



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Anacleto Andrade

**A escrita colaborativa na aula de Inglês:
um estudo de caso no 3º Ciclo do Ensino
Básico em Timor-Leste**

outubro de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Anacleto Andrade

**A escrita colaborativa na aula de Inglês:
um estudo de caso no 3º Ciclo do Ensino
Básico em Timor-Leste**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na
Educação em Línguas

Trabalho realizado sob orientação da
**Doutora Maria Alfredo Ferreira de Freitas
Lopes Moreira**

outubro de 2014

Nome: Anacleto Andrade

Endereço eletrónico: anacletoandrade@yahoo.com

Número de Cartão de Cidadão: 312632983ZZ6

A escrita colaborativa na aula de Inglês: um estudo de caso no 3º Ciclo do Ensino Básico em Timor-Leste

Orientadora: Doutora Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes Moreira

Ano de conclusão: 2014

Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas

É autorizada a reprodução integral desta dissertação apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete;

Universidade do Minho, ____/____/ 2014

Assinatura: _____

Agradecimentos

Em primeiro momento, a Deus pela inteligência a mim concedida para a conclusão desta dissertação como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na Área de Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas na Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Ao Governo de Timor-Leste, em especial ao Ministério da Educação, por me atribuir a bolsa de estudo que me permitiu fazer este mestrado.

À diretora do curso, Doutora Flávia Vieira pela autorização que me deu para conduzir a investigação em Timor-Leste.

À minha orientadora, Doutora Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes Moreira pela sincera generosidade, paciência, sabedoria e profissionalismo em me orientar.

A todos os professores do curso de Mestrado, pela ciência e conhecimentos transmitidos ao longo do meu percurso.

Aos meus colegas, em especial a turma de Línguas Estrangeiras, pelo apoio, simpatia e amizade.

À direção da escola de 3º ciclo em Timor-Leste, que me acolheu em torno de três meses, para a concretização da experiência pedagógica.

Aos professores de Inglês da escola de 3º CEB, pela disponibilidade e companheirismo ao longo da intervenção.

A todos os alunos da turma de 9º ano, com quem naveguei na construção do sentimento colaborativo.

À minha querida esposa Amelia C.de Araújo Andrade, por todo o carinho, paciência e apoio prestada, aos meus filhos, Deogracio António de Andrade, Zenite Deogracia de Andrade, Liginia Deogracia de Andrade, Ivanov Plácido de Andrade, Igor Rodrico de Andrade, e Nilton Anacleto de Andrade com quem partilho esta vitória.

A escrita colaborativa na aula de Inglês: um estudo de caso no 3º ciclo do ensino básico em Timor-Leste

Anacleto Andrade
Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação- Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas
Universidade do Minho 2014

Resumo

O presente estudo analisou a implementação da aprendizagem colaborativa da escrita com uma turma de Inglês, numa abordagem promotora da autonomia dos alunos em Timor-Leste. Tratando-se de um país em desenvolvimento, visamos contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas, bem como para uma formação académica de qualidade e com efeitos na prática docente dos professores.

O estudo teve os seguintes objetivos: a. Caracterizar as perceções e conceções nas práticas de ensino e aprendizagem da escrita na aula de Inglês; b. Analisar o contributo do trabalho colaborativo no desenvolvimento das competências de escrita na aula de Inglês; e c. Avaliar potencialidades e constrangimentos da colaboração na mudanças das práticas de ensino da escrita na aula de Inglês.

A metodologia envolveu a aplicação de entrevistas a professores e questionários a alunos de uma escola de 3º ciclo em Dili (Timor-Leste), observação das atividades do grupo e autoavaliação. Foi desenvolvido um programa de intervenção, com o professor de uma turma de 9º ano, incidente no desenvolvimento de competências de escrita colaborativa. Pretendeu-se auxiliar os alunos a tornar-se mais autónomos na produção escrita, considerando-se que a reflexão sobre a aprendizagem foi essencial para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. A aprendizagem colaborativa da escrita foi uma forma de elevar a participação dos alunos na aula de Inglês, a interajuda e a interdependência positiva.

Os resultados indicaram que os alunos tornaram-se mais participativos, tomaram responsabilidades, surgiu boa vontade para apoiar os colegas na construção das competências linguísticas e sociais.

Palavras-chave: escrita, aprendizagem colaborativa, Timor-Leste

Collaborative writing in the English classroom: A case study in lower secondary school in Timor-Leste

Anacleto Andrade
Master's Dissertation
Master in Education – Pedagogical Supervision in Language Education
University of Minho 2014

Abstract

The present study analyzed the implementation of collaborative writing in the English language classroom as a way to promote students' autonomy in Timor-Leste (TL). As a developing country, aiming at contributing to the improvement of teaching practices, TL needs to increase the quality of education and the effects of the teachers' performance.

The objectives of the study were: a. To characterize the conceptions and perceptions of teachers and learners about writing in the English classroom; b. To analyze the contribution of collaborative learning in developing writing skills in the English classroom; and c. To evaluate the constraints and potentialities of collaboration in changing the practices of teaching writing in the English classroom.

The methodology involved the application of an interview to teachers and questionnaires to students of a Lower Secondary School in Dili (Timor-Leste), the observation of the group's activities and self-assessment by the learners. An intervention program was carried out, with the teacher of a 9th grade class, focused on developing collaborative writing skills. It was intended to help students become more autonomous, considering that the reflection on learning was essential of developing the students' linguistic skills. Collaborative learning of writing was mostly a way to increase students' participation in the English classroom, mutual aid and positive interdependence.

The results demonstrated that the students became more involved, took responsibility, and showed willingness to assist their colleagues in developing both their linguistic and social skills.

Key-words: writing, collaborative learning, Timor-Leste

ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Introdução e âmbito do estudo	1
Capítulo 1 – Contextualização do estudo no contexto de Timor-Leste	5
1.1 A geografia de Timor-Leste	5
1.2 O sistema educativo em Timor-Leste	6
1.2.1 De 1515 a 1975: o modelo de Portugal	6
1.2.2 De 1975 a 1999: o modelo da Indonésia	7
1.2.3 De 1999 a 2014: o modelo de Timor-Leste	9
1.3 O contexto linguístico de Timor-Leste	10
1.4 O ensino do Inglês no 3º CEB em Timor-Leste	15
1.5 A formação dos professores em Timor-Leste	18
Capítulo 2. A escrita em contexto escolar	21
2.1 Linguagem oral e linguagem escrita: duas abordagens diferentes	23
2.2 Os componentes da escrita	25
2.3 Modelos de Escrita: produto e processo	27
2.3.1 Modelos lineares	28
2.3.2 Modelos não lineares de escrita	28
2.4 O processo da escrita	32
2.4.1 A planificação	33
2.4.2 Textualização	34
2.4.3 Revisão	35
2.5 Autorregulação no ensino da escrita	36
Capítulo 3. A aprendizagem colaborativa da escrita em contexto escolar	39
3.1 Aprendizagem colaborativa	39
3.2 Tipos de grupo de aprendizagem colaborativa	42

3.2.1 Grupo de pseudo-aprendizagem (<i>Pseudogroup</i>)	42
3.2.2 Grupo de aprendizagem tradicional (<i>Traditional work group</i>)	43
3.2.3 Grupo de aprendizagem eficaz (<i>Effective group</i>)	43
3.2.4 Grupo de aprendizagem de alto rendimento (<i>High performance group</i>)	43
3.3 Os elementos básicos da aprendizagem colaborativa	44
3.3.1 Interdependência positiva	44
3.3.2 Responsabilidade pessoal e compromisso individual	45
3.3.3 Interação face-a-face	46
3.3.4 Habilidades interpessoais e sociais	46
3.3.5 Processamento do grupo	47
3.4 A escrita colaborativa	48
3.5 Ciclo de ensino-aprendizagem da escrita	50
3.6 O papel da supervisão ao serviço da colaboração	53
Capítulo 4 - Metodologia da investigação	55
4.1 Plano geral do estudo	55
4.2 Contexto de estudo	58
4.2.1 A escola	58
4.2.2 O desenvolvimento do currículo do ensino básico na escola	59
4.2.3 Participantes	60
4.3 Descrição da intervenção	63
4.4 Opções metodológicas	68
4.4.1 Procedimentos de recolha e análise de dados	70
Capítulo 5 – Análise da informação	79
5.1 As perceções e conceções sobre o ensino/ aprendizagem do Inglês	79
5.1.1 O questionário inicial aos alunos	80
5.1.2 A entrevista inicial aos professores	81
5.2 Perceções e conceções do ensino da escrita na aula de Inglês	84
5.2.1 O questionário inicial aos alunos	84
5.2.2 A entrevista inicial aos professores	87
5.3 Desenvolvimento das competências de escrita colaborativa	93

5.3.1 A observação das aulas	94
5.3.2 A análise dos textos dos alunos	98
5.4 A avaliação de aprendizagem colaborativa	100
5.4.1 A autoavaliação do trabalho de grupo	100
5.4.2 As percepções globais dos alunos sobre a escrita colaborativa	101
5.4.3 A percepção do professor da turma sobre o trabalho colaborativo	105
5.5 Síntese global da experiência pedagógica	106
Capítulo 6: Conclusões, implicações e limitações do estudo	109
6.1 Percepções e concepções nas práticas de ensino e aprendizagem da escrita na aula de Inglês	109
6.2 O trabalho colaborativo no desenvolvimento da competência de escrita na aula de Inglês	110
6.3 Potencialidades e constrangimentos da colaboração na mudança nas práticas de ensino da escrita na aula de Inglês	113
Referências bibliográficas	117
Anexos	127

Lista de anexos

Anexo 1 - Guião do questionário inicial aos alunos	129
Anexo 2 - Questionário inicial aos alunos	131
Anexo 3 - Carta de autorização do diretor	137
Anexo 4 - Planificação de aulas das duas sequências	139
Anexo 5 - Materiais didáticos	145
Anexo 6 - Guião do questionário final aos alunos	149
Anexo 7 - Questionário final aos alunos	151
Anexo 8 - Guião da entrevista inicial aos professores	155
Anexo 9 - Transcrição da entrevista inicial aos professores	157
Anexo 10 - Guião da entrevista final do professor	165
Anexo 11 - Transcrição da entrevista final do professor da turma	167
Anexo 12 - Ficha de observação de aulas	171
Anexo 13 - Ficha de autoavaliação individual e grupal	173
Anexo 14 - Textos produzidos pelos alunos	175

Lista de figuras

Figura 1 - Mapa de Timor-Leste	5
Figura 2 - Diagrama da escrita	25
Figura 3 - Modelo da escrita de Flowers e Hayes	30
Figura 4 - Estratégia de autorregulação de aprendizagem	37
Figura 5 - Ciclo do ensino e aprendizagem da escrita	67

Lista de quadros

Quadro 1 - Objetivos e estratégias de recolha de informação	57
Quadro 2 - Perfis dos professores	60
Quadro 3 - Perfis dos alunos	62
Quadro 4 - Plano geral da intervenção didática e formativa	63
Quadro 5 - As atividades das fases da intervenção	76
Quadro 6 - É importante aprender inglês?	80
Quadro 7- Qual o teu objetivo em aprender inglês?	81

Quadro 8 - Gostas de aprender inglês?	81
Quadro 9 - O que gostas de fazer na aula de inglês?	84
Quadro 10 - O que para ti escrever?	84
Quadro 11 - Que textos gostas de escrever?	85
Quadro 12 - O que é difícil para ti quando escreves em inglês?	85
Quadro 13 - O que fazes quando tens dificuldade em escrever inglês?	86
Quadro 14 - O desempenho individual da 1ª sequência	94
Quadro 15 - Resumo do desempenho individual da 1ª sequência	95
Quadro 16 - O desempenho global da 1ª sequência	96
Quadro 17 - O desempenho individual da 2ª sequência	96
Quadro 18 - Resumo do desempenho individual 2ª sequência	98
Quadro 19 - O desempenho global da 2ª sequência	98
Quadro 20 - Análise textual da 1ª sequência	99
Quadro 21 - Análise textual da 2ª sequência	99
Quadro 22 - Autoavaliação individual	100
Quadro 23 - Autoavaliação coletiva	101
Quadro 24 - Ao longo da intervenção pedagógica, o que sentiste na aula?	102
Quadro 25 - Como foi o funcionamento do grupo?	102
Quadro 26 - Se gostaste trabalhar em grupo, refere alguns aspetos positivos	102
Quadro 27 - Aspetos negativos em trabalhar com os colegas	103
Quadro 28 - Vantagens em trabalhar em colaboração	104
Quadro 29 - Desvantagens em trabalhar em colaboração	104
Quadro 30 - Comparação do desempenho individual da 1ª e 2ª sequência	106
Quadro 31 - Comparação do desempenho global 1ª e 2ª sequência	107

Abreviaturas usadas

CEB: Ciclo Ensino Básico

CIC: Cooperação, Intercâmbio e Cultura

CL: Collaborative Learning

CNRT: Conselho Nacional da Resistência de Timor

CPLP: Comunidade de Países de Língua Portuguesa

FRETILIN: Frente Revolucionária Timor-Leste Independente

INL: Instituto Nacional de Linguística

L1: Primeira Língua

L2: Segunda Língua

LE: Língua Estrangeira

ME: Ministério de Educação

ONG: Organização não Governamental

ONU: Organizações das Nações Unidas

PLEA: Planificação, Execução e Avaliação

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

QECRL: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

RDTL: República Democrática de Timor-Leste

TL: Timor-Leste

UNAMET: United Nations Mission in East Timor

UNTAET: United Nations Transitional Administration for East Timor

Introdução e âmbito do estudo

A escrita colaborativa na aula de Inglês é o tema a desenvolver no âmbito desta dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas. Foi desenvolvida uma experiência pedagógica com uma turma de Inglês do 9º ano de escolaridade numa escola do 3º Ciclo Ensino Básico (CEB) em Dili/ Timor-Leste, incidente na escrita colaborativa no processo de ensino e aprendizagem da língua, como forma de promover a autonomia dos alunos.

O estudo visou contribuir para a compreensão e melhoria das práticas de ensino da escrita na aula de Inglês em Timor-Leste. A sua relevância pode ser justificada sob vários pontos de vista: académico, profissional, social e histórico. A relevância académica do estudo, relativa à produção de conhecimento na área da escrita, não é um fim em si mesma, já que se trata de um estudo que terá utilidade nas práticas pedagógicas escolares em Timor-Leste, a fim de desenvolver a autonomia dos alunos na sala de aula de Inglês. A relevância profissional reporta-se à minha formação, que se quer através de uma formação de qualidade, tendo efeitos na minha prática docente e também no desenvolvimento profissional dos professores envolvidos na investigação. A relevância social prende-se com a inscrição da colaboração nas práticas pedagógicas para a formação e para a construção de saberes dos jovens timorenses. Por último, e sobre a relevância histórica, sendo Timor-Leste um país em desenvolvimento, estaremos desenvolver uma nova história e/ ou dando continuidade à história do ensino em geral e, especificamente, do ensino da língua inglesa.

Ao investigar as práticas pedagógicas relativas à escrita colaborativa no Ensino Básico 3º Ciclo (9º ano), pretendi contribuir para a construção de práticas que incentivem a qualidade do ensino da língua Inglesa nas escolas timorenses, nomeadamente no 3º CEB em Timor-Leste.

O estudo realizado teve os seguintes objetivos:

1. Caracterizar as perceções e conceções nas práticas de ensino e aprendizagem da escrita na aula de Inglês;
2. Analisar o contributo do trabalho colaborativo no desenvolvimento das competências de escrita na aula de Inglês;
3. Avaliar potencialidades e constrangimentos da colaboração na mudanças das práticas de ensino da escrita na aula de Inglês.

“O desenvolvimento da autonomia é geralmente aceite como um objetivo educacional, existindo bastante consenso relativamente à necessidade de ajudar os alunos a tornar-se mais independentes no modo como pensam, aprendem e se comportam” (Raya, Lamb & Vieira, 2007: 25). Em consonância com esta ideia, um dos objetivos para a aprendizagem do Inglês, segundo o programa de Inglês para o 3º ciclo em Timor-Leste, é “desenvolver a autonomia e a competência de aprendizagem ao longo da vida, mostrando a responsabilidade e iniciativa para aprender a língua, em situações individuais e sociais” (Ministério da Educação, 2010: 4). Deste modo, pretende-se auxiliar os alunos a tornar-se mais autónomos, considerando-se que a reflexão sobre a aprendizagem é essencial para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. Numa perspetiva construtivista, “a própria aprendizagem é entendida como um processo autónomo”, sendo necessário definir a aprendizagem como “um processo ativo em que os alunos constroem novo conhecimento e nova consciência com base em conhecimentos e experiências atuais e passadas” (Jonassen, 1991, cit. in Raya, Lamb & Vieira, 2007: 25).

Para o efeito, as habilidades fundamentais da língua a serem desenvolvidas pelos alunos centram-se nas quatro competências e o funcionamento da língua. Contudo, entre estas competências, o mais difícil é a escrita, como aponta Larsen (1987: 35): “writing is a high complex form of human communication”. E para desenvolver a escrita de forma satisfatória, o autor salienta que “a person must generate ideas to write about, select words that adequately express the thought and use acceptable grammar” (op. cit.: 35).

Considerando a complexidade da escrita, o seu ensino explícito tem vindo a ganhar a maior atenção de todos, sugerindo-se que o ensino da escrita pode ser conduzido nas fases iniciais, uma vez que a construção de hábitos de escrita, desde cedo, pode abrir caminho ao desenvolvimento da prática da escrita na aula, como sublinha Dunn (1984: 54): “handwriting is a lifetime skill, so it is important to start from the beginning with correct habits”.

O ensino da escrita numa fase inicial servirá diferentes finalidades pedagógicas. Byrne (1979: 7) define as seguintes:

- a) the introduction and practice of some form of writing enable us to provide for different learning styles and needs;
- b) written work serves to provide the learners with some tangible evidence that they are making progress in the language;
- c) writing provides variety in classroom activities,...and increases the amount of language contact through work that can be set out of class;
- d) writing is often needed for formal and informal testing.

A escrita é muito importante como meio da comunicação, mas também pode ajudar os nossos alunos a aprender. Raimes (1983: 3) apresenta algumas razões para aprender a escrita:

a) writing reinforces the grammatical structure, idioms, and vocabulary that we have been teaching our students; b) when our students write, they also have a chance to be adventurous with the language, to go beyond what they have just learnt to say, to take risks; c) when they write, they necessary become very involved with the new language, the effort to express the ideas and the constant use of eye, hand and brain (...).

Hoje em dia, a escrita é, aparentemente, desvalorizada em sequência do efeito da globalização. Ao refletir sobre esta situação, Carvalho (1999: 19) argumenta que a crise da escrita nos nossos dias;

(...) está associada a uma desvalorização dessa forma de linguagem, quer por razões de natureza sócio-cultural relacionadas à massificação da frequência escolar, quer devido ao desenvolvimento tecnológico que torna possível evitar o recurso à escrita em situações em que ela era essencial há alguns anos atrás. Essa desvalorização traduz-se, naturalmente, num menor contacto com a linguagem escrita, quer na perspectiva da produção, quer na perspectiva da recepção.

Desta perspetiva, poderíamos dizer que o modo de escrever dos que viviam há alguns anos atrás seria melhor do que o dos jovens de hoje, o que pode significar uma valorização da linguagem escrita naquela altura, dado que a linguagem escrita desempenhava um papel importante como meio de comunicação à distância. Com efeito, o desenvolvimento tecnológico reduziu a linguagem escrita a três dimensões, como aponta Carvalho (1999: 21-22):

(...) a comunicação à distância; a difusão de informação; o acesso à dimensão ficcional. No que se refere à comunicação à distância, pensemos que a conversa telefónica substituiu, em grande escala, a troca de cartas. Em relação à difusão da informação, recordemos que, ainda não há muitos anos, o maior volume da informação que um indivíduo recebia chegava através da mensagem escrita (jornais e livros) ou da mensagem radiofónica (em que há uma situação de comunicação com semelhanças com a situação de comunicação escrita - afastamento do emissor em relação ao receptor, ausência do referente - de que resultam semelhanças nas características dos textos). Hoje em dia, a informação chega pela imagem, a linguagem verbal aparece como mero suporte, como apoio, o referente está lá. No que toca ao acesso ao mundo da fantasia e da ficcionalidade, podemos constatar que, hoje em dia, a narrativa chega, predominantemente, através do filme, do vídeo. E é importante ter em conta que nos livros preferidos por grande parte das crianças e dos adolescentes dos nossos dias, os de banda desenhada, o referente é, sobretudo veiculado pela imagem, a linguagem verbal quase só transcreve o discurso das personagens.

O panorama da linguagem escrita tem mudado, sendo que, aparentemente estará desvalorizada na escola, em particular a escrita académica. Torna-se necessário, então, haver grandes esforços da escola para superar esta situação, porque a escrita tem, sem dúvida, uma função essencial de aprendizagem ao longo da vida. Por isso, não podemos ignorar essa “crise” e temos de reconhecer que a escrita dos alunos necessita de uma atenção e esforços pedagógicos redobrados.

Apresentada a fundamentação da escolha pelo tema, apresentamos, de seguida, a estrutura do trabalho, que se divide em 6 capítulos. A primeira parte é constituída pelo texto introdutório da dissertação, seguido pela contextualização histórica e inserção deste trabalho no contexto de Timor-Leste (capítulo 1). Seguem-se as temáticas mais relevantes e fundamentais para a compreensão da escrita em contexto escolar (capítulo 2) e a aprendizagem colaborativa da escrita em contexto de ensino e aprendizagem (capítulo 3). Seguidamente apresenta-se a metodologia da investigação (capítulo 4). Posteriormente apresenta-se a discussão dos resultados (capítulo 5). Por último, apresentam-se as conclusões, implicações e limitações do estudo (capítulo 6).

Capítulo 1 – Contextualização do estudo no contexto de Timor-Leste

Neste capítulo, pretendemos apresentar uma breve descrição do contexto nacional onde o estudo empírico foi desenvolvido – Timor-Leste. Começamos por localizar geograficamente o país, delineando o desenvolvimento da educação no período da administração de Portugal, na época da ocupação da Indonésia e após a libertação do território. Posteriormente, trata-se também o contexto linguístico nas regiões de Timor-Leste, que é um país multilingue. Finalmente, abordaremos a situação do ensino da língua estrangeira (Inglês) no 3º ciclo ensino básico (CEB) em Timor-Leste.

1.1 A geografia de Timor-Leste

Geograficamente, Timor-Leste (TL) situa-se no sudeste Asiático, bem perto da Oceânia, como se apresenta na figura 1. É uma área de transição, ou seja, um pouco Ásia e um pouco Oceânia. Porém, nem toda a ilha pertence a Timor-Leste, pois uma pequena parte dela ainda é considerada província da Indonésia. A Sul e a Leste o país é banhado pelo Oceano Índico (Mar de Timor) e ao Norte pelo mar de Banda (Silva, 2005). Tem uma extensão territorial de 18.899 km², e cerca de 1.006.409 pessoas, distribuídas em 13 distritos dentro do território, de acordo com o censo populacional de 2010 levado a cabo pela Direção Estatística de TL.

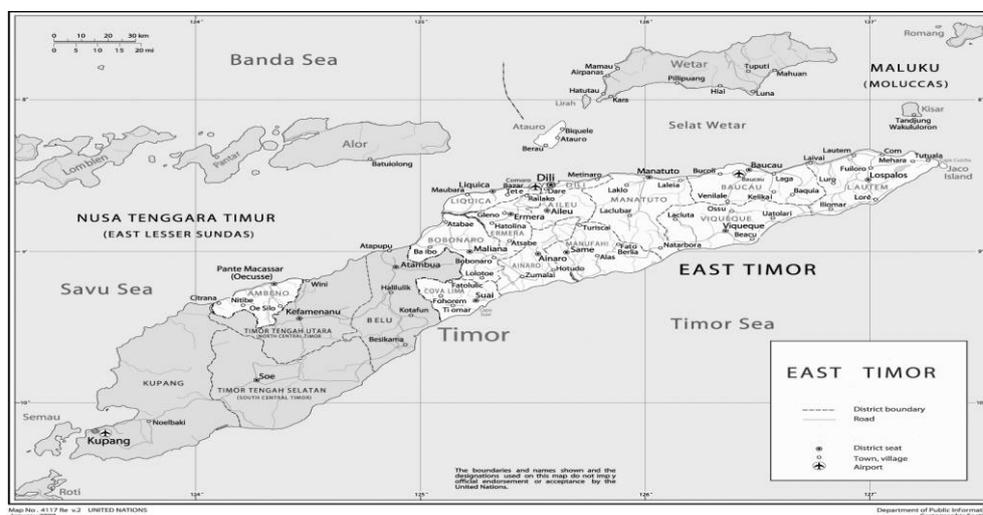


Figura 1. Mapa de Timor-Leste (PNUD, 2002)

1.2 O sistema educativo em Timor-Leste

1.2.1 De 1515 a 1975: o modelo de Portugal

Timor-Leste foi colonizado por Portugal por cerca de 450 anos. Os Portugueses chegaram à ilha de Timor no século XVI. Nesta convivência, a educação foi limitada, particularmente, o processo de ensino e aprendizagem, que não ocorreu em todo o território. Durante esta época, a Igreja Católica encarregava-se da instrução dos timorenses, tendo sido as primeiras instituições educativas fundadas por missionários no século XVIII (Silva, 2005: 152).

Com efeito, aqueles que estudavam nesta época eram os filhos dos funcionários públicos, autoridades locais e outros que tinham fundos para pagar pelo ensino formal. Desta forma, as populações quase não tinham possibilidade de acesso às escolas. Para além do estado económico não favorável, possuía mais um agravante: a distância geográfica, pois as instituições escolares estavam instaladas longe das comunidades.

Conforme os dados apresentados pela Associação para a Cooperação, Intercâmbio e Cultura (1999), o estado de Portugal conseguiu abrir as primeiras escolas primárias públicas em 1915, após cinco anos da implantação da república em Portugal.

O avanço da educação em Portugal tinha implicações no sistema educativo timorense. Com efeito, o governo central Português “construiu em torno de 40 escolas durante séculos de dominação e em período tardio” (Silva, 2005: 150). Desta forma, podemos dizer que a entrada do processo de ensino e aprendizagem no território de Timor ocorreu lentamente, e assim a taxa de alfabetismo não conseguiu subir de forma significativa, como afirma Cunha (2001: 116-117):

Em 1953, apenas 8 mil estudantes frequentavam as 39 escolas primárias existentes no território, Em 1974, aqueles números cresceram para 60 mil e 456 respectivamente. Embora o ensino secundário fosse quase inexistente e a taxa de analfabetismo permanecesse acima dos 90%, uma incipiente elite timorense floresceu nos principais centros urbanos. Seu destino era geralmente o funcionário público – cujos quadros eram integrados por 81% dos timorenses-, as forças armadas ou, em casos mais raros, a continuação dos estudos na metrópole. Gerou-se, assim uma sociedade com dois setores bem caracterizados: o tradicional, constituído pela população rural e o ‘evoluído’, integrados pelos metropolitanos, mestiços, chineses e, sobretudo, pelos nativos letrados.

Esta condição acontecia no território pelo motivo da presença dos Portugueses, a quem não interessava a capacitação ou formação dos cidadãos das províncias ultramarinas. Baseando-se em Thomas, Cunha (2001: 189) refere o seguinte:

Em Timor-Leste, a difusão do ensino, como veículo de implantação da língua portuguesa foi lenta e tardia: em 1970-71, frequentavam a escola básica 28% das crianças em idade escolar; em 1972-73, aquela percentagem ascendia a 51%, para atingir em 1973-74, os 77%. O ensino secundário foi ainda mais lento: só em 1938 foi inaugurado o primeiro Liceu (...). Segundo o último censo populacional realizado no

período colonial português, em 1970, a taxa de analfabetismo situava-se, então, em 92%. Se aos alfabetizados que falam, lêem e escrevem o português, juntaram-se os analfabetos que bem ou mal o falam, chega-se a uma percentagem de 15 a 20% da população total que era capaz, às vésperas da ocupação indonésia, de expressar-se no idioma de Camões.

Mesmo sofrendo com esta situação, e com os poucos recursos humanos existentes, os timorenses conseguiram levar o país a declarar a independência, como outros países no mundo. Mas a independência unilateral não durava muito tempo. Ao lado do governo da pátria mãe, os timorenses lutavam pela autodeterminação total.

1.2.2 De 1975 a 1999: o modelo da Indonésia

Timor-Leste proclamou a sua independência unilateralmente no dia 28 de Novembro de 1975. Esta proclamação foi feita pela Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (Fretilin). Jacarta ficava preocupada com a proclamação unilateral da Fretilin, pois sentia que, a qualquer momento, Timor-Leste iria ganhar o reconhecimento e simpatia da comunidade internacional, como as outras ex-províncias ultramarinas de Portugal. Como afirma Cunha (2001), “o governo Indonésio reagiu de imediato, emitindo um veemente comunicado em que lamentava profundamente o ato de unilateral de um dos partidos timorenses e acusava o governo Português de apoiar a atitude da Fretilin” (op. cit.: 84). As autoridades de Jacarta sentiam a situação do território de Timor como perigo potencial para a estabilidade do país. Assim, Jacarta decidiu invadir o território, 10 dias depois desta declaração.

O governo central de Jacarta justificou a anexação de Timor como uma forma de libertar os povos da influência dos países não asiáticos, particularmente Portugal e Holanda. Os argumentos mais poderosos utilizados para a conquista da simpatia do povo eram bem conhecidos, como refere Sousa (2007: 69),

(...) Somos todos iguais, somos da mesma cor, da mesma raça e da mesma região geográfica. Os colonialistas eram brancos e provenientes da Europa. Vieram às nossas terras para roubar e explorar as nossas riquezas, as nossas especiarias, cravo, canela, sândalo, pimenta. Nós somos anti-comunistas e anticolonialistas. Tudo o que seja relacionado com os colonialistas deve ser eliminado: língua, cultura, costumes e hábitos. Acabar de uma vez para sempre com a influência portuguesa em *Timor Loro Sa'e*. A partir de agora, o nome que se dá a esta terra já não será *Timor Loro Sa'e*, mas *Timor Timur*. De Jacarta, chegarão gratuitamente novos livros, novas carteiras, novos materiais didáticos para todos vós que durante os quatrocentos e cinquenta anos, sofrestes o obscurantismo debaixo do colonialismo português, longe da vossa mãe pátria, a grande Indonésia. Vamos pertencer a uma só nação, a nação Indonésia. Falaremos uma só língua, o Bahasa Indonésia. Teremos uma pátria, a mãe pátria indonésia (...).

Este foi o meio de liquidar todas as opiniões negativas sobre a entrada das forças armadas Indonésias no território. Para além disso, o governo de Jacarta esforçou-se de tal maneira para convencer os timorenses e a comunidade internacional, legitimando a sua presença na pátria de Timor com a sua propaganda política – dizendo que era libertadora do povo. Por outro lado, não foi menos verdade que os indonésios sempre indicavam as obras feitas no passado, comparando depois com a sua entrada na região.

Com os argumentos de um suposto desenvolvimento econômico-social, mostram a obra feita, comparando o número de estradas, escolas e hospitais do tempo colonial português, com o que a Indonésia tinha feito. Realmente a diferença era abissal, mas quando se analisava com mais detalhe, as evidências eram outras. As estradas eram fundamentais para a movimentação rápida de meios militares pesados, aumentando a operacionalidade dos militares indonésios, enquanto que para os timorenses, os sucessivos postos de controle nas estradas transformavam uma viagem num calvário, marcado pelo medo e pela corrupção sempre cultivada pelos indonésios. (...) Portanto, o desenvolvimento não era mais que o exercício de uma política de integração dos timorenses na Indonésia (Marques, 2005: 106)

A expansão territorial feita pelo Governo de Suharto trazia efeitos negativos para Timor-Leste, pois houve uma mudança cultural, marcada pela proibição do “uso da língua portuguesa, declarando a língua Indonésia como nova língua de Timor-Leste” (Silva, 2005: 152). Assim, todas as escolas começaram a “ensinar em Indonésio e a cultura e a história indonésia” (op. cit.: 152).

Durante todo o período em que durava a invasão no território não havia mudanças significativas numa situação em que os timorenses se sentiam com mais livre expressão; pelo contrário, entravamos num sistema de pedagogia baseada nos princípios ideológicos da Republica Indonésia. Esta ideologia deu sustentação ao regime em ser mais pró-ativo na conquista da simpatia dos timorenses com um objetivo: o reconhecimento da integração do território na Indonésia.

Com efeito, o governo central de Jacarta investiu bastante na área de educação, sendo, portanto, privilegiados todos os timorenses no território. Durante o período da anexação, o desenvolvimento na parte da educação, particularmente a instalação das escolas primárias, foi muito significativo, pois em cada aldeia havia escola primária para o ingresso dos alunos. Mesmo que estes progressos educacionais tenham sido atingidos durante a invasão, isto não significa que os timorenses se sentiam satisfeitos. Ao refletir sobre esta situação, podemos dizer que havia uma distância entre os javaneses e timorenses, que se refletiu no recrutamento dos professores, quer para o ensino primário, quer para o ensino básico de 3º ciclo e secundário. De acordo com os dados de PNUD (2002: 5) em 1998/1999, dos 6.672 professores primários existentes, 78% eram timorenses. Dos 1963 professores de 3º ciclo do ensino básico, apenas 3% eram timorenses.

Para além disso, na concretização do processo do ensino e aprendizagem, a língua indonésia foi a única língua da instrução em todos os níveis da escolarização, porque era considerada como a língua da unificação da pátria.

1.2.3 De 1999 a 2014: o modelo de Timor-Leste

Timor-Leste reconquistou a sua independência e o reconhecimento internacional através da consulta popular realizada no dia 30 de Agosto de 1999. Naquela altura, as Nações Unidas (ONU) ofereceram duas alternativas aos timorenses: a autonomia especial (integração total na indonésia) e ou a autodeterminação do povo Timorense. O referendo foi organizado pela UNAMET (United Nations Mission in East Timor). O resultado foi declarado no mesmo ano em Setembro, no qual 78,5% da população votou a independência e 21,5% escolheu a integração na Indonésia.

Com efeito, Jacarta retirou as suas forças armadas no mês de Outubro de 1999. Mas antes de deixar o território, as milícias pró-Jacarta destruíram o país nos seus vários setores. A área de educação foi umas das quais que ficou quase totalmente destruída.

Assim, a ONU, através da United Nations Transitional Administration for East Timor (UNTAET), tomou a responsabilidade de preparar a transição do território para a autodeterminação total. Durante dois anos, a UNTAET administrou o país e reconstruiu os seus vários setores, incluindo a educação. Assim, marcamos mais uma fase na história da educação de Timor com o início do ano escolar em 2000/2001.

Na ocasião da abertura do novo ano escolar, o presidente do Conselho Nacional da Resistência Timorense (CNRT), Kay Rala Xanana Gusmão, atual primeiro-ministro, refere no seu discurso a 30 de Agosto:

Começa este ano de 2000, em Outubro iniciamos uma nova história do sistema educativo e pela primeira vez, as crianças, os jovens, os professores e os pais, toda a comunidade timorense dá início a um novo ano escolar num contexto de liberdade, de alegria e de esperança. Os grandes objetivos da educação nacional são a qualidade e credibilidade dos recursos humanos para o presente e para o futuro, que se podem assegurar através da acessibilidade à educação, da participação de todos e da qualidade do ensino em todas as áreas e a todos os níveis que poderão garantir democracia e o desenvolvimento. (Murdibjono et al.: 2000: iii)

Portanto, a educação é posta como direito universal e fundamental para a plena cidadania. Assim, este é o dever do estado, garantir as melhores condições dos estabelecimentos públicos e o direito de cada cidadão timorense ao acesso à educação, como garante a Constituição da República Democrática de Timor-Leste (2002) no seu artigo 59º:

O estado reconhece e garante ao cidadão o direito à educação e à cultura, competindo-lhe criar um sistema público de ensino básico universal, obrigatório e, na medida das suas possibilidades, gratuito, nos termos da lei; 2) Todos têm direito à igualdade de oportunidades de ensino e formação profissional; 4) O estado deve garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação e da criação artística.

Com efeito, o alargamento de ensino obrigatório tem contribuído para a entrada dos jovens mais cedo na escola, assim como para o prolongamento da escolaridade dos alunos. Neste sentido, a Lei de Bases da Educação (Decreto-Lei nº 14/2008 de 29 de Outubro) no seu artigo 11º alíneas 1 e 5) assegura estes direitos: “o ensino básico é universal, obrigatório, gratuito e tem a duração de nove anos. A obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina no final do ano letivo em que o aluno completa dezassete anos de idade.”. Com base neste artigo, o governo reconhece a sua responsabilidade de desenvolver estratégias e a criação de oportunidades para todos os jovens em idade escolar no território.

Para além disso, os dados do Ministério da Educação de 2013 referem a seguinte distribuição das escolas no país: 1018 escolas de primária (1º e 2º ciclo), 54 escolas de pré-secundária (3º ciclo), 202 escolas de centro do ensino básico, 81 escolas secundárias, 17 escolas profissionais e 4 universidades - 1 universidade pública e 3 universidades privadas, e 9 institutos superiores.

Para além dos números das instituições escolares, o governo recrutou também elevados números de professores, quer ao nível do ensino básico, quer no ensino secundário e técnico-profissional. Estes números foram distribuídos para os 13 distritos, sendo o total de professores do ensino básico 8738 professores, 1458 professores do ensino secundário, e 310 professores do ensino técnico-profissional.

Ao comparar o desenvolvimento de educação no período da governação Indonésia e no período da independência, há mudanças significativas. O governo da RDTL cumprirá os seus deveres inscritos na constituição, no modo de combater ou a liquidar o analfabetismo no território, pois só assim podemos construir e desenvolver uma sociedade que atinja um nível da vida mais próspero.

1.3 O contexto linguístico de Timor-Leste

A República Democrática de Timor-Leste é um país do século XXI. Este jovem país, composto por várias etnias, está distribuído em 13 distritos. Dentro de cada distrito existem cerca de três ou quatro etnias que têm diferentes hábitos, usos e costumes, diferenças de interesses e de maneiras de viver. Por isso, a sociedade de Timor-Leste é cada vez mais

multicultural, o que significa a aceitação de várias etnias e culturas de diversos grupos que integram a sociedade no interior do país. Assim o multiculturalismo em TL, segundo Hall (2006: 50), é definido como

(...) um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais.

Assim, estes grupos raciais ou étnicos são obrigados integrar outras culturas da sociedade do grupo dominante, num esforço por adquirir o reconhecimento, ao lado da cultura nacional. Não obstante, e como refere Silva (2007: 85),

(...) o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupo raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países para a cultura dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço.

No contexto de Timor-Leste, o multiculturalismo reflete-se da mesma forma nas línguas existentes. Cada área ou região tem o seu próprio dialeto, que serve para as interações no dia-a-dia. Além da língua materna, as pessoas também podem comunicar noutras línguas vizinhas. Um indivíduo de uma região pode comunicar-se com indivíduos diferentes e contextos diferentes, pelo menos em duas ou mais línguas.

Assim, em TL, toda a pessoa é bilingue. Isto quer dizer que, na prática da comunicação, é raro o indivíduo que consegue comunicar de uma forma fluente; porém, consegue sempre compreender algumas partes de outra língua. Assim, Cook (2003, cit. in Albuquerque, 2012: 3) define “o indivíduo bilingue como aquele que de alguma forma conhece e usa uma L2, sendo um usuário de L2 comum (*average L2 user*) que usa a língua nas interações sociais básicas do dia-a-dia”.

Além dos indivíduos bilingues, algumas pessoas conseguem comunicar em mais de duas línguas. Estes sujeitos são considerados multilingues. A Comissão da Comunidade Europeia (2007: 6) define multilinguismo como;

the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to day lives. In this context, a language is defined neutrally as a variant which a group ascribes to itself for use as its habitual code of communication. This includes regional languages,

dialects, and sign languages. In addition, the term multilingualism is used for referring to the co-existence of different language communities in one geographical or geo-political area or political entity.

Ligando esta perspectiva ao contexto de Timor-Leste, para além da sua língua materna, cada timorense deve aprender outras línguas espalhadas no território, como uma forma de unir os indivíduos de várias origens.

Já referimos anteriormente que diversos grupos étnicos se encontram dispersos no território de Leste-Timor, com línguas maternas diversificadas. Os números de línguas existentes no país varia. Alguns autores, tal com Hull (2002), Hattori et al. (2005), Taylor-Leech (2008), ou Albuquerque (2012), defendem que as línguas maternas de Timor são 16. Porém, alguns pesquisadores, tal como Carneiro (2010) definem 15 línguas, e alguns afirmam que o número de línguas pode chegar até às 18 ou 19 línguas (Lewis & Fox, cit. in Albuquerque, 2012).

Taylor-Leech (2008) afirma que existem ainda 32 variedades das línguas ou dialetos espalhados na região. Além disso, Albuquerque (2012) chama a atenção para a presença significativa do chinês, língua de uma grande parte de imigrantes na região.

Para além das línguas que referimos acima, devemos contemplar também as 4 línguas da constituição da república como meios da comunicação. As línguas oficiais de Timor-Leste, segundo o artigo 13º, são o Português e o Tétum. Mas antes da designação da língua portuguesa, as jornalistas australianos nas suas reportagens, afirmam que “in Australia there is a strong consensus that English would be preferable as an official language of East Timor” (Anderson, 2006, cit. in Taylor-Leech, 2008: 159). Os jornalistas australianos fazem propagandas de opiniões, como por exemplo, “Canberra did not want East Timor to choose Portuguese as its national language” (Sheridan, 2006, cit. in Taylor-Leech, op. cit.). A escolha do Português como língua oficial é considerada como “a bizarre and inexplicable decision taken by a government out of touch with the people” (op. cit.: 160). Para além disso, Jacarta também não ficou satisfeita com esta opção. Nos meios jornalísticos da Indonésia, houve ataques contra o Português.

Além da contestação exterior, surge também, no interior do país, argumentos pró e contra a decisão do Conselho Nacional de Resistência Timorense (CNRT) em 2000, a favor da designação do Português como língua oficial. A geração de 1975, ou os mais velhos, os quais preenchem os cargos mais importantes do atual estado timorense, aceita esta escolha, e defende um “nacionalismo com raízes lusófonas (o catolicismo e a língua Portuguesa), a par de laços culturais com a Melanésia, como o caráter distintivo da identidade Timorense” (Gonçalves,

2012: 5). Geoffrey Hull, linguista australiano, também defendia a língua Portuguesa como parte integral da identidade e cultura de Timor.

A razão pela qual Hull (2001) defende o Português como língua oficial, está simplesmente relacionado com a consequência que o inglês irá trazer para a integridade cultural de Timor. Por isso, o autor sugere que Timor-Leste pode adotar o inglês como uma segunda língua, o que simboliza um reconhecimento dos benefícios que isso traria para o jovem país.

