

PRÁTICAS DE ESCRITA COLABORATIVA *ONLINE* NO ENSINO SUPERIOR

Adriana Cardoso

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa,
Centro de Linguística, Universidade de Lisboa, Portugal

Ana Costa

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal,
Centro de Linguística, Universidade de Lisboa, Portugal

Mariana Oliveira Pinto

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal,
CIDTFF, Universidade de Aveiro, Portugal

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.171>

Resumo

O Ensino Remoto de Emergência decretado no contexto de Pandemia COVID-19 teve forte impacto nos processos de ensino e aprendizagem em todos os níveis de ensino. Focando-se no contexto do Ensino Superior, este capítulo apresenta um estudo com três casos que se centram na implementação de práticas de escrita colaborativa *online* com recurso a ferramentas gratuitas de partilha. Em concreto, pretende-se demonstrar a forma como diferentes etapas do processo de escrita (planificação, textualização, revisão, edição) e a consciência de géneros textuais podem ser potenciadas com recurso a ferramentas digitais, promovendo dinâmicas de colaboração. A apresentação das estratégias implementadas em sala de aula é complementada pela análise dos produtos e por dados obtidos em inquirição realizada aos/às es-

tudantes sobre as suas experiências de aprendizagem. Os resultados revelam que a escrita em ambiente virtual deve ser promovida mesmo em contexto de ensino presencial, uma vez que oferece mais-valias expressivas relativamente a práticas de escrita colaborativa presenciais.

Palavras-chave: Ensino Remoto de Emergência, Escrita académica, Escrita colaborativa, *Feedback*.

1. Introdução

No presente estudo, enquadrado por uma abordagem metodológica de estudo de casos múltiplos (Carneiro, 2018), de natureza descritiva/interpretativa (Bogdan & Biklen, 1994), apresentam-se aspetos caracterizadores de três práticas de ensino da escrita no ensino superior. Em comum, alia-se o contexto de Ensino Remoto de Emergência (ERE) com momentos de trabalho a distância a uma didática da escrita assente na dimensão processual e na consciência de diferentes géneros textuais (Duarte, 2008) que, em distintas unidades curriculares (UC), são instrumentos de construção do conhecimento académico. Destaca-se ainda na matriz destas práticas a atenção à qualidade do *feedback* dado à escrita (pelas docentes ou por outros/as colegas) e a dimensão colaborativa e de cocriação de trabalhos académicos escritos.

Ainda que, nas primeiras duas décadas do novo milénio, a investigação sobre ensino a distância se tenha intensificado, o que aconteceu um pouco por todo o mundo foi a constatação de que as escolas não estavam preparadas para uma transição digital que fizesse frente, com qualidade e em massa, à situação de confinamento vivida com a pandemia. Fazendo um diagnóstico do que se passava na maioria dos contextos, Hodges et al. (2020) distinguiram o ensino intencional e configurado a distância de um “emergency remote teaching” (ERT), que caracterizaram como uma situação temporária de transição para um ensino mantido por tecnologias de comunicação, mediado por computadores, tablets, telemóveis como recurso. Os mesmos autores destacaram do seu estudo que “what becomes apparent as we examine examples of educational planning in crises is that these situations require creative problem solving. We have to be able to think outside standard boxes to generate various possible solutions that help meet the new needs for our learners and communities” (Hodges et al., 2020, p. 14).

Se, face à gravidade da primeira vaga da Pandemia, as aulas no segundo semestre de 2019/20 decorreram quase totalmente de forma remota, com os recursos disponíveis, o ano letivo 2020/21 trouxe um novo desafio: a instabilidade quanto a modalidades de ensino a adotar ao ritmo dos picos da segunda vaga da Pandemia. Nos contextos de

ensino dos casos analisados, o agravamento da situação pandémica obrigou a alternar entre um ensino totalmente remoto e um ensino híbrido, com turmas organizadas em turnos, estando metade da turma na sala de aula e outra metade a distância. Fazendo eco das palavras de Hodges e colegas, foi preciso pensar fora das caixas standardizadas pelos padrões de ensino da escrita presencial para encontrar soluções e continuar a apoiar o desenvolvimento da escrita em contexto académico. O que pareceu na altura um obstáculo - a distância e algumas dificuldades tecnológicas - constituiu uma oportunidade para a emergência de novas práticas de escrita. Na secção 2, explicam-se os pressupostos assumidos sobre escrita colaborativa *online*, o que enquadra o estudo de casos múltiplos apresentado na secção 3. Em 4, para finalizar, sintetizam-se algumas considerações sobre o estudo.

