



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Fabiana Maria Leitão Massano

A ESCRITA COLABORATIVA NO ENSINO DE INGLÊS E DE FRANCÊS: UM ESTUDO DE CASO EXPLORATÓRIO

**Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º
Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Francês,
orientado pela Professora Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís e pelo Professor
Doutor João da Costa Domingues, apresentado ao Conselho de Formação de
Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra**

Junho de 2022

FACULDADE DE LETRAS

A ESCRITA COLABORATIVA NO ENSINO DE INGLÊS E DE FRANCÊS: UM ESTUDO DE CASO EXPLORATÓRIO

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	A Escrita Colaborativa no Ensino de Inglês e de Francês: um estudo de caso exploratório
Autora	Fabiana Maria Leitão Massano
Orientador/a(s)	Ana Alexandra Ribeiro Luís João da Costa Domingues
Júri	Presidente: Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro Vogais: 1. Doutora Anabela dos Santos Fernandes 2. Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Inglês e Francês
Data da defesa	21-07-2022
Classificação do Relatório	15 valores
Classificação do Estágio e Relatório	17 valores



Agradecimentos

Quero em primeiro lugar agradecer aos meus pais, irmão, avós e tios, que sempre me incentivaram e apoiaram de todas as formas possíveis ao longo do meu percurso académico e, em especial, ao longo deste desafiante ano de Estágio.

Agradeço também aos meus orientadores de estágio da Faculdade, Doutora Ana Luís e Doutor João Domingues, pelos ensinamentos transmitidos ao longo dos últimos dois anos, no âmbito dos meus estudos de 2º Ciclo. Fica ainda um especial agradecimento pelo seu valioso contributo na revisão final do texto.

Deixo também um grande obrigada às Professoras Orientadoras do Colégio de São Teotónio, Dr.^a Maria José Dordio e Dr.^a Isabel Lopes, pela abertura e disponibilidade com que me receberam no início do presente ano letivo de braços abertos e pelas partilhas profissionais que me fizeram crescer e aprender enquanto professora estagiária.

Aos alunos e alunas do Colégio de São Teotónio, com quem tive o prazer de trabalhar ao longo do ano letivo, deixo também aqui a minha profunda gratidão.

RESUMO

O presente relatório foi realizado no contexto da Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Francês. O mesmo apresenta, num primeiro momento, o contexto socioeducativo em que decorreu a Prática Pedagógica Supervisionada. Apresenta-se, de seguida, uma reflexão crítica sobre as expectativas e desafios enfrentados pela estagiária ao longo do ano letivo. O Relatório termina com um estudo de caso exploratório que lhe deu o título: A Escrita Colaborativa no Ensino de Inglês e de Francês.

A aplicação deste tema ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada permitiu a realização de um Estudo de Caso exploratório concretizado num contexto muito específico e limitado e que, portanto, tem também muito de empírico. Para isto foi recolhido um *corpus*, resultante da aplicação da Escrita Colaborativa em aulas de Inglês de nível B2, e em aulas de Francês de nível A2.2, que é analisado para poder aferir a validade e utilidade desta estratégia em sala de aula.

Globalmente, este documento dá conta do que foi pensado, investigado e realizado ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada. Quanto ao estudo de caso exploratório em particular, ele permitiu concluir que o uso da Estratégia de Escrita Colaborativa é benéfico, mas, para a sua aplicação, é necessário ter em conta as particularidades dos nossos alunos. Se, por um lado, a estratégia pode ser útil para motivar os alunos para a prática da escrita através do trabalho de grupo, esta pode também, por outro lado, ser um entrave para os alunos que trabalham melhor de forma individual.

Com efeito, a aplicação desta estratégia subentende que os alunos que a ela forem submetidos têm de ter já algum conhecimento sobre o tópico acerca do qual irão escrever. Quando aplicada de forma eficaz, esta estratégia permite desenvolver, não só a capacidade de escrita dos alunos, mas também os valores e competências necessários para o seu futuro.

Palavras-chave: Escrita Colaborativa; Ensino-aprendizagem; Inglês Língua Estrangeira; Francês Língua Estrangeira; Estudo de Caso Exploratório.

ABSTRACT

This report was carried out in the context of the Supervised Pedagogical Practice, within the Master's degree in Teaching English and French (7th-12th grade). It first presents the socio-educational context in which the Supervised Pedagogical Practice took place. Then follows a critical reflection on the expectations and challenges faced by the intern throughout the school year. The report ends with an exploratory case study that gave it the title: Collaborative Writing in the Teaching of English and French.

The application of this theme throughout the Supervised Pedagogical Practice allowed for an exploratory Case Study carried out in a very specific and limited context and which, therefore, also is very empirical. For this, a corpus was collected, resulting from the application of Collaborative Writing in English level B2 classes, and in French level A2.2 classes, which is analysed in order to assess the validity and usefulness of this strategy in the classroom.

Overall, this document gives an account of what was thought, investigated and carried out throughout the Supervised Pedagogical Practice; as for the exploratory case study in particular, it allowed us to conclude that the use of the Collaborative Writing Strategy is beneficial, but, for its application, it is necessary to take into account the particularities of our students. If, on the one hand, the strategy can be useful to motivate students to practice writing through group work, it can also be an obstacle for students who work better individually.

In fact, the application of this strategy implies that the students who are submitted to it must already have some knowledge about the topic about which they will write. When applied effectively, this strategy makes it possible to develop not only the students' writing skills, but also the values and skills necessary for their future.

Keywords: Collaborative Writing; Teaching-learning; English as a Foreign Language; French as a Foreign Language; Exploratory Case Study.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo 1 – Contexto Socioeducativo	2
1.1 A Escola.....	2
1.1.1 A cidade	2
1.1.2 Os espaços e recursos disponíveis para a comunidade escolar	3
1.1.3 O Projeto Educativo do Colégio de São Teotónio	4
1.1.4 A Oferta Formativa do Colégio de São Teotónio.....	5
1.2 As Turmas	5
1.2.1 A Turma de Inglês.....	5
1.2.2 A Turma de Francês.....	6
1.3 Síntese	6
Capítulo 2 – Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica Supervisionada	7
2.1 A estagiária	7
2.2 Expectativas e desafios da estagiária	7
2.3 Atividades Letivas.....	9
2.4 Atividades Extraletivas	9
2.5 Síntese	10
Capítulo 3 – A Escrita Colaborativa em Ensino de Línguas Estrangeiras.....	12
3.1 A Escrita Colaborativa em contexto educativo	12
3.2 A Escrita Colaborativa no âmbito do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	14
3.3 Vantagens da EC no ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras	15
3.4 Limitações da EC no ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras	17
3.5 Aplicação Prática da Escrita Colaborativa	18
3.6 Propostas Didáticas no ensino de Inglês e de Francês.....	20
3.6.1 As aulas de Inglês	20
Aula sobre <i>Guy Fawkes Day</i>	20
Aula sobre <i>Multiculturalism</i>	21
Aula sobre <i>Volunteering</i>	21
3.6.2 As aulas de Francês	22
Aula sobre <i>Les Nouvelles Technologies</i>	22
Aula sobre <i>Les Défis Mondiaux</i>	22
Aula sobre <i>Les Gestes Écolos</i>	23
3.7 Análise e reflexão a partir do <i>corpus</i> de Escrita Colaborativa em Francês e Inglês	24

3.7.1 As aulas de Inglês	24
Aula sobre <i>Guy Fawkes Day</i>	24
Aula sobre <i>Multiculturalism</i>	25
Aula sobre <i>Volunteering</i>	26
3.7.2 As aulas de Francês	27
Aula sobre <i>Les Nouvelles Technologies</i>	27
Aula sobre <i>Les Défis Mondiaux</i>	28
Aula sobre <i>Les Gestes Écolos</i>	29
3.8 Síntese	30
Conclusão	33
Referências Bibliográficas	34
Anexos	36

Introdução

O presente Relatório de Estágio tem por objeto a Prática Pedagógica Supervisionada, realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no Colégio de São Teotónio em Coimbra. A lecionação ocorreu neste Colégio ao longo do ano letivo 2021/2022, numa turma de 9º ano, para o Francês, e numa turma de 11º ano, para o Inglês. Este relatório tem como finalidade apresentar um olhar global sobre as diversas atividades desenvolvidas ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada e, fornecer uma reflexão crítica sobre as mesmas, dando uma atenção especial às atividades de Escrita Colaborativa, desenvolvidas pela estagiária ao longo do ano letivo.

Porque na atividade docente é sempre essencial ter em conta o meio envolvente à comunidade escolar, o primeiro capítulo apresenta o contexto socioeducativo, no qual decorreu a Prática Pedagógica Supervisionada, tendo em conta a localização da escola, os espaços e recursos disponíveis para a comunidade escolar, o seu projeto educativo bem como a oferta formativa. Além disto, porque é sobretudo necessário conhecer o público-alvo da nossa atividade docente, irá fazer-se uma caracterização geral das turmas acompanhadas ao longo do ano letivo.

A realização de um ano de Prática Pedagógica Supervisionada, enquanto processo de aprendizagem para a Estagiária, pressupõe um trabalho de autoconsciencialização a diferentes níveis. Tendo isto em conta, o segundo capítulo apresenta, primeiramente, uma reflexão autocrítica sobre o decorrer do ano letivo, com vista a refletir sobre as expectativas geradas no início do ano letivo, bem como a pensar os desafios que surgiram, pensando no progresso realizado. Posteriormente, apresentar-se-á uma breve síntese das atividades realizadas nos âmbitos letivo e extraletivo.

O terceiro capítulo debruça-se sobre a Escrita Colaborativa. Esta “estratégia pedagógica” de ensino-aprendizagem surge neste Relatório como o tema escolhido para estudar e aplicar na Prática Pedagógica Supervisionada. O tema surgiu a partir da experiência escolar da Estagiária, que em aulas de Francês, no Ensino Secundário, enquanto aluna, realizou atividades de Escrita Colaborativa com colegas. Para explorar esta temática será apresentado, em primeiro lugar, o estado da arte sobre a prática da Escrita Colaborativa em contexto educativo, a partir do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, tendo em conta as vantagens e constrangimentos. Serão apresentadas propostas didáticas, em forma de estudo de caso exploratório, que permitirão tecer conclusões sobre a aplicação da Escrita Colaborativa no ensino das Línguas Estrangeiras. Em jeito de conclusão, serão, por fim, apresentadas algumas considerações finais.

Capítulo 1 – Contexto Socioeducativo¹

O presente capítulo tem como função proceder a uma breve descrição da conjuntura social e educativa em que decorreu a Prática Pedagógica Supervisionada no Colégio de São Teotónio. Para tal, na secção 1.1, será apresentada a Escola onde decorreu a Prática Pedagógica Supervisionada, nomeadamente a sua inserção na cidade de Coimbra, as características do seu edifício e os recursos de que dispõe, dando especial destaque ao seu projeto educativo e à oferta formativa. Na secção 1.2, serão apresentadas as turmas, no âmbito das quais decorreu a Prática Pedagógica Supervisionada: far-se-á, no ponto 1.2.1, a caracterização geral da turma de Inglês e em seguida, no ponto 1.2.2, a caracterização da turma de Francês. Por fim, na secção 1.3., será feita uma breve síntese, em forma de balanço final.

1.1 A Escola

O Colégio de São Teotónio foi fundado em janeiro do ano de 1963 sob a designação de “São Teotónio, Sociedade de Ensino, Cultura e Educação Cristã, SA”. A outubro de 1963, sob a direção de D. Eurico Dias Nogueira, o Colégio São Teotónio iniciou a sua atividade letiva. O nome deste Colégio provém do primeiro Santo Português, São Teotónio, que é uma figura da Igreja Católica ligada à cidade de Coimbra, nomeadamente ao Mosteiro de Santa Cruz. São Teotónio foi ainda o confessor do primeiro rei de Portugal, D. Afonso Henriques.

Este Colégio, nas suas valências, conta também com um internato que possui duas residências de estudantes, uma residência masculina e uma residência feminina. Além do alojamento, os alunos internos, tanto do Ensino Básico como do Ensino Secundário, usufruem de acompanhamento e orientação no seu estudo.

1.1.1 A cidade

O Colégio de São Teotónio é um estabelecimento de Ensino que se localiza na freguesia da Sé Nova, na cidade de Coimbra, no centro de Portugal. Esta cidade apresenta, segundo dados do Censos 2021² (INE, 2021), uma densidade populacional de 140 796 habitantes. A cidade é conhecida por “Cidade dos Estudantes”, devido à sua universidade que é uma das mais antigas da Europa e mesmo a mais antiga de Portugal, a Universidade de Coimbra. O município de Coimbra é capital do distrito de mesmo nome e localiza-se na província da Beira Litoral, na Região Centro de Portugal.

O Colégio está situado numa das mais importantes e movimentadas ruas da cidade – a Rua do Brasil. Esta rua liga a baixa da cidade ao Colégio Rainha Santa Isabel e ao Colégio de São Teotónio, dá acesso ao Polo I da Universidade de Coimbra e ao Jardim Botânico que a ele se encontra anexo, através da Ladeira do Seminário, e tem continuidade para o Estádio Cidade de Coimbra e Centro Comercial Alma Shopping.

¹ Todas as informações encontradas neste capítulo acerca do Colégio de São Teotónio foram retiradas do seu website em <<https://www.steotonio.pt>>, consultado a 20 de outubro de 2021, do Anuário do Colégio de São Teotónio de 2018-2019 e 2019-2020 ou foram obtidas em colaboração com as Professoras Orientadoras da Escola.

² Informação retirada do website do Instituto Nacional de Estatística, disponível em: <https://www.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html>, consultado a 20 de outubro de 2021.

A residência feminina é a única que se encontra separada do edifício principal, situando-se na Rua General Humberto Delgado, na Solum.

Segundo a Carta Educativa do Município de Coimbra³, referente ao período de 2008 a 2015, Coimbra afirmava-se em 2001 como um polo de atração para os municípios adjacentes por ser “[...] destino de 16.181 movimentos diários e origem de apenas 4.612” (p. 10, *vide* nº 3). Deste total de movimentos, 5.991 realizavam-se para fins de estudo.

Segundo este documento destacavam-se o comércio, a educação e a saúde e ação social como os três principais ramos de atividade no município no ano de 2001. Assim sendo, Coimbra é claramente uma cidade onde predomina o sector de atividade terciário.

Conforme é sublinhado na Carta Educativa, verificou-se uma clara diminuição, entre 2001-2002 e 2006-2007, do “[...] número total de jovens matriculados nos estabelecimentos educativos [...]” (p. 15, *vide* nº 3), correspondendo a uma redução de 19% de alunos no Ensino Secundário e de 6% no Ensino Básico. Durante o ano letivo de 2006-2007, estavam matriculados um total de 19.458 alunos nas escolas de Coimbra; deste valor “[...] 71% frequentava o ensino público e 29% o ensino privado [...]” (p. 15, *vide* nº3). Segundo os dados do website PorData⁴ em 2020, eram 17.089 os alunos matriculados (PorData, 2020) – desde o Pré-Escolar até ao Ensino Secundário – em escolas do município de Coimbra, o que indica uma tendência decrescente destes números.

1.1.2 Os espaços e recursos disponíveis para a comunidade escolar⁵

O edifício do Colégio de São Teotónio coloca várias infraestruturas e equipamentos ao serviço dos seus alunos. Em cada sala é possível encontrar um quadro branco ou preto, e em quase todas se encontra também um quadro interativo, um computador e um projetor. O mesmo edifício tem ainda uma *mediateca* e uma biblioteca, um bar, uma cantina, um cineteatro, uma capela, salas de música, duas salas de informática, laboratórios de Química, Física e Ciências Naturais, sala de audiovisuais, gabinetes de trabalho distribuídos pelos vários departamentos, pavilhão gimnodesportivo, um ginásio, um recreio para os alunos e alunas do 1º ciclo, um campo de areia, e um espaço de recreio para os alunos dos 2º e 3ºs Ciclos e Ensino Secundário. Para apoio aos alunos, o Colégio tem ainda disponíveis um Serviço de Psicologia e Orientação e Serviços Médicos.

A plataforma de e-learning Moodle foi concretizada para permitir aos alunos terem acesso aos conteúdos lecionados, “[...] desenvolver as tarefas ao seu ritmo e em diferentes contextos, interagir e gerir o seu ritmo de aquisição de competências”. Esta ferramenta, que pode ser vista em diferentes idiomas, facilita “[...] o acesso [...] aos recursos pedagógicos” e conta com “[...] fóruns de discussão [...] [e] salas de chat [...]”. Para promover o uso da plataforma, a escola tem o seu próprio servidor web e, como já mencionado, computadores em todas as salas de aula com acesso à Internet, sendo que todo o espaço escolar usufrui de rede wireless.