No mundo de hoje o inglês está estabelecido como língua internacional e é o meio preferido da tecnologia moderna. Também não se pode ignorar a importância do inglês como veículo de uma magnífica literatura e de uma civilização cosmopolita. Eu não prevejo qualquer problema se o novo governo de Timor-Leste decidir promover o inglês como segunda língua, sem qualquer estatuto oficial, tal como é prática corrente na Indonésia, Portugal, Japão e em muitos outros países. Assim contido, não é provável que o inglês se encontre em posição de ameaçar a cultura tradicional de Timor. Se por outro lado, os líderes timorenses cometerem o erro de pôr o inglês no lugar do português, as consequências que daí resultarão terão sem dúvida graves implicações para o futuro do país. (op. cit.: 40)

A geração de 1975-1999, ou os jovens, em “oposição à geração de 1975,” que foi educada intelectualmente com o uso da língua indonésia como língua de instrução, defende que “os mais velhos ignoram o facto de a geração mais jovem não falar a língua Portuguesa e que a decisão tinha sido tomada para favorecer a geração deles” (op. cit.: 40). A escolha do Português é uma opção de natureza política, tal como afirma Xanana Gusmão, na conferência de chefes de estado da CPLP em Brasil, no ano de 2002.

A opção política de natureza estratégica que Timor-Leste concretizou com a consagração constitucional do Português como língua oficial a par com a língua nacional, o tétum, reflete a afirmação da nossa identidade pela diferença que se impôs ao mundo e, em particular, na nossa região onde, deve-se dizer, existem também similares e vínculos de carácter étnico e cultural, com os vizinhos mais próximos. Manter esta identidade é vital para consolidar a soberania nacional. (Brito, 2013: 6)

A valorização do LP no contexto socio-histórico e cultural timorense, reporta-se ao passado, quando o Português foi considerado língua da resistência. Nas palavras do atual presidente de TL, Taur Matan Ruak,

Nos tempos da guerra de oposição, de 1975 a 1979, a língua oficialmente utilizada pela resistência era o português, falado e escrito em qualquer tipo de comunicação, desde o topo até a base. Embora lutássemos com dificuldades de toda a ordem, utilizávamos todos os recursos disponíveis para não só preservar a língua, mas, essencialmente, expandi-la aos menores e analfabetos, através de aprendizagem, até utilizando para isso carvão e casca de certas plantas para servir de papel. (Ruak, 2001: 41).

Além do português, o Tétum tem desempenhado um papel primordial no território, pois, segundo Thomas (2002, cit. in Albuquerque, 2010: 271), a “língua Tétum funcionava como língua franca antes da chegada dos colonizadores”. Além disso, o Tétum é considerado como

primeira língua de algumas regiões. Outras regiões no território consideram o Tétum como uma L2, o que significa que aprendem esta língua para comunicar depois da aquisição de uma L1.

No tempo da colonização indonésia, o Tétum, ao lado com o Português, era utilizado na resistência. Taylor-Leech (2008: 158) salienta, “in the long years of resistance to the occupation, Tetum played an essential role in sustaining a sense of collective identity. Its use became a form of everyday resistance, the weapon of the weak (...)”. Hattori et al. (2005) afirmam também que o Tétum teve uma posição forte na década de 80. De facto, naquele período, o tétum foi utilizado em cerimónias eucarísticas em todas as igrejas.

The East Timorese clergy turn to the use of Tetum, rather than Indonesian, in the Mass, making extensive use of Tetum-Terik. The cultivation of Tetum as a religion language raised its status in the eyes of the people and contributed to its acquisition of deep symbolic value during a time of brutal repression. Tetum-Praça was also popularized by Fretilin, who used it as the language of the *maubere* or common people. (Taylor-Leech, 2008: 158)

Após a libertação da pátria, o Tétum ocupou um lugar digno, adquirindo, na constituição, um estatuto de língua oficial. Além disso, o Decreto nº 1/2004, de 14 de Abril, veio a adoptar o Padrão Ortográfico do Tétum, declarando a variedade Tétum-Praça como padrão e como base da literacia. Ainda, e no mesmo decreto, a língua Tétum deve ser seguida no sistema educativo, nas publicações oficiais e na comunicação social.

Além destas línguas oficiais, a Constituição da República, no seu artigo 159º, dá um espaço privilegiado ao Inglês e ao Indonésio como “línguas de trabalho em uso na administração pública a par das línguas oficiais, enquanto tal se mostrar necessário” (2002: 59). Deste modo, essas línguas têm uma presença forte entre as línguas existentes no território, tal como afirma Taylor-Leech (2008: 160): “as working languages, English and Indonesian enjoy considerable status and power, operating as *de facto* official languages”.

O Inglês não era muito falado em Timor-Leste durante o tempo da dominação da Indonésia, mas a chegada das forças das Nações Unidas e das ONGs motivaram os timorenses para conhecer esta língua, dada a sua importância na comunicação. Segundo Reikdal, Meneses, Silva, Hora & Coelho (2008: 1),

(...) no mundo cada vez mais globalizado, as fronteiras têm sido cada vez menores, portanto há a necessidade de se conhecer outras línguas e outras culturas, para poder-se interagir com outros povos que já não estão tão distantes. O domínio da língua inglesa em particular é de grande importância, pois o inglês se tornou hoje uma língua global, como resultado de dois fatores principais: a extensão do poder colonial britânico, que teve seu ápice no final do século XIX, e a hegemonia dos Estados Unidos como poder económico no século XX. Para se impor como língua global, um idioma deve adquirir um papel especial reconhecido no mundo todo. O inglês tem estatuto de língua oficial em mais de 70 países. O inglês é também o idioma mais ensinado como língua estrangeira ao redor do mundo e a principal língua

da comunicação em vários domínios, como por exemplo, na aviação, no intercâmbio científico e nas novas tecnologias.

Devido às demandas na era da globalização, uma pessoa sente que é importante aprender o inglês como uma segunda língua.

1.4 O ensino do Inglês no 3º CEB em Timor-Leste

O inglês de hoje é o meio usado no comércio, na administração pública e nas instituições educativas por diferentes grupos sociais. Por essa razão, é fundamental para o aluno aprender uma língua estrangeira, o que “permite à criança progredir não só a nível linguístico mas também emocional e as atividades de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) promovem oportunidades de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e de autoconfiança” (Simões, 2012: 34).

Como LE, abrange-se todo aquilo que não inclua a própria identidade cultural do país.

As LE estão fora das referências culturais que envolvem a criança e, assim, apresentam-se aos alunos como um material que pertence a outra comunidade cultural. Aprender-la envolve não só as línguas, mas também algo que fará parte do seu repertório comportamental, isto é, passará a fazer parte do seu ambiente sociocultural. (op. cit.: 35)

O Decreto-Lei No. 14/2008 de 29 de outubro, a Lei de Bases da Educação, no seu artigo 12º, alínea e), recomenda a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira. Na base do currículo nacional, as áreas curriculares do 3º CEB são:

1. A área de desenvolvimento linguístico, que é constituída por três disciplinas:
 - Língua Tétum
 - Língua Portuguesa
 - Língua Inglesa

A área de desenvolvimento linguístico visa proporcionar aos alunos um conjunto de experiências de aprendizagem que, tomando como objecto línguas com um diferente estatuto político, cultural, educativo e social, assegure as oportunidades, as atitudes e a vontade de desenvolvimento dos saberes linguísticos necessários à realização dos objectivos de vida de cada um, ao enriquecimento pessoal, à participação no mundo do trabalho e ao envolvimento informado na vida comunitária. De acordo com as orientações da Política Nacional da Educação 2007-2012, a língua portuguesa é a principal língua de instrução a ser usada, a nível nacional, nas escolas dos ensinos básico e secundário. O tétum, igualmente língua oficial e nacional, é ensinado nas escolas e deve ser usado como auxiliar didáctico e de ensino. (ME, 2009: 39)

2. A área de desenvolvimento científico, que engloba três disciplinas:

- Matemática
- Ciências Físico-Naturais
- História e Geografia

A área de desenvolvimento científico, tomando como objecto os contributos de diferentes disciplinas académicas, transpostos para o campo escolar, visa dotar os alunos de saberes culturais, científicos e tecnológicos que os tornem aptos a compreender aspectos da realidade e a lidar adequadamente com situações problemáticas que se lhes coloquem enquanto cidadãos. As aquisições que assim se pretende garantir são também aquisições de linguagens especializadas, próprias dos diferentes domínios em que se organiza o conhecimento humano. (ME, 2009: 39)

3. A área de desenvolvimento pessoal e social compõe-se por quatro disciplinas:

- Educação Física
- Educação Artística
- Educação para a Cidadania e os Direitos Humanos
- Educação Religiosa e Moral

A área de desenvolvimento pessoal e social pretende promover a aquisição de saberes (conhecimentos, capacidades e atitudes) que contribuam para a consolidação da identidade nacional, para o desenvolvimento de valores como a solidariedade, o respeito pelos outros, a compreensão perante diferença, que desenvolvam o sentido ético perante a vida e o trabalho, que garantam uma relação harmoniosa com o corpo e que promovam as potencialidades de expressão estética de cada um. (ME, 2009: 39)

Em relação à organização do tempo, o plano curricular do 3º CEB propõe 30 horas letivas por semana, a qual serve cinco dias letivos, de segunda a sexta-feira.

A execução do plano curricular do 3º CEB não se pode afastar dos objetivos definidos pela LBE, sugerindo que deve tomar em conta as diretrizes fundamentais: relevância cultural; desenvolvimento humano integrado; e aprendizagem centrada no aluno.

De acordo com o Plano Curricular do 3º CEB (Ministério da Educação, 2009), o inglês encaixa-se na área do desenvolvimento linguístico e considera-se a única língua estrangeira a ser ensinada. Deste modo, o ensino do inglês como LE é visto como:

(...) uma área com identidade própria que contribui significativamente para educação do indivíduo. Há quem prefira falar de educação em língua estrangeira, educação em segunda língua, para lembrar que essa é uma dimensão acima de tudo, educacional. É possível que a percepção da importância do aprendizado de uma segunda língua varie de acordo com a condição social do jovem. Um jovem de classe alta tem mais acesso a recursos sociais, tecnológicos, a oportunidades de contatos com diferentes povos e culturas, ou seja, a maioria desses jovens traz consigo uma herança cultural de seus pais, diferente dos jovens de classe sociais desfavorecidos, desprovidos de tais recursos. Sendo assim, a aquisição de uma segunda língua é um capital cultural a mais. As transformações tecnológicas e sociais fazem emergir

novas demandas de formação, demandas que invariavelmente, só poderão ser atendidas se as pessoas possuírem uma base educativa ampla para conseguirem adaptar-se à globalização, às dificuldades de acesso ao mercado de trabalho. (Reikdal, et al., 2008: 1-2)

É importante ter o conhecimento de uma língua estrangeira que ajuda à construção e ao desenvolvimento da personalidade individual e social das crianças. Segundo o programa de Inglês para o 3º CEB, “a aprendizagem de uma língua estrangeira ajuda a reforçar a compreensão mútua e a cooperação, ultrapassar o preconceito e a discriminação, desenvolvendo os valores e a cidadania democráticos” (Ministério Educação, 2010: 2).

O ensino da língua inglesa no 3º CEB está consignado às seguintes finalidades:

- Desenvolver a cidadania democrática através do uso da língua, contribuindo deste modo para uma sociedade sustentável, multilinguística e multicultural, baseada nos valores da paz, liberdade e igualdade;
- Expandir a capacidade de interpretar e produzir textos, orais e escritos, com diferentes níveis de formalidade e de diversas tipologias.
- Desenvolver a consciencialização metalinguística, o conhecimento cultural e comparação entre as línguas: língua materna, línguas oficiais e língua estrangeira.
- Desenvolver a autonomia na aprendizagem da língua e a competência de aprendizagem ao longo da vida, através de pedagogias reflexivas, orientadas para a ação, colaborativas, participadas e ativas. (ME, 2010: 3-4)

De modo a desenvolver a competência comunicativa dos alunos na aula da língua Inglesa, o ensino da língua é centrado nos “quatro domínios de uso da língua; compreensão escrita (ler), compreensão e produção oral (ouvir/falar/interagir), produção escrita (escrever) e funcionamento da língua (gramática e léxico)” (ME, 2010: 5). Por isso, os quatro domínios têm de ser utilizados de forma articulada, porque há uma interligação entre eles. Além das competências acima referidas, os conteúdos socioculturais são temas de grande importância no currículo, pois Timor-Leste é um país marcado pela diversidade étnica e cultural.

O programa de Inglês aponta ainda alguns princípios metodológicos para a aprendizagem da língua inglesa (Ministério da Educação, 2010):

Relevância cultural e contextualização (do local ao global)

Abordagem holística e em espiral.

Ensino centrado no aluno e aprendizagem cooperativa.

Abordagem orientada para a ação e reflexiva.

O governo reconhece a função primordial do Inglês e esforça-se para estabelecer quadros regulatórios para a sua concretização na sala de aula; porém, os professores têm enfrentado grandes desafios no terreno. Um primeiro tem a ver com a carga horária da mesma. Onde antes havia quatro horas letivas, há agora três horas letivas. Faltam também materiais didáticos, tanto para os alunos e professores, faltam salas de aula com recursos para praticar e desenvolver as habilidades linguísticas, e outros recursos de apoio ao ensino do inglês.

Relativamente aos materiais didáticos, só o manual do 7º ano está adequado ao atual programa. Os manuais do 8º e 9º ano não são relevantes para o contexto, pois foram desenvolvidos para outras regiões. Estes manuais foram elaborados no tempo da emergência, após a libertação da pátria, por isso não correspondem ao atual programa e às necessidades dos alunos¹. Assim, os professores, por um lado, têm programas de Inglês nas mãos como orientadores para o ensino desta língua, mas, por outro lado, os manuais utilizados não estão consoante o programa. Estas condições dificultam a tarefa dos professores na elaboração dos seus planos de aula de Inglês.

Além destas barreiras, a introdução do inglês ocorre lenta e tardiamente. O ensino de uma língua estrangeira noutras regiões, tal como em Portugal, pode iniciar-se quando os alunos entram no 1º CEB. No contexto de Timor-Leste, conseguimos apenas introduzir o inglês depois da entrada dos alunos no 3º ciclo (7º ano de escolaridade).

1.5 A formação dos professores em Timor-Leste

Para além dos constrangimentos relatados atrás, há ainda mais uma agravante: os professores têm pouca formação. Para ser professor em TL deve haver uma formação específica na área de educação, tal como refere a Lei de Bases da Educação (2008) no seu artigo 48 (alínea 1):

A orientação e as atividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas por educadores de infância e a docência em todos os níveis e ciclos de ensino é assegurada por professores, detentores, em ambos os casos, de diploma que certifique a formação específica que os habilita para a educação e o ensino, de acordo com as necessidades do desempenho profissional relativo à educação e a cada nível de ensino.

¹ O autor esteve envolvido na elaboração de um novo manual para o 8º ano de escolaridade, que estava de acordo com o novo programa. Todavia, por razões que desconhece, o Ministério da Educação não o adotou.

Para além da definição da formação pessoal docente, o presente artigo (na alínea 2) propõe a qualificação mínima de bacharel como condição para ser professor do ensino básico e do pré-escolar.

Os educadores de infância e os professores do ensino básico adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores, que conferem o grau de bacharel, organizados em estabelecimentos do ensino universitário ou equivalente.

Mesmo que o quadro regulatório defina esses critérios para ser professor, as ações tomadas pelo poder público ainda não satisfazem a sociedade timorense, porque cada vez mais professores fazem o seu trabalho fora das linhas de orientação.

Com efeito, uma pressão maior começou a ser sentida, por se pensar que sem professores treinados e profissionalizados não se conseguirá fazer face aos novos desafios. Essa questão tem sido um assunto muito discutido a nível nacional até local, discutindo a função da escola como instituição transformadora do conhecimento. De facto, é indubitável que, para atingir as finalidades educacionais, muito depende da formação de professores. De acordo com Charlier (1996, cit. in Nunes, 2000: 18) a formação é “um elemento de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, mas contribui também para uma valorização do capital humano da instituição escolar (...)”. Em consonância com esta perspetiva, a Lei de Bases da Educação de Timor-Leste, no seu artigo 34 (alínea 1) define: “a formação profissional tem natureza extra-escolar e visa a integração ou o desenvolvimento profissional dinâmico, pela aquisição ou aprofundamento de conhecimentos e de competências necessárias ao desempenho profissional específico, de forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e a evolução tecnológica”.

Com o alargamento do Ensino Básico para 9 anos de frequência obrigatória, a instituição escolar tem enfrentado enormes desafios e condições desfavoráveis à ação dos professores, o que necessita atenção da parte do poder público para se criar mecanismos adequados com intuito de capacitar os agentes educativos.

Para esse efeito, podemos dizer que a formação torna-se um fator determinante para os professores, porque a instituição escolar de hoje precisa agentes críticos e criativos para melhorar o seu desempenho. Nunes (2000) sugere que “é importante cultivar nas escolas uma ‘cultura de formação’ em que os professores se assumem como co-autores da sua própria aprendizagem (continua e ao longo da vida) ou como os principais responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional” (op. cit.: 18).

Deste modo, os sujeitos enquanto professores devem tomar em consideração as palavras de Nóvoa (2002: 23): “o aprender contínuo é essencial e concentra-se em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”.

Deste modo, a formação contínua deve ocorrer no contexto da escola e tem uma ligação forte à prática e à reflexão contínua dos professores, relacionada com o cumprimento das suas práticas pedagógicas.

A formação contínua de professores deve estar ao serviço da formação reflexiva de professores e do seu desenvolvimento pessoal e profissional. (...) deve centrar-se no território de ação do professor e deve ter por objetivo preferencial dos atos profissionais dos professores, nas suas diferentes lógicas: lógica do saber disciplinar, lógica do aluno, lógica do desenvolvimento pessoal, social e profissional do professor e lógica institucional ” (Nunes, 2000: 18).

O artigo 49 (alínea 1 e 4) do Decreto-Lei prevê a importância da formação contínua de professores para o desenvolvimento dos conhecimentos e competências profissionais. Para além disso, o Decreto-Lei N° 23/2010 de 9 de dezembro estabelece as competências obrigatórias de ser promovidas durante a formação: o domínio das línguas oficiais pelos professores, o conhecimento técnico e científico na área de ensino, a aquisição das técnicas pedagógicas necessárias ao exercício das funções docentes, e a ética profissional.

A formação contínua, que complementa e atualiza a formação inicial, numa perspetiva de formação permanente, suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais relevantes e a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.

Assim sendo, a formação contínua deve promover nos professores o espírito de colaboração, focalizado nas práticas profissionais enquanto agentes transformadores educativos.

Capítulo 2. A escrita em contexto escolar

A escrita é uma das habilidades a ser desenvolvida no contexto escolar. Furneaux (1999) denominou esta competência como "*Cinderella Skill*" (op.cit. 56), pois é a competência mais testada e menos ensinada. Esta perspectiva reflete o que vem a ocorrer há alguns anos sobre a escrita. Desta forma, Hyland (2003: 9) argumenta,

writing is seen as a product constructed from the writer's command of grammatical and lexical knowledge and it is considered to be the result of imitating and manipulating models provided by the teacher. It means that writing is a product of someone's idea and opinion which is focused on grammatical features.

A linguagem escrita é essencial como um meio da comunicação e como recurso para partilhar experiências e informações, como meio de exploração dos saberes, etc. O autor afirma que "writing is a way of sharing personal meaning and emphasizing the power of the individual to construct his or her own views on a topic" (op. cit.). Esta ideia encontra eco em Cassany (1998: 16), que refere que "escribir deja de ser el instrumento personal y creativo para desarrollar los propios pensamientos y sensaciones para analizar el mundo desde un punto de vista íntimo (...)". Consideramos que a escrita é um processo de desenvolvimento cognitivo, pois é através dela que os seres humanos podem estruturar e manifestar os seus pensamentos. Segundo Américo (2002: 27), "a função da escrita (...) é essencial para a raça humana, porque é por meio (...) da escrita que percebemos quanto o homem moderno pôde aprender do passado e projetar o futuro".

Não podíamos desconsiderar a importância, hoje em dia, das redes sociais, que quebram a função da linguagem escrita. Isto não quer dizer que as pessoas não sabem escrever. O que está em causa é a produção de textos escritos de uma forma bem estruturada, pois muitas vezes as pessoas ignoram as regras ou normas. Partindo desta ideia, Rebelo (2008: 113) afirma, "saber escrever é uma competência que as sociedades modernas exigem a todos os cidadãos". Por isso, o autor considera que a escrita é "uma necessidade básica" (op. cit.) que os sujeitos devem desenvolver como um meio da comunicação.

A escrita pode ser definida em várias formas. Smith (1982), Larsen (1987) e Riley e Reedy (2000) definem a escrita de duas formas que tem diferentes sentidos. O primeiro é a composição (*composition*), e refere-se ao ato de compor. O segundo é transcrição (*transcription*), e refere-se o ato de transcrever algo de uma forma legível. Deste modo, Smith (1982:19) apresenta estas descrições da seguinte forma:

Two people might in fact claim to be writing the same words at the same time, although each is doing different things. An author dictating to a secretary or tape recorder could claim to be writing a book without actually putting a mark on paper. The secretary or person doing the transcribing could also claim to be writing the same words, by performing a conventional act with a pen, pencil or typewriter.

Na perspectiva destes autores, não há uma distância entre a composição e a transcrição. Eles são dois elementos que estão a colaborar para produzir um texto escrito. Do mesmo modo, Larsen (1987:36) afirma: “during writing, composition and transcription are inseparable”. Mesmo assim, Smith (1982) e Riley e Reedy (2000) afirmam que a distinção entre os dois aspetos da escrita não é clara.

Por este motivo, Smith (1982) e Calkins (1989) sugerem separar a transcrição da composição. Calkins apresenta sua experiência pessoal como motivo de fazer uma separação entre as duas perspectivas:

Enquanto me movimento pela oficina, observo uma criança que escreve uma carta, examina-a atentamente para ter certeza de que está correta, depois apaga e tenta novamente. “É importante que você se preocupe menos com o jeito como escreve”, digo a este aluno. “Na verdade, vamos estabelecer uma regra: não é permitido apagar. Simplesmente risque e continue a escrever.” Talvez, para dar maior confiança ao aluno, eu mostro a ele um de meus esboços. “Isto é o que os escritores fazem”, digo a ele, apontando para meus rabiscos, erros de ortografia e falsos inícios do texto. Enquanto caminho pela sala, também observo um escritor que escreve com um dicionário sobre a carteira. “Quero sugerir uma coisa”, eu digo. “Em vez de se interromper para procurar uma palavra, cada vez que não sabe como escrevê-la, eu gostaria que você pusesse o dicionário de lado e não se preocupasse muito em escrever as palavras de modo certo, no esboço, ok? (1989: 225)

É fundamental fazer a separação entre a perspectiva de transcrição da composição. Se os alunos solicitam ajuda com a ortografia, isto quer dizer que, durante a realização da atividade da escrita, eles não focalizam exatamente a composição, mas focam muitos outros aspetos da escrita. Desta forma, Smith (1982) apresenta os seguintes argumentos:

Composition and transcription can interfere with each other. The more attention you give to one, the more the other is likely to suffer. The problem is basically one of competition for attention. If we are struggling for ideas, or for particular words or constructions, or if our thoughts are coming to fast, then the quality of our handwriting or typing, our spelling or punctuation is likely to decline. If we concentrate on the transcription

or appearance of what we write, the composition will be affected; we are more likely to produce impeccable nonsense. (op. cit. 21)

Para evitar a interferência dos dois elementos da escrita, é de considerar a separação, para que, na fase inicial da escrita, os alunos apenas se focalizem na composição. Isto não quer dizer que a transcrição é menos importante.

2.1 Linguagem oral e linguagem escrita: duas abordagens diferentes

A linguagem escrita e linguagem oral possuem características específicas. Raimes (1983) afirma que, ao aprender a falar na primeira língua, as crianças adquirirão esta competência naturalmente sem uma instrução sistemática. Pelo contrário, a escrita não sucede de uma forma natural, tem de ser ensinada no contexto educacional. Por isso, a escrita e a linguagem oral são processos que não demonstram uma configuração idêntica, pois a linguagem oral não encontra correspondência integral na linguagem escrita. Desta forma, Carvalho (1999: 41) clarifica:

(...) não existe uma correspondência unívoca e linear entre as unidades constituintes do código oral e as do código escrito, e nem mesmo uma escrita fonemática consegue traduzir todos os aspectos da fala. Se analisarmos as relações entre os sistemas fonológico e o sistema ortográfico poderemos verificar que o número de fonemas não corresponde ao dos grafemas, pois há fonemas diferentes representados pelo mesmo grafema e grafemas diferentes a representar um mesmo fonema.

Para tal, Carvalho (1999), Ur (1996), Raimes (1983) e Byrne (1982) apresentam ideias distintas sob a distinção entre os dois processos. A linguagem oral transmite mensagens por sons, sinais sonoros, e gestos. O sujeito deve fazer autocorreção e o interveniente pode interromper para pedir clarificações ou para fazer perguntas. Na linguagem oral, sucedem muitas repetições e reformulações, trata-se de um discurso espontâneo, não planeado. É fundamental considerar a dimensão suprasegmental da expressão oral, tal como apontada por Carvalho (1999: 42), como ponto de partida para o entendimento da diferença entre a escrita e a oralidade.

(...) o timbre e a intensidade não afectam o significado do discurso, embora indiquem algo sobre o emissor, como, por exemplo, o seu sexo ou idade. Outros, os chamados prosódicos, que integram a acentuação, o acento ou o ritmo, desempenham, na língua (...), funções linguísticas relevantes, pertinentes (...) na medida em que, através deles, podemos distinguir diferentes tipos de frase, enfatizar, revelar a atitude do emissor, agrupar unidades significativas.

A linguagem escrita constitui uma forma mais estável e fácil de ter acesso em qualquer momento. A organização do texto é cuidadosamente formulada, explícita, clara, além de usar as normas gramaticais, semânticas e sintaxe padronizada. A escrita precisa de tempo, por isso, necessita de uma planificação antes de escrever. Essa vantagem permite ao escrevente voltar de fazer alterações ao texto ou editar antes da publicação. Assim, o propósito da expressão escrita, principalmente,

(...) is the expression of ideas, conveying of the message to the reader; so the ideas themselves should arguably be seen as the most important aspect of the writing. On the other hand, the writer needs also to pay some attention to formal aspect: neat handwriting, correct spelling, and punctuation, as well as acceptable grammar and careful selection of vocabulary. This because much higher standards of language are normally demanded in writing than in speech: more careful constructions, more precise varied vocabulary, more correctness of expression in general. Also, the slow and reflective nature of the process of writing in itself enables the writer to devote time and attention to formal aspects during the process of production - something it is difficult to demand in the course of real time flow of speech. (Ur, 1996:163)

Já tínhamos destacado as diferenças destas abordagens, dado possuírem formas linguísticas diversificadas de transmitir significado. Carvalho (1999) sugere que “da diferença na situação de comunicação resultam diferenças importantes entre o discurso oral e o escrito, quer a nível da organização e estrutura de cada um deles quer a nível de conteúdo, já que as exigências de explicitação são naturalmente diferentes” (op. cit.: 43). Ao observar as distinções das duas competências, os intervenientes não apreendem a competência da escrita como de outras. A escrita tem de ser ensinada no ambiente escolar, na aula de L1 ou L2. Mas a questão é “como deve a escrita ser ensinada?” A resposta pode ser diversificada pois muitas variáveis estão implicadas no ensino-aprendizagem da escrita em si; consideramos a variável do professor e o modo de ensinar, e os alunos e a maneira de aprender.

O professor, habitualmente, é capaz de promover meios para auxiliar os alunos, isto é, para desenvolver diversas atividades ou combinar as mesmas de modo promover os interesses dos seus alunos. Para tal, Ur (1996) sugere:

Other activities takes as their main objective the writing itself. At the ‘micro’ level they practice specific written form at the level of words or sentences (handwriting, or typing, spelling, punctuation); at the ‘macro’ level the emphasis is on content and organization: tasks invite learners to express themselves using their own words, state a purpose for writing and often specify the audience. Examples of such activities would be narrating a story, writing a letter. (op. cit. 162)

Para demonstrar a complexidade da tarefa do escrevente, Raimes (1983) apresenta um diagrama da escrita, que o aluno tem de ter em conta quando produz um texto.

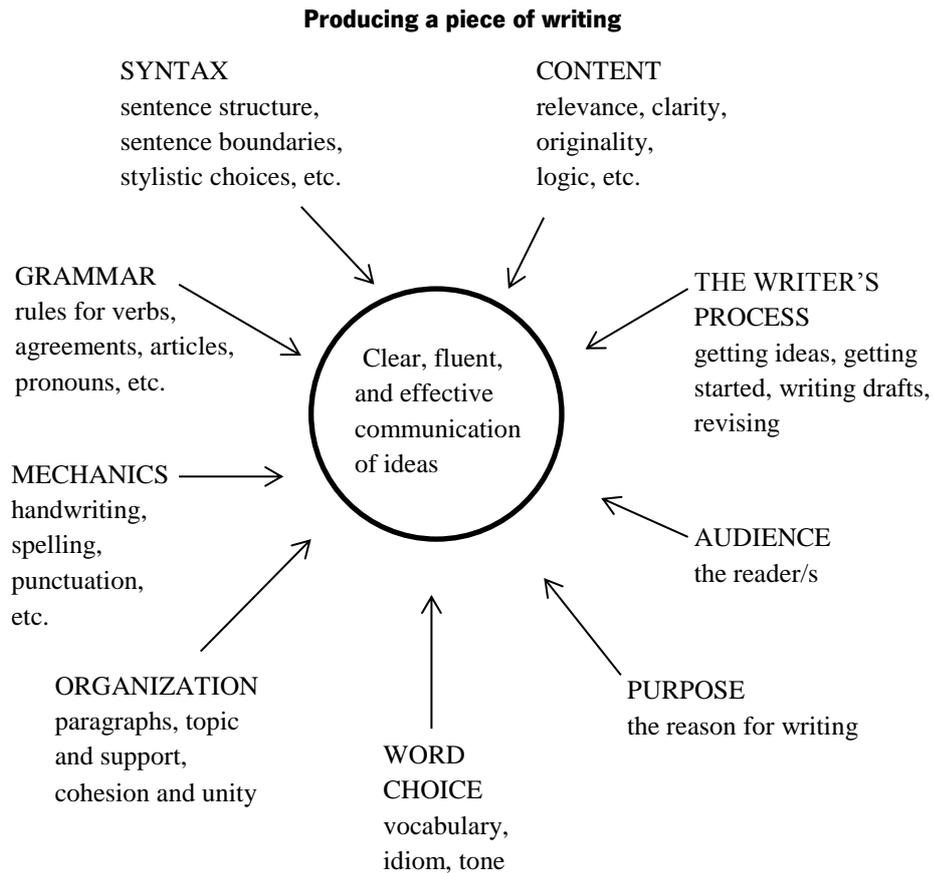


Figura 2: Diagrama da escrita (Raimes, 1983: 6)

O diagrama apresentado mostra as ideias principais mais detalhadamente quando o escrevente quer construir um texto. Esses componentes são interligados, o que significa que o escrevente tem de os considerar a todos na sua produção.

2.2 Os componentes da escrita

Vários componentes estão associados nas habilidades da escrita. Hammil e Larsen (1983, cit. in Larsen, 1987) classificam estas habilidades em cinco componentes: mecânicas (mechanics), produções (productions), convenções (conventions), linguísticas (linguistics) e cognição (cognition). Estes componentes representam a escrita por duas razões: Smith (1982), e Larsen (1987) argumentam que o mais importante da primeira razão é que cada um deles tem sido considerado essencial para a escrita. A segunda razão é que elas são utilizadas como estrutura de trabalho para analisar os produtos escritos. Deste modo, Hammil e Larsen (cit. in Larsen, 1987: 40) sugerem que:

To write meaningfully, one must master (...) five basic abilities. These include the ability (1) to form letters, words, numbers, and sentences in legible manner, (2) to generate enough meaningful sentences to express one's thoughts, feelings, and opinion adequately, (3) to write in compliance with acceptable standards of style especially those governing punctuation, capitalization, and spelling, (4) to use acceptable English syntactic, morphological, and semantic elements, and (5) to express ideas, opinion and thoughts in a creative and mature way.

A componente mecânica necessita uma capacidade de utilização dos instrumentos da escrita porque a maneira de escrever, considerada como motora-visual da tarefa, é muito dependente da qualidade na concretização. Segundo Herrick e Okada (1963, cit. in Larsen, 1987: 41, trad.) “a habilidade de escrever desenvolve-se progressivamente em resultado da prática”.

Na componente de produção, os alunos produzem os textos. O aluno que, por qualquer razão não escreve o texto, é visto como escrevente incompetente. Deste modo o aluno é só capaz de produzir frases curtas, simples e desordenadas. Em qualquer situação, o aluno demonstra uma produção mínima ou baixa por vários motivos. Wiederholt, Hammill e Brown (1983, cit. in Larsen, 1987) apresentam sete factores que influenciam a baixa produção do texto escrito. Segundo os autores:

(1) Few or restricted opportunities for learning and practicing written expression; (2) student knows the content, but does not know how to organize and express ideas; (3) students lack the essential content required to meet requirement of written expression; (4) Students hesitate to write because judgmental standard are too high; (5) Student knows to write, does not choose to do so; (6) problem with subskills such as spelling, handwriting and grammar; (7) student is a slow worker. (op. cit.: 45)

Em relação à componente das convenções, os alunos enfrentam as normas ou regras ortográficas, capitalização e pontuação. É fundamental para os alunos conhecerem as regras na produção para que não interfiram no sentido do texto. Para tal, Hammill e Larsen (cit. in Larsen, 1987) dizem que:

Many of the rules governing the use of punctuation and capitalization (together called “style”) are arbitrary in nature, based in tradition, and do not necessarily facilitate meaning. The place of the period in relation to the quotation marks in the following sentence is an example of this point: Mary said, “I saw the boy.” Whether the period is placed inside or outside of the quotation marks does not affect the meaning of the sentence. Other rules, however, are essential to understanding the sense of sentences and passages. For example, the meaning of the sentence, “When reading, comprehension will be impaired greatly by poor vocabulary development,” is altered considerably if the comma is omitted. Without a comma between reading and comprehension, the sentence has no rational meaning. The situation is much the same with spelling generalizations. Whether the child writes bear or bar does not usually affect the meaning of the sentence greatly, for the meaning is generally evident from the context of the sentence; for example: “The big grizzly bar chased the boy up the tree.” On other occasion, miss spelled words can confuse the reader considerably. (op. cit.: 45)

A habilidade linguística também tem uma função fundamental na escrita. É importante para os alunos terem conhecimento sobre a sintaxe em Inglês e a estrutura semântica. Na componente linguística, os itens do vocabulário e as estruturas gramaticais usados afetam também a percepção dos leitores sobre o texto escrito. Deste modo, Larsen (1987) salienta a importância do uso criativo do vocabulário, e da correção e adequação gramatical, naquilo que pode ser considerado uma escrita eficaz.

Para produzir um bom texto escrito, é necessária uma habilidade cognitiva elevada porque o texto vai transmitir uma lógica, tem de estar bem estruturado e ser compreensível para os leitores. Hall (1981, cit. in Larsen, 1987: 48) afirma que

cognitive abilities evolve from inherent language base that is typically expressed first in a youngster's speech. Most children, even at a very early age, tell stories that usually have a beginning, middle, and end, as well as containing adequate elaboration so that major and minor themes are clear to the listener.

Assim que os alunos adquirem a maturidade de organizar e desenvolver as suas ideias, eles avançam cada vez mais para a um nível onde produzem textos mais lógicos, sistemáticos e impressionantes para os leitores.

Os cinco componentes têm uma ligação forte na sua representação de funções onde não há um que seja superior face aos restantes. Se haver lacunas num componente, tal vai ter efeito sobre outros componentes.

2.3 Modelos de Escrita: produto e processo

A escrita segue várias perspetivas e modelos que vão justificando os conceitos de texto-produto e de texto-processo. Segundo Vilas-Boas (2001:10), “a escrita como produto prescinde de como se leva a cabo o ato de escrever e cinge-se aos resultados, ao texto já produzido”. Em consonância com esta ideia, Furneaux (1999: 56) argumenta de seguinte forma, “students are given writing tasks, which are marked for linguistic errors and assessed, before they move to the next task. The focus is what the student produces, not how to do it. (...) students suffer death by the red pen, and writing is seen as a tedious chore for all involved”. Nestas perspetivas, podemos generalizar, dizendo que a prática no contexto educacional, as atividades desenvolvidas não se baseiam nos interesses dos estudantes, não contemplam uma finalidade funcional. Calkins (1989) no seu exercício de redigir uma composição conta-nos:

Olhando para a página em branco, sentia-me vazia e à beira do desespero. (...) eu só punha qualquer coisa no papel muito tempo (...). Eu me via a encher páginas e mais páginas com clichés e frases feitas, angustiadamente. Meus escritos eram um reflexo de mim mesma, e eu não gostava nada daquilo que via. Estava muito longe do texto ideal que eu tinha em mente e estava ainda mais longe dos modelos que meus professores haviam mostrando, mas eu não sabia como preencher aquela lacuna entre o imperfeito e o ideal. (op. cit.: 27)

As palavras de Calkins demonstram-nos a complexidade e o desafio enfrentados tanto pelas crianças como pelos adultos na produção de um texto escrito.

Os modelos de processo abrangem os modelos lineares mais conhecidos denominados modelos por etapas na redação e não lineares, por exemplo, os modelos cognitivos de Flower e Hayes (1981). Vilas-Boas (2001) sugere que os modelos de processo promovem os interesses dos alunos, entendendo-se que a correção tem um papel ativo e motivador, oferecem oportunidades aos alunos de escrever na sala de aula ou fora de aula, apoiando e acompanhando-os, estimular os alunos, de modo a criar condições para a revisão do texto escrito e aperfeiçoamento contínuo.

2.3.1 Modelos lineares

Os modelos lineares ocorrem ao longo de três fases: pré-escrita, escrita e reescrita (Martins & Niza, 1998). A pré-escrita é o momento em que dá início ao processo exploratório do tema e ideias, é a fase onde o escrevente planeia e pensa o que vai escrever. A escrita ou articulação é a fase em que concretiza o ato de escrita, ou seja corresponde à produção da escrita em si. Nesta fase, o escrevente codifica a organização das frases e ideias em formas escritas. Finalmente, reescrever constitui a supressão, substituição, e acrescento das palavras e expressões. Estes atos realizam-se com intenções, procurando que o texto produzido corresponda ao objetivo de quem escreve.

2.3.2 Modelos não lineares de escrita

Segundo os modelos não lineares de escrita, é não concebendo uma série de etapas de uma forma rígida que a escrita ocorre; porém, estes modelos, sobretudo, contemplam um conjunto de processos que advêm durante a escrita. Considerando que estes modelos são mais adequados a uma perspectiva atual da escrita, abordamo-los de seguida.

O modelo de escrita de Flower & Hayes

O modelo da escrita de Flower e Hayes (1980, 1981) possui três dimensões fundamentais: “*the task environment; the writer’s long-term memory, and the writing process*” (1981: 369). No contexto do ambiente de trabalho da tarefa compõe-se dois aspetos: um aspeto extratextual e um aspeto intratextual. O aspeto extra textual abrange elementos como o tema, o destinatário e exigência, dando a importância que escrever não é um mero artefacto, mas um ato retórico. O aspeto intratextual relativamente diz respeito ao texto que vem sendo produzido e que se irá desenvolver.

A componente do processo engloba três processos operacionais: a planificação (produção das ideias e a organização das informações e a definição dos objetivos), a redação (pôr as ideias de forma escrita) e revisão (avaliar e reformular o texto escrito). Estes processos são controlados por um mecanismo de controlo chamado *monitor*. A função é monitorizar o progresso do escrevente depois de ser terminado um sub-processo, tomando em conta os objetivos e práticas dos indivíduos enquanto assumem os papéis de escreventes.

A memória de longo prazo tem uma função principal, pois refere-se à mobilização do saber sobre o tópico, o público e o tipo de texto que o escrevente irá produzir. Flower e Hayes (1981: 371) definem-na como “a relatively stable entity and [that] has its own internal organization of information”.

Para facilitar a compreensão da organização de trabalho do modelo da escrita de Flower e Hayes, apresentamos a seguir a figura 3, baseada nas reflexões sobre os modelos existentes sobre o processo da escrita. Não se tratando de um modelo do processo da escrita acabado, trata-se de uma proposta deve ser seguida para melhorar o desempenho dos alunos. Nesta figura, as setas simbolizam a entrada e saída das informações de um processo a outro, pois o conhecimento sobre o processo da escrita na memória pode ser transferido para o uso no processo de planificação, e as informações de planificação podem retornar à memória.

Grabe e Kaplan (1996) argumentam que, apesar de varias críticas relativamente ao modelo da escrita processual construído por Flower e Hayes, “they have raised understanding of recursion in writing to a new level, and provided a perspective which is not presently controversial. Essentially, they have brought to writing the notion of interaction among processes in parallel” (op. cit.: 93). Assim, trata-se de um modelo que não é centrado no produto, mas no processo, pois “fornece-nos uma descrição detalhada dos processos mentais que decorrem no ato da escrita (...) hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve através da

definição e redefinição constante de objetivos de natureza mais geral ou mais concreta ” (Carvalho, 2003: 47).