2. Escrita colaborativa *online*

A escrita colaborativa é entendida como um processo interativo e social em que os participantes têm como objetivo comum a construção de um texto, mediante mecanismos de negociação, coordenação e comunicação (Lowry et al., 2004; Bustos, 2009; Kittle & Hicks, 2009, citados por Dantas, 2020).

Na literatura da especialidade, são referidas algumas vantagens da escrita colaborativa, destacando-se que esta (i) favorece o pensamento reflexivo, nomeadamente quando os participantes argumentam a favor ou contra determinado ponto de vista; (ii) permite um enfoque maior na estrutura e organização das ideias; (iii) favorece o aprofundamento do conhecimento linguístico e metalinguístico dos participantes (Bustos, 2009).

Antes da utilização de tecnologias na educação, as práticas de escrita colaborativa desenvolvidas em sala de aula dependiam quase exclusivamente de versões escritas colaborativamente e corrigidas em papel por colegas e professores/as. Esta dinâmica impedia que os/as estudantes escrevessem e/ou introduzissem comentários em simultâneo no mesmo suporte de escrita e estava em larga medida dependente de encontros presenciais, quer para entrega dos textos, quer para a realização de sessões de discussão (Dantas, 2020). Com o uso de tecnologias digitais, passaram a estar disponíveis ferramentas que permitem a troca de ideias durante todas as fases do processo de escrita (planificação, textualização, revisão, edição). Tal é o caso dos editores de escrita *online* (e.g. Google Docs), que podem ser usados em simultâneo com outras ferramentas que permitem a comunicação síncrona (e.g. *Hangout* de *Google*, o *Skype*, *WhatsApp*).

A difusão de plataformas de escrita colaborativa *online* fez aumentar

de forma exponencial o alcance e os padrões de colaboração, emergindo outras lógicas de gestão do tempo, de edição, de papéis atribuídos durante o processo de escrita, que se aproximam mais das lógicas dos textos digitais contemporâneos (López-Gil & Pedraza Ramírez, 2016).

3. Relato de práticas pedagógicas

Os casos de estudo que se descrevem e discutem em seguida correspondem a três relatos de prática, o primeiro de uma Unidade Curricular (UC) de escrita académica do 1.º ano de uma Licenciatura em Educação Básica, o segundo de um 3.º ano do mesmo curso e o terceiro de um módulo de escrita académica de uma UC de Língua e Literatura de um Mestrado em educação.

3.1. Relato de prática 1

O presente relato de prática incide sobre uma UC de Escrita Académica, que integra o Plano de Estudos da Licenciatura em Educação Básica (1.º ano, 1.º semestre), e remonta ao ano letivo de 2020/2021.

O percurso didático implementado na UC centra-se no género textual *artigo científico* (Bazerman, 2006; Dell'Isola, 2015) e é composto por: contextualização inicial, módulos intermédios e produção final. Os módulos que compõem o percurso são: (1) À descoberta do artigo científico; (2) Resumo e palavras-chave; (3) Enquadramento teórico; (4) Enquadramento metodológico; (5) Análise e discussão de dados; (6) Introdução e Conclusão (cf. Figura 1).

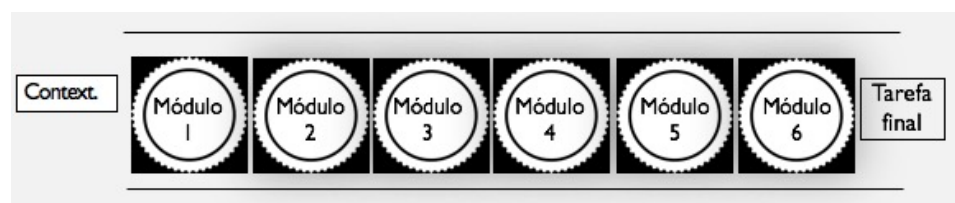


Figura 1
Percurso didático implementado na UC

Este percurso didático conduz os/as estudantes: (i) na descoberta progressiva do género textual *artigo científico*; (ii) na exploração de estratégias diferenciadas de seleção, tratamento e organização de informação; (iii) na implementação de estratégias de regulação do processo de escrita e na reflexão sobre esse processo (Cardoso & Pinto, 2019).