³ A Carta Educativa encontra-se disponível em <<https://www.cm-coimbra.pt/areas/estudar/coimbra-cidade-educadora/carta-educativa>>, consultada a 4 de outubro de 2021.

⁴ Dados recolhidos do website da Pordata – Base de Dados Portugal Contemporâneo, disponível em <<https://www.pordata.pt>>, consultados a 13 de dezembro de 2021.

⁵ Informação recolhida da secção “Estruturas de Apoio” do site do Colégio de São Teotónio na página <<https://www.steotonio.pt/site/index.php/146-estruturas-de-apoio/apoio-ao-estudo>>, consultada a 13 de dezembro 2021.

A Educação para a Cidadania, no Colégio de São Teotónio “[...] permite reflectir sobre a importância das regras da nossa existência enquanto alunos, professores, pais, filhos, membros da sociedade”. Esta área estende-se a todo o currículo e pretende a “[...] transmissão de conhecimentos e noções, com vista à vida participativa, esclarecida e responsável em sociedade”.

A escola oferece apoio ao estudo que se orienta para acompanhar os alunos com “[...] necessidades de reforço das aprendizagens [...]”. Este apoio envolve o acompanhamento do docente da disciplina em que o aluno tem dificuldade, o docente do Apoio, o Diretor de Turma do aluno e a Coordenação de Apoio.

Uma outra atividade disponibilizada pelo Colégio são os Salões de Estudo, nos quais os alunos podem realizar os seus trabalhos de casa, “estudar as matérias para os testes” e ainda clarificar as suas dúvidas com os professores presentes. Estas atividades têm lugar de segunda a sexta-feira, com a duração de 50 minutos, após o horário letivo, são supervisionadas por professores destacados para o efeito e são de frequência facultativa, devendo os alunos ser inscritos pelos Encarregados de Educação, no início do ano letivo.

À data da publicação do Anuário de 2018-2019 e 2019-2020 (Abreu *et al.*, 2020), existiam várias Atividades de Enriquecimento Curricular em diferentes domínios disponíveis para os alunos, tais como: o Clube do estudante solidário, no domínio Humanista Cristão; Judo, Futsal, Basquetebol e Badminton, no domínio desportivo; MAT4LOVE e EcoBio CST, no domínio científico; e ainda Clube de Guitarra, Ballet, Clube de Xadrez e Clube de Italiano, no domínio cultural e recreativo.

No decorrer do ano letivo, são dinamizadas atividades habitualmente destinadas à comunidade escolar, tais como a Cerimónia de Abertura do Ano Letivo, o Dia Europeu das Línguas, o *Thanksgiving*, a celebração do dia de São Teotónio, santo que dá nome ao Colégio. Estas celebrações envolvem tanto a participação dos alunos, como do corpo docente da escola e dos Encarregados de Educação.

1.1.3 O Projeto Educativo do Colégio de São Teotónio

O Colégio de São Teotónio é uma escola católica que apresenta como lema “o humanismo cristão, um projeto educativo, uma escola plural”. No seu Projeto Educativo são apresentados alguns valores que pretendem identificar o Colégio, tais como a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, a criatividade, a cidadania, a interioridade e o empreendedorismo. Além de ser sustentado por estes valores, o Projeto Educativo do Colégio pauta-se igualmente pela sua abertura à comunidade.

Segundo as informações disponibilizadas online, há uma “preocupação pela qualidade da educação, formando a pessoa toda, numa perspetiva integral, com uma particular ênfase na sua dimensão espiritual”. Nesta escola, dá-se uma elevada importância à “qualidade da relação entre todos os elementos da escola – educadores, alunos e pais”, no sentido de fazer face às “dificuldades de relação interpessoal que marcam a sociedade contemporânea, educando pela proximidade, pela dedicação e co[r]responsabilidade”.

1.1.4 A Oferta Formativa do Colégio de São Teotónio⁶

O Colégio de São Teotónio oferece formação desde o 1º Ciclo até ao Ensino Secundário.

Os 1º, 2º e 3º Ciclos e o Ensino Secundário têm um projeto que se desenvolve “[...] segundo os princípios e valores orientadores do currículo nacional e do Ideário do Colégio [...]”. Isto é complementado com o “[...] Plano de Atividades [que] concretiza anualmente um projeto educativo sólido e coerente [...]”. O Ensino Secundário e os seus diferentes cursos – que no ano letivo 2021/2022 incluíam os Cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias; de Ciências Socioeconómicas; e de Línguas e Humanidades – pretendem concretizar uma “[...] preparação adequada para o ensino superior [...]”.

Existe ainda formação artística através da Escola de Teatro, que assegura um curso Profissional de Artes de Espetáculo/Ator/Atriz, e da Escola de Música, que proporciona um Curso de Ensino Artístico de Música. Esta diversa oferta formativa encontra-se disponível e concentrada num só edifício com áreas bem divididas e organizadas.

Além da formação curricular, o Colégio de São Teotónio oferece adicionalmente um serviço de Creche “dos seis meses aos dois anos de idade” com “[...] capacidade para 30 utentes, distribuídos por grupos de diferentes faixas etárias” e que faz parte do Centro Social São Teotónio. Este serviço pretende ser “[...] uma resposta social da responsabilidade do Centro Social São Teotónio”.⁷

1.2 As Turmas

O Estágio Pedagógico foi realizado numa turma de 3º Ciclo, para o Francês e numa turma do Ensino Secundário, para o Inglês.

1.2.1 A Turma de Inglês

A turma de Inglês do 11º ano⁸ era constituída por 22 alunos provenientes de três turmas diferentes: a turma de Ciências e Tecnologias (CT), a turma de Ciências Socioeconómicas (CS) e a turma de Línguas e Humanidades (LH). Frequentavam esta turma de Inglês os dez alunos da turma de CT, os nove alunos da turma de CS e três dos quatro alunos da turma de LH. A turma era então constituída por 13 rapazes e 9 raparigas, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos de idade. Tendo em vista a cultura de ensino de excelência do Colégio de São Teotónio, observámos que existiam nesta turma vários alunos que foram distinguidos com o “Quadro de Honra” no ano anterior. Havia também nesta turma, alunos que não habitavam na cidade e 2 eram residentes internos no Colégio. Quanto às habilitações dos encarregados de educação, 68% dos alunos desta turma de Inglês tinham pelo menos um dos pais com Educação Superior.

No geral, a turma tinha uma boa proficiência na língua Inglesa, à exceção de um pequeno número de alunos. Alguns dos alunos eram bastante participativos na língua alvo, enquanto os que

⁶ Informação recolhida da secção “CST” da página <<https://www.steotonio.pt>> consultada a 13 de dezembro 2021.

⁷ A informação presente neste parágrafo foi recolhida da secção “CSST” da página <<https://www.steotonio.pt>> acedida a 13 de dezembro 2021.

⁸ Agradece-se a disponibilização da informação presente neste subtópico aos Diretores de turma das turmas do 11º ano.

apresentavam mais dificuldades tendiam a evitar participar na aula. Quanto ao comportamento, esta turma era bem-comportada e atendia ao que lhe era pedido, contudo, havia alguns grupos de alunos que em conjunto tendiam a dispersar a sua atenção.

1.2.2 A Turma de Francês

A turma de Francês do 9º ano era constituída por 20 alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos. Destes 20 alunos, 9 eram rapazes e 11 eram raparigas. Três alunos nesta turma tinham Necessidades Educativas. À semelhança da turma de Inglês, havia alunos que não habitavam na cidade, mas não havia nenhum residente no Colégio. 80% dos alunos desta turma tinham pelo menos um dos pais com Educação Superior.

No geral, esta turma era muito motivada na disciplina de Francês e os alunos faziam um esforço para usarem a língua estrangeira. Havia visivelmente alguns alunos que tinham mais elevada proficiência a Francês, enquanto havia também alunos com um nível de língua mais fraco, o que constituiu um desafio para a professora estagiária. Em termos comportamentais, a turma não apresentava problemas de maior, havendo apenas pequenos focos de conversa, ocasionalmente.

1.3 Síntese

Revela-se de elevada importância e interesse para um professor o conhecimento da escola bem como da área onde a mesma se insere, dado que permite a sua adaptação ao meio onde leciona. Assim, neste capítulo, foi descrito o contexto no qual decorreu a minha Prática Pedagógica Supervisionada: a escola, enquanto local e comunidade; a cidade, enquanto área que constantemente influencia a escola; e a especificidade das turmas que acompanhei ao longo do ano letivo 2021-2022.

Sendo inerente ao ser humano a criação de expectativas, surgiram naturalmente desafios com os quais a Professora Estagiária teve de lidar. Perante as turmas aqui descritas e as suas características desafiadoras, bem como face às características individuais de cada aluno, houve uma necessidade de adaptação das expectativas da minha parte, enquanto estagiária, à realidade concreta das turmas, que se traduziu na adoção de métodos variados de gestão e dinamização da sala de aula. Nesse sentido, apresentar-se-á, no capítulo seguinte, não apenas a questão das expectativas criadas, mas também o modo como as mesmas foram superadas, e ainda a forma como lidei com as mesmas e com os desafios, não só no ambiente de sala de aula, mas também no que diz respeito às atividades extraletivas que desenvolvi ou nas quais participei.

Capítulo 2 – Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica Supervisionada

A Prática Pedagógica Supervisionada visa a profissionalização de uma professora, preparando-a para ser autônoma e capaz de desenvolver, de forma crítica, uma atividade de docente. Parece-nos, pois, incontornável que se comece pela capacidade autocrítica da professora. Quer no que diz respeito à sua forma de ser e de estar, quer à sua forma de atuar. Pretendo, assim, refletir sobre a minha evolução ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada.

Este capítulo irá apresentar em primeiro lugar a estagiária e o percurso académico que a levou a frequentar um Mestrado em Ensino. De seguida, referir-se-ão as expectativas e os desafios com que me se confrontou ao longo deste ano letivo, bem como à forma como lidou com os mesmos e os ultrapassou. Por fim, serão apresentadas as atividades letivas e extraletivas realizadas ao longo do ano letivo na escola.

2.1 A estagiária

Ao longo de toda a minha vida houve sempre momentos em que a docência era aquilo que eu queria seguir como atividade profissional. Através da minha Licenciatura em Línguas Modernas, tive a oportunidade de desenvolver as minhas competências linguísticas, o meu conhecimento de cada língua, mas também das suas culturas e literaturas. Quando em 2020 terminei a Licenciatura, a pandemia, que ainda hoje se vive, tornou o futuro, que eu almejava enquanto professora, um tanto nublado pelas dificuldades e desafios que tanto os alunos como os professores viveram. Ainda assim, no meio das incertezas, mas motivada pela vontade de devolver o que me havia sido dado ao longo de todo o meu percurso escolar e académico, o Mestrado em Ensino foi a opção que se manteve como a única possível, sendo aquilo que sempre quis.

A oportunidade de realizar o Estágio Pedagógico verificou-se tão desafiadora como instigante e enriquecedora, por me ter permitido um desenvolvimento profissional e académico. Tendo sido este o meu primeiro contacto com a docência, posso afirmar que contribuiu, sem qualquer dúvida, e muito positivamente, para a construção da professora que espero vir a ser e, acima de tudo, por me ter dado acesso a um contexto profissional que eu desconhecia quase por completo.

2.2 Expectativas e desafios da estagiária

No primeiro contacto com uma nova realidade profissional, é inevitável que se criem expectativas sobre o que poderá acontecer. Assim sucedeu no meu primeiro contacto com a docência, em que, além de lidar com as expectativas, tive também de aprender a lidar com alguns desafios, alguns dos quais ainda não ultrapassei por completo.

Sendo o trabalho de um professor um trabalho com um cariz humano muito elevado, esperava desde início conseguir construir uma forte ligação com os alunos, de modo a conseguir gerir a turma, quer em termos de comportamento quer de participação ativa na sala de aula. Ora, se é certo que esta expectativa foi alcançada desde início com a turma de Francês, já na turma de Inglês experienciei maiores dificuldades. Ainda assim, com o passar do tempo, as atividades que desenvolvi, bem como as aulas que lecionei em substituição das professoras cooperantes, proporcionaram-me uma relação mais próxima com ambas as turmas. Isto permitiu-me dar as minhas aulas com mais

autodomínio e serenidade, tendo conseguido inclusivamente fazer brincadeiras que deixavam os alunos mais à vontade, o que também me deixava mais à vontade também perante as turmas.

Associada a esta expectativa, surge o desafio de conseguir “controlar” a aula, a turma e a atenção dos alunos. Posso afirmar que este foi um desafio difícil de concretizar, principalmente quando assegurei aulas de substituição a turmas que não conhecia. Tendo em conta a minha experiência com as turmas que acompanhei desde o início do ano letivo, em contraste com a minha experiência enquanto professora substituta, cheguei à conclusão de que conhecer a turma e ter alguma proximidade são fatores que ajudam na gestão da sala de aula.

Sinto que toda a preparação científica que adquiri ao longo do primeiro ano de Mestrado foi bastante sólida, o que me permitiu estar confiante na produção de planos de aula adequados. Contudo, foi a aplicação prática que me causou mais dificuldades, pois num plano de aula nunca se conseguem prever todas as situações que podem vir a acontecer. Além disto, as fragilidades linguísticas que apresentava ao nível do Francês, e que não existiam a nível do Inglês, sempre me causaram mais insegurança na concretização das aulas. Consegui lidar com esta situação através da ajuda da Professora Orientadora de Francês e dos Seminários de Francês, através dos quais fui corrigindo algumas das minhas falhas. Sinto que me falta ainda percorrer algum caminho quanto a este aspeto, e espero conseguir colmatá-lo com uma potencial imersão num país francófono, ou ainda através da Formação Contínua de Professores, uma componente essencial na profissão de docente ao longo de toda a vida.

Um dos maiores desafios ao longo de todo o ano foi o facto de ter realizado o estágio sozinha. Não ter tido um colega com quem partilhar dúvidas e incertezas, foi um dos aspetos de que mais senti falta. Considero, com efeito, que teria sido muito benéfico ter realizado o estágio com alguém que pudesse dar a sua visão do trabalho realizado, alguém que pudesse criticar de forma construtiva o trabalho que ia realizando e que certamente me ajudaria a melhorar.

Tendo em conta que este Estágio Pedagógico foi a minha primeira experiência de ensino, tive algum receio de não conseguir resolver situações mais tensas de indisciplina. Felizmente, as turmas com que lidei eram bem-comportadas, sendo que o desafio que surgiu foi o de gerir a sala de aula para quebrar os hábitos de conversa entre alunos.

A respeito da lecionação, preocupava-me a necessidade de planificar aulas que pudessem ser bem-sucedidas na sua concretização, e que, sobretudo, motivassem os alunos para aprenderem as duas Línguas Estrangeiras. Olhando retrospectivamente para o trabalho que realizei ao longo de todo o ano, consigo sem dúvida apontar aulas menos bem-sucedidas e outras muito bem-sucedidas. Todas elas serviram para a minha evolução e aprendizagem ao longo do ano letivo, para que fosse melhorando e aprendendo com os erros cometidos. De facto, sempre tentei fazer com que cada falha, anotada durante os Seminários com as Professoras Orientadoras, fosse corrigida de modo a que não se repetisse. Com plena consciência de que os alunos devem de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, esforcei-me por superar as minhas dificuldades e continuarei sempre a trabalhar para melhorar cada vez mais.

Ser capaz de realizar planos de aula que não ultrapassassem a duração da aula, foi talvez a maior dificuldade que eu senti ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada. Até ao segundo período, quando tiveram lugar as aulas assistidas pelos Orientadores da Faculdade, realizava planos

extremamente ambiciosos, que quase nunca conseguia terminar, o que gerava em mim alguma ansiedade. Com o passar do ano, fui conseguindo acertar a carga de trabalho planeada para cada aula, de modo a não sobrecarregar os alunos nem os deixar desmotivados (ou com a sensação de que o sumário ficava por cumprir).

Por fim, a colocação e a projeção da voz em sala de aula representaram o meu desafio mais inesperado. No sentido de aprender a superar este desafio, tive uma sessão com a Professora de Voz do Colégio de São Teotónio, que aceitou ajudar-me, dando-me algumas dicas que procurei desde logo aplicar nas minhas aulas. Estas ajudaram-me claramente a melhorar uma dificuldade que me causava alguma preocupação. Não se trata, contudo, de um desafio ultrapassado, pelo que tenciono, no futuro, continuar a dar atenção à colocação da voz.