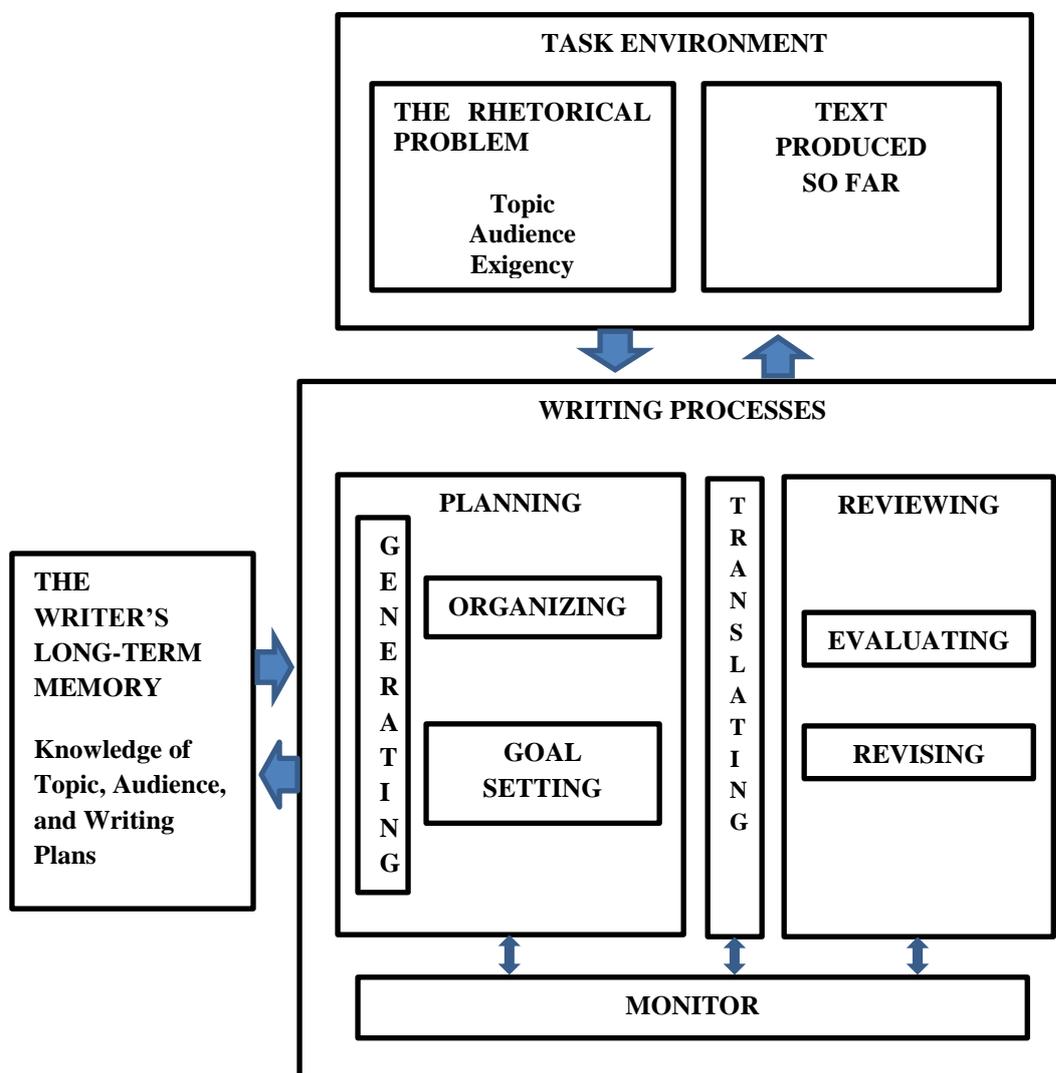


Figura 3: Modelo de escrita de Flower & Hayes (1981: 370)

O modelo da escrita de Bereiter e Scardamalia

A partir destas reflexões, Bereiter e Scardamalia (1987) desenvolvem também uma teoria sobre o processo da escrita que contraria uma natureza linear. Assim, o processo da escrita não se assume “a single processing model, but should consider different processing models at different development stages of writing” (Grabe & Kaplan, 1996: 117). Do mesmo modo, Bereiter e Scardamalia (1987) propõem dois modelos para o processo do ato de compor:

We propose that there are two basically different models of composing that people may follow. It is possible to write well or poorly following either model. One model makes writing a fairly natural task. The task has its difficulties, but the models handles these in ways that make maximum use of already existing cognitive structures and that minimize the extent of novel problems that must be solved. The other model makes writing a task that keeps growing in complexity to match the expanding competence of the writer. Thus, as skill increases, old difficulties tend to be replace by new ones of higher order. (op. cit.: p. 5)

Os autores intitulam estes modelos explicitação do conhecimento e transformação do conhecimento (*knowledge telling and knowledge transforming*). O primeiro modelo representa o processo da escrita menos complexo e o segundo representa o processo mais complexo. Este modelo explica de que modo os alunos podem ter sucesso na escrita (*knowledge telling*), não considerando a escrita como um ato difícil, ao mesmo tempo que explica porque os escreventes competentes veem a escrita como um ato complexo (*knowledge transforming*) (Grabe & Kaplan, 1996: 124):

The knowledge telling process provides adequate support for less-skilled writers to generate sufficient on-topic material while keeping complexity at a manageable level. The knowledge transforming process represents writing with reflection on the complexity of the task, and leads the writer to find an appropriate way to address the complexities.

No modelo de explicitação de conhecimento, o aluno, no ato de compor, delimita-se a tudo o que sabe tal como afirma Carvalho (2001: 77):

(...) a escrita de explicitação de conhecimento resume-se à expressão de tudo o que o sujeito sabe sobre determinado assunto fluir automático e linear da memória a partir de uma ideia inicial ou de acordo com determinado padrão organizacional imposto, sem qualquer movimento recursivo e sem consideração por aquilo que o destinatário sabe ou não sabe e precisa de saber.

Bereiter e Scardamalia (1987) afirmam que no modelo de explicitação do conhecimento, o processo de compor começa com a tarefa inicial, selecionando, na memória, o tema a desenvolver, para identificar os tópicos e tipos de géneros. O trabalho a desenvolver está muito dependente da experiência do sujeito. Os tópicos são considerados os principais conceitos identificados através de um processo de ativação da memória. Carvalho (2001) diz que as crianças que escrevem com base neste modelo iniciam a tarefa da composição mais rapidamente. Por outro lado, o modelo de transformação do conhecimento é visto como um processo de resolução de problemas, mostrando-se como uma atividade complexa que provoca o envolvimento da cognição. Neste modelo, a atividade da composição conduz-se imediatamente

na análise do problema e na definição do objetivo do trabalho, isto apenas para planificar a resolução do problema (Grabe & Kaplan, 1996; Carvalho, 2001).

O processo de transformação do conhecimento representa a resolução de problemas dos escreventes mais experientes, na medida em que a complexidade da tarefa necessita algumas ações na busca de meios adequados. No modelo de transformação de conhecimento, o mesmo autor afirma,

(...) o conteúdo resulta de um processo de resolução de problemas em que se assiste à interação entre dois espaços: o conteúdo, que inclui aspetos relacionados com conhecimentos, crenças, consistência lógica, e o retórico, que tem a ver com os objetivos do texto que está a ser produzido. (Carvalho, 2001: 77)

2.4 O processo da escrita

No ensino de escrita, a nossa expectativa é que os alunos sejam capazes de produzir um texto como produto final. Porém, para chegar até lá, antes de mais, há um processo que nos guia para esse destino. A aprendizagem da escrita que focaliza muito no produto final, considerado o texto escrito como objeto que serve para avaliar, sem ter em conta a unificação dos aspetos sociocultural dos alunos e ligação entre os componentes do processo de escrita em si, não serve os propósitos do seu ensino.

Carvalho (1999: 37) define o processo de escrita como um “ato de produção do texto escrito, no decurso do qual diferentes componentes interagem, o que se traduz em atividades, de natureza diversa, que são levadas ao cabo, quer num plano puramente mental, quer materializando-se na impressão de marcas gráficas pela manipulação de um instrumento de escrita”. Por outro lado, Boardman (2001: 11) sublinha o carácter recursivo e cíclico do processo de escrita: “writing is a process that the writers think and organize the ideas, then rethink and reorganize it. It means that the writers think, plan, and write a draft, after that rethink and rewrite until they are satisfied”. O processo de escrita é bastante complexo, implicando “um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve através da identificação e redefinição constante de objetivos de natureza mais geral ou mais concreta” (Carvalho, 1999: 55). É essencial que os alunos-escreventes percorram estas fases do processo de escrita até à redação final do texto.

A este propósito, Martins e Niza (1998), Carvalho (1999), Cabral (2004), e Mora-Flores (2009) propõem propostas diversificadas para os processos da escrita. Embora diferentes, todas

estas propostas convergem na ideia de que a escrita é um processo faseado e recursivo, ao longo do qual a planificação, redação, revisão textual ocupam um lugar central. O ato de redigir um texto é bastante complexo, exige tempo e implica diversas variáveis interligadas que o influenciam:

Enquanto se encontra a escrever, em cada uma das fases ou componentes do processo de escrita, o sujeito defronta-se com problemas, dificuldades, tarefas a resolver de natureza diversa. Para os resolver, mobiliza os seus conhecimentos acerca dos tópicos a tratar, acerca dos tipos de texto, acerca do destinatário, acerca da tarefa e acerca de si próprio e dos seus conhecimentos, ou seja, implica-se segundo as dimensões cognitiva e metacognitiva. (Barbeiro, 2001: 55)

2.4.1 A planificação

A planificação tem um papel fundamental de modo orientar todo o processo da escrita, de forma incluir as atividades cognitivas em ligação com outros componentes do processo. Deste modo, seleciona as preferências que emergem nos planos que podem ser efetuados antes de começar a textualização. Carvalho (2001) adverte que a planificação do texto implica um plano abstrato e um plano mais concreto. No primeiro, deve-se considerar a finalidade do discurso e o destinatário. No segundo plano, definir a articulação entre o papel funcional das frases e o contributo das várias unidades significativas para o significado total do texto.

A complexidade da planificação toma em conta os diversos aspetos que nela se implicam. É fundamental perceber que, na planificação, selecionar as estruturas próprias ao texto, organizar e gerar o conteúdo é muito dependente dos saberes e da competência de escolher as informações na memória, e ainda que meios devem contribuir caso haja auxílio do exterior. Assim, Hayes e Nash (1996: 32) definem a planificação de seguinte modo:

(...) may be viewed as a set of suggestions for how the task should be accomplished in the action space. These suggestions may concern the goal to be accomplished (e.g., “the paper should describe the economic factors leading to the civil war.”) or they may concern the actions to be taken. Suggestions for action might include reading specified sources, discussing a specified list of topics, or doing other things useful for completing the task (e.g., “Holing up” in the library).

Neste sentido, a planificação pode não ter resultado imediato na escrita do texto. Com efeito, o aluno pode antecipar outros meios, de modo a completar o plano na fase de conteúdo. Segundo Cabral (2004), durante a planificação, o escrevente merece saber “as intenções e os objetivos, as suas experiências prévias da escrita, o conhecimento que tem do assunto sobre qual vai escrever e a representação do(s) destinatário(s)”. (op.cit.: 102).

Flower e Hayes (1980b) clarificam que a escrita é encarada como ato de resolver diversos constrangimentos, sugerindo que a planificação é uma estratégia fundamental de resolução das dificuldades:

we suggest that one of the most effective strategies for handling this large number of constraints is planning. Plans allow writers to reduce “cognitive strain”, that is, to reduce the number of demands being made on conscious attention. They also create a nested set of goals that allow a number of constraints to be satisfied at once. (op. cit.: 31-32).

2.4.2 Textualização

A redação ou textualização é denominada na literatura em língua inglesa como ‘*drafting*’ (Mora-Flores, 2009) ou ‘*crafting*’ (Hedge, 1993), ‘*composition*’ e ‘*transcription*’ (Larsen, 1987; Smith, 1982). Este é a fase onde o indivíduo dá início ao pôr no papel os planos definidos na planificação numa série de frases de um modo mais coerente para exprimir um sentido do texto. A textualização, segundo Flower e Hayes (1981: 373), “is the process of putting ideas into visible language”. Em consonância com esta ideia, Hedge (1993), define a textualização como “the way in which a writer puts together the pieces of the text, developing ideas through sentences and paragraphs within an overall structure (op. cit.: 89). Barbeiro (2003) faz referência à textualização resumindo as ideias de vários autores: “como a componente que faz surgir uma representação em linguagem escrita, isto é, o processo que transforma ideias ou o pensamento (...) em representação gráfica” (op. cit.: 75). Hedge (1993) argumenta que na redação o escrevente deve considerar alguns parâmetros: tipos e modelos de escrita; organização textual (refere-se à articulação da informação no interior do texto, dos parágrafos, e entre parágrafos em si); a estrutura dos parágrafos; noção de coesão e coerência; seleção do vocabulário. Em consonância com esta ideia, Barbeiro e Pereira (2007) apresentam três pontos essenciais que merecem ser postos em consideração no ato de redigir:

- a. *Explicitação de conteúdo*: na planificação inicial, aparecem muitas ideias genéricas que devem ser explicitadas;
- b. *Formulação linguística*: a explicitação de conteúdo pode ser feita de acordo com a expressão;
- c. *Articulação linguística*: ter atenção à construção das frases para manter a coesão linguística e a coerência lógica.

Carvalho (1999: 66), fazendo referência a ideias de alguns autores, refere quatro regras a serem respeitadas na organização textual: *a regra da repetição*, que passa pela recorrência de alguns elementos; *a regra da progressão*, que exige um acréscimo semântico; *a regra da não-contradição*, que implica que um elemento semântico novo não ponha, implícita ou explicitamente, em causa o que foi afirmado anteriormente; e *a regra da relação*, que impõe a congruência entre os fatos denotados.

O escrevente vai necessariamente defrontar-se com todos estes aspetos que vão ser abrangidos numa sequência de tarefas exigentes.

2.4.3 Revisão

A revisão é o terceiro componente do processo de escrita, apelidada, na literatura em língua inglesa, de *'revising'* (Deane, et al., 2008; Belo, 1997), e *'reviewing'* (Flower & Hayes, 1981, 1980). A função do processo de revisão é melhorar a qualidade do texto escrito (Flower & Hayes, 1980a). A maior preocupação é com a clareza, à medida que o escrevente atende à organização e sequência de ideias, necessidade de informação adicional ou exemplos, fases que tornarão a escrita mais clara (Belo, 1997: 1-2).

A revisão divide-se em subprocessos que têm diferentes funções. Flower e Hayes (1980a) definem este componente em dois subprocessos: *'reading'* e *'editing'*. Deane, et al. (2008) afirmam que a função da leitura na revisão é essencial para analisar as dificuldades encontradas. O processo de edição serve para analisar os recursos contemplados na construção das frases. O propósito é “detect and correct violations in writing convention and inaccuracies of meaning and to evaluate materials with respect to the writing goals” (Flower & Hayes, 1980a: 16). Para Barbeiro (2003), o escrevente deve avaliar a adequação, isto é, pode relacionar com a parte já escrita com outra parte ainda em construção, de modo a perceber se precisa de mobilizar novos recursos de linguagem.

Ao falarmos *'reviewing'* e *'editing'* devemos salientar que se trata de conceitos algo diferentes. De acordo com Flower & Hayes (1980a: 18), “editing is triggered automatically and may occur in brief episodes interrupting other processes. Reviewing is not a spur-of-the-moment activity but rather one in which the writer decides to devote a period of time to systematic examination and improvement of the text”.

Para Carvalho (1999), a revisão é composta por três etapas: a deteção do erro, a identificação da sua natureza, e a correção: a deteção de discordâncias entre o texto real e texto

ideal, o diagnóstico ou identificação de problemas e a produção das alterações. No fundo, o autor clarifica que “os conceitos do texto real e texto ideal são fundamentais na análise da questão da revisão dado que correspondem a duas representações diferentes, que estão subjacentes a produção de um texto escrito” (op. cit.: 67).

Ao refletirmos a cerca da revisão, em qualquer situação ou momento da textualização ou no ciclo da planificação, a revisão pode acontecer. Mesmo que ela seja a terceira componente no processo da escrita, não quer dizer que só deva ocorrer no final da redação.

2.5 Autorregulação no ensino da escrita

No processo de ensino e aprendizagem, os alunos têm de ser capazes de regular a sua própria aprendizagem, enquanto recebem a informação sobre o seu desenvolvimento por parte do professor. A autorregulação é considerada uma capacidade de fazer reflexão e ajustes nas atividades desenvolvidas. Perrenoud (1999) define a autorregulação como as “capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e obstáculos” (op. cit.: 96). Em consonância com esta ideia, Rosário (2004) conceitua a “autorregulação como um processo ativo em que os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem, tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamentos com intuito de os alcançar” (op. cit.: 37).

As dimensões acima referidas são, sem dúvida, essenciais para autorregular a progressão da aprendizagem. Segundo Zimmerman (2001, cit. in Figueiredo, 2008: 235) “a aprendizagem é uma atividade que os estudantes fazem por si mesmos, de forma proactiva, mais do que um acontecimento que ocorre como reação a uma experiência de ensino”. O autor continua referindo ainda três pontos principais para descrever as funções fundamentais da autorregulação na aprendizagem: “(i) melhorar as suas capacidades de aprender, através do uso seletivo de estratégias motivacionais e metacognitivas; (ii) selecionar proactivamente, estruturar e até criar ambientes de aprendizagem adequados e (iii) assumir um papel significativo na escolha da forma e quantidade de instrução de que necessitam” (op. cit.: 235).

Na verdade, cada indivíduo tem esta capacidade no processo de ensino e aprendizagem e pode desenvolvê-la nas tarefas escolares de modo individual. Segundo Rosário (2004: 116), “a auto-regulação da aprendizagem é um processo intencional: os alunos devem aprender a utilizar a um vasto conjunto de estratégias de uma forma independente e autónoma no seu trabalho pessoal”.

Para esse efeito, necessita-se algumas estratégias de autorregulação que precisam de se praticar em vários tipos de atividades de aprendizagem. O mesmo autor propõe três estratégias de autorregulação da aprendizagem de forma cíclica: a fase de planificação, a fase de execução e a fase de avaliação.



Figura 4: Estratégias de autorregulação de aprendizagem (Zimmerman, 1998, 2000, cit. in Rosário, 2004: 116)

Fase da planificação

É importante planificar o processo autorregulatório numa fase inicial, isto simplesmente para estabelecer os objetivos num primeiro momento, no sentido de apoiar os discentes a alcançar as suas expectativas para as concretizações individuais. Estabelecer os objetivos serve para orientar os alunos naquilo que está previsto fazerem.

É de salientar que o estabelecimento de objetivos está subordinado a três propriedades: especificidade, proximidade e dificuldade. Os objetivos estabelecidos devem ser específicos e mensuráveis para que seja fácil monitorizar e regular as condutas escolares. No que concerne à proximidade, ela refere-se às descrições dos objetivos propostos, quer os objetivos de curto prazo, quer os de longo prazo. Finalmente, os objetivos devem abarcar tarefas desafiadoras, mas não devem ser demasiado desafiadores. Tal significa que o objetivo é alcançável e realista, o que pode estimular os alunos.

Fase de execução

A estratégia de autorregulação na fase de execução diz respeito à implementação do plano estabelecido para alcançar os objetivos. Diversificadas estratégias estão associadas a esta fase, porém todas têm o propósito de ajudar os alunos, à medida de que forma podem levar a

sua própria aprendizagem com êxito. A fase da execução do trabalho, segundo Rosário et al. (2007: 24), é “colocar o plano estabelecido em prática, à implementação de um conjunto organizado de estratégias de aprendizagem ao serviço das tarefas, ao controlo e monitorização da sua eficácia tendo em vista as metas propostas”.

Fase de avaliação

No sentido de confirmar se os planos estabelecidos em relação às atividades de aprendizagem estão a ser atingidos, a avaliação, sobretudo, serve para se pronunciar relativamente à progressão na planificação. A fase da avaliação serve para “julgar se as tarefas de aprendizagem estão a acontecer como o previsto, analisando a relação entre o produto e as metas estabelecidas, equacionando os porquês. Os resultados desta fase de avaliação alimentam a planificação de novas tarefas reiniciando assim o ciclo auto-regulatório” (Rosário et al. 2007: 24).

Esta competência tem um papel fundamental nas práticas da escrita, à medida que se vai confirmando se as ideias exploradas na fase de planificação do processo da escrita estão todas acomodadas. Deste modo, a autorregulação permite aos alunos controlar o fluxo das ideias na fase de textualização, para alcançar a tarefa a um nível mais desejável, de acordo com o plano estabelecido.

Capítulo 3. A aprendizagem colaborativa da escrita em contexto escolar

Neste capítulo, abordamos a aprendizagem colaborativa e os benefícios que ela transmite, posteriormente tratamos a escrita colaborativa, e finalmente a abordagem *curriculum cycle* para o ensino da escrita. O conceito de colaboração é importante, não apenas para o ensino da escrita, mas também para o desenvolvimento profissional dos professores num contexto como o de Timor-Leste. Ainda, a colaboração é importante para as práticas de supervisão entre pares (horizontal) que defendemos e às quais recorreremos no âmbito do estudo empírico que realizamos.

3.1 Aprendizagem colaborativa

Aprendizagem colaborativa enquadra-se numa conceção de colaboração entre os membros do grupo numa interação social. A partilha dos saberes é uma característica principal, bem como o envolvimento de todos os membros na manutenção e na construção dos saberes, baseando-se na interação participativa de todos.

A aprendizagem colaborativa, sendo importante para o desenvolvimento pessoal e social do aluno, é considerada como uma prática a valorizar no contexto escolar. Segundo Leigh Smith e MacGregor (1992: 11),

“Collaborative learning” is an umbrella term for a variety of educational approaches involving joint intellectual effort by students, or students and teachers together. Usually, students are working in groups of two or more, mutually searching for understanding, solutions, or meanings, or creating a product. Collaborative learning activities vary widely, but most center on students’ exploration or application of the course material, not simply the teacher’s presentation or explication of it.

Por outro lado, para Nunan (1992), “collaborative learning entails students working together to achieve common learning goals” (op. cit., p. 3). Além disso, Borges (1995, cit. in Alcântara, Siqueira & Valaski, 2004: 161-162) salienta que a “aprendizagem colaborativa é uma técnica com a qual os estudantes se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimento sobre um dado objeto”. Para Panitz (1999), “collaboration is a personal philosophy not just classroom technique. Assim,

aprendizagem colaborativa (CL) é considerada como uma filosofia para o ensino e aprendizagem, não é só apenas uma técnica na sala de aula.

In all situations where people come together in groups, it suggests a way of dealing with people which respects and highlights individual group members' abilities and contributions. There is a sharing of authority and acceptance of responsibility among group members for the group's actions. The underlying premise of collaborative learning is based upon consensus building through cooperation by group members, in contrast to competition in which individuals best other group members. (CL) practitioners apply this philosophy in the classroom, at committee meetings, with community groups, within their families and generally as a way of living with and dealing with other people. (Panitz, 1999: 3-4)

Esta perspectiva possui um conjunto de princípios fundamentais como ponto de partida para a implementação da aprendizagem colaborativa. Desta forma, é importante o envolvimento de todos os membros numa atividade que lhes possibilita respeitar as habilidades e as contribuições de todos os membros dos grupos, assumir responsabilidades mútuas na ação e criar consenso entre os membros, para que seja de natureza democrática.

Entre a literatura publicada sobre a aprendizagem colaborativa, alguns dos autores delimitam, como métodos de ensino para otimizar o processo de aprendizagem dos alunos, a formação de pequenos grupos. Baseando-se nas ideias de alguns autores, Alcântara et al. (2004) fazem referência à aprendizagem colaborativa, que definem como “conjunto de métodos para a aplicação em grupos com o objetivo de desenvolver habilidades de aprendizagem, conhecimento pessoal e relações sociais, onde cada membro do grupo é responsável tanto pela sua aprendizagem como pela do restante do grupo” (op. cit.: 162). Os autores sublinham três ideias fundamentais. A primeira refere-se ao “conjunto de métodos para a aplicação em grupo”, pois os propósitos dos métodos servem para a inovação das interações entre o professor e os alunos, e entre os alunos em si mesmos de modo desenvolver as atividades do grupo na aula ou fora da sala de aula. A segunda ideia é “desenvolver habilidades de aprendizagem, conhecimento pessoal e relação sociais” (op. cit.: 162), pois a ideia fundamental é que as habilidades e os saberes devem ser desenvolvidos em relação com o modo de aprender e o que se deve aprender. Estes conhecimentos podem orientar os alunos para não ser passivos, mas entrar numa interação participativa e ao mesmo tempo desenvolver a interdependência positiva. Por último, “cada membro do grupo é responsável tanto pela sua aprendizagem como pela do restante do grupo” (op. cit.: 162), o que nos indica uma definição da característica da aprendizagem colaborativa onde os alunos aprendem em conjunto dentro do grupos, e ainda por

cima, tomar a responsabilidade pelo seu percurso da aprendizagem para atingir as suas finalidades.

Trabalhar em colaboração cumprirá determinados objetivos. Deste modo, Schmidt et al. (2005: 3) apresentam uma síntese dos principais objetivos da aprendizagem colaborativa, baseados nas ideias de vários autores:

- a) promover o desenvolvimento cognitivo de um grupo de aprendizes através da interação colaborativa entre estes durante a realização de uma determinada tarefa de aprendizagem;
- b) estimular o desenvolvimento da expressão dos alunos, permitindo que estes expressem melhor suas ideias, justifiquem suas opiniões, argumentem e debatam;
- c) estimular o desenvolvimento social dos alunos através do desenvolvimento da auto-estima e de relacionamentos positivos com indivíduos que possuem diferentes formações sociais e culturais;
- d) estimular a resolução de problemas, o pensamento crítico e a análise, além de facilitar o entendimento de conceitos abstratos;
- e) possibilitar a aprendizagem através de experimentações ativas, ações construtivistas, e de discursos reflexivos em grupo;
- f) adotar a ideia da aprendizagem como uma atividade para a vida toda (*lifelong learning*), e não a aquisição de um conjunto fixo de conhecimentos. O aluno deve ser capaz de aprender colaborativamente e aprender a aprender;
- g) aumentar a motivação do aluno através da contextualização do processo de aprendizagem em tarefas do mundo real.

Por outro lado, Laal e Ghodsi (2011: 487-488) apresentam uma síntese dos benefícios da aprendizagem colaborativa (Collaborative Learning - CL), igualmente baseada em contributos de vários autores, classificando esses benefícios em quatro categorias:

- a) Social benefits: CL helps to develop a social support system for learners; CL leads to build diversity understanding among students and staff; CL establishes a positive atmosphere for modelling and practicing cooperation, and CL develops learning communities.
- b) Psychological benefits: Student-centered instruction increases students' self-esteem; Cooperation reduces anxiety, and CL develops positive attitudes towards teachers.
- c) Academic benefits: CL promotes critical thinking skills; Involves students actively in the learning process; Classroom results are improved; Models appropriate student problem solving techniques; Large lectures can be personalized; CL is especially helpful in motivating students in specific curriculum.
- d) Alternate student and teacher assessment techniques: Collaborative teaching techniques utilize a variety of assessments.

Desta forma, não quer dizer que a colaboração no ensino-aprendizagem só ofereça apenas benefícios. O mais importante para ser respeitado nesta abordagem de ensino é as variáveis que implicam diretamente no processo, tal como o modo de trabalhar na sala de aula, os professores e os alunos, a circunstância, e as metas. Estas variáveis são interdependentes no contexto escolar, o que deve ser considerado nas práticas pedagógicas na aula. Os estudantes só são beneficiados com o trabalho colaborativo, se o papel do professor é o de mediador e facilitador. No caso em que não é, o professor não se prepara e leciona como deve ser, este modelo de ensino aprendizagem não vai ter efeito positivo.

3.2 Tipos de grupo de aprendizagem colaborativa

Por termo 'grupo' entende-se um conjunto de indivíduos que se envolvem numa interação de modo a partilhar experiências e desenvolver atividades para a obtenção dos objetivos definidos. Johnson e Johnson (2006) apresentam o conceito de 'grupo' baseando-se nas perspetivas de vários autores. Partindo destas ideias, Johnson & Johnson classificam o conceito em categorias, de modo a qualificar o mais importante até ao menos preciso. Assim, os autores definem "a group is a number of individuals who join together to achieve a goal" (op. cit.: 8). Desta forma, os indivíduos agrupam-se para conquistar o objetivo que eles não conseguem de atingir pessoalmente. O grupo existe para atingir um objetivo comum, mas composto por indivíduos que são interdependentes entre si e serve para atender a necessidades pessoais e ao mesmo tempo satisfazer as de outros (op. cit.: 8).

Para se instituir um grupo, é preciso estabelecer uma condição em termos de papéis e normas, na medida em que o grupo é "a collection of individuals whose interaction are structured by a set of roles and norms" (op.cit.: 8). As normas definidas no grupo podem estruturar a relação da interação. Em alguns casos se não há interação entre os elementos do grupo, significa que não há colaboração.

As perspetivas apresentadas particularizam a permanência de um grupo. Podíamos dizer que, em alguma forma, existem determinadas perspetivas sobrepostas, mas que são representações dos vários aspetos da existência do grupo.

De acordo com Johnson e Johnson (1999) e Johnson e Johnson (2006), podemos considerar quatro tipos de grupos de aprendizagem. Os tipos de grupos são totalmente diferentes, mas as formas dependem das circunstâncias.

3.2.1 Grupo de pseudo-aprendizagem (Pseudogroup)

De acordo com este tipo, os alunos aceitam trabalhar juntos, sem demonstrar qualquer interesse nos seus desempenhos no grupo. Para eles, é melhor trabalhar individualmente, sendo que os resultados obtidos mostram uma frequência individual maior do que no grupo. Os alunos acham que são avaliados individualmente dependendo da prestação de cada elemento no grupo. Eles acreditam em trabalhar em grupo, mas, aparentemente, competem entre si, considerando cada elemento como rival para se derrotar. Com efeito "the sum of the whole is less than the

sum of the potential of the individual members. (...) members would be more productive if they were working alone. (...) the group does not mature because the members have no interest in or commitment (...)" (Johnson & Johnson, 2006: 19).

3.2.2 Grupo de aprendizagem tradicional (Traditional work group)

Segundo este modelo, os alunos concordam em trabalhar juntos nas tarefas propostas. Eles pensam que são avaliados nos seus trabalhos individualmente, não pelo trabalho de grupo. Os alunos, de um modo, estruturam a tarefa de tal maneira que causa uma limitação no trabalho coletivo. Geralmente, os alunos podem trocar impressões no grupo antes da realização do trabalho, porém, eles concretizam a tarefa sozinhos. Para além disso, podem partilhar experiências dentro do grupo, mas não demonstram a motivação para compartilhar. Existem também os alunos que só aproveitam os trabalhos dos colegas com maior rendimento escolar no grupo. Essa atitude pode minimizar o ânimo de trabalhar em equipa por se sentirem explorados. Tem como o resultado: "the sum of the whole is more than the sum of the potential of some of the member, but the more hard-working and conscientious members would perform better if they worked alone" (Johnson & Johnson, 2006: 20).

3.2.3 Grupo de aprendizagem eficaz (Effective group)

Para que o grupo seja colaborativo, os membros do grupo deve cumprir as condições básicas recomendadas por Johnson e Johnson (2006). Quando os alunos concordam em trabalhar juntos, explicando-os o modo de funcionamento do grupo, motivando-os para este modelo de aprendizagem, os alunos trabalham com satisfação. Deste forma, todos os membros do grupo "commit themselves to maximizing their own and one another success. (...) They believe their success depends on the effort of all group members" (op. cit.: 20). Todos os membros do grupo devem estar conscientes das características deste tipo de aprendizagem, para maximizar a interdependência positiva de modo a atingir o êxito do grupo. Assim, cada membro deve tomar a responsabilidade para a realização do trabalho comum com sucesso.

3.2.4 Grupo de aprendizagem de alto rendimento (High performance group)

Johnson e Johnson (2006: 20-21) afirmam que este tipo de grupo "meet all the criteria for an effective group and out-performs all reasonable expectation, given its membership. (...) the level of commitment members have to one another and to the group's success. (...) members'

mutual concern for one another growth enables groups to perform far above expectation and also to have a lot of fun”.

Claro que o grupo de aprendizagem de alto rendimento é o tipo de grupo mais preferível. O que significa que as diferenças, segundo entre estes tipos de grupos de aprendizagem, residem no nível de compromisso dos membros para alcançar o sucesso do grupo. Todavia, infelizmente, “high performance groups are rare, most groups never achieve this level of development” (op. cit., p. 21).

3.3 Os elementos básicos da aprendizagem colaborativa

De acordo com Johnson e Johnson (1994, 1999) e Johnson e Johnson (2006), a concretização da aprendizagem colaborativa está sustentada nos seguintes elementos básicos.

- a. Interdependência positiva
- b. Responsabilidade individual
- c. Interação face-a-face
- d. Habilidade interpessoal e social
- e. Processamento do grupo

3.3.1 Interdependência positiva

A interdependência positiva é um elemento essencial na aprendizagem colaborativa. Enquanto os alunos aprendem, já têm ideias para partilhar com os colegas, de modo a enriquecer o conhecimento. Apesar destas experiências, os alunos têm consciência que eles não podem adquirir sucesso, a não ser quando trabalham como uma equipa para o êxito do grupo. Por este motivo, Johnson e Johnson (1994, 1999) e Johnson e Johnson (2006) designam este fator “interdependência positiva”. Desta forma, o sucesso do grupo depende de outros elementos. Assim, Johnson e Johnson (1994: 81) enunciam que todos os membros do grupo “really believe they sink or swim together”. A interdependência positiva consiste em nove conceitos básicos; porém, apenas cinco conceitos vão ser abordados de seguinte (Johnson & Johnson, 2006):

- a. *Interdependência de metas*: os alunos entendem que “they can achieve their goals if and only all the members of their group also attain their goals” (op. cit.: 93). Desta forma, o grupo tem um objetivo mútuo que todos procuram alcançar.

- b. *Interdependência de prêmios*: Conceder recompensas ao grupo. Segundo estes autores, “a joint reward is given for successful group work and members’ efforts” (op. cit.: 93). É fundamental que os alunos sintam que os esforços prestados no grupo levam ao êxito do trabalho. Dessa forma, Alcantara et al., (2004) reforçam que o sucesso do grupo pode levar os alunos a um sentimento de pertencer ao grupo, e deste modo se reforça a ideia de que trabalhar em equipa é produtivo e recompensador.
- c. *Interdependência de recursos*: Refere-se à partilha das informações ou materiais necessários para o apoio ao desenvolvimento da atividade. É importante para todos os alunos combinar todos os recursos na elaboração da tarefa para atingir o objetivo tal como afirmam Johnson e Johnson (2006: 93) “(...) members’ resources have to be combined in order for the group to achieve its goal”.
- d. *A interdependência das funções*: Esta característica refere-se à atribuição das funções aos membros do grupo. Esta pode ser uma maneira de aproveitar as habilidades de cada aluno, a fim de ser útil para a tarefa. Para além disso, trata-se de designar a responsabilidades específicas que o grupo necessita para concluir a tarefa de modo conjunto. Segundo os autores, “each member is assigned complementary and interconnected roles that specify responsibilities that the group needs in order to complete a joint task” (op. cit.: 93).
- e. *Interdependência da tarefa*: Refere-se à divisão das tarefas que devem ser desenvolvidas no grupo. Na aprendizagem colaborativa, a divisão do trabalho permite ao grupo ser mais capaz a desenvolver as atividades. Johnson e Johnson (2006) sugerem que “a division of the labor is created so that the actions (...) have to be completed” (op. cit.: 93).

3.3.2 Responsabilidade pessoal e compromisso individual

Cada grupo deve tomar a responsabilidade pelas aprendizagens definidas para o seu grupo. Cada elemento será responsável pela tarefa atribuída. Ninguém pode aproveitar-se da tarefa dos outros. A responsabilidade individual existe quando “the performance of each individual member is assessed, the results are given back to the individual and the group to compare against a standard of performance, and the member is held responsible by groupmates for contributing his or her fair share to the group’s success” (Johnson & Johnson, 2006: 110).

Um dos objetivos da aprendizagem colaborativa é a participação ativa de todos os membros no trabalho. Desta forma, a aprendizagem colaborativa deve estimular e promover a construção dos saberes dos alunos de um modo mais ativo. A finalidade dos grupos de

aprendizagem colaborativa é que” os alunos aprendam juntos mas tenham um desempenho individual” (Johnson & Johnson, 1994: 86).

3.3.3 Interação face-a-face

A interdependência no grupo de aprendizagem colaborativa não acontece de um modo acidental. São interações dos membros do grupo frente a frente. Segundo Johnson e Johnson (2006), “promotive interaction occurs when group members encourage and facilitate each other’s efforts to achieve the group’s goals” (op. cit.: 110). Na aprendizagem colaborativa, a comunicação pode ser facilitada entre todos os membros em grupo e ao mesmo tempo promover o êxito de cada um entre si. Diaz (2000, cit. in Alcântara et al., 2004: 164) sugere que “a colaboração entre pares ajuda a desenvolver estratégias e habilidades gerais de soluções de problemas pelo processo cognitivo implícito na interação e comunicação”.

A interação é fundamental para partilhar ideias, resolver problemas ocorridos no grupo, explicar o que sabe aos outros companheiros. Johnson e Johnson (1994) sugerem que “characteristics of promotive interaction is providing each other with efficient and effective help and assistance, exchanging needed resources, (...) providing each other feedback to improve performance, challenging each other conclusions and reasoning, acting in trusting and trustworthy, and low anxiety and stress” (op. cit.: 89-90).

3.3.4 Habilidades interpessoais e sociais

Desenvolver as habilidades de trabalho em grupo é um processo muito complexo, pois é importante que os alunos tenham este conhecimento. Os alunos que têm baixa habilidades sociais devem enfrentar problemas de expressão, mesmo que entendam o conceito. Desta forma, Johnson e Johnson (1994: 90) sugerem, “students must be taught social skills required for collaboration and motivated to use them if (...) groups are to be productive”.

Reconhecemos que quando as habilidades sociais dos alunos já estão construídas, eles conseguem trabalhar num ambiente mais motivador, incorporar as ideias, tomar decisões, saber falar e ouvir, expressar sentimentos e opiniões, etc.. Alcântara et al. (2004: 166), sugerem que “existe um conjunto de comportamentos que são próprios de relacionamento entre as pessoas, porém, depende de cada aluno a forma como que vai aceitar e conviver com as diversidades, desde as diferenças de opinião até às diferenças étnicas ou de nível social”.

É necessário orientar os alunos para perceber as habilidades pessoais e sociais dos seus companheiros no funcionamento do grupo. Para tal, Johnson e Johnson (1994: 90) recomendam: “get to know and trust each other; communicate accurately and unambiguously; accept and support each other; and resolve conflicts constructively”. Só desta maneira se pode configurar a interdependência positiva para o sucesso do trabalho em colaboração. Para além disso, podemos tomar em consideração, segundo a sugestão de Alcântara et al. (2004: 166), que “o professor permita a autoavaliação de seus alunos, de modo que eles possam se dar conta se estão atingidos os objetivos, tanto de pessoais quando de grupo, que haviam sido propostos”.

3.3.5 Processamento do grupo

Esta característica não é menos importante no desenvolvimento das práticas de aprendizagem colaborativa. Isto não significa que se possui um controle para o funcionamento do grupo; trata-se, apenas, de refletir a efetividade do grupo, de modo a que a ação dentro do grupo possa ter efeito no progresso do mesmo. O processamento do grupo, segundo Johnson e Johnson (1994: 91) é definido como “reflecting on a group session to describe what member actions were helpful or unhelpful and make decisions about what action to continue or change”. O propósito do processamento do grupo é “clarify and improve the members’ effectiveness in contributing to joint efforts to achieve the group’s goal” (op. cit.: 112).

O aperfeiçoamento da eficácia do grupo como o efeito da reflexão do processamento de grupo sobre as ações efetuadas na aprendizagem colaborativa, visa aumentar o êxito do grupo. Para além disso, é fundamental saber o que se deve manter ou melhorar no grupo. Desta forma, o *feedback* possui um papel muito principal, dependendo do professor a sua importância na sala de aula.

Além disso, premiar os esforços da parte individual do grupo implicaria considerar e recompensar, motivar os alunos a serem mais ativos e participativos no processamento do grupo. Para tal, Johnson e Johnson (1994: 93) recomendam cinco pontos-chave para promover o sucesso do processamento do grupo:

a) enable learning group to focus on maintaining good working relationship among members; b) facilitate the learning (...) skills; c) ensure that members receive feedback on their participation; ensure that students think on metacognitive as well as the cognitive level and; e) provide the means to celebrate the success of the group and reinforce the positive behaviors of group members.

Acreditamos que os alunos podem desenvolver as suas competências quando trabalham em colaboração. Dando a importância da interdependência positiva, os alunos podem trabalhar no grupo de um modo mais participativo, sem qualquer perturbação. A responsabilidade pessoal tem um papel fundamental na aprendizagem colaborativa, pois os alunos tomam as suas responsabilidades para levar ao cabo as tarefas atribuídas, até que se vão responsabilizando pelo progresso dos seus trabalhos. A interação face-a-face promove a boa vontade da parte dos alunos para auxiliar os seus companheiros na situação em que eles necessitam de assistência. Estes aspetos não vão ser atingidos enquanto não houver um mínimo de conhecimentos sobre as habilidades sociais. As habilidades sociais orientam o modo como os alunos se comportam dentro do grupo. O processamento do grupo também tem uma função essencial, sinalizando a importância de associação dos membros do grupo, fornecendo espaço e tempo para praticar, além de apoiar os companheiros no processo de aprender.

3.4 A escrita colaborativa

Na prática pedagógica, particularmente no processo de aprender e ensinar uma língua, o apoio temporário é traduzido metaforicamente como “scaffolding”. Hammond e Gibbons (2001) e Gibbons (2002: 10, citando Bruner, 1978) descrevem o termo como “the steps taken to reduce the degrees of freedom in carrying out some task so that the child can concentrate on the difficult skill she is in the process of acquiring”. Ainda com inspiração em Bruner, “scaffolding is a process of ‘setting up’ the situation to make the child’s entry easy and successful and then gradually pulling back and handing the role to the child as he becomes skilled enough to manage it” (Walqui, 2006: 163). Na interação dentro da sala de aula, “scaffolding” é considerado “the temporary assistance that teachers provide for their students in order to assist them to complete a task or develop new understanding, so that they will be able to complete similar task alone” (Hammond & Gibbons, 2001: 3). Nesta perspetiva, podemos dizer que o “scaffolding” representa uma situação temporária, mas essencial, na sala de aula, para ajudar os alunos na realização da tarefa dentro do grupo ou em pares, antes de a fazerem autonomamente.

Na literatura, existem várias conceções sobre escrita colaborativa. Amirkhiz (2012), fazendo referência a perspetivas de vários autores, define a escrita colaborativa como “any group writing activity performed in collaboration with other person” (op. cit.: 198). Neste sentido, o autor clarifica que a planificação e revisão podem ser feitas em colaboração, enquanto que no

momento de '*drafting*' ou esboço, não é muito necessário construir dentro do grupo, o que significa que o sujeito deve tomar a iniciativa de elaborar o seu próprio esboço.

Murray (1992) sugere que "if we want to ensure our (...) writing classes prepare students for their life outside the classroom, we must give them the opportunities to experience collaborative writing" (op. cit.: 100). A autora acrescenta, seguidamente, que, para que possamos incorporar a estratégia colaborativa na aula da escrita, precisamos de determinar estratégias de aplicação da escrita colaborativa na aula.

A autora divide a escrita colaborativa em dois géneros: "those in which the majority of the interaction occur on paper and those in which the text is constructed through oral discussion" (op. cit.: 101). Os comentários são feitos de duas formas; o primeiro em relação a aspetos linguísticos tais como erros de grafia e estruturas gramaticais, e, finalmente, o comentário de forma global sobre o conteúdo.

A aprendizagem colaborativa da escrita é sobretudo uma forma de elevar a participação dos alunos, a interajuda e a colaboração no processo do ensino e aprendizagem. Desta perspetiva, o apoio do professor ou de um colega mais capacitado é fundamental como um processo transitório para o sucesso dos alunos. A partir deste ponto de vista, Grabe e Kaplan (1996) salientam o seguinte: "(...) the student learns to write by working with a more knowledgeable person on the skills and knowledge needed to perform specific purposeful actions through a kind of apprenticeship. (...) writing development involves an apprenticeship which requires considerable practice, under expert guidance" (op. cit.: 243).