Tendo como referência modelos processuais de escrita (Hayes & Flower, 1980), o trabalho desenvolvido em torno do texto envolve as seguintes operações: a planificação; a textualização ou produção do texto propriamente dito; a revisão, que é transversal a todo o processo de escrita.

O presente relato visa apresentar como foram implementadas prá-

ticas centradas na dimensão processual da escrita no contexto de ERE, tomando como exemplo o Módulo 2, dedicado ao resumo e palavras-chave do artigo científico (Cardoso et al., 2018).

As aulas que decorreram a distância realizaram-se com recurso a uma plataforma digital de gestão da aprendizagem (*Moodle*), que já era utilizada antes da situação de ERE. As dinâmicas de trabalho colaborativo também foram mantidas, realizando-se, nos momentos de comunicação síncrona, com recurso à plataforma *Colibri/Zoom*. As sessões começavam com um momento em grande grupo e, posteriormente, os/as estudantes eram organizados/as em díades e distribuídos/as por salas virtuais autónomas, havendo a possibilidade de a professora percorrer as diferentes salas e de os/as próprios/as formandos/as acederem a salas de colegas.

As práticas de escrita de resumo de artigo científico envolviam tipicamente o seguinte procedimento: na sessão anterior à do início da produção textual, era disponibilizado no *Moodle* um artigo científico (sem resumo e sem palavras-chave) para leitura em tempo autónomo. Na sessão destinada à produção de resumo, os/as estudantes eram organizados/as em díades e era proposta uma tarefa de escrita que consistia na produção orientada do resumo e das palavras-chave a integrar no artigo científico lido em trabalho autónomo.

De forma a promover a escrita colaborativa e a possibilidade de partilha de produções e criação de dinâmicas de *feedback*, os/as estudantes foram orientados/as para a criação de uma conta no *Google Drive* e para a utilização do *Google Docs*. A professora disponibilizou no *Moodle* dois documentos em *Word*, que auxiliavam a planificação (documento com plano do texto do resumo) e a revisão de texto (grelha de regulação da escrita). Os/as estudantes faziam o *download* destes dois ficheiros, colocavam-nos na sua Drive (cf. Figuras 2 e 3)¹.

	[apresente a informação sob a forma de tópicos]	[indique pp. do com informação selecionada]
Tema		
Objetivos		
Metodologia		
Resultados		

Figura 2

Plano do texto do resumo de artigo científico

¹ As tabelas apresentadas nas Figuras 2 e 3 são posteriormente preenchidas pelos/as estudantes nas etapas de planificação e revisão dos textos, respetivamente.

Grelha de regulação da escrita (resumo de artigo científico)

Autor/a:

Data:

Título:

Revisor (caso não seja o/a autor/a):

Domínio	Indicadores	Apreciação 0. Não 1. Sim (com muitas falhas); 2. Sim (com algumas falhas); 3. Sim (sem falhas)
1. Plano do texto	a. Apresenta/o e contextualiza/o o tema, começando o resumo por uma frase de caráter genérico.	
	b. Identifica os objetivos do estudo, apresentando-os de forma clara e sistemática.	
	c. Apresenta/o a metodologia desenvolvida na investigação.	
	d. Apresenta/o os resultados do estudo, que devem estar em consonância com objetivos delineados.	
	e. Introduz/o os elementos do resumo seguindo a ordem: tema; objetivos; metodologia; resultados. Caso omita algum elemento, a ordem relativa é mantida.	
	f. Produz/o um resumo constituído por um só parágrafo.	
	g. Apresenta/o 3 a 5 palavras-chave adequadas.	

Figura 3

Grelha de regulação da escrita (excerto)

Posteriormente, os/as estudantes podiam aceder, na qualidade de editores/as, a um documento criado pela professora, onde registavam os links dos documentos que criaram na sua Drive (cf. Figura 4²).