2.3 Atividades Letivas

Ao longo do ano letivo de 2021/2022, lecionei 8 aulas de Inglês – 2 com a duração de 50 minutos, uma das quais com valor formativo, e 6 com a duração de 100 minutos. Também lecionei 14 aulas de Francês, todas de 50 minutos, uma das quais com valor formativo.

As temáticas abordadas nas aulas que lecionei em Inglês foram: *The British Holiday – Guy Fawkes, Letter of Complaint, Environmental Issues, Natural Disasters, GMOs, Multiculturalism, Volunteering e The Future of The World of Work*. Já as temáticas das aulas de Francês por mim lecionadas incidiram sobre os seguintes temas: *La Musique, L'Art au Musée, Le Cinéma, La Technologie, Les Défis Mondiaux, e L'Écologie*.

No que toca à realização destas aulas, observei um claro progresso ao longo do tempo. As primeiras aulas lecionadas foram prejudicadas sobretudo pela gestão do tempo, pela criação de planos muito ambiciosos e pela gestão da sala de aula, conforme mencionei anteriormente. Porém, a melhoria no que toca a estes aspetos foi efetiva, e penso que as aulas em si também se foram aprimorando.

2.4 Atividades Extraletivas

Ao longo do Estágio Pedagógico, foi-me possível não apenas lecionar aulas, mas também participar em algumas atividades extraletivas.

Ao longo de todo o ano letivo, pude assistir, enquanto observadora, a diversos tipos de reunião: reuniões de departamento, reuniões intercalares e reuniões finais de avaliação das turmas acompanhadas. Isto revelou-se de elevado valor, por me ter dado a possibilidade de compreender melhor as diferentes tarefas e responsabilidades dos professores, além da preparação e da lecionação de aulas.

Também dinamizei atividades fora do contexto de sala de aula e tive a oportunidade de colaborar em iniciativas da escola. Para a disciplina de Inglês, assinalei o dia 5 de novembro, relativo ao *Guy Fawkes Day*, através do uso de vídeos adaptados aos diferentes níveis de Inglês, que foram mostrados no início das aulas de diferentes turmas. No dia 25 de novembro, também dinamizei uma atividade com a turma de Inglês relativa ao *Thanksgiving Day*. Neste dia, cada aluno escreveu num chapéu de *pilgrim* (em papel) algo que exprimisse a sua gratidão. Os resultados desta atividade

foram expostos à comunidade escolar no átrio do Colégio de São Teotónio (e encontram-se ilustrados no Anexo 1).

No que toca à disciplina de Francês, criei um PowerPoint explicativo sobre o *Mardi Gras*, que apresentei à ‘minha’ turma de 9º ano ao Club de Francês 2 do Colégio. Esta apresentação foi igualmente apresentada pela Professora Orientadora às restantes turmas de Francês. Aquando da Semana da Francofonia, elaborei um outro PowerPoint sobre o uso do Francês pelo mundo, que mais uma vez apresentei à turma de 9º ano e ao Club de Francês 2, tendo sido apresentado às restantes turmas pela Professora Orientadora. Na Páscoa, criei ainda um PowerPoint sobre as tradições francesas que apresentei na turma de 9º ano e no Club de Francês 2.

Ao longo do ano letivo pude estar presente no Apoio de Inglês para o 11º. Esta experiência permitiu-me conhecer alunos de outra turma e também familiarizar-me com o tipo de acompanhamento que pode ser oferecido aos alunos com mais dificuldades. Por sugestão da Professora Orientadora de Inglês, assegurei uma destas sessões de acompanhamento, em particular a sessão subordinada ao tema *Consumerism*.

Foi-me permitido ainda participar, sempre que possível, no Club de Francês 2, destinado ao 2º Ciclo e aos alunos de 7º ano. Neste clube, dinamizei várias sessões ao longo do ano, com temáticas diferentes e sobretudo associadas a celebrações francesas, com o intuito de introduzir os alunos à Cultura Francesa e de os colocar em diálogo com a Cultura Portuguesa. As sessões que dinamizei tiveram como temas: *Le Repas de Noël*, *Mardi Gras*, Semana da Francofonia e *Les Pâques*. Para estas sessões utilizei PowerPoints em Francês com imagens. Estes permitiram aos alunos estabelecer paralelismos com a sua língua materna, criando, jogos de tradução. Utilizei também desenhos para colorir, que os alunos legendavam para aprenderem novo vocabulário. Utilizei ainda vídeos animados em Francês, que analisei com os alunos, pausando o vídeo várias vezes de modo a que conseguissem acompanhar o conteúdo. Também a canção “Vive le Vent” foi uma atividade que deveria permitir que, os alunos fossem apreendendo alguns dos sons do Francês.

Durante este estágio, tive a responsabilidade de assegurar algumas aulas em que as professoras cooperantes não puderam estar presentes. Nestes casos, recorri às fichas elaboradas no âmbito das disciplinas de línguas. Nestas ocasiões, era necessário o acompanhamento de um professor de língua e, como tal, foi-me proposto assegurar estas aulas. Isto permitiu-me fortalecer laços com as turmas que acompanhava desde o início do ano letivo, mas também conhecer outras turmas de outros níveis e com diferentes características.

No segundo período, tive a oportunidade de elaborar um dos testes de avaliação para a turma de Inglês do Ensino Secundário, sob acompanhamento da Professora Orientadora. Esta experiência permitiu-me ganhar alguma perceção do tipo de materiais a seleccionar, da natureza dos exercícios a elaborar e da distribuição das cotações pelas várias perguntas.

2.5 Síntese

Neste capítulo, foi meu objetivo refletir sobre o meu percurso académico, as minhas expectativas bem como os desafios com os quais tive de lidar ao longo do ano letivo. Também me referi, de forma sucinta, às atividades letivas e extraletivas realizadas por mim ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada.

Apesar dos desafios elencados, posso afirmar que me esforcei, ao longo do ano, por ultrapassá-los. No final do ano, por exemplo, já conseguia lidar melhor com a colocação da voz. Todo o percurso na Prática Pedagógica Supervisionada permite-me neste momento ter consciência das fragilidades que ainda apresento e da necessidade de continuar a corrigi-las ao longo do meu futuro enquanto docente.

Capítulo 3 – A Escrita Colaborativa em Ensino de Línguas Estrangeiras

A Escrita Colaborativa (EC)⁹ apresenta-se, neste relatório, como o tema científico-didático investigado ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada. Começamos com uma breve resenha histórica, para de seguida examinarmos a EC no contexto do Quadro Europeu Comum de Referência. Examinar-se-ão tanto as vantagens como as limitações da EC, bem como a sua aplicação prática no ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE)¹⁰. Por fim, serão apresentadas seis propostas didáticas, três para Inglês e outras três para Francês, através das quais se obteve um *corpus*, que será analisado na parte final deste capítulo.

3.1 A Escrita Colaborativa em contexto educativo

No artigo “Apprendre à rédiger en langue étrangère” de Marie-Odile Hidden, é defendida a prática da escrita em língua estrangeira como uma atividade integral. Por este motivo, esta autora refere que necessita de um treino sistemático e progressivo: “L’écriture en langue étrangère ou seconde est une activité à part entière qui demande un entraînement systématique et progressif” (2021). O treino sistemático e progressivo, de que fala Hidden (2021), ainda que possível de realizar fora do contexto de sala de aula, é altamente potencializado pela presença do professor que pode fornecer feedback imediato e, sobretudo, indireto, como defendem Hidden e Portine (2020: 7) que dizem que o erro não deve ser corrigido pelo professor, durante a construção de um texto.

A escrita colaborativa enquanto estratégia pode ser muito útil para ensinar e treinar a competência escrita em língua estrangeira, mas também para preparar os alunos para o seu futuro no mundo académico e profissional. Numa época em que se exige capacidade de colaboração nas suas mais diversas formas, consideramos, tal como Wigglesworth e Storch (2009), “[...] that these types of activity prepare learners for the kinds of tasks they will have to undertake once they enter the workforce” (p. 446). Também ao nível do Ensino Superior, o desenvolvimento da EC desde a escolaridade obrigatória, permite preparar os alunos para a realidade académica, na qual pode surgir a necessidade de realizar trabalhos e/ou ensaios em colaboração com outros. Com efeito, em 2009, Wigglesworth e Storch (2009) afirmaram que “Group work is widely used in university classrooms, and group assessment is also a relatively common form of assessment in the university context” (p. 445). Ainda que a realidade possa ter mudado até ao presente, trabalhos de grupo mantêm-se como uma possível modalidade de avaliação no Ensino Superior.

A escrita *em grupo*, como estratégia pedagógica, começa, segundo William Saunders (1989: 101-102), no século XVIII como um tipo de escrita “[...] focused primarily on one form of peer-group activity [...]” (p. 101), que consistia no processo de dar e receber feedback entre alunos. William Saunders (1989) nota que, só por volta dos anos 80 do século XX, surge um “[...] increasing interest in collaborative activities [...]” (p. 101). É nestas atividades que os alunos envolvidos organizam um trabalho conjunto, por forma a criar um produto também ele conjunto ou então com a finalidade de “[...] help each other throughout the process of creating individual compositions” (p. 102). Assim, este mesmo autor cunhou, em 1989, o termo Co-Writing, um tipo de escrita que é “[...] completely cooperative [...]” (p. 102) dado que todos os envolvidos “[...] share ownership of the text, and they collaborate during every task” (p. 102). Desta forma, Saunders (1989) afirma que Co-Writing “[...] is

⁹ Doravante referir-me-ei à Escrita Colaborativa com a sigla EC.

¹⁰ A partir deste momento passarei a usar a sigla LE para me referir a Línguas Estrangeiras.

distinct from the other collaborative activities [...]” (pp. 102-103) porque nela os alunos devem interagir e contribuir “[...] throughout each of the following writing tasks [...]”, a saber: a planificação, a composição, a revisão e a correção do texto (p. 103). Este autor prossegue definindo em que consistem cada uma destas tarefas: a planificação “[...] consists of deciding on an audience, purpose, and topic; generating and selecting ideas [...]”; a composição “[...] involves translating ideas into organized and coherent text; monitoring progress by reading that which has been written [...]”; a revisão “[...] entails reading the completed draft as a full text, and identifying areas needing improvement [...]”; e a correção “[...] includes proofreading and editing the final draft of the [...]” (Saunders, 1989: 103). De forma semelhante, também Lowry *et al.* (2004) definem EC como “[...] an iterative and social process that involves a team focused on a common objective that negotiates, coordinates, and communicates during the creation of a common document” (p. 72).

Segundo estas definições, é possível afirmar que a EC permite desenvolver nos alunos várias competências e valores considerados relevantes no documento “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PASEO)¹¹ (Martins, G. O. *et al.*, 2017). Na área das competências, esta estratégia permite o desenvolvimento das “Linguagens e textos” (p. 21) por meio do uso “[...] proficiente [de] diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras) [...] [e do domínio de] capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.” (p.21). Ademais, a EC favorece o “Relacionamento Interpessoal” (p. 25), dado que os alunos aprendem a “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa [...] [e ainda] interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista [...]” (p. 25).

Já no que aos valores diz respeito, a EC permite desenvolver os valores da “Responsabilidade e integridade” dado que, com a EC, os alunos devem interagir uns com os outros devendo “respeitar-se a si mesmo[s] e aos outros [...] [e ainda] ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum” (p. 17). Com esta estratégia, os alunos devem igualmente “ter sensibilidade e ser solidário para com os outros” (p. 17), respeitando as opiniões e sugestões dos outros.

No artigo “Des pratiques collaboratives rédactionnelles en (français) langue étrangère à l’appropriation individuelle de l’écrit”, Marie-Odile Hidden e Henri Portine (2020) definem vários tipos de colaboração: a colaboração vertical, “[...] qui va de l’enseignant(e)-expert à l’apprenant [...]” (p.3); a colaboração transversal, envolvendo um aluno considerado “[...] expert par l’enseignant(e) et par la classe [...]” que interage com um colega (p. 3); a colaboração mista ou oblíqua, em que o docente escolhe um aluno para ajudar um colega (p. 3); e ainda a colaboração conjunta “[...] qui ne mobilise pas forcément une expertise même locale [...]” (p. 4). É a colaboração conjunta que estes autores defendem, em particular, no contexto do ensino de Francês como língua estrangeira. A colaboração conjunta acontece então em “[...] travail soit à deux, soit en petits groupes réduits (trois apprenants, quatre maximum sous certaines conditions)” (p. 4). Este tipo de colaboração permite, segundo os mesmos autores, a realização de diversas tarefas com diferentes funções e diferentes objetivos, incluindo a atividade de “co-writing” (Saunders, 1989), que consiste numa forma de colaboração entre várias pessoas com vista à redação de um texto (cf. Hidden & Portine, 2020: 4):

¹¹ Doravante usarei a sigla PASEO para me referir ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, G. O. *et al.*, 2017).

Du point de vue concret, la collaboration conjointe peut donner lieu à différentes tâches, à différentes fonctions et à différents objectifs : [...] Une collaboration à plusieurs pour rédiger un texte (cette forme de collaboration est proche de ce que Saunders (1989) appelle co-writing). (Hidden & Portine, 2020: 4)

Esta tarefa mencionada pelos autores é a mais relevante para o estudo que aqui se apresenta dado o seu enfoque na competência da produção escrita no âmbito do ensino-aprendizagem de LE.

3.2 A Escrita Colaborativa no âmbito do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL) faz referência a atividades de grupo e de pares, quando explica que é possível transmitir informação adequadamente através de tarefas que funcionam “[...] como veículo para o planeamento, assegurando a progressão e descrevendo a aprendizagem e o ensino das línguas [...]” (Conselho da Europa, 2001: 87). Ao mencionar atividades de grupo e de pares, podemos, pois, concluir que o QECL admite que estas constituem parte envolvente do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Neste documento de referência para o ensino de LE, enunciam-se também “Esquemas interacionais” (p. 180) durante o processo de ensino-aprendizagem das línguas. As “interacções triplas” são aqui focadas, e fala-se em “[...] transacções de cooperação mais complexas, orientadas para um fim, [nas quais] a língua é usada, segundo as necessidades [...]” (p. 180). Em trabalhos de grupo, como é o caso da EC, é essencial a interação entre os membros do grupo e, como tal, deverá ser potenciada a interação na língua-alvo, mesmo nos casos em que todos os alunos partilham a mesma língua materna.

Mais adiante neste documento emerge o dever de se fazerem “[...] algumas considerações sobre os papéis relativos dos professores, dos aprendentes e dos suportes” (Conselho da Europa, 2001: 201). É importante considerar, no que à EC diz respeito, a seguinte questão:

Podemos esperar ou exigir que os aprendentes participem [...] activamente no processo de aprendizagem, em colaboração com o professor e os outros estudantes, a fim de chegarem a acordo sobre objectivos e métodos, aceitando compromissos e participando em actividades de avaliação e de ensino mútuos, de modo a progredirem de forma regular em direcção a uma maior autonomia? (Conselho da Europa, 2001: 202-203)

Esta questão é importante no contexto geral do processo de ensino-aprendizagem ao longo de um ano letivo. De igual forma, pode ser pensada no âmbito da aplicação da estratégia de EC, uma vez que a mesma pretende desenvolver a autonomia dos alunos através da colaboração conjunta¹².

¹² Termo introduzido por Hidden e Portine (2020) em “Des pratiques collaboratives rédactionnelles en (français) langue étrangère à l’appropriation individuelle de l’écrit”.

Contudo, olhando para a questão colocada, em particular sob o prisma da participação ativa, é sem dúvida difícil responder a esta questão, dado que depende de fatores transversais ao processo de ensino-aprendizagem, tais como a motivação dos alunos.

Tendo em conta o supramencionado, pode concluir-se que, muito embora o QECRL não faça uma alusão direta à EC, este documento sublinha a importância do trabalho de pares e de grupo na prática da escrita, que são justamente duas formas de trabalho essenciais para a dinamização de atividades de EC em sala de aula.

3.3 Vantagens da EC no ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras

É possível afirmar que a EC trabalha concretamente dentro da abordagem Comunicativo-Acional. Sendo esta uma abordagem que combina a comunicação e a ação, a mesma defende que é através destas ações que o aluno melhor aprende. Tilda Saydı (2015) considera a abordagem comunicativa e abordagem acional complementares, tendo em comum o facto de que ambas “permettent aux apprenants le travail coopératif” (Saydı, 2015: 23), dentro do qual se insere a EC enquanto estratégia. Como tal, “[...] elles [les approches actionnelle et communicative] développent leur [des élèves] compétence sociale” (Saydı, 2015: 23).