A essência da escrita colaborativa é o envolvimento do professor e dos alunos no processo da escrita. Deste modo, o professor desempenha o papel de facilitador, apoiando os pares/ grupos na resolução das tarefas e incrementando as interações entre os alunos. Barbeiro e Pereira (2007) salientam que "a interação que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto" (op. cit.: 10).

Neste sentido, o professor tem a função de recordar aos alunos as características dos tipos dos textos que queiram redigir, propor ideias e usos da linguagem, e supervisionar os alunos nas diversas fases da escrita, apoiando-os na (auto)regulação dessas fases. Ao trabalhar em pares ou grupos, os alunos podem apoiar-se e sentir-se mais confiantes e capazes de resolver as suas dificuldades. Colocando em comum diferentes experiências, opiniões e

conhecimentos, todos podem contribuir para a produção de textos mais complexos, mais corretos e mais criativos.

Concluindo, Murray (1992) aponta diferentes estratégias ou regras para uma tarefa de escrita em colaboração com êxito. É importante recordar que o grupo tem um objetivo comum, logo, a colaboração deve centrar-se no produto comum. Para além disto, os membros do grupo possuem conhecimentos diferentes, e para que a interação seja eficaz, todos os membros devem negociar os aspetos em relação com o conteúdo, o estilo e a organização do texto. As diferenças de saberes podem ser construídas através de interação significativa, partilhando as informações com os outros que as solicitam.

3.5 Ciclo de ensino-aprendizagem da escrita

Para concretizar as atividades de colaboração na aula da escrita, a abordagem '*teaching-learning cycle*', também conhecida como '*curriculum cycle*', afigura-se como uma abordagem relevante, pois todas as atividades da sala de aula seguem quatro fases (Hammond et al., 1992, Hammond, 2001; Gibbons, 2002). O objetivo desta abordagem, segundo Hammond et al. (1992: 17) é "providing support for learners as they move from spoken to written text". Os autores afirmam ainda que para escrever efetivamente os alunos devem ter conhecimento e familiaridade sobre o tópico que vão desenvolver. Eles precisam também de modelos de textos que irão aprender a escrever, para que possam ter ideias claras sobre o tema a desenvolver. Por este motivo, os autores sugerem que os alunos "need some support and guidance in learning how to organize what they know about the topic into an appropriate text, and finally they need opportunities to apply what they have learned about writing the text, as they 'go through it alone' and write independently" (op. cit.: 18).

Esta perspetiva relembra-nos a assistência da parte do professor na sala de aula, que faz o 'scaffold' de todas as atividades. Por isso, a ênfase no "scaffolding" "remains a feature of the curriculum cycle. (...) in early phases, a teacher takes a more direct role in assisting students to develop the necessary knowledge, understanding and skills, while the students take an apprentice role" (Hammond, 2001: 28).

O ciclo de ensino-aprendizagem aqui apresentado possui algumas vantagens na aula da escrita. Hammond et al. (1992:18) delimitam três pontos principais:

- a.) provides a rationale and a framework for decisions about the type and sequence of teaching and learning activities appropriate in a language and literacy classroom;
- b.) incorporates tasks and activities

that move learners from a focus on spoken language to a focus on the written language; c) focuses on learning language and also learning about language, that is, learning how and why written texts are shaped and organized as they are. This focus on learning about language may involve reading published texts that have been written by the teacher and/ or reading texts written by learners.

Já foi referido anteriormente que o '*curriculum cycle*' possui quatro fases. Cada fase demonstra atividades diferentes na sua totalidade durante no processo do ensino aprendizagem. Estas quatro fases são as seguintes (Hammond et al., 1992; Hammond, 2001; Gibbons, 2002):

- a. *Building the field*, a intenção desta fase é ter a certeza que o conhecimento prévio dos alunos sobre o tópico que irão abordar já se está construindo e desenvolvendo. A focalização é no conteúdo, simplesmente isto, e deve ser feita através da compreensão escrita (ler), compreensão e produção oral (ouvir/falar/interagir), recolher informações, etc. Nesta fase, as atividades e a tarefa na sala de aula permitem aos alunos para explorar as diferenças e semelhanças culturais sobre o tópico; praticar normas gramaticais relevantes em relação ao tópico; expandir e desenvolver vocabulário que concerne ao tópico. Esta primeira fase é fundamental neste ciclo de aprendizagem porque apoia os alunos a conhecer o contexto como pré-requisito para desenvolver um texto.

- b. *Modelling of the text*, esta é a fase onde o professor irá apresentar o texto como modelo. O professor pode escolher um texto idêntico a outro texto que vai usar noutra fase ou pode ser o texto que o professor pretende que os alunos desenvolvam. A seleção do texto para os alunos é feita através de um estudo da parte do professor, pois só assim o texto pode refletir a necessidade dos alunos fora da escola. As atividades e tarefas nesta fase possibilitam aos alunos ler o modelo do texto; compreender a função social e propósito do texto; compreender a organização e o desenvolvimento do texto. Nesta fase, não é muito necessário fazer mudanças radicais nas atividades, apenas dar mais atividades adicionais para fomentar o conhecimento dos alunos, por meio de exemplos textuais apresentados. Para saber o êxito dos alunos, a avaliação formativa tem um papel determinante na qual as atividades programadas trazem mudanças significativas ou indicam se é necessário fazer uma reciclagem das atividades: "decisions about the sequencing of the tasks and activities will depend on learners' progress at this point" (Hammond et al., 1992: 21). Construir a

percepção dos alunos face ao objetivo é a finalidade desta fase, para além de introduzir a organização do texto em geral, e particularmente dos aspetos linguísticos do texto.

c. *Joint construction of the text*, nesta etapa, o professor e os alunos vão produzir o texto conjuntamente; porém, antes de iniciar esta atividade, o professor deve fazer uma breve de recolha da informação sobre o conhecimento dos alunos em relação ao texto que pretendem desenvolver. Hammond et al., (1992: 21) realçam que “the emphasis at this stage is on the teacher providing guidance and support in order to convert and reshape language from the spoken to the written mode”. O professor deve apoiar os alunos a expandir as ideias e o uso dos aspetos gramaticais. As atividades e tarefas permitem aos alunos alcançar melhor o propósito e a sua relação ao tema; assistir na construção conjunta do texto; negociação sobre a adequação da organização do saber do tema entre os alunos e professor, e ao mesmo tempo entre alunos em si; desenhar a estrutura e aspetos linguísticos do texto para a organização textual. Isto é muito importante neste ciclo de aprendizagem porque “it illustrates to students both the process of composing text, and a product that is similar to what they will write themselves” (Gibbons, 2002: 67). Podemos dizer que os esforços e apoios do professor têm um papel muito importante para que os alunos possam saber a maneira de melhor escrever o texto.

d. *Independent construction of the text*, nesta fase, os alunos vão redigir o texto de modo independente (em pares ou individualmente). Porém, antes de iniciar, o professor deve recolher informação sobre o progresso dos alunos, ou seja, saber a competência dos alunos para construir textos. Esta fase ocorre quando o trabalho em pares ou grupo tem um efeito positivo, ou, se pelo contrário, o professor deve reciclar algumas atividades. A essência da fase ‘*independent construction*’ demonstra o desenvolvimento do conhecimento dos alunos ao longo das três fases do ciclo. Por isso, a assistência do professor para com os alunos já é mínima como sugerem Hammond et al. (1992). Porém, tal não significa ignorar completamente o professor. O professor tem um papel ativo nesta fase, tal como referem os autores: “being available to consult with individual learners as they require assistance or feedback. The teacher’s role is to provide constructive comments to the learners on what further development may be necessary” (op. cit.: 23). As atividades e tarefas permitem aos alunos incorporar o conhecimento e aspetos gramaticais nas suas escritas; produzir texto

mais próximo do texto modelo; ler outros textos fora da escola; tornar-se mais confiante em produzir textos fora da escola.

A questão da colaboração é ainda importante nas práticas de desenvolvimento profissional, uma vez que não faz sentido advogarmos a colaboração na aprendizagem dos alunos (da escrita), sem falarmos de colaboração entre professores. Abordaremos esta questão no ponto seguinte.

3.6 O papel da supervisão ao serviço da colaboração

O conceito de supervisão está muito dependente de quem conduz os estudos. Glickman (2004, cit. in Vieira, 2010a: 8) comenta o termo SuperVisão como um termo:

(...) that denotes a common vision of what teaching and learning can and should be, developed collaboratively by formally designated supervisors, teachers, and others members of the school community. The word also implies that the same persons will work together to make their vision a reality – to build a democratic community of learning based on moral principles calling for all students to be educated in a manner enabling them to lead fulfilling lives and be contributing members of a democratic society.

Esta ótica tem importância para a educação participativa, isto é, reflete-se na construção do nível de profissionalismo dos agentes educativos que devem contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Por sua vez, Vieira (op. cit.: 8) salienta ainda que a supervisão é “orientada para a construção de uma educação racional e justa, que exige dos seus atores um elevado grau de profissionalismo”.

A supervisão, enquanto prática de promoção do desenvolvimento profissional dos docentes, em contexto de colaboração, assume vários formatos. As práticas de supervisão podem ser agrupadas em cenários divergentes, porém, só um entre eles vai ser o que vamos abordar, pelos princípios da colaboração profissional em que assenta. Nesta perspetiva, o cenário clínico como modelo de supervisão na área de educação irá ser discutido na sua relevância para o melhoramento da prática da docência e adequação ao contexto do nosso estudo.

Segundo Alarcão e Tavares (1987), o modelo clínico foi desenvolvido para que o professor possa analisar e repensar o seu desempenho na sala de aula. Isto implica espírito de colaboração entre professores, cuja atividade continuada abrange a planificação e avaliação de modo conjunto. A melhoria da prática de ensino na sala de aula por parte dos professores é o objetivo fundamental deste modelo. O foco da supervisão clínica é a melhoria das instruções dos

professores sobre o desempenho do professor e alunos durante o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. Os autores sugerem que este modelo “visa ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino” (op. cit.: 30).

Podemos constatar que, para o efeito desta prática, são necessárias pessoas para alcançar as metas de modo colaborativo, através das interações sobre uma determinada atividade, orientada pelos “princípios de partilha e de equidade sobre formas de construção de conhecimento, de organização do trabalho, sobre desenvolvimento (...) para uma determinada forma de entender a vida do homem enquanto ser social que se aproxima dos ideais da democracia” (Alarcão & Canha, 2013: 46). Por seu lado, Moreira (2010) afirma que a

supervisão pedagógica é entendida enquanto atividade de regulação (planificação, monitorização e avaliação) individual (auto-supervisão) e colaborativa (supervisão interpares ou vertical) dos processos de ensino-aprendizagem e de formação, que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais e dos sujeitos. (op. cit.: 92)

Esta perspetiva adopta a transformação pedagógica como a sua finalidade principal. Em 1993, Vieira define a supervisão no contexto pedagógico como “atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (1993: 28). Em 2010, Vieira define-a como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem” (2010b: 15). Mais tarde afirma que a “transformação, associada a ideias de emancipação e libertação, está na crença na agência do sujeito-formador ou professor-come produtor (e não reproduzidor) de pensamento de ação, capaz de analisar e reconfigurar criticamente os contextos em que trabalha” (Vieira, 2010c: 149).

A supervisão está atualmente vinculada à noção de reflexividade e emancipação, tendo por objetivo desenvolver a competência de auto e hetero supervisão nas ações pedagógicas. Esta competência tem um papel fulcral nas práticas do ensino da escrita em contexto de colaboração entre os professores. Na planificação das aulas de escrita, deve respeitar-se o processo da escrita e o acompanhamento em todo o processo. Por outro lado, este trabalho de planificação, desenvolvimento e avaliação das práticas deve ser desenvolvido em contexto de supervisão interpares. Foi o que procurámos fazer neste estudo.

Capítulo 4 - Metodologia da investigação

Este capítulo visa abordar a metodologia da investigação. Inicialmente, vamos identificar os objetivos que nos guiaram o estudo realizado e, posteriormente, descrever o plano geral da investigação e o contexto onde se realizou o estudo. Finalmente, introduz-se o paradigma adotado, as estratégias de recolha e análise de dados, apresentando-se ainda a descrição dos instrumentos usados no estudo.

4.1 Plano geral do estudo

O estudo apresentado foi desenvolvido no 1º trimestre do ano académico de 2014, com uma turma de 9º ano do ensino básico, 3º ciclo, numa escola timorense. O estudo incidiu na escrita colaborativa na aula de Inglês.

Na qualidade de investigador, colaborando com o professor da turma, foi nosso objetivo desenhar a intervenção logo após a aplicação de um questionário inicial, desenvolver as atividades da escrita em colaboração e, por fim, avaliar a experiência pedagógica sobre a escrita colaborativa na aula de Inglês. Pretendeu-se com este estudo:

4. Caracterizar as perceções e conceções nas práticas de ensino e aprendizagem da escrita na aula de Inglês;
5. Analisar o contributo do trabalho colaborativo no desenvolvimento da competências de escrita na aula de Inglês;
6. Avaliar potencialidades e constrangimentos da colaboração na mudanças das práticas de ensino da escrita na aula de Inglês.

Vieira (2006: 16) refere que “a reflexão profissional assume um objetivo político: a autonomia do educador e dos educandos”. Por isso, a reflexividade e a autonomização funcionam como duas fases da mesma realidade, que deve ser potencialmente emancipatória para todos os sujeitos envolvidos (op. cit.: 16).

O estudo orientou-se para promover a autonomia dos alunos na aula da escrita de Inglês através das práticas colaborativas no processo de aprendizagem e ensino, na medida em que “desenvolver uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar significa conceber o ensino

como uma prática capaz de transformar os alunos em consumidores críticos e produtores criativos de saberes, conceber o professor como intelectual crítico e agente de mudança” (op. cit.: 18).

A investigação adotou a forma de estudo de caso interventivo, assumindo um formato próximo da investigação-ação que Halsey (1972, cit. in Sousa, 2009: 95) define como “uma intervenção em pequena escala na sala de aula e um estreito exame dos efeitos”. Tratou-se de um programa de intervenção em sala de aula para desenvolver a escrita colaborativa, buscando compreender e superar dificuldades, assim como desenvolver competências e estratégias de escrita dos alunos. Dado ter-se tratado de uma intervenção em sala de aula, com a finalidade de melhorar as práticas de ensino-aprendizagem, ter sido participada e colaborativa (investigador e professor trabalharam juntos na identificação e resolução de um problema pedagógico), ter estado orientada para a melhoria das aprendizagens dos alunos e ter assumido uma natureza cíclica e autorreflexiva, consideramos ter tido as características de um estudo de investigação-ação.

O professor da escola e o investigador assumiram diferentes funções neste estudo. O professor da escola tem a função de participar na investigação como colaborador através da implementação do programa de intervenção, que foi desenhado com o investigador. A ideia de que o professor assume um papel próximo do investigador tem vantagens. Olson (1990: 17-18) define seis vantagens:

a) reduces the gap between research findings and classroom practice; b) creates a problem solving mindset that helps the teacher when they consider other classroom dilemmas; c) improves teachers' instructional decision making process; d) increases the professional status of the teacher; e) helps empower teachers to influence their own profession at classroom (...); and f) offers overriding and ultimate advantage of providing the potential for improving the educational process for children.

Quanto ao investigador, este desempenha o papel de observador participante, o qual integra-se no grupo-turma para obter informações através de processos de supervisão colaborativa, os quais sustentam a reflexão e a (re)construção das práticas pedagógicas.

A experiência pedagógica realizou-se a partir da reflexão sobre um questionário inicial aos alunos e uma entrevista inicial aos professores da escola, como base da planificação das atividades na aula.

O quadro 1 apresenta a relação entre os objetivos de investigação e as estratégias de recolha de informação, as quais permitiram obter dados de natureza qualitativa e quantitativa.

Objetivos	Estratégias de recolha de informação	Tipo de informação
<p>1. Caracterizar as perceções e conceções nas práticas de ensino e aprendizagem da escrita na aula de Inglês.</p>	<p><u>Obj.: 1, 3</u></p> <p>Entrevista inicial aos professores de Inglês de uma escola em Timor-Leste.</p>	<p>Conceções sobre o ensino e a aprendizagem da escrita.</p> <p>Perceções das práticas de ensino e aprendizagem da escrita.</p> <p>Perceções da importância da colaboração profissional na mudança educativa.</p>
<p>2. Analisar o contributo do trabalho colaborativo no desenvolvimento de competências de escrita na aula de Inglês.</p>	<p><u>Obj.: 1, 2</u></p> <p>Questionário inicial e final a uma turma de 9º ano sobre perceções da escrita na aula de Inglês (antes e após uma experiência de escrita colaborativa).</p>	<p>Conceções sobre o ensino e a aprendizagem da escrita (processo de escrita, atitudes face à escrita...).</p> <p>Perceções das práticas de ensino e aprendizagem da escrita (estratégias, dificuldades, sugestões...).</p> <p>Perceções do impacto da experiência de escrita colaborativa (aprendizagens, dificuldades, sugestões).</p>
<p>3. Avaliar potencialidades e constrangimentos da colaboração na mudança das práticas de ensino da escrita na aula de Inglês.</p>	<p><u>Obj.: 1, 2, 3</u></p> <p>Observação de aulas incidente numa experiência de escrita colaborativa, desenvolvida com um professor da escola.</p> <p>Autoavaliação aos alunos.</p> <p>Entrevista final ao professor da turma.</p>	<p>Perceções do impacto da experiência de escrita colaborativa: nos alunos e no professor.</p> <p>Perceções das potencialidades e constrangimentos da colaboração profissional na mudança das práticas.</p>

Quadro 1. Objetivos e estratégias de recolha de informação

As entrevistas foram dirigidas aos professores da língua inglesa de uma escola de Díli, em Timor-Leste, tendo assumido um formato semiestruturado. Trata-se de uma forma de entrevista onde “o investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos” (Máximo-Esteves, 2008: 96). Foi ainda efetuada uma entrevista final semiestruturada ao professor da turma, de modo a obter as suas perceções

sobre potencialidades e constrangimentos da escrita colaborativa e da colaboração profissional na mudança das práticas pedagógicas. As entrevistas foram efetuadas face-a-face e audiogravadas para facilitar a transcrição e análise. Ao concluir o ciclo da ação pedagógica, aplicou-se uma ficha de autoavaliação e um questionário final aos alunos, incidentes na avaliação do impacto da experiência de escrita colaborativa desenvolvida.

4.2 Contexto de estudo

4.2.1 A escola

O estudo foi efetuado numa escola do 3º CEB na parte oeste do Distrito de Díli. Dispondo de um terreno coberto de cerca 20.000 m², foi formalmente construída em 1984, época em que Timor-Leste ainda estava sob domínio da Indonésia. Aquando da instalação do primeiro curso, o currículo foi importado, notadamente do modelo central de Jacarta, passando-se a ter um curso sob linhas de orientações do governo central. Após o referendo, a escola foi totalmente destruída, e os professores migraram todos para as vizinhas províncias sob jurisdição indonésia, porque eles vieram todos destas regiões.

No sentido de continuar esta prática depois da Independência, havia um conjunto de professores voluntários, promovendo uma atividade pedagógica na respetiva escola. Essas práticas educativas aconteciam numa condição desfavorável com o efeito da crise de 1999, em que grande parte das infraestruturas de Timor-Leste foi destruída.

Mesmo assim, o primeiro ano letivo e o processo de aprendizagem e ensino iniciaram no ano académico de 1999/2000. Mesmo enfrentando enormes desafios, diversas ações foram desenvolvidas a partir dessa data. Alguns programas foram apoiados pelo Ministério da Educação e outras foram da iniciativa dos professores da própria escola.

Com efeito, o governo de Timor-Leste, através do Ministério da Educação tomou a responsabilidade de reconstruir e reabilitar a referida escola para a concretização das ações escolares.

A escola, atualmente, é constituída por 22 salas de aula normais, uma sala dos professores, um gabinete da direção da escola e uma sala para os serviços administrativos. A biblioteca e o laboratório ainda estão em falta ou, em outras palavras, não existem.

4.2.2 O desenvolvimento do currículo do ensino básico na escola

Após da divulgação do Decreto-Lei n° 7/2010 de 19 de maio sobre o Regime Jurídico da Administração e Gestão do Sistema de Ensino Básico, o Ministério de Educação designou a referida escola como centro dos Estabelecimentos Integrados do Ensino Básico em 2011. Assim, as escolas básicas do 1° ciclo e 2° ciclo integram-se nesta escola como escolas básicas filiais. Esta composição reflete-se no artigo 2° do presente Decreto-Lei, alínea 1 e 2):

O sistema de ensino básico de Timor-Leste organiza-se através de Estabelecimentos Integrados de Ensino Básico (E.I.E.B). Os E.I.E.B. são constituídos por: a) Uma Escola Básica Central, composta pelos três ciclos do ensino básico; b) Por um conjunto de Estabelecimentos de Ensino do primeiro ou do segundo ou do terceiro ciclo de ensino básico, ou ainda do primeiro e segundo ciclos de ensino básico, designados de Escolas Básicas Filiais.

Deste modo, foram designadas três escolas básicas do 1° e 2° ciclo que afiliam a Escola de 3° ciclo como um agrupamento.

O quadro de recursos existentes da escola do 3° CEB é constituído por 47 funcionários, distribuídos da seguinte forma: 1 diretora, 1 vice diretor, 1 chefe de gabinete com 5 membros; 4 funcionários administrativos e 1 guarda escolar, e 39 professores, sendo 23 professores do sexo masculino e 16 do sexo feminino. Os 39 professores atuam em 21 turmas com um total de 1164 alunos. O 7° ano tem um total de 485 alunos, o 8° ano tem 358 alunos e o 9° ano fica com 321 alunos.

Os professores desta escola são formados em diversos níveis, desde o nível de estudante de licenciatura, bacharel ou até mestrando; porém alguns deles não são formados na área de educação.

Na Escola Básica, à semelhança do que acontece em todas as escolas em Timor-Leste, o currículo nacional é o quadro da referência para a execução dos planos curriculares no nível de 3° CEB. Tal como previsto no plano curricular, a disciplina de inglês tinha 3 horas letivas semanais. Além disso, o manual em uso no 9°ano nesta escola é o '*English Students Workbook*'. Tal como foi referido no capítulo1, também nesta escola o manual não está adequado ao novo currículo do 3° CEB e apresenta situações fora do contexto de Timor-Leste ou sítios que os alunos não conhecem. Por causa da limitação no número de livros disponíveis, a direção da escola não permite aos alunos levar o manual para casa.

4.2.3 Participantes

Foram participantes neste estudo os professores da língua inglesa da escola, num total de 3 professores, e alguns alunos do 9º ano, num total de 45. Embora os restantes alunos do 9º ano (6 turmas) não tenham participado na intervenção, foi selecionada 1 destas turmas para a pilotagem do questionário.

Os Professores

A caracterização do grupo de professores do Inglês foi feita através da entrevista semiestruturada aplicada antes da realização da experiência pedagógica. Conseguimos de obter informações relativamente a dados pessoais e profissionais para delinear os seus perfis. Foram alvo de análise diferentes variáveis em relação ao género, idade, habilitação literária, tempo de serviço, situação profissional, número de turmas e anos de escolaridade em que leciona o Inglês, e as funções para além da prática da docência (Quadro 2).

Perfil pessoal dos professores			Total
Idade	31 – 40		1
	41 – 50		2
Sexo	Masculino		3
	Feminino		0
Habilitação Literária	Estudante de Licenciatura	Em Inglês	1
	Licenciatura		2
Situação Profissional	Contratado		0
	Permanente		3
Anos de serviço	17 anos		1
	14 anos		1
	28 anos		1
Disciplina que leciona	Inglês		3
Número de turmas que leciona	7 turmas		3
Anos de escolaridade em que leciona a língua inglesa	7º ano		1
	8º ano		1
	9º ano		1

Funções para além da prática docência	Diretor da turma	2
	Vice diretor assunto dos alunos	1

Quadro 2: Perfil dos professores

Dos 3 professores envolvidos no estudo, todos são do género masculino. Em relação à idade, 1 professor encontra-se entre os 31 e 40 anos, e 2 professores têm entre 41 e 50 anos. Não são todos os professores de nível de licenciatura: 2 são licenciados na área de Inglês, e o outro é estudante de licenciatura de Inglês na Faculdade da Ciências de Educação, Universidade Nacional de Timor Lorosa'e.

Relativamente à situação profissional destes professores, confirma-se que todos são professores permanentes. O tempo de serviço varia entre 14 e 28 anos: 1 professor tem 28 anos de lecionação, 1 tem 17 anos e o outro 14 anos. Entre os 3 professores, apenas 2 professores têm experiência de mais de 14 anos. Isto significa que os 2 professores já tinham lecionado no tempo de ocupação Indonésia.

No que diz respeito ao nível de ensino, constata-se que os 3 professores lecionam no mesmo ciclo: 1 professor com 28 anos de serviço leciona as aulas no 9º ano, 1 professor com 14 anos de serviço leciona no 8º ano e outro no 7º ano. Verifica-se que os professores têm experiências profissionais por volta de 14 anos no 3º CEB.

As turmas atribuídas não variam, o que significa que cada um tem 7 turmas para lecionar. Por isso, estes professores só lecionam exclusivamente o Inglês. Além da prática docente, há uma variação de funções desempenhadas: 2 professores desempenham funções como encarregados ou diretores da turma e 1 tem a função de vice-diretor dos assuntos dos alunos, mas antes era diretor da turma enquanto ainda não assumia o cargo como vice-diretor.

O Professor Colaborador

Aparte das caraterizações acima relatados, pretendemos fazer uma breve descrição do professor da turma do 9º ano, em relação à sua formação académica e profissional.

Completo o curso de 4ª classe no tempo de governação de Portugal em 1974. Quando o território foi invadido, continuou o estudo na Escola de Formação de Professores para o ensino primário em Díli, e conseguiu concluir o curso em Julho de 1986. No mês de outubro do mesmo

ano, foi sido recrutado como professor do ensino primário. Foi colocado numa Escola Primária do distrito de Díli e lecionou aulas como professor da Matemática. Só esteve apenas 4 anos na respetiva escola, pois foi transferido para outra. Nesta escola, além de ser professor da matemática, desempenhava também função de diretor da turma. Tinha feito várias formações na área de matemática no interior e mesmo no exterior da região.

Quando a independência do território foi conquistada em 1999, lecionou as aulas de matemática na escola pré-secundária, atual Escola Básica 3º Ciclo. Reconhecendo as demandas da instituição escolar, e porque queria desenvolver mais o conhecimento, decidiu continuar os estudos de nível superior. Deste modo, iniciou o curso na Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, Faculdade de Ciências da Educação na área de Inglês em 2001. Licenciou-se em 2009, e lecionou as aulas como professor de Inglês do 9º ano na mesma escola até à presente data. Ao mesmo tempo desempenha a função de diretor da turma. Além de professor integrado na carreira docente para o ensino básico, leciona também aulas no ensino superior.

Participou nas diversas formações realizadas por Ministério da Educação, tal como a formação da língua portuguesa e a formação na área de psicologia da educação.

Os Alunos

Os alunos de 9º ano, num total de 321, estavam distribuídos em 7 turmas. Foi escolhida uma turma para a realização da intervenção pedagógica. A turma tem um total de 45 alunos que participaram no estudo.

A caracterização dos alunos foi feita através da aplicação de um questionário inicial, que possibilitou adquirir dados para traçar os seus perfis (ver guião e questionário nos anexos 1 e 2). O quadro 3 apresenta a caraterização dos alunos participantes no estudo.

Idade	13 anos	3
	14 anos	18
	15 anos	14
	16 anos	4
	17 anos	6
Total		45
Sexo	Masculino	26
	Feminino	19
Total		45

Ano da entrada da escola	2011	0
	2012	45
Total		45

Quadro 3. Perfil dos alunos

Relativamente à idade verifica-se que existe uma variação. A maioria dos alunos encontra-se entre 14 e 15 anos, havendo 18 alunos com 14 anos e 14 com 15 anos. Há ainda 3 alunos com 13 anos, 4 alunos com 16 anos e por ultimo, 6 alunos com 17 anos. Em relação aos alunos com maior idade na escola, todos ingressaram no ano de 2012 e nenhum deles foi reprovado, o que significa que houve um adiamento no seu ingresso na escola. Este adiamento de alguns deve-se a problemas económicos das famílias e grande distância entre as escolas e as habitações, o que leva a muitas desistências da escola ao longo do ano.

Em relação ao género, há um total de 26 que são do sexo masculino e 19 do sexo feminino.

4.3 Descrição da intervenção

A intervenção concretizou-se em três fases: a pré-intervenção, a intervenção didática e pós-intervenção. Cada ciclo incluiu diferentes atividades, tal como se pode visualizar no quadro 3. Nesta secção iremos apenas descrever as atividades realizadas, reservando para o próximo capítulo a análise da informação recolhida e os resultados.

Objetivos	Fases	Atividades	Instrumentação	Períodos
Caracterizar concepções e práticas de ensino e aprendizagem da escrita na aula de Inglês;	1ª Formação do grupo	1. Encontro com a autoridade da escola e professores	- Entrevista inicial dos professores (primeiro período)	1. 5 de setembro de 2013
		2. Pilotagem do questionário inicial		2. 11 de setembro 2013
		3. Sessão sobre aprendizagem colaborativa	- Questionário inicial aos alunos	3. 9 de janeiro 2014
		4. Aplicação do questionário inicial		4. 10 de janeiro 2014
		5. Análise e discussão do questionário inicial dos alunos	- Entrevista inicial (2º período)	5. 16 - 22 de janeiro de 2014
		6. Identificação de problemas relativos à escrita		6. 20 - 21 de janeiro de 2014

Analisar o contributo do trabalho colaborativo no desenvolvimento da competências de escrita na aula de Inglês;	2ª Intervenção pedagógica	Planificação e implementação da intervenção pedagógica: - <i>Building the field</i> - <i>Modelling the text</i> - <i>Joint construction</i> - <i>Independent construction</i>	Planificação das aulas Textos produzidos pelos alunos	16 de janeiro a 6 de março
Avaliar potencialidades e constrangimentos da colaboração na mudanças nas práticas de ensino da escrita na aula de Inglês.	3ª Avaliação da intervenção didática-formativa	Avaliação da intervenção pedagógica Avaliação da intervenção formativa	Questionário de auto-avaliação Questionário final aos alunos Entrevista final ao professor	6 de março 13 de março 18 de março

Quadro 4. Plano geral da intervenção didático-formativa

Na pré-intervenção realizaram-se dois encontros com os professores do inglês da escola, sendo o primeiro encontro realizado no dia 5 de setembro de 2013. Nesta ocasião, foi-lhes explicado o objetivo do estudo e as razões para a seleção da escola para a realização da intervenção pedagógica numa turma. Concordaram de imediato em envolver-se no estudo. Devido a realização do exame nacional ao nível do ensino não superior, no mês de outubro, os alunos do 9º ano que foram alvo da intervenção foram sujeitos a exame nacional. Por esta razão a intervenção foi adiada para o início do ano escolar de 2014.

Visto a urgência e a importância de alguns procedimentos relativos à implementação das atividades da investigação, tentamos realizar a entrevista inicial nos momentos em que os professores estavam na escola para o funcionamento do exame em setembro. Mas havia uma discordância entre os três professores. Dois de entre eles disponibilizaram-se para ser entrevistados, outro rejeitou por razão de atender aos programas do exame nacional e queixou-se que ainda não tinha um pedido oficial à autoridade da escola. Reconhecendo esta condição, mas tomando a iniciativa de não atrasar a entrevista inicial, os dois professores ofereceram os seus tempos livres para a realização da mesma. Nesse caso, foi impossível de ignorar a boa vontade dos professores, e combinamos o horário da entrevista. Assim, a entrevista realizou-se no dia 11 de setembro de 2013.

No novo ano letivo de 2014, no dia 9 de janeiro de 2014, na ocasião do encontro com o diretor da escola, foi entregue o documento oficial da condução do estudo, explicando o objetivo da pesquisa (anexo 3). Refletindo a importância e o contributo do estudo a realizar, o diretor

convocou um encontro com os professores do Inglês com a participação do investigador. Nesta reunião, o diretor enfatizou a importância desta intervenção, e pediu aos professores da língua inglesa para colaborar e participar. Neste encontro foi escolhida uma turma de 9º ano para esse efeito. Concordou-se introduzir aos alunos ao assunto no dia 16 de janeiro 2014. Contudo, e com a finalidade de fazer a pilotagem do questionário inicial, escolhemos outra turma de 9º ano, e que teve lugar a 10 de janeiro do mesmo ano.

A intervenção com a turma iniciou com o encontro com os alunos, discutindo-se os conceitos de aprendizagem colaborativa e competências sociais a ser desenvolvidas no grupo (Johnson & Johnson, 1994, 1999) e (Johnson & Johnson, 2006). Esclareceram-se as atividades relativas a estas competências, por exemplo: a maneira de falar e perguntar, respeitar as ideias dos outros colegas, a maneira de propor ideias, partilhar, pedir ajuda, entoação da voz, dizer coisas agradáveis, usar os nomes dos colegas, etc. Após a realização desta atividade, aplicou-se o questionário inicial aos alunos e formaram-se os grupo colaborativos. A turma tinha um total de 45 alunos, tendo-se decidido formar 8 grupos: 5 grupos com 6 membros, 3 grupos com 5 membros.

Para além das atividades acima referidas, combinou-se as entrevistas com os professores de Inglês. Estabelecendo uma pré-condição para o efeito, os professores solicitaram a matéria da entrevista para fazerem as reflexões sob o conteúdo, antes de conduzir a entrevista. Entregou-se os documentos oficiais da realização do estudo e os materiais da entrevista. Determinou-se a data da entrevista para dois dias. Assim, as entrevistas iniciais decorreram nos dias 20-21 de janeiro, procurando assegurar-se uma situação de liberdade da expressão e a colocação das questões de modo a não ofender o entrevistado (Bell, 2004).

O questionário inicial foi analisado para identificar e detetar os problemas enfrentados por alunos na aula de inglês relativos à escrita. Quase metade dos alunos não gostava da aula da escrita por vários motivos. Em relação aos tipos de textos preferidos, quase metade dos alunos da turma apreciava escrever cartas e um elevado número de alunos não gostavam do relato.

Discutiu-se esses assuntos com o professor da turma, e escolheu-se só dois tipos de textos (*personal letter & personal recount*) como objetos da intervenção por motivo da limitação do tempo, tanto para o investigador e também para o próprio professor da turma devido à carga horária para a disciplina da língua inglesa que é de três horas por semana. A partir daí, desenvolveu-se a planificação das aulas para a segunda fase da intervenção.

Para o efeito desta fase da intervenção didática, foram planificados duas sequências para os dois tipos de texto (anexo 4) para seis aulas assentes nos pressupostos da abordagem “*curriculum cycle*” (Hammond et al., 1992; Dansie, 2001; Hammond, 2001; Gibbons, 2002).

A primeira sequência (a 23 de janeiro) iniciou-se com um texto, “*Personal letter*”, e foi desenhada para três aulas. Na segunda sequência (20 de fevereiro), continuou-se com outro texto, “*Personal Recount*”, planeada para três aulas. Todas as atividades desenvolvidas seguiram a mesma abordagem do *curriculum cycle* (ver atividades desenvolvidas no anexo 5):

a. *Building the field*: foi uma fase essencial na construção dos conhecimentos gerais dos alunos sobre o contexto social e cultural em função do tema. Nesta fase, os alunos envolveram-se numa discussão acerca de semelhanças e diferenças culturais, explorá-las para ter noções claras em relação ao tópico, antes de ser alvo da escrita. Por exemplo, cada aluno tem experiências individuais sobre a maneira de dar informações a alguém via cartas, ou deve partilhar informações interessantes sobre algo que sucedeu num determinado período. A partir daí os alunos exploraram o vocabulário relevante ao tema e praticaram as estruturas gramaticais, baseando-se na estrutura gramatical. Deu-se espaço aos alunos para partilhar e argumentar os aspetos relativamente ao tema a ser tratado. Para além disso, permitiu ainda desenvolver a estratégia da leitura nos alunos, de modo a viabilizar a compreensão da informação no texto mais rápido.

b. *Modelling the text*: momento de apresentação aos alunos do modelo do texto que iriam escrever ou ler. Conduzindo os alunos a ter perceções relativas ao contexto global do tópico, foi a finalidade prepará-los para ler e escrever. Para além disso, discutiu-se a função social do texto, analisou-se a estrutura do texto e normas gramaticais adotadas. As atividades e as tarefas da aula envolveram leituras sobre o modelo do texto entre professor e alunos, partilha de experiências sobre o texto, análise de cada função que constitui a estrutura do texto (orientação, registo do evento, reorientação e coda), ou identificação das normas gramaticais utilizadas.

c. *Joint construction of the text*: foi nesta fase que os alunos construíram um texto idêntico com a assistência do professor. Foi dado apoio aos alunos em relação à estrutura de texto, de modo a assegurar a progressão dos mesmos e os aspetos gramaticais a ter em conta na elaboração do texto. As atividades e tarefas da aula incluíram a discussão suplementar e

revisão da estrutura e contexto, negociação da adequação da construção do texto no início, na redação e na revisão entre professor e aluno, e entre alunos, de modo a compartilhar o conhecimento e apresentar a revisão e re-elaboração do texto à turma.

d. *Independent Construction of the Text*: foi a fase em que os alunos produziram textos sem apoio do professor, de modo a incorporar os conhecimentos acerca dos aspetos gramaticais e as estruturas do texto. Isto não significa que o professor não necessitou de prestar apoio; o apoio do professor já foi mínimo. De qualquer modo, sempre que o aluno solicitava a opinião sobre o texto a produzir, e o professor esteve sempre disponível para o atender.

Todas as atividades do ciclo de ensino e aprendizagem desenvolvidas na nossa intervenção são resumidas e apresentadas na figura 5:

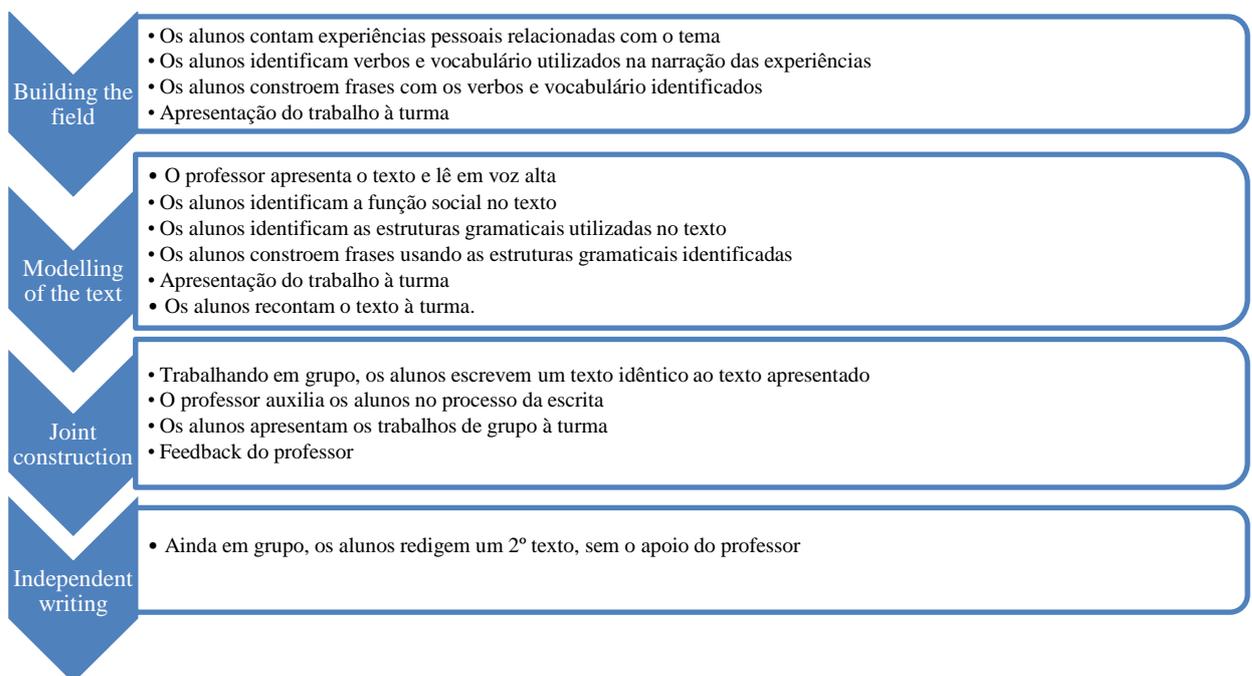


Figura 5: Ciclo de ensino e aprendizagem da escrita na intervenção didática

Na implementação da intervenção, houve uma combinação entre a fase *building the field* e *modelling of the text* para uma aula. Isto não quer dizer que todas as atividades das duas fases foram misturadas. Neste caso, foi possível prosseguir as atividades da fase de *modelling of the text* quando as atividades da primeira fase já estavam concluídas. Estas atividades organizaram-se deste modo por questão de tempo.

No momento em que os alunos desenvolveram os trabalhos em colaboração, na fase *joint construction* e *independent construction*, foram observados os seus desempenhos e comportamentos no grupo. A observação percorreu as duas sequências da intervenção didática. As informações obtidas funcionaram como reflexão a ser tratada no final da aula com o intuito de remodelar os desempenhos nas tarefas de grupo.

No que diz respeito às finalidades das aulas, pretendeu-se desenvolver a interdependência positiva e as competências sociais nos alunos, promover a aprendizagem colaborativa e a autonomia nas competências da língua, especialmente na competência da escrita.

No final da intervenção didática, aplicou-se a autoavaliação individual e coletiva. Posteriormente, aplicou-se também o questionário final aos alunos para saber as suas perceções sobre a escrita colaborativa, e o contributo que trazia para a melhoria na aprendizagem. Por fim, realizou-se a entrevista final ao professor da turma para saber as suas perceções acerca da aprendizagem colaborativa e colaboração profissional.

4.4 Opções metodológicas

Este estudo adopta a paradigma qualitativo, sendo orientado por uma perspetiva interpretativa. Denzin e Lincoln (1994: 4) esclarecem que “a palavra qualitativa implica uma ênfase em processos e significados que não são examinados nem medidos (se chegarem a ser medidos) rigorosamente, em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência”. Este estudo enquadra-se numa investigação “naturalista, dado se estudar fenómenos educativos no seu ambiente natural” (Lincoln & Guba, 1991: 39). Este tipo de investigação “preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade (...) usando procedimentos empíricos” (Afonso, 2005: 14).

A investigação qualitativa possui algumas características específicas do modo de particularizar a sua existência perante a investigação quantitativa. Bogdan e Biklen (1994) descrevem alguns pontos principais como características da investigação qualitativa:

- a. *Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.* Os dados são obtidos através do contato imediato com o contexto. A razão é que as atividades devem ser compreendidas porquanto o investigador observa diretamente o meio natural da ocorrência sendo que os comportamentos são influenciados pelo contexto.