Resumo – Artigo Científico 7

Par 1

Autores: Rita Vicente e Amélia Ramos

Link para planificação e textualização: <https://docs.google.com/document/...>

Revisores: Rui Teixeira e Dora Gomes

Link para grelha de regulação da escrita: <https://docs.google.com/document/...>

Par 2

Autores: Rui Teixeira e Dora Gomes

Link para planificação e textualização: <https://docs.google.com/document/...>

Revisores: Rita Vicente e Amélia Ramos

Link para grelha de regulação da escrita: <https://docs.google.com/document/...>

Figura 4

Modelo de documento para partilha de links

Depois de efetuarem a planificação e a textualização, as díades faziam entre si a troca de textos para revisão. Esta dinâmica permitiu que tanto a professora como os/as estudantes responsáveis pela revisão de texto (revisores/as ou amigos/as críticos/as) pudessem colocar no ficheiro com a planificação/textualização sugestões concretas para o

² Na Figura 4, a identidade dos/as estudantes foi anonimizada, tendo sido usados nomes fictícios.

melhoramento do texto. Tais sugestões eram apresentadas quer através da edição direta do texto (que ficava destacado a outra cor), quer através de comentários (cf. Figuras 5 e 6). Os comentários incidiam em diferentes níveis: plano do texto; coerência e intertextualidade; mecanismo enunciativos; coesão; microestrutura (e.g. ortografia, pontuação, construção frásica, léxico).

Figura 5

Exemplo de planificação (com *feedback* da professora)

The image shows a table with two rows: 'Objetivos' and 'Metodologia'. The 'Objetivos' row contains four bullet points, each with a yellow highlight and a corresponding feedback comment in a grey box on the right. The 'Metodologia' row contains a single bullet point with a yellow highlight and a feedback comment in a grey box on the right.

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Observar as funções das expressões artísticas na educação; Estudar os benefícios da dramaterapia para a saúde psicológica das crianças, dos professores e sociedade do futuro; Definir o que se entende por saúde psicológica e mecanismos que garantem a sua manutenção; Abordar a importância do jogo para a construção e definição da personalidade da criança, bem como das várias formas de se relacionar com diferentes realidades. 	<p>09:59 19/11</p> <p>No artigo, é apresentado apenas um objetivo.</p>
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> A obtenção dos dados passou por três fases: <ul style="list-style-type: none"> 1ª- Entrevista a 15 especialistas e diretores dos quatro cursos em dramaterapia; 2ª- Análise dos depoimentos e afirmações feitas por estes especialistas, em que se identifica as variáveis que definem a natureza e o processo do drama utilizado como agente terapêutico; 3ª- Avaliação da importância de cada variável através de um questionário enviado a todos os dramaterapeutas e estudantes de dramaterapia da Grã-Bretanha, e algumas amostras dos Estados Unidos, Grécia e Israel. 	

Figura 6

Exemplo de textualização (com *feedback* dos pares)

The image shows a word processing software interface with a document titled 'Resumo Escrita Académica'. The document text is highlighted in yellow, and there are several feedback comments in grey boxes on the right side of the interface. The comments include 'Eliminar: :"', 'Adicionar: :"', and 'Formatar: realçado'.

Os/as revisores/as preenchiam também a grelha de regulação da escrita, atribuindo uma pontuação a cada um dos indicadores apresentados (cf. Figura 3). No final deste documento, era disponibilizado um campo aberto, em que os/as revisores/as poderiam deixar uma apreciação global sobre o texto, assim como sugestões para o trabalho futuro, como se ilustra nas Figuras 7 e 8.

Apreciação global: O resumo continha informação correta e bem selecionada, no entanto, reparámos na repetição de informação relativa aos resultados, na falta de conectores entre frases e a pontuação insuficiente.
Sugestões para trabalho futuro: Sugerimos que num trabalho futuro, procurem evitar a reiteração de alguma informação, e tenham mais cuidado com a pontuação.

Figura 7

Exemplo 1, Apreciação global e de sugestões para trabalho futuro

Apreciação global: Bem elaborado, mas com alguns pontos a melhorar.
Sugestões para trabalho futuro: - Atenção aos parágrafos (1) - Atenção aos erros ortográficos - Atenção aos sinais de pontuação.