Além deste importantíssimo ponto em comum, considera-se que as abordagens aqui mobilizadas também se aproximam da EC, pelo motivo de, segundo Saydı (2015), ambas tomarem como centro da sua ação o aluno (p. 23) e, sobretudo, por utilizarem a língua em contexto (cf. Saydı, 2015: 23), a partir de “[...] documents authentiques, quotidiens et actuels” (Saydı, 2015: 23) que permitem ao aluno uma mais profunda ligação com a língua-alvo.

A EC tem como principal objetivo a prática da competência escrita pelos alunos enquanto os mesmos interagem. A interação inerente a este processo vem potenciar outras competências, a saber a competência oral, bem como, áreas associadas ao PASEO (Martins *et al.*, 2017), como já mencionado no ponto 3.1. Na verdade, Jeremy Harmer, autor da obra *The Practice of English Language Teaching*, defende que

[w]riting in groups, whether as part of a long process or as part of a short game-like communicative activity, can be greatly motivating for students, including as it does, not only writing, but research, discussion, peer evaluation and group pride in a group accomplishment. (Harmer, 2007b: 329)

Deste modo, diretamente associadas à EC encontram-se as atividades que passamos a elencar:

a. A **pesquisa** pode muitas vezes ser utilizada neste tipo de escrita como forma de permitir que os alunos procurem ideias, traduzam expressões e leiam sobre um determinado tema. Com isto, além de aperfeiçoarem as capacidades de pesquisa (competência fundamental nos dias de hoje, especialmente tendo em conta o mundo académico e profissional), os alunos também praticam a língua-alvo, uma vez que fazem a pesquisa nessa língua.

b. A **discussão** desenvolvida pelo trabalho em grupo numa tarefa de EC, permite a prática da produção oral espontânea, mesmo que os alunos possam não discutir na língua-alvo. Contudo, fazem uso da língua estrangeira na sua interação oral com os pares ou grupo, sempre que formulam e apresentam as suas sugestões durante a atividade de escrita.

O **espírito de grupo** e a **autoestima** são também envolvidos na EC, uma vez que esta permite que todos os elementos do grupo sintam orgulho do seu trabalho e do seu sucesso na realização de uma tarefa em conjunto com os seus colegas.

Se, por um lado, Harmer (2007b) menciona a discussão como algo que resulta da escrita em grupo, Hidden e Portine (2020), por outro, notam que, no âmbito do Estudo de Caso que estes autores efetuaram, a EC exige “[...] une certaine maîtrise du français oral de la part des apprenants, afin qu’ils puissent se faire comprendre de leurs pairs et s’engager activement [...]” (p. 19) comunicando ideias, sugestões e correções para a realização da tarefa proposta. Desta forma, torna-se clara a ligação entre a competência escrita e a competência oral, tanto na compreensão como na produção. Não obstante, é importantíssimo ter em conta a constituição das turmas com que se trabalha. Portanto, num contexto de sala em Portugal, em que, salvo algumas exceções, os alunos têm em comum o Português como Língua Materna, a afirmação de Hidden e Portine (2020) sobre a necessidade de uma mestria da língua estrangeira oral, não é completamente verdadeira. Esta aplica-se apenas em contextos semelhantes aos do estudo destes autores, no qual os alunos eram de países diferentes. É aqui também importante ter em consideração as diferenças na competência em língua estrangeira dos alunos de uma mesma turma, posto que, segundo o sistema educativo em vigor, os mesmos se encontram organizados em turmas por idades, não olhando aos seus níveis de competência, definidos pelo QECRL.

Também estes autores concordam com Harmer (2007b), quando afirmam que a EC promove a autonomia dos alunos, pois sem a mesma não se alcança um produto final: “En collaboration conjointe, le groupe d’apprenants doit se saisir d’une posture autonome (sinon le travail ne peut se faire)” (Hidden & Portine 2020: 6). Desta forma, os alunos trabalham uns com os outros de forma autónoma, na realização da tarefa que lhes foi atribuída.

Para além do desenvolvimento da autonomia, a EC permite mobilizar a atenção, o engajamento ativo e a empatia (cf. Hidden & Portine, 2020: 6-7). Ao trabalharem em pequenos grupos, os alunos interagem entre si de forma ativa e independente do professor para alcançarem o objetivo da tarefa, o que requer a atenção de todos os membros do grupo. A interação e partilha entre alunos, por contraste com a interação e partilha entre aluno e professor, é inerente a este tipo de trabalho, tendo em conta a perspetiva de “collaboration conjointe” (Hidden & Portine, 2020). A empatia é necessária entre os membros do grupo de trabalho, dado que esta permite que os alunos consigam entender e aceitar a perspetiva do outro, eventualmente chegando a um consenso para alcançarem os objetivos finais da tarefa: “[...] sans empathie la réaction d’autrui ne peut être prise en considération, interprétée et intégrée” (Hidden & Portine, 2020: 7).

Além do acima referido, esta estratégia leva à identificação do erro e à planificação (cf. Hidden & Portine, 2020: 7). Segundo estes autores, o erro não deve ser corrigido pelo professor: “[...] l’erreur que produit un apprenant n’est confrontée ni à une correction ni à un processus de remédiation proposés par un enseignant [...]” (p. 7). Deve, por outro lado, “[...] être auto-repérée ou repérée par un co-apprenant [...]” (p.7). Por outras palavras, deve ser o próprio aluno a identificar o

erro que fez, ou deve ser um colega a identificar, colega esse “[...] qui peut proposer une correction mais qui est néanmoins incapable de suggérer un processus de remédiation” (p. 7), assumindo que os alunos se podem corrigir reciprocamente, sob a forma de sugestões. No que toca à planificação, esta resulta da “[...] responsabilisation des apprenants [...]” (p. 7): “[...] chaque apprenant doit planifier ses actions ultérieures et les réévaluer, voire les inhiber, si celles-ci ne sont pas convergentes avec celles du ou des co-apprenants” (p. 7). Assim, cada aluno deve ter a capacidade de avaliar e adaptar as suas ações, planificando-as, tendo em consideração os seus colegas de grupo e as suas opiniões.

Quando bem-sucedida, a EC “[...] allows students to learn from each other” (Harmer, 2007a: 73). A estratégia de EC potencia a partilha de conhecimentos entre os membros do grupo, com quem podem também esclarecer dúvidas sem recorrer de imediato ao professor. A constituição de grupos, ao contrário do que se passa nos exercícios realizados individualmente, cria “[...] a sense of shared goals which can be very motivating” (p.73). Um aluno motivado pode contagiar os restantes, na medida em que, segundo o observado ao longo do ano letivo, um aluno motivado permitirá uma eficaz distribuição de papéis entre os elementos do grupo, responsabilizando os mesmos para a tarefa.

Segundo Hidden & Portine (2020), a EC “[...] permet aux co-apprenants de bénéficier des habiletés scripturales de leurs pairs [...]” (p. 19), fazendo com que a boa capacidade de escrita de um aluno vá ajudar ao sucesso do grupo e, por consequência, dos seus membros. O sucesso do grupo leva, tal como referido por Harmer (2007a), à partilha da glória, seja ela qual for, mas também à partilha dos insucessos, “[...] so that individuals are not held solely responsible for any shortcomings in what they produce” (p. 73). No caso de se verificar um resultado menos bom, não serão os alunos enquanto indivíduos a ficar com todo o peso dessa responsabilidade, e sim o grupo.

A EC, enquanto atividade de grupo, permite uma redução na quantidade de textos que o professor lê para poder dar feedback. Com a criação de grupos, na EC, o professor deixa de ter, por exemplo, 20 textos para corrigir e dar feedback aos alunos, para passar a ter apenas cinco textos de cinco grupos com quatro membros. À luz de Chrissie Boughey (1997), “[t]he fact that students were writing in groups meant that it was only necessary to provide feedback to a maximum of five pieces of writing at any one time” (p. 131). Consequentemente, além de ter um “[...] enormous impact on lecturer workload [...]” (p. 131), também permite “[...] to provide feedback on each piece of writing” (p. 131). Assim sendo, o professor consegue dar feedback mais aprofundado e detalhado, o que permite um melhor acompanhamento do trabalho dos alunos.

3.4 Limitações da EC no ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Muito embora as vantagens da EC sejam amplas e diversas, a EC apresenta também algumas limitações que devem ser pensadas e tidas em consideração na aplicação desta estratégia de ensino-aprendizagem.

Tal como se afirmou no ponto 3.3, Hidden e Portine (2020) atribuem à EC várias vantagens, mas não deixam de lhe apontar uma grande limitação: a sua dependência do nível da competência oral dos envolvidos. “[...] [E]lle [EC] nécessite en effet une certaine maîtrise du français oral de la part des apprenants, afin qu’ils puissent se faire comprendre de leurs pairs et s’engager activement dans le processus d’écriture” (Hidden & Portine, 2020: 19). Esta é uma verdadeira limitação, num contexto

de sala de aula com diversas nacionalidades, como acontecia no estudo de Hidden e Portine (2020) em que a turma observada era composta por “[...] 15 apprenants adultes provenant de 10 pays différents [...]” (p. 19). Porém, como visto também no ponto 3.3, esta limitação não é tão significativa quando a EC é aplicada em turmas cujos alunos têm a mesma língua materna, como acontecia, em geral, com as turmas com as quais trabalhamos.

Outra limitação da EC consiste no facto de que, sendo a turma composta por indivíduos, surge naturalmente a existência de “[...] unproductive CW group members, conflicting opinions, and [...] bossy group members” (Ajmi e Ali, 2014: 11). Estes autores evidenciam aqui situações que se encontram em sala de aula, em que emergem: alunos menos participativos que não se preocupam com a realização da tarefa; opiniões opostas que surgem no seio dos grupos, bem como atitudes altivas que podem surgir da parte de alunos que pretendem gerir o trabalho sozinhos. Todas estas situações podem gerar mal-estar dentro do grupo, o que é certamente contraproducente no âmbito da EC, já que esta se funda em tarefas que exigem partilha e empatia, tal como já referimos no ponto 3.3.

No mesmo sentido, aponta o estudo realizado por Ajmi e Ali (2014) que revelou que, em tarefas de EC, as dificuldades sentidas pelos alunos proveem das características dos membros de cada grupo tais como: “[...] language proficiency level, their personality, their cultural background and their understanding of the assigned CW task itself” (p. 11). Os desequilíbrios no nível de proficiência que se fazem sentir dentro das turmas, e que por consequência se podem fazer sentir dentro dos grupos de trabalho, geram discrepâncias nas participações dos diferentes membros do grupo de trabalho. Por fim, a própria personalidade de cada aluno pode afetar o funcionamento do grupo, principalmente na perspetiva da tolerância e aceitação do outro e da sua opinião, mas também tendo em conta as próprias relações interpessoais existentes entre os diferentes alunos da turma.

Considerando alguns dos desafios acima referidos, Ajmi e Ali (2014) sugerem esforços, tanto da parte dos docentes como dos alunos, que deverão ajudar a combater algumas das limitações aqui apresentadas. No que toca aos professores, os autores referem sobretudo: a definição de “[...] clear CW tasks [...]” (p. 11); “[...] provide students with clear instructions and guidelines [...]” (p. 11); “[...] give students enough time to do their CW [...]” (p. 11). No que concerne aos alunos, sublinha-se a necessidade de: serem “[...] serious and committed to CW [...]” (p. 11); “[...] have good time and group management [...]” (p. 11); “[...] have a sense of mutual understanding [...]” (p. 11).¹³

3.5 Aplicação Prática da Escrita Colaborativa

Diferentes autores apresentam diferentes formas de aplicar a estratégia de EC no ensino de LE. Apresentam-se aqui algumas dessas possibilidades, bem como algumas recomendações que os autores apontam para garantir o sucesso de tarefas realizadas com esta estratégia.

¹³ Efetivamente Ajmi e Ali (2014) mencionam ainda os seguintes esforços da parte dos professores: “[...] show clear learning outcomes for the CW tasks, train and guide students on how to work in CW groups, [...] help solve students’ conflicts and fairly assess students’ CW [...]” (p. 11). Da parte dos alunos sugerem os seguintes: “[...] plan how they will work on their CW clearly, establish rules for their CW team working, and fairly divide the CW work among themselves [...]” (p. 11).

De acordo com a definição de EC por Saunders (1989), apresentada em 3.1, Hidden e Portine (2020: 11) mostram que, ao aplicarem esta estratégia no ensino-aprendizagem de línguas, todos os membros de cada grupo foram responsabilizados pela produção escrita e cooperaram entre si em todas as tarefas a saber: “[...] choix des thèmes, identification des destinataires, organisation de l’activité d’écriture, corrections, différentes étapes de la rédaction, respect des conventions en matière d’écriture, etc” (p. 11). É, por conseguinte, indispensável que todos os alunos se sintam responsáveis por todo o processo de EC, sendo que, ainda no estudo de Hidden e Portine (2020), “[...] aucun conseil n’est donc donné en matière d’organisation [...]” (p. 11).

Jeremy Harmer (2007a) propõe duas formas diferentes de aplicar a EC, distinguindo entre atividades realizadas através do uso do quadro e atividades realizadas em grupos e pares. O autor afirma que, ao recorrer-se ao uso do quadro, além de todos os alunos conseguirem ver “[...] what is going on” (Harmer, 2007a: p. 73), este é um modo de tornar a EC bem-sucedida porque “[...] gets them out of their chairs; it is especially appropriate for those who respond well to kinaesthetic stimuli” (p. 73).

Quanto à escrita em grupos e pares, Harmer (2007a) estabelece ainda a diferença entre as atividades que “[...] depend on a **scribe** to write the final version of the piece [...]” (p. 76) e as que envolvem “[...] every single person writing their own version of the text” (p. 76). Através da EC em que apenas um escreve, os restantes podem focar-se noutros aspetos da construção de um texto, tais como “[...] to concentrate on the language, think about what is being written, and evaluate it in a more objective way [...]” (p. 77). Porém, nesta forma de aplicação, os restantes alunos não estão a praticar efetivamente a escrita, e o que escreve funciona apenas como um “[...] secretary taking dictation” (p. 77). É para fazer face a isto, que sugere que seja pedida a participação de todos os membros do grupo na escrita no decurso da atividade (p. 77).¹⁴

A EC pode também ser aplicada por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Com as TIC, esta estratégia pode ser altamente potenciada tal como indicam alguns autores.

A este propósito, Hidden e Portine (2020) referem que, para a constituição do *corpus* do seu estudo, foi utilizado Framapad, uma plataforma em linha para redação de texto. Argumentaram que o uso desta plataforma “[...] laisse une très grande liberté aux apprenants [...]” (p. 11) permitindo-lhes escrever “[...] quand il[s] le souhaite[nt] [...]” (p. 11), mesmo em âmbito exterior à sala de aula.

No mesmo sentido, Jeremy Harmer (2007a) explica como as atividades por ele sugeridas “[...] can also be done at a computer with students crowded around a screen [...]” (p. 77). E argumenta que este procedimento pode ser “particularly motivating” (p. 77) por permitir a correção instantânea “[...] through the use of a grammar and/or spell-check [...]” (p. 77) e por resolver os “problems with hard-to-read handwriting” (p. 77). Em *The Practice of English Language Teaching*, Harmer (2007b) reitera o uso das TIC na EC, defendendo que, através de um ecrã “[...] big enough [...]” (p. 329), toda a turma ou todos os membros de um grupo “[...] can clearly see what is being created, and everyone

¹⁴ O autor sublinha ainda que “[...] the main objective of writing activities done in groups or pairs is to involve everyone in the creation of written text, whoever does the actual writing” (Harmer, 2007a: 77).

can make small changes both during the initial writing process and also later on” (p. 329). Assim, o texto é co-construído, paulatinamente, ao mesmo tempo por todos os envolvidos (p. 329).¹⁵

Jeremy Harmer (2007a) sugere também várias atividades práticas para aplicação desta estratégia em aula. Uma delas denomina-se “Dictogloss” que consiste numa atividade através da qual “[...] students re-create a text or story that the teacher reads to them” (p. 74). O autor sublinha que esta atividade, afinal tão simples, permite “[...] vocabulary acquisition [...] [as well as it is] especially appropriate for building the writing habit” (p. 74).

3.6 Propostas Didáticas no ensino de Inglês e de Francês

Ao longo do ano letivo 2021/2022, e no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, foi aplicada a estratégia da EC em algumas das aulas lecionadas. Nesta secção, serão apresentadas e discutidas seis propostas didáticas que envolvem a prática da EC. Assim, nos pontos 3.6.1 e 3.6.2, serão analisadas três aulas de Inglês e três aulas de Francês, respetivamente. O *corpus* selecionado, resultante das aulas aqui apresentadas, será analisado e discutido no ponto 3.7, para aferir a utilidade e as vantagens didáticas da EC, objetivo deste estudo de caso exploratório.