- b. *A investigação qualitativa é descritiva.* Os resultados do estudo derivam das transcrições das entrevistas e outras informações recolhidas no campo. Tentamos analisar todos os dados existentes, respeitando a forma em que as informações foram adquiridas. A abordagem qualitativa impõe que tudo é potencial para esclarecer o objeto do estudo.
- c. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.* A ideia é que todas as informações são recolhidas através de um processo, ou seja através da aplicação de alguns procedimentos de interações diretas. Deste modo, o investigador insere-se no contexto para estudar o comportamento, habitualmente através da observação e entrevista.
- d. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.* Uma vez os dados recolhidos e agrupados, as abstrações são construídas. Significa que o processo de análise dos dados é feito de um modo mais amplo no início, e vai-se tornando mais específico para o final.
- e. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.* Os investigadores que utilizam este tipo de abordagem estão interessados no modo como diversas pessoas dão sentido às suas vidas. Ao longo da investigação surge uma preocupação sobre a percepção dos intervenientes que se envolvem no estudo face ao assunto pretendido.

A investigação qualitativa compõe vários formatos de estratégias do estudo. No nosso caso, trata-se de um estudo de caso “conducted within the localized boundary of space and time (...), into interesting aspects of an educational activity (...), mainly in its natural context” (Bassey, 1999: 58). Os estudos de caso “centram-se em contextos singulares” (Afonso, 2005: 14), tratando “o que é particular, específico e único” nesses contextos (op. cit.: 70). Moreira (2005: 133) faz referência a seis características de um estudo de caso, baseando-se em ideias de vários autores:

a) estudo de casos em situações naturais de ocorrência; no caso de investigação ação, trata-se do estudo de casos criados pela acção do investigador, privilegiando-se a observação participante (a preocupação principal não se centra no controlo de variáveis a fim de medir os seus efeitos); b) investigação de um número relativamente pequeno de casos (pode tratar-se apenas um) e onde as comparações são mais implícitas do que explícitas; c) informações descritas, complexas e holísticas, que envolvem um número elevado de variáveis não discretas e análise incidente num número de características de cada caso; d) a quantificação não é uma prioridade; normalmente a qualificação é; e) o enfoque principal é habitualmente a compreensão do caso estudado por si só, com pouco ou nenhum interesse na inferência teórica ou generalização empírica; os temas e hipóteses podem ser importantes, mas mais importante é a compreensão do caso; f) a relevância dos resultados pode ser conceptualizada em termos de provisão de experiência vicariante, como base para a generalização naturalista ou transferabilidade.

O estudo de caso possui algumas vantagens quando aplicado a uma situação peculiar. Sousa (2009) afirma que “a principal vantagem do estudo de caso consiste exatamente na concentração das atenções do investigador e na utilização cruzada de diversos instrumentos de avaliação sobre um caso ou situação específica, procurando identificar os diversos processos interativos em curso, para melhor compreender a sua fenomenologia” (op. cit.: 139). Segundo Dooley (2002, cit. in Meirinhos & Osório, 2010) a vantagem do estudo de caso pode aplicar-se nas situações humanas, a circunstâncias contemporâneas da vida real.

O estudo de caso tem por objetivo compreender o evento em curso e desenvolver teorias genéricas a respeito do fenómeno estudado. De acordo com Yin (1994) e Charles (1998), o propósito do estudo de caso é explicar, explorar ou descrever e avaliar.

No estudo de caso podemos recorrer várias estratégias de recolha de informação. Bell (2004) sugere que a seleção da técnica da recolha de dados depende da adequação do estudo. A observação, entrevista e questionário são os métodos mais usados nesta abordagem, mas nenhum método é excluído (Bell, 2004; Bassegy, 1999; Denscombe, 1998). A escolha das diversas técnicas permite ao investigador fazer cruzamento ou triangulação de dados de diversos tipos. Coutinho (2011) relembra que a utilização de “múltiplas fontes de evidência ou dados [permite] por um lado, assegurar as diferentes perspetivas dos participantes no estudo e por outro, obter várias ‘medidas’ do mesmo fenómeno, criando condições para uma triangulação dos dados, durante a fase análise do mesmo” (op. cit.: 298). O processo de triangulação visa elevar a credibilidade e validade dos resultados (Yin, 1994).

4.4.1 Procedimentos de recolha e análise de dados

No que diz respeito aos métodos da recolha de dados, quaisquer métodos podem ser utilizados, porém devemos seleccionar os mais adequados com base na natureza do estudo e os

tipos de dados que desejamos recolher. No estudo de caso, o investigador pode combinar os métodos da modalidade qualitativa e quantitativa, tal como referem Coutinho & Chaves (2002): “se é verdade que na investigação educativa (...) abundam mais os estudos de casos de natureza interpretativa/qualitativa, não menos verdade é admitir que estudos de caso existem em que se combinam com toda a legitimidade métodos qualitativos e quantitativos” (op. cit. 225).

O investigador deve utilizar múltiplas técnicas de recolha de informação, não havendo um delineamento nos seus usos. Por isso, os investigadores não devem ser passivos, mas criativos ao fazer as suas escolhas e respeitar a ética da investigação. Segundo Bassey (1999), “researchers to be creative and adventurous in their choice of data collection methods. In doing so they should be governed not by traditional views of data collection but by considerations of research ethics” (op. cit.: 69). Em relação à ética de investigação, o autor define três pontos principais de ter em consideração quando conduzimos um estudo: respeito pela democracia, respeito pela verdade e respeito pelas pessoas.

Já referimos que os tipos de dados a ser recolhidos dependem da natureza do estudo, por isso os instrumentos de recolha de dados devem ser criados em função dos objetivos do estudo. Deste modo, foram construídos questionários semiestruturados para os alunos: um questionário inicial e final. Para além disso, ainda houve uma ficha de autoavaliação dos alunos. Por outro lado, realizámos entrevistas iniciais aos professores da língua Inglesa e uma entrevista final ao professor da turma. Finalmente, a observação também foi aplicada para monitorizar os desempenhos dos alunos na aula de escrita colaborativa.

Questionários aos alunos

Selecionamos o questionário como instrumento para obter informações junto dos alunos. Segundo Afonso (2005), “os questionários consistem em conjunto de questões escritas a que se responde também por escrito” (op. cit.: 101). Deste modo, optou-se pelo formato de questionário semiestruturado que se foi desenvolvendo na base dos objetivos do estudo. Segundo o mesmo autor, “a construção de um questionário desenvolve-se através da elaboração de uma grelha ou tabela de especificações onde (...), se inventariam os tópicos substantivos a abordar” (op. cit.: 105). Assim, fez-se uma breve análise de alguns documentos oficiais e revisão de literatura, tendo-se feito, a partir daí, dois guiões de questionários: um para o questionário

inicial (Anexo 1) e outro para o questionário final (Anexo 6), para delinear as perguntas e as informações que queríamos explorar.

A elaboração do questionário inicial atravessou várias fases:

1. A construção inicial do questionário;
2. A validação do questionário através da pilotagem a uma turma de estudantes do 9º ano de 3ºCEB;
3. A revisão do questionário.

A validação do questionário é fundamental para identificar o tempo a decorrer e ao mesmo tempo detetar alguns problemas ou liquidar algumas questões que vão mostrando a sua importância. Segundo Bell (2004), “todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados para saber quanto tempo demoram os receptores a realizá-los, por outro lado, isto permite-lhe eliminar questões que não conduzam a dados relevantes” (op. cit.: 110). A validação tem um “sentido de otimizar a sua eficácia na recolha da informação pretendida” (Afonso, 2005: 105). O objetivo desta validação, segundo Bell (2004: 110), é descobrir os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação, de modo a que os indivíduos no estudo real não encontrem dificuldades em responder. O ideal é testá-lo com um grupo semelhante ao da população do estudo (Bell, 2004), pelo que o fizemos noutra turma de 9º ano da mesma escola.

No processo de pilotagem, confirmou-se que os alunos não tinham muitas dificuldades em responder às questões formuladas, porque o questionário foi construído em versão bilingue: em língua portuguesa e língua tétum. Isto não significa que o questionário não possuía alguns problemas. Verificou-se que foram detetados alguns erros ortográficos e o uso de termos incertos em tétum. Para além disso, foi identificado no primeiro bloco da informação pessoal itens não construídos em versão bilingue. Para o efeito, submetemos o questionário a uma revisão em termos da substância das questões e das suas características técnicas, tal como recomenda Afonso (2005: 105).

O questionário inicial (anexo 2) é constituído por 3 blocos e o questionário final (anexo 7) consiste apenas em 1 bloco, dividido em 7 questões.

O **bloco I** do questionário inicial é constituído por um texto introdutório sobre o tema do estudo realizado, garantindo a confidencialidade e o anonimato, mas incluindo também dados

personais dos alunos que pretendemos recolher. Os dados recolhidos foram usados para traçar os perfis dos alunos (feita na secção 3.2.3).

O **bloco II** do questionário é composto por 7 perguntas fechadas para saber a percepções dos alunos sobre o ensino do inglês. Em relação às questões incidentes no uso do manual de inglês (2.1, 2.2, 2.3, e 2.4 do questionário), as respostas foram tratadas no ponto 4.2.2 deste capítulo.

O **bloco III** do questionário inicial é constituído por 4 perguntas fechadas que foram construídas para saber as percepções e conceções dos alunos em relação à escrita na aula de Inglês.

O questionário final é constituído por 7 perguntas fechadas, e visa conhecer as percepções dos alunos sobre o contributo do trabalho colaborativo no desenvolvimento das competências de escrita na aula de Inglês, bem como avaliar potencialidades e constrangimentos da colaboração nas práticas em sala de aula.

Para além das perguntas fechadas, solicitamos informações complementares, pois é uma forma de dar um espaço aos alunos de expressar algo, afirma Bell (2004). Estas informações foram submetidas a um tratamento de análise do conteúdo.

Entrevistas aos professores

Optamos pela entrevista como um instrumento da recolha de informação adequado no estudo. Segundo Máximo-Esteves (2008: 92), “ a entrevista é um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde”. Esta perspetiva encontra-se também em Afonso (2005: 97): “entrevista constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, e consiste uma interação verbal entre o entrevistador e o respondente em situação face a face ” (op. cit.: 97).

Deste modo, selecionou-se a entrevista semiestruturada, tendo-se, para o efeito, construído dois guiões: um guião para a entrevista inicial (Anexo 8) e outro para a entrevista final (Anexo 10). Estes guiões tiveram por base a análise de alguns documentos oficiais e a revisão da literatura. A partir do guião é que os itens das entrevistas foram elaborados.

Denscombe (1998) e Bell (2004) sugerem que, na realização da entrevista, deve fazer-se um compromisso em relação ao horário ou plano para que a entrevista decorra numa

situação agradável, sem perturbação no sentido de manter uma conversa contínua. Deve-se tomar em conta também o tempo da entrevista, para que o entrevistado não se sinta arrependido por adiar os seus compromissos de trabalho.

A entrevista inicial é constituída por quatro blocos, sendo que cada bloco apresenta informações de uma forma diferente.

O **bloco I** abrange a informação pessoal dos professores para delinear os seus perfis.

O **bloco II** é composto por 9 perguntas abertas incidindo nas perceções sobre o ensino e aprendizagem de inglês. Relativamente às perguntas (2.1, 2.2, 2.3 e 2.8) foram analisados para traçar o contexto de ensino do Inglês no 3º CEB na secção 1.6 capítulo I.

O **bloco III** é constituído por 11 perguntas, pretendendo-se saber as conceções e perceções sobre o ensino e a aprendizagem da escrita na aula de Inglês.

O **bloco IV** é composto por 5 perguntas incidentes nas perceções das práticas de ensino e aprendizagem da escrita.

A transcrição da entrevista inicial é apresentada no anexo 9.

A entrevista final (Anexo 10) é consistida por dois blocos que foram construídos na base no guião estabelecido.

O **bloco I** é composto por 8 perguntas que pretendem saber as perceções do professor sobre o contributo do trabalho colaborativo no desenvolvimento das competências de escrita na aula de Inglês.

O **bloco II** é composto por 5 perguntas que pretendem avaliar as potencialidades e constrangimentos da colaboração profissional nas mudanças das práticas de ensino da escrita na aula de Inglês.

A transcrição da entrevista final ao professor encontra-se no anexo 11.

Observação de aulas

A observação é considerada uma técnica da recolha de informação que visa estudar os comportamentos e cumprimentos dos alunos no interior da sala de aula. A observação, de acordo com Bell (2004), “pode ser particularmente útil para descobrir se as pessoas fazem o que dizem fazer ou se se comportam da forma como afirmam comportar-se” (op. cit.: 141).

Nesta intervenção pedagógica, optamos pelo tipo de observação participante que Mann (1970, cit. in Sousa, 2009) define como uma “tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de modo a vivenciar o que eles

vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles” (op. cit.: 113). Dessa forma, o investigador insere-se na turma para conhecer os comportamentos e os acontecimentos como substância da reflexão.

Para o efeito, foi construída uma grelha de observação com determinados aspetos comportamentais (Anexo 12).

Durante a concretização da experiência pedagógica, o foco da observação por parte do investigador é monitorizar o desempenho dos alunos, focalizando a atenção na resolução das tarefas, na relação social e na comunicação dentro do grupo, assim como no papel do professor e na interação professor-alunos. Estas informações visavam ser tratadas na reflexão, no fim de propor possíveis alternativas em função da melhoria do desempenho dos alunos nas atividades seguintes ou na planificação de atividades colaborativas futuras.

Bell (2004) afirma que “a observação não é uma opção fácil” (op.cit.: 140). Ligando esta perspetiva ao contexto onde se efetuou o estudo, podemos dizer que não é fácil realizar uma observação de alunos num total de 45, pois é difícil observar todos ao mesmo tempo.

Autoavaliação

Os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação incidente no seu desempenho no trabalho de grupo (Anexo 13). Os itens foram construídos em versão bilingue, de modo a facilitar a compreensão dos alunos no seu preenchimento. Para distinguir o desempenho do indivíduo e do grupo, a ficha foi elaborada em dois blocos: o primeiro bloco foi elaborado em função da participação de cada aluno na tarefa e o segundo bloco é relativo ao desempenho global do aluno dentro do grupo.

No que diz respeito à sua aplicação, foi realizada no final do ciclo da intervenção, com o propósito de promover a reflexividade de cada indivíduo em função do desempenho na aula da escrita em aprendizagem colaborativa.

O **bloco I** é desenhado com 10 perguntas fechadas que servem para o preenchimento por cada aluno para promover a reflexão acerca das competências desenvolvidas, o envolvimento e o desempenho no trabalho.

O **bloco II** é desenhada com 4 perguntas fechadas que permite aos alunos o preenchimento dentro do grupo, através de uma reflexão conjunta em redor das competências desenvolvidas no grupo, o envolvimento e o desempenho no trabalho de grupo e o efeito que traz.

Uma vez as informações recolhidas, o seu tratamento depende da natureza dos dados obtidos. Os dados recolhidos através da aplicação do questionário inicial no ciclo da pré-intervenção e do questionário final na pós-intervenção, da observação e autoavaliação foram sujeitos a análise sob a forma de estatística descritiva simples (Bogdan & Biklen, 1991), apresentados em valores numéricos (Afonso, 2005). Os valores foram apresentados em tabelas de análise porque, segundo Denscombe (1998), as “tabelas podem ser utilizadas em todos os tipos de dados numéricos” (op. cit.: 184). Os dados recolhidos através da entrevista inicial aos professores do Inglês e da entrevista final ao professor da turma foram sujeitas a análise de conteúdo.

Para facilitar a compreensão do processo de análise no seguinte capítulo, todas as informações serão apresentadas de uma forma cronológica, seguindo as fases da intervenção pedagógica apresentadas no quadro 5.

Fases	Atividades	Instrumentação e informação recolhida
Pré-intervenção	Introdução do tema de estudo e a formação dos grupos de aprendizagem colaborativa.	Questionário inicial aos alunos: Perceções do ensino da língua inglesa; perceções e conceções relativas à escrita na aula de Inglês.
		Entrevistas iniciais aos professores: perceções sobre o ensino e aprendizagem de Inglês; as conceções e perceções sobre o ensino e a aprendizagem da escrita na aula de Inglês; as perceções das práticas de ensino e aprendizagem da escrita.
Intervenção	Sequência didática 1: O desenvolvimento das competências da escrita colaborativa (<i>personal letter</i>)	Grelha de observação dos grupos colaborativos: o desempenho dos alunos, as competências sociais a desenvolver e interdependência positiva.
	Sequência didática 2: O desenvolvimento das competências da escrita colaborativa (<i>personal recount</i>)	Grelha da observação dos grupos colaborativos: o desempenho dos alunos, as competências sociais a desenvolver e interdependência positiva.
Pós-intervenção	Reflexões sobre a aula escrita colaborativa	Questionário final aos alunos: perceções dos alunos sobre o contributo do trabalho colaborativo no desenvolvimento das competências de escrita na aula de Inglês e avaliação das potencialidades e constrangimentos da colaboração.
		Ficha de autoavaliação sobre o desempenho individual e coletivo na escrita
		Entrevista final ao professor: perceções do professor sobre o contributo do trabalho colaborativo no desenvolvimento das competências de escrita; avaliação das potencialidades e constrangimentos da colaboração profissional nas mudanças das práticas de ensino da escrita.

Quadro 5: As atividades das fases da intervenção, instrumentação e informação recolhida

Este quadro sintetiza ainda as atividades desenvolvidas em cada fase, bem como a instrumentação utilizada e a natureza da informação recolhida e analisada.

No próximo capítulo procederemos à apresentação da informação recolhida no estudo.

Capítulo 5 – Análise da informação

Neste capítulo, serão apresentados os dados recolhidos no estudo empírico. Os dados obtidos são de natureza qualitativa e quantitativa e interpretados em função dos objetivos definidos no estudo. Estes dados foram obtidos através da aplicação dos instrumentos da recolha de dados referidos no capítulo anterior – questionários aos alunos, autoavaliação pelos alunos, observação de aulas e entrevista aos professores.

Partindo daí, estruturamos a análise por subcapítulos. O primeiro subcapítulo (5.1) trata das percepções e conceções sobre o ensino do Inglês na escola. O segundo subcapítulo (5.2) incide sobre as percepções e conceções na práticas de ensino e aprendizagem da escrita em Inglês. O terceiro subcapítulo (5.3) reporta-se ao desenvolvimento das competências da escrita em trabalho colaborativo. O quarto subcapítulo (5.4) trata a avaliação de aprendizagem colaborativa, buscando conhecer se as competências desenvolvidas têm efeitos no ato de escrever dos alunos. O quinto subcapítulo (5.5) é relativo à síntese das informações recolhidas através da aplicação dos questionários, entrevistas, observação das aulas e autoavaliação sobre o desempenho individual e grupal.

5.1 As percepções e conceções sobre o ensino/ aprendizagem do Inglês

Num primeiro momento abordamos as percepções e as conceções baseando-nos nas perspetivas de alguns autores. As percepções referem-se ao modo como os sujeitos vêm a realidade do ensino e aprendizagem da LE no dia-a-dia, percebendo se a língua tem um papel de maior importância na vida humana. Merleau-Ponty (cit. in Saes, 2010: 28) “concebe a percepção como um acesso originário ao mundo, um conhecimento de existências pressuposto por todos os atos da consciência humana. Há uma aderência inegável de todo percebido ao seu contexto, à atmosfera que faz parte de sua vivência”. Por outro lado, as conceções reportam-se à concretização das práticas do ensino e aprendizagem da LE, construindo o conhecimento como exigências cognitivas. Segundo Ponte (1992: 1), “as conceções têm uma natureza essencialmente cognitiva. Atuam como uma espécie de filtro. Por um lado, são indispensáveis pois estruturam o sentido que damos às coisas. Por outro lado, atuam como elemento bloqueador em relação a novas realidades ou a certos problemas, limitando as nossas possibilidades de atuação e compreensão”.

Para facilitar a análise das percepções e concepções do ensino de Inglês, optamos por dividir o subcapítulo em duas partes: A primeira reporta-se ao questionário inicial aos alunos (5.1.1) e a segunda parte, à entrevista inicial aos professores do grupo de inglês (5.1.2).

5.1.1 O questionário inicial aos alunos

O questionário administrado possui perguntas fechadas, tendo a objetividade um caráter predominante. Aplicou-se com intuito de perceber as percepções e concepções do ensino do inglês.

Relativamente às concepções dos alunos sobre a importância de aprender Inglês e objetivos pessoais para esta aprendizagem (itens 2.6 e 2.7 do questionário inicial – v. anexo 2), a maioria diz que é importante (n=42), pelas razões que são listadas no quadro 6.

Respostas	Afirmações	Frequência	%
Sim (n=42)	Inglês é considerado uma língua internacional.	42	93,3%
	Instrumento da comunicação com o exterior.	42	93,3%
	Expansão dos conhecimentos ou saberes.	39	86,7%
	Possibilidade de trabalhar no estrangeiro.	35	77,8%
	Fácil de assimilar as novas culturas.	33	73,3%
Não		3	6,7%

Quadro 6. É importante aprender Inglês?

Além de ver o Inglês como língua internacional e instrumento da comunicação, os alunos reconhecem que aprender inglês pode ser uma via para o enriquecimento dos seus conhecimentos, possibilitando-lhes trabalhar no estrangeiro para ter uma vida melhor e ao mesmo tempo conhecer e assimilar as novas culturas.

Para conhecer o objetivo dos alunos em aprender o inglês, solicitou-se aos intervenientes a identificação dos seus objetivos enquanto aprendem o inglês. Verificamos que um número elevado de alunos (n=42) destaca o papel atribuído a esta língua, pois o inglês serve para facilitar as comunicações internacionais (Quadro 7). Falar o inglês pode facilitar a sua convivência no exterior do país, facilita a continuação do estudo em qualquer lado que acolhe inglês como L1/L2, não é tão difícil ter acesso as informações ou acontecimentos em redor do mundo, facilita conhecer os hábitos e culturas de outros países, procurando perceber as suas normas.

Afirmações	Frequência (n=45)	%
Ter acesso às informações ou acontecimentos no mundo.	38	84,4%
Facilitar as comunicações internacionais.	42	93,3%
Capacitação profissional.	33	73,3%
Conhecer novos hábitos e culturas.	36	77,8%
Continuar o estudo na Austrália ou noutros países de língua inglesa.	39	86,7%

Quadro 7. Qual é o teu objetivo em aprender Inglês?

Ao observar as opções dadas (v. quadro 7), confirma-se que os inquiridos reconhecem os benefícios de dominar esta língua, o que se expressa nas opções selecionadas, de modo a clarificar os seus objetivos de aprendizagem.

O bloco II do questionário é composto por afirmações com as quais os alunos têm de concordar ou discordar (Sim; Não). Perante a pergunta colocada, (Gostas de aprender Inglês? – 2.5) 93,3% dos alunos expuseram posicionamentos afirmativos. Foram ainda fornecidas algumas opções para confirmar as razões dos inquiridos face à questão colocada.

Verifica-se que a maioria dos alunos manifesta entusiasmo em aprender a língua falar ou comunicar de forma correta com estrangeiros. De seguida, apontam a aprendizagem correta da gramática. Para o enriquecimento da língua falada, eles dizem esforçar-se em usar os termos mais apropriados e recorrer a livros em inglês, para aprender coisas novas, conviver e/ ou nas viagens ao estrangeiro. Esta situação pode estimular os alunos a praticar a língua inglesa dentro ou fora da escola para desenvolver mais as suas competências comunicativas e ao mesmo tempo facilitando-lhes explorar melhor as suas ideias (v. quadro 8).

Respostas	Afirmações	Frequência	%
Sim (n=42)	Falar de forma correta de acordo com a gramática.	40	88,9%
	Usar vocabulário adequado.	36	80 %
	Conversar em inglês fora da escola.	34	75,6%
	Aprender coisas novas.	36	80%
	Descobrir ideias interessantes.	32	71,1%
	Serve para comunicar com os estrangeiros.	42	93,3%
	Serve para comunicar com os australianos.	42	93,3%
	Serve para interagir com as pessoas em qualquer lado do mundo.	42	93,3%
	Dá acesso aos livros em inglês.	38	84,4%
	Facilita as viagens ao estrangeiro.	36	80%
Não (n=3)	Não gosto porque é muito difícil na pronúncia, ortografia e gramática.	3	6,7%

	É apenas uma disciplina obrigatória na escola.	3	6,7%
	Não preciso do inglês no futuro.	1	2,2%
	Não gosto das pessoas que falam o inglês.	1	2,2%

Quadro 8. Gostas de aprender Inglês?

Relativamente ao número de respondentes com resposta negativa, apenas 3 ou 6,7% dos alunos mostra o desencorajamento em aprender. Isto expressa-se nas dificuldades enfrentadas na aula, perante a complexidade de aprender o Inglês, até apresentando atitudes radicais face à língua como objeto do ensino e aprendizagem, tais como não gostar dos falantes de Inglês.

5.1.2 A entrevista inicial aos professores

Apresentamos a codificação dos entrevistados num primeiro momento: o professor do 7º ano - P1; o professor do 8º ano - P2 e o professor do 9ºano - P3. Esta codificação serve para facilitar o processo de análise das entrevistas dos professores de Inglês. As questões colocadas no bloco I da entrevista inicial (v. anexo 8) foram tratadas no âmbito da caracterização do contexto, apresentada no capítulo anterior (v. quadro 2). No bloco II foram colocadas 9 questões aos professores, incidentes nas finalidades de ensino do Inglês, programas e manuais, os motivos dos alunos para aprender e o que se deve ensinar e aprender na aula de inglês. Os restantes 2 blocos serão tratados mais adiante neste capítulo.

Questionados sobre as finalidades do ensino de inglês (2.4, 2.8 e 2.9): *Quais são as principais finalidades do ensino do Inglês? E que finalidades para o ensino do Inglês estão nos programas? E estão estas finalidades a ser obtidas? Porquê?*, os três professores citaram o programa de Inglês, dizendo que a finalidade principal para aprender inglês é desenvolver a competência do uso da língua, contribuindo para uma sociedade multilinguística e multicultural fundamentada nos valores da liberdade, igualdade e paz (ver a transcrição da entrevista inicial no anexo 9). Tal pode significar uma valorização da presença do outro, de promover a tolerância, quer a nível local, quer a nível global, ou aceitar a diversidade linguística e cultural, como modos de não promover a discriminação na sociedade. No que diz respeito às finalidades do ensino do inglês nos programas, os professores confirmam estas finalidades e afirmam que o programa tem quatro finalidades. Estas finalidades devem ser atingidas no ensino de Inglês, porque a educação deve desenvolver a personalidade humana, respeitar os direitos humanos e a

liberdade, servir a representação da diversidade linguística e cultural. Aprender uma LE promove a compreensão mútua e a cooperação, liquidar o preconceito e discriminação e desenvolver a cidadania democrática. Ao falar uma LE deve-se promover a compreensão das diferenças formas da vida e ao mesmo tempo contribuir para o desenvolvimento individual e social dos jovens.

(...) a educação deve ser dirigida para o completo desenvolvimento da personalidade humana e para o respeito pelos direitos humanos e liberdade fundamentais. Porque cada indivíduo tem o direito de participar livremente na vida cultural da sua comunidade e de aceder a educação, uma educação que deverá representar a diversidade linguística e cultural do país." (P1)

(...) a aprendizagem de uma língua estrangeira ajuda a reforçar a compreensão mútua e a cooperação, a ultrapassar o preconceito e a discriminação, desenvolvendo os valores e cidadania democráticos. (P2)

(...) ao falar uma língua diferente possibilita a comunicação de pensamento e emoções e facilita uma compreensão mais ampla e mais profunda das diferentes formas de vida de outros povos, incluindo a sua herança cultural. Para além disso, o conhecimento de uma língua estrangeira contribuirá para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens timorenses. (P3)

No que concerne a pergunta sobre o motivo de ensinar (2.5): *Para que se ensina o Inglês?*, os professores referem que a língua inglesa é considerada como língua do trabalho nos serviços públicos como garante a Constituição da República e é uma disciplina obrigatória, sendo a única LE a ser lecionada no ensino básico. Perante essas afirmações, constata-se que o Inglês, enquanto LE, tem sido valorizado entre outras línguas existentes no território de Timor-Leste.

Face à questão da razão pela qual os alunos devem aprender a língua - (2.6) *Por que devem os alunos aprender Inglês?* - os professores entendem a função atribuída à língua inglesa como língua internacional e cada vez mais utilizada nas diversas áreas da vida humana.

Queremos enfim, os nossos alunos devem aprender e falar esta língua para facilitar-lhes nos seus contatos quer no interior, quer no exterior do país. (P1)

Os alunos devem aprender inglês na escola ou fora da escola, a nossa expectativa é pelo menos eles podem interagir com os estrangeiros em Inglês. (P2)

Muitas vantagens enquanto o indivíduo fala o inglês, além para as comunicações ao exterior do país, podem aprender novos hábitos através de várias publicações literárias, acompanhar os acontecimentos no mundo através dos jornais ou canais da televisão. (P3)

Estas respostas indicam que os professores reconhecem a maior vantagem que o inglês traz para os seus alunos quando dominam esta língua.

Relativamente à questão (2.7): *O que é importante ensinar e aprender na aula de Inglês?*, os professores referem as competências comunicativas (ler, ouvir/ falar/ interagir/

escrever) e o funcionamento da língua. Constata-se que estas competências são fundamentais para serem desenvolvidas ao longo da escolarização, segundo o programa de Inglês 3º CEB (ME, 2010).

5.2 Percepções e concepções do ensino da escrita na aula de Inglês

5.2.1 O questionário inicial aos alunos

Em relação às competências e ao funcionamento das línguas, coloca-se uma questão no questionário (3.1), para identificar as suas apreciações de prática da língua na aula de inglês (Quadro 9).

Competências e funcionamento da língua	Frequência (n=45)	%
Ler	34	75,6%
Escrever	27	60%
Falar	31	68,9%
Aprender gramática	38	84,4%
Aprender vocabulário	40	88,9%

Quadro 9. O que gostas de fazer na aula de Inglês?

Confirma-se que 88,9% dos alunos (40) gostam de aprender vocabulário na aula. Isto, naturalmente, representa a noção de que antes de realizar as atividades relativas às competências da língua, um primeiro momento é aprender os vocábulos, pois sem conhecimentos adequados sobre os termos para definir ou representar algo, é difícil desenvolver as tarefas atribuídas. Verificamos ainda que a competência de escrever é menos desejada.

Para sabermos a concepção do ensino da escrita, fornecemos uma lista de afirmações para que os alunos indicassem as suas respostas (quadro 10).

Afirmações	Frequência (n=45)	%
É apenas escrever letras e palavras.	40	88,9%
É pôr por escrito o que diz.	38	84,4%
É uma expansão do vocabulário, utilizar as regras da gramática.	35	77,8%
É uma habilidade que tem a sua utilidade para a comunicação.	33	73,3%
É uma forma de manifestar os sentimentos, as ideias e a imaginação.	36	80%
É expressar opiniões de uma maneira formal.	39	86,7%
É pôr ideias no papel.	40	88,9%

Quadro 10. O que para ti escrever?

Verifica-se que um número elevado de alunos (40 ou 88,9%) expôs que a escrita *é apenas escrever letras e palavras e/ou, é pôr ideias no papel*. Nota-se que estas afirmações têm um sentido muito natural, isto, simplesmente significa que os alunos nesta faixa etária já aparecem muito familiarizados com este tipo de conceitos, pois referem como sendo todas as afirmações importantes (quadro 10). Em relação ao tipo de textos que os intervenientes apreciam desenvolver, foi colocada a pergunta 3.3, *Que textos gostas de escrever?*, para aferir as suas representações (quadro 11).

Tipos de textos	Frequência (n=45)	%
Histórias	25	55,6%
Cartas	28	62,2%
Contos	22	48,9%
Poesias	19	42,2%
Recontos	17	37,8%
Textos descritivos	21	46,7%

Quadro 11. Que textos gostas de escrever?

Confirma-se que a maioria dos alunos não gosta do ato de escrever. Este pode estar relacionando com a complexidade da escrita em si, pois ao escrever algo deve considerar-se vários aspetos linguísticos. Mesmo assim, 28 ou 62,2% dos alunos revelam as suas aspirações sobre o ato de escrever cartas. Isto significa que os discentes ainda têm consciência da importância de desenvolver esta competência como meio de comunicação. Para além disso, o género textual menos escolhido foi o reconto, pois apenas 17 alunos (ou 37,8%) gostam dele.

Para identificar as dificuldades enfrentadas no ato de escrever, colocou-se uma pergunta (3.4 – *O que é difícil para ti quando escreves em Inglês?*), com listagem de opções às quais os alunos deveriam responder usando uma escala de tipo Likert: Muitas Vezes (MV), Algumas Vezes (AV), Raramente (R) e Nunca (N).

Nº	Afirmações	MV	AV	R/N
1	Falta de ideias sobre a atividade.	21	17	7
2	Dificuldade em perceber as atividades.	22	14	9
3	Dificuldade de expressar as minhas próprias opiniões.	20	17	8
4	Dificuldade em organizar ideias e de me exprimir com clareza.	23	14	8
5	Dificuldade em trocar impressões com os colegas.	18	18	9
6	Dificuldade em perceber a explicação do professor.	20	15	10
7	Dificuldade em construir frases.	21	17	7
8	Falta de vocabulário.	23	16	6
9	Medo de ser avaliado.	13	12	20

Quadro 12. O que é difícil para ti quando escreves em inglês?

Ao observar o quadro 12, nota-se que os alunos enfrentam grandes dificuldades quando escrevem em inglês. As dificuldades em organizar ideias e expressar-se com clareza, juntamente com a falta de vocabulário (itens 4 e 8) assumem maior relevância (n=23). A língua inglesa é uma disciplina mais recente enquanto ingressam no 3º ciclo, por isso os alunos ainda se sentem muito inferiores ao desenvolver as suas ideias enquanto se envolvem no ato de compor. O item 2 informa-nos que os alunos têm dificuldade em perceber as atividades. Isto pode, simplesmente, estar relacionado com a falta do conhecimento e/ ou pode ser a falta de informação da parte do professor que não especifica as atividades, tal como surge no item (6), onde apenas 10 alunos não expõem dificuldades em perceber a explicação do professor. Os itens 1 e 7 refletem as dificuldades dos alunos em construir frases por não terem ideias. A explicação do professor sobre as atividades também implica nas tarefas realizadas e deve apresentar modelos das atividades como estimulador, pois só assim é que os alunos devem ter noções mais claras para desenvolver as atividades, tal como indica o item 3, que refere as dificuldades dos alunos em expressar as suas próprias ideias. Verifica-se ainda que o item 5 mostra que eles ainda não estão habituados a discutir os problemas encontrados na escola. Pelas respostas ao item 9 verifica-se que os alunos não têm medo de ser avaliados, o que nos leva a pensar que a avaliação pode ter vindo a desempenhar um papel formativo no processo de ensino e aprendizagem.

A fim de perceber os seus esforços em resolver essas dificuldades, foi desenhada uma pergunta sobre o assunto (quadro 13).

Nº	Afirmações	MV	AV	R/N
1	Peço ajuda ao professor.	35	10	0
2	Peço ajuda aos colegas.	10	12	23
3	Uso outras palavras (em Tétum/ Português)	22	20	3
4	Consulto o dicionário.	27	18	0
5	Não escrevo.	17	15	13

Quadro 13. O que fazes quando tens dificuldades em escrever Inglês?

As afirmações dos alunos revelam que vários meios são executados para superar as suas dificuldades. O item 1 mostra que o professor desempenha um papel fundamental nesse processo, pois como facilitador, o professor está sempre disponível para atender aos seus discentes e solucionar os problemas enfrentados. O item 5 informa que muitas vezes os alunos

não escrevem, o que não deve acontecer, pois os alunos devem ser sempre encorajados e não ser passivos na sala de aula. Os alunos também indicam recorrer ao dicionário, e usar os seus conhecimentos de outras línguas. O item 2 informa-nos que os alunos raramente e/ ou nunca solicitam apoio dos seus colegas. Isso pode significar que os alunos ainda estão muito habituados à estratégia tradicional que o centro da informação relativa ao conhecimento seja sempre o professor. Por isso, os alunos não têm coragem de prestar ou pedir o apoio dos seus companheiros.

5.2.2 A entrevista inicial aos professores

Relativamente a perceções e conceções dos professores de Inglês, foram desenhadas 11 perguntas no bloco III da entrevista, para compreender a importância dada à escrita e modos de a desenvolver, bem como preferências e dificuldades dos alunos.

No que concerne a pergunta incidente na importância da escrita (3.1) - *A escrita é importante na aula de Inglês? Porquê?*, os entrevistados afirmam que a escrita é importante, porque considerada uma competência a ser desenvolvida ao longo da escolarização.

Para confirmar se os alunos gostam de desenvolvê-la, perguntamos aos professores (pergunta 3.2): *Os seus alunos gostam de escrever em Inglês?* As respostas dos sujeitos variam:

Sim. (P1)

Parece-me que não são todos, mas alguns gostam de escrever. (P2)

A escrita é uma habilidade, por isso, os alunos sujeitam a desenvolvê-la na aula. No caso, eles gostam de escrever ou não, muito dependente da maneira do professor enquanto leciona na aula. Se a estratégia do ensino é adequado, os alunos vão gostar de desenvolver. (P3)

Constata-se que a estratégia do ensino é o fator mais importante na aula, como medida de influenciar os educandos. O professor deve ser mais criativo na escolha de estratégias mais apropriadas para atrair os seus estudantes. Oxford (2002) sugere que os professores devem ajudar os seus alunos a identificar as estratégias da aprendizagem de modo a facilitar a aprendizagem. Apoiar os alunos a tornar-se mais conscientes das suas escolhas das estratégias mais adequadas para as suas aprendizagens.

Em relação às preferências dos estudantes (pergunta 3.3): *Que textos gostam de escrever?*, os professores confirmam que os seus alunos gostam de escrever textos simples.

Nota-se que, nesta faixa etária, os alunos ainda não são capazes de escrever textos mais complexos.

No que concerne as dificuldades dos discentes (pergunta 3.4): *Que dificuldades revelam?*, os docentes dizem que os seus alunos têm conhecimentos mínimos sobre a gramática e falta de vocabulário para desenvolver as atividades da escrita. Sem dúvida que os aspetos linguísticos jogam um papel neste processo, por isso, a limitação nestes empata o ato de escrever. Richards & Renandya (2002: 145) sugerem que “without a good knowledge of grammar, learners’ language development will be severely constrained. To be considered a competent user of a language, one needs to know not only the rules of grammar, but also how the rules are used in real communication”. A falta de vocabulário também pode limitar o andamento das tarefas na sala de aula (op. cit.: 255).

Foi colocada uma questão sob o modo de superar as dificuldades (pergunta 3.5: *Como podem essas dificuldades ser ultrapassadas?* Os professores respondem que simplificando as atividades e explicando com linguagem mais simples, nomeadamente recorrendo à língua materna. Para além consultar os professores ou colegas mais capacitados e recorrer ao dicionário enquanto desenvolvem a leitura em casa.

(...) eu expliquei as atividades com linguagem mais simples, peço-lhes para consultar os colegas mais capacitados ou o mesmo professor. (P2)

O uso da língua materna (Tétum) para facilitar a compreensão dos alunos. (P3)

Podemos dizer que sem conhecimento adequado sobre a língua, é difícil desenvolver as tarefas, mesmo que as atividades do trabalho sejam construídas numa linguagem simples. Contudo, o uso da língua materna é óbvio que pode socorrer os alunos, facilitando o entender as atividades e/ ou deve auxiliar nas explicações do professor para as tornar mais rápidas e precisas. Segundo Swan & Walter (1990: vii) “the mother tongue, if it can be used, can help to make explanations faster and more precise”. Isto não quer dizer que se deve usar em todos os momentos.

No que diz respeito à conceção da escrita (pergunta 3.6): *O que é para si escrever na aula de Inglês?*, os professores argumentam que escrever é uma competência do uso da língua que tem de ser desenvolvida na escola como modo de transformação das ideias em forma escrita.

Escrever na aula de inglês significa desenvolver a capacidade dos alunos de produzir textos curtos e simples. (P1)

Escrever na aula de Inglês é uma atividade desenvolvida na escola como forma de capacitar os alunos de escrever. (P2)

Escrever é um processo de cognição porque atrai as pessoas para desenvolver as capacidades imaginativas. Por isso, é fundamental de expandir e promover nos alunos a atividade da escrita. (P3)

Refletindo sobre a finalidade do ato de escrever (pergunta 3.7): *Que finalidades devem ter?*, os informantes referem que apenas os alunos devem desenvolver esta habilidade na aula e praticar no seu cotidiano, de modo a produzir ou escrever textos de natureza simples. É evidente que a capacidade de produzir textos é o fim do ensino da escrita na aula, tal como Cabral (2004: 15) indica: “a aula da escrita poderia, assim, ser um espaço para a promoção das competências dos alunos”.

O modo de desenvolver esta competência é objeto da pergunta 3.8: *Como deve ser esta competência de escrita desenvolvida?* Na resposta, os professores referem o ‘ processo da escrita’.

Normalmente ensino-lhes sobre as etapas da escrita: *‘pre-writing, writing and post-writing.* (P1)

Houve mudanças na estratégia do ensino e para desenvolver esta competência, o processo da escrita é muito relevante de ser desenvolvida. Só através do processo que nós podemos auxiliar ou dar assistência aos alunos. (P2)

Hoje em dia, o ensino da escrita investe-se muito no processo. Significa, o ensino da escrita acontece fase por fase e necessita uma atenção mais profunda da parte do professor. (P3)

Acreditamos que as palavras dos professores referem uma passagem do ensino da escrita, de um modelo produto ao modelo de processo (Mora-Flores, 2009; Cabral, 2004; Carvalho, 1999; Martins & Niza, 1998; Flower & Hayes, 1981). Parece que promovem esta estratégia como medida de acompanhamento dos seus alunos ao longo do processo da escrita, tal como refere Seow (2002: 319): “the teacher should model the writing process at every stage and teach specific writing strategies to students through meaningful classroom activities”.

Sobre os problemas enfrentados pelos professores enquanto dão aula (pergunta 3.9): *Que problemas tem quando dá aula da escrita?* os professores respondem que os alunos têm dificuldades em desenvolver as atividades da escrita por não compreenderem a gramática e pela carência de vocábulos para expandir as ideias. Para além destes problemas, há ainda falta de materiais para o ensino de Inglês.

Os alunos têm dificuldades de transformar as suas ideias de forma escrita. (P1)

(...) dificuldades dos alunos de compreender as atividades, os alunos não conseguem desenvolver as ideias por falta de conhecimento sobre a estrutura gramatical e falta de vocabulários. (P2)

A falta de materiais didáticos. (P3)

Ao refletir sobre esta condição, podemos perguntar como é que os alunos enquanto sujeitos devem aprender e desenvolver as tarefas atribuídas, se não houver manuais suficientes na escola? O manual escolar assume uma função primordial no contexto escolar, que serve para estruturar as atividades do processo de ensino e aprendizagem: “the textbook has a vital (...) part to play in the day-to-day job of teaching English. Textbooks (...) survive and prosper primarily because they are the most convenient means of providing the structure that the teaching learning (...) requires” (Hutchinson e Torres, 1994: 317).

Quanto ao modo de resolver o assunto (perguntas 3.10, 3.11): *Como pode resolver esses problemas? O que ajuda a resolvê-los?*, há uma variação de respostas dadas em relação a como superar esta questão.

Desenvolver mais as atividades da gramática. (P1)

Ensinar vocabulários, atribuir trabalho de casa para apresentar a turma. (P2)

Produzir alguns materiais em casa para distribuir a turma. Incluir o ensino da escrita com outras competências. (P3)

Podemos constatar que o ensino da escrita não se pode afastar de outras competências comunicativas. Para além de dar mais textos exemplares, os professores incorporam atividades complementares como medida para estimular os alunos. Ensinar a gramática também é uma alternativa porque, ao construir uma frase, o sujeito vai confrontar-se com as regras gramaticais, o que vem ao encontro das necessidades dos alunos, tal como recomenda Swan (cit. in Richards & Renandya, 2002: 146): “teaching grammar should be determined by the needs of the students. Thus the selection of grammar items to be taught must depend on learners’ aims in learning English.” A gramática assume um papel vital para o desenvolvimento do uso da língua, portanto deve guiar o ensino.

Para além disso, o conhecimento sobre o vocabulário também tem uma função de grande importância para estes professores. Portanto, é necessário ensinar aos alunos, para que eles possam usar nas interações orais e/ ou por escrito, ensinando vocabulário de modo

implícito, explícito ou ensinando estratégias de aprendizagem do vocabulário (Hunt & Beglar, cit. in Richards & Renandya, 2002).

Para o enriquecimento das atividades na aula, o professor desenvolve ainda materiais suplementares. Esse é um passo muito desejável no sentido de variar as atividades na sala de aula para animar os seus alunos a aprender. Para além disso, os alunos serão encorajados a incluir outras competências na sua própria aprendizagem e discutir os problemas encontrados com o professor ou ainda consultar outras fontes de apoio.

Para saber as práticas do ensino da escrita (v. bloco IV da entrevista no anexo 8) foram construídas 5 perguntas. Questionados sobre as estratégias usadas no ensino da escrita (pergunta 4.1) - *Quando dá aulas da escrita, que estratégia utiliza?* - os professores referem diversas estratégias.

Canções e contos. (P1)

Através da visualização de objetos. (P2)

Explicação do tema através de *mind mapping*. (P3)

As estratégias dos professores são diversificadas, porém o foco é desenvolver a capacidades dos alunos no ato da escrita. As canções podem ser usadas para desenvolver as competências comunicativas dos alunos. As atividades da escrita devem ser realizadas com verbos da canção, transformação de verbos do presente indicativo para o pretérito perfeito do indicativo, construção das frases, etc. (v. Saricoban e Metin, 2000 cit. in Tegoni & Aissa, 2009: 8).

Os contos também se usam como medida de expandir as atividades na sala de aula, o que estimula os alunos a aprender. Segundo Mesquita (2012: 97), “os contos assumem um papel central no processo de ensino/ aprendizagem de todos os graus de ensino, sendo, por isso, usados vezes sem conta por professores e educadores, por se acreditar nas suas potencialidades”. Além dessas estratégias, a visualização também é muito útil para a construção das atividades do ato de compor. Através de um objeto, os alunos podem fazer a descrição do objeto. Para alargar as atividades, o professor é capaz de colocar perguntas e os alunos desenvolvem as suas tarefas baseando-se nas pistas do professor de modo a observar o objeto, e definir os conceitos que lhe estão associados (Vaz & Carvalho, 2004: 3). *Mind mapping* como estratégia do ensino da escrita pode ser uma alternativa bastante adequada na fase de

planificação, pois pode ajudar os alunos a ter ideias mais claras e precisas para a realização das atividades da escrita (Suzuki, 2010). É nesta fase que os alunos necessitam algumas informações em relação ao tópico e ligando às suas experiências pessoais.

Em relação às atividades e materiais utilizadas na aula (pergunta 4.2): *E que atividades desenvolve? E que materiais?*, os entrevistados referem que todas as atividades são desenvolvidas na base dos manuais existentes, ligadas ao modelo processual da escrita e tendo em conta também os interesses dos alunos. Isto significa que os professores já têm consciência que no processo da escrita os professores devem dar mais assistência aos seus alunos, o que está de acordo com o que diz Cabral (2004: 45): “a partir das perspectivas definidas (...) a composição do texto na sala de aula passou a ser entendida como um processo recursivo que inclui diversas fases (...), constatando-se, neste momento, a emergência de um novo paradigma pedagógico no ensino da escrita que mais centrado no aluno”.

Questionados sobre os materiais complementares (pergunta 4.3): *Para além do manual, utiliza outros materiais?*, os professores ressaltaram que, para enriquecer as atividades da escrita, aproveitam também os outros recursos ou materiais disponíveis. Esta prática reporta-se a uma característica de um bom professor sempre preocupado com os seus alunos, nomeadamente a preparação dos materiais de apoio para os seus alunos (Cardoso, 2013).

Sobre as preferências de texto enquanto ensina a escrita (pergunta 4.4): *Que tipos de texto escrevem os seus alunos?*, os professores relatam que os textos desenvolvidos são de natureza descritiva, histórias, contos, narrativa e explicativos, de acordo com o programa de inglês. Podemos salientar que a escola é um estabelecimento público que executa as atividades desenhadas no programa para concretizá-las na sala de aula. Os professores como agentes profissionais são orientados para obedecer às orientações da tutela e desenvolver as suas práticas de ensino dentro das linhas de orientações propostas no currículo e no programa do ensino de Inglês.

De modo conferir o progresso dos alunos (pergunta 4.5): *Como avalia a capacidade da escrita dos seus alunos?*, os argumentos dos docentes apresentados são bastante diversificados.

Difícil de fazer uma avaliação sob o processo por enquanto os alunos aprendem pela primeira vez esta língua. Mas apenas corrijo os textos recolhidos para saber o desenvolvimento dos alunos e dou alguns comentários para melhorar os seus textos. (P1)

Nunca fiz a avaliação na aula da escrita, neste processo, muitas vezes recolhi os trabalhos para corrigir e devolver aos alunos. Esse é uma forma de dar informação aos alunos sobre o progresso deles e ao mesmo tempo para mim. (P2)

Faço a avaliação formativa. Isto, apenas, refere-se além da recolha de informação acerca do desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo como feedback para fazer inovações das estratégias de ensino se no caso a atual estratégia usada não demonstra resultados positivos. (P3)

Refletindo sobre esta circunstância, o modo como devem fazer a avaliação ainda não é tão clara para alguns entrevistados. Eles não conseguem diferenciar os tipos de avaliação mais adequados para as atividades quotidianas. No olhar destes professores, algumas práticas não são consideradas como um ato de avaliação (ver P2), porém, é verdadeiramente através deste processo de feedback que a avaliação formativa ganha a sua relevância.

O mais importante na avaliação formativa não é a classificação dos alunos, mas recolher a informação durante as atividades do quotidiano onde se faz a construção dos conhecimentos dos alunos, tal como refere P3. A avaliação formativa “is a process used by teacher and students during instruction that provides feedback to adjust ongoing teaching and learning to improve student’s achievement of intended instructional outcomes” (Popham, 2008: 5).

A argumentação do professor P3 tem a sua lógica, na medida em que utiliza a informação recolhida como feedback para fazer mudanças nas suas estratégias de ensino se necessário, o que vem ao encontro do que é defendido por Popham: “The function of formative assessment is to help teachers and students decide whether they need to make any adjustments in what they’re doing. Formative assessment serves as a sensible monitoring for both teachers and students” (op. cit.: 51).

5.3 Desenvolvimento das competências de escrita colaborativa

No desenvolvimento da intervenção pedagógica, foram desenhadas duas sequências, de modo a desenvolver as competências colaborativas. No primeiro momento, com incidência num tipo de texto ‘*personal letter*’. Num segundo momento, os alunos trabalharam o tipo de texto ‘*personal recount*’ (v. anexo 4).

Já foi referido no capítulo anterior, as atividades colaborativas foram desenvolvidas baseadas nos pressupostos da abordagem *curriculum cycle*. Para o efeito, foram instituídos grupos heterogéneos de aprendizagem colaborativa, com variações do número de membros: cinco grupos constituídos por seis elementos e três grupos com cinco elementos.

Na medida de prevenir resultados indesejáveis, cada grupo escolheu um elemento como responsável ou líder, de modo a controlar os membros do grupo para não distrair os outros grupos. O professor da turma assumiu a função de monitor através da realização do programa da intervenção didática e, ao mesmo tempo, como guardião do controlo de tempo.

O investigador assumiu a função de observador. Os itens da observação para as duas sequências da intervenção foram os mesmos, a fim de cruzar as competências desenvolvidas ao longo dos dois processos (v. instrumento de observação no anexo 12).

5.3.1 A observação das aulas

Na primeira sequência, o texto *personal letter* foi usado como modelo da intervenção e serviu para três aulas normais (v. anexo 5). Na fase de *joint construction* e *independent construction*, os alunos foram objeto de observação. O foco da observação estava relacionado com os aspetos comportamentais da aprendizagem colaborativa, enquanto os alunos estiveram a desenvolver a tarefa em grupo.

A observação (v. anexo 12) centrou-se em dois aspetos: o desempenho individual nas atividades em colaboração e o desempenho geral dentro do grupo colaborativo. Este procurou saber se os alunos realmente prestaram atenção ao desenvolvimento das competências sociais no trabalho de grupo. O quadro 14 apresenta os resultados da observação na 1ª sequência de intervenção.

Aspetos observados	Grupo 1						Grupo 2						Grupo 3						Grupo 4						T
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	
Compreensão da tarefa		x	x						x					x			x			x		X			7
Atenção/focalização do trabalho	X	x	x						x			x		x			x			x		x			9
Recetividade a ideias e opiniões	X				x	x		x			x		x			x		x	x					x	10
Encorajamento a participação		x	x							x		x		x			x			x		X			8
Ajuda prestada a outros		x	x					x				x		x		x				x		X			8
Pedido de ajuda a outros					x	x		x			x				x			x	x		x		x	x	10
Aceitação da ajuda de outros	X			x	x				x	x	x		x				x		x		x		x		11
Entusiasmo no trabalho		x	x		x		x	x	x					x		x	x			x	x			x	12
Aspetos observados	Grupo 5						Grupo 6						Grupo 7						Grupo 8						T
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	
Compreensão da tarefa		x			x		x		x		x			x		x						X			8
Atenção/		x		x	x		x		x					x	x	x				x		X			10

Para além dos fatores referidos atrás, verificamos ainda, pela leitura do quadro 15, que a compreensão da tarefa e a focalização no trabalho também impediram as contribuições da maior parte dos colegas. Os mais experientes não acomodaram as ideias dos membros, por que a tarefa atribuída era um pouco desafiante, e acima de todo, esses alunos possuíam ambições de ser os melhores.

Os itens relativos à ajuda prestada, pedido de ajuda e aceitação de ajuda de outros também demonstram uma insatisfação por não terem sido desenvolvidos adequadamente. Os alunos não sentiram que estivessem num grupo de trabalho, centraram-se muito no seu o 'eu', o que levou a uma competição entre eles.

Relativamente ao desempenho global dos alunos, constatamos que o desempenho individual refletiu-se na mesma forma no global. Deste modo, a consciencialização relativa a estes aspetos ainda é muito inferior. Os alunos ainda não estão habituados a trabalhar dentro do grupo, pois as competências sociais que foram alvo de desenvolvimento no grupo não tiveram um resultado positivo, tal como observado pelo investigador (v. quadro 16).

	MB	B	Sat.	Int.
Tarefa (compreensão, realização, conclusão)	3	13	29	0
Atitudes (atenção, concentração, entusiasmo)	8	13	24	0
Colaboração (partilha, interajuda)	5	14	26	0

Quadro 16: Desempenho global da 1ª Sequência

Na segunda sequência, o texto '*personal recount*' foi alvo do trabalho de escrita para concluir o ciclo da intervenção. A observação decorreu na 3ª e 4ª fases do ciclo de ensino e aprendizagem. Baseando-nos nos dados obtidos, podemos afirmar que houve mudanças significativas no desenvolvimento das competências sociais propostas (quadro 17).

Aspetos observados	Grupo 1						Grupo 2						Grupo 3						Grupo 4						T
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	
Compreensão da tarefa	x	x	x		x		x	x	x	x	x	x		x		x	x	x	x	x		X		x	18
Atenção/focalização do trabalho	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x			x	19
Recetividade a ideias e opiniões		x		x	x		x	x	x	x	x		x	x	x	x	x		x		x	X	x	x	20
Encorajamento a	x	x	x		x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x		x	x	x	X	x		20

Aspetos observados	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	Total	%
Compreensão da tarefa	4	6	4	4	6	5	4	5	38	84,4%
Atenção/ focalização do trabalho	5	5	5	4	5	4	5	4	37	82,2%
Recetividades a ideia e opiniões	4	5	6	5	6	4	5	4	39	86,7%
Encorajamento a participação	5	5	5	5	4	3	4	5	36	80%
Ajuda prestada a outros	4	5	3	5	5	4	4	5	35	77,8%
Pedido de ajuda a outros	5	4	5	5	5	4	4	5	37	82,2%
Aceitação da ajuda de outros	5	5	6	5	6	3	5	4	39	86,7%
Entusiasmo no trabalho	5	5	5	5	5	4	4	5	38	84,4%

Quadro 18: Síntese do desempenho individual na 2ª sequência

Verifica-se também que o fator encorajamento (v. quadro 18) melhorou, pois os alunos começaram a sentir que sem encorajar os colegas a participar não podem realizar as atividades. Por isso, essa atitude foi fundamental no trabalho em equipa para realizar as atividades.

	MB	B	Sat.	Int.
Tarefa (compreensão, realização, conclusão)	25	14	6	0
Atitudes (atenção, concentração, entusiasmo)	21	15	9	0
Colaboração (partilha, interajuda)	19	19	7	0

Quadro 19: Desempenho global da 2ª Sequência

Em geral, reconhecemos que as competências sociais evoluíram bastante significativamente, pois ao compararmos os resultados entre a primeira e a segunda sequência, há discrepâncias. Esta evidência reforça a nossa convicção de que a ajuda mútua deve ser considerada como um recurso para ganhar mais experiência e adquirir novos conhecimentos.

5.3.2 A análise dos textos dos alunos

Relativamente ao desempenho linguístico geral do grupo nas tarefas de escrita, houve um proveito expressivo, pois os resultados são Bons e Muito Bons, tal como se pode verificar nos quadros 20 e 21 (ver textos produzidos pelos alunos no anexo 14). Analisamos todos os textos produzidos colaborativamente, para identificar se os textos escritos preenchiam alguns critérios da expressão comunicativa.

1ª Tarefa: Personal Letter (describes past action)						
Critérios	Amplitude do vocabulário	Correção gramatical	Correção ortográfica	Uso correto da pontuação	Uso de mecanismos de coesão	Coerência global
Grupo						
Grupo 1	S	S	S	S	B	I
Grupo 2	S	S	B	B	S	S
Grupo 3	S	S	S	B	B	I
Grupo 4	S	S	S	S	B	I
Grupo 5	S	S	B	B	B	MB
Grupo 6	S	S	S	B	S	B
Grupo 7	S	S	B	B	MB	B
Grupo 8	S	S	S	B	S	B

Legenda: Muito Bom (MB), Bom (B), Satisfatório (S), Insatisfatório (I)

Quadro 20: Análise textual da 1ª sequência

Os textos analisados da primeira sequência não indicam resultados bons, pois os alunos não foram capazes de explorar adequadamente os aspectos linguísticos (ver primeiros 4 textos no anexo 14). Os alunos produzem textos curtos e simples. Além disso, os três grupos produzem textos muito pobres na coerência global. As frases construídas são desordenadas ou sobrepostas, não houve harmonia entre a frase introdutória com outras frases no corpo do texto. Os restantes grupos construíram textos bastantes razoáveis, embora os textos produzidos tenham tido alguns erros ortográficos e ao nível da conjugação dos verbos.

1ª Tarefa: Personal Recount (describes past action)						
Critérios	Amplitude do vocabulário	Correção gramatical	Correção ortográfica	Uso correto da pontuação	Uso de mecanismos de coesão	Coerência global
Grupo						
Grupo 1	MB	B	B	B	B	MB
Grupo 2	MB	B	B	B	MB	MB
Grupo 3	MB	B	B	B	B	MB
Grupo 4	B	B	B	B	MB	MB
Grupo 5	B	MB	MB	B	B	MB
Grupo 6	MB	B	B	B	B	MB
Grupo 7	MB	B	B	B	MB	MB
Grupo 8	MB	MB	MB	B	MB	MB

Legenda: Muito Bom (MB), Bom (B), Satisfatório (S), Insatisfatório (I)

Quadro 21: Análise textual da 2ª sequência

Os resultados de produção dos textos da segunda sequência melhoraram em todos os aspectos linguísticos (ver textos 5 a 8 no anexo 14). Podemos dizer que a frequência de utilização dos vocábulos aumentou e as frases estão bem estruturadas e construídas. Tal foi confirmado na verificação dos textos produzidos, que foram longos e coerentes.

5.4 A avaliação de aprendizagem colaborativa

5.4.1 A autoavaliação do trabalho de grupo

Após da conclusão da segunda sequência da prática pedagógica, aplicou-se a autoavaliação (v. anexo 13), quer a nível individual quer a nível grupal, para compreender em que medida a colaboração conseguiu desenvolver as competências sociais e a competência de escrita. Os resultados são apresentados no quadro 22.

Nº	Itens	Sim	Não
1	Expressei as minhas ideias no texto.	39	6
2	Troquei impressões sobre o texto que escrevemos.	40	5
3	Exprimi as opiniões com clareza.	38	7
4	Usei estratégias para resolver problemas no grupo.	37	8
5	Estive atento no trabalho do grupo.	38	7
6	Entendi o que podíamos fazer.	39	6
6	Dei apoio as colegas quando precisaram.	40	5
7	Aceitei o apoio de outros membros do grupo.	40	5
8	Senti-me motivado para trabalhar em grupo	40	5
9	Senti ânimo no trabalho.	39	6

Quadro 22. Autoavaliação individual do trabalho de grupo

Baseando-nos nos resultados apresentados (v. quadro 22), notamos que a percepção da frequência do uso de estratégias colaborativas no desempenho das tarefas é elevada. A questão de trocar impressões, apoio prestado ou vice-versa, e a motivação vieram mostrar que, na opinião dos alunos, houve qualidade no cumprimento na tarefa. Os alunos sentiram-se capazes de partilhar impressões como modo de acomodar as ideias dos restantes membros do grupo nas atividades, estiveram disponíveis para apoiar os colegas que precisaram. Para além disso, eles agiram como motivadores no sentido de dar mais coragem aos seus colegas para não serem passivos e envolverem-se nas ações realizadas.

Ao observar as afirmações globalmente, podemos salientar que o espírito de trabalhar em colaboração desabrochou na percepção dos alunos, na medida em que a interajuda pode apoiar o solucionar das dúvidas enfrentadas, encontrar soluções mais adequadas e maximizar a aprendizagem.

Logo depois da conclusão do preenchimento individual, os alunos agruparam-se para avaliar o desempenho do grupo. As informações fornecidas (v. quadro 23) corroboraram que a percepção geral dos alunos acrescentaram ao nível mais eminente, isto, significa que a

sensibilidade e reflexividade dos alunos sob o trabalho colaborativo quebrou o sentimento competitivo dentro do grupo. Os alunos deram início a um processo vantajoso no sentido de incrementar as suas aptidões de forma colaborativa e mudaram a mentalidade de aprender a conviver “desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências” (Delors, 2010: 31).

	MB	B	Sat.	Ins.
Sentimo-nos mais à vontade no grupo.	28	11	6	0
Participamos todos na realização da tarefa.	21	19	5	0
Partilhamos as ideias para resolver problemas.	22	18	5	0
Conseguimos alcançar a tarefa.	26	15	3	0

Quadro 23. Autoavaliação coletiva do trabalho de grupo

Com base na autoavaliação dos alunos sobre o desempenho grupal no final da segunda sequência da intervenção, podemos concluir que os alunos perceberam o desenvolvimento das competências sociais e de interdependência positiva na aula da escrita em LE, pois os resultados expostos corroboram a melhoria das interações observadas nas tarefas realizadas dentro do grupo.

5.4.2 As percepções globais dos alunos sobre a escrita colaborativa

Para além da autoavaliação, apliquei também um questionário final (v. anexo 7) aos alunos, para confirmar o efeito que o trabalho colaborativo trazia para a aula de escrita.

Questionados sobre a escrita colaborativa (pergunta 1.1): *Gostaste de participar nas aulas da escrita colaborativa?*, os alunos (n=40) confirmaram as suas apreciações positivas, valorizando esta estratégia que os levou a construir novos conhecimentos e a obter melhores resultados na aprendizagem.

Para saber as percepções de satisfação dos alunos ao longo do processo da intervenção, colocamos a questão 1.2 (*Ao longo da intervenção pedagógica, o que sentiste na aula da escrita de Inglês?*) (v. quadro 24), traçada a partir do momento em que os alunos se envolveram nas tarefas propostas.

Nº	Itens	Frequência	%
1	Gosto.	40	88,9%
2	Aborrecimento.	5	11,1%
3	Vontade de participar.	40	88,9%
4	Ânimo.	39	86,7%

Quadro 24: Ao longo da intervenção pedagógica, o que sentiste na aula da escrita de Inglês?

De facto, as respostas no quadro 24 manifestam que os alunos gostaram e tiveram vontade de participar a aula, pois os conteúdos abordados foram atraentes e provocaram o ânimo dos alunos para tomar parte nesta prática de aprendizagem.

Procurámos ainda saber como funcionou o grupo da turma da aprendizagem colaborativa, através da pergunta 1.3 (*Como foi o funcionamento do grupo?*) (v. quadro 25).

Nº	Itens	Frequência	%
1	Todos os membros do grupo se entenderam bem.	39	86,7%
2	Houve discussões.	40	88,9%
3	Aprendemos a trabalhar em grupo.	41	91,1%
4	Foi bom.	38	84,4%
5	Existiram problemas.	5	11,1%
6	Funcionou bastante bem.	37	82,2%
7	Foi mau.	0	-
8	Ajudamo-nos uns aos outros para conseguir realizar a tarefa.	40	88,9%
9	Foi uma boa experiência.	39	86,7%

Quadro 25: Como foi o funcionamento do grupo?

As afirmações no quadro 25 enunciam que o grupo funcionou bastante bem, pois, aparentemente, os alunos aprenderam a trabalhar em grupo, discutiram o conteúdo da tarefa, e promoveram a interajuda dentro do grupo na realização do trabalho. Para além disso, os membros do grupo perceberam melhor o assunto a trabalhar e conseguiram levar a cabo as atividades. Esse cumprimento levou-os a fazer reflexões no sentido mostrar que o trabalho de grupo foi considerado uma boa experiência e bom para praticar na aula. Para esse efeito, os alunos evitaram os comportamentos indesejáveis para não criarem problemas no grupo.

Em relação aos aspetos positivos e negativos, foram colocadas as questões 1.4 (*Se gostaste de trabalhar em grupo, refere alguns aspetos positivos*) e 1.5 (*Refere alguns aspetos negativos de trabalhar com os colegas*) no âmbito de averiguar as perceções dos alunos.

		MV	AV	R/N
1	Tive vontade de trabalhar em grupo.	30	10	5
2	Participei ativamente no grupo.	26	14	5

3	Senti à vontade no grupo.	28	13	4
4	Senti-me motivado no grupo.	29	12	4
5	As minhas dificuldades foram resolvidas.	22	16	7

Quadro 26. Se gostaste de trabalhar em grupo, refere alguns aspetos positivos.

As opções '*Algumas Vezes*' e '*Muitas Vezes*' referidas no quadro 26 informam-nos que os alunos reconheceram os aspetos positivos de trabalhar em equipa, pelas mesmas razões que tiveram vontade de trabalhar em grupo, mais motivados quando juntos com os outros elementos na realização da tarefa, porque sentiram à vontade de expressar as suas opiniões, tiveram uma participação ativa de modo a transpor as suas dificuldades na aula.

Além do cariz positivo, trabalhar em grupo possui aspetos negativos que sempre embaraçam a discussão do grupo. Para esta questão, foram fornecidas algumas opções negativas para os alunos referirem os aspetos mais difíceis na execução das atividades do grupo (v. quadro 27).

Nº	Itens	Frequência	%
1	Barulho.	29	64,4%
2	Desentendimento.	11	24,4%
3	Consumir muito tempo.	37	82,2%
4	Descontrolo.	16	35,6%
5	Dificuldade em começar a tarefa no início.	13	28,9%

Quadro 27. Aspetos negativos em trabalhar com os colegas.

Com base também na informação que recolhemos através da observação, constatamos que, na verdade, o trabalho colaborativo consumiu muito tempo. Para além disto, o barulho também existiu, nas discussões onde cada membro aproveitava para propor ou confrontar ideias e, assim, a turma ficou um pouco descontrolada como efeito do debate. As respostas ao item 5 mostram que houve dificuldades em iniciar a tarefa dentro no grupo, o que não devia acontecer se o responsável do grupo tentasse orientar o andamento da discussão para evitar o desentendimento.

Por outro lado, perguntados sobre as vantagens e desvantagens de trabalhar em grupo (perguntas 1.6 e 1.7: *Refere algumas vantagens em trabalhar em colaboração na aprendizagem da escrita e Refere algumas desvantagens ou problemas em trabalhar em colaboração na aprendizagem da escrita*), os alunos referiram os aspetos apresentados nos quadros 28 e 29.

Nº	Aspetos	Frequência	%
1	Aprender a colaborar.	41	91,1%
2	Aprender juntos.	42	93,3%
3	Tirar mais ideias com colegas.	39	86,7%
4	Interdependência positiva.	41	91,1%
5	Aprender a trabalhar em grupo.	42	93,3%
6	Compreender melhor a atividade.	40	88,9%
7	Ultrapassar as dificuldades.	38	84,4%

Quadro 28. Vantagens em trabalhar em colaboração na aprendizagem da escrita.

Ao ler estes resultados, constatamos que os alunos estiveram conscientes das vantagens que o trabalho colaborativo trouxe para a sala de aula. As respostas aos itens 2 e 5 (*Aprender juntos e aprender a trabalhar em grupo* - n=42) mostram que os alunos já tiveram noções claras que esta estratégia permitiu-lhes prestar e aceitar as contribuições dos seus colegas, criando interdependência positiva dentro de grupo que foi considerado um pilar fulcral de aprendizagem colaborativa e provocador das interações de modo a extrair as ideias para solucionar os problemas enfrentados. Por outro lado, o trabalho de grupo possui também algumas desvantagens que são identificadas no quadro 29.

Nº	Itens	Frequência	%
1	Alguns membros só aproveitaram o resultado.	14	31,1
2	Alguns membros foram ignorados.	5	11,1
3	Alguns membros foram desprezados.	0	0
4	O membro mais ativo não estimula os mais fracos.	12	26,7

Quadro 29. Desvantagens ou problemas em trabalhar em colaboração na aprendizagem da escrita.

As desvantagens situam-se, além do aproveitamento do trabalho, no facto de que os alunos com maior conhecimento não estimulam os seus colegas no grupo. Os dados acima arquetados (n=14) mostram que alguns elementos foram beneficiados, pois não contribuíram para as tarefas feitas no grupo. Ao refletir sobre esta situação, podemos considerar que é difícil evitar, por enquanto, que os membros mais ativos não incentivem os fracos. De facto, os alunos que identificaram este problema foram bastantes (n=12), o que pode significar que houve um distanciamento entre eles nas discussões ocorridas.

5.4.2 A percepção do professor da turma sobre o trabalho colaborativo

Para procurar saber a perspectiva do professor da turma no que concerne à aprendizagem colaborativa, realizou-se uma entrevista final (v. anexo 10). A entrevista norteou-se no sentido de perceber se o trabalho colaborativo é uma estratégia recente nas práticas deste professor. O entrevistado confessou que, devido ao tamanho da turma, não se lembrou de incluir o trabalho colaborativo. Admitiu também que ainda não teve formação sobre o trabalho colaborativo, quer com os alunos quer com outros professores. Porém, admite que esta experiência lhe permite, no futuro, estabelecer grupos de trabalho entre professores, de modo a promover a interajuda para solucionar alguns problemas relacionados com o ensino, e, ao mesmo tempo, melhorar o seu desempenho na sala de aula.

Este foi o primeiro momento em que envolvi numa prática pedagógica, onde nunca tinha pensado de fazê-la. Isto não significa que nunca tinha ouvido o trabalho colaborativo, porém, devido o número de estudantes não me permiti e esqueci totalmente esta estratégia para aplicar a turma.

Relativamente às vantagens de trabalhar em colaboração, o professor argumenta que os alunos desenvolveram várias competências na aula.

Na minha observação, os estudantes desenvolvem várias competências na sala de aula. Por exemplo, a maneira de falar e propor ideias no grupo, respeitar as ideias dos colegas e a maneira de perguntar aos outros grupos. Além disso, há uma interdependência entre eles.

Relativamente à aula de escrita, reconheceu que esta estratégia trouxe consequências positivas, o que foi patente no aperfeiçoamento na produção dos textos escritos. Referiu também as desvantagens - consumiu muito tempo e teve mais dificuldades em organizar a turma em resultado do maior barulho.

As desvantagens são relacionadas o modo de organizar os alunos porque a turma ficou um pouco desordenada e o barulho não se conseguiu de prevenir. Além disso, consumiu muito tempo.

No que diz respeito à motivação, sublinhou que a interdependência estimulou os alunos a aprender, o que foi comprovado no ato de compor dentro do grupo colaborativo. Afirmou que, com o trabalho colaborativo, pretendeu desenvolver a autonomia dos seus alunos na aula da escrita.

Relativamente ao modo de organizar o trabalho de grupo, salientou que estabeleceu critérios e introduziu as competências que os discentes deveriam desenvolver. Quando a discussão ocorreu, moveu-se entre os grupos para dar assistência aos que precisavam. Além disto, realçou que, na verdade, o trabalho colaborativo não se pode aplicar em todas as situações, pois está muito dependente do contexto. Acrescentou ainda que esta estratégia deverá

desenvolver-se nas escolas como uma forma de apoiar os alunos na resolução dos problemas encontrados. Face aos problemas que o trabalho colaborativo trouxe, o professor destacou que, para além de haver alunos que aproveitam o trabalho de outros ou *free ride*, os mais fracos não tiveram oportunidades de partilhar, porque houve monopólio dos mais hábeis.

Finalmente, questionado sobre as vantagens que trabalho colaborativo trouxe, salientou que os mais frágeis puderam aprender melhor ao juntar-se com os colegas com maior rendimento escolar, defendendo modos tutoriais de aprendizagem, em que os alunos mais fracos beneficiam da tutoria dos companheiros talentosos.

5.5 Síntese global da experiência pedagógica

Face a todas as informações compiladas através dos instrumentos utilizados, vamos agora conceber uma breve síntese sobre o processo da prática pedagógica nas duas sequências de intervenção.

No que concerne o ensino e a aprendizagem de Inglês, os intervenientes valorizaram a sua importância, devido aos benefícios que esta língua pode trazer. Os professores citam os documentos reguladores, dizendo que o inglês, enquanto uma disciplina obrigatória no 3º CEB, está ao serviço de finalidades de desenvolvimento global do indivíduo e da convivência multicultural. O ensino da língua inglesa abrange os quatro domínios e o funcionamento de língua e deve ser instruída adequadamente para alcançar as finalidades propostas. Os participantes consideraram que a língua inglesa tem um reconhecimento no mundo globalizado como meio de comunicação nas diversas áreas e ao mesmo tempo como meio da expansão do conhecimento. Assim, aprender inglês é importante para todos.

Relativamente às sequências de intervenção pedagógica desenvolvidas na aula de escrita colaborativa, a abordagem baseou-se na abordagem “curriculum cycle”, introduzindo-se um texto como modelo, seguido por trabalho de grupo e independente no final. O quadro 30 compara os resultados do desempenho individual dos alunos nas 2 sequências.

Itens	Frequência da 1ª sequência	%	Frequência da 2ª sequência	%
Compreensão da tarefa	15	33,3%	38	84,4%
Atenção/ focalização no trabalho	19	42,2%	37	82,2%
Recetividade a ideias e opiniões	18	40%	39	86,7%
Encorajamento à participação	14	31,1%	36	80%
Ajuda prestada a outros	15	33,3%	35	77,8%

Pedido de ajuda a outros	21	46,7%	37	82,2%
Aceitação da ajuda de outros	21	46,7%	39	86,7%
Entusiasmo no trabalho	23	51,1%	38	84,4%

Quadro 30. Comparação do desempenho individual na 1ª e 2ª sequências

As informações adquiridas na observação da primeira sequência de escrita colaborativa mostram que as competências propostas não foram conseguidas no trabalho de grupo. Os alunos não sentiram que eles fazem parte e pertencem ao grupo, o que teve implicações nas interações entre eles. Esta situação ocorreu durante a fase de *joint construction* e *independent construction*, pois eles ainda estavam muito acostumados a trabalhar sós. Além disso, alguns membros promoveram atos de rivalidade e demonstraram condutas impróprias no trabalho realizado.

De modo a prevenir estas barreiras, houve uma intervenção após a conclusão da aula. Foram feitas breves reflexões sob o assunto em causa, como preparação para a segunda sequência da intervenção.

Ao observar os resultados da observação da segunda sequência (v. quadro 30), ressaltamos que aconteceram mudanças consideráveis. Os dados evidenciam que a maioria dos sujeitos já incorporou as competências sociais nas tarefas conduzidas. Isto pode significar que o desempenho dos alunos se aprimorou. Os alunos conseguiram desenvolver a interajuda dentro do grupo, pois começando a agrupar as ideias dos membros da equipa e sempre abertos ao apoio do grupo.

Relativamente ao desempenho global dos alunos nas duas sequências (v. quadro 31) a primeira sequência apresenta resultados piores, pois os alunos não foram capazes de ter em conta todos os aspetos na construção da tarefa. Porém, os resultados da segunda sequência informam-nos dos progressos dos alunos na realização das atividades.

<i>Itens</i>	<i>Primeira sequência</i>				<i>Segunda Sequência</i>			
	MB	B	Sat.	Int.	MB	B	Sat.	Int.
Tarefa (compreensão, realização, conclusão)	3	13	29	0	25	14	6	0
Atitudes (atenção, concentração, entusiasmo)	8	13	24	0	21	15	9	0
Colaboração (partilha, interajuda)	5	14	26	0	19	19	7	0

Quadro 31. Comparação do desempenho global na 1ª e 2ª sequências

As informações veiculadas pela autoavaliação individual e global (v. quadros 22 e 23 atrás) também refletem o aproveitamento dos alunos nas atividades no grupo e comprovam a melhoria do cumprimento no trabalho.

Ao comparar as informações da observação da segunda sequência da intervenção e da autoavaliação (individual e global), acreditamos que mostram resultados semelhantes, o que pode significar que a aprendizagem colaborativa levou os alunos a deixar as práticas egocêntricas de modo a promover a interdependência positiva e as competências sociais na sala de LE. Esses avanços podem ter sido considerados como meios para resolver problemas enfrentados na aula de escrita. Os alunos referiram que se sentiram mais motivados enquanto trabalharam juntos, a fim de solucionar as suas dificuldades na sala de aula. Em consonância com estas afirmações, o professor constatou também que os alunos aprenderam melhor quanto juntos com os colegas mais experientes.

Relativamente às desvantagens, tanto os alunos como o professor referem o barulho e o aproveitamento do trabalho dos colegas, sendo que os alunos mais fracos não foram estimulados. O professor, embora reconhecendo muitas vantagens, não acredita na viabilidade do trabalho de grupo em todas as circunstâncias.

Em síntese, fazemos um balanço positivo da experiência, na medida em que ela foi validada por todos os participantes: o professor, os alunos e o investigador.

Capítulo 6: Conclusões, implicações e limitações do estudo

Neste capítulo apresentam-se as considerações finais, incidentes nos resultados do estudo e delineadas a partir dos objetivos da investigação.

O estudo realizado pretendeu analisar as práticas de ensino e aprendizagem em ambiente de sala de aula de Inglês LE em TL, com incidência na escrita colaborativa. Recorreu à aplicação de questionários e entrevistas de diagnóstico e de avaliação, e a uma intervenção, que envolveu o desenho de atividades didáticas, a observação de aulas, e a realização de autoavaliação pelos alunos. A aplicação desta instrumentação facilitou-nos entender o sentido desta abordagem, de modo a identificar as potencialidades e os constrangimentos que ela conteve.

De modo a estudar este objeto, foi conduzido um estudo de caso interventivo que visou principalmente a compreensão dos atos comportamentais, conceções e perceções do ensino do Inglês, e aprendizagem colaborativa da escrita numa turma do 3º CEB, 9º ano de escolaridade, e de um professor colaborador. Visou ainda perceber as representações sobre o ensino do Inglês e aferir as práticas em uso na escola, com outros professores.

A finalidade deste estudo foi, assim, promover a aprendizagem colaborativa entre os alunos na aula de escrita, para que se essa aprendizagem desenvolvesse neles aspetos sociais, interajuda e responsabilidade mútua (pessoal e grupal), tal como defendem Johnson & Johnson (1994, 1999) e Johnson & Johnson (2006). A abordagem permite aos alunos desenvolver os seus conhecimentos linguísticos dentro do grupo colaborativo.

Relembramos os três principais objetivos do estudo, resumindo-se as conclusões para cada um deles.

6.1 Perceções e conceções nas práticas de ensino e aprendizagem da escrita na aula de Inglês

A escolha do Inglês como o único idioma estrangeiro no contexto de Timor-Leste é uma decisão exclusivamente de natureza política, pois acredita-se que esta língua é cada vez mais utilizada mundialmente nas relações bilaterais e multilaterais entre os países (Reikdal et al., 2008; Hull, 2001).

No que diz respeito ao ensino e aprendizagem de Inglês, os intervenientes (alunos e professores) confirmaram que é importante aprender, de facto, o inglês como ferramenta de comunicação nas interações e no intercâmbio e, por via dele, permite ter acesso aos acontecimentos ocorridos no exterior. Para além disso, é um recurso de expansão do conhecimento e de formação profissional, para desenvolver a personalidade individual e social e, sobretudo, para ter acesso a melhores condições de vida. Aprender Inglês favorece a assimilação e integração com outras sociedades e, ao mesmo tempo, permite conhecer novas práticas, tradições e culturas de outros contextos.

Relativamente ao ensino da escrita, a maioria dos alunos, inicialmente, desvalorizou a sua aprendizagem devido à sua complexidade e dificuldades que percecionam. Isto não significa que a escrita deva ser abolida ou que não seja aprendida na sala de aula. Tanto professores como alunos reconhecem a importância da escrita, mas, por causa das dificuldades que sentem, os alunos não gostam de escrever. A escrita aparece associada ao ensino da gramática e do vocabulário, e os textos trabalhados são essencialmente o reconto. Os alunos não têm medo de ser avaliados na escrita, mas os professores indicam fazer avaliação formativa, o que pode explicar as perceções favoráveis dos alunos face à avaliação.

Conclui-se ainda que as práticas de ensino (da escrita e não apenas) são afetadas pela ausência de manuais atuais e adequados aos programas em vigor.

6.2 O trabalho colaborativo no desenvolvimento da competência de escrita na aula de Inglês

A aprendizagem colaborativa implementada revelou que os alunos se mostraram satisfeitos, e obtiveram bons resultados nas tarefas de escrita, o que veio reforçar as vantagens da aprendizagem colaborativa num modelo processual da escrita (Mora-Flores, 2009; Cabral, 2004; Carvalho, 1999; Martins & Niza, 1998; Flower & Hayes, 1981). Com este modelo, o professor é visto como agente transformador de saberes, que deve ajudar os seus alunos a percorrer as fases de planificação, redação e revisão. O apoio do professor foi fundamental em todas as fases do processo de intervenção, pois os alunos necessitam de assistência antes de poder fazer autonomamente. E neste processo de assistência o professor agiu enquanto facilitador, o que expõe a essência do *scaffolding*, enquanto apoio temporário de um indivíduo mais experiente (ou seja o professor) a alunos que necessitam, até que eles já conseguissem

realizar as tarefas de modo autónomo, o que foi feito reduzindo este apoio gradualmente – o apoio do professor e do grupo.

Embora os textos dos alunos tenham sido avaliados pelo investigador, eles deveriam ter sido analisados e avaliados pelo professor, de modo a estimular os alunos para serem mais construtivos na aula da escrita, porque eles sentem que os trabalhos deles deveriam ser recompensados. O professor, quando assume a função de avaliador, precisa discutir os critérios de avaliação com os alunos, para que os alunos conheçam como vão ser avaliados, o que é como estimulador para a sua aprendizagem. Na avaliação dos textos produzidos, Seow (2002: 319) sugere que “*the scoring may be analytical (based on specific aspects of writing ability) or holistic (based on global interpretation of the effectiveness of that piece of writing)*”.

Por outro lado, o professor enquanto motivador, deve motivar os alunos a avaliar o seus próprios textos, tal como afirma o mesmo autor, “*students may be encouraged to evaluate their own and each other’s text once they have been properly taught how to do it. In this way, they are made to be more responsible for their own writing*” (op. cit.: 319).

Assim, podemos considerar que a avaliação deve ser um processo utilizado por professor e os alunos para confirmar os seus progressos ao longo do processo de ensino e aprendizagem, isto é para o aprimoramento dos seus desempenhos.

O trabalho colaborativo foi objeto de estudo e intervenção na aula da escrita como modo de desenvolver as competências comunicativas, sociais e a interdependência positiva dentro do grupo. Na verdade, a aprendizagem colaborativa promoveu a construção dos conhecimentos dos alunos. Esse resultado foi evidente na reflexão e análise de todas as atividades realizadas ao longo do processo. Foi verificado que o ensino e a aprendizagem da escrita de Inglês, assente na abordagem colaborativa, tornou os alunos mais ativos e participativos nas atividades e levou-os a partilhar experiências que serviram para a execução da tarefa.

As atividades atribuídas aos alunos devem ser atraentes para provocar os alunos a envolver-se nas discussões dentro do grupo, porque as tarefas em si próprias também possuem fatores estimuladores da aprendizagem em colaboração. Enquanto o nível do trabalho não desafia o grupo, os alunos não querem participar, mas no caso contrário, eles vão empenhar-se e dar mais atenção às tarefas.

(...) se as tarefas forem muito simples, os alunos sentem que não há necessidade de se envolverem tanto porque todos sabem resolver a situação facilmente e não precisam uns dos outros. Contudo, se a tarefa requerer mais atenção e focalização, os alunos dedicam-se mais e aplicam as suas competências

linguísticas e sociais ao trabalho do grupo, de forma a todos conseguirem terminá-lo com sucesso. (Simões, 2012: 94)

Ao refletir sobre as situações emergentes nas duas sequências da intervenção, alguns alunos não demonstraram interesse pelas tarefas dadas na primeira sequência. Ligando esta situação com a perspectiva acima relatada, podemos anotar duas situações: uma primeira situação apenas relacionada com o desconhecimento dos alunos da abordagem colaborativa. Uma segunda situação, situada na simplicidade das atividades dadas na primeira sequência, o que pode ter desmotivado os alunos. Para além destas situações, podemos salientar que o conhecimento sobre a língua também joga um papel neste processo, pois se os alunos têm dificuldades em expressar as suas ideias por não ter vocabulário adequado, é difícil ter bons resultados e que pode diminuir o envolvimento no trabalho da equipa.