Figura 8

Exemplo 2, Apreciação global e de sugestões para trabalho futuro

Posteriormente, os/as autores/as reuniam-se numa sala da plataforma *Colibri/Zoom* com a diáde responsável pela revisão do seu texto. Conversavam sobre as sugestões apresentadas, esclareciam dúvidas, voltavam para as suas salas virtuais e faziam o melhoramento do texto, tomando como referência quer a grelha de regulação da escrita preenchida pelos/as revisores/as, quer os comentários que se encontravam no documento de planificação e textualização.

No final de cada módulo, os/as formandos/as preenchiam um questionário, que incidia sobre diferentes dimensões, nomeadamente sobre o trabalho colaborativo desenvolvido. Nas suas respostas, a maioria dos/as estudantes destacou positivamente o trabalho desenvolvido entre pares, como se ilustra de (1) a (3):

(1) Na minha opinião o trabalho colaborativo foi a estratégia que mais desencadeou pontos positivos no meu desenvolvimento, tendo em conta que através da comunicação com a minha colega consegui desenvolver imensas coisas que tinha [*sic*] dificuldades. No meu caso em particular penso que o trabalho colaborativo resultou apenas em aspetos positivos.

(2) Considero que os aspetos mais positivos foram a possibilidade de partilhar os meus conhecimentos com os meus colegas e também poder aprender mais com os seus conhecimentos e comentários que fomos partilhando entre grupos.

(3) Na minha opinião, o facto de termos escrito os dois primei-

ros resumos em grupo proporcionou-nos uma certa segurança e conforto. Considerei igualmente benéfico [*sic*] a implementação de amigos críticos, que tentaram sugerir melhorias para o nosso trabalho.

Pontualmente, alguns/algumas estudantes, embora destaquem a mais-valia do trabalho colaborativo, apontam alguns aspetos menos positivos, como o tempo que se despende na produção colaborativa de texto (cf. 4) e as limitações inerentes ao facto de o trabalho ser realizado a distância (cf. 5).

(4) Os pontos mais positivos é que conseguimos compreender melhor o artigo proposto devido às leituras de todo o grupo e todos os pontos de vista fazendo assim um resumo mais completo, para além de que é mais fácil tirar dúvidas, pois o grupo pode ajudar a esclarecê-las. O ponto menos positivo do trabalho colaborativo eu penso que seja a demora na produção do resumo pois cada pessoa tem a sua ideia e o seu ponto de vista que depois tem de ser discutido para ver o que se coloca no resumo ou não.

(5) Na minha opinião, o facto de ser um trabalho feito a pares, faz com que se possa ter uma visão diferente do trabalho, uma vez que cada elemento do grupo tem uma ideia e uma opinião sobre cada tema. No entanto, ser feito através do *zoom* ou de uma plataforma digital, dificulta a partilha de pontos de vista.

3.2. Relato de prática 2

O caso que se relata em seguida, envolvendo a escrita de textos com diversas funções no percurso de aprendizagem de uma Unidade Curricular de Língua Portuguesa e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), decorreu no 1.º semestre de 2020/21. Trata-se de uma UC de uma Licenciatura em Educação Básica, que é lecionada por um par pedagógico, com uma docente da área da literacia, didática e supervisão e outra da área das TIC. No semestre a que se reporta o estudo, a organização dos modos de trabalho foi mista, com duas semanas em novembro totalmente a distância e as restantes em ensino presencial com *streaming*. Nestas semanas, metade da turma assistia às aulas em casa e a outra metade estava na sala de computadores com as docentes.

Esta dinâmica decorrente da estratégia de organização da escola neste período da pandemia conduziu à necessidade de se garantir equilíbrio na comunicação veiculada aos/às estudantes nas semanas presenciais e nas semanas a distância. Por essa razão, ultrapassada a resistência de alguns/algumas estudantes à formação de grupos não

naturais, as aulas foram organizadas com uma base de trabalho de grupo de quatro elementos, pertencendo dois ao turno presencial e outros dois ao turno a distância. A sala estava equipada com um computador por estudante e com equipamento para a transmissão das aulas em *streaming*, através de *Colibri/Zoom*. Os materiais de apoio às tarefas de aula, quer para o turno presencial, quer para o turno em casa, encontravam-se na disciplina *Moodle* da UC. Para o funcionamento dos grupos mistos, os/as estudantes em presença eram incentivados/as a comunicar com os/as colegas em casa através de qualquer meio, sendo frequentemente usados grupos de *WhatsApp*.

Entre os elementos de avaliação da UC, incluíram-se tarefas individuais e tarefas em grupo. O elemento agregador do percurso de aprendizagem foi um portefólio digital, construído por cada grupo, que integrou tanto trabalhos do grupo, como trabalhos individuais. No portefólio, devia haver registo de diferentes etapas do processo de trabalho e textos com balanços breves das aprendizagens do grupo. O carácter formativo do portefólio digital, estimulando a consciência dos/as estudantes relativamente ao processo de aprendizagem, consubstanciou-se nestes balanços, que deviam conter breves reflexões escritas pelo grupo e, no final, na elaboração de uma reflexão crítica individual sobre as aprendizagens ao longo do semestre.

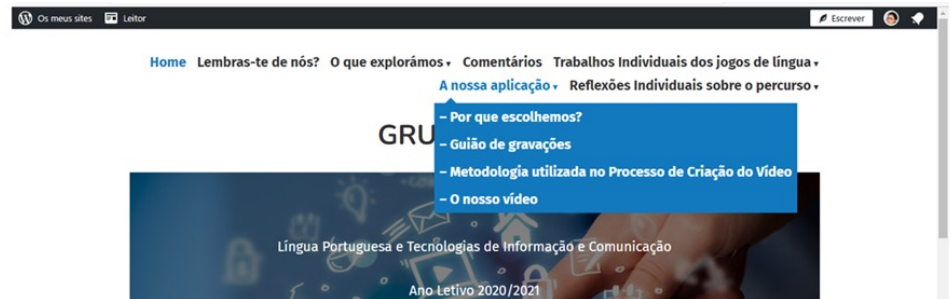
No estudo sobre portefólios digitais de Rodrigo et al. (2022), analisaram-se entrevistas a estudantes desta mesma turma, visando “a perceção que as próprias estudantes têm sobre a utilização de portefólios no seu processo de aprendizagem” (p. 2). Em contrapartida, no presente estudo, numa perspetiva de didática da escrita no Ensino Superior, coloca-se o foco nas perceções dos/as estudantes sobre o seu processo de escrita enquanto capacidade que permite a construção de conhecimento científico sobre escrita. A metodologia, enquadrada pelo estudo de casos múltiplos, seguiu uma análise de conteúdo das reflexões críticas escritas pelos/as 28 estudantes da turma. Sendo as unidades de análise os textos individuais, selecionou-se como foco a reflexão sobre a tarefa associada à escrita do guião de vídeo e as categorias emergiram dos tópicos mais recorrentes: (i) dificuldades de escrita; (ii) fatores de desenvolvimento da escrita; e (iii) modelização da prática profissional.

A estruturação do portefólio convocou a escrita de diversos géneros textuais: o *texto de apresentação*, que devia adotar um estilo mais profissional do que pessoal; a *reflexão crítica e as breves reflexões*, os *jogos de língua e instruções para os jogos*, o *guião do vídeo*, entre outros. Os grupos de trabalho tinham liberdade de definir a estrutura do portefólio, embora tivessem indicações sobre elementos de presença obrigatória (a apresentação, a reflexão e o separador “comentários” para o registo de *feedbacks* das professoras). A Figura 9 ilustra um exemplo de

um menu de portefólio feito no *WordPress*.

Figura 9

Exemplo de estrutura do portefólio



Mais do que um repositório de produtos para avaliação, no portefólio procurou-se promover a consciência do percurso de aprendizagem. No caso da elaboração de um guião para um tutorial em vídeo sobre uma *App* que pudesse ser útil a professores/as e educadores/as, a turma começou por consultar modelos de roteiros de filmagens e foi desenvolvendo o seu guião ao longo de algumas aulas. Diferentes versões de escrita e reescrita, com e sem *feedback*, antes e durante a montagem do vídeo, foram mantidas no separador dedicado a esta tarefa de grupo (Figura 10).