A aplicação deste tema científico-didático nas turmas acompanhadas ao longo deste ano letivo verificou-se desafiante, devido ao número de alunos da turma de Francês, dada a pequena área da sala desta turma, e às imposições de segurança no âmbito da pandemia Covid-19. Ainda assim, o fator número de alunos por turma foi também facilitador na constituição dos grupos para as tarefas de EC.

3.6.1 As aulas de Inglês

Aula sobre *Guy Fawkes Day*

A primeira aula realizou-se no dia 5 de novembro, e teve como tema o *Guy Fawkes Day*. Esta aula, com a duração de 50 minutos, teve três objetivos de aprendizagem: a aprendizagem de um novo tópico cultural relativo ao Reino Unido (*Guy Fawkes Day*); consolidar o tópico gramatical *Linking Words and Phrases*; praticar a capacidade de fazer resumos.

Nesta aula começou-se por utilizar o excerto do filme “V for Vendetta”, no qual a personagem V cita parte do poema de Guy Fawkes. De seguida, distribuiu-se uma ficha com o poema “5th of November” para a realização de um exercício de compreensão oral e dar a conhecer a celebração. Após o exercício, mostrou-se um vídeo informativo sobre “British Holidays - Guy Fawkes Day”, para aprofundamento do tópico e aprendizagem de algum vocabulário novo. Para aprofundar a história desta celebração, distribuiu-se o texto “Guy Fawkes Day: A Brief History”, que foi lido em voz alta por alguns alunos. O tópico gramatical (*Linking words and phrases*) foi sintetizado através de uma tabela. Realizou-se, por fim, uma tarefa de EC que consistiu na construção de um resumo da história do *Guy Fawkes* usando as *Linking words and phrases*. Esta tarefa foi realizada em grupo de turma, utilizando o quadro branco, no qual uma aluna voluntária ia escrevendo o texto (*vide Anexo 2*) enquanto os restantes alunos iam fazendo sugestões e propostas de correção.

¹⁵ Na verdade, o autor refere igualmente que “[s]tudents and teachers can also email each other, of course [...]” (2007b: 329) sugerindo o uso de outras ferramentas online para a manutenção do contacto entre alunos e entre alunos e professor. Isto pode revelar-se útil para trabalhos fora da sala de aula, permitindo a troca de ideias para alcançar um consenso sobre alterações a fazer, tendo em consideração o autor da ideia original.

Aula sobre *Multiculturalism*

A aula do dia 30 de março incidiu sobre o tópico “A Multicultural World”, e teve como finalidade refletir sobre o passado dos EUA, do ponto de vista do multiculturalismo e da metáfora do “Melting Pot”. Esta aula teve os seguintes objetivos de aprendizagem: discutir as metáforas “Melting Pot”, “Salad Bowl” e “Mosaic”; sensibilizar para a perspectiva de pessoas norte-americanas com descendência de outras culturas; aprender um pouco da história dos EUA através de um poema de Langston Hughes; e praticar a competência da escrita do tipo poema.

Esta aula, de 100 minutos, começou com um desenho (produzido por um gráfico ilustrador) a ilustrar a evolução da percentagem de habitantes estrangeiros nos EUA. Questionou-se a turma sobre se, à semelhança dos EUA, Portugal também seria um país multicultural e foram apresentados dados concretos dos CENSOS 2021. Como forma de transição para o momento seguinte, foi-lhes perguntado se alguma vez se sentiram alienados, dando-lhes a definição do termo, já que a maior parte dos alunos a desconhecia. Com isto, apresentou-se Eboo Patel, um norte-americano que escreveu um artigo em que partilha o seu sentimento de alienação. Pediu-se que explicassem o significado da expressão “Melting Pot”, presente no título do artigo. Foram ainda apresentadas as metáforas “Salad Bowl” e “Mosaic”, referentes ao pluralismo de culturas no EUA. Após a leitura do artigo, a turma relacionou o título com o texto e realizou uma ficha de compreensão escrita. A partir do poema “Let America Be America Again” de Langston Hughes, citado no artigo, a turma realizou um exercício de preenchimento de espaços, enquanto ouviam a declamação do poema. Posteriormente, foram mostrados imagens e mapas relacionados com o avanço da fronteira dos EUA e com os grupos mencionados no poema. Após a análise do poema, projetou-se uma frase de Nelson Mandela sobre Multiculturalismo. Solicitou-se aos alunos que fizessem um exercício de *brainstorming*, por escrito, sobre o tema, como preparação para a tarefa seguinte: a escrita de um poema em colaboração com outros colegas. Para esta atividade, criaram-se seis grupos: quatro grupos de quatro alunos e dois grupos de três alunos, que escreveram um poema com pelo menos duas quadras cada, sem haver necessidade de rima.

Aula sobre *Volunteering*

No âmbito do Módulo 3 – “The World of Work”, foi lecionada a aula do dia 11 de maio, subordinada ao tema “Volunteering”. Esta aula teve como objetivos de aprendizagem: refletir sobre experiências de voluntariado; falar sobre as razões para fazer voluntariado; além de fazer uma revisão do *Reported Speech*.

Esta aula, com a duração de 100 minutos, iniciou com a visualização (segmentada) de uma curta metragem, “Give In To Giving”. De seguida, discutiram a possibilidade de fazerem voluntariado durante um *Gap Year* e partilharam as suas experiências de voluntariado. Na sequência desta discussão, escutaram uma experiência de voluntariado durante um *Gap Year* e realizaram um exercício de compreensão oral. A seguir, realizaram um exercício de compreensão escrita, com base num artigo que refletia sobre as possíveis razões para se fazer voluntariado. Por fim, a professora leu uma experiência de voluntariado, enquanto a turma tirava notas. Com base nessas anotações, os alunos reescreveram o texto que ouviram, usando o *Reported Speech*. Esta tarefa final foi realizada em grupo.

3.6.2 As aulas de Francês

Aula sobre *Les Nouvelles Technologies*

A primeira aula de Francês em que se utilizou a estratégia de EC foi realizada no dia 12 de janeiro, mas a atividade prolongou-se até à aula do dia 14 de janeiro. Estas duas aulas foram as primeiras do 2º Período depois de três semanas de pausa letiva, como consequência das medidas do governo para a prevenção da pandemia de COVID-19. Estas aulas incidiram sobre o tema *Les Nouvelles Technologies* que surge no âmbito da unidade 4, “Ça a Changé le Monde”. A primeira aula teve como objetivos de aprendizagem: reavivar a memória dos alunos, reativando o francês e o seu uso; adquirir algum vocabulário sobre os objetos informáticos das novas tecnologias; identificar plataformas online; lembrar e utilizar o Presente do Indicativo; começar a escrever um texto com a colaboração de todos os alunos da turma. A segunda aula teve como objetivo a conclusão e revisão do texto realizado com a colaboração de todos os alunos da turma.

A aula começou com uma breve interação oral com os alunos sobre as férias do natal como forma de reavivar nos alunos os “sons franceses” já que, muito provavelmente, nenhum aluno teria ouvido Francês durante as férias e esses sons teriam ficado completamente esquecidos durante a pausa. De seguida, fez-se a introdução ao tema das novas tecnologias com recurso ao material disponível na sala, bem como recorrendo a um PowerPoint com imagens para ensinar vocabulário. De seguida, passando para o âmbito da Internet, perguntou-se aos alunos que plataformas online conheciam, com o objetivo de que identificassem o blog. Assim que foi identificado o blog, propôs-se aos alunos criar um blog, para que pudessem partilhar o seu trabalho das aulas de Francês. Porém, era preciso, antes de mais, redigir um texto que apresentasse a turma e os objetivos do blog. Por conseguinte, foi iniciada a realização da tarefa de EC com o objetivo de reavivar a memória dos alunos. Ao mesmo tempo, foi-lhes pedido que utilizassem o Presente do Indicativo para escreverem um texto que apresentasse o propósito do blog. Na aula do dia 12 de janeiro, os alunos já só conseguiram planificar o texto e redigir duas frases iniciais. Na aula seguinte, do dia 14 de janeiro, conseguiram terminar o texto (*vide* Anexo 11) e revê-lo, fazendo as correções necessárias.

Aula sobre *Les Défis Mondiaux*

A aula aqui apresentada consiste, na verdade, numa sequência de duas aulas – nos dias 9 e 11 de março – em que foi aplicada a segunda atividade de EC. Estas aulas surgiram no âmbito da Unidade 5 “Mission : Solidarité !” do manual e tiveram como tema *Les Défis Mondiaux*. Os objetivos de aprendizagem das aulas foram: aprender vocabulário sobre os problemas mundiais; refletir sobre eventos que nos afetam mesmo que indiretamente; desenvolver a capacidade de pesquisa autónoma; consolidar *L’expression de la cause*; escrever pequenos textos sobre os diferentes desafios mundiais.

Na aula do dia 9 de março, utilizou-se o vídeo “Défis mondiaux - Que Se Passera-t-il Si Nous Échouons” para um exercício de compreensão oral. O vídeo foi previamente dividido em quatro partes para facilitar a atividade e foi explorado através de uma tabela com algumas questões para que os alunos identificassem a informação essencial. De seguida, distribuiu-se o texto “Restos du Cœur : cette année, une partie de la collecte sera redistribuée aux réfugiés ukrainiens” e, como a aula estava a terminar, pediu-se aos alunos que lessem o texto em casa como preparação para a realização da compreensão escrita uma semana mais tarde. Foi dito aos alunos que, na aula seguinte,

iriam escrever um texto em pequenos grupos sobre um de cinco desafios mundiais, de forma a informar e sensibilizar sobre os mesmos. Assim, foram criados cinco grupos, escolhendo cinco dos melhores alunos e pedindo-se que escolhessem mais três colegas cada um. Depois de organizados os grupos, foram dadas instruções para a preparação da atividade e foi lhes dito que escolhessem um dos cinco temas: *La Guerre*; *La Famine*; *La Pauvreté*; *Le Racisme*; *Les Réfugiés*. Cada um dos temas tinha uma imagem associada por forma a dar pistas aos alunos sobre o que poderiam escrever. Depois, foi-lhes pedido que, em casa, fizessem uma pequena pesquisa, em Francês, e trouxessem apontamentos para trocarem ideias com os colegas e construíssem o texto.

Na aula do dia 11 de março foi feita, inicialmente, a revisão das Expressões da Causa utilizando o método dedutivo através de um jogo – “Quem Quer Ser Milionário” – em que os alunos deveriam escolher a expressão da causa que melhor preencheria cada espaço. Através das diferentes frases que foram sendo completadas, a turma foi conseguindo deduzir as regras para a utilização de cada uma das expressões, entendendo também a necessidade de fazer acordos, concretamente quando se usam as expressões *à cause de* e *grâce à*. Quando terminou o exercício, registaram-se as expressões da causa no quadro e informaram-se os alunos que podiam encontrar este tópico gramatical na página 78 do seu manual.

Só então se passou à atividade de EC, pedindo-lhes que fizessem o texto definido na aula anterior utilizando as diferentes expressões da causa. Os alunos juntaram-se aos seus colegas de grupo e foram distribuídas as fichas de cada tema ao grupo correspondente. Foi dada ainda a indicação de que podia ser uma única pessoa a escrever, mas que todos teriam de contribuir para a construção e correção do texto. Durante o exercício, a professora circulou pelos grupos ouvindo o que discutiam, respondendo a questões, lembrando as instruções e dando sugestões.

Aula sobre *Les Gestes Écolos*

A aula do dia 27 de abril exigiu uma pequena preparação na aula anterior e em casa. Assim, no dia 22 de abril, foi explicado o trabalho a realizar na aula seguinte, e foram desde logo estabelecidos os grupos de trabalho e o material necessário. Tendo em conta o fim de semana que nos ia separar da aula seguinte, pediu-se aos alunos que preparassem a atividade de EC em suas casas, pesquisando imagens de gestos ecológicos e informações sobre os mesmos para trazerem para a aula do dia 27 de abril. Contando com esta preparação dos alunos durante o fim de semana, pretendia-se que, nessa aula, os alunos pensassem sobre gestos ecológicos e trabalhassem em grupo para a realização de cartazes que sensibilizassem para alguns destes gestos.

Na aula do dia 27 de abril, começou-se por perguntar aos alunos se tinham feito a pesquisa que lhes havia sido pedida e se tinham trazido algumas imagens representando gestos ecológicos. Alguns alunos responderam afirmativamente, dizendo que tinham feito pesquisa e visto algumas imagens, de que poderiam falar, mas que não as tinham trazido impressas. Prevendo isto, a professora trouxera para a aula algumas imagens já recortadas, para que os alunos pudessem, a partir delas, realizar a tarefa.

Para preparar os alunos, e ainda antes de passar à realização da atividade, pediu-se que participassem oralmente ditando gestos ecológicos que foram listados no quadro. Após este momento, pediu-se que se organizassem nos seus grupos de trabalho, e a professora foi circulando pelos grupos, pedindo a cada aluno que tirasse, aleatoriamente, uma imagem para que cada grupo

somasse quatro imagens. À medida que se passava por cada grupo, foram repetidas informações adicionais: que escrevessem um título e organizassem as imagens no cartaz antes de as colarem; que escrevessem, numa folha à parte, frases a sensibilizar para os gestos ecológicos representados nas imagens; essas frases serviriam de rascunho para que pudessem rever e corrigir as mesmas. Adicionalmente, foi-lhes pedido que cada aluno escrevesse uma frase de modo a evitar que fosse apenas um aluno a realizar a tarefa da escrita.

3.7 Análise e reflexão a partir do *corpus* de Escrita Colaborativa em Francês e Inglês

Como resultado das atividades de EC aplicadas nas aulas e descritas no ponto 3.6, faz-se nesta parte uma análise qualitativa, a partir do *corpus* que se encontra em anexo. Trata-se de um *corpus* que foi selecionado de forma a constituir uma amostra representativa de cada atividade realizada.

A análise que operámos sobre os textos aqui apresentados foi naturalmente de carácter qualitativo, tendo em conta a dificuldade de analisar quantitativamente os resultados obtidos devido à sua subjetividade, e também por serem pequenas produções escritas, pouco numerosas, e que constituem uma amostra francamente pequena, apesar de representativa do universo estudado. Desta análise resultarão reflexões sobre as produções de grupo, reflexões estas que se fundamentam e dialogam com o estado da arte apresentado anteriormente nos pontos 3.1 a 3.5. Assim, todos os comentários produzidos surgem como resultado da observação das propostas didáticas de EC realizadas ao longo deste ano letivo.

Esta análise é feita através da ótica do objetivo principal da investigação sobre a estratégia de Escrita Colaborativa: compreender o efeito da estratégia na aprendizagem dos alunos, bem como na sua formação, aferindo a utilidade e vantagens didáticas da EC no ensino-aprendizagem de LE. Não obstante, esta é também feita, sem nunca perder de vista os objetivos de aprendizagem de cada atividade (vistos no ponto 3.6), que procuram ir ao encontro dos documentos das Aprendizagens Essenciais: de Inglês – Formação Geral - Continuação – 11º ano (Direção-Geral da Educação, 2018b), no ponto 3.6.1, e de Francês – 9º ano (Direção-Geral da Educação, 2018a), no ponto 3.6.2.

De cada uma das aulas apresentadas em 3.7.1 e 3.7.2 serão analisados três trabalhos: um de nível elevado, outro de nível médio e ainda outro de nível mais baixo. Deste modo, pretendo analisar dados que sejam representativos do que foi efetivamente produzido pelos alunos. No caso da aula de Inglês sobre *Guy Fawkes* e da aula de Francês sobre *Les Nouvelles Technologies*, apresentadas respetivamente nos pontos 3.7.1 e 3.7.2, é apresentado apenas um trabalho por se tratar de atividades realizadas em grupo de turma, ou seja, em que toda a turma participou para a realização do mesmo texto.

3.7.1 As aulas de Inglês

Aula sobre *Guy Fawkes Day*

Nesta aula, a atividade de EC foi realizada em aproximadamente 10 minutos. Partindo do tema da celebração do dia do *Guy Fawkes*, tal como visto em 3.6.1, a referida atividade foi proposta como momento de consolidação da temática da aula e do tópico gramatical das *Linking Words and Phrases*. A atividade de EC decorreu com a colaboração de uma aluna voluntária que foi ao quadro escrever o texto (*vide* Anexo 2).

No entanto, poucos alunos participaram nesta atividade, o que pode ficar a dever-se a diversos fatores, como por exemplo: o número elevado de alunos na turma (são 22 alunos); a excessiva participação de alguns; e a inibição de outros. Ainda assim, os alunos que participaram com sugestões e alertavam a aluna que estava no quadro sobre eventuais erros que iam sugerindo. Por sua vez, a aluna pedia ajuda aos colegas.

Tendo em conta os objetivos de aprendizagem principais desta atividade – a consolidação do tópico gramatical *Linking Words and Phrases* e a elaboração de resumos – foi possível concluir que os alunos usaram de forma bem-sucedida os conectores “therefore”, “although”, “not only ... but also” e “however”. Quanto à capacidade de resumir o texto, conseguiram selecionar bem a informação relevante. Esta foi uma atividade realizada através do uso do quadro, o que permitiu que todos os alunos conseguissem ver o que era escrito e o que ia sendo alterado (cf. Harmer, 2007a: 73). É de notar ainda que a intervenção docente nesta atividade foi mínima, uma vez que apenas participou com pequenas sugestões ou quando questionada sobre algo.

Aula sobre *Multiculturalism*

Conforme referido em 3.6.1, foi pedido aos alunos que escrevessem um poema. A reação geral foi pouco positiva, o que se verificou também depois no tempo que demoraram a produzir os poemas, tendo um dos grupos nem sequer conseguido escrever nada na primeira aula.

Ao longo do decorrer da atividade, a professora circulou pela sala servindo de apoio aos diferentes grupos, reforçando as instruções dadas e sublinhando a importância da revisão final do texto. Ao circular na sala, foi possível identificar as dinâmicas dos grupos: em alguns apenas um ou dois alunos realmente estavam comprometidos com a tarefa, atestando assim a limitação apresentada por Ajmi e Ali (2014) acerca dos “[...] unproductive CW group members [...]” (p. 11); mas em outros – nomeadamente em grupos de três – os alunos organizaram-se, como sugerido pela professora, de modo a ter um aluno que escreve enquanto os restantes ditam e tomam notas para dar sugestões sobre o que inserir. Assim, pode constatar-se o que é dito por Harmer (2007a) sobre o facto de que a existência de um aluno incumbido da tarefa de escrever permite aos outros membros do grupo focarem-se na linguagem (cf. Harmer, 2007a: 77), uma vez que nos poemas produzidos não surgiram erros de ortografia nem gramaticais.

Conforme ilustram os Anexos 3 a 6, a turma conseguiu realizar com sucesso a tarefa, não se verificando grandes falhas em termos de produção textual. No Anexo 3, há um poema bastante simples, mas que atende ao pretendido pela tarefa. No Anexo seguinte (*vide* Anexo 4) vê-se um poema com versos mais elaborados, com uso eficaz de uma *linking word*. Através dos Anexos 5 e 6 vê-se o processo da produção do poema de um outro grupo. É interessante notar a elaboração de uma pequena lista de palavras que rimam e as alterações feitas ao poema inicial. Através disto, percebe-se também a organização do grupo que fez um *brainstorming* de palavras e de ideias.

Olhando em retrospectiva, a imposição de um género pode ter sido muito limitadora e até desmotivante para os alunos. Se se deixasse em aberto a possibilidade de escrita num qualquer género à escolha do grupo, é possível que a tarefa pudesse ter sido terminada na aula em que a mesma estava planeada e com ainda mais sucesso. Teria sido mais favorável a atribuição de mais tempo para esta tarefa na aula em que estava prevista atendendo à sugestão de Ajmi e Ali (2014): “[...] give students enough time to do their CW [...]” (p. 11).

Apesar dos pontos menos positivos desta atividade, considera-se que os grupos foram muito bem-sucedidos nas suas produções e, mesmo sem que tenha sido pedido, alguns dos grupos construíram produções com rima e mais extensas. No entanto, dada a dificuldade revelada por alguns grupos, a atividade transitou para a aula seguinte.

Aula sobre *Volunteering*

Durante a aula sobre *Volunteering* foi realizada uma atividade de EC que surgiu como tarefa de consolidação do vocabulário do tema da aula – *Volunteering* – e do tópico gramatical – *Reported Speech*. Esta consistiu numa atividade de escuta de um texto lido pela professora que os alunos deveriam reescrever de memória (Dictogloss), tal como sugerido por Harmer (2007a). A proposta de Harmer (2007a), foi, no entanto, adaptada, uma vez que foi pedido aos alunos que convertessem o texto que ouviam em *Reported Speech*. Tal como sugerido por Harmer (2007a), a única ajuda dada foi a escrita de nomes essenciais no quadro (cf. p. 75), a saber “Brenda Stonehouse” e “Brighton and Hove Community Works”.

Esta atividade resultou em dois textos que divergiam do original (*vide* Anexo 7). Assim, o texto no Anexo 8 apresenta falta de coerência e coesão textual, com frases muito desfasadas do texto original e verbos conjugados incorretamente (“her skills makes her feel”). Também neste texto se verifica que o *Reported Speech* não foi usado corretamente. O texto no Anexo 9 permite ver as anotações feitas pelos grupos, que neste caso se encontram escritas em português. Também neste texto se encontram algumas incorreções, ainda que em menor quantidade do que no texto anterior. No uso do *Reported Speech*, “ago” não foi devidamente substituído pelo “before” na linha 4. O último Anexo referente a esta aula, Anexo 10, contém apenas uma incorreção no uso do tópico gramatical estudado.

Ainda que a maior parte dos grupos tenha alcançado o objetivo de reescrever o texto usando o *Reported Speech*, observando a amostra recolhida e analisada, considera-se que a aplicação desta atividade ficou aquém das expectativas atendendo às falhas na aplicação do tópico gramatical. É possível que esta tenha sido uma atividade demasiado complexa por envolver a necessidade de reescrever um texto escutado usando o *Reported Speech*, recorrendo a apontamentos e à memória. Possivelmente terá sido este motivo pelo qual o grupo que escreveu o texto no Anexo 8 ter obtido um resultado mais fraco por comparação aos restantes. Com certeza o pedido da produção de um texto tal qual ele foi escutado, e só em seguida pedir a transformação do mesmo em *Reported Speech* teria sido uma forma de contornar esta falha. É igualmente possível que os alunos não tivessem ainda assimilado este tópico gramatical por completo, levando assim às incorreções encontradas nos textos. Tendo em conta esta possibilidade, foram tecidos comentários na aula seguinte, que se espera terem clarificado possíveis dúvidas dos alunos, considerando os textos apresentados.

À semelhança da atividade da aula sobre *Multiculturalism*, nesta atividade os alunos também organizaram os seus grupos atribuindo a tarefa de escrita a um dos seus membros, levando a uma maior agilidade no processo da EC. Por comparação com a atividade anteriormente descrita, houve aqui uma adaptação dos alunos na organização dos seus grupos mostrando “[...] [to] have good [...] group management [...]” (Ajmi & Ali, 2014: 11), demonstrando um maior sucesso na organização de cada grupo pelos seus membros. Isto levou a uma maior participação e envolvimento de todos os membros para a concretização do objetivo comum ao grupo: a reescrita de um texto.

3.7.2 As aulas de Francês

Aula sobre *Les Nouvelles Technologies*

A atividade de EC desta aula – consagrada a introduzir o tema das Novas Tecnologias e que incluiu uma atividade de EC em grupo de turma para ajudar os alunos a relembrarem-se do Francês escrito – prolongou-se ao longo de duas aulas de 50 minutos. Considera-se que a necessidade de tanto tempo para realizar a atividade se deve ao facto de terem sido aulas de início de período, depois de uma interrupção invulgarmente longa como medida de prevenção à COVID-19. Além disto, esta atividade revelou alguma complexidade por se tratar de um trabalho que envolve toda a turma, que nem sempre vai estar de acordo em tudo, e por as aulas de 50 minutos serem muito curtas para tudo o que envolve uma atividade de EC.

À semelhança da atividade da Aula de Inglês sobre o *Guy Fawkes Day* (ponto 3.7.1), em que se utilizou o quadro para a produção textual em grupo, nesta aula também foi utilizado o quadro como sugerido por Harmer (2007a: 73). Também aqui ficou claro o benefício de que, com o recurso a este simples meio material de sala de aula, todos os alunos conseguem ver o que é escrito e alterado no texto (cf. Harmer, 2007a: 73), o que obviamente lhes permite copiar o texto corretamente para os seus cadernos.

Dois alunos participaram na redação do texto no quadro ao longo de todo o processo de escrita do mesmo – que envolveu a planificação, composição, revisão e correção, à luz do que, a este propósito, é dito por Saunders (1989: 103). A participação de dois alunos no quadro durante a atividade tem ainda o mérito de levantar os alunos das suas cadeiras (cf. Harmer, 2007a: 73); e, na verdade, pelo menos um deles não teria sequer participado oralmente na construção do texto, e enquanto que, desta forma, foi-lhe possível estar envolvido na atividade através da escrita.

A atividade teve como objetivos de aprendizagem principais a prática da escrita, relembrar o Francês após as férias e relembrar e utilizar o Presente do Indicativo. Ora, tendo em conta o resultado desta atividade (*vide* Anexo 11), é possível verificar que foi efetivamente usado o presente do indicativo (na primeira frase e na última), mas os alunos optaram por utilizar maioritariamente o *Passé Composé* nas duas seguintes. Assim, através desta escolha foi mesmo possível ir além dos objetivos previstos, tendo sido possível identificar também algumas falhas na formação deste tempo verbal.

A criação do texto ficou na sua totalidade ao critério dos alunos que foram sugerindo o que adicionar, tendo por base a planificação feita na primeira aula em que esta atividade começou. Ao longo da produção do texto, os alunos recorreram à professora para acederem a vocabulário mais diversificado, que foi escrito pela mesma no quadro, a vermelho, tal como é visível no Anexo 11. A professora foi sugerindo também algum vocabulário, como por exemplo a expressão “*afin de*”, de forma a evitar a monótona repetição do “*pour*”. No final da produção do texto, a professora pediu à turma que identificasse os erros do texto de modo a corrigi-los utilizando a via da “*identificação por um colega*”, via também já mencionada por Hidden e Portine (2020: 7). A turma conseguiu identificar algumas das incorreções com sucesso, interagindo entre si; outras foram assinaladas pela docente, que sublinhou onde se encontravam, e de seguida foram corrigidas pelos alunos com sucesso.

Considera-se que esta foi uma atividade bem-sucedida, dado que foi atingido o objetivo da escrita de um texto. Nesta atividade houve interação, já que os alunos discutiram, quer inicialmente as

propostas que iam sendo apresentadas, quer depois as correções finais – parte envolvente deste tipo de atividade segundo Harmer (2007b: 329). Neste exercício foram ainda revelados os valores de respeito e empatia da parte dos alunos. Ainda assim, à semelhança da atividade da Aula sobre o *Guy Fawkes Day* de Inglês (ponto 3.7.1), foi notória a falta de participação de mais de metade da turma, o que certamente se impõe como um ponto negativo na aplicação da EC em grupo de turma através do uso do recurso ao quadro da sala de aula.

Aula sobre *Les Défis Mondiaux*

Inserida numa aula consagrada ao estudo dos Desafios Mundiais, após um breve estudo sobre alguns dos desafios que afetam o mundo atual, a atividade aqui apresentada tinha por finalidade a realização de textos pelos grupos acerca de um dos vários Desafios Mundiais; esta atividade decorreu ao longo de 25 minutos. Envolveu um pequeno trabalho de casa para pesquisa – elemento envolvido na EC como referido por Harmer (2007b: 329) –, em Francês, sobre o tema dado, para que os alunos trouxessem apontamentos para a construção do texto em aula. Apenas um dos grupos não fez esta tarefa; mesmo assim, foi permitido o acesso ao computador da sala e a um telemóvel por grupo, para pesquisa e tradução de algum vocabulário de que necessitassem. Com a tarefa de pesquisa nesta aula, pretendeu-se o desenvolvimento de “pesquisa sustentada por critérios, com autonomia progressiva e aprofundamento de informações” (Direção-Geral da Educação, 2018a: 8).

Ao circular pelos grupos de trabalho ao longo desta tarefa, a professora constatou uma boa organização dos alunos sendo que, no geral, entre si atribuíram papéis uns aos outros, de forma bem organizada: um dos membros escrevia, enquanto outro fazia pesquisa e todos em conjunto construíam o texto dando sugestões. Os alunos interagiram sobretudo em português, o que se revela como ponto negativo nesta atividade, pois teria sido ainda mais produtiva se a discussão fosse também feita em Francês, à semelhança da escrita. Nesta atividade, a professora interveio várias vezes junto dos grupos sublinhando a necessidade de aplicarem, pelo menos, duas expressões de causa, das quatro que tinham aprendido e que se encontravam listadas no quadro. Os alunos foram também alertados para a presença de alguns erros de ortografia nos textos. Foi ainda necessária a ajuda da professora num dos grupos que teve maior dificuldade no início da produção escrita; nesse sentido, a docente interveio, dando algumas sugestões sobre o que escrever acerca do tema desse mesmo grupo, e, de forma autónoma, os alunos fizeram pesquisa adicional em Francês. Com a ajuda da plataforma Linguee – sugerida pela docente como alternativa ao Google Tradutor, evitando que os grupos traduzissem frases completas – conseguiram elaborar o texto.

Os objetivos de aprendizagem desta tarefa foram, de forma geral, alcançados, uma vez que quase todos os grupos conseguiram consolidar as expressões da causa – à exceção do texto correspondente ao Anexo 12 em que foi utilizada a expressão da causa “à cause de” de forma incorreta. Os resultados desta atividade foram praticamente uniformes em termos de produção textual, atendendo ao objetivo que consistia em escrever pequenos textos sobre os diferentes desafios mundiais. Este objetivo foi alcançado por todos os grupos, sendo que, enquanto uns apresentaram o tema, definindo-o e dando exemplos (*vide* Anexos 12 e 14), outros foram mais além, sensibilizando também para estes temas (*vide* Anexo 13). O Anexo 14 é considerado o melhor texto produzido, ainda que apresente alguma falta de pontuação e manifeste alguma necessidade de alteração de algum vocabulário e expressões, por exemplo “importante” (I.10) e “il existe” (I.12). Por

contraste, o Anexo 12 é o considerado mais fraco: demonstrando alguma falta de acentuação, o uso incorreto de um pronome relativo, a falta de acordo do feminino e o já referido uso incorreto da expressão da causa (“à cause de”). Já no texto de nível intermédio, denotam-se alguns erros ortográficos e de colocação correta de nomes e adjetivos na frase.

O facto de a atividade ter sido começada e concluída na mesma aula é algo positivo, pois demonstra a capacidade de trabalho em grupo dos alunos desta turma. Este ponto positivo pode ser atribuído ao facto de que a maior parte dos grupos realizou a tarefa preparatória de pesquisa, o que certamente agilizou a atividade em sala de aula.

Aula sobre *Les Gestes Écolos*

Nesta terceira aula de Francês, em que foi abordado o tema dos Gestos Ecológicos, dentro da unidade da Ecologia, a atividade de EC – que consistiu na produção de cartazes com frases sobre gestos ecológicos – surgiu como momento de desenvolvimento do tema sobre o qual os alunos já deveriam ter feito pesquisa. Esta atividade deveria ter sido concluída nos 35 minutos que lhe estavam reservados, porém foi apenas terminada na aula da semana seguinte. À semelhança da atividade da Aula sobre *Les Défis Mondiaux*, também para esta foi pedido um pequeno trabalho de casa para pesquisa de gestos ecológicos e de algumas imagens. No entanto, apenas alguns grupos fizeram pesquisa e só um deles trouxe algumas imagens. Talvez pela falha na realização do trabalho de pesquisa em casa, esta atividade tenha levado mais tempo a realizar.

Além do já descrito em 3.6.2, para esta atividade foi pedido aos alunos que, no cartaz, cada um dos membros do grupo escrevesse as frases relativas a uma das imagens. Isto permitiu a participação de todos na realização desta tarefa, sendo possível observar quatro tipos de letra diferentes em cada cartaz. Deste modo, contornou-se a limitação apresentada por Harmer (2007a) de que só um aluno realmente pratica a escrita, através da sugestão dada pelo mesmo autor de pedir a todos alunos para participarem na escrita no cartaz (p. 77). Durante a primeira aula de realização desta atividade, a professora foi também circulando pelos grupos e lendo as ideias dos mesmos para cada imagem, indicando quando eram precisas correções que não tinham sido identificadas pelos grupos, para que as pudessem efetuar. Além disto, a professora esteve também próxima do computador, oferecendo ajuda aos alunos que a este recorriam para fazer a sua pesquisa, sempre que assim o pediam.

Esperava-se que produções escritas resultantes desta atividade, por serem de cariz mais simples, fossem melhores, contendo menos incorreções. Talvez para isto tivesse sido necessária uma exploração mais aprofundada dos diferentes gestos ecológicos, antes da realização da atividade, permitindo aos alunos conhecer mais e melhor o vocabulário. Olhando para o Anexo 15, constata-se que houve também alguma falha na preparação das frases antes de serem escritas na cartolina. Observam-se incorreções como “a le au recyclage” e “supprimez ses e-mails” (*vide* Anexo 15) e ainda elementos fora das frases como “les océans” (*vide* Anexo 15). No Anexo 16, verificam-se também alguns erros ortográficos – “couer” em vez de “couler” – e utilização incorreta de alguns verbos – por exemplo “achetez”. O Anexo 17 tem menos erros a anotar, há apenas algumas sugestões a fazer, como por exemplo, a substituição de “l’eau de la boutteille” por “l’eau en bouteille”, como utilizada na frase seguinte. Também nesta atividade, os alunos mostraram-se menos autónomos, pedindo várias vezes ajuda à docente, o que se deve também ao facto mencionado no início deste parágrafo de que os alunos talvez necessitassem de um maior conhecimento prévio sobre Gestos Ecológicos.

Ainda assim, considera-se que esta atividade, tal como bem refere Harmer (2007b: 329), terá dado aos alunos um sentido de orgulho no trabalho realizado, já que os cartazes estiveram expostos na sala da turma durante cerca de um mês. Esta atividade considera-se a mais descontraída de todas as apresentadas, por envolver a criação de cartazes com imagens para expor, e por terem sido pedidas apenas duas frases ou ideias para cada imagem a colocar no cartaz.

3.8 Síntese

Tendo em conta que aqui se apresenta um pequeno estudo de caso exploratório realizado ao longo de um ano letivo no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, com um número limitado de aulas em turmas de níveis de escolaridades diferentes, é importante referir que esta reflexão final tem muito de reflexão empírica. Na verdade, para além do que se torna visível com o estudo realizado, a nossa análise teve também em conta tudo aquilo que se vivenciou e observou ao aplicar a estratégia de Escrita Colaborativa. Posto isto, relativamente à EC em aulas de língua estrangeira pode concluir-se o seguinte:

É importante pensar muito bem previamente esta estratégia, tendo em conta todas as variantes que inclui, desde formação dos grupos até à aplicação da atividade em sala de aula. De facto, esta é uma estratégia que leva tempo a aplicar e, dependendo do nível e da complexidade da tarefa, nem sempre é fácil aplicar em aulas de 50 minutos, sobretudo porque, antes da atividade de EC, é necessário realizar um conjunto de outros exercícios e atividades introdutórias, que também levam o seu tempo. Nesse sentido, verificou-se que a realização de um trabalho de pesquisa em casa, como preparação da atividade, é benéfico e permite a realização da atividade de EC de forma muito mais rápida.

Quanto às limitações da prática da EC em sala de aula, com o presente estudo de caso exploratório, não é possível atestar, na totalidade, a limitação relacionada com o nível da competência oral dos envolvidos (cf. Hidden & Portine, 2020: 19). Na realidade, ainda que tenha sido pedido aos alunos que comunicassem na língua-alvo, não pudemos evitar que estes, falando todos a Língua Portuguesa (ainda que nem para todos esta seja a língua materna), utilizassem esta língua para comunicar entre si durante a tarefa. Isto foi visível sobretudo nas atividades com a turma de Francês. Deste modo, recorrendo à língua-materna, os alunos, libertos das duas limitações em língua estrangeira, puderam, mesmo assim, discutir e partilhar ideias sobre cada tema, enquanto propunham, ou ouviam dos colegas, propostas de frases na língua estrangeira.

O recurso ao quadro em tarefas de EC, ainda que se verifique benéfico porque todos os alunos conseguem ver o que é escrito, é pouco eficaz em atividades de turma com um elevado número de alunos porque permite apenas a participação de parte deles, enquanto vários outros ficam de parte, por timidez ou por falta de interesse na atividade.

O uso desta estratégia de ensino-aprendizagem é ainda positivo na medida em que motiva os alunos no geral através do trabalho de grupo de que eles tanto gostam, além de os tornar progressivamente mais autónomos. Todavia, esta pode ter desmotivado alguns alunos no caso de Inglês. Isto deve-se à forma como foram criados os grupos em cada turma. Enquanto na turma de Francês foram selecionados cinco membros da turma, que puderam, de seguida, escolher três outros colegas, na turma de Inglês os grupos foram criados à priori, de forma a que fossem o mais equilibrados possível. Assim, o fator da criação dos grupos, tendo em conta a relação dos seus membros, verifica-se

essencial para uma colaboração o mais bem-sucedida possível. Apesar desta falha com a turma de Inglês, não se verificaram ao longo da realização de todas as atividades aqui descritas quaisquer conflitos dentro dos grupos, o que manifesta já a existência, entre eles, do cultivo dos valores de empatia, respeito e tolerância defendidos no PASEO (Martins, G. O. *et al.*, 2017).

Tendo em conta o que aconteceu na turma de Francês, e que apresentámos na descrição da Aula sobre *Les Nouvelles Technologies*, no ponto 3.7.2, considera-se que a EC é uma atividade não muito boa para um início de período, dada a necessidade de “ativar” a língua estrangeira nos alunos, após uma grande interrupção letiva.

Considerando que ao longo deste ano letivo foi possível aplicar esta estratégia em níveis de língua pré-intermédio e intermédio superior, é plausível afirmar que, nestes níveis, esta estratégia pode ser produtiva em contexto de sala de aula. Ainda assim, esta requer, e está dependente de uma familiaridade dos alunos com o tema a tratar, pois sem isso não terão vocabulário necessário para o desenvolvimento da escrita. Considera-se também, por isto, que talvez fosse mais difícil aplicar a mesma estratégia a níveis iniciais de língua, que têm dela um conhecimento ainda mais reduzido.

No geral, os resultados pareceram-me satisfatórios, tendo em conta que, apenas em situações muito raras – como é exemplo o Anexo 8, referente à aula sobre *Volunteering* de Inglês – os resultados foram fracos. E embora tenha havido atividades que correram muito bem, houve também atividades que correram menos bem, o que pensamos ter ficado a dever-se à necessidade de uma fase de adaptação à novidade da atividade e da estratégia por parte do professor, precisa para contemplar o modo de aplicação das mesmas.

Dado que as atividades aqui apresentadas eram de cariz formativo, e o foco da investigação deste relatório é, sobretudo, compreender o efeito da EC no ensino-aprendizagem de LE, não foi feita, neste documento, uma reflexão sobre a avaliação. Contudo, na consciência da importância deste elemento no ensino, considera-se que é algo a ser pensado de forma crítica, atendendo à dificuldade que se pode sentir na avaliação de atividades colaborativas por causa das diferenças de nível dos alunos numa mesma turma.

Foram realizados inquéritos de grau de satisfação sobre as atividades de EC aplicados a cada uma das turmas (*vide* Anexos 18 e 19) para conhecer a opinião dos alunos acerca desta estratégia. Os resultados obtidos foram os seguintes:

Na turma de Inglês, apenas 18 dos 22 alunos responderam ao questionário.

Na turma de Inglês, apenas 77,78% dos alunos admitem gostar de escrever em Inglês, sendo que, numa escala de 1 a 5 em que 1 significa nada e 5 significa muito, 33,33% responderam 4 e 44,44% responderam 5 a esta mesma pergunta. Mais de metade da turma (72,22%) considera também muito importante praticar a escrita nesta língua. Em relação ao uso da estratégia de EC em sala de aula, os alunos consideram ter sido algo positivo no geral, com 44,44% dos alunos a assinalarem o nível 4 de satisfação e 27,78% o nível 5. Comparando a EC em grupo de sala com a EC em grupos de três e quatro alunos, os alunos parecem preferir a última opção, classificando, contudo, também de forma positiva a primeira. Apenas 27,78% dos alunos afirmam já ter realizado tarefas de EC em aulas de Língua Estrangeira anteriormente. 38,89% dos alunos afirmam ser mais fácil escrever em

colaboração com outros; cinco preferem fazê-lo individualmente e outros seis consideram que lhes é indiferente.

No que toca aos alunos da turma de Francês, 65% da turma afirmou nunca ter realizado atividades de EC em aula de Língua Estrangeira. Quando questionados se gostam de escrever em Francês, metade da turma respondeu assinalando o nível 4 de satisfação, 25% respondeu 3, 15% respondeu 2 e apenas 10% respondeu 5. Quanto à questão sobre se consideram útil praticar a escrita em Francês, 55% da turma respondeu 4, enquanto, 40% respondeu 5 e apenas 5% respondeu 3. Dados os resultados dos inquéritos nesta turma, pode concluir-se que a maior parte dos alunos ficou muito satisfeito com as sessões de EC. Houve uma ligeira preferência pela EC em grupos pequenos, considerando que 95% dos alunos afirmou estar muito satisfeito com estas atividades, contra 90% muito satisfeito com a EC em grupo de sala. Além disso, 85% da turma considera ainda que é mais fácil escrever em colaboração com outros colegas, do que individualmente, contra os restantes 15% para os quais é indiferente a estratégia usada.

De entre as críticas registadas, a turma de Inglês apontou que a criação de grupos pela professora, colocando-os com outros com quem não têm laços tão fortes, quebra as dinâmicas de grupo, que, de outra forma, poderiam ser potenciadas em grupos com alunos que tenham laços de amizade mais fortalecidos.

Terminamos esta reflexão com uma citação de Harmer (2007a), que deixa o seguinte aviso: “[...] we will not want all writing tasks to be collaborative. Individual students need individual space sometimes” (Harmer, 2007a: 81). É, pois, importante relembrar que também é necessário promover a prática individual da escrita. Isto deve-se, primeiramente, ao facto de a escrita individual ser essencial para poder avaliar os alunos, pois, com a EC, a avaliação torna-se um processo mais complexo dadas as diferenças entre as competências dos diferentes membros de cada grupo, e ainda pela dificuldade de aferir, de modo rigoroso, o envolvimento de cada um dos alunos na tarefa. Além disto, todos os alunos são diferentes e, enquanto docentes, é importante prestar atenção às características individuais de cada aluno. De facto, enquanto uns trabalham melhor em grupo outros trabalharão e/ou sentir-se-ão mais confortáveis com trabalho individual, e como tal, “[...] teachers should vary the emphasis they give to individual and peer writing to help students extend the ways they write” (Hyland, 2003: 45).

Conclusão

Como já foi referido anteriormente, a realização de um ano de Prática Pedagógica Supervisionada permite fazer a ligação entre o percurso académico e o percurso profissional de uma futura docente. É este ano que permite um primeiro contacto com a carreira profissional, permitindo testar a capacidade de adaptação e de desenvolvimento profissional.

Para bem entender o meio em que se atua enquanto docente, foi importante conhecer primeiramente a escola, tendo em conta a sua inserção na cidade, os seus espaços e recursos, o seu projeto educativo e oferta formativa. Após uma pequena apresentação do contexto socioeducativo em que se inseriu a Prática Pedagógica Supervisionada, no Capítulo 1, seguiu-se uma reflexão sobre o percurso formativo da estagiária, considerando as expectativas e dificuldades que surgiram ao longo do ano, no Capítulo 2.

A componente monográfica deste Relatório foi apresentada no terceiro capítulo. Com a realização de um estudo de caso exploratório, foi possível chegar às seguintes conclusões: a EC é uma estratégia que motiva os alunos por constituir-se como trabalho de grupo em que podem interagir uns com os outros; a EC pode não ser muito bem-sucedida num início de período e com níveis de proficiência muito baixos da língua; e ainda que é necessário ter sempre em conta os alunos, as suas relações interpessoais e os seus gostos e preferências.

Por razões de tempo, não foi possível alargar o estudo a outras estratégias de ensino-aprendizagem da escrita, tal como a articulação entre Escrita Colaborativa e Escrita Acompanhada. Por outro lado, teria sido também interessante a realização de um estudo comparativo com a Escrita Individual ou o desenvolvimento da EC através da “Flipped Classroom”, em que os alunos poderão apresentar as suas produções escritas a toda a turma, dando a conhecer o seu tema – promovendo assim as competências de expressão e compreensão oral –, tendo em vista a autonomização dos aprendentes. Também a crucial questão da avaliação é algo a refletir na aplicação desta atividade, tomando sempre em consideração os alunos e as suas competências.

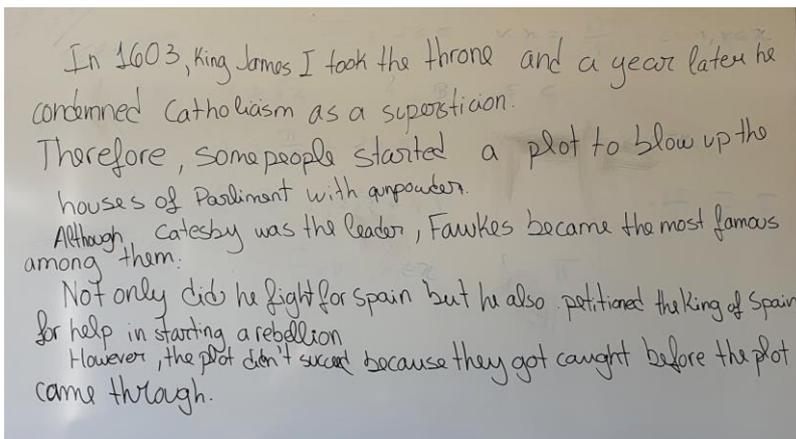
Espera-se que o tema abordado neste Relatório de Estágio venha a ser aprofundado daqui em diante ao longo da minha prática letiva e que consiga futuramente desenvolver a EC através do uso dos ambientes digitais, que, segundo o que se apresenta neste Relatório, pode facilitar a aplicação de tarefas de EC. Terminou exprimindo o desejo de que a minha prática de ensino no futuro corresponda às expectativas das minhas turmas, na certeza de que é esse público que tem que continuar a ser o centro norteador das estratégias do ensino-aprendizagem a desenvolver.

Referências Bibliográficas

- Abreu, A. R., Ferreira, I. L., Rocha, A., Carvalho, C., Barbosa, C. & Campos, J. (2020). Colégio de São Teotónio – Anuário 2018-2019|2019-2020 [Colégio de São Teotónio – Yearbook 2018-2019|2019-2020].
- Ajmi, A. & Ali, H. (2014). Collaborative Writing in Group Assignments in an EFL/ESL Classroom. *English Linguistics Research*, 3(2), 1-17. <https://doi.org/10.5430/elr.v3n2p1>
- Bouhey, C. (1997). Learning to write by writing to learn: a group-work approach. *ELT Journal*, 51(2), 126-134.
https://www.researchgate.net/publication/249251771_Learning_to_write_by_writing_to_learn_A_group-work_approach
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA. <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>
- Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais Francês – 9º ano*. Direção-Geral da Educação.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/frances_3c_9a_ff.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais Inglês – 11º ano*. Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_ingles_f_geral_cont.pdf
- Harmer, J. (2007a). *How to Teach Writing*. Pearson Longman.
- Harmer, J. (2007b). *19 Writing*. In J. Harmer (Ed.), *The practice of English Language Teaching* (4ª ed., pp. 323-342). Pearson Longman.
- Hidden, M. (2021). *Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Hachettefle.com. Consultado a 4 de janeiro de 2022. <https://www.hachettefle.com/dossiers/apprendre-rediger-en-langue-etrangere>
- Hidden, M., & Portine, H. (2020). Des pratiques collaboratives rédactionnelles en (français) langue étrangère à l'appropriation individuelle de l'écrit. *Revue TDFLE*, 76. https://doi.org/https://doi.org/10.34745/numerev_1292
- Hyland, K. (2003). Second language writers. In J. C. Richards (Ed.), *Second Language Writing* (pp. 31-53). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667251>
- Lowry, P., Curtis, A., & Lowry, M. (2004). Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. *Journal Of Business Communication*, 41(1), 66-99. <https://doi.org/10.1177/0021943603259363>
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., da Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., Rodrigues, S. M. C.

-
- V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. [Profile of Students Leaving Compulsory Schooling].
www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Saunders, W. (1989). Collaborative writing tasks and peer interaction. *International Journal Of Educational Research*, 13(1), 101-112. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90019-0](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90019-0)
- Saydi, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie*, (8), 13-28. <https://www.proquest.com/docview/2063810651>
- Wigglesworth, G., Storch, N. (2009). Pairs versus individual writing: effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing*, 26(3), 445–466. <https://doi.org/10.1177/0265532209104670>

Anexos

Anexo 1: Atividade sobre *Thanksgiving***Anexo 2: Texto realizado pela turma de Inglês****Transcrição:**

"In 1603, King James I took the throne and a year later he condemned Catholicism as a superstition. Therefore, some people started a plot to blow up the houses of Parliament with gunpowder. Although Catesby was the leader, Fawkes became the most famous among them. Not only did he fight for Spain but he also petitioned the King of Spain for help in starting a rebellion. However, the plot didn't succeed because they got caught before the plot came through."

Anexo 3: Poema realizado pelo grupo C da turma de Inglês

I see people ~~from~~
From all around the world,
All kinds of people
Travelling around the globe.

All these people
Living freely,
Looking for their equal rights,
Fighting deeply.

Anexo 4: Poema realizado pelo grupo E da turma de Inglês

We all are humans,
we all have the same rights -
However, There are people who don't have them
And for them we'll fight.

We'll treat everyone equally
by loving each other the way we love ourselves,
Because without love, compassion and respect,
The world will be lost.

Anexo 5: Rascunho do poema realizado pelo grupo A da turma de Inglês

Equality : along
 Equality is a right ↔
 And yet they got it wrong
 Because some can't be respectful
 And others go along
 And that is how some wars began go
 Other ones we'll never know +row
 But humanity has proven now
~~that~~ It can keep stooping this low low
 And so Equality may not be ~~seen~~ so
 Something that ~~is that and so~~ so and so
~~Something that all people can see for~~ stop so low
 But ~~it~~ it stands for integrity
 And ~~fairness and everything good~~ the right to be free
the right to be free

Anexo 6: Poema realizado pelo grupo A da turma de Inglês

Equality is a right
 And yet they got it wrong.
 Because some can't be respectful
 And others go along.
 And that is how some wars began
 Other ones we'll never know
 But humanity keeps proving
 It can keep stooping so low.
 So equality may not be
 Something that all people see.
 It stands for integrity
 And the right to be free.

Anexo 7: Texto lido à turma de Inglês na aula em que se realizou uma atividade de “Dictogloss”

Colégio de São Teotônio

School Year 2021/2022

English – 11th 1B; 2; 3

Collaborative Writing exercise – Wednesday, 11th of May 2022

A VOLUNTEER'S EXPERIENCE

Interviewer: Hi Brenda, would you please share with us your volunteering experience?

Brenda: Sure! My name is **Brenda Stonehouse**, I am a 65-year-old volunteer at Brighton and Hove Community Works. When I retired last year, I searched for a volunteering opportunity which would enable me to use the skills I have and at the same time made feel useful to the organisation I was volunteering with.

Since I joined the team at Brighton and Hove Community Works, I've progressed from being a purely administrative volunteer to being a senior volunteer. I work with three other volunteers to provide intermediary services between local organisations that require volunteers and members of the public who wish to volunteer.

Volunteering has so many benefits including improving health and happiness. It should be fun and not a chore. Helping in your local community, local people and causes, can be inspiring. After one year has passed and I am still happy volunteering here. I gain a sense of achievement and satisfaction in my role, and in the knowledge that I've personally helped people to find a volunteering opportunity which meets their needs.

Why don't you join us this summer?

Retirado e adaptado de: Brenda. (s.d.). A VOLUNTEER'S EXPERIENCE. Community Works. Consultado a 7 de maio de 2022. <https://www.bhcommunityworks.org.uk/case-study/a-volunteers-experience/>

Anexo 8: Texto realizado pelo grupo D da turma de Inglês

the interviewer asked Brenda if she could share her volunteering experience.

Brenda Stonehouse, Brighton and Hove Community Works worked 65 years and she retired last year. Her skills makes her feel useful to the organization as being a senior volunteer.

The work with other three members of public organization, can be inspired by improving health and happiness.

After one year past, she's happy doing it.

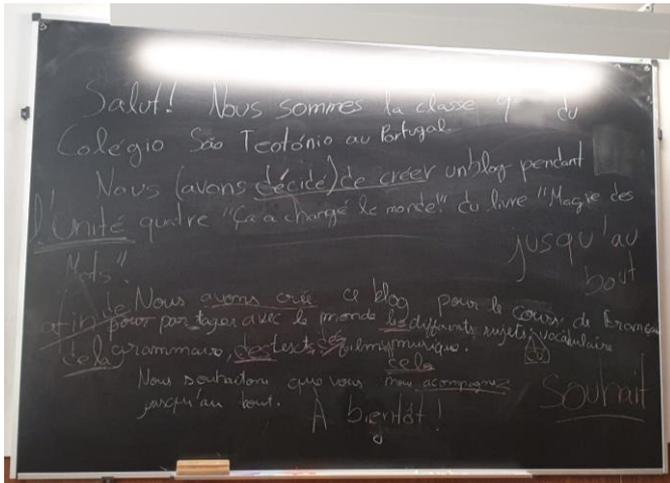
Anexo 9: Texto realizado pelo grupo A da turma de Inglês

Brenda Stonehouse is a 65 year old woman, who's retired and volunteering in Brighton and Hove Community.

She was asked about her volunteering experience. She told that she started to volunteer one year ago after her retirement. She started to do it to make her feel useful to the organisation she was volunteering. In the community, she was what connected the local organisations to people who wanted to volunteer. She stated some benefits of volunteering like improving health and happiness and inspiring the others to volunteer.

Anexo 10: Texto realizado pelo grupo C da turma de Inglês

The reporter asked Brenda if she could tell them about her volunteering experience. Brenda stated her name and age. She said she was retired for about a year and wanted to find a volunteering project in which she could use the skills she had and feel good and useful to the organisation. Brenda started as an administrative volunteer and was promoted to a senior volunteer. At that moment she worked alongside 3 other volunteers in intermediate services linking the local organisations and members of the public who wanted to become volunteers.

Anexo 11: Texto realizado pela turma de Francês**Transcrição:**

"Salut ! Nous sommes la classe 9^e du Colégio São Teotónio au Portugal.

Nous avons décidé de créer un blog pendant l'Unité quatre "Ça a changé le monde" du livre "Magie des Mots".

Nous avons créé ce blog pour le cours de Français afin de partager avec le monde les différents sujets : du vocabulaire de la grammaire, des textes, des films, de la musique.

Nous souhaitons que vous nous accompagniez jusqu'au bout.

À bientôt !"

Anexo 12: Texto realizado pelo grupo B da turma de Francês

	Colégio de São Teotônio
	Année Scolaire 2021/2022
	Français – 9 ^{ème}
	Le Racisme – vendredi, le 11 mars 2022
Nom/Prénom :	

Le Racisme



le racisme c'est une problème très préoccupant
 actuellement car il n'est pas facile à résoudre. nous
 pouvons parler sur l'affaire du George Floyd qui est un
 l'affaire de racisme

le racisme consiste en des préjugés et des discriminations
 fondés sur des perceptions sociales fondées sur des différences
 biologiques entre les peuples. George Floyd était un Afro-américain
 qui a été assassiné après qu'un policier l'ait étouffé
 à cause de qu'il avait le genou du policier sur le cou

La professeure : Fabiana Massano

1

Anexo 13: Texto realizado pelo grupo C da turma de Francês

	Colégio de São Teotônio
	Année Scolaire 2021/2022
	Français – 9 ^{ème}
	La Guerre – vendredi, le 11 mars 2022
Nom/Prénom :	

La Guerre



La guerre est un problème de nos jours. C'est une
 lutte armée entre états, considérée comme un
 phénomène historique et social. À cause de la guerre
 il y a des causes et aussi des conséquences. ^{plusieurs}
 Les causes sont plusieurs et ne sont pas à négliger: ^{personne}
 des avantages géopolitiques, protection de biens essentiels, ^{sont}
 et l'expansion territoriale et ^{réfugiés} ~~politique~~.
 Lorsque l'on évoque les conséquences de la guerre,
 on a tendance à penser aux vies humaines perdues,
 ainsi qu'aux blessés. Mais la guerre provoque également
 de nombreux effets économiques.
 Finalement, la guerre est une chose très mauvaise ¹
 parce qu'elle s'oppose à la paix.

La professeure : Fabiana Massano

Anexo 14: Texto realizado pelo grupo E da turma de Francês

CST colégio são teotônio	Colégio de São Teotônio Année Scolaire 2021/2022 Français – 9^{ème} La Famine – vendredi, le 11 mars 2022
	Nom/Prénom :

La Famine



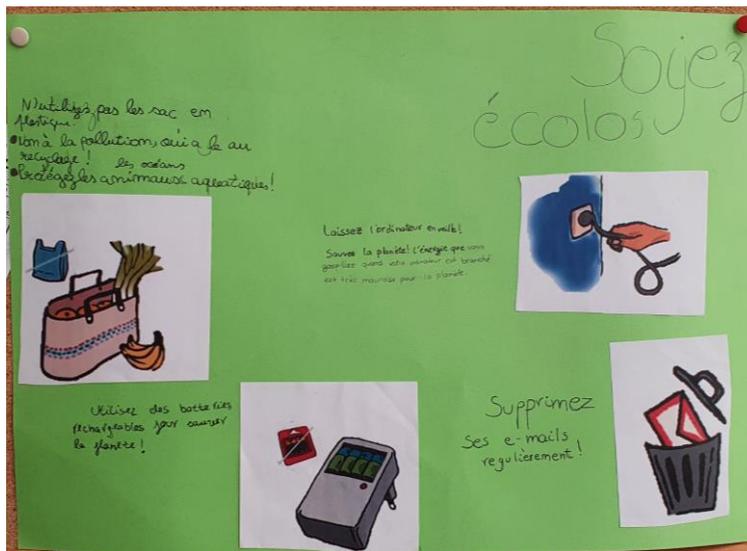
- La famine est un grave problème mondial qui persiste aujourd'hui.
- De nombreuses personnes dans les régions les plus défavorisées vivent à la fois dans une situation de famine et d'extrême pauvreté.
- Contre la faim il existe une association (les Restos du Cœur) qui vient en aide aux personnes les plus démunies. Grâce à cette association, la situation de faim devient de moins en moins importante améliorant ainsi la qualité de vie des populations défavorisées.

1

La professeure : Fabiana Massano

- A cause des différences sociales, il existe des populations sous-alimentées.

Anexo 15: Cartaz realizado pelo grupo D da turma de Francês



Transcrição:

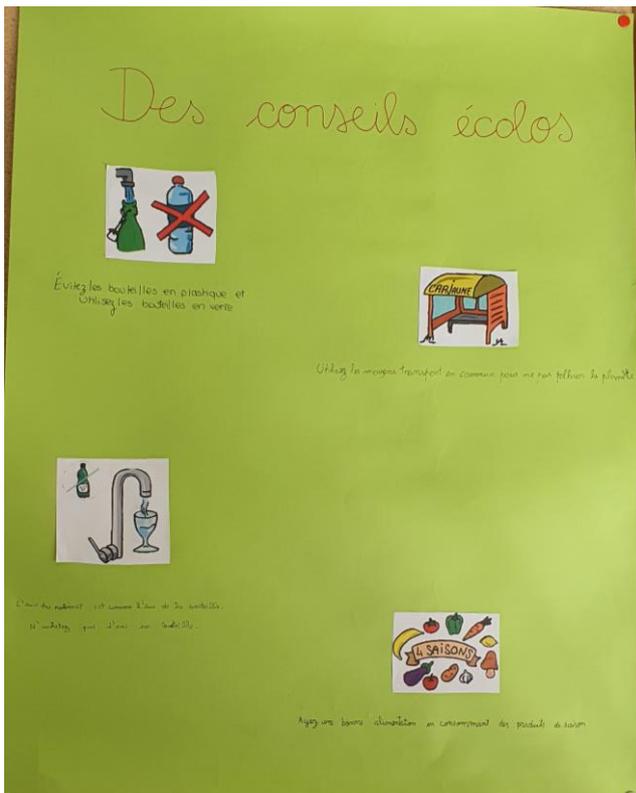
- "N'utilisez pas les sacs en plastique. / Non à la pollution, oui au recyclage ! / les océans / Protégez les animaux aquatiques!"
- "Laissez l'ordinateur en veille ! / Sauvez la planète ! L'énergie que vous gaspillez quand votre ordinateur est branché est très mauvaise pour la planète."
- "Utilisez des batteries rechargeables pour sauver la planète !"
- "Supprimez ses e-mails régulièrement !"

Anexo 16: Cartaz realizado pelo grupo C da turma de Francês



Transcrição:

- "Acheter du seconde-main pour acheter le moins possible"
- "Réparer les déchets pour faire moins de pollution"
- "Réduire nos déchets et faire du compost"
- "Évitez de laisser couler l'eau / 3,4 minutes sous la douche"

Anexo 17: Cartaz realizado pelo grupo A da turma de Francês**Transcrição:**

- “Évitez les bouteilles en plastique et utilisez les bouteilles en verre”
- “Utilisez les moyens transport en commun pour ne pas polluer la planète”
- “L’eau du robinet est comme l’eau de la bouteille. / N’achetez pas d’eau en bouteille.”
- “Ayez une bonne alimentation en consommant des produits de saison”

Anexo 18: Inquérito de Satisfação aplicado aos alunos de Inglês**Inquérito de Satisfação acerca das Atividades de Escrita Colaborativa - 11º**

O presente inquérito por questionário é realizado no âmbito do Estágio Pedagógico, parte do Mestrado do Ensino em Inglês e em Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, realizado pela Professora Estagiária Fabiana Massano no Colégio de São Teotónio. O mesmo tem por objetivo recolher as opiniões dos alunos do 11º acerca das atividades de Escrita Colaborativa realizadas ao longo do ano letivo de 2021/2022 na disciplina de Inglês. Este inquérito é completamente anónimo e pede-se aos seus participantes total honestidade no preenchimento do mesmo. Muito obrigada.

Gosta de escrever em Inglês?						
Nada	1	2	3	4	5	Muito

Considera útil praticar a escrita em Inglês?						
Nada	1	2	3	4	5	Muito

De 0 a 5 qual o seu grau de satisfação com as sessões de Escrita Colaborativa realizadas ao longo do ano?						
Nada Satisfeito/a	1	2	3	4	5	Muito Satisfeito/a

De 0 a 5 quanto gostou da sessão de Escrita Colaborativa em grupo de sala?						
Nada Satisfeito/a	1	2	3	4	5	Muito Satisfeito/a

De 0 a 5 quanto gostou das sessões de Escrita Colaborativa em grupos de 4 alunos?						
Nada Satisfeito/a	1	2	3	4	5	Muito Satisfeito/a

Já anteriormente no seu percurso escolar havia realizado Escrita Colaborativa em aulas de Língua Estrangeira?	
<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

Sente que é para si mais fácil escrever individualmente ou em colaboração com outros colegas?	
<input type="checkbox"/>	Individualmente.
<input type="checkbox"/>	Em colaboração com outros colegas.
<input type="checkbox"/>	É indiferente.

Anexo 19: Inquérito de Satisfação aplicado aos alunos de Francês**Inquérito de Satisfação acerca das Atividades de Escrita Colaborativa - 9º**

O presente inquérito por questionário é realizado no âmbito do Estágio Pedagógico, parte do Mestrado do Ensino em Inglês e em Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, realizado pela Professora Estagiária Fabiana Massano no Colégio de São Teotónio. O mesmo tem por objetivo recolher as opiniões dos alunos do 9º acerca das atividades de Escrita Colaborativa realizadas ao longo do ano letivo de 2021/2022 na disciplina de Francês. Este inquérito é completamente anónimo e pede-se aos seus participantes total honestidade no preenchimento do mesmo. Muito obrigada.

Gosta de escrever em Francês?						
Nada	1	2	3	4	5	Muito

Considera útil praticar a escrita em Francês?						
Nada	1	2	3	4	5	Muito

De 0 a 5 qual o seu grau de satisfação com as sessões de Escrita Colaborativa realizadas ao longo do ano?						
Nada	1	2	3	4	5	Muito
Satisfeito/a						Satisfeito/a

De 0 a 5 quanto gostou da sessão de Escrita Colaborativa em grupo de sala?						
Nada	1	2	3	4	5	Muito
Satisfeito/a						Satisfeito/a

De 0 a 5 quanto gostou das sessões de Escrita Colaborativa em grupos de 4 alunos?						
Nada	1	2	3	4	5	Muito
Satisfeito/a						Satisfeito/a

Já anteriormente no seu percurso escolar havia realizado Escrita Colaborativa em aulas de Língua Estrangeira?	
<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

Sente que é para si mais fácil escrever individualmente ou em colaboração com outros colegas?	
<input type="checkbox"/>	Individualmente.
<input type="checkbox"/>	Em colaboração com outros colegas.
<input type="checkbox"/>	É indiferente.