



Helena Maria Coimbra Morais

*DE QUE FORMA O GOOGLE DRIVE POTENCIA O
DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA*

Relatório de Mestrado em Ensino de Português e de Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, sob a orientação dos Professores Doutores

Cristina Mello e João Domingues.

2013



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

*DE QUE FORMA O GOOGLE DRIVE
POTENCIA O DESENVOLVIMENTO
DA ESCRITA*

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	De que forma o Google Drive potencia o desenvolvimento da Escrita
Autor	Helena Maria Coimbra Morais
Orientador	Doutora Cristina Mello
Coorientador	Doutor João Domingues
Júri	Doutor António Apolinário C. S. Lourenço
	Vogais:
	I. Doutora Maria Isabel Pires Pereira
	II. Doutora Maria Cristina Almeida Mello
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Português e de Francês no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Línguas e Literaturas
Especialidade	Português e Francês
Data	28-10-2013
Classificação	12 valores



Agradecimentos

Um agradecimento sentido dirigido a todas as pessoas que contribuíram para a concretização do meu Estágio Pedagógico, nomeadamente ao Diretor da Escola Secundária Alves Martins, Dr. Adelino Pinto, em Viseu, ao Professor Doutor João da Costa Domingues e à Professora Doutora Cristina Mello.

O meu bem-haja às minhas Orientadoras de Estágio, professoras Maria da Conceição Maltez e Maria de Fátima Ferreira que, graças à sua experiência, disponibilidade, dedicação com que sempre me apoiaram e orientaram tornaram possível a materialização deste derradeiro percurso.

Quero igualmente agradecer aos alunos que me receberam e aceitaram na turma, como se eu fosse, realmente, professora deles e pelos momentos de aprendizagem que me proporcionaram. Foi graças a eles que eu pude fazer a recolha das informações para a elaboração deste trabalho. Finalmente, não posso ainda deixar de manifestar a minha sentida gratidão à Doutora Maria de Jesus.

Dedicatória

Dedico este relatório ao meu pai e à minha mãe que,
Tal como eu, esperam, desesperaram com o meu objetivo de vida,
Que tanto tardou a concretizar-se.
Tanto tardou até que eles foram embora e
Eu fiquei sozinha, com a minha obra incompleta.
Contudo, pensando em mim, neles e no futuro das minhas filhas,
Apesar dos vários problemas de saúde e solidão,
Nunca desisti.
Ao meu pai António e à minha mãe Elisa, um beijo de AMOR e de LUZ.
Às minhas filhas: que este trabalho nos abra a porta para um futuro melhor.

“O amor recíproco entre quem aprende e quem ensina é o primeiro e mais importante degrau para se chegar ao conhecimento.”

Erasmus, *in Colóquios*

Índice

Resumo	6
Abstract	7
Introdução	8
Capítulo I – Contexto socioeducativo e Reflexão crítica sobre o Estágio Pedagógico	10
1 – Contexto socioeducativo da Escola Secundária Alves Martin, com 3º Ciclo.....	11
1.1 – Caraterização do concelho e do distrito de Viseu	11
1.2 - Escola Secundária Alves Martins, com 3º Ciclo, de Viseu: da fundação à atualidade.....	14
1.3 – Departamento de Línguas	16
2 – Caraterização das Turmas	16
2.1 – Disciplina de Português: Turma E do 10º Ano de escolaridade	16
2.2 – Disciplina de Francês: Turma A do 7º ano de Escolaridade	17
3 – Prática Pedagógica Supervisionada	18
3.1 – Percurso	18
3.2 - Expetativas e desafios nas aulas de Português e de Francês	20
3 – Reflexão sobre o Estágio pedagógico	21
Capítulo II – Estudo Monográfico: aplicação do <i>Google Drive</i> no ensino do Português Língua Materna e do Francês Língua Estrangeira	28
1– Fundamentação do Estudo Monográfico	29
2 – O <i>Google Drive</i> em contexto escolar.....	31
3 – Didatização e recursos.....	40
4 – Operacionalização	42
4.1 - Operacionalização na turma de Português.....	42
5 – Análise dos resultados.....	43
6 – Obstáculos e resolução dos problemas.....	44
Conclusão Geral do Relatório	45
Bibliografia	47
Anexos	51
Anexos I: Documentos referentes ao Capítulo I.....	52

Anexo I.1: Acontecimentos relevantes na ESAM.....	53
Anexo I.2: Átrio principal da escola.....	54
Anexo I.3: Biblioteca e Arcadas.....	55
Anexo I.4: Entrevista ao Presidente da Câmara de Viseu.....	56
Anexo I.4: Primeiro questionário feito aos alunos.....	57
Anexos II: Documentos referentes ao Capítulo II.....	58
Anexo II.1: Segundo questionário feito aos alunos.....	59
Anexo II.2: Trabalhos realizados, no <i>Google Drive</i> , pela turma de Português do 10º ano.....	61
Anexos II.4: Atividades extraescolares.....	63
Anexo II.4.1: Conferência proferida pela Dra. Sílvia Pinto.....	64
Anexo II.4.2: Conferência apresentada pela Dra. Beatriz Silva	65
Anexo II.4.3: Ateliê de banda desenhada	66

Resumo

O primeiro capítulo do trabalho desenvolvido no âmbito deste relatório subdivide-se em três partes: a primeira e a segunda partes, consistem em dar a conhecer o Concelho, o Distrito e a cidade de Viseu, apresentar o contexto socioeducativo da Escola Secundária Alves Martins onde decorreu a Prática Pedagógica Supervisionada e caracterizar as turmas que me foram atribuídas. Na terceira parte, pretende-se relatar o meu percurso até chegar à Prática Pedagógica e, por fim, referir as expectativas e os desafios encontrados nas aulas de Português do 10º ano e nas aulas de Francês do 7º ano.

O segundo capítulo é dedicado ao estudo e à análise do potencial de uma ferramenta da *Web*, o processador de texto do *Google Drive*, em atividades de heterorrevisão, com alunos do 10º ano na disciplina de Português enquanto Língua Materna, em contexto fora de sala de aula. Neste capítulo também abordo a revisão colaborativa com a *Web*, apresentando a fundamentação teórica e concetual que serviu de base ao estudo, a didatização da atividade e a análise dos resultados. A título de apoio para a minha investigação, recorri à análise da literatura sobre a escrita e a revisão textual, seguindo o ponto de vista da teoria de Vygotsky (1991) e do conceito de “inteligência coletiva” de Lévy (1998). Perante os dados obtidos aferi que o recurso ao *Google Drive* confirma as conclusões a que chegaram os estudos de Barbeiro (1999) Figueiredo (2002), Santana (2003), Crinon, Marin e Cautela (2008), Guerra (2007) e Damiani (2008), realizados no âmbito da heterorrevisão. De facto, a investigação atesta que este tipo de atividade aumenta a probabilidade de detetar erros no próprio texto e de encontrar elementos, no texto do colega, que o possam melhorar; além disso, ao simplificar as interações, o *Google Drive* facilita a criação de uma atmosfera de entreajuda e o desenvolvimento de uma atitude reflexiva sobre o processo de escrita. Embora se tenha observado que os problemas linguísticos e as dificuldades informáticas condicionaram a execução da atividade, o aperfeiçoamento textual verificado foi significativo, pelo que se justifica a sua implementação, em qualquer a disciplina que exija produção textual, desde que os alunos reúnam capacidade e maturidade para o efeito.

Abstract

The first chapter of the work in this report consists of, in the first and second part, to describe the Country, the District and the city of Viseu, presenting the context of socio-educational Secondary School Alves Martins ensued Supervised Pedagogical Practice and characterize the classes that I have been assigned. In the third part I intend to report on my journey to reach the pedagogical practice and, finally, refer to the expectations and challenges found in the 10th grade class of Portuguese and in 7th grade French class.

The second chapter is devoted to the study and analysis of the potential of a web tool, the word processor *Google Drive* in hetero review activities with students of the 10th grade in the discipline of Portuguese as the maternal language, in the context outside the classroom. By way of support for my research, I turned to the analysis of literature about writing and textual revision, following the point of view of the theory of Vygotsky (1991) and the concept of "collective intelligence" of Lévy (1998). The first part of the study presents the context of socio-educational school which hosted the supervised training, the profile of the classes observed, the description of supervised teaching practice and, finally, a summary of the experience. The second part focuses on the collaborative review with the *Web*, introducing the Conceptual and theoretical framework that served as the basis for study, didactization activity and analysis of results. Given the data obtained I concluded that recourse to *Google Drive* confirms the conclusions reached by the study of Barbeiro (1999) Figueiredo (2002), Santana (2003), Crinon, Marin and Cautela (2008) Guerra (2007) and Damiani (2008), carried out under the hetero review. Indeed, research confirms that this type of activity increases the probability of detecting errors in the text and find elements in the text of the colleague that can improve, in addition, to simplify interactions, *Google Drive* facilitates the creation of an atmosphere of mutual support and development of a reflexive attitude about the writing process. Although it has been observed that the language problems and computer problems restrained the implementation of the activity, the improvement was significant textual verified, thus justifying its implementation in any subject that requires textual production, provided that students have capacity and maturity for the purpose.

Introdução

O presente relatório que se encontra dividido em dois capítulos apresenta, no primeiro capítulo, o contexto socioeducativo da Escola Secundária Alves Martins, com 3º Ciclo de Viseu onde teve lugar o Estágio Pedagógico, assim como uma reflexão sobre o mesmo. No segundo capítulo, abordo a ferramenta da *Web – O Google Drive* – enquanto instrumento pedagógico e ágil, motivador para o desenvolvimento da escrita em contexto educativo. Este segundo capítulo subdivide-se em seis pontos relacionados com o tema a tratar e culmina com uma conclusão geral referente à Prática Pedagógica Supervisionada. No final do relatório indica-se a bibliografia consultada e apresentam-se alguns anexos alusivos à ESAM¹, à cidade de Viseu e ao trabalho desenvolvido com os alunos. Assim, ao longo do segundo capítulo procuro apresentar o processador de texto – o *Google Drive* –, a metodologia adotada e, por fim, os resultados obtidos durante as atividades de produção escrita de Português Língua Materna (PLM), ao nível do décimo ano de escolaridade assim como de Francês Língua Estrangeira (FLE) no nível inicial da língua em aprendizagem, sétimo ano de escolaridade. Estes dois níveis diferentes levantam, pelo menos, duas questões: na era da Informática, como é que os alunos escrevem? Quais são as suas dificuldades?

As Novas Tecnologias estão, hoje, plenamente implementadas na sociedade. Os professores da Escola Secundária Alves Martins incentivam os alunos a recorrer à *Web* enviando-lhes, por exemplo, os trabalhos de casa, via internet. Tendo em conta o nível de ensino de PLM que me foi atribuído, e o nível de iniciação de FLE, considereei que, relacionar o sistema informático com a escrita, seria uma boa opção para as duas áreas disciplinares. Sendo o recurso à Internet uma prática recorrente neste estabelecimento e a escrita um exercício obrigatoriamente presente nas aulas das duas áreas disciplinares, assim como em todos os níveis de ensino, procurarei recorrer ao sistema digital para incentivar o processo da escrita.

O que eu pretendo pôr em relevo é que, ainda que se trate de duas áreas de estudo diferentes, a escrita é uma vertente comum quer o PLM quer ao FLE, quer a qualquer outra língua. O estudo da escrita permite a sua investigação numa perspetiva de processo de aprendizagem do aluno e, por parte do professor, possibilita detetar até que ponto o discente conhece e domina a língua, sendo essencial o domínio da estrutura sintática, vocabular e verbal. É com este intuito que me proponho analisar e compreender as dificuldades, no ato da escrita, dos alunos nas duas áreas suprarreferidas e, sempre que possível, recorrendo ao *Google Drive*.

No entanto, não foi possível realizar o trabalho na sua totalidade, na medida em que a maturidade dos alunos do sétimo ano de Francês, do nível de iniciação, não o permitiu, acrescentando a esta dificuldade o elevado número de alunos com problemas de saúde ou pessoais. De facto, alguns alunos reagiram à apresentação do *Google Drive* com comportamentos inadequados. Outros alunos, devido a problemas auditivos, não conseguiram ouvir a explicação. Contudo, e apesar de não ter havido recurso ao *Google Drive*, estes incidentes de percurso não impediram que se procedesse à avaliação da escrita dos alunos de PLM e de FLE nem à deteção das suas fragilidades na escrita. Para os alunos do sétimo ano decidi analisar a produção textual em suporte de papel. Relativamente ao meu método de trabalho, estabeleci que iria desenvolver primeiro, a área do PLM e, a seguir, a área do FLE.

Assim, no capítulo I apresento o Contexto Socioeducativo da Escola Secundária Alves Martins, com 3º Ciclo em Viseu, faço a caracterização das duas turmas, abordo

¹ Para salientar que as instalações e as condições oferecidas, quer aos professores quer aos alunos, são de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem.

numa perspectiva crítica, as aulas assistidas e revelo quais eram as minhas expectativas e quais foram os meus desafios nas aulas de Português e de Francês. No capítulo II faço a apresentação do *Google Drive*, fundamento o Estudo Monográfico e abordo O *Google Drive* em contexto escolar, relacionando-o ao processo da escrita. No final do segundo capítulo, apresento os resultados que foram obtidos nos textos escritos pelos alunos de PLM e de FLE.

Capítulo I – Contexto socioeducativo e Reflexão crítica sobre o Estágio Pedagógico

1 - Contexto socioeducativo da Escola Secundária Alves Martins, com 3º Ciclo em Viseu

1.1- Caraterização do concelho de Viseu – distrito de Viseu

O distrito de Viseu divide-se, presentemente, entre a Região Centro e a Região Norte, uma vasta área composta por 5 007,10 km². A norte confronta-se com o distrito do Porto, de Vila Real e de Bragança; a leste com o distrito da Guarda; a sul com o distrito de Coimbra e a oeste com o distrito de Aveiro. Do ponto de vista geográfico, Viseu situa-se a cerca de 90 km da cidade de Coimbra, 90 km de Aveiro, 120 km da fronteira espanhola (via Vilar Formoso), 130 km do Porto e a cerca de 300 km Lisboa. O distrito também é atravessado pela A25 que dá acesso à A24 e ao IP3 que, por sua vez, acedem à A1.

Na sede, a cidade de Viseu, a população tem crescido consideravelmente, como se pode verificar através do gráfico apresentado²:

População do concelho de Viseu (1801 – 2011)								
<u>1801</u>	<u>1849</u>	<u>1900</u>	<u>1930</u>	<u>1960</u>	<u>1981</u>	<u>1991</u>	<u>2001</u>	<u>2011</u>
33 699	36 049	54 047	61 140	79 890	83 261	83 601	93 501	99 274

A densidade populacional em Viseu era, em 2011, de 186,5 habitantes por km², como demonstra o gráfico (*Ibidem*):

População do concelho de Viseu e população em Portugal				
	Pop <u>1991</u>	Pop <u>2001</u>	Var <u>1991/2001</u>	Densidade Hab/km ²
Viseu	83 601	93 501	11,8	186,5
<u>Portugal</u>	9 867 147	10 356 117	5,0	112,2

² [HTTP://PT.WIKIPEDIA.ORG/WIKI/VISEU](http://pt.wikipedia.org/wiki/Viseu)

Atualmente (em 2013), com a onda migratória oriunda dos países de leste, do continente africano, de Venezuela e do Brasil, residem mais de 100 000 habitantes nesta cidade, levando, por conseguinte, ao aumento da densidade populacional.

No que concerne à economia, Viseu caracteriza-se como um centro administrativo, de comércio e de serviços. O sector agrícola ocupa apenas 2% da população ativa, em especial na produção hortícola, fruta, designadamente maçã e viticultura, especialmente os vinhos maduros DOC Dão e os verdes de Lafões. Até à década de 1980, houve a extração de minério de tungsténio e quartzo na exploração mineira do Monte de Santa Luzia, para alimentação da ENU - Empresa Nacional de Urânio e dos Fornos Elétricos de Canas de Senhorim, entretanto desativada. O setor secundário, com uma atividade centrada em empresas de média dimensão, ocupa 16% da população. A indústria viseense produz, essencialmente, têxteis e têxteis-lar, mobiliário, metalurgia, máquinas e equipamentos industriais, agroquímicos e componentes automóveis. Importante, igualmente, a indústria da construção civil. O sector de serviços ocupa 83% da população ativa. Neste distrito encontramos empresas de grande importância para Portugal, tais como a Visabeira, a Martifer, a Soíma, o PSA Peugeot-Citroën, sediada em Mangualde e um dos maiores centros comerciais da Península Ibérica – O Palácio de Gelo Shopping.

