para outro momento, assim como saber recolher estes vocabulários, pois um dicionário mental mais enriquecido permite alcançar um maior intelecto e integração social.

Bibliografia utilizada

Alcantara, P. R., Irala, E. A. F., Torres, P. L. (2004). *Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem*. Revista Diálogo Educacional, v. 4, nº13, p.1-17. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

André, T. C., Bufrem, L. S. (2012). O conceito da escrita segundo a teoria histórico-cultural e a alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental. In *ETD - Educação Temática Digital*. 14(1), 22-42.

Antunes, S., Silva, A. C. Percepções dos alunos sobre a escrita: escrever na escola e fora da escola. In Arqueiro, A., Carvalho, J. A. B., Cunha, J., Dionísio, M. L., Mesquita, E. C. (2016). *V SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa // V FIAL - Fórum Ibero-Americano de Literacias*. Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação.

Alves, N., Santos, F. (2008/2011). *Rio Tinto. Património a preservar*. Escola Secundária de Rio Tinto.

Baptista, A., Barbeiro, L. F., Viana, F. L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. 1ª Edição.

Cabral, A. C. A., Menezes, B. S., Santos, S. M., Silva, M. N. M. Aprendizagem individual no contexto organizacional: percepção dos estudantes da FEAAC – uFC. In *Encontro Internacional sobre Gestão Empresarial e Meio Ambiente*.

Caçador, C., Cardoso, L., Durão, M., Pacheco, M. (2011). *O futuro é aqui e agora*”. Escola Secundária de Rio Tinto.

Carapinha, C., Lopes, A. C. M. (2019). *Texto, coesão e coerência*. Edições Almedina.

Carvalho, J. A. B. E agora... Já se ensina a escrever? Uma reflexão sobre o impacto da investigação em didática da escrita nas práticas pedagógicas. In Teixeira, M., Santos, L., Silva, I. (2019). *Estudos*

da Língua Portuguesa – A União na Diversidade. Instituto Politécnico de Santarém. Escola Superior de Educação.

Carvalho, J. A. B. *O ensino da escrita*. Universidade do Minho.

Correia, F. Aprendizagem colaborativa. In Bento, A. V., Mendonça, A. (2010). *Educação em tempo de mudança: Liderança | Currículo | Inovação | Supervisão (2ª ed.)*. Junho. Universidade da Madeira. Centro de Investigação em Educação.

Costa, A., Rodrigues, S. V., Sebastião, I. (2017). *Para que serve a didática? Um estudo no âmbito da didática do Português*. In Correia, L. G., Leão, R. C., Poças, S. *O Tempo dos Professores*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

Dias, M. A. (2007). *ESCOLA SECUNDÁRIA DE RIO TINTO. Monografia | 1982-2007*. Escola Secundária de Rio Tinto. 1ª Edição.

Dias, M. F. F. (2009). *O processo de escrita da planificação à revisão*. [Master's Thesis, Universidade da Beira Interior]. Repositório Digital da Universidade da Beira Interior. [Microsoft Word - Tese Fernanda2 \(ubi.pt\)](#)

DGE (2018). *Aprendizagens essenciais*.

DGE (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.

DGE (2014). *Programas e metas curriculares de Português*.

Fávero, L. L. *Coesão e coerência textuais*. Série Princípios.

Ferreira, M. R. C. P. S. (2013) *Trabalho colaborativo na Escola – Um desafio!* [Master's Thesis, Instituto Superior de Ciências Educativas]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. [Trabalho Colaborativo - Um Desafio \(rcaap.pt\)](#)

Filho, J. A. C., Silva, M. A. *Aprendizagem colaborativa para a construção de uma cultura de paz na escola*.

Flower, L., Hayes, J. R. (1981). *Uma teoria do processo cognitivo da escrita*. Revista *Revera*. Traduzido de Flower, L., Hayes, J. R. (1981). *A cognitive process theory of Writing*. *College Composition and Communication*, v. 32, nº4, p.365-387.

Iliovitz, E. R. (2020). *Escrita e produção textual: algumas reflexões para o ensino*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Departamento de Letras.

Irala, E. A. F., Torres, P. L. *Aprendizagem colaborativa: teoria e prática*.

Leite, C., Pinto, C. L. O trabalho colaborativo entre professores no cotidiano escolar. Condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade e Culturas*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Centro de Investigação e Intervenção Educativas. 69-91.

Leite, C., Pinto, C. L. L. (2014). *Trabalho Colaborativo: um conceito polissêmico*. Conjetura: Filos. Educ. Caxias do Sul, v. 19, n. 3, o. 143-170.

Leite, C. (2023). *Trabalho cooperativo entre alunos na sala de aula*. [Master's Thesis, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. [Microsoft Word - Relatório Final \(ipl.pt\)](#)

MacGregor, J. T., Smith, B. L. What is Collaborative Learning? In MacGregor, J. T., Maher, M., Goodsell, A., Smith, B. L., Tinto, V. (1992). *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. Pennsylvania State University. National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment.

Machado, A. M. N. (1989). *Os efeitos do exercício do Ato de Escrever*. [Master's Thesis, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. [Os efeitos do exercício do ato de escrever \(ufrgs.br\)](#)

Monteiro, C. F., Viana, F. L. Falar bem para ler bem: investir no desenvolvimento da linguagem para prevenir o insucesso escolar e a exclusão social. In Gabriel, R., Guaresí, R., Pereira, V. W., Scherer, A. P. R. (2022) *Ensino e aprendizado da leitura e da escrita: contribuições disciplinares* (1ª ed.). Vitória da Conquista, BA: Fonema e Grafema. 133-161.

Oliveira, J. B. M. (2004). *Concepções de escrita, texto e gênero textual em relatos de aulas de língua materna*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem, v. 2, nº2. Universidade Federal de Campina Grande. [www.revel.inf.br](#)

Pedras, S., Seabra, F. (2016). *Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação*. Revista Transmutare. Curitiba, v. 1, n.2., p. 293-312.

Pinto, A. R. B. (2016). *Planificar para melhorar a escrita – um estudo de caso*. [Master's Thesis, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. [165947.pdf \(up.pt\)](#)

Silva, A. (2022) *Contributo sobre o conceito de trabalho colaborativo*. Editorial Proforma, nº27. Revista Online do Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano. [Contributo sobre o conceito de trabalho colaborativo \(cefopna.edu.pt\)](#)