Porém, na segunda sequência verificou-se entusiasmo em trabalhar no grupo. Os alunos foram capazes de interagir uns com os outros no grupo, no sentido de exprimir melhor as suas opiniões e justificar as suas ideias, confrontar com ideias dos colegas de forma construtiva. Tomaram responsabilidade em levar a cabo as atividades executadas, de modo a incorporar as competências no seio de grupo e conseguiram resolver problemas através do processo de interajuda. Também as perceções do professor reforçam os benefícios da abordagem colaborativa, dado que refere que ela ajudou a resolver os problemas enfrentados pelos alunos na aula de escrita.

A autonomia dos alunos também foi desenvolvida, sobretudo através da atividade de autoavaliação, onde os alunos foram convidados a refletir sobre o modo como a interajuda no seio de grupo pode fomentar o conhecimento. A abordagem desenvolvida visou também dar assistência aos alunos que têm pior rendimento na aprendizagem, ajudando-os a desenvolver mais as suas habilidades e tornarem-se mais ativos no cumprimento das tarefas ou mesmo fazendo-as sozinhos, promovendo “capacidades, conhecimentos, atitudes positivas e disposição face à agência e ao auto-controlo de comportamentos que normalmente constituem parte da aprendizagem de uma língua estrangeira na escola” (Raya et al., 2007: 27).

Na aprendizagem colaborativa, a autorregulação teve um papel fundamental no processo de aprendizagem porque permitiu aos alunos monitorizar os seus desempenhos dentro do grupo ou na sala de aula:

Self-regulated learning is important in collaborative classrooms. Students learn to take responsibility for monitoring, adjusting, self-questioning, and questioning each other. Such self-regulating activities are

critical for students to learn today, and they are much better learned within a group that shares responsibility for learning. (...) Students can further develop their self-regulating abilities when each group shares its ideas with other groups and gets feedback from them. (Tinzmann et al., 1990: 7)

É importante constatar que a participação dos alunos na resposta ao questionário final e na autoavaliação, quer a nível individual quer a nível coletivo, permitiu promover a reflexividade dos alunos, de modo a refletir os objetivos propostos, o que foi confirmado pela observação do investigador.

6.3 Potencialidades e constrangimentos da colaboração na mudança nas práticas de ensino da escrita na aula de Inglês

As inovações da abordagem no processo de ensino e aprendizagem serviram para elevar a qualidade do ensino na sala de aula e para melhorar o desempenho dos alunos no envolvimento nas atividades quotidianas da escola. De facto, a estratégia de trabalhar em colaboração trouxe alguns aspetos positivos, tanto para os alunos, como para o professor, nomeadamente as referidas por Elbow (2000): uma contribuição para o melhoramento do ensino e aprendizagem; a troca de pontos de vista, ideias e informações; o estímulo dos alunos que têm dificuldade no ato de compor; e consciencialização dos alunos sobre as decisões no ato da escrita.

É óbvio que nem todas as estratégias possuem só cariz positivo. Na abordagem colaborativa desenvolvida também não se demonstraram só os benefícios. Elbow (2000), referindo os fatores mais positivos dessa abordagem e partilhando a sua experiência pessoal como ponto de referência para o ensino e aprendizagem da escrita de modo colaborativo, diz-nos que os professores devem desenvolver a colaboração nas suas turmas porque, através dela, ensina-se melhor.

Para além dos aspetos positivos de tal abordagem relatados anteriormente, a sua potencialidade na aula de escrita em LE foi ainda de conseguir promover nos alunos o sentido crítico e a reflexividade. Para além disso, tomaram responsabilidade sobre a tarefa atribuída e foram mais capazes de resolver problemas com atitudes tolerantes e pacíficas, tornarem-se mais autónomos e independentes e concluir as atividades com sucesso.

Quanto aos constrangimentos, esta abordagem necessita de mais tempo para aplicação na sala de aula, para que os alunos possam desenvolver as suas habilidades linguísticas e competências sociais. Por seu lado, os professores necessitam também mais tempo para explorar mais as atividades.

Elbow (2000) refere que o ponto negativo da abordagem colaborativa reside nas dificuldades em trabalhar com a heterogeneidade e com as diferenças de ideias na produção de um texto; a tarefa demora muito tempo a ser concluída e há grande possibilidade de levar a um desentendimento; à construção dos textos mais pobres e não coerentes; à marginalização dos alunos minoritários nas expressões das ideias e/ ou o silenciamento. Alguns destes aspetos foram verificados junto dos intervenientes no estudo realizado. Foi indicado também o barulho como um fator negativo que pode afetar a eficácia desta abordagem no grupo. Podemos salientar que, na nossa observação, o barulho não se pôde considerar um aspeto negativo, mas, pelo contrário, um aspeto positivo da aprendizagem colaborativa porque tal significou que os alunos trocaram ideias sobre os assuntos tratados.

As dificuldades acima referidas provocam-nos no sentido de refletir sobre os meios mais adequados para a realização da tarefa de escrita em colaboração. Estamos a desenvolver esforços para desenvolver a competência da escrita, para motivar os alunos a escrever em pares ou em grupo, para desenvolver o modelo processual para que possam produzir textos de modo autónomo; porém, isto não significa que podemos liquidar o modelo produto da escrita.

Para solucionar os problemas enfrentados por alunos mais fracos no grupo e/ ou marginalizados, o professor deve estabelecer um diálogo com os alunos de um modo mais apropriado para trabalhar com a heterogeneidade sociocultural dentro do grupo, à medida que vai eliminando o preconceito:

Existe um conjunto de comportamentos que são próprios do relacionamento entre as pessoas; depende de cada aluno a forma com que vai aceitar e conviver com as diversidades, desde as diferenças de opinião até as diferenças étnicas ou de nível social. A capacidade de saber o momento para se expressar, de não pressionar para que se faça apenas o que ele deseja, são condutas que afetam tanto o funcionamento como o clima do trabalho do grupo. (Alcântara et al. 2004: 166)

A colaboração não pode funcionar sem a participação de todos os indivíduos. O envolvimento de outras pessoas requerer sinceridade em participar e praticar enquanto estão a colaborar. Segundo Alarcão e Canha (2013: 48), “colaboração exige vontade de realizar com outros. Implica, pois, confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe do que sozinho”. Tal significa que trabalhar em colaboração, através da interação dentro do grupo, ajuda a levar a cabo as tarefas que antes não se realizavam desacompanhados.

Estas características da colaboração foram evidenciadas nas duas intervenções realizadas. Na primeira sequência os alunos trabalharam de modo tradicional, o que se explica

pelas experiências anteriores dos alunos, nas quais eles habitualmente fazem os seus trabalhos de modo isolado (em grupo de aprendizagem tradicional, como referem Johnson & Johnson, 2006). Na segunda sequência da intervenção, os alunos começaram a trabalhar de modo colaborativo e sentiram que o sucesso deles muito dependeu dos esforços de todos os membros do grupo (grupo de aprendizagem eficaz, segundo Johnson & Johnson, 2006).

Do lado dos professores, a ação colaborativa, embora se queira promover, ainda é genericamente inexistente. Para que haja colaboração entre os professores, todas as atividades devem ser desenvolvidas em conjunto e monitorizadas. Por isso, a supervisão e a colaboração são duas faces da mesma moeda, pois não há supervisão sem colaboração e não há colaboração sem a presença de atuação supervisiva. A colaboração e a supervisão devem estar juntas para promover o desenvolvimento profissional (Alarcão e Canha, 2013). Como defende o professor da turma, é essencial promover a colaboração nas escolas de modo a que os professores possam melhorar os seus desempenhos na sala de aula.

Relativamente às implicações do estudo, pensamos ser fundamental explorar de forma mais profunda a abordagem colaborativa para o aperfeiçoamento dos aspetos linguísticos e habilidades sociais dos alunos na aula de escrita. Por isso, sugerimos um estudo mais aprofundado relativo a estratégias de colaboração em função das atividades da escrita na aula de LE.

Reconhecendo as limitações do estudo, em particular os limites de tempo e a distância geográfica, espera-se que as investigações no futuro possam ser mais prolongadas, de modo a preencher as lacunas do estudo. Com mais tempo passado em TL, poderíamos ter feito a autoavaliação no final da primeira sequência e um pré-teste das competências de escrita dos alunos. Esperamos que este estudo possa motivar todos os que dedicam a sua vida à educação, especialmente ao ensino da LE, de modo a refletir a transmissão do conhecimento em relação à escrita nas práticas pedagógicas. A nossa expectativa é que a abordagem colaborativa no ensino e aprendizagem da escrita possa ser uma alternativa para cultivar nos alunos a interajuda, uma forma de promover a autonomia dos alunos, estimular as indagações relacionadas com o ensino da LE, e, essencialmente, com a escrita.

Acreditamos que o ensino e aprendizagem da escrita na aula de LE deve ser promovido assente nas premissas de colaboração, de modo a aproveitar as vantagens que ela contém, com o intuito de mudar os atos comportamentais competitivos e os preconceitos, despertar a mobilização de sentimentos de pertença, aceitação da diversidade cultural e abolir a rivalidade

no seio do grupo na aquisição dos conhecimentos, promovendo a interdependência positiva à medida que se desenvolvem as competências linguísticas e sociais.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Uma guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra.
- Albuquerque, D. (2010). Peculiaridades prosódicas do português falado em Timor. *ReVel*, 8(15), 270- 285. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_15_peculiaridades_prosodicas_do_portugues_falado_em_timor_lete
- Albuquerque, D. (2012) Bilinguismo e multilinguismo em Timor-Leste: Aquisição, interação e estudo de caso. *Revista PerCursos Linguísticos*, 2(6), 1-17. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/download/3019/3207>
- Alcântara, P., Marques Siqueira, L. & Valaski, S. (2004). Vivenciando a aprendizagem colaborativa na sala de aula: Experiências no ensino superior. *Revista Diálogo Educacional*, 4(12), 159-188. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189117821013>
- Américo, S. (2002). *Memória auditiva e desempenho em escrita de deficientes visuais*. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=vtls000271563>
- Amirkhiz, S. (2012) A brief review of theoretical underpinnings, definitions and typical configurations of collaborative writing. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. 1(4) 197-204. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7575/ijalel.v.1n.4p.197>
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir aprendizagem*. Braga: Instituto Educação e Psicologia, UM.
- Barbeiro, L. (2001). *A dimensão criativa da expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Grávida: Open University.
- Belo, T. (1997). *Improving ESL learner's writing skills*. Virginia: Fairfax County Public Schools Adult Education. Disponível em: <http://www.cal.org/incle/digests/writing.Htm>
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boardman, C. (2001). *Writing to communicate*. San Francisco: Longman.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brito, R. (2013). Sobre lusofonia. *Verbum-Caderno de Pós-Graduação* (5), 4-15. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/download/17340/12882>
- Byrne, D. (1979). *Teaching writing skills*. Harlow: Longman.
- Cabral, M. (2004). *A escrita processual na aula de inglês*. CELL/FCHS/Universidade do Algarve.
- Calkins, L. (1989). *A arte de ensinar a escrever*. ARMED: Porto Alegre.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Editora Guerra & Paz.
- Carneiro, A. (2010). As políticas linguísticas e de ensino de línguas em Timor-Leste: Desafios de um contexto multilingue. *Filologia Linguística Portuguesa*, 12(1), 9-25. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308361930>
- Carvalho, J. (1999). *O ensino da escrita: Da teoria às práticas pedagógicas*. IEP-Universidade do Minho.
- Carvalho, J. (2001). O ensino da escrita. In F. Sequeira, J. Carvalho & A. Gomes (orgs), *Ensinar a escrever. Teoria e prática* (pp. 73-92). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho: Braga.
- Carvalho, J. (2003) *Escrita - Percursos de investigação*. Departamento de Metodologia da Educação, Instituto da Educação e Psicologia da Universidade do Minho: Braga.
- Cassany, D. (1998). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. (6º ed.): Barcelona.
- Charles, C. (1998). *Introduction to educational research*. Addison Wesley Longman.
- CIC-Portugal (org), (1999). *Timor Loro Sae. A terra e o povo*. (1ª Ed.). Lisboa: Autor.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Porto: Edições ASA.

- Coutinho, C. (2011). *Metodologia da investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243.
- Cunha, J. (2001). *A questão do Timor-Leste: Origens e evolução*. Brasília: FUNAG. Disponível em: http://funag.gov.br/loja/download/25-Questao_de_Timor-Leste
- Dansie, B. (2001). Scaffolding oral language. In J. Hammond (ed.), *Scaffolding teaching and learning in language and literacy education* (pp. 49-67). Primary School Teaching Association: Sydney.
- Deane, P., Odendahl, N., Quinlan, T., Fowles, M., Welsh, C. & Bivens-Tatum, J. (2008). *Cognitive models of writing: Writing proficiency as a complex integrated skill*. ETS: Princeton.
- Delors, J. (2010). *Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*. Brasil: UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590>
- Denscombe, M. (1998). *The good research guide: For small-scale social research projects*. Open University Press.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dunn, O. (1984). *Developing English with young learners*. London: Macmillan.
- Elbow, P. (2000). Using the college for collaborative writing. *Composition studies* 27.1 (Spring 1999), 7-14. Reprinted in *Every one can write: Essay toward a hopeful theory of writing and teaching writing*. Oxford UP. Disponível em: http://works.Bepress.com/peter_elbow/9
- European Commission (2007). *High level group on multilingualism*. Luxembourg: European Commission. Disponível em: http://www.esec.pt/cdi/ebooks/docs/High_level_report
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1991). *Psicogênese da língua escrita*. 4ª Ed.. Porto Alegre.
- Figueiredo, F. (2008) *Como ajudar os alunos a estudar e pensar? Auto-regulação da aprendizagem*. Viseu: Escola Superior de Educação do Instituto Superior Politécnico de Viseu. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millennium/millennium34/18>
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. Disponível em: <http://kdevries.net/teaching/teaching/wp-content/uploads/2009/01/flower-hayes-81>

- Flower, L. & Hayes, J. (1980a). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg, & E. Steinberg (eds), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flower, L. & Hayes, J. (1980b). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. Gregg, & E. Steinberg (eds), *Cognitive processes in writing* (pp. 31-50). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Furneaux, C. (1999). Recent materials on teaching writing. *ELT Journal*, 53 (1), 56-61. Disponível em: «<https://www.google.pt/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&es th=1&ie=UTF8#q=Recent%20 materials % 20on % 20 teaching % 20 writing.%20pdf>»
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gonçalves, M. (2011). *A língua portuguesa e o conflito intergeracional em Timor-Leste*. Comunicação apresentada no âmbito do Simpósio n° 37 sobre a Língua Portuguesa em Timor-Leste, III SIMELP, Macau. Disponível em: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1134&context=lhapapers>
- Grabe, W. & Kaplan, R. (1996). *Theory and practice of writing*. Harlow: Pearson Education.
- Hall, S. (2006). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Brasil: Belo Horizonte Editora.
- Hammond, J. (2001). Scaffolding and language. In J. Hammond (ed.), *Scaffolding teaching and learning in language and literacy education* (pp. 15-30). Sydney: Primary School Teaching Association.
- Hammond, J., Burns, A., Joyce, H. Brosnan, D. & Gerot, L. (1992). *English for social purposes: A handbook for teachers of adult literacy*. Sydney: Macquarie University.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2001). What is scaffolding? In J. Hammond (ed.), *Scaffolding teaching and learning in language and literacy education* (pp. 1-14). Sydney: Primary School Teaching Association.
- Hattori, R., Gomes, M., Ajo, F. & Belo, N. (2005). The ethnolinguistic situation in East Timor. *International Graduate Student Conference Series* (20), 1-18. Disponível em: <http://www.eastwestcenter.org/.../pdfs/IGSCwp020>
- Hayes, J. & Nash, J. (1996). On the nature of planning in writing. In M. Levy & S. Ransdell (eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 29-55). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hedge, T. (1993). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Hull, G. (2001). *Timor Leste – Identidade, língua e política nacional*. Lisboa: Instituto Camões.
- Hull, G. (2002). *The language of East Timor: Some basic facts*. Díli: Instituto Nacional de Linguística, UNTL. Disponível em: http://www.portphillip.vic.gov.au/default/CommunityGovernanceDocuments/The_Languages_of_East_Timor_Some_Basic_Facts.
- Hutchinson, T. & Torres, E. (1994). The textbook as an agent of change. *ELT Journal*, 48(4), 315-328. Disponível em: <http://www.finchpark.com/courses/grad-dissert/articles/textbooks/Textbooks+as+agents+of+change>
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. United Kingdom: Cambridge Language Education.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competition, and individualistic learning*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *Making cooperative learning work. Theory into practice*, 38 (2), 67-73. Disponível em: http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/cooperative_learning_johnsonjohnson1999
- Johnson, D. & Johnson, F. (2006). *Joining together. Group theory and group skills*. (10th ed.). Boston, US-MA: Allyn & Bacon.
- Laal, M. & Ghodsi (2011). Benefits of collaborative learning. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 31(2012), 486-490. Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/224766541_Benefits_of_collaborative_learning/links/0912f4fba453f0b43f000000
- Larsen, S. (1987). *Assessing the writing abilities and instructional needs of students*. Texas: Austin.
- Leigh-Smith, B. & MacGregor, J. (1992). What is collaborative learning? In A. Goodsell, M. Mather, V. Tinto, B. Leigh Smith & J. MacGregor (eds.), *Collaboration learning: a source for higher education* (pp. 10-30). Pennsylvania State University: National Centre on Post Secondary Teaching and Assessment. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=ED357705>
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1991). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- Marques, R. (2005). *Timor-Leste: O agendamento mediático*. Porto: Porto Editora.
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010): Estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 49-65.
- Mesquita, A. (2012). O conto na escola: Atividades com crianças do 1º CEB. In F. Azevedo & J. Sousa (Org), *Géneros textuais e práticas educativas* (pp. 97-114). Lisboa: Lidel.
- Ministério de Educação de Timor-Leste (2010). *Programa do inglês 3º ciclo ensino básico*. Dili.
- Ministério de Educação de Timor-Leste (2009). *Plano curricular do 3º CEB e estratégia de implementação*. (Autores: J.A. Pacheco, J. C. Morgado, M. A. Flores, R. V. Castro). Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10402/1/Reforma%20Curricular%20do%203%C2%BA%20Ciclo%20do%20Ensino%20B%C3%A1sico%20em%20Timor-Leste>
- Ministério de Finanças de Timor-Leste (2010). *Population and housing census of Timor-Leste*. Díli: National Statistics Directorate & United Nations Population Fund. Disponível em: <https://www.mof.gov.tl/about-the-ministry/statistics-indicators/statistics-and-census/?lang=pt>
- Mora-Flores, E. (2009). *Writing instruction for english learners: A focus on genre*. Corwin Press: A Sage Company.
- Moreira, M. A. (2005). *Investigação-ação na formação em supervisão no ensino do inglês*. Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, M.A. (2010). A Supervisão pedagógica como espaço de transformação pessoal e profissional na educação em línguas estrangeiras. In R. Bizarro & M.A. Moreira (orgs), *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp. 91-110). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Murdibjono, et al. (2000). *English for the junior high school*. Malang: IKIP.
- Murray, D. (1992). Collaborative writing as literacy event: Implication for ESL instruction. In D. Nunan (ed), *Collaborative language learning and teaching* (pp. 100-117). Cambridge University Press.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nunan, D. (1992). Introduction. In D. Nunan (ed), *Collaborative language learning and teaching* (pp. 1-10). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a ação reflexiva: Portfolios, "vês" heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Cadernos do CRIAP: Edições ASA.

- Olson, M. (ed.) (1990). *Opening the door to classroom research*. Newark: International Reading Association, University of North Carolina Greensboro.
- Oxford, R. (2002). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. In J.C. Richards & W. A. Renandya (eds), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 124-132). Cambridge: Cambridge University Press.
- Panitz, T. (1999). *Collaborative versus cooperative: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*. ERIC. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443>
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Artmed: Porto Alegre.
- Ponte, J. (1992). *Concepções dos professores de matemática e processos de formação*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2985/1/92-Ponte%20\(Concep%C3%A7%C3%B5es\)](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2985/1/92-Ponte%20(Concep%C3%A7%C3%B5es))
- Popham, W. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: ASCD.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2002). *Relatório do Desenvolvimento Humano de Timor*. Dili. Disponível em: http://pascal.lseg.utl.pt/~cesa/rdhtl_final
- Raimes, A. (1983a). *Techniques in teaching writing. Teaching techniques in English as a second language*. New York: Oxford University Press.
- Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na europa: Para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Authentik: Dublin.
- Rebelo, J. (2008). Dificuldades na aprendizagem da escrita. In R. González (org), *La comunicación escrita: Cognición, multilinguismo y tecnologías* (pp. 112-119). Granada: Editorial Nativola.
- Reikdal, S., Meneses, A., Silva, F., Hora, J., & Coelho, M. (2008). Inglês: Um luxo desnecessário? A percepção da importância do estudo de uma segunda língua em alunos de classes sociais distintas. *Scientia Plena*, 4(8), 1-8. Disponível em: <http://www.scientiaplenu.org.br/sp/article/view/615/274>
- Richards, & Renandya, W. (2002): *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riley, J. & Reedy, D. (2000). *Developing writing for different purposes*. London: Sage Publication.
- Rosário, P. (2004). *As (des)venturas do testar: Estudar o estudar*. Porto: Porto Editora.

- Rosário, P., Núñez, J. & González-Pienda, J. (2007) *Auto-regulação em crianças- sub-10 projeto sarilhos do amarelo*. Porto: Porto Editora. Disponível em: http://www.portoeditora.pt/pdf/CPGL_SA_96999_10N
- Ruak, T. (2001). A importância da língua portuguesa na resistência contra a ocupação indonésia. *Revista de Letras e Culturas Lusófonas: Timor Lorosa'e*. (Edição especial), (14), 40-41.
- Saes, S. (2010). *Percepção e imaginação*. (1ª Ed.). Brasil: São Paulo. Disponível em: <http://www.martinsfontespaulista.com.br/anexos/produtos/capitulos/635308>
- Schmidt, C., Flores, D. & Domingues, M. (2005). *Aprendizagem colaborativa: Mitos ou possibilidades*. Congresso Virtual Brasileiro de Administração: Universidade Regional Blumenau. Disponível em: <http://www.convibra.com.br/2005/artigos/192>
- Seow, A. (2002). The writing process and process writing. In J.C. Richards & W. A. Renandya (eds), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 315-320). Cambridge: Cambridge University Press.
- Silva, N. (2005). *A história da educação em Timor-Leste e os seus distintos processos de alfabetização*. *ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas*, (18), 145-158. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4063058>
- Silva, T. (2007): *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. 2ª Ed. Autêntica: Belo Horizonte.
- Simões, S. (2012). *“Um por todos e todos por um”- Fomentar a aprendizagem cooperativa do inglês 1º CEB*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação- Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras. Braga: IE-Universidade do Minho.
- Smith, F. (1982). *Writing and the writer*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sousa, A. (2009): *Investigação em educação*. (2ªEd). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, D. (2007). *Colibere: Um herói timorense*. Lisboa: Lidel.
- Souta, L. (1997): *Multiculturalidade e educação*. Setúbal: Profedições.
- Suzuki, P. (2010). *Mind Mapping: Uma técnica alternativa para acelerar a aquisição de conhecimentos*. Brasil: São Paulo. Disponível em: http://blogdolh.files.wordpress.com/2010/03/mindmapping_artigo_suzuki.
- Swan, M. & Walter, C. (1990). *The new Cambridge English course*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Taylor-Leech, K. (2008). Language and identity in East Timor: The discourses of nation building. *Language problem and language planning*, 32(2), 153-180. Disponível em: [http://cultura.gov.tl/sites/default/files /KTLeech Language and identity in east timor 2008](http://cultura.gov.tl/sites/default/files/KTLeech_Language_and_identity_in_east_timor_2008)
- Tegoni, M. & Aissa, J. (2009). *O Professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*. Paraná: Governo do Estado, Secretaria de Educação. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_unioeste_lingua_estrangeira_moderna_m_d_maria_lucia_geni
- Tinzmann, M., Jones, B., Fennimore, T., Bakker, J., Fine, C. & Pierce, J. (1990). *What is the collaborative classroom?* Oak Brook: North Central Regional Educational Laboratory. http://www.buenosaires.edu.ar/educacion/niveles/primaria/programas/aulasenred/pdf/what_is. Acedido em 25 de Novembro de 2013.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press.
- Vaz, F. & Carvalho, C. (2004). *Visualização de informações. Relatório técnico*. Instituto de Informática, Universidade Federal de Goiás. Disponível em: http://www.inf.ufg.br/sites/default/files/uploads/relatorios-tecnicos/RT-INF_003-04.
- Vieira, F. (2010a). Prefácio. In F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da Pedagogia* (pp. 7-14). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2010b). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da Pedagogia* (pp. 15-45). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2010c). Formação em supervisão: (Re) produzir a pedagogia no espaço da possibilidade. In R. Bizarro & M.A. Moreira (orgs), *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp.149-170). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 15-44). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação professores*. Porto: Edições Asa.

- Vilas-Boas, A. (2001). *Ensinar e aprender a escrever: Por uma prática diferente*. Porto: Edições ASA.
- Walqui, A. (2006). *Scaffolding instruction for english language learners: A conceptual framework*. *West Ed. USA*, 9(2), 159-180.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Second Edition. Thousand Oaks: Sage Publications.

Referências Normativas

- RDTL, (2002). *Constituição da república*. Díli. Disponível em <http://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/Constituicao%20Timor%20Leste>
- RDTL, (2004). *Decreto-Lei n° 1/2004 de 14 de abril: O padrão ortográfico da língua Tétum*. Díli. Disponível em: <http://www.jornal.gov.tl/?q=node/18>
- RDTL, (2008). *Decreto- Lei n° 14/2008 de 29 de outubro: Lei bases da educação*. Jornal da República série 1 (40), 2641-2680. Díli: Ministério de Educação. Disponível em: http://www.jornal.gov.tl/public/docs/2008/serie_1/serie1_no40
- RDTL, (2010). *Decreto-Lei n° 7/2010 de 19 de maio: Regime jurídico da administração e gestão do sistema de ensino básico*. Jornal da República série 1 (19), 4090-4098. Díli: Ministério de Educação. Disponível em: http://www.dh-cii.eu/0_content/investigao/files_CRDTLA/dl/2010/dl_n. degrees_7-2010_de_19_de_maioregime_juridico_da_administracao_e_gestao_do_sistema_de_ensino_basico
- RDTL, (2010). *Decreto-Lei n° 23/2010 de 9 de dezembro: Estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário*. Jornal da República série 1 (46), 4451-4467. Díli: Ministério de Educação. Disponível em: <http://www.infordepe.tl/legislacao/>.

ANEXOS

Anexo 1

GUIÃO DO QUESTIONÁRIO INICIAL AOS ALUNOS

Guião do questionário inicial aos alunos

Referentes	Dimensões	Indicadores	Itens
- Programa do Inglês 3º ciclo de Timor-Leste. - Manual escolar do 3º ciclo. - Reis (2007) - Gibbons (2002) - Carvalho (2003) - Barbeiro (2003)	Caraterização social dos alunos de Inglês da escola.	<ul style="list-style-type: none"> • Idade • Sexo • Carga horária • Anos de estudo 	Idade; Sexo; Horas de Inglês por semana; Anos de estudo na escola; (In)sucesso escolar.
	Perceções sobre o ensino e aprendizagem de inglês.	<ul style="list-style-type: none"> • Manuais escolares • Importância de aprender Inglês • Objetivo de aprender o inglês 	Manuais na escola; Adequação à realidade sociocultural de Timor-Leste; Objetivos, importância e interesse da aprendizagem do Inglês
	Conceções e perceções sobre o ensino e a aprendizagem da escrita na aula de Inglês.	<ul style="list-style-type: none"> • Competências a desenvolver • Competências e dificuldades dos alunos • Tipologias textuais 	Conceções de escrita; Tipologias textuais; Dificuldades e resolução das mesmas na escrita

Anexo 2

QUESTIONÁRIO INICIAL AOS ALUNOS

Questionário inicial aos alunos

Este questionário pretende recolher as informações sobre as perceções e conceções relativamente à escrita na aula de Inglês, bem como sobre as dificuldades dos alunos na escrita. As respostas são confidenciais e anónimas. *(Kestitonariu nee atu halibur informasaun kona ba persesaun no konsesaun kona ba eskrita lian Inglês iha aula, nomos difikuldade alunos sira nia. Resposta sira ne'e segredu no anonimu.)*

I. Primeira parte:

1.1 Idade: _____ anos

1.2 Sexo: _____

1.3 Quantas horas tem a aula de Inglês por semana? *(Aula Inglês oras hira iha semana ida nia laran?)*

1.4 Em que ano entraste nesta escola? *(Hahu sa tinan ita tama iha eskola ne'e?)* _____

1.5 Já reprovaste de ano? *(La pasa dala ruma ona?)* Sim Não

II. Segunda parte:

2.1 Existem manuais de Inglês na escola? *(Eskola iha ona manual Inglês?)* Sim Não

Quais são os manuais utilizados na escola? Escreves os títulos. *(Manual sa deit mak eskola uza hodi hanorin? Iha karik, hakerek nia titulu.)*

2.2 Podes levar o manual para casa? *(Bele lori manual ba uma?)*

Sim Não

2.3 Achas que o manual é adequado à realidade de Timor-Leste? *(Tuir ita nia hanoin manual sira ne'e koaliala kona ba realidade Timor-Leste nian?)*

Sim Não

Justifica a tua resposta. *(Justifika ita nia resposta.)*

2.4 Apresenta sítios/ pessoas/ espaços que conheces. *(Hatudu fatin ho ema sira ne'ebe koñese)*

2.5 Gostas de participar na aula de Inglês? *(Ita gosta tuir aula Inglês nian?)* Sim Não

Se respondeste **sim**, diz porquê. *(Karik responde sim, tamba sa.)* **Assinala (X) ao lado das afirmações no quadro. (Hakerek sinal (X) iha afirmasaun sira nia sorin.)**

Falar de forma correta de acordo com a gramática. <i>(Koalia lo'os tuir gramatika nian.)</i>	
Usar vocabulário adequado. <i>(Uza vokabulariu ho lolos.)</i>	
Conversar em Inglês fora da escola. <i>(Hakarak koaliala lian Inglês iha liur.)</i>	
Aprender coisas novas. <i>(Aprende buat foun ruma)</i>	
Descobrir ideias interessantes. <i>(Deskobre ideia sira ne'ebe furak.)</i>	
Serve para comunicar com os estrangeiros. <i>(Serve atu koaliala ho ema rai liur.)</i>	
Serve para comunicar com os australianos. <i>(Serve atu koaliala ho ema australia sira.)</i>	

Serve para interagir com as pessoas em qualquer lado do mundo. (<i>Serve atu halo interasaun ho ema sira iha fatin ne'ebe deit iha mundu.</i>)	
Dá acesso aos livros em Inglês. (<i>Atu fo asesu ba livru sira ho lian Inglês.</i>)	
Facilita as viagens ao estrangeiro. (<i>Fasilita viagem ba rai liur.</i>)	
Outras razões (<i>Razaun sira seluk</i>):	

Se respondeste **não**, diz porquê. (*Karik responde lae, tamba sa.*) **Assinala (X) ao lado das afirmações no quadro. (Hakerek sinal (X) iha afirmasaun sira nia sorin.)**

Não gosto porque é muito difícil na pronúncia, ortografia e gramática. (<i>Hau la gosta tambá defisil liu iha pronunsia, hakerek no gramátika.</i>)	
É apenas uma disciplina obrigatória na escola. (<i>Hanesan disiplina obrigatóriu ida iha eskola.</i>)	
Não preciso do Inglês no futuro (<i>Hau la presiza inglês iha tempo oin mai</i>)	
Não gosto das pessoas que falam o inglês (<i>Hau la gosta ema sira ne'ebe koalía inglês.</i>)	
Outras razões (<i>Razaun sira seluk</i>):	

2.6 É importante aprender Inglês? (*Importante atu aprende Inglês?*)

Sim Não

Se respondeste **sim**, diz porquê. (*Karik responde sim, tamba sa?*)

Assinala (X) ao lado das afirmações no quadro. (Hakerek sinal (X) iha afirmasaun sira nia sorin.)

Inglês é considerado uma língua internacional. (<i>Inglês konsidera hanesan lian internacional ida.</i>)	
Instrumento da comunicação com o exterior. (<i>Instrumentu komunikasaun ba rai liur.</i>)	
Expansão dos conhecimentos ou saberes. (<i>Habelar ita nia matenek.</i>)	
Possibilidade de trabalhar no estrangeiro. (<i>Iha possibilidade ba servisu iha rai liur.</i>)	
Fácil de assimilar as novas culturas. (<i>Fasil atu hamutuk ho kultura foun sira seluk.</i>)	
Outras razões. (<i>Iha karik razaun sira seluk tan.</i>)	

2.7 Qual é o teu objectivo em aprender Inglês? (*Ita nia objetivu sá ida hodi aprende Inglês?*)

Assinala (X) ao lado das afirmações no quadro. (Hakerek sinal (X) iha afirmasaun sira nia sorin.)

Ter acesso às informações ou acontecimentos no mundo. (<i>Hetan informasaun sira no akontesimentu iha mundu</i>)	
Facilitar as comunicações internacionais. (<i>Fasilita ita nia komunikasaun iha internasional</i>)	
Capacitação profissional. (<i>Kapasitasaun profesional ruma</i>)	
Conhecer novos hábitos e culturas. (<i>Atu koñese hahalok no kultura foun sira</i>)	
Continuar o estudo na Austrália ou noutros países de língua inglesa. (<i>Atu kontinua eskola iha Australia no nasaun sira seluk ne'ebe koalía Inglês</i>)	
Outras razões (<i>Iha razaun seluk tan, hakerek iha okos</i>):	

III. Terceira parte:

3.1 O que gostas de fazer na aula de Inglês? (*Saida mak o gosta halo iha aula Inglês nian?*)

Assinala (X) as opções que se aplicam ao teu caso. (Halerek sinal (X) opsauñ sira tuir o nian uza.)

Ler (<i>Le</i>)	
Escrever (<i>Hakerek</i>)	
Falar (<i>Koalia</i>)	
Aprender gramática (<i>Aprende gramátika</i>)	
Aprender vocabulário (<i>Aprende vokabuláriu</i>)	
Outras coisas. (<i>Buat seluk-seluk tan.</i>)	

3.2 O que é para ti 'escrever'? (*Tuir ita nia hatene, saida mak eskrita?*)

Assinala (X) ao lado das afirmações no quadro. (Halerek sinal (X) iha afirmasaun sira nia sorin.)

É apenas escrever letras e palavras. (<i>Ne'e hanesan hakerek letra no lian fuan sira deit.</i>)	
É pôr por escrito o que se diz. (<i>Hakerek buat ne'ebe ita koalia.</i>)	
É uma expansão do vocabulário, utilizar as regras da gramática. (<i>Ne'e hanesan habelar vokabuláriu, uza regra gramátika sira.</i>)	
É uma habilidade que tem a sua utilidade para a comunicação. (<i>Ne'e habilidade ida ne'ebe bele uza iha kamunikasaun.</i>)	
É uma forma de manifestar os sentimentos, as ideias e a imaginação. (<i>Ne'e hanesan forma ida hatudu ita nia sentimentu, ideia no imazinasauñ.</i>)	
É expressar opiniões de uma maneira formal. (<i>Ne'e hanesan espresa opiniaun sira ho maneira formal.</i>)	
É pôr ideias no papel. (<i>Ne'e hanesan hakerek ideia iha surat tahan leten.</i>)	
Outras ideias. Quais? (<i>Ideia sira seluk. Ida ne'ebe tan?</i>)	

3.3 Que textos gostas de escrever? (*Testu saida mak ita gosta hakerek?*)

Assinala (X) as opções no quadro. (Halerek sinal (X) iha opsauñ sira iha kuadru.)

Histórias (<i>Istoria sira</i>)	
Cartas (<i>Surat</i>)	
Contos (<i>Kontu sira</i>)	
Poesias (<i>Poezia sira</i>)	
Recontos (<i>Rekontu sira</i>)	
Textos descritivos (<i>Testu deskriptivu sira</i>)	
Outros textos. Quais? (<i>Testu sira seluk? Ida ne'ebe tan?</i>)	

3.4 O que é difícil para ti quando escreves em Inglês? (*Sa ida mak difisil hakerek ho lian Inglês?*)

Assinala (X): muitas vezes (MV) // algumas vezes (AV) // raramente/nunca (R/N)

	MV	AV	R/N
Falta de ideias sobre a atividade. (<i>Laiha ideia kona ba aktividade.</i>)			
Dificuldade em perceber as atividades. (<i>Susar atu komprende aktividade sira.</i>)			
Dificuldade de expressar as minhas próprias opiniões (<i>Susar atu espresa hau nia hanoin rasik.</i>)			
Dificuldade de organizar ideia e exprimir com clareza. (<i>Susar atu organiza ideia no hato'o ho lolos</i>)			
Dificuldade de trocar impressões com os colegas. (<i>Susar atu troka hanoin ho kolega sira.</i>)			

Dificuldade em perceber a explicação do professor. (<i>Susar atu komprende profesor nia esplikasaun.</i>)			
Dificuldade em construir frases. (<i>Susar atu forma fraze.</i>)			
Falta de vocabulário. (<i>Lia fuan mak la to'o.</i>)			
Medo de ser avaliado. (<i>Tauk atu hetan avaliasaun.</i>)			
Outros motivos? Quais? (<i>Motivu sira seluk tan? Ida ne'ebe tan?</i>)			

3.5 O que fazes quando tens dificuldades em escrever Inglês? (*Bainhira hetan difikuldade hakerek Inglês ita halo oinsa?*)

Assinala (X): muitas vezes (MV) // algumas vezes (AV) // raramente/nunca (R/N)

	MV	AV	R/N
Peço ajuda ao professor. (<i>Husu ajuda ba profesor.</i>)			
Peço ajuda aos colegas. (<i>Husu ajuda ba kolega sira.</i>)			
Uso outras palavras (em Tétum/ Português) (<i>Uza lia fuan seluk Português no Tetun</i>)			
Consulto o dicionário. (<i>Konsulta disionáriu</i>)			
Não escrevo. (<i>La hakerek.</i>)			
Outros aspetos? Quais? (<i>Buat sira seluk? Ida ne'ebe tan?</i>)			

Muito Obrigado (Obrigadu Barak)

Anexo 3

CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE TIMOR-LESTE
DIREÇÃO DISTRIAL DE DÍLI
ENSINO BÁSICO 3º CICLO

Declaração

Na qualidade do Diretor de Ensino Básico 3º Ciclo, declara, para os devidos efeitos, **Anacleto Andrade**, mestrando da Universidade do Minho, com o número de aluno 23548, conduziu a investigação nesta escola no início do mês de Janeiro até meados do mês de Março de 2014.

A presente declaração vai firmada com o selo a óleo desta instituição escolar.

13 de Março de 2014

Diretor Interino da Escola

Anexo 4

PLANIFICAÇÃO DE AULAS DAS DUAS SEQUÊNCIAS

EDUCAÇÃO DISTRITAL DE DÍLI / TIMOR-LESTE
ENSINO BASICO 3º CICLO DE DÍLI

Plano de intervenção pedagógica (1ª Sequência)

Ano: 9º	Turma: X	Data: 23 de janeiro de 2014	Hora: 9 horas letivas (45 x 9) (Serve para três aulas)	Profº:
----------------	-----------------	------------------------------------	--	---------------

Aula no. 1 (atividade 1)

Sumário

Recount: (*personal letter*) – exploração dos textos

Objetivos

- Capacitar os alunos a desenvolver a escrita em relação ao tema reconto;
- Desenvolver competências da escrita através do grupo

Conteúdos (atividade)

- Partilhar informações ou experiências;
- Formação do grupo de trabalho colaborativo;
- Discussões acerca de modelo de texto do reconto (*personal letter*);
- Construir frases no tempo passado.
- Apresentações a turma.
- Reflexão das atividades

Desenvolvimento da aula

1. *Building the field of the text:*
 - O professor apresenta um envelope a turma para os alunos adivinhar o conteúdo.
 - Os alunos partilham informações ou experiências em relação com as diferenças e semelhanças culturais.
 - A listagem dos verbos no tempo passado enquanto narrar as experiências pessoais.
 - Os alunos no grupo construir frases com os verbos identificados e apresentar a turma.
 - O professor introduz o tema a turma.
2. *Modelling of the text.*
 - A distribuição dos textos aos alunos.
 - O professor lê o texto em voz alta.
 - Identificação da função social.
 - Analisar a estrutura esquemática e a confirmação dos aspetos linguísticos.
 - Identificação dos participantes no texto.
 - Identificação dos verbos no grupo.
 - Os alunos recontarem o texto a turma.

3. *Joint construction of the text :*

- Os alunos discutem o tópico que vão desenvolver.
- O professor auxilia os alunos no processo da escrita.
- Os alunos apresentam os seus trabalhos de grupo a turma.
- O professor faz algumas correções sobre os verbos no uso de pretérito perfeito simples.

4. *Independent construction of the text.*

- Os alunos desenvolvem o texto carta pessoal em grupo.

Reflexão da aula.

EDUCAÇÃO DISTRITAL DE DÍLI / TIMOR-LESTE
ENSINO BASICO 3ª CICLO DE DÍLI

Plano de intervenção pedagógica (2ª Sequência)

Ano: 9º	Turma: X	Data: 20 de fevereiro de 2014	Hora: 9 horas letivas (45 x 9) Serve para três aulas)	Profª:
----------------	-----------------	--------------------------------------	---	---------------

Aula no. 2 (atividade 2)
Sumário Recount: (<i>personal recount</i>) – exploração dos textos
Objetivos <ul style="list-style-type: none">• Capacitar os alunos a desenvolver a escrita em relação ao tema reconto;• Desenvolver competências da escrita através do grupo
Conteúdos (atividade) <ul style="list-style-type: none">• Partilhar informações ou experiências;• Formação do grupo de trabalho colaborativo;• Discussões acerca de modelo de texto do reconto (<i>personal recount</i>);• Construir frases no tempo passado.• Apresentações a turma• Reflexão das atividades
Desenvolvimento da aula <i>1. Building the field of the text:</i> <ul style="list-style-type: none">• O professor apresenta oralmente um acontecimento quando era estudante do 3º no tempo de ocupação Indonésio.• O professor pede os alunos a descobrir o tipo de texto.• Os alunos partilham informações ou experiências em relação com as diferenças e semelhanças culturais.• A listagem dos verbos no tempo passado enquanto narrar as experiências pessoais.• Os alunos no grupo construir frases com os verbos identificados e apresentar a turma.• O professor introduze o tema a turma. <i>2. Modelling of the text.</i> <ul style="list-style-type: none">• A distribuição dos textos aos alunos.• O professor lê o texto em voz alta.• Identificação da função social• Analisar a estrutura esquemática e a confirmação dos aspetos linguísticos.• Identificação dos participantes no texto.• Identificação dos verbos no grupo.• Os alunos recontarem o texto a turma.

3. *Joint construction of the text :*

- Os alunos discutem o tópico que vão desenvolver.
- O professor auxilia os alunos no processo da escrita.
- Os alunos apresentam os seus trabalhos de grupo a turma.
- O professor faz algumas correções sobre os verbos no uso de pretérito perfeito simples.

4. *Independent construction of the text.*

- Os alunos desenvolvem o texto *reconto pessoal* em grupo.

Reflexão da aula, preenchimento da ficha da autoavaliação e a aplicação do questionário final.

Anexo 5
MATERIAIS DIDÁTICOS

Personal letter

	Dili, 22 – 01 – 2014	
	Dear Toto	
Orientation	Last night, I met Ivan on the way back from airport.	
Record of events	He told me that his basketball team won in the competition on last Saturday. Therefore, they celebrated their victory at Motael Memorial Hall.	<i>specific participants</i>
<i>use of temporal connectives</i>	When they had a party, suddenly unknown man came in and attacked one of the members of basketball team. Then his son called police by phone. After that police arrived to handle the situation and took the man to police station.	<i>simple past tense</i>
Reorientation	Finally, police told them to remain without any fears. So, they continued the party.	
	He told that they enjoyed it till morning.	
Coda	Sincerely Igor	

Circumstances of time and place

Personal Recount

Visit to the Museum		
Orientation	Nilton and Zenite asked to visit the museum.	
Record of events	Firstly we met at Lobato Street and Machado Road ten minutes before the tour started. Then we divided to be two groups and went into the museum in different ways. When we were inside it, we saw a lot of pictures about the war from 1975 to 1999.	<i>specific participants</i>
<i>use of temporal connectives</i>	After this, we went into the teleconference room and then watched the video about the war against Indonesian army.	<i>simple past tense</i>
Reorientation	Finally we asked some questions to the one who was in charge to guide us. Before leaving, we thanked him for his assistance. Then we returned homes.	
Coda	We had a nice day.	

Circumstances of time and place

Anexo 6

GUIÃO DO QUESTIONÁRIO FINAL AOS ALUNOS

Guião do questionário final aos alunos

Referentes	Dimensões	Indicadores	Itens
- Reis, 2007 - Richards, 2006 - Gibbons, 2002 - Nunan, 1992 - Johnson & Johnson (2006)	Importância da escrita colaborativa no processo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• Sentimentos e percepções relativamente à escrita colaborativa• Participação• Motivação• Vantagens e desvantagens do trabalho de grupo	Participação na intervenção; sentimentos na aula da escrita; percepções sobre a escrita; funcionamento do grupo; aspetos positivos e aspetos negativos de trabalhar em grupo; vantagens e desvantagens ou problemas de trabalhar em colaboração.

Anexo 7

QUESTIONÁRIO FINAL AOS ALUNOS

Questionário final aos alunos

Este questionário pretende saber a tua opinião sobre as atividades desenvolvidas na escrita colaborativa na aula de Inglês. As tuas respostas são anónimas. (*Kestionáriu ne'e atu avalia aproveitamentu kona ba eskrita kolaborativa iha aula Inglês, bainhira intervensaun remata*)

I. Primeira parte

1.1 Gostaste de participar nas aulas de escrita colaborativa? (*Gosta partisipa iha intervensaun ne'e?*)

Muito Pouco Nada

1.2 Ao longo da intervenção pedagógica, o que sentiste na aula da escrita de Inglês? (*Durante intervensaun ne'e, saída mak ita sente iha aula eskrita Inglês nian?*)

Assinala (X) apenas o que sentes mais frequentemente. (Hakerek sinal (X) saída mak o sente liu.)

Gosto. (<i>Gosta</i>)	
Aborrecimento. (<i>Baruk</i>)	
Vontade de participar. (<i>Vontade atu partisipa</i>)	
Ânimo. (<i>Badinas</i>)	
Outros sentimentos? (<i>Aspetu seluk-seluk tan?</i>)	

1.3 Como foi funcionamento do grupo? (*Oinsa grupu nia lalaok?*)

Aspetos do funcionamento do grupo (Grup u nia lalaok)	Assinala (X)
Todos os membros do grupo se entenderam bem. (<i>Membro grupu sira komprende diak.</i>)	
Houve discussões. (<i>Iha diskusaun.</i>)	
Aprendemos a trabalhar em grupo. (<i>Ami aprende servisu iha grupu nia laran.</i>)	
Foi bom. (<i>La'o Diak.</i>)	
Existiram problemas. (<i>Iha problema ruma.</i>)	
Funcionou bastante bem. (<i>Funsiona ho diak.</i>)	
Foi mau. (<i>La'o la diak.</i>)	
Ajudamo-nos uns aos outros para conseguir realizar a tarefa. (<i>Ami ajuda malu hodi bele realiza ami nia servisu.</i>)	
Foi uma boa experiência. (<i>Sai hanesan esperiensi diak ida.</i>)	
Outros aspetos? (<i>Aspetu seluk-seluk tan?</i>)	

1.4 Se gostaste de trabalhar em grupo, refere alguns aspectos positivos, assinalando. (*Karik gosta servisu hamutuk iha grupu nia laran, hatudu aspetu pozitivu sira, hodi asinala*) **(X): muitas vezes (MV) // algumas vezes (AV) // raramente/nunca (R/N) nas afirmações abaixo.**

	MV	AV	R/N
Tive vontade de trabalhar em grupo. (<i>Hau iha vontade hodi servisu iha grupu laran.</i>)			
Participei ativamente no grupo. (<i>Partisipa ativu liu iha grupu.</i>)			
Senti à vontade no grupo. (<i>Hau sente a vontade liu iha grupu nia laran.</i>)			

Senti-me motivado no grupo. (<i>Hau sente motivadu iha grupu.</i>)			
As minhas dificuldades foram resolvidas. (<i>Hau nia dificuldade sira bele resolve.</i>)			

- 1.5 Refere alguns aspetos negativos de trabalhar com os colegas. (*Hatudu aspetu negativu balu iha servisu hamutuk ho kolega sira.*)

Aspetos negativos (Aspetu negativu sira)	Assinala (X)
Barulho. (<i>Haklalak</i>)	
Desentendimento. (<i>la rona malu</i>)	
Consumir muito tempo. (<i>Han tempu barak liu</i>)	
Descontrolo. (<i>La kontrola malu</i>)	
Dificuldade em começar a tarefa. (<i>Iha dificuldade atu halo interasaun iha inisiu</i>)	
Outros aspetos. (<i>Aspetu seluk-seluk tan?</i>)	

- 1.6 Refere algumas vantagens em trabalhar em colaboração na aprendizagem da escrita. (*Hakerek vantagem balu kona ba servisu iha kolaborasaun no aprendizagem hakerek nian.*)

Vantagens (Vantajem sira)	Assinala (X)
Colaboração mútua. (<i>Kolabora hamutuk.</i>)	
Aprender a colaborar. (<i>Aprende atu kolabora.</i>)	
Aprender juntos. (<i>Aprende hamutuk.</i>)	
Tirar mais ideias com colegas. (<i>Foti ideia hamutuk ho kolega sira.</i>)	
Interdependência positiva (<i>Iha positivu dependente ba malu.</i>)	
Aprender trabalhar em grupo. (<i>Aprende servisu iha grupu nia laran.</i>)	
Compreender melhor a atividade. (<i>Komprende diak liu atividade sira.</i>)	
Ultrapassar as dificuldades. (<i>Bele resolve ami nia dificuldade.</i>)	
Outros aspetos? (<i>Aspetu seluk-seluk tan?</i>)	

- 1.7 Refere algumas desvantagens ou problemas em trabalhar na colaboração na aprendizagem da escrita. (*Hatudu desvantajem balu ho problema iha servisu kolaborasaun iha eskrita nian*)

Desvantagens (Desvantajem sira)	Assinala (X)
Alguns membros só aproveitaram o resultado. (<i>Membru balun aproveita deit nia resultadu.</i>)	
Alguns membros foram ignorados. (<i>Membru balun la hetan atensaun.</i>)	
Alguns membros foram desprezados. (<i>Despreza membru balun.</i>)	
O membro mais ativo não estimula os mais fracos. (<i>Membru ne'ebe ativu liu la estimula sira ne'ebe fraku.</i>)	
Outros aspetos? (<i>Aspetus seluk-seluk tan?</i>)	

Muito Obrigado (Obrigadu Barak)

Anexo 8

GUIÃO DA ENTREVISTA INICIAL AOS PROFESSORES

Guião da Entrevista Inicial aos Professores

Referentes	Dimensões	Indicadores	Questões
<p>- Constituição da RDTL.</p> <p>- Lei de Bases da Educação.</p> <p>- Programas Nacionais de Inglês do 3º CEB.</p> <p>- Plano Curricular Ministério da Educação.</p> <p>- Planificação anual para o ensino do Inglês 3º CEB.</p>	<p>Caraterização socioprofissional dos professores de Inglês da escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Idade • Habilitações académicas • Tempo de serviço • Situação e experiência profissional • Formação profissional • Desempenho funções educativas 	<p>Bloco I</p> <p>1) Que idade tem? 2) Que formação recebeu? 3) Qual é o seu tempo de serviço? 4) Em que escolas trabalhou? 5) Qual é a sua situação profissional? 6) Que funções desempenhou? 7) E que funções desempenha agora? 8) Que níveis de ensino leciona? 9) Quantos alunos tem? E quantas turmas?</p>
	<p>Perceções sobre o ensino e aprendizagem de inglês</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Programas e manuais escolares • Finalidades para o ensino/aprendizagem do inglês 	<p>Bloco II</p> <p>1) Conhece os programas de inglês do 9º ano? Existem na escola? 2) Que manual utiliza para o ensino do inglês? 3) O manual está de acordo com o programa atual? 4) Quais são as principais finalidades do ensino do inglês? 5) Para que se ensina o inglês? 6) Por que devem os alunos aprender inglês? 7) O que é importante ensinar e aprender na aula de inglês? 8) E que finalidades para o ensino do Inglês estão nos programas? 9) E estão estas finalidades a ser obtidas? Porquê?</p>
	<p>Conceções e perceções sobre o ensino e a aprendizagem da escrita na aula de Inglês</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Competências a desenvolver • Competências e dificuldades dos alunos • Tipologias textuais 	<p>Bloco III</p> <p>1) A escrita é importante na aula de inglês? Porquê? 2) Os seus alunos gostam de escrever em inglês? 3) Que textos gostam de escrever? 4) Que dificuldades revelam? 5) Como podem essas dificuldades ser ultrapassadas? 6) O que é para si escrever na aula de inglês? 7) Que finalidades deve ter? 8) Como deve ser a competência de escrita desenvolvida? 9) Que problemas tem quando dá aulas de escrita? 10. Como pode resolver esses problemas? 11) O que ajuda a resolvê-los?</p>
	<p>Perceções das práticas de ensino e aprendizagem da escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino da escrita • Estratégias do ensino/aprendizagem e avaliação da escrita 	<p>Bloco IV</p> <p>1) Quando dá aulas de escrita, que estratégias utiliza? 2) E que atividades desenvolve? E que materiais? 3) Para além do manual, utiliza outros materiais? 4) Que tipos de texto escrevem os seus alunos? 5) Como avalia a capacidade de escrita dos seus alunos?</p>

Anexo 9

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA INICIAL AOS PROFESSORES

Transcrição da entrevista inicial aos professores

A transcrição de entrevista inicial o grupo professores de língua inglesa foi feita a partir do bloco II, pois o bloco I foi utilizado para delinear o perfil dos professores do Inglês da escola de 3º CEB Dili/Timor-Leste. Os nomes dos professores de Inglês foram codificados (P1, P2 e P3) para proteger o seu anonimato.

Professor: P1

Bloco II.

1. Conhece os programas de inglês do (7º, 8º, 9º) ano? Existem na escola?
 - Sim, conheço. Claro que existe na escola.
2. Que manual utiliza para o ensino do inglês?
 - O manual utilizado é "*English is Fun*".
3. O manual está de acordo com o programa atual?
 - Sim, o manual está de acordo com o programa atual porque foi elaborado na base do programa de Inglês 3º ciclo.
4. Quais são as principais finalidades do ensino do inglês?
 - O mais principal é desenvolver a cidadania democrática através do uso da língua, contribuindo deste modo para uma sociedade sustentável, multilinguística e multicultural, baseando nos valores da paz, liberdade e igualdade.
5. Para que se ensina o inglês?
 - Em Timor-Leste, a língua inglesa assume um papel importante porque é como língua do trabalho nas administrações públicas. Nas escolas, a língua inglesa é como a língua estrangeira a ser ensinada e como uma matéria obrigatória no ensino 3º ciclo e ensino secundário.
6. Por que devem os alunos aprender inglês?
 - Sabemos que a língua inglesa assume uma função fundamental no mundo globalizado. Para além do uso nas convivências interpessoal, esta língua cada vez mais utilizados nos comércios, tecnologias e redes sociais. Por estas razões, queremos em fim os nossos alunos devem aprender e falar esta língua para facilitar-lhes nos seus contatos quer no interior, quer no exterior do país.
7. O que é importante ensinar e aprender na aula de inglês?
 - O mais principal de ensinar e aprender na aula de inglês é o funcionamento das línguas e as habilidades tal como "*reading, listening, speaking and writing*"
8. E que finalidade para o ensino do Inglês estão nos programas?

O programa de ensino do inglês tem quatro finalidades:

 - Desenvolver a cidadania democrática através do uso da língua, contribuindo deste modo para uma sociedade sustentável, multilinguística e multicultural, baseada nos valores da paz, liberdade e igualdade;
 - Expandir a capacidade de interpretar e produzir textos, orais e escritos, com diferentes níveis de formalidade e de diversas tipologias;
 - Desenvolver a consciencialização metalinguística, o conhecimento cultural e comparação entre as línguas: língua materna, línguas oficiais e língua estrangeira;
 - Desenvolver a autonomia na aprendizagem da língua e a competência de aprendizagem ao longo da vida, através de pedagogias reflexivas, orientadas para a ação, colaborativas, participadas e ativas.
9. E estão estas finalidades a ser obtidas? *Porquê?*
 - Sim. Porque a educação deve ser dirigida para o completo desenvolvimento da personalidade humana e para o respeito pelos direitos humanos e liberdade fundamentais. Porque cada indivíduo tem o direito de

participar livremente na vida cultural da sua comunidade e de aceder a educação, uma educação que deverá representar a diversidade linguística e cultural do país.

Bloco III.

1. A escrita é importante na aula de inglês? *Porquê?*
 - Sim, a escrita é importante. Porque, já tinha dito que é uma habilidade na aula de inglês.
2. Os seus alunos gostam de escrever em inglês?
 - Sim.
3. Que textos gostam de escrever?
 - Eles gostam de escrever textos simples.
4. Que dificuldades revelam?
 - Naturalmente os alunos têm dificuldades de desenvolver as ideias por falta de conhecimento sobre a gramática de inglês e limitação de vocabulário.
5. Como podem essas dificuldades ser ultrapassadas?
 - Para ultrapassar estas dificuldades, o que faço mais frequente é simplificar as tarefas, explicar numa linguagem mais simples. Além disso, peço lhes para consultar livros e dicionários em casa.
6. O que é para si escrever na aula de inglês?
 - Escrever na aula de inglês significa desenvolver a capacidade dos alunos de produzir textos curtos e simples.
7. Que finalidades deve ter?
 - A finalidade é apenas os alunos podem redigir textos.
8. Como deve ser a competência de escrita desenvolvida?
 - Para desenvolver esta competência, normalmente ensino-lhes sobre as etapas da escrita: '*pre-writing, while writing and post-writing*'. Só assim que podemos desenvolver no aluno esta competência.
9. Que problemas tem quando dá aulas de escrita?
 - Os alunos têm dificuldades de transformar as suas ideias de forma escrita.
10. Como pode resolver esses problemas?
 - Apenas faço coisas simples tal como desenvolver mais as atividades da gramática.
11. O que ajuda a resolvê-los?
 - Dar mais exemplos a forma de escrever textos.

Bloco IV.

1. Quando dá aulas de escrita, que estratégias utiliza?
 - O mais frequente faço para apoiar a compreensão dos alunos, simplesmente, escrever no quadro algumas canções e contos, assim posso desenvolver a atividade.
2. E que atividades desenvolve? *E que materiais?*
 - As atividades sempre ligadas a pré-escrita, escrita e pós-escrita.
 - Os materiais são tirados do manual escolar.
3. Para além do manual, utiliza outros materiais?
 - Sim, utilizo outros materiais para o enriquecimento das atividades.

4. Que tipos de texto escrevem os seus alunos?
 - Eles escrevem textos simples de natureza descritiva, narrativa ou explicativa.
 5. Como avalia a capacidade de escrita dos seus alunos?
 - Difícil de fazer uma avaliação sob o processo por enquanto os alunos aprendem pela primeira vez esta língua. Mas apenas corrijo os textos recolhidos para saber o desenvolvimento dos alunos e dou alguns comentários para melhorar os seus textos.
-

Professor: P2

Bloco II.

1. Conhece os programas de inglês do (7º, 8º, 9º) ano? Existem na escola?
 - Sim, conheço. Existe na escola.
2. Que manual utiliza para o ensino do inglês?
 - English Students Workbook 8th Grade.
3. O manual está de acordo com o programa atual?
 - Não. O manual não foi elaborado baseando no programa de Inglês 3º ciclo de 2010. Este foi elaborado antes da publicação do programa.
4. Quais são as principais finalidades do ensino do inglês?
 - Desenvolver no aluno a competência comunicativa, na medida de promover o sentido de multicultural e multilinguística, fundamentada nos valores da liberdade, igualdade e paz.
5. Para que se ensina o inglês?
 - No contexto de Timor-Leste, a língua inglesa é reconhecida na constituição da República como língua do trabalho. Por isso, considerada como uma disciplina obrigatória a ser ensinada no ensino básico 3º ciclo. Esta consta também no programa do ensino e currículo nacional.
6. Por que devem os alunos aprender inglês?
 - Sabemos que a língua Inglesa é considerada como língua internacional que serve para as comunicações internacionais, nos negócios e tecnologias. Muitos benefícios trazem enquanto as pessoas falam bem inglês. Por este motivo, os alunos devem aprender inglês na escola ou fora da escola, a nossa expectativa é pelo menos eles podem interagir com os estrangeiros em inglês.
7. O que é importante ensinar e aprender na aula de inglês?
 - O mais importante ensinar e aprender na aula de Inglês é as quatro competências (reading, listening, speaking and writing), a gramática e os vocabulários.
8. E que finalidades para o ensino do Inglês estão nos programas?

As finalidades no programa do ensino do inglês são:

 - Desenvolver a cidadania democrática através do uso da língua, contribuindo deste modo para uma sociedade sustentável, multilinguística e multicultural, baseada nos valores da paz, liberdade e igualdade;
 - Expandir a capacidade de interpretar e produzir textos, orais e escritos, com diferentes níveis de formalidade e de diversas tipologias;
 - Desenvolver a consciencialização metalinguística, o conhecimento cultural e comparação entre as línguas: língua materna, línguas oficiais e língua estrangeira;
 - Desenvolver a autonomia na aprendizagem da língua e a competência de aprendizagem ao longo da vida, através de pedagogias reflexivas, orientadas para a ação, colaborativas, participadas e ativas.

9. E estão estas finalidades a ser obtidas? Porquê?
- Sim, porque a aprendizagem de uma língua estrangeira ajuda a reforçar a compreensão mútua e a cooperação, a ultrapassar o preconceito e a discriminação, desenvolvendo os valores e cidadania democráticos.

Bloco III.

1. A escrita é importante na aula de inglês? Porquê?
 - Sim, é importante. Porque a escrita é uma das competências ou *skills* a ser desenvolvida no contexto escolar.
2. Os seus alunos gostam de escrever em inglês?
 - Parece-me que não são todos, mas alguns gostam de escrever.
3. Que textos gostam de escrever?
 - Eles gostam de escrever textos simples tal como cartas, mensagens, etc.
4. Que dificuldades revelam?
 - As dificuldades enfrentadas pelos alunos têm relação com as estruturas gramaticais da língua inglesa, faltam de vocabulários para a expansão das ideias no texto.
5. Como podem essas dificuldades ser ultrapassadas?
 - Para ultrapassar estas dificuldades, como professor, eu expliquei as atividades com linguagem mais simples, peço-lhes para consultar os colegas mais capacitados ou o mesmo professor.
6. O que é para si escrever na aula de inglês?
 - Escrever é uma das competências do uso da língua de ser desenvolvida na escola. Através nela podemos desenvolver as nossas ideias e transforma-las num texto escrito. Para mim escrever na aula de Inglês é uma atividade desenvolvida na escola como uma forma de capacitar os alunos de escrever.
7. Que finalidades deve ter?
 - A finalidade deve ter na aula da escrita simplesmente relacionado com a habilidade dos alunos de produzir ou escrever vários tipos de textos.
8. Como deve ser a competência de escrita desenvolvida?
 - Houve mudanças na estratégia do ensino da escrita e para desenvolver esta competência, o processo da escrita é muito relevante de ser desenvolvida. Só através do processo que nós podemos auxiliar ou dar assistência aos alunos.
9. Que problemas tem quando dá aulas de escrita?
 - Geralmente enfrento grandes problemas quando dei aulas particularmente aula da escrita. Estes relacionando com as dificuldades dos alunos de compreender as atividades, os alunos não conseguem de desenvolver as ideias por falta de conhecimento sobre a estrutura gramatical e falta de vocabulários.
10. Como pode resolver esses problemas?
 - Ensinar mais vocabulários e atribuir trabalho de casa para apresentar a turma.
11. O que ajuda a resolvê-los?
 - O mais frequente dou exemplos dos textos, peço-lhes para ler em casa e consultam dicionários.

Bloco IV.

1. Quando dá aulas de escrita, que estratégias utiliza?

- Expliquei as atividades que os alunos vão fazer através de visualização de objetos. Explorar as informações relacionadas ao objeto. Depois, cada aluno desenvolve o seu texto e eu movimento para apoiar-lhes no processo.
2. E que atividades desenvolve? E que materiais?
 - Sabemos que o ensino da escrita hoje em dia focando muito no processo da escrita. Por isso, todas as atividades desenvolvidas na aula sempre têm relação com o processo. Por outro lado, todas as atividades realizados sempre na base das necessidades dos alunos.
 - Normalmente, utilizo o manual escolar distribuído pelo ministério da educação para desenvolver as atividades.
 3. Para além do manual, utiliza outros materiais?
 - Sim, utilizo outros materiais para enriquecer as atividades da escrita.
 4. Que tipos de texto escrevem os seus alunos?
 - Os alunos escrevem textos simples de natureza descritiva, histórias e cartas de acordo com o programa.
 5. Como avalia a capacidade de escrita dos seus alunos?
 - Nunca fiz a avaliação na aula da escrita, neste processo, muitas vezes recolhi os trabalhos para corrigir e devolver aos alunos. Esse é uma forma de dar informação aos alunos sobre o progresso deles e ao mesmo tempo para mim.
-

Professor: P3

Bloco II.

1. Conhece os programas de inglês do (7º, 8º, 9º) ano? Existem na escola?
 - Sim, conheço e existe na escola.
2. Que manual utiliza para o ensino do inglês?
 - English Students Workbook for Junior High School 9th grade.
3. O manual está de acordo com o programa atual?
 - Penso que não. O manual foi elaborado antes da publicação do programa de Inglês 3º ciclo de 2010.
4. Quais são as principais finalidades do ensino do inglês?
 - A finalidade mais principal é desenvolver no aluno a competência do uso da língua, só assim que podemos contribuir para uma sociedade mais sustentável, multicultural e multilinguística, fundamentada nos valores da liberdade, igualdade e paz.
5. Para que se ensina o inglês?
 - Em Timor-Leste, a língua inglesa é considerada como língua do trabalho porque garante pela constituição da república. No currículo nacional e programa do ensino, a língua inglesa é a única língua estrangeira a ser lecionada nas escolas do 3º ciclo até ao ensino superior. Por isso, o inglês é uma disciplina obrigatória no ensino básico 3º ciclo.
6. Por que devem os alunos aprender inglês?
 - Sabemos que hoje em dia a língua Inglesa é reconhecida como língua internacional para as comunicações no globo. Muitas vantagens enquanto o indivíduo fala o inglês, além para as comunicações ao exterior do país, podem aprender novos hábitos através de várias publicações literárias, acompanhar os acontecimentos no mundo através dos jornais ou canais da televisão.
7. O que é importante ensinar e aprender na aula de inglês?

- O mais principal aprender e ensinar na aula de Inglês é os quatro domínios (ler, ouvir/falar/interagir, escrever e o funcionamento da língua).
8. E que finalidades para o ensino do Inglês estão nos programas?
- O programa de ensino do inglês compõe quatro finalidades:
- Desenvolver a cidadania democrática através do uso da língua, contribuindo deste modo para uma sociedade sustentável, multilinguística e multicultural, baseada nos valores da paz, liberdade e igualdade;
 - Expandir a capacidade de interpretar e produzir textos, orais e escritos, com diferentes níveis de formalidade e de diversas tipologias;
 - Desenvolver a consciencialização metalinguística, o conhecimento cultural e comparação entre as línguas: língua materna, línguas oficiais e língua estrangeira;
 - Desenvolver a autonomia na aprendizagem da língua e a competência de aprendizagem ao longo da vida, através de pedagogias reflexivas, orientadas para a ação, colaborativas, participadas e ativas.
9. E estão estas finalidades a ser obtidas? Porquê?
- Sim, porque na base do programa de inglês, ao falar uma língua diferente possibilita a comunicação de pensamento e emoções e facilita uma compreensão mais ampla e mais profunda das diferentes formas de vida de outros povos, incluindo a sua herança cultural. Para além disso, o conhecimento de uma língua estrangeira contribuirá para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens timorenses.

Bloco III.

1. A escrita é importante na aula de inglês? Porquê?
- Sim, a escrita é importante na aula de inglês, porque é uma das habilidades a ser ensinada durante a escolarização.
2. Os seus alunos gostam de escrever em inglês?
- A escrita é uma habilidade, por isso, os alunos sujeitam a desenvolvê-la na aula. No caso, eles gostam de escrever ou não muito dependente da maneira do professor enquanto leciona na aula. Se a estratégia do ensino é adequada, os alunos vão gostar de desenvolver.
3. Que textos gostam de escrever?
- Cada aluno tem o seu gosto. Eles são capazes de escrever textos simples, tal como cartas, mensagens, contos.
4. Que dificuldades revelam?
- As dificuldades dos alunos têm relação com a falta de vocábulos, menos conhecimento sobre a estrutura gramatical e difícil de expandir as ideias.
5. Como podem essas dificuldades ser ultrapassadas?
- Para superar estas dificuldades, vários meios a ser utilizados, tal como desenvolver as atividades numa linguagem mais compreensíveis, o uso da língua materna (Tétum) para facilitar a compreensão dos alunos.
6. O que é para si escrever na aula de inglês?
- Escrever é um processo de cognição porque atrai as pessoas para desenvolver as suas capacidades imaginárias. Por isso, é fundamental de expandir e promover nos alunos a atividade da escrita.
7. Que finalidades deve ter?
- A finalidade da aula de escrita naturalmente tem a ver com a capacidade dos alunos de produzir ou escrever textos.
8. Como deve ser a competência de escrita desenvolvida?
- Hoje em dia, o ensino da escrita investe-se muito no processo. Significa, o ensino da escrita acontece fase por fase e necessita uma atenção mais profunda da parte do professor.
9. Que problemas tem quando dá aulas de escrita?

- Os alunos enfrentam grandes dificuldades de expandir as ideias por falta de vocabulários e os aspetos linguísticos. Além disso, a falta de materiais didáticos.
10. Como pode resolver esses problemas?
- Produzir alguns materiais em casa para distribuir a turma. Incluir o ensino da escrita com outras competências.
11. O que ajuda a resolvê-los?
- Mais textos exemplares e peço-lhes para discutir os problemas enfrentados nas aulas.

Bloco IV

1. Quando dá aulas de escrita, que estratégias utiliza?
- Habitualmente depois da breve explicação do tema através de *mind mapping*, cada aluno faz o seu trabalho.
2. E que atividades desenvolve? E que materiais?
- Todas as atividades exploradas nas aulas da escrita sempre ligada com o processo da escrita em si. Por exemplo, na fase de planificação, os alunos devem procurar informações relacionados ao tópico antes de escrever o texto.
 - Utilizo o manual para desenvolver as atividades.
3. Para além do manual, utiliza outros materiais?
- Sim, aproveito outros recursos ou materiais para desenvolver as atividades da escrita tal como textos de apoio retirada nas diferentes fontes.
4. Que tipos de texto escrevem os seus alunos?
- Eles redigem textos simples de natureza descritiva, narrativa, histórias, cartas, contos, etc.
5. Como avalia a capacidade de escrita dos seus alunos?
- Faço a avaliação formativa. Isto, apenas, refere-se além da recolha de informação acerca do desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo como feedback para fazer inovações das estratégias de ensino se no caso a atual estratégia usada não demonstra resultados positivos.
-

Anexo 10

GUIÃO DA ENTREVISTA FINAL AO PROFESSOR

Guião da entrevista final ao Professor

Referentes	Dimensões	Indicadores	Questões
- Alcântara, et al., (2004) - Gibbons (2002) - Johnson & Johnson (2006) - Johnson & Johnson (1994, 1999) - Nunan (1992) - Smith & MacGregor (1992)	O trabalho colaborativo na aprendizagem da escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Formação recebida • Vantagens e desvantagens do trabalho colaborativo • Vantagens e desvantagens da escrita colaborativa • Motivação dos alunos • Competências a desenvolver 	<p><u>Bloco I</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Para além do trabalho comigo, teve alguma formação sobre o trabalho colaborativo com os alunos? 2) Quais são as vantagens e desvantagens do trabalho colaborativo? 3) E no ensino da escrita? Vê vantagens no ensino da escrita de modo colaborativo? 4) Acha que a escrita colaborativa traz maior motivação aos alunos para escrever? 5) Que competências pretende que os seus alunos desenvolvam com o trabalho colaborativo na escrita? 6) Como organiza o trabalho do grupo dos alunos para que ele funcione bem?
	Colaboração profissional: importância, potencialidades e constrangimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Potencialidades • Constrangimentos 	<p><u>Bloco II</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 7) Já teve formação sobre trabalho colaborativo entre professores? 8) Fez alguns trabalhos em colaboração com outros professores? 9) Que benefícios traz o trabalho colaborativo entre os professores? 10) Será que o trabalho colaborativo é útil/ possível em todos os momentos? 11) Que problemas traz o trabalho colaborativo? 12) E que vantagens traz o trabalho colaborativo?

Anexo 11

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA FINAL AO PROFESSOR DA TURMA

Transcrição de entrevista final com o professor da turma

1. Para além do trabalho comigo, teve alguma formação sobre o trabalho colaborativo com os alunos?
 - Não. Este foi o primeiro momento em que envolvi numa prática pedagógica, onde nunca tinha pensado de fazê-la. Isto não significa que nunca tinha ouvido o trabalho colaborativo, porém, devido o número de estudantes não me permiti e esqueci totalmente esta estratégia para aplicar a turma. Por exemplo uma turma tem acerca de 50 alunos, é muito difícil de organizar os alunos de trabalhar em grupo. Além o número de estudantes de uma turma tenho também 7 turmas ou salas para lecionar as aulas. É impossível de organiza-los, mas pelo menos já tenho noção clara sobre esta estratégia.
2. Quais são as vantagens e desvantagens do trabalho colaborativo?
 - O trabalho colaborativo traz imensas vantagens para os alunos. Na minha observação, os estudantes desenvolvem várias competências na sala de aula. Por exemplo, a maneira de falar e propor ideias no grupo, respeitar as ideias dos colegas e a maneira de perguntar aos outros grupos. Além disso, há uma interdependência entre eles.
 - As desvantagens são relacionadas o modo de organizar os alunos porque a turma ficou um pouco desordenada e o barulho não se conseguiu de prevenir. Além disso, consumiu muito tempo.
3. E no ensino da escrita? Vê vantagens no ensino da escrita de modo colaborativo?
 - Sim. Tem um efeito positivo. Antes desta experiência, muito difícil para os alunos produzir textos simples sozinhos. Mas através do trabalho colaborativo eles conseguiram de construir textos simples. Significa que o trabalho colaborativo levou os alunos de melhorar os seus desempenhos na sala de aula. A nossa expectativa na aula de escrita é desenvolver a competência dos alunos relativamente a escrita.
4. Acha que a escrita colaborativa traz maior motivação aos alunos para escrever?
 - Acho sim, porque a interdependência entre os mesmos alunos resultam uma emoção para aprender. Isto, particularmente, indica-nos que eles são motivados no processo de aprendizagem da escrita em colaboração. Os textos produzidos mostram-nos que o trabalho do grupo motivando-lhes para escrever.
5. Que competências pretende que os seus alunos desenvolvam com o trabalho colaborativo na escrita?
 - O processo de aprendizagem de modo colaborativo serve para desenvolver várias competências. Além das competências já tinham referido, pretendo com esse trabalho, os alunos podem realizar as suas tarefas de modo autónomas e sozinhas.
6. Como organiza o trabalho do grupo dos alunos para que ele funcione bem?
 - Para se funcione bem o grupo, em primeiro lugar introduzi aos alunos os critérios de estabelecer um grupo de trabalho. De seguida apresento as competências que eles devem desenvolver dentro do grupo. Esse tem relação como se podem comportar dentro do grupo. Na fase de discussão, movimento de um grupo a outros grupos para saber que dificuldades enfrentam no grupo e que tipo de apoios pode dar para a resolução dos problemas enfrentados.
7. Já teve formação sobre trabalho colaborativo entre professores?
 - Não.
8. Fez alguns trabalhos em colaboração com outros professores?
 - Não. Nunca fiz alguns trabalhos com outros professores de forma colaborativo. Apenas discutimos algumas coisas de uma maneira informal de modo solucionar os assuntos relacionados ao processo de ensino.
9. Que benefícios traz o trabalho colaborativo entre os professores?
 - Através da experiência já tinha feito, refleti algumas vantagens desta estratégia. Acho que no futuro podemos estabelecer grupo trabalhos colaborativos entre professores porque através nele os professores podem promover o aspeto de interajuda. Esse pode melhorar o desempenho de professores na sala de aula. Porque as vezes quando trabalhar sozinhos não se conseguirem de evitar o aborrecimento. Então através das atividades em colaboração, os professores podem resolver alguns assuntos relacionados ao processo de ensino aprendizagem, só assim que devem assistir os nossos alunos mais precisa.
10. Será que o trabalho colaborativo é útil/ possível em todos os momentos?

- Acho que é impossível de aplicar-se em todos os momentos mas dependendo das circunstâncias. Há alguns momentos que não são bons para aplicar esta estratégia, porém podemos desenvolver no mundo acadêmico como modo de resolver problemas dos nossos alunos, por exemplo numa turma existe alunos com conhecimentos elevados e pelo contrário. Então com o trabalho colaborativo, eles podem influenciar e ajudar os seus colegas.

11. Que problemas traz o trabalho colaborativo?

- Na minha observação durante esta experiência, o maior problema desta estratégia pode ser o aproveitamento dos trabalhos de colegas ou em outra palavra posso dizer, “apanhar boleia”. Isso pode acontecer em qualquer lado. Além disso, os mais experientes as vezes não se dão oportunidades aos colegas menos experientes ou pode ser os fracos têm vergonha de propor ideias.

12. Que vantagens traz o trabalho colaborativo?

- Os alunos mais fracos têm oportunidades de aperfeiçoar os seus desempenhos na sala de aula enquanto juntar-se com os alunos com maior rendimento escolar. Além disso, encorajar os alunos de procurar assistência e concordar a tutoria dos colegas mais experientes.

Anexo 12

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Ficha de observação do investigador

D E S E M P E N H O I N D I V I D U A L	Aspetos observados	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8
		A-F	A-F	A-F	A-F	A-F	A-E	A-E	A-E
	Compreensão da tarefa								
	Atenção/ focalização do trabalho								
	Recetividades a ideia e opiniões								
	Encorajamento a participação								
	Ajuda prestada a outros								
	Pedido de ajuda a outros								
	Aceitação da ajuda de outros								
	Entusiasmo no trabalho								
	Outros aspetos								
D E S E M P. G E R A L	Tarefa (compreensão, realização, conclusão)	MB__ B__ Sat__ Ins__				MB__ B__ Sat__ Ins__			
	Atitudes (atenção, concentração, entusiasmo)	MB__ B__ Sat__ Ins__				MB__ B__ Sat__ Ins__			
	Colaboração (Partilha, interajuda)	MB__ B__ Sat__ Ins__				MB__ B__ Sat__ Ins__			
	Outros aspetos								

Fonte: Simões (2012)

Anexo 13

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO INDIVIDUAL E GRUPAL

Ficha de auto-avaliação individual

Nome: _____ Grupo: _____

Avalia o teu desempenho no trabalho de grupo. Assinala (X) na coluna com base na tua opinião. (*Avalia ita boot nia lalaok iha servisu grupu nian. Asina (X) iha koluna tuir ita bo'ot nia hanoin*)

No.	Itens	Sim	Não
1	Expressei as minhas ideias no texto. (<i>Hau espresa hau nia ideia iha testo laran</i>)		
2	Troquei impressões sobre o texto que escrevemos. (<i>Hau troka hanoin kona ba testo ne'ebe ami hakerek</i>)		
3	Expressei as opiniões com clareza. (<i>Hau hato'o opiniaun ho klaru</i>)		
4	Usei estratégias para resolver problemas no grupo. (<i>Hau usa estratezia atu rezolve problema iha grupu laran</i>)		
5	Estive atento no trabalho do grupo. (<i>Hau atentu lo'os iha grupu laran</i>)		
6	Entendi o que podíamos fazer. (<i>Hu hatene saida mak atu halo</i>)		
7	Dei apoio aos colegas quando precisaram. (<i>Hau ajuda kolega sira bainhira presiza</i>)		
8	Concordei com o apoio de outros membros do grupo. (<i>Hau hatan ajuda hosi membro seluk iha grupu laran</i>)		
9	Senti-me motivado para trabalhar em grupo (<i>Iha motivasaun servisu iha grupu</i>)		
10	Senti ânimo no trabalho. (<i>Badinas atu servisu</i>)		

Ficha de autoavaliação grupal

Grupo: _____

Avalia os trabalhos realizados dentro do grupo. (*Avalia ita boot sira nia servisu iha grupu laran*)

No.	Itens	MB	B	Sat.	Ins.
1	Sentimos mais à vontade no grupo. (<i>Ami senete livre lo'os iha grupu</i>)				
2	Participamos todos na realização da tarefa. (<i>Ami partisipa hotu iha servisu ne'e</i>)				
3	Partilhamos as ideias para resolver problemas. (<i>Ami fahe hanoin atu rezolve problema sira</i>)				
4	Conseguimos alcançar a tarefa. (<i>Ami konsege halo ami nia servisu</i>)				

Outros comentários sobre o modo de trabalhar em grupo. (komentariu seluk kona ba servisu hamutuk iha grupu).

Anexo 14

TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

Texto 2

Grupo 3:

Dili 06-02-2014

Dear Diana

① Last Monday, the members of our group discussed about ~~city~~ life.

③ When we started, Marta's sister called her and said that their father hospitalized went

④ We stopped the discussion and go to hospital.

⑤ We were with Marta ~~the~~ morning. I was happy to help her.

⑥ We were very sad because there was no one with ~~his~~ him

② Only you were absent.

Yours

Tomas

Texto 3

Dili 06-02-2014

grupos

Dear João Bosco Moreira

I visited Cospalos last week. I used this opportunity to see the lake of Ira-Lolare, but before I got there, I ^{had} ~~was~~ a problem with my bike. Not so long the bus passed by ~~me~~ so I joined it. I arrived there about 10 am. I spent my time to see the scenery, so I could not visit ~~you~~ you. I enjoyed a lot.

sincerely

Adérito Soares

Texto 4

Dili: 6-02-2014

Dear DAVID

Last month, I got a letter from Igor that he had a problem with his school.

He ~~tell~~^{told} me that almost six month, he did not ~~got~~^{get} any money from his parents.

Therefore, he invited me to see him.

I ~~go~~^{went} there last Monday and I provided him some money.

you could ~~visited~~^{visit} him as well.

Yours.

Ito

GRUPO: 77

Texto 5

Date: 06-03-2014.

Football Match.

We ^{went} ~~go~~ to a football match yesterday. Our school team was against the high school team.

They ^{just} pass the ball very fast. soon high school team ~~scored~~ their first goal. Not so long they scored another goal. We were very sad.

In the second time of the match, one of the high school team ~~stopped~~ the ball with his hand, so our team ~~got~~ a free kick. Our ~~captain~~ captain ~~take~~ ^{took} it and scored a goal.

Now our team begins to play better. Our team scored another goal. The score was two all.

few minutes before ending, both teams tried very hard, but no one scored, so the end the score was the same.

Grup I

Texto 6

Dia: 06 / 03 / 2014

No.

Date

Grupo: 3

Traffic accident

Marcos got an ^{accident} (accident) last week. When he was with his motorbike along the street, a truck came out and hit his motorbike. It was damaged and Marcos (break) ^{broke} his arm.

An ambulance came and he was (taken) ^{taken} to hospital. A nurse came and wrote his ~~name~~ name before doctor came to examine. When checked Marcos' arm, doctor said that his arm was broken.

Marcos spent few weeks in the hospital. His family and friends visited him in turn. Marcos was very glad to see them.

Name do Grupo:

1. Diana M. pinto
2. Emília C. de Jesus
3. Rivaldo A. Siong Lay
4. Sinhorinha da C. de Deus
5. Tomas do Santos

Texto 7

06-03-2014

~~5/5~~

A Letter to Hetty

Two weeks ago, Igor wrote a letter
 to his sister Hetty in Las Palmas. He told
 some events that happened in Dili.
 when he finished writing the letter, he
 went to post office to post it.
 yesterday he received a reply from Hetty,
 telling that she was very happy to get
 Igor's letter.

grupo 5

Texto 8

Month : _____

Date : 06/03/14

Page : _____

Hunter

Manuel told me that when he was ^{named} 13 years old, he had a beautiful dog. He named it Hunter. Hunter was a good animal that helped him to keep the house from the thief.

One day, someone came into the room to steal the computer. But suddenly Hunter appeared to stop the man. Once it barked, the thief was fearful and ran away.

Finally, nothing lost at the time and once again Hunter saved Manuel's property.

GRUPO : 7

David de Jesus

Ricardo do Rosario

Rogério Pereira

Rozena Pereira

Zulmira do Santos

Zinígio S. M. ~~Sobral~~ Sobral