No domínio da Saúde, para além do Centro Hospitalar Tondela-Viseu e a Casa de Saúde, o distrito de Viseu dispõe de três espaços termais: as Termas de Alcafache, as Termas de São Pedro do Sul e as Termas das Caldas de Sangemil.

Relativamente à Cultura e à Educação, Viseu é uma cidade bem servida: aqui podemos encontrar vários estabelecimentos de ensino públicos e privados. A cidade dispõe de várias escolas públicas do ensino básico, do segundo e do terceiro ciclos e três escolas secundárias, duas das quais com 3º ciclo. Quanto ao ensino privado, aqui estão sediados dois colégios (*Imaculada Conceição* e *Via Sacra*) que formam alunos desde o primeiro até ao terceiro ciclo. Quanto ao ensino superior, existem quatro estabelecimentos: o Instituto Politécnico, a Escola Superior de Educação, o Instituto Jean Piaget e a Universidade Católica. Para quem gosta de música, a cidade de Viseu tem ao dispor da sua população o Conservatório de Música Dr. José Azeredo Perdigão. Ainda ao serviço da cultura, Viseu dispõe de uma sala de espetáculos, que recebeu o nome *Auditório Mirita Casimiro*³, em homenagem à atriz Mirita Casimiro que, frequentemente nas comédias em que participava, interpretava canções tradicionais da Beira Alta, envergando trajes típicos e mostrando a pronúncia de Viseu. O palco do *Teatro Viriato* é outro lugar que dá asas à cultura, divertimento e lazer. Em Viseu podemos ainda encontrar uma vasta gama de centros culturais, como o *Museu Grão Vasco*, onde estão expostas as pinturas de Vasco Fernandes e de outros artistas da escola de Viseu. Estas obras de arte são apreciadas pelo seu naturalismo e pelas paisagens de fundo. O tratamento da luz revela uma influência flamenga. No terceiro piso do museu são exibidas as obras-primas que outrora adornavam um retábulo da catedral. O Museu do Quartzo também é um local de aprendizagem: aqui encontramos pedras variadas em exposição que levam a visitas frequentes, quer da comunidade em geral quer das várias escolas do distrito. Na rota dos museus, também existe, nesta cidade, a

³ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mirita_Casimiro>

Casa Museu Almeida Moreira que está instalado na casa que foi residência do capitão Francisco António de Almeida Moreira, a qual, com o recheio constituído por biblioteca e peças várias, pinturas, mobiliário, porcelanas e escultura, doou para museu-biblioteca patente ao público. Quanto ao *Pavilhão Multiusos*, como o nome indica, é um espaço destinado à cultura, a exposições, convívios e à organização de eventos. Resta ainda referir as famosíssimas *Cavalcadas de Vildemoinhos* que decorrem todos os anos, na manhã de 24 de junho, dia de São João. A cidade assiste a um cortejo com dezenas de carros alegóricos, cavaleiros, bandas musicais, majorettes e ranchos folclóricos, atraindo sempre mais de 50 000 visitantes. A festividade remonta a 1652, surgindo como um agradecimento dos moleiros de Vildemoinhos, aldeia então a cerca de 5 km da cidade, hoje bairro citadino, por lhes ter sido reconhecida a razão em tribunal numa querela relativa à utilização das águas do rio Pavia. Os moleiros, em trajes festivos, montavam os seus cavalos e seguiam em romagem até à capela de São João da Carreira.

Por fim, ainda relativamente às tradições, falta mencionar a secular *Feira de São Mateus* que contou, este ano, 631 anos de existência. A *Feira Franca* (antigamente assim denominada) foi criada por D. Sancho I em 1188 passando, no século XVI, a chamar-se *Feira de São Mateus*. A história diz que a Feira Franca foi uma prenda de D. João I de Portugal, Mestre de Avis, por Viseu ter sido a única cidade portuguesa a estar a seu lado na crise de 1383-1385. Numa área de 18 000 m² estão presentes centenas de expositores e feirantes representando todos os setores de atividade com relevo para o artesanato.

Para conhecer e visitar tantos locais de interesse, a câmara comprou o “comboio Turístico”³ que anda pela cidade e o Funicular⁴ que transporta as pessoas desde o Largo da Feira de São Mateus até à Sé Catedral.

Para o lazer, Viseu concebeu uma *Ecopista* que permite fazer caminhadas e andar de bicicleta, um aeródromo e o *Estado do Fontelo*, onde joga o *Académico de Viseu* e onde toda a população pode praticar diversos desportos.

Para finalizar esta caracterização, resta realçar que o município de Viseu foi distinguido com os prémios de “Melhor cidade” para se viver e “Melhor Autarca”. Viseu é considerada uma das cidades europeias com melhor qualidade de vida (Doc.1).

O conjunto das condições oferecidas pela cidade fazem de Viseu um local acolhedor que leva os visitantes a voltar e, por vezes, a ficar. Com efeito, provida de tudo quanto é importante ao ser humano, desde a Saúde, a Cultura, o Lazer e o Desporto, o centro desta pequena cidade, onde se encontra a Escola Secundária Alves Martins, é um ponto de encontro entre toda a população viseense, inclusive os estudantes. É uma cidade pacata em que é frequente encontrar o Presidente da Câmara a praticar desporto nos mesmos locais que a restante população, a caminhar no meio da multidão e a deslocar-se à ESAM para falar com os alunos. É este ambiente familiar e salutar que cativa quem cá vive, quem cá vem, assim como os estudantes que percorrem dezenas de quilómetros para frequentar esta escola.

Por último, a cidade possui largas vias de circulação que permitem aos habitantes deslocamentos rápidos, sem perda de tempo no tráfico rodoviário, o que também é um fator que favorece a relação da cidade com as aldeias vizinhas.

1.2 - Escola Secundária Alves Martins, com 3º Ciclo de Viseu: da fundação à atualidade

Erguida, em 1849, na terra natal de Viriato, a Escola Secundária Alves Martins tem uma vasta e rica história.

De facto, foi edificada durante o Liberalismo, com o nome “ Liceu Nacional de Viseu”, e teve como primeiro reitor o Padre José d’ Oliveira Berardo.

Imponente e soberana, assistiu aos inúmeros acontecimentos que ocorreram durante a Monarquia e viu surgir a Implementação da Primeira República e do Estado Novo.

As sucessivas reformas, nalgumas das quais teve grande influência o Bispo Dom António Alves Martins, e a premente necessidade de novas instalações devido ao afluxo crescente da população escolar levaram, em 1949, a instalar definitivamente o estabelecimento de ensino no local onde se encontra hoje, na Avenida Infante Dom Henrique.

Após 1978, na sequência de profundas alterações estruturais nas escolas, nomeadamente com o decreto-lei nº 80/78 de 27 de abril, artigo nº 1 que consigna que “todos os Estabelecimentos do Ensino Secundário passam a ter a designação genérica de Escolas Secundárias”, o Liceu Nacional de Viseu passou a intitular-se “Escola Secundária de Alves Martins”, em homenagem ao Bispo Dom António Alves Martins.

Desde o ano letivo 1979/1980 até 2003/2004, a escola assegurou, para além do Ensino Secundário Diurno, o Ensino Básico Recorrente por Unidades Capitalizáveis. Relativamente ao Ensino Secundário, a Escola Alves Martins ministrou as aulas do décimo, décimo-primeiro e décimo-segundo anos do Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis desde o ano letivo 1994/1995 até 2007/2008. Nesse mesmo ano, devido ao Términus do Ensino Secundário por Unidades Capitalizáveis, foi implementado o Ensino Recorrente por Módulos Capitalizáveis que ainda está em vigor.

No ano letivo 2006/2007, o estabelecimento reabriu as suas portas a seis turmas do Terceiro Ciclo do Ensino Básico – duas do sétimo ano, duas do oitavo e duas do nono. Até abril 2013, a escola assegurou os cursos EFA (Educação e Formação para Adultos) e o Centro de Novas Oportunidades (CNO) que se destinava a potenciar as possibilidades de conclusão da escolaridade até ao 12º ano de escolaridade. O CNO oferecia uma gama diversificada de percursos e modalidades de formação, nomeadamente a realização de processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e o diagnóstico e consequente reencaminhamento para a frequência de outros percursos educativos e formativos que se revelassem mais adequados ao caso específico de cada formando. Para o bom funcionamento desta modalidade de ensino, o CNO dispunha de uma equipa técnico-pedagógica constituída

por técnico de diagnóstico, encaminhamento e orientação, profissionais de RVC e docentes (Formadores). Contudo, devido ao encerramento deste centro, a partir de abril 2013, este estabelecimento mantém o Terceiro Ciclo e os cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário em regime Diurno e Noturno, o que perfaz um total de 2200 discentes.

A escola beneficiou de obras de ampliação e requalificação das instalações, num processo conduzido pela “Parque Escolar”, em articulação com os órgãos diretivos da ESAM. Atualmente, no piso um, a escola tem o Pavilhão Gimnodesportivo, o Refeitório, a Área de Estacionamento, uma área coberta para os alunos, chamada “Arcadas”, a Reprografia, a Sala dos Professores, o Auditório, o Arquivo, sala e Atelier de Artes, Laboratórios de Biologia-Geologia, de Física e de Química, sanitários masculinos e femininos e a sala dos funcionários. No piso dois, estão localizados os Serviços de Administração Escolar, o Ginásio, a Direção, a VISPROF, o CNO, salas de Desenho, de TIC, sala de Educação Especial, salas de aulas normais e sanitários para alunos e pessoal docente e não docente. O terceiro piso é composto por várias salas de aulas, salas de Educação Tecnológica, o GASA, o SPO e uma excelente, espaçosa e bem recheada Biblioteca onde os alunos podem navegar na internet, estudar, consultar e/ou requisitar as obras disponíveis, ver e/ou alugar filmes e ter apoio às disciplinas que pretendem. É neste local que são expostos alguns dos trabalhos realizados pelos alunos.

O amplo espaço deste estabelecimento é composto por 15 000 m² de área coberta e cerca de 10 000 m² de área descoberta. No respeitante à oferta educativa, a escola dispõe de um leque bastante apetecível pois, neste espaço existem vários clubes: o clube Bioterra, o clube de Astronomia e o clube de Artes. A escola também organiza Concursos de Leitura e as Olimpíadas de Matemática. A nível do desporto, os alunos têm ao seu dispor modalidades como o basquete, o ténis de mesa, o futsal e o voleibol. Em colaboração com os alunos, a escola publica trimestralmente, o jornal “Entre Nós”. A Associação de Estudantes desenvolve um papel dinâmico e interativo entre todos os alunos organizando várias atividades, de entre as quais fazem parte as Sessões de Cinema e os Desfiles de Moda. A Associação de Pais também faz parte da orgânica da escola. A ESAM organiza, pontualmente, tertúlias e convida toda a sociedade viseense a participar. A Escola Secundária Alves Martins é reconhecida, a nível nacional, como sendo a escola que coloca o maior número de alunos nas faculdades de Medicina, a nível nacional. É reconhecida como um estabelecimento de referência e excelência no que concerne à organização, ao rigor, ao trabalho em conjunto entre os membros da comunidade educativa e aos resultados finais.

De acordo com o Regulamento Interno datado e aprovado na Reunião do Conselho Geral de 12/12/2012, a ESAM pretende formar alunos autónomos, responsáveis, sábios, justos e solidários com a comunidade envolvente, assim como consciencializá-los para o seu papel futuro enquanto cidadãos.

1.3 - O Departamento de Línguas

O Departamento de Línguas da Escola Secundária Alves Martins com 3º Ciclo de Viseu é constituído por trinta e dois docentes, dos quais vinte e sete pertencem ao Quadro de Escola, dois são contratados e três pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica.

Relativamente à Área disciplinar de Português, há dezassete docentes do Quadro de Escola, dois do Quadro de Zona Pedagógica que estão a lecionar no ano letivo 2012/2013. Neste universo, quinze professores possuem habilitação própria para lecionar as disciplinas de Português e de Francês e quatro professores são detentores do Mestrado. Todos eles se encontram a lecionar a disciplina de Português.

A Área Disciplinar de Francês é constituída apenas por uma professora de Quadro de Escola.

2 - Caracterização das turmas

2.1 - Disciplina de Português: Turma E do 10º Ano de Escolaridade.

Esta turma é composta por vinte e quatro alunos: doze raparigas e doze rapazes com a idade média de quinze anos. Um aluno tem Necessidades Educativas Especiais e uma aluna já não tem mãe. Vinte e dois alunos vivem em Viseu e dois nos arredores. Através de questionários elaborados pela estagiária, vinte e três alunos pretendem prosseguir os seus estudos no Ensino Superior e um pensa apenas concluir o Ensino Secundário. A nível profissional, doze pretendem seguir a área da medicina, quatro preferem a área das engenharias, um quer seguir a via Militar e os restantes ainda estão indecisos. De uma forma geral, os alunos têm projetos bem definidos para o seu futuro e, por este motivo, dedicam-se aos estudos e têm explicações particulares ou em grupo fora da escola. Nesta turma os alunos revelam gosto pela música em geral e alguns até têm aulas de guitarra, piano ou violino. Apreciam mais sair com os amigos do que passear com a família. Gostam de ir ao cinema com os amigos ver filmes românticos, de terror, comédias e filmes de ação.

De modo geral, a turma gosta de ler romances e livros de aventuras. Contudo, também referiam a Banda Desenhada e livros sobre Música. Seis rapazes e duas raparigas leem jornais. Todos os alunos consideram que o facto de estarem atentos às aulas permite-lhes assimilar melhor os conteúdos e outros sublinham que os apontamentos também ajudam a estudar.

As atividades que os alunos consideram mais interessantes realizar na sala de aula são: dialogar com o professor, proceder à leitura expressiva, compor textos e fazer atividades em grupo ou de pares. As atividades consideradas menos interessantes são fazer exercícios, responder às questões do professor sobre da matéria em estudo, copiar do quadro e fazer os testes. Todos eles acham que o futuro deles passa pela aquisição de conhecimentos, por saber cada vez mais, daí a vontade de prosseguir os estudos no ensino superior. Para estes alunos, as disciplinas mais importantes para o futuro deles são a Matemática, a Físico-Química e a Biologia-Geologia. Não obstante, consideram a disciplina de Português muito relevante porque é importante saber expressar bem aquilo

que se pretende transmitir aos outros. Alguns alunos referiram que ter bons conhecimentos de Inglês é imprescindível, visto ser a língua mundialmente adotada.

Quanto à escrita, todos dizem escrever *e-mails* ou então escrevem quando estão no *facebook*; uma minoria gosta de produzir textos e declamá-los. No conjunto, os alunos que constituem a turma E do décimo ano, são brincalhões e conversadores e também são unidos, altruístas, dispostos a ajudar os colegas, quando necessário. O Delegado de Turma convenceu a turma a criar uma conta no *Google Drive* e todos podem esclarecer dúvidas uns com os outros. É uma ferramenta que os alunos adotaram para estarem sempre em contacto uns com os outros de forma a se manterem ligados, a poderem expor suas dúvidas e estarem informados.

2.2 - Disciplina de Francês: Turma A do 7º Ano de Escolaridade.

Esta turma de iniciação ao Francês é constituída por 9 rapazes e 11 raparigas, totalizando vinte alunos com a idade média de doze anos. A Turma A do Sétimo Ano de Escolaridade tem, na minha opinião, um número excessivo de alunos com problemas de ordem diversa. É uma turma que contém quatro alunos com Necessidades Educativas Especiais: há um aluno que é surdo e demonstra ter dificuldades em se expressar, necessitando, nalgumas disciplinas, de uma professora de Linguagem Gestual; um aluno é portador de um implante cerebral; outro é hiperativo e outro padece de epilepsia. Há também um aluno que soube recentemente que foi adotado e encontra-se sob medicação, uma aluna foi abandonada pela mãe e dois alunos têm pais em processo de divórcio litigioso. É uma turma composta por elementos irrequietos e perturbadores do bom funcionamento das aulas mas, de modo geral, obtêm bons resultados. Um aluno é notoriamente desmotivado e muito pouco interessado em estudar por motivos que se mantiveram desconhecidos.

Tais comportamentos devem-se, para além do fator idade, ao facto de um aluno ser hiperativo e outros terem atitudes impróprias na sala de aula. De acordo com a análise efetuada, verifica-se que a nacionalidade dos alunos da turma é maioritariamente portuguesa. Contudo há um aluno com dupla nacionalidade, outro de origem africana e outros que estão ligados à França ou à Suíça, quer pela naturalidade, quer por terem familiares a residirem nesses países. A maioria destes alunos optaram pela Língua Francesa, na sua maioria por razões familiares e afetivas. De facto, oito alunos tiveram, ou continuam a ter, família em França ou na Suíça. Contudo, vários disseram que escolheram o Francês simplesmente por gostarem da Língua Francesa. E, de facto, os alunos demonstram gosto pela aprendizagem da Língua Francesa, em detrimento da Língua Espanhola.

A título conclusivo, a chegada de imigrantes oriundos dos países de leste, africanos e do Brasil, bem como o regresso de emigrantes contribuem para a expansão deste concelho e impulsiona o crescimento da população discente da Escola Secundária Alves Martins, com Terceiro Ciclo de Viseu. Este Estabelecimento de Ensino preocupa-se em acompanhar a evolução da comunidade local e além-fronteiras, disponibilizando-se para receber alunos estrangeiros que queiram frequentar, a curto ou médio prazo, os Estabelecimentos de Ensino portugueses. Apesar da Língua Espanhola ter sido escolhida enquanto Língua estrangeira II, no Ensino Básico durante alguns anos, assiste-se a uma nova procura da aprendizagem do Francês. Assim o demonstram os vinte alunos da turma do Sétimo A.

3 – Prática Pedagógica Supervisionada

3.1 – Percurso

O desejo de ensinar é um objetivo que remonta à minha infância. Ao longo dos anos, o meu sonho passou por várias áreas de ensino: o desenho, a lecionação das línguas francesa e inglesa, que mantive até ao final do primeiro trimestre do meu 12º ano e, a partir do segundo trimestre do mesmo ano, mudei de rumo e decidi enveredar pelo ensino do português e do francês. Esta repentina decisão esteve na base da diferença salarial de quem ensinava uma língua românica e uma língua germânica e de quem ensinava duas línguas românicas e duas línguas germânicas. Naquela época, o ensino de duas línguas de origens diferentes, apenas dava direito ao que se chamava “habilitações suficientes” e um salário inferior ao dos professores que tinham “habilitações próprias”, isto é, aqueles professores que ensinavam línguas da mesma origem. Considerei injusto e, por isso, estudei latim – que nunca tinha tido-, fiz exame e candidatei-me à Faculdade de Letras de Coimbra. Entrei na variante de Português/Francês.

O ensino da língua francesa nunca foi posto em causa porque eu tinha feito a minha escolaridade obrigatória em França e o francês, nessa época, era, para mim, a minha língua materna. Tive muitas dificuldades em me adaptar à língua portuguesa porque, quando regresssei a Portugal não sabia ler nem escrever português. Contornei a situação com muito estudo e muitas leituras.

Quando cheguei ao terceiro ano da *Antiga Reforma* candidatei-me a três substituições de professoras que estavam de baixa médica. Estes contratos de substituição deram início aos meus primeiros passos na prática docente. Mas, desde o princípio da minha prática docente, tive sempre a preocupação de desenvolver processos de aquisição e atualização do meu conhecimento profissional, com o objetivo de melhorar cada vez mais o meu desempenho, partilhá-lo com as minhas colegas, bem como contribuir para o desenvolvimento organizacional da escola. Contudo, problemas de saúde mantiveram-me afastada quer da escola quer da Faculdade. Foram vários anos parada no tempo sem que o tempo esperasse por mim. Não voltei a lecionar mas a minha ambição não me deixou desistir. Quando foi possível, regresssei à Universidade, já na fase do processo de Bolonha, e conclui a minha licenciatura. Imediatamente a seguir, candidatei-me ao mestrado, condição essencial para obter a profissionalização e concretizar o meu sonho. Não pretendia apenas obter um título que me permitisse aceder ao ensino; ambicionava também vir a ser uma boa professora. Para isso, precisava de adquirir técnicas e competências para lecionar as minhas aulas de uma forma eficaz e motivadora.

Durante a minha escassa prática letiva procurei refletir criticamente sobre a minha ação docente e desenvolver um trabalho colaborativo profícuo, pesquisando

sistematicamente informação científica, pedagógica ou da atualidade sociocultural; visualizando canais temáticos francófonos através da *Web* ou dos *Media*; adquirindo formação institucional ou informal não só da minha área disciplinar como de outras áreas do saber relevantes para a minha formação pessoal e profissional.

Na área das didáticas e da prática pedagógica, as disciplinas de *Didática do Português*; *Didática do Francês*, *Métodos e Técnicas da Educação*, *Introdução às ciências da Educação e Psicologia da Educação* possibilitaram-me desenvolver competências diversificadas, permitindo-me operacionalizar estratégias de ensino-aprendizagem na prática docente. E, com a ajuda e experiência das minhas orientadoras, aprofundi algumas técnicas de abordagem da lecionação e aprendi outras, como por exemplo, o recurso ao quadro interativo e a outros materiais que evitassem que as aulas se tornassem monótonas com o objetivo de cativar a atenção dos alunos e o processo de ensino-aprendizagem fosse bem-sucedido.

Relativamente ao recurso ao sistema informático, dei os primeiros passos nesta área em 1999. Nessa época, a utilização do computador destinava-se meramente à produção textual. Sendo pouco expedita, senti a necessidade de adquirir mais conhecimentos e, um ano depois da aquisição do meu primeiro computador, frequentei um curso básico de Informática. Em 2001-2002 frequentei um novo curso em que o uso da informática era diário. Poucos meses depois de terminar este curso, candidatei-me ao posto de trabalho que mantenho até hoje. Na área da administração escolar, trabalho diariamente com diversos programas (CIBE, OFICIAR, ADSE e o JPM, para o programa destinado aos alunos). Para além de trabalhar com esta variedade de programas, em casa, também utilizo a *Web* para efeitos de investigação, como meio de informação, comunicação e de partilha.

3.2- Expectativas e desafios nas aulas de Português e de Francês

No ensino do francês a nível de iniciação, os pequenos obstáculos que surgiram devido à minha falta de prática e à consequente insegurança, foram facilmente superados devido ao bom relacionamento que mantive com os alunos.

No que diz respeito à parte do português, a minha insegurança era maior devido à preocupação do nível de ensino, assim como ao grau de exigência. Deparei-me com autores e obras, em certos casos desconhecidos, o que me obrigou a uma investigação prolongada para evitar lacunas e proporcionar uma boa aprendizagem aos alunos.

Em ambas disciplinas, demorei alguns meses para aprender a gerir o tempo e a fazer boas planificações. Foi uma prática pioneira na minha vida para a qual eu não estava preparada. Durante a minha frequência na Antiga Reforma, antes de Bolonha, não fiz nem vi nenhuma planificação e subitamente tive que começar a fazer planificações sem, inicialmente, perceber como deveria proceder. Esta falta de conhecimento levou-me a passar dias para fazer uma única planificação em suporte de papel. Com as explicações das minhas orientadoras, as várias tentativas e também com o decorrer do tempo, fui melhorando. A experiência que mantive com o ensino limitava-se a dar explicações, esporádicas, a alunos que frequentavam o ensino secundário recorrente, por unidades capitalizáveis e, posteriormente, preparei alunos que se candidataram a exame para efeito de ingresso no Ensino Superior. Tratava-se de uma prática letiva fora do contexto escolar e que se baseava apenas nos meus conhecimentos científicos.

Com o estágio pedagógico, esperava aprender e interiorizar os aspetos próprios da prática educativa com o objetivo de me sentir apta e confiante para enfrentar qualquer nível de ensino -básico ou secundário- e proporcionar aos discentes um ambiente propício ao sucesso.

No que concerne à relação com a minha atividade profissional, apesar de continuar a ser, para alguns professores, a Dona Helena da secretaria, sentia-me bem quando me chamavam somente Helena. Os Assistentes Operacionais continuaram a tratar-me como antes e eu também. Apenas me desejavam boa sorte quando tinha uma aula supervisionada. Outros ficavam surpreendidos pelo facto de ser a mesma colega de sempre.

Relativamente aos alunos, aprendi que, por vezes, não são aqueles que mais participam que têm um desempenho melhor ou melhores resultados. Numa turma, todos os discentes são distintos e o professor deve estar atento aos diferentes comportamentos.

4 – Reflexão sobre o estágio pedagógico

No início do estágio pedagógico bidisciplinar, foi estabelecido o meu horário, enquanto aluna estagiária, assim como as turmas a que fiquei afeta. Com a ajuda das professoras orientadoras, calendarizaram-se as aulas assistidas, as sessões dos Seminários e elaborei o Plano Anual Individual de Formação para a disciplina de Português, Língua Materna e para a disciplina de Francês Iniciação, enquanto Língua Estrangeira II. Como já referido, foi-me atribuída uma turma do 10º ano de Português e uma turma do 7º ano de Francês Iniciação, tendo ficado com o seguinte horário:

Tabela 1: horário anual da professora estagiária.

Tempos Letivos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08:30 – 09:20		Francês s2.2		Português s3.15	
09:25 – 10:15	Seminário na FLUC das 10:00 às 13:00				Francês s2.2
10:35 – 11:25					
11:35 – 11:25					Seminário de Francês
12:35 – 13:25	Português s3.15	Português s3.15			
13:30 – 14:20					
14:25 – 15:15					
15:25 – 16:15			T.E		
16:35 – 17:25			Seminário de Português	Francês s1.3	

Seguidamente, iniciei o período de observação das aulas nas disciplinas de Português e de Francês, o que permitiu familiarizar-me com os alunos e os professores. Observei as práticas pedagógicas, os discursos, as metodologias, as estratégias utilizadas pelas professoras, assim como o seu relacionamento com os alunos.

A minha presença nas diversas reuniões inerentes ao ensino e ao desempenho da profissão docente (reuniões de departamento, reuniões intercalares, reuniões de final de cada período letivo para a atribuição das classificações dos alunos, a minha participação quinzenal no *Trabalho de Escola* nos chamados T. E., também me fez tomar consciência da árdua tarefa que é ensinar.

Nas sessões dos Seminários, em ambas disciplinas, aprofundei alguns conhecimentos e aprendi muitos outros, como por exemplo manter o contato visual com os alunos, não escrever no quadro de costas completamente viradas para os discentes, assegurar-me de que os alunos fazem registos diários no caderno etc... Nestas sessões, as professoras orientaram-me a vários níveis, principalmente na elaboração das planificações. Durante o tempo dedicado ao seminário, as orientadoras e a estagiária expuseram propostas, deram sugestões e tive a oportunidade de colocar questões e pedir conselhos e orientações.

Durante as aulas observadas, constatei que as turmas eram muito diferentes, nomeadamente ao nível do comportamento. Em termos de aproveitamento, as duas turmas tinham um bom aproveitamento. Havia alunos com capacidades e um conhecimento geral muito bom. A turma do 10º E era composta por alunos muito ativos, muito interventivos e participativos. Tinham muita originalidade na criação dos seus textos, declamavam textos de uma forma efusiva e emotiva que frequentemente deixava as professoras surpreendidas com a atuação dos discentes. No terceiro período, os alunos sentiam-se completamente à vontade na sala de aula, gracejando mas mantendo o seu bom nível de desempenho. Fui bem recebida por todos eles.

O primeiro bloco de aulas que lecionei à turma de português, que teve a duração de 100 minutos, apenas foi assistido pela professora orientadora da escola por se tratar de uma aula formativa. O tema abordado foi «*Textos de carácter autobiográfico e intimista*». O texto estudado, intitulado «*Ninda 27.4.71 – Querido amor meu*», da autoria de António Lobo Antunes, permitiu-me abordar o género epistolar «*Carta*». Este primeiro bloco de aulas foi difícil de planear porque tinha pouca experiência ao nível da planificação. Para me auxiliar, recorri a exemplos que me foram fornecidos e fiz vários tipos de investigação. Como ponto de partida, explorei o manual adotado pela escola (*Português 10º ano – Projecto Desafios*) que já continha muita informação que permitia orientar-me. Seguidamente, fiz pesquisas na *Internet*, recorri ao *Dicionário de Literatura*, de Jacinto do Prado Coelho e indaguei o *Manual Digital do Professor*. Para relembrar as características da *Carta*, utilizei este último recurso. Depois de efetuar a leitura silenciosa e a leitura expressiva do texto em estudo, projetei um *e-mail* que tinha trocado com um aluno da turma e pedi que procedessem à análise desta carta eletrónica. A aula terminou com a indicação dos trabalhos de casa. Apesar do meu nervosismo, os alunos colaboraram e participaram de uma forma ativa, permitindo que a aula fosse frutífera, quer para mim, quer eles.

O segundo bloco de aulas foi assistido pela professora orientadora da FLUC e da escola, com a mesma duração. O tema foi “*Contos de autores do século XX*”, com a contextualização epocal do *Neorrealismo*, a apresentação da vida e obra de *Manuel da Fonseca*, dando seguimento à aula com a análise e interpretação do conto «*O Vagabundo na Esplanada*». Para a contextualização epocal, consultei a obra *O Discurso Ideológico do Neo-Realismo Português*, da autoria de Carlos Reis. Posteriormente, salientei as características da dessa época, contrapondo-a à época anterior e, a título de reforço, recorri a alguns excertos do *Ultimatum* de Álvaro de Campos⁴. Com o objetivo de dar a conhecer a vida e obra do autor, apresentei uma pequena síntese em

⁴ In “Literatura Portuguesa Moderna e Contemporânea”, REIS, Carlos. (1990: 327-329).

PowerPoint. Feito isto, procedeu-se à leitura silenciosa e expressiva do texto e às respetivas análise e interpretação. O trabalho levado para casa consistiu em fazer o resumo, no *Google Drive*, do enquadramento teórico desta nova corrente. Como sempre, os alunos tiveram uma ótima participação.

No terceiro bloco dei continuidade ao estudo de *Os Poetas do século XX* com o poema “*Fim*”, de Mário de Sá Carneiro. Para essa aula recorri apenas ao manual do aluno mas, como em todas as aulas, participaram ativamente. É muito gratificante observar o interesse e o dinamismo que se forma à volta da análise de um poema.

No último bloco de aulas lecionado no terceiro período e assistido pelas duas orientadoras, foi trabalhado o tema dos *Textos dos Media: a Crónica*, da autoria de António Lobo Antunes, «*Antoninho Cravo Roxo*». Para esta aula, recorri ao manual do aluno e organizei diversos materiais com o intuito de apresentar o autor. A aula iniciou-se com uma entrevista ao autor, através do *Youtube*⁵. O objetivo desta entrevista era conhecer o autor, as suas fontes e, posteriormente, retomá-la para abordar o conteúdo programático “*A entrevista*”. Formulei várias perguntas e discutimos as diversas respostas. Posteriormente, enviei os respetivos cenários de resposta através do *Google Drive*. O TPC indicado consistiu em fazer o reconto deste texto na plataforma do *Google Drive*. Foi uma aula muito produtiva, em que os alunos manifestaram a sua opinião, procuraram explicar os seus pontos de vista com interesse e empenho. Esta turma era constituída por um conjunto de alunos com os quais qualquer professor gostaria de trabalhar. Era composta, maioritariamente, por alunos bons e muito bons, o que lhe conferiu o título de melhor turma da disciplina de português, do 10º do ano de escolaridade, durante o ano letivo 2012/ 2013.

Foi um privilégio ter trabalhado com estes alunos na medida em que eles me proporcionaram uma valiosa aprendizagem: o facto de ter trabalhado com turmas heterogéneas, com alunos oriundos de estratos sociais diferentes, com maior ou menor grau de acesso à cultura e à Internet, a diversidade de posturas, de participação e de atuação dos alunos permitiu-me compreender como é necessário ser maleável para exercer a profissão docente. Enquanto educador, o professor deve estar atento, procurar encaminhar ou orientar o aluno na real vocação dele. A melhor forma de o conseguir é criando um clima de afetividade e de confiança dentro da sala de aula. Aprendi que, à luz da teoria da Modificabilidade cognitiva estrutural que se baseia na premissa de que existe um potencial de aprendizagem a ser desenvolvido por qualquer sujeito, a inteligência pode ser “exercitada” e “expandida”. Esta teoria afirma que os nossos processos mentais raramente operam de acordo com as suas potencialidades. Assim, partir de uma avaliação adequada, e com o auxílio de instrumentos concretos de apoio psicopedagógico, a grande maioria dos indivíduos torna-se capaz de desenvolver essas capacidades. Este método de estímulo da inteligência, apresentara um grande desenvolvimento do intelecto, adquirindo a competência de aprender. Por outro lado, do ponto de vista da conceção construtivista, a aprendizagem é um processo de troca mútua entre o meio e o indivíduo. O aluno é um elemento ativo que age e constrói sua aprendizagem. Cabe ao professor instigar o sujeito, desafiando, mobilizando, questionando e utilizando os “erros” de forma construtiva, garantindo a reelaboração das hipóteses levantadas, favorecendo a construção do conhecimento. Nesta conceção o

⁵< <https://www.youtube.com/watch?v=1x5sDCEOG6A>>

aluno não é apenas alguém que aprende, mas sim o que vivencia os dois processos, sendo ao mesmo tempo ensinante e aprendiz. Contudo, o docente tem o dever de orientar a aprendizagem prevendo as lacunas dos alunos, formulando questões de diferentes graus de dificuldade que permitam ter a percepção da atenção e da motivação do aluno ao longo da aula.

Tabela 2: calendarização das aulas observadas para a disciplina de Português.

CALENDARIZAÇÃO DAS AULAS OBSERVADAS		
1º Período		
Data	Atividades	Tema
15/11/2012 (50+50 minutos)	Aulas formativas	O Texto autobiográfico: a carta. «Ninda 27.4.71 – <i>Querido amor meu</i> », da autoria de António Lobo Antunes.
2º Período		
Data	Atividade	Tema
17/01/2013 (50+50 minutos)	Aulas avaliativas	Poetas do século XX. Contexto político-social do Neorrealismo Português. Poema “Fim “, de Mário de Sá Carneiro.
28/02/2013 (50+50 minutos)	Aulas avaliativas	<i>Os Contos do século XX</i> . «O Vagabundo na Esplanada», de Manuel da Fonseca.
3º Período		
09/05/2013 (50+50 minutos)	Aulas avaliativas	Textos dos <i>Media</i> . A crónica, da autoria de António Lobo Antunes, «Antoninho Cravo Roxo».

Da mesma forma que aconteceu com a disciplina de Português, o contacto com a área do Francês, segunda língua do nível de iniciação, começou com a apresentação da professora estagiária aos alunos.

Desde logo dei início à observação, quer do comportamento dos alunos, quer da forma como a professora titular ministrava as suas aulas.

Com o decorrer do tempo, a observação do desenrolar das aulas tornou-se cada vez mais proveitosa. Os alunos, apesar de muito jovens e imaturos, demonstravam grande interesse e entusiasmo na aprendizagem da língua.

Durante o primeiro trimestre deparei-me com algumas dificuldades, sobretudo na elaboração das planificações. Depois, com muita prática, a ajuda e os conselhos das orientadoras consegui planificar as aulas.

Tendo em conta que se tratava de um nível de iniciação, no começo segui a metodologia da professora titular da turma. Quando os alunos não percebiam aquilo que eu dizia, traduzia para português. Contudo, com o decorrer do tempo, comecei a falar unicamente em francês. Não foi fácil obter respostas dos alunos devido à escassez do vocabulário e à falta de domínio da conjugação verbal. Por vezes, respondiam-me recorrendo à língua portuguesa ou inglesa. Por se tratar de uma fase elementar da língua, foi necessário recorrer à mimese, ao desenho, à projeção de imagens e à frequente repetição das palavras para que me percebessem.

Ao longo do ano, lecionei temas respeitantes à descrição física do ser humano, à escola e aos colegas, à família, às tarefas domésticas, à saúde e às viagens. Para alguns conteúdos a tratar, tive que preparar todo o material adequado ao tema que iria ser estudado, tendo em conta o nível de maturidade e o gosto pelo texto que iria ser trabalhado a fim de cativar o interesse e a participação dos discentes.

Foram abordados temas diversificados que, em alguns casos, exigiam um trabalho moroso. De modo geral, recorria ao manual adotado pela escola. Contudo, para diversificar os materiais utilizados, também criei o meu próprio material. Assim aconteceu com a aula sobre os artigos definidos em que eu recorri à Banda Desenhada. Nessa aula, vali-me da história de Lucky Luke e criei um texto com a aplicação dos artigos. Os alunos leram o texto que lhes foi previamente entregue em suporte de papel e, posteriormente, projetado no quadro interativo para identificarem os diversos artigos. Outras vezes, recorria ao *CD Digital* para apresentar um tema ou para colocar em prática o conteúdo lecionado. Os alunos gostavam deste recurso porque permitia-lhes uma participação mais ativa. Com efeito, tinham de se levantar do lugar, ir até à secretária da professora e escrever a resposta do exercício proposto, recorrendo ao computador. Para outras ocasiões, investiguei material na vasta biblioteca da escola. Finalmente, para a aula de despedida, pedi à professora de «Estudo Acompanhado», autorização para ensaiar a canção de Chantal Goya *Adieu les jolis foulards* durante a aula dela. Procurei a letra da canção na *Internet* e entreguei-a a cada aluno. No *Youtube* encontrei a música para podermos ensaiar a canção com ritmo. Escolhi esta canção pelo fato de se enquadrar no tema da viagem e da despedida e por ir ao encontro do texto escolhido para a aula. No início houve desafinação e vergonha. Contudo conseguimos cantar em conjunto. Rimos e divertimo-nos, ao mesmo tempo que contactámos com a cultura e a língua francesas porque, para saber o que estávamos a cantar, também foi necessário apresentar a cantora e estudar o vocabulário. Foi uma excelente experiência.

Tabela 3: calendarização das aulas observadas para a disciplina de Francês.

CALENDARIZAÇÃO DAS AULAS OBSERVADAS		
1º Período		
Data	Atividades	Tema
08/11/2012	Aula formativa.	Unité 2 : «La description physique: Toi et les autres».
2º Período		
Data	Atividade	Tema
10/01/2013	Aula avaliativa.	Unité 3 : «L'école et les copains».
24/01/2013	Aula avaliativa.	Unité 3 : «Lucky Luck» et le pluriel des articles indéfinis.
21/02/2013	Aula avaliativa.	Unité 4 : «Ma famille»
07/03/2012	Aula avaliativa.	Unité 4 : «Les jeunes et les tâches ménagères».
3º Período		
11/04/2013	Aula avaliativa.	Unité 5 : «En bonne santé».
02/05/2013	Aula avaliativa.	Unité 6 : «En voyage».

Trabalhar com duas turmas de níveis e disciplinas diferentes, com substratos sociais, níveis de maturidade, interesses, comportamentos e grau de exigência distintos foi um desafio que consegui superar graças aos conselhos dados pelas orientadoras da escola e à boa colaboração entre alunos e estagiária. O ponto que me causou mais dificuldades foi a elaboração das planificações que, com insistência e persistência, quer da minha parte, quer da parte das professoras orientadoras foi ultrapassado.

A observação dos diferentes comportamentos em sala de aula, também me ensinou a perceber quão importante é o aluno sentir-se amado e respeitado pelo professor. Cada aluno tem uma individualidade própria, um ser único, mas todos devem, ser tratados com carinho, salvaguardando o papel do professor a quem devem respeito. Demonstrar que os alunos são importantes, que têm e merecem a atenção do docente, é uma forma de os cativar para a aprendizagem e de conseguir maior sucesso. A este comportamento, eu chamaria de “*sagesse*”.

O estágio pedagógico também me permitiu dinamizar duas atividades extracurriculares diferentes: a primeira atividade consistiu em organizar uma conferência intitulada «*As Palavras e as coisas. Uma abordagem intertextual*»⁶ dirigida aos professores de línguas, história e artes, assim como também estava aberta a toda a

⁶ Ver anexo II.4.1, pagina 60.

comunidade docente. Este evento teve lugar no auditório da escola com a conferencista Dra. Sílvia Pinto, doutoranda em “*Semiótica da Luz*”. A segunda atividade, intitulada “*Os animais e nós*”⁷, estava orientada para a sensibilização da comunidade discente relativamente à adoção de animais, os cuidados e as responsabilidades a ter em conta. Esta conferência foi promovida pela médica veterinária, Dra. Beatriz Silva que se especializou no tumor ocular, no animal. À medida que as perguntas ou o pedido de conselhos foram surgindo, a Dra. Beatriz prontificou-se a responder às questões dos alunos e dos professores que tinham animais.

Por fim, também tive oportunidade de participar numa atividade dinamizada pela professora titular da disciplina de Francês, cujo título foi “*Ateliê de banda desenhada francófona*”⁸. Este ateliê foi levado a cabo pelo Dr. Romain Muñoz, professor adjunto na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. O tema da Banda Desenhada foi recebido de uma forma efusiva pelas duas turmas de Francês, do 7º e 9º anos. O Dr. Romain levou material pertencente ao avô dele e permitiu que tocassem nos desenhos concebidos com tinta-da-china. Fiquei surpreendida com a quantidade de informação que os alunos tinham acerca deste tema. Participaram ativamente, referindo bandas desenhadas e respetivos autores. Durante a sua intervenção, o Dr. Muñoz deu especial atenção à cultura belga, mostrando fachadas de prédios pintadas com heróis da BD e referiu que, enquanto as rotundas de Viseu tinham estátuas em pedra, na Bélgica era frequente encontrar personagens de banda desenhada. No final desta apresentação, os alunos foram convidados a completar as falas das personagens da BD que o professor distribuiu aos alunos. Foi uma apresentação muito enriquecedora que nos permitiu perceber a complexidade do trabalho subjacente à BD. Uma vez terminado o ateliê, o professor Muñoz e seus acompanhantes ofereceram bombons aos pequenos aprendizes.

⁷ Ver Anexo II.4.2.

⁸ Ver Anexo II.4.3.

Capítulo II – Estudo Monográfico: aplicação do *Google Drive* no ensino do Português Língua Materna e do Francês Língua Estrangeira

1 – Fundamentação do Estudo Monográfico

A escolha deste tema monográfico teve por base a observação de trabalhos que pude acompanhar, de modo especial, desde há seis anos. A forma que os professores escolhiam para contactar com os alunos era através da plataforma *Moodle*, *e-mail* e, mais recentemente, através do *Facebook*. Tratavam de assuntos de índole variável relacionados com a escola: trabalhos a realizar em casa, resumo dos conteúdos lecionados em sala de aula, matrizes dos testes, temas de trabalhos a preparar para, posteriormente, apresentar à turma, planificações, correção dos testes, de questões de aula e de questionários individuais.

De acordo com as informações recolhidas junto aos alunos, o *Moodle* é uma ferramenta de difícil acesso, o que, frequentemente, inviabiliza a realização das tarefas. O recurso ao *e-mail* é considerado funcional. Contudo, o meio preferido pelos discentes é o *Facebook*. Através do recurso a esta última ferramenta, o professor cria um grupo com o qual pretende partilhar a informação e publica documentos diversos. Na minha opinião, enviar documentos recorrendo ao *e-mail*, tendo em conta que cada professor tem uma média de cento e cinquenta alunos, é uma tarefa árdua que leva a uma má gestão do tempo.

Quando ingressei no Estágio Pedagógico, a turma de Português do 10º ano tinha um aluno que recorria ao *Google Drive* (anteriormente denominado *Google Docs*) para comunicar, quer com os professores, quer com os colegas. Relativamente aos professores, apenas dois aderiram mas, no que concerne os alunos, aderiram 22 alunos. Apenas dois alunos não aderiram por falta de meios tecnológicos.

Na segunda aula a que eu assisti, o próprio aluno, dado o grande conhecimento que tinha da plataforma, foi solicitado para explicar à turma toda a dinâmica comunicacional e benefícios escolares que poderiam advir do recurso ao *Google Drive*. Tendo em conta o entusiasmo revelado pela turma, bem como a oportunidade de trabalhar com meios tecnológicos também potenciadores do ensino-aprendizagem da escrita, apercebi-me que seria importante refletir sobre o uso desta ferramenta. Fiz uma pesquisa que me revelou o forte potencial desta ferramenta no que concerne à sua aplicação na escrita. Com efeito, o editor de documentos do *Google* é um processador de texto *on-line* que permite criar e formatar documentos de texto, além de colaborar com outras pessoas em tempo real. Com esta ferramenta, é possível:

- Fazer o *upload* de um documento do *Word* e convertê-lo num documento do *Google*;
- Adicionar estilo e formatação aos documentos ajustando margens, espaços, fontes e cores;
- Convidar outras pessoas para colaborar com num documento, disponibilizando o acesso de edição, comentário ou visualização;
- Colaborar *on-line* em tempo real e conversar com outros intervenientes diretamente no documento;

- Visualizar o histórico de revisões do documento e voltar para qualquer versão anterior;
- Fazer o *download* de um documento do *Google* para o computador em formatos diversos (*Word, Open Office, RTF, PDF, HTML* ou *zip*);
- Traduzir um documento para outro idioma;
- Enviar documentos por *e-mail* como anexos.

Tendo em conta tais potencialidades, considerei que este assunto poderia ser tratado no meu tema monográfico, numa realidade vivenciada fora do contexto de aula com repercussões práticas no desenvolvimento da escrita e de vários aspetos que contribuem para o desenvolvimento integral do aluno. A aceitação deste recurso foi fácil e, em casa ou na biblioteca escolar, os discentes deram o primeiro passo que consistiu na criação de uma conta no *Gmail* e no preenchimento do primeiro questionário *on-line*. Cada um criou um documento ao seu gosto, no processador de texto *Google Drive* e partilhou-o com um colega, por forma a descobrir as funcionalidades da ferramenta.

No caso da turma de Francês, o processo de familiarização com esta ferramenta estendeu-se por três aulas de cinquenta minutos, mas sem sucesso.

2 O *Google Drive* em contexto escolar

Nesta segunda parte do meu relatório, darei conta da minha experiência com o uso das novas tecnologias no ensino da escrita, aos alunos do Terceiro Ciclo e do Ensino Secundário, como complemento dos conteúdos lecionados em sala de aula.

De facto, generalizar o uso do *Google Drive* (na atualidade do sistema de ensino português) em sala de aula ainda não é possível, na medida em que as nossas escolas ainda não estão devidamente equipadas e preparadas para oferecerem aulas com base no sistema informático com o qual professores e alunos pudessem trabalhar. Por outro lado, colocar em prática este estudo à turma do 7º ano, foi impraticável devido a problemas multifacetados e impeditivos do sucesso da aplicação (maturidade dos alunos, alunos com necessidades educativas especiais, ...). Por este motivo, o meu trabalho foi feito em colaboração com os alunos da turma do 10º ano de português.

O uso da Internet em contexto escolar é considerado por vários autores, como Arroyo & Quintana (2004, p.37) como uma ferramenta indispensável para ensinar a ler, escrever e partilhar através da *Web 2.0*. Efetivamente, comparando a *Web 1.0* que apresentava uma página estática em que os utilizadores apenas podiam ler os artigos publicados, com a *Web 2.0*, surgiram profundas alterações no uso da Internet, na medida em que os usuários passaram a interagir um com os outros, deixando as suas opiniões, sugestões, partilhas, ou seja, registos escritos resultantes dessas interações. Trata-se de um ambiente virtual que permite a interação e a construção coletiva de conhecimentos, isto é, contribui para a formação de uma “inteligência coletiva”. Na conferência proferida em São Paulo em 2002⁹, Lévy refere-se à “inteligência coletiva” (IC) como sendo a partilha de funções cognitivas, como a memória, a perceção e a aprendizagem. Para ele, estas funções podem ser melhoradas através dos meios de comunicação e da *Internet*. Através destes meios, a IC progride quando há cooperação e competição ao mesmo tempo porque a cooperação e competição confrontam pensamentos opostos e, assim, desenvolvem o conhecimento. É do equilíbrio entre a cooperação e a competição que nasce a IC. Por outro lado, o conferencista considera que a IC se desenvolve à medida que a linguagem evolui porque a partilha do conhecimento acompanha a difusão das ideias através do discurso e da escrita. De acordo com o pensamento de Lévy, a *Internet* é a principal fonte para a criação coletiva de ideias. Neste espaço, os *cibernautas* podem usar as ideias de outros usuários de forma que elas sejam utilizadas para o bem de todos, através da cooperação intelectual”. Lévy caracteriza o conceito de IC como sendo “uma inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta na mobilização efetiva das competências” e tem como objetivo “o reconhecimento e o enriquecimento mútuo das pessoas” (Lévy e Carvalho). Segundo Primo (2007, p.18), é a partir dos recursos da *Web 2.0* que podemos potencializar a escrita através das informações partilhadas.

⁹<<http://webinsider.com.br/2002/09/09/a-inteligencia-coletiva-segundo-pierre-levy/#sthash.c01b686X.dpuf>>

Efetivamente, a partir da partilha dos materiais publicados, surge toda uma dinâmica de construção de diálogos, de atualizações/ alterações/ sugestões efetuadas pelo grupo com o qual o trabalho é partilhado. A respeito da partilha de produções escritas, Koch acrescenta que

“É preciso pensar a linguagem humana como lugar de inter-ação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos, portanto, de co-enunciação. Em outras palavras, é preciso encarar a linguagem não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de inter-ação social” (KOCH, 2007: 128).

Confeito, a comunicação interativa, abrangendo alunos e professores, ao mobilizar competências de ação, suscita práticas de inteligência coletiva. Pode afirmar-se que o coletivo inteligente é caracterizado por interações mútuas, segundo a conceção de Alex Primo (2007), em que cada agente participa da construção inventiva e cooperativa, afetando-se mutuamente. Trata-se, segundo Primo, de uma constante construção interativa. As modificações operadas têm implicações pessoais no grupo e constitui um dos aspetos que pode evidenciar o potencial de interação e criação social de manifestações de uma inteligência coletiva. Para Lévy (1999), sendo o grupo um agente criador, as suas produções são balizadas pela coordenação de esforços e diferentes modos de pensar relativamente à função processual. Trata-se, pois, de uma interação coletiva que, quando alterada, fica registada. Para usar as ferramentas da Internet que proporcionem o ensino-aprendizagem, é preciso conhecê-las. As novas formas de ensinar e de aprender surgem num ambiente interativo em que a interação entre o docente e os discentes deve ser constante. A Internet tornou-se na tecnologia de mais rápido crescimento, tornando-se uma ferramenta indispensável para a aprendizagem dos estudantes. É um novo modelo em que professores e alunos estão interligados no processo de aprendizagem.

Na opinião de alguns autores, na construção da escrita, a Internet tornou-se o meio mais importante para a divulgação da informação desde a invenção da imprensa, uma vez que se tornou essencial no desenvolvimento da leitura e da escrita. O aluno pode encontrar cada vez mais meios que o conectam ao mundo e mantem-se informado sobre os acontecimentos diários e sobre os seus temas preferidos, possibilitando ainda a comunicação por escrito, através do correio eletrónico, com os seus amigos, em qualquer parte do mundo. É neste sentido que Arroyo & Quintana (2004: 38) afirmam que a Internet e seus grandes avanços tecnológicos, propiciam um bom ambiente de estudo ao estudante. Já nos nossos dias, os alunos podem realizar inúmeras tarefas, ou trabalhos, a partir de casa através dos meios informáticos. A título de exemplo, podem aceder a bibliotecas, a revistas, inscrever-se num instituto superior, tratar de assuntos académicos e ainda comunicar com os membros dos seus circuitos comunicarem e para partilhar relacionados com o ensino, como, por exemplo, trocar ou pedir apontamentos, pedir ou dar conselhos para um trabalho e esclarecer dúvidas, quer com o professor, quer com os colegas. Tudo isto pode ser feito em tempo real, desde que os intervenientes estejam conectados.

Para Amaral & Costa (2008, p. 17), os alunos conseguem não só personalizar as suas estratégias de aprendizagem, como também desenvolver novas estratégias de escrita e de leitura. Efetivamente, com a *Web* nasce a literacia digital¹⁰, um novo espaço de leitura e escrita onde os diferentes géneros digitais promovem não só “novas formas de acesso à informação, [mas também] novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e escrever, enfim, um novo espaço de letramento” (Amaral; Amaral, 2008: 18). Para Lima e Lima-Neto (2009: 48), todas as questões que envolvem a aprendizagem abrangem, necessariamente, questões culturais e contextuais específicas e têm efeitos sociais, cognitivos e discursivos distintos. É por isso que para Barton (*apud* Xavier, 2010 on-line: 02) a aprendizagem, antes de constituir um conjunto de habilidades intelectuais, é uma prática cultural, social e historicamente estabelecida. Desta forma, ao transpor estas reflexões para a atual *Cibercultura* (Lévy, 1999), na qual o homem é chamado a ler e escrever auxiliando-se das mais diversas tecnologias existentes e na qual as práticas de leitura e escrita passam a incluir representações gráficas, visuais e sonoras, constata-se que novas exigências são solicitadas aos aprendentes: torna-se necessário que estes sejam capazes de construir significados a partir de diferentes fontes (textos, gráficos, imagens, sons); consigam avaliar e analisar criticamente uma informação tendo, ainda, a habilidade de trabalhar em grupo, solucionando, rapidamente, os problemas encontrados e compartilhando tal resolução; sendo capazes de aprender a aprender nessa sociedade de constantes mudanças e descobertas tecnológicas (Tavares, 2009).

As tecnologias digitais no ensino constituem uma nova forma de ensinar e aprender. Viu-se que a ascensão da literacia digital está, em grande parte, relacionada a uma maior participação da escola e, conseqüentemente, a uma nova postura dos professores. Para Lévy (1999), o educador, na era da cibercultura, precisa de estimular a troca de conhecimentos entre os alunos, desenvolvendo estratégias metodológicas que os levem a construir uma aprendizagem contínua, de forma autónoma e integrada, levando-os a utilizar, de forma crítica, as tecnologias. Neste sentido, Xavier (2010) comenta que um ensino que contempla o uso das tecnologias de comunicação e informação pode promover uma nova forma de aprender, “mais dinâmica, participativa, descentralizada e pautada na independência, na autonomia, nas necessidades e nos interesses imediatos de cada um dos aprendizes que são usuários frequentes das tecnologias de comunicação digital” (*ibidem*: 3). Desta forma, para o autor, o uso das tecnologias no ensino conseguiria promover duas formas de aprender: uma “velha” que se centraria no professor e uma “nova” que possibilita uma modificação não só no papel do aluno (mais autónomo, responsável e participativo na sua educação), como também no papel do professor (orientador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem), ocorrendo uma valorização tanto da aprendizagem tradicional quanto da aprendizagem digital, uma vez que tais tecnologias seriam associadas ao método tradicional servindo de ferramenta de ensino e/ou apoio metodológico e pedagógico para a promoção de um ensino e aprendizagem mais contextualizados e adequados às mudanças da cultura digital. Desta forma, pode dizer-se que, ao munir a prática pedagógica das tecnologias digitais, estar-se-ia, não só a adequar o ensino às novas exigências da sociedade, como também a promover um ensino que valoriza e favorece a participação ativa dos alunos na sua aprendizagem, como defende Ausubel (*apud* Martin; Sole, 2004). Contudo, estes relatos evidenciam também que, embora a escola possua um papel fundamental na promoção e na consolidação da literacia digital, muitas vezes, ela não se encontra

¹⁰ <<http://www.ufpe.br/nehete/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Gislaine-Gracia-Magnabosco.pdf>>

preparada para tal. Contudo, torna-se necessário que a escola e o corpo docente estabeleçam, uma postura crítica sobre tais tecnologias, reconhecendo a necessidade de aprender e reinventar competências, desenvolvendo novas técnicas que favoreçam o domínio dos conhecimentos (técnicos e pedagógicos) de forma a contribuírem para a promoção de um ensino e uma aprendizagem mais qualitativas e significativas (Paulo Freire, 1996). O desafio que se coloca hoje é o de descobrir novas maneiras de se explorar os recursos digitais. O desafio consiste em recuperar a motivação para escrever, a consciência da importância de ler para a formação do ser.

Uma das grandes vantagens das tecnologias atuais é que, para se relacionarem, os usuários precisam de escrever e de ler. Daí o grande benefício: os professores devem utilizar e aproveitar o fato de que os seus alunos vivem conectados para “conscientizá-los sobre os diferentes ambientes existentes, sobre a necessidade da adequação da linguagem (...), sobre a importância da criticidade (...) já que, muito mais do que uma ferramenta lúdica, a internet e seus gêneros podem contribuir para uma aprendizagem efetiva, uma vez que, além de oferecer informações variadas, permite um trabalho real com a língua”. (Magnabosco, 2009: 61) A escola deve, então, “aproveitar esse momento de inovações tecnológicas e modernizar suas práticas e propostas de ensino e aprendizagem, tanto na forma quanto no conteúdo, atendendo às novas necessidades impostas pelo mundo dinâmico e globalizado” (Amaral; Amaral, 2008: 12). Assim, é importante que a escola abra as suas portas ao mundo digital, uma vez que ele permite um contato real com as diversas materializações textuais, proporcionando uma transformação na forma de ensinar e aprender: “do monopólio do saber [passa-se] à construção coletiva do conhecimento (...) do isolamento individual aos trabalhos em equipas interdisciplinares e à parceria no processo de educação” (Amaral; Amaral, 2008: 12).

Neste contexto, o *Google Drive* pode tornar-se uma ferramenta educativa que motiva os alunos, mantendo o professor envolvido no processo de aprendizagem. Desta forma, o aluno é mais motivado criativo e até, de certo modo, autónomo visto que tem ao seu dispor um vasto leque de recursos e informação aos quais pode recorrer para interagir com os membros dos seus círculos e com outros membros que não pertencem à sua rede de trabalho.

Relativamente ao papel do professor no contexto pedagógico, Barros (2009) diz que o professor assume o papel de sujeito atualizado, interveniente, questionador, crítico e orientador. Cabe ao professor ser o mediador entre aquilo que é escrito e a produção final, sugerindo correções de forma a melhorar a produção escrita do aluno. Desta forma, o professor constitui-se como um interveniente no processo do ensino-aprendizagem.

Para vários investigadores em psicologia cognitiva, o ensino e a aprendizagem da escrita deveriam assentar, essencialmente, numa pedagogia que auxiliasse na reflexão sobre o processo e o contexto da escrita (Carvalho, 2002). Contudo, Carvalho também constatou que o tempo letivo dedicado à escrita era reduzido. Prevaleciam atividades lúdicas que relegavam para segundo plano o tempo dedicado à escrita. Em resposta a esta problemática, Barbeiro e Pereira sugerem que se devolvam competências de ortografia e de grafia, tendo como objetivo a composição. Desta forma, a ação do professor deveria incidir sobre todo o processo inerente à escrita. Contudo, esta proposta não demonstra ser suficiente, dado que, como relembra Pereira, é necessária “uma metodologia adequada que dê conta de toda a complexidade que envolve a aprendizagem de qualquer ato escritural” (2001:72).

Por outro lado, sabendo que a vida em sociedade exige a capacidade de trabalhar em grupo, também é pertinente encontrar estratégias que coloquem os alunos perante

trabalhos que exijam a colaboração dos colegas. Desta forma, tal como preconizava a teoria de Vygostky (1991), os novos conhecimentos são adquiridos através dos outros, através de uma dimensão social e cognitiva. Assim sendo, o papel ativo desempenhado pelos alunos durante as interações entre pares pode proporcionar situações que contribuem para a aquisição de novas aprendizagens, o que também contribui para o aumento da autoestima do aprendente. É com o objetivo de suprir a necessidade de colaborar em grupos que surge a escrita colaborativa. Neste contexto, Barbeiro (1999) destaca a dimensão interativa existente na escrita colaborativa e o modo como possibilita o desenvolvimento linguístico dos alunos, bem como a reflexão sobre a complexidade da escrita. De facto, os trabalhos desenvolvidos em colaboração possibilitam a consciencialização dos benefícios à partilha de ideias e de conhecimento. Nisa e Santana reforçam que a revisão colaborativa acelera a “aprendizagem dos processos de escrita e da sua gramática”. Contudo, torna-se difícil proceder à avaliação, justa e objetiva, dos trabalhos realizados em grupo. Porém, com a *Web 2.0* e as ferramentas de escrita colaborativa (neste caso o *Google Drive*), surge a solução para o processo de avaliação, oferecendo a possibilidade de proceder a uma avaliação objetiva da participação de cada aluno. Isto porque, sempre que o aluno participa no processo da escrita fica registado o nome de quem interveio.

Tendo em conta tudo o que foi dito, podemos deduzir que a escrita colaborativa já é uma realidade para o aluno que está familiarizado com a cultura digital¹¹. Ele estabelece redes, cria grupos e participa neles partilhando ideias. Ambientes como o *Google*, o *Orkut*, o *Facebook*, o *Twitter*, ou o *Messenger*, apresentam condições para o desenvolvimento da escrita de uma forma coletiva e colaborativa, o que permite a edição *on-line*, aceder a vídeos (*You Tube*, *Google Videos*) ou ainda comunicar (*Messenger*, *Skype*). A par desta forma de interagir, surgem novas necessidades na educação que o professor não pode ignorar. Neste contexto, Lévy refere-se ao novo papel do professor afirmando que “sa compétence doit se déplacer du côté de la provocation à apprendre et à enseigner. L’enseignant devient un animateur de l’intelligence collective des groupes dont il a la charge” (Lévy, 1997). As produções escritas publicadas no *Google Drive* permitem aos alunos dar a conhecer os seus trabalhos e partilhá-los dentro da sua rede de amigos, conhecidos ou outros. Desta forma, é possível manipular os recursos da *Web 2.0* nas interações com os outros, num novo contexto social e tecnológico, possibilitando a construção coletiva de conhecimentos. Em suma, é possível, dentro do contexto pedagógico, desenvolver um ensino-aprendizagem da escrita, tendo o ecrã do computador como suporte para a escrita. Nesta interação *on-line* de escrita colaborativa, os alunos passam a criar textos da sua autoria, auxiliados pelo parecer do grupo com o qual o texto é partilhado em rede.

Centrando-nos agora no processador de texto do *Google Drive*, esta ferramenta apresenta as funcionalidades básicas de um processador de texto comum, mas tem a

¹¹ A grande maioria dos alunos da turma de Português (10º E) é exemplo desta familiarização com a cultura digital, como foi referido anteriormente.

particularidade de possibilitar a partilha e a produção de um mesmo documento, em simultâneo ou em deferido, dispensando a presença efetiva dos intervenientes e de poder converter o documento noutros formatos de ficheiros, como o *Word* ou o *PDF*. Outra funcionalidade da ferramenta consiste na possibilidade de os intervenientes conseguirem comunicar através do *Chat* ou da caixa de *Comentários*.

A diferença entre o *Google Drive* e os restantes processadores de texto é a possibilidade de partilhar e colaborar em tempo real, para além da possibilidade de revisão do texto a cada alteração efetuada. A esta realidade acresce o fato do documento ser salvo cada vez que algum interveniente o modifica, guardando os dados armazenados. Com este recurso, os usuários podem ainda inserir imagens, figuras, som, etc... Desta forma, as participações de cada interveniente deixam de ser anónimas e o professor pode acompanhar a produção do texto, orientar, dar sugestões, inteirar-se das dificuldades de cada um, esclarecer dúvidas e pode ainda dialogar com os intervenientes ao longo de todo o processo.

Relativamente à possibilidade de inserir esta ferramenta no ensino, Lopes afirma que “o *Google Docs* pode ser facilmente incluído na sala de aula, proporcionando assim uma maior diversidade de estratégias comunicativas, um aumento da motivação e uma maior cultura de partilha e colaboração” (2010).

No que diz respeito às vantagens que advêm da utilização de um processador de texto, Barbeiro (1999) e Guerra (2007) referem o aumento da importância dada ao processo da escrita, uma maior motivação, textos mais longos e progresso de alunos com maior dificuldade. Também Teixeira, Novo e Neves destacam que a “vantagem em relação aos suportes tradicionais parece evidente se pensarmos que toda e qualquer decisão uma vez tomada, não tem que ser definitiva, pois até ao formato final pode sempre ser alterada sem prejuízo ou dano para o resto do trabalho, culminando numa economia de tempo” (2011). Para além de todas estas vantagens, Araújo Jr (2008) chama a atenção para o facto do *Google Docs* (na altura assim denominado) ser gratuito e acessível em qualquer lugar, para além de ser uma ferramenta de produção colaborativa em que o conhecimento pode ser construído de uma forma cooperativa e colaborativa (no caso dos trabalhos de grupo ou de pares). Veja-se a tabela abaixo:

Tabela das Vantagens e Limitações do <i>Google Drive</i>	
Vantagens	Limitações
Acesso a qualquer momento, de qualquer lugar do mundo: basta uma boa ligação à internet.	É necessário ter uma conta do Google (<i>Orkut/Gmail</i>).
Inclusão do <i>Word, Excel, PowerPoint</i> ou outros aplicativos do Office sem gastos com licença de utilização.	Preocupação no que diz respeito à segurança e privacidade.
Não precisa de instalar nada no computador.	Velocidade limitada, já que vai gravando à medida que introduz informação.
Espaço gratuito para armazenamento de dados, até 5 GB.	Se houver uma falha na internet, o trabalho não fica guardado.
Capacidade de, a qualquer momento, aumentar ou diminuir os recursos (memória, processamento e espaço de armazenamento) de acordo com suas necessidades.	
Diminuição de gastos em infraestrutura, equipamentos, licenças de utilização de software, energia elétrica e manutenção de equipamentos.	
Os arquivos não ocupam espaço no seu disco local.	
Armazenamento dos documentos criados na <i>web</i> .	
Possibilidade de partilhar documentos.	
Depois de utilizar o <i>Google Docs</i> , você pode imprimir, visualizar e salvar suas informações. Além disso, é possível exportar os resultados com formatos variados (<i>RTF, Word, PDF, Open Office</i> ou <i>HTML</i>).	

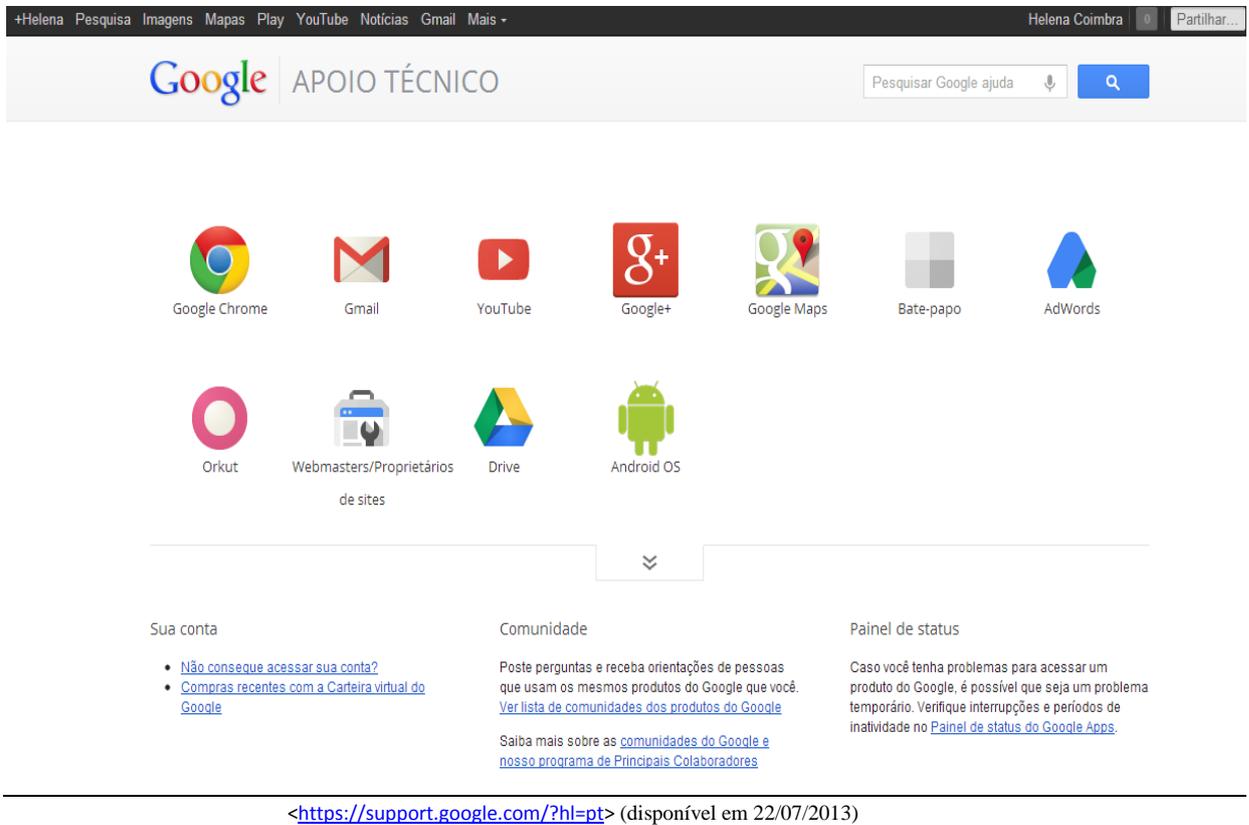
Para iniciar a utilização do *Google Drive* existem inúmeros recursos *on-line*, pelo que qualquer dúvida poderá ser facilmente esclarecida. Para além de que o próprio serviço apresenta recursos que proporcionam a qualquer utilizador as informações necessárias para utilizar a plataforma. Apresenta-se de seguida a página inicial do *Google Drive* (fig. 1) que dá acesso aos serviços que a ferramenta oferece (fig.2).

Fig.1



<https://www.google.com/intl/pt_BR/drive/start/index.html> (disponível em 22/07/2013)

Fig. 2



Portanto, pode dizer-se que o uso do *Google Drive*, disponível na Internet e gratuito, pode trazer vantagens, entre as quais: os participantes podem utilizar a ferramenta *on-line* de uma forma contínua e em qualquer lugar em que haja um computador ligado à rede, para escrever e armazenar os seus textos; não é necessária a instalação de *softwares* específicos e a ferramenta está disponível em qualquer computador com acesso à Internet. Desta forma, desenvolver atividades de escrita que envolvam a prática de redação, usando ferramentas da *Web 2.0*, é possível ser realizada a partir do recurso ao *Google Drive*.

3 - Didatização e Recursos

Com este estudo, pretendo apurar a viabilidade da introdução do *Google Drive* no contexto educativo. O projeto visa identificar as vantagens e as limitações subjacentes à implementação da estratégia e pretende melhorar as condições de aprendizagem, completando os conteúdos lecionados em sala de aula e criando hábitos de escrita, individuais ou em colaboração com os colegas, dependendo do tipo da tarefa a realizar. De qualquer modo, quer se trate da escrita individual, quer se trate da escrita colaborativa, a escrita requer sempre um trabalho de revisão para corrigir e melhorar o texto. Os resultados são avaliados tendo em conta as intervenções de cada discente, o tipo de modificações efetuadas e a adequação das sugestões perante os problemas que o texto apresenta. Para o efeito, o trabalho foi elaborado tendo em conta duas etapas.

A primeira etapa é constituída por um questionário que revela o perfil geral dos alunos e o uso que eles fazem da *Internet*: onde têm acesso à *Internet*, com que frequência acedem à *Internet*, qual é o uso que fazem deste recurso e que opinião têm acerca dos trabalhos de grupo.

A segunda etapa incide sobre a análise dos textos produzidos individualmente, sobre as sugestões dadas pelos pares para aperfeiçoar o texto e, finalmente, sobre as modificações efetuadas na versão final. Este estudo concretizou-se com a colaboração de dez alunos da turma de Português.

Os professores titulares não intervieram neste processo e a minha função consistiu no esclarecimento de dúvidas que surgiram esporadicamente. Por fim, saliento que a avaliação deste estudo foi limitada ao número de aulas que me foi permitido lecionar, ao tema que me foi atribuído para ensinar e à colaboração dos alunos.

O programa de Português refere a necessidade de produções que visem a apropriação e a partilha de saberes em diversas áreas de conhecimento, recorrendo a um registo mais impessoal. Conjugando esta perspetiva com o meu método de estudo, optei por solicitar aos alunos o reconto da obra de Manuel da Fonseca, intitulada “O Vagabundo na Esplanada”. Esta tipologia textual permite desenvolver a capacidade “recorrer à escrita para assegurar o registo e o tratamento de informação ouvida ou lida; utilizar a escrita para estruturar o pensamento e sistematizar conhecimentos; utilizar, com autonomia, estratégias de preparação e de planificação da escrita de textos; selecionar tipos e formatos de textos adequados a intencionalidades e contextos específicos; redigir textos coerentes, selecionando registos e recursos verbais adequados” (Reis, 2009: 126-127).

Dada a sua reduzida extensão e o facto de todos os alunos conhecerem o texto favorecia a observação das modificações ocorridas quer ao nível do conteúdo, quer ao nível da forma.

No que se refere às aulas de Francês, o QECRL (2001) afirma que a “interação baseada na utilização da língua escrita deve incluir atividades como (...) corresponder-se por carta, *fax*, correio eletrónico, etc...”. Se não fossem os motivos impeditivos da realização desta tarefa, já anteriormente justificados, os alunos do 7º ano de Francês poderiam ter desenvolvidos atividades semelhantes às do 10º ano de Português. Não tendo sido possível concretizar o objetivo a que me propus, as atividades de escrita desenvolvidas com estes alunos seguiram o meio tradicional, recorrendo ao papel. Mesmo assim, não posso deixar de salientar que, ao longo do ano, os alunos demonstraram uma evolução notória na aprendizagem da língua francesa quer a nível oral, quer a nível escrito.

A título ilustrativo, apresento uma página do *Google Drive* escrita por um aluno da turma de Português. Trata-se de uma página parecida com o conhecido ambiente de trabalho do *word*. Contudo, esta página dispõe de mais funcionalidades, como por exemplo, uma pasta de arquivo, um espaço para editar, inserir ou formatar um documento. Como já foi dito, esta página também apresenta um campo para comentar o texto produzido e partilhá-lo com quem quisermos. Cada comentário partilhado permite um enriquecimento do texto inicialmente produzido, desde que o autor aceite as sugestões que lhe foram dadas.

The image shows a screenshot of a Google Drive document editor. The document title is "O Modernismo Português". The text in the document discusses the development of Modernism in Portugal starting in 1910, mentioning the transition from monarchy to republicanism and the role of cultural magazines like "A Águia" and "Orpheu". A comment from Helena Coimbra is visible on the right side, dated 22/29 17/02/2013. The comment expresses appreciation for the work and offers a suggestion to use the word "desestabilizar" instead of "desestabilizar".

O Modernismo Português

O Modernismo em Portugal desenvolveu-se em 1910 (de transição e de instabilidade política, com a mudança de regime monárquico para o regime republicano) até o final do Estado Novo. No início do séc. XX as revistas culturais foram o principal meio de divulgação das transformações sofridas pela arte. A revista mensal "A Águia" dirigida por Teixeira Pascoães, trouxe o período do Saudosismo, denominado Pré-Modernismo, que foi seguido, em 1915, pela publicação da revista "Orpheu", marco inicial do Modernismo Português.

A revista "Orpheu" tinha como escritores Mário de Sá Carneiro, Fernando Pessoa, Luís de Montalvor, Almada Negreiros e o brasileiro Ronald de Carvalho (e muitos mais), que tinham como objetivo revolucionar e atualizar a cultura portuguesa no cenário europeu.

O movimento surgiu em Portugal com uma poesia alucinada, provocadora, irritante, com o intuito de desestabilizar a ordem política, social e económica habitual na época. Este teve grandes semelhanças com o movimento brasileiro. Almada Negreiros, usou para caracterizar o grupo a frase: "dar uma bofetada no gosto público".

Helena Coimbra 22/29 17/02/2013 -
Olá Catarina!, desculpa-me por só responder agora e agradeço o teu trabalho. Focaste e descreveste a época, como foi pedido. É mais comum, no português "de Portugal" utilizar o vocábulo "desestabilizar" do que "desestabilizar". Foi pena teres acabado tão abruptamente! Poderias ter feito uma pequena conclusão. Tirando este último aspeto, que não podes fazer num teste ou num exame, gostei do teu trabalho. Obrigada, beijinho e até breve!

No final da aula dedicada à introdução dos poetas do século XX, solicitei aos alunos que fizessem, em casa, o resumo daquilo que tinha sido explicado acerca do Modernismo Português. Do trabalho de casa resultou, a título exemplificativo, o texto acima apresentado. Após a análise do texto produzido, fiz um pequeno comentário, dei conselhos e partilhei-os com o aluno¹². Trabalhar com o *Google Drive* é fácil, eficaz e cómodo. De fato, o aluno pode estar em sua casa e receber, via *Internet*, a correção ou as sugestões de correção do enunciado elaborado. Como é do conhecimento de todos, trabalhar a partir de casa já é possível. O mesmo acontece no processo do ensino-aprendizagem em que professor e aluno podem trabalhar em simultâneo ou em diferido, para o mesmo fim, mas em espaços diferentes.

¹² Poderemos encontrar mais exemplos de trabalhos nas páginas 60 e 61.

4 – Operacionalização

A primeira fase da experiência com a turma de Português ocorreu numa aula de Português, com os 24 alunos do 10.º E. Na sala 3.15 havia apenas um computador mas foi suficiente para que o representante da turma apresentasse aos colegas o *Google Drive*, o seu funcionamento e como potencializar esta ferramenta. O primeiro passo consistiu na criação de uma conta no *Gmail* e no preenchimento do primeiro questionário *on-line*. Por fim, cada aluno criou um documento, no processador de texto *Google Drive* e partilhou-o com um colega, por forma a descobrir as funcionalidades da ferramenta. No caso da turma de Português, este processo apenas necessitou de uma aula de 50 minutos.

No que diz respeito à segunda fase, a atividade de revisão colaborativa com o *Google Drive*, os alunos tinham de dar os seguintes passos:

- 1 - redigir um texto individualmente;
- 2 - partilhar o texto com o par e comigo;
- 3 - dar sugestões de aperfeiçoamento ao par utilizando a caixa *Comentários*;
- 4 - regressar ao seu texto para uma nova revisão, utilizando e comentando as sugestões recebidas.

No que diz respeito à turma de Francês, que é composta por 20 alunos, foram necessárias três aulas de cinquenta minutos, que vieram a ser infrutíferas. Procurei apresentar o *Google Drive* três vezes. Contudo, à terceira tentativa, tomei a decisão de não aplicar este estudo, nesta turma. Com efeito, o facto de a turma ter oito alunos portadores de problemas físicos e/ ou psicológicos impediu a concretização do meu estudo.

4.1 - Operacionalização na turma de Português

Após ter terminado o estudo da obra “O Vagabundo na Esplanada”, de Manuel da Fonseca, que ocupou oito tempos letivos, pedi aos alunos para fazerem o reconto da história, como de trabalho de casa. Seguiu-se um diálogo com a turma em que relembrei os aspetos a ter em conta na elaboração de um reconto. Esta tarefa exigia que os alunos procederam à ordenação cronológica da ação. Posteriormente, como súmula da obra e servindo também de um reconto, mostrei um vídeo do *Youtube*¹³. No momento seguinte, cada aluno escreveu o seu resumo individualmente, sabendo que não deveria exceder as 150 palavras. Quando terminaram a primeira versão, iniciaram a atividade de revisão colaborativa com o *Google Drive*. Sempre que eu lecionava uma aula, os trabalhos de casa eram feitos com base no processador de texto do *Google Drive*. Optei por recorrer a esta ferramenta como complemento dos conteúdos lecionados na sala de aulas por diversos motivos:

¹³ <http://www.youtube.com/watch?v=llh8_FAK5Bs> (disponível em 12/02/2013)

- 1 – o sistema de ensino português ainda não está preparado para recorrer a *Web* em plena sala de aula. Apenas as salas de TIC estão deviatamente equipadas para trabalhar com a *Web*;
- 2 – o docente pode controlar, com maior facilidade, quem faz os trabalhos de casa, evitando que estes sejam copiados dos colegas, à pressa no corredor ou até na própria sala de aula;
- 3 – os alunos podem fazer trabalhos de grupo, partilhar o que fizeram com o grupo, manifestar as suas opiniões, pedir e dar opiniões, proceder, de uma forma colaborativa, a alterações do texto antes da versão definitiva que será entregue ao professor;
- 4- o professor pode acompanhar todo o processo da escrita, intervir dando sugestões e/ ou corrigindo incorreções através da caixa *Comentários*;
- 5- através do recurso a esta ferramenta, o aluno terá curiosidade em explorar, cada vez mais, as suas potencialidades (quer do aluno, quer do *Google*);
- 6 - é uma forma de evitar desperdícios em papel.

5 - Análise dos resultados

A recolha dos dados obtidos ao longo da atividade de escrita e de revisão colaborativa com o *Google Drive* foi realizada com base nos critérios utilizados nos estudos de Santana (2003), Figueiredo (2002) e Vigneau *et alii.* (1997) e nas suas conclusões, nomeadamente a necessidade de analisar quer o tipo de modificações exigidas pelo texto inicial, quer o respeito pela tipologia textual e pelo conteúdo. Deste modo, comecei a análise tendo em conta a ortografia, a sintaxe, a pontuação, os intervenientes, a frequência das alterações, assim como quem as fazia, a pertinência das intervenções e dos comentários e, finalmente, observei as alterações efetuadas na versão final e em que medida contribuíram para o aperfeiçoamento do texto.

O ponto de partida para a análise dos resultados incidiu nas primeiras versões dos recontos. Comecei por registar as modificações exigidas pelo texto de cada aluno. Da observação dos resultados apresentados, aferi que as primeiras versões dos recontos necessitavam de modificações que incidiam, principalmente, no nível da pontuação, da sintaxe e da adição. A maioria das modificações corretamente sugeridas pelos parceiros aparece ao nível semântico e lexical levando a operações de substituição. Partindo do princípio de que as sugestões contribuem para o aperfeiçoamento do texto, também pode ocorrer que as várias alterações corretas ou incorretas podem melhorar ou piorar o texto. Após a análise das colaborações, as modificações realizadas por influência da colaboração dos pares envolveram, quando ocorreram, sobretudo operações de sintaxe e de substituição. Contudo há que notar que as sugestões nem sempre são aceites. No entanto, ficou demonstrado que as sugestões contribuíram significativamente para o aperfeiçoamento dos textos.

6 - Obstáculos e resolução dos problemas

1. Alguns alunos não têm Internet em casa. A esses alunos, sugeri que aproveitassem as tardes livres e fizessem os trabalhos propostos na biblioteca escolar. Com efeito, este espaço está equipado com 25 computadores, alguns dos quais estão agrupados em quatro para a realização de trabalhos em grupo. No entanto, para os alunos que moravam fora de Viseu, a situação tornava-se mais complicada porque utilizavam os transportes públicos. Mesmo nesta situação, os alunos podiam recorrer a este espaço durante os tempos livres e realizarem os trabalhos. Em último caso, também podiam entregar os trabalhos em suporte de papel.
2. Três alunos do 10º ano têm falta de destreza no manuseamento do computador e/ou da Internet. Para colmatar esta pouca habilidade, solicitei o contributo do professor de TIC - disciplina com vertente transdisciplinar- para ensinar estes discentes a utilizar *Web 2.0*.
3. Para garantir a sua segurança, pedi aos alunos que introduzam uma data de nascimento fictícia, alertando-os para os perigos inerentes à divulgação dos dados pessoais. Estes mesmos alunos revelaram dificuldades em seguir as instruções para o registo no *Gmail*, principalmente porque se precipitavam e ignoravam alguns passos. Para evitar esta situação exemplifiquei previamente o processo de inscrição, recorrendo ao quadro interativo.
4. Ao criar o documento, o aluno torna-se o seu proprietário e pode não só impedir o acesso ao professor ou ao seu par, mas também apagar o documento.
5. Alguns comentários podem ser pouco construtivos ou inconvenientes. Para evitar esta situação, o professor deve incentivar os alunos a fazer comentários construtivos e cordiais.
6. Também constatei que quando eu pedia um trabalho de casa, alguns alunos selecionavam, uma parte de um texto já existente, e inseriam-na o texto deles. Alertei-os para o facto de esta prática levar a incongruências, dando um exemplo que o demonstrava.
7. Alertei-os para o facto de quando se fecha o documento as interações realizadas através do *Chat* desaparecem, o que limita a observação do professor e as intervenções dos colegas. Quando os textos são partilhados, o professor pode entrar em cada documento durante a atividade e guardar as interações antes de o fechar.

Conclusão Geral

A escola onde decorreu a minha Prática Pedagógica Supervisionada teve, indubitavelmente, muita importância no meu percurso. De facto, se o Diretor não tivesse autorizado o meu estágio pedagógico na ESAM, teria sido impossível obter a profissionalização porque eu não podia abdicar do meu trabalho. Esta instituição foi, durante o ano letivo 2012/2013, ao mesmo tempo o meu local de trabalho e o local onde obtive a formação almejada. Apesar de todas as dificuldades que tive de enfrentar, o esforço colossal valeu a pena. Este estágio permitiu-me conhecer melhor os docentes com quem convivo diariamente, assim como o trabalho que eles desenvolvem para o seu sucesso pessoal, o sucesso dos alunos e para o bom nome da escola. Efetivamente, o posicionamento da escola no “ranking” nacional deve-se ao trabalho conjunto entre os membros da Direção e o excelente desempenho dos professores. As tarefas desenvolvidas, as frequentes reuniões, o fato de estarem atentos aos mais pequenos pormenores relacionados com os alunos contribuíram para me consciencializar da importância do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Certa de que a escrita desempenha um papel fulcral no processo de ensino-aprendizagem e de que a Internet tem um contributo cada vez maior na divulgação da informação na sociedade, assim como na aprendizagem do indivíduo, procurei conciliar o ensino da escrita com o potencial da *Web 2.0*, recorrendo ao *Google Drive*, numa atividade de revisão colaborativa em contexto extraescolar, apenas com os alunos do 10º ano em Português, visto que, como já foi anteriormente explicado, não foi possível realizar a mesma experiência com os alunos do 7º ano na disciplina de Francês (FLE).

O estudo demonstra que este tipo atividade contribuiu para que os alunos melhorassem as suas produções escritas para além das suas capacidades individuais, justificando a sua implementação. Certificando conclusões de estudos anteriores, a atividade confirmou que o recurso a esta ferramenta anula “a falta de distanciamento crítica que afeta o sujeito, relativamente aos produtos da sua escrita” (Amor, 2001) e promoveu uma atitude reflexiva sobre a escrita, num ambiente de entreajuda (Damiani, 2008).

No respeitante à qualidade da colaboração, os casos em que as sugestões induziram os alunos em erro não comprometeram a viabilidade da atividade porque, tal como aconteceu com as sugestões corretas, as incorretas não deram sempre origem a modificações. Contudo, o número reduzido de respostas às sugestões impede que se esclareça o motivo; assim como também não se pôde observar se a quase ausência de respostas teve origem no pouco tempo dedicado à tarefa (Barbeiro, 1999), na inaptidão para fazer comentários ou no constrangimento dos alunos em dar sugestões perante o olhar avaliador do professor.

Muitas alterações surgiram de colaborações concordantes, nas quais as soluções propostas foram aceites pelo par depois de uma reflexão, traduzindo-se, se tivermos em conta a teoria procedimental, na construção de um novo conhecimento (Santana, 2003). Relativamente às modificações efetuadas por revisores menos experientes, Gonçalves (1992) refere que envolvem essencialmente operações de substituição e de supressão. Ora, este estudo apenas confirma a preponderância de operações de substituição, às quais se seguem as de adição. Aliás, quer as alterações realizadas, quer as sugestões dos pares corresponderam ao tipo de alterações exigidas pelos textos. O mesmo não se pode dizer sobre o nível linguístico dessas ocorrências. De facto, na turma de Português, o maior número de sugestões e de modificações surgiu ao nível semântico-lexical, quando as maiores lacunas se registavam ao nível da pontuação. Por outro lado, os problemas identificados pelos pares não coincidiram com as necessidades dos textos, ou seja, ocorriam principalmente ao nível da ortografia, quando as alterações aconteceram

sobretudo ao nível da morfossintaxe. É importante referir que a deteção de problemas nos textos dos alunos não surgiu apenas das sugestões dos pares, mas também pelo próprio aluno, pelo que se reforçam os benefícios da colaboração (Crinon, Marin e Cautela, 2008).

Apesar de os textos apresentarem melhorias com a implementação desta estratégia, o tempo despendido para a sua concretização foi muito moroso. Com efeito, as dificuldades linguísticas (Guerra, 2007) tornam a produção escrita demorada. Deste modo, o problema não surge apenas durante a revisão, mas igualmente no tempo que a redação de um texto requer, o que me leva a concluir que o pouco tempo letivo dedicado à disciplina prejudica o ensino e aprendizagem da escrita. Por outro lado, a falta de destreza, atestou que o domínio da ferramenta (Barbeiro, 1999) é fundamental. Por isso, seria frutífero introduzir o ensino do seu manuseamento em disciplinas dedicadas às TIC.

Em suma, as atividades de revisão colaborativa com o *Google Drive* respondem à necessidade de encontrar uma metodologia que alcance toda a complexidade que envolve a aprendizagem do processo da escrita (Pereira, 2001). Para além disso, podem ajudar o professor a diagnosticar dificuldades ou o estado de aprendizagem de um conteúdo e, por conseguinte, melhorar a sua intervenção junto de cada aluno/turma. No final do ano letivo, constatei que os próprios alunos aderiram e partilhavam todo o tipo de assuntos, inclusive materiais escolares, discutiam vários temas, programavam viagens, esclareciam dúvidas entre eles e davam sugestões. Foi muito gratificante verificar que o *Google Drive* também permitiu consolidar as relações socio-afetivas dos alunos da turma.

Bibliografia

AMARAL, L.H; AMARAL Costa L. C. (2008) *Tecnologias de comunicação aplicadas à educação*. 2008. In MARQUESI, Sueli Cristina et alii. *Interações Virtuais: Perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância*. São Carlos: editora Clara Luz.

AMOR, Emília (2001). *Didática do Português – Fundamentos e metodologia*. 6.^a Ed., Lisboa: Texto editora, Lda. (pp77-105).

AMORIM CARVALHO, Ana Amélia(coord.) (2008). *Manual de ferramentas da web 2.0 para professores*. <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8286>
www.crie.min-edu.pt/publico/web20/manual_web20-professores.pdf> (disponível em 22/12/2012)

ARAGÃO, João N. M. de Pina (1999). *O Liceu de Viseu: subsídios para a sua História*, Eden Gráfica, S. A.

ARAÚJO JR.C. F. (2008) *Ambientes virtuais de aprendizagem: comunicação e colaboração na Web 2.0*. In: MARQUESI, Sueli Cristina et ali. *Interações Virtuais: Perspectivas para o ensino da Língua Portuguesa a distância*. São Carlos: editora Clara Luz.

ARROYO-GARCIA, M. QUINTANA, H. E. (setiembre 2004). *Internet: Herramenta Indispensable para Enseñar Lectura y Escritura*. In: *Lectura y vida – Revista Latinoamericana de Lectura, Año 25, n°3*. Buenos Aires e Newark/DE.

BARBEIRO, Luís Filipe (1999). *Os alunos e a expressão escrita – Consciências metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BARBEIRO, Luís Filipe e PEREIRA, Luísa Álvares (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

BARCELOS, E. M. D.(1999) *O Gênero textual como o articulador entre o ensino da língua e a cultura midiática*. In: *Gêneros textuais: da didática das línguas os objeto de ensino*. Nascimento, E. L. (org). São Paulo: Editora Clara Luz.

CARVALHO, José António Brandão (2002). “*Tipologias do escrito: a sua abordagem no contexto do ensino e aprendizagem da escrita na aula de língua materna*” in, II Jornadas científico-pedagógicas do português. Coimbra: Liv. Almedina, (pp. 89-99).

COSCARELLI, C. V. RIBEIRO, A.E. (org) (2007). *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Ceale-Autêntica, Belo Horizonte.

CRINON, Jacques, MARIN, Brigitte, CAUTELA, Annick (2008). *Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques*. N.º 60. Paris: EDP Sciences. (pp.459-473). <<http://dx.doi.org/10.1051/cmlf08095>> (disponível em 30/10/2012).

CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO – COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS (2001) Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, em http://sitio.dgidc.min.edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf (disponível em 27/10/2012).

DAMIANI, Magda Floriana (2008). “*Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*”. *Educar, Curitiba*. N.º 31. (pp. 213-230), disponível em www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf (disponível em 19/11/2012).

FIGUEIREDO, Olívia Maria F. Gonaçalves (1994). “Escrever: da teoria à prática” in Fernanda I. Fonseca (org.). *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

FOSSILE, Dieysa Kanyela (2010). “*Construtivismo versus sócio-interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas*”. *Revista Alpha*. 11. (pp. 105-117). <http://alpha.unipam.edu.br/phocadownload/2010/construtivismo_versus_socio_interacionismo.pdf> (disponível em 12/12/2012).

FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 34 ed, São Paulo: Paz e Terra.

GONÇALVES, Maria Dulce Miguéis (1992). *Processos psicológicos na revisão da composição escrita* (tese de mestrado). Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

GRAELLS, P.M. (2007). *La Web 2.0 y sus aplicaciones didácticas*. <<http://www.paremarques.net/web20.htm>> (disponível em 12/12/2012)

GUERRA, Joaquim Agostinho de Oliveira (2007). *As Boas Práticas de Ensino da Escrita – Representações de professores de FLE acerca das suas práticas de ensino da escrita* (Tese de Doutoramento). Faro: Universidade do Algarve. <<http://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/808/1/Guerra,%20Joaquim.%20As%20Boas%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Ensino%20da%20Escrita.pdf>> (disponível em 28/10/2012).

HANDSFIELD, L. J. *et alii* (2009). *Becoming Critical Consumers and Producers of Text: Teaching Literacy with Web 1.0 and Web 2.0*. International reading Association.

JENKINS, H. *et alii* (2007). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. <www.digitallearning.macfound.org/.../JENKINS_WHITE_PAPER.PDF> (disponível em 12/03/2012).

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (2007). *A Inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.

LÉVY, Pierre (1999). *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Edições Loyola.

LIMA, Samuel de Carvalho; LIMA-NETO, Vicente de (2009). *Panorama das pesquisas sobre letramento digital no Brasil: principais tendências*. In: ARAUJO, Júlio César; DIEB, Messias. *Letramentos na Web*. Fortaleza: Edições UFC (pp. 47-57).

LOPES, Luís Roberto Guerreiro (2010). *Ciberespaço, cibercultura e a utilização da Web 2.0 na aprendizagem colaborativa através da ferramenta Google Docs*. São Paulo: PUC. Dissertação de mestrado.

http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10991
(disponível em 21/01/13).

MAGNABOSCO, Gislaine Gracia (2009). *Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever?*. In: *Conjectura*, v.14, n.2 (pp.49-63).

MARQUES, Célio Gonçalo (2008). “*Ferramentas Google: Page Creator, Docs e Calendar*”. In AMORIM CARVALHO, Ana Amélia (org.), *Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação. <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8286>> (disponível em 05/12/2012).

MARTIN, Elena, SOLE, Isabel (2004). *A aprendizagem significativa e a teoria da assimilação*. In COLL, C, MARCHESI, A, PALACIOS, J. (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação*, 2 ed., v 2. Porto Alegre: Artmed (pp.60-80).

MOTA, José Carlos (2009). *Da Web 2.0 ao e-learning: aprender na rede*. Lisboa: Universidade Aberta. Dissertação de mestrado. < <http://hdl.handle.net/10400.2/1381>> (disponível em 15/02/2013).

NIZA, Sérgio (2005). “A escola e o poder discriminatório da escrita” in, *A língua Portuguesa: presente e futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

NOVAIS, Ana Elisa, RIBEIRO Ana Elisa, D’ANDRÉA Carlos (2011). “*Wiki: escrita colaborativa*”. *Presença Pedagógica*. Vol. 17, n.º: 101 (pp. 22-29). <[http://pt.scribd.com/doc/69047273/Wiki-Escrita-colaborativa-revista-Presenca Pedagogica-set-out-2011](http://pt.scribd.com/doc/69047273/Wiki-Escrita-colaborativa-revista-Presenca-Pedagogica-set-out-2011) > (disponível em 29/03/2013).

PEREIRA, Maria Luísa Álvares (2001). *Escrever em Português – didácticas e práticas*. Porto: Edições Asa.

PORTAL DA ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS, disponível em <http://www.esam.rcts.pt/> (disponível em 06/03/2013).

PRIMO, Alex (2007). *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. Porto Alegre: Sulina.

PROGRAMAS DE FRANCÊS (1991). *Plano de organização do ensino e aprendizagem. Ensino básico – 3.º ciclo, vol. II*. Lisboa: M.E./D.G.E.B.S.

<<http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=144>>
(disponível em 02/12/2012).

REIS, Carlos (2011). *Ensinar Português: palavras que herdámos*. In DUARTE, Isabel Margarida e FIGUEIREDO, Olívia. *Português, Língua e Ensino*. Porto: Universidade do Porto.

REIS, Carlos (coord.) (2009). *Programas de Português do Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

REIS, Francisca das Chagas Soares (2009). *O e-mail e o blog: interação e possibilidades pedagógicas*. In: ARAUJO, Júlio César; DIEB, Messias. *Letramentos na Web*. Fortaleza: Edições UFC (pp. 99-110).

TAVARES, Valéria Maria Cavalcanti (2009). *As novas exigências do letramento e a construção de um ambiente propício ao ensino da leitura*. In: ARAUJO, Júlio César; DIEB, Messias. *Letramentos na Web*. Fortaleza: Edições UFC (pp. 137-152).

RETTENMAIER, Miguel e ROSING, Tania M. K.(org.) (2007). *Questões de leitura no hipertexto*. Universidade de Passo Fundo. UPF Editora.

RUIZ, E. M. S. D. (2007). *Como se corrige a redação na escola*. Campinas: São Paulo.

SANTANA, Maria Inácia Vidigal (2003). *A função epistémica da escrita – Da revisão de textos à reflexão sobre a escrita por alunos do terceiro ano de escolaridade*. Lisboa: ISPA. Dissertação de mestrado. <<http://repositorio.ispa.pt/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&value=Santana%2C+Maria+In%C3%A1cia+Vidigal>> (disponível em 08/11/2012).

TEIXEIRA, Madalena, Cristina NOVO e Elisabete NEVES (2011). “*Abordagens relevantes para o ensino da escrita – do papel ao digital*”. In. *Revista Interações*. Vol. 7, n.º 19 (pp 238-258). <<http://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/538>> (disponível em 30/11/2012).

VIGNEAU, François, Louis DIGUER, Michel LORANGER e Rodolphe ARSENAUL (1997). *La révision de texte : une comparaison entre réviseurs débutants et expérimentés*. In *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n.º 2 (pp. 271-288). <http://www.erudit.org/revue/rse/1997/v23/n2/031916ar.pdf> (disponível em 22/05/2013).

VYGOTSKY, Lev Semyonovich (1991). *A formação social da mente*. 4.ª Ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. *Letramento digital e ensino*. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf> (disponível em 30/05/2013).

ANEXOS

ANEXOS I - Documentos referentes ao Capítulo I

Anexo I.1: Acontecimentos relevantes na ESAM

1849 é fundada a nossa escola
ATÉ HOJE OS ALUNOS TESTEMUNHARAM
ACONTECIMENTOS FANTÁSTICOS

CINCO REINADOS - UMA RAINHA E QUATRO REIS
DEZANOVE PRESIDENTES DA REPÚBLICA

ACONTECIMENTOS

1867 ABOLIÇÃO DA PENA DE MORTE EM PORTUGAL	1914-18 PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL
1869 MENDELEEV CRIA A TABELA PERIÓDICA	1928 FLEMING - DESCOBRE A PENICILINA
1859 DARWIN - TEORIA SOBRE A ORIGEM DAS ESPÉCIES	1939-1945 SEGUNDA GUERRA MUNDIAL
1876 BELL INVENTA O TELEFONE	1969 NEIL ARMSTRONG CHEGA À LUA
1879 THOMAS EDISON INVENTA A LÂMPADA ELÉTRICA	1974 REVOLUÇÃO DE 25 DE ABRIL
1886 PEMBERTON PRODUZ A COCA-COLA	1986 ADESAO DE PORTUGAL À CEE
1895 IRMÃOS LUMIÈRE - 1ª PROJEÇÃO CINEMA	1989 QUEDA DO MURO DE BERLIM
1896 PRIMEIRA OLIMPIADA MODERNA, EM ATENAS	1994 GLOBALIZAÇÃO DA INTERNET
1905 EINSTEIN - TEORIA DA RELATIVIDADE	2004 MARK ZUCKERBERG CRIA O FACEBOOK
1910 IMPLANTAÇÃO DA REPÚBLICA EM PORTUGAL	2012 BOSÃO DE HIGGS É DESCOBERTO NO CERN

VIDAS E OBRAS NOTÁVEIS

EGAS MONIZ (1874 - 1955) ANTIGO ALUNO DESTA ESCOLA PRÉMIO NOBEL DA MEDICINA	AGOSTINHO DA SILVA (1906 -1994)
EÇA DE QUEIRÓS (1845 -1900)	ANTÓNIO GEDEÃO (1906 - 1997)
AQUILINO RIBEIRO (1885 - 1963)	VIEIRA DA SILVA (1908 - 1992)
ARISTIDES DE SOUSA MENDES (1885 - 1954)	JOSÉ SARAMAGO (1922 - 2010)
FERNANDO PESSOA (1888 - 1935)	

2012 (SETEMBRO) COMEÇA MAIS UM ANO LETIVO

SEJAM BEM-VINDOS À
ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS

Anexo I.2: Átrio principal da escola



Anexo I.3: Biblioteca e Arcadas



Anexo I.4: Entrevista ao Presidente da Câmara de Viseu

“O município de Viseu vai ser distinguido com os prémios "Melhor Cidade" e "Melhor Autarca", atribuídos por uma organização



não- governamental de Oxford, no Reino Unido, anunciou hoje o seu presidente, Fernando Ruas.

O anúncio foi feito durante a reunião da Câmara, aberta ao público, estando a cerimónia de entrega dos prémios atribuídos pela Europe Business Assembly (EBA) marcada para 01 e 02 de Julho, em Montreaux, na Suíça.

Segundo Fernando Ruas, com esta distinção, a organização pretende dar a conhecer Viseu "pela reputação, gestão de sucesso e desenvolvimento dinâmico".

O prémio "Melhor Cidade" foi criado com o intuito de apoiar municípios e regiões que demonstrem interesse na cooperação internacional.

Fernando Ruas explicou que estes prémios não partiram de qualquer candidatura e que, de acordo com um documento que lhe foi enviado, a selecção foi feita pelos sociólogos da EBA e baseada numa pesquisa, em recomendações dos parceiros e "em resultados nacionais e internacionais de estudos nesta área".

Foram tidos em conta critérios como "nível/qualidade de vida, atractivos turísticos, questões económicas, políticas e sociais".

Para Fernando Ruas, o importante é que "há alguém em Oxford que chegou até Viseu e sabe o seu êxito como cidade".

In jornal Lusa/SOL, 24 de abril, 2013.

Anexo I.5: Primeiro questionário feito aos alunos

QUESTIONÁRIO

Qual é a tua naturalidade? _____

Onde moras? _____

Com quem moras? _____

Tens irmãos? Quantos? _____

Quantos quilómetros percorres até à escola? _____

A que horas saís de casa? _____

A que horas chegas a casa? _____

Quantas horas dormes? _____

Qual é a profissão do pai? _____

Que habilitações literárias tem ele? _____

Qual é a profissão da mãe? _____

Que habilitações literárias tem ela? _____

Gostas de ler? Que género de livros? _____

Qual é a tua disciplina preferida? Porquê? _____

Gostas de música? Que tipo de música? _____

Tocas algum instrumento musical? _____

Costumas ir ao cinema? _____

Que tipo de filme gostas de ver? _____

Qual é o teu passatempo favorito? _____

Gostas da disciplina de Francês/ português? Porquê? _____

Queres acrescentar alguma coisa sobre ti? _____

Anexos II - Documentos referentes ao Capítulo II

Anexo II. 1: Segundo questionário feito aos alunos

Questionário

1) Gostas de navegar na Internet? *

- Sim
- Não

2) Navegas na Internet para: *

Podes seleccionar mais do que uma opção.

- Jogar
- Pesquisar
- Estudar
- Falar com as pessoas (chats do Facebook, Messenger, etc...)
- Partilhar informação (Facebook, blogue, etc...)

	1	2	3	4	5
Jogar	<input type="radio"/>				
Pesquisar	<input type="radio"/>				
Estudar	<input type="radio"/>				
Falar com as pessoas (chats do facebook, msn...)	<input type="radio"/>				
Partilhar informação (Facebook, blogue...)	<input type="radio"/>				

4) Tens Internet em casa? *

- Sim
- Não

5) Com que frequência acedes à Internet? *

- Mais do que 10 vezes por semana
- Entre 5 a 10 vezes por semana
- Menos do que 5 vezes por semana
- Menos do que 1 vez por semana

6) Onde é que acedes à Internet? *

Podes escolher várias opções.

Em casa

Na escola

Outra:

7) Onde é que acedes com mais frequência? *

Em casa

Na escola

Outra:

8) Gostas de trabalhar em grupo? *

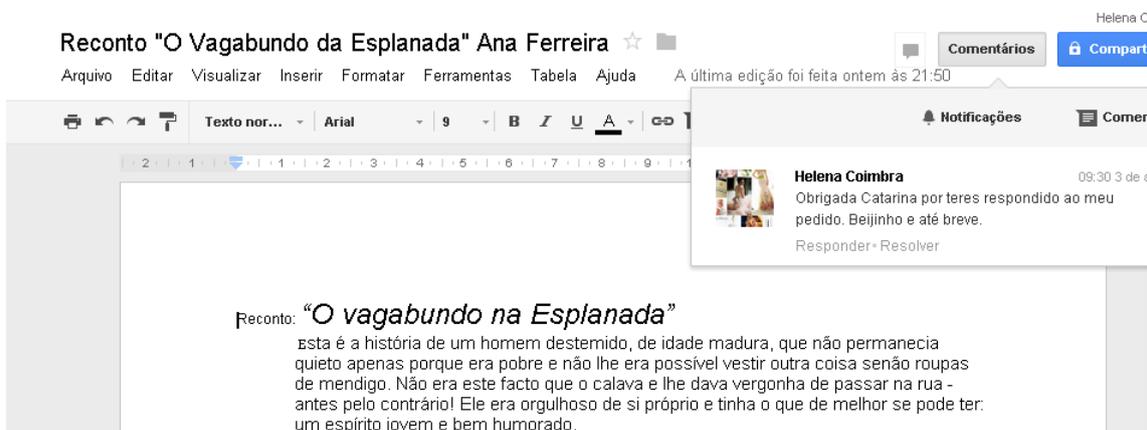
Sim

Não

9) Justifica a resposta à questão anterior. *

Anexos II.2: Trabalhos realizados, no Google Drive, pela turma de Português do 10º ano

Anexo II.2.1: Exemplo de intervenção com recurso ao Google Drive



Reconto "O Vagabundo da Esplanada" Ana Ferreira ☆

Arquivo Editar Visualizar Inserir Formatar Ferramentas Tabela Ajuda A última edição foi feita ontem às 21:50

Comentários Compart

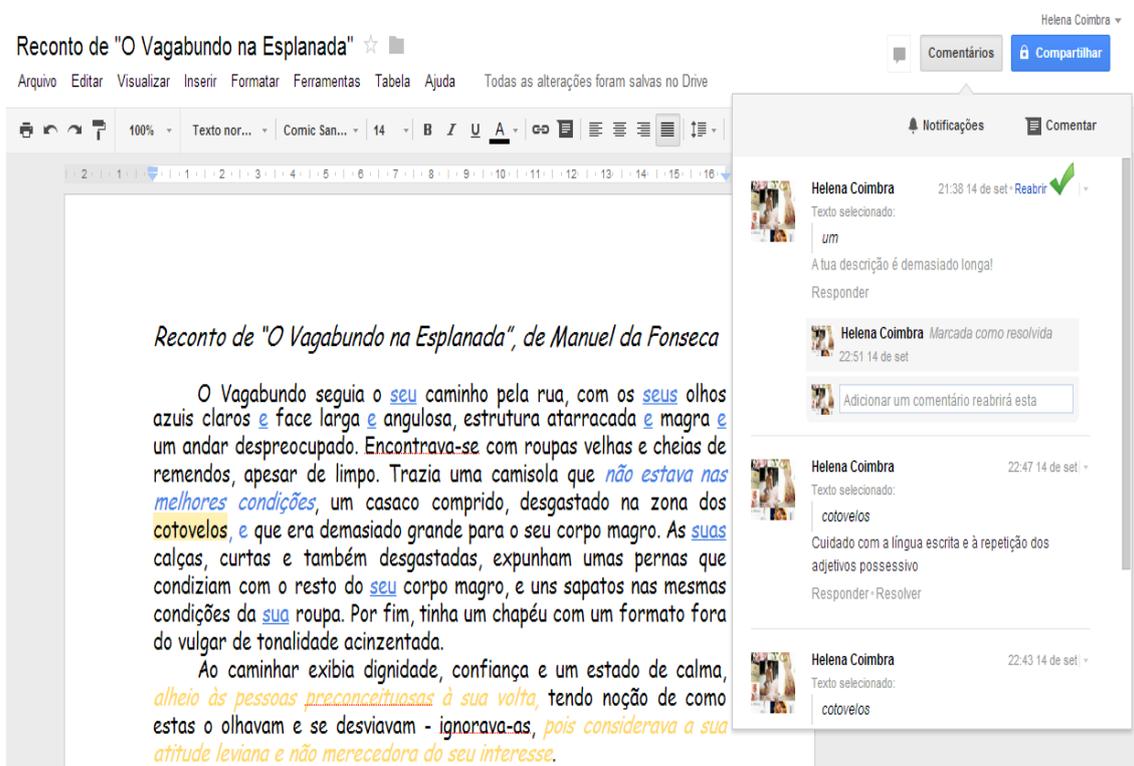
Notificações Comer

Helena Coimbra
Obrigada Catarina por teres respondido ao meu pedido. Beijinho e até breve.
Responder · Resolver

Reconto: *"O vagabundo na Esplanada"*

Esta é a história de um homem destemido, de idade madura, que não permanecia quieto apenas porque era pobre e não lhe era possível vestir outra coisa senão roupas de mendigo. Não era este facto que o calava e lhe dava vergonha de passar na rua - antes pelo contrário! Ele era orgulhoso de si próprio e tinha o que de melhor se pode ter: um espírito jovem e bem humorado.

Anexo II.2.2: Exemplo de correção com comentário



Reconto de "O Vagabundo na Esplanada" ☆

Arquivo Editar Visualizar Inserir Formatar Ferramentas Tabela Ajuda Todas as alterações foram salvas no Drive

Comentários Compartilhar

Notificações Comentar

Helena Coimbra 21:38 14 de set · Reabrir ✓
Texto selecionado:
um
A tua descrição é demasiado longa!
Responder

Helena Coimbra Marcada como resolvida
22:51 14 de set

Adicionar um comentário reabrirá esta

Helena Coimbra 22:47 14 de set ·
Texto selecionado:
cotovelos
Cuidado com a língua escrita e à repetição dos adjetivos possessivo
Responder · Resolver

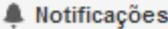
Helena Coimbra 22:43 14 de set ·
Texto selecionado:
cotovelos

Reconto de *"O Vagabundo na Esplanada"*, de Manuel da Fonseca

O Vagabundo seguia o seu caminho pela rua, com os seus olhos azuis claros e face larga e angulosa, estrutura atarracada e magra e um andar despreocupado. Encontrava-se com roupas velhas e cheias de remendos, apesar de limpo. Trazia uma camisola que não estava nas melhores condições, um casaco comprido, desgastado na zona dos cotovelos, e que era demasiado grande para o seu corpo magro. As suas calças, curtas e também desgastadas, expunham umas pernas que condiziam com o resto do seu corpo magro, e uns sapatos nas mesmas condições da sua roupa. Por fim, tinha um chapéu com um formato fora do vulgar de tonalidade acinzentada.

Ao caminhar exibia dignidade, confiança e um estado de calma, alheio às pessoas preconceituosas à sua volta, tendo noção de como estas o olhavam e se desviavam - ignorava-as, pois considerava a sua atitude leviana e não merecedora do seu interesse.

Anexo II.2.3: Visualização de uma caixa de comentários

 **Helena Coimbra** 21:38 14 de set • [Reabrir](#)  | ▾

Texto selecionado:
um

A tua descrição é demasiado longa!

[Responder](#)

 **Helena Coimbra** *Marcada como resolvida*
22:51 14 de set



 **Helena Coimbra** 22:47 14 de set | ▾

Texto selecionado:
cotovelos

Cuidado com a língua escrita e à repetição dos adjetivos possessivo

[Responder](#) • [Resolver](#)

Anexos II.4 - Atividades Extracurriculares

As palavras e as coisas

Uma abordagem intertextual

QUARTA - FEIRA

15 de MAIO de 2013

Audatório da E.S.A.M DAS 14.00 ÀS 17 HORAS

CONFERENCISTA

Dr.^a Sílvia Pinto

Organização : Núcleo de estágio de Português
ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS

ESCOLA SECUNDARIA ALVES MARTINS

CONFERÊNCIA



Conferencista
Dra. Beatriz Silva

“Os animais e nós”



Data: 17 de maio 2013

Horas: 10h30

Local: Auditório da E.S.A.M

Organização: Núcleo de Estrágio de Português—2012/ 2013

Anexo II.4.3: Ateliê de banda desenhada