Este [guião orientador](#) reúne todas os detalhes e informações pertinentes para a realização do nosso filme. (13/11/2020)

Este é o nosso [novo guião](#), com as alterações que as docentes nos propuseram. (05/12/2020)

No processo da realização do vídeo, sentimos a necessidade de fazer alterações no [guião](#). (06/12/2020)

Depois de ouvirmos *feedback* das professoras relativamente ao nosso vídeo, alterámos novamente o [guião](#). (17/12/2020)

Figura 10

Registos do percurso de escrita do guião do vídeo

Como se pode inferir pela imagem, o processo de escrita do guião passou por uma etapa de planificação, com seleção da *App* sobre a qual

o grupo escolheria fazer o vídeo tutorial, exploração da *App* e organização da informação. O primeiro esboço de textualização foi confrontado com escritos do mesmo género - modelos profissionais de guiões de vídeo. Com base nos primeiros *feedbacks* orais das professoras, antes da montagem do vídeo, o guião foi revisto e reformulado. Depois, em função dos desafios e novas ideias surgidos com a montagem do vídeo, o guião foi novamente revisto e reescrito. Finalmente, em muitos casos, foi ainda objeto de comentários escritos das professoras e de análise nas reflexões dos/as estudantes. Todo o processo de escrita do vídeo desenvolveu-se em grupo, suscitando várias interações com discussão sobre soluções para os problemas da escrita do guião de vídeo.

Nas reflexões críticas individuais, elaboradas no final do semestre, uma das dificuldades que se destacou foi justamente a escrita do guião do vídeo, como se ilustra na transcrição (6).

(6) A primeira dificuldade que senti, tanto eu como o meu grupo, foi na criação do guião de construção do tutorial da aplicação que escolhemos. (P5)

Crucialmente, esta dificuldade surge associada à capacidade de selecionar a informação, de acordo com (7), e com a fase de revisão e reescrita, como se lê em (8).

(7) (...) era difícil realizar uma seleção de informação para um tutorial com cerca de 3 minutos. (P5)

(8) Um dos aspetos mais desafiantes, aquando da construção do vídeo, surgiu no momento em que nos foi solicitada a reconstrução do mesmo, pois tivemos de reformulá-lo na sua totalidade. No entanto, ficámos bastante satisfeitas com o produto final. (M13)

A reescrita do guião mencionada na transcrição decorreu de *feedback* oral durante o acompanhamento mais individualizado que cada uma das docentes foi fazendo nas diferentes etapas de planeamento, gravação e montagem do vídeo. Além do *feedback* oral, em diferentes momentos e por fases de trabalho, os portefólios receberam *feedback* escrito, no separador comentário, como se pode verificar na Figura 11, com indicações que podiam ser seguidas pelos/as estudantes para melhorar o seu vídeo.

O uso de imagens como avatares dos autores devia ser explorado de forma mais coerente, desde o início (por exemplo, logo na apresentação), para se perceber a vossa intenção. As relações com as competências de escrita estão bem escolhidas, mas não são ilustradas pelo exemplo que construíram na app (por exemplo, não se verifica uma fase de planificação textual, nem de articulação entre texto verbal (escrita) e texto visual (seleção de ilustrações e cenário). Globalmente, há um desequilíbrio entre o tempo dedicado a informação secundária (apresentação, vantagens, objetivos...) e o tutorial de exploração da app (que devia ser o principal).

ALC 04.01.21

Partilhar isto:



Seja o primeiro a gostar disto.

Figura 11

Exemplo de *feedback*

Os *feedbacks* das professoras são referidos em várias reflexões como um dos fatores potenciadores de aprendizagens, em geral, e do aperfeiçoamento da escrita, em particular, como refletem as afirmações (9) e (10).

(9) (...) com alguns comentários das docentes e muitas alterações conseguimos chegar ao guião final. (P5)

(10) (...) o apoio e o *feedback* por parte das docentes foi também ele crucial (...) (A17)

No entanto, é a dimensão colaborativa do trabalho que se destaca como garantia de desenvolvimento das aprendizagens numa vivência de formação em tempo de pandemia, como se lê nas palavras de (11) e (12).

(11) O trabalho em grupo também é gratificante, pois aprendemos sempre algo mais e ensinamos ao outro sempre algo mais. (T7)

(12) Para concluir, tenho de salientar o quanto foi importante o trabalho em conjunto, a interajuda enquanto grupo, pois foi imprescindível. Foi muito importante a articulação e partilha de conhecimentos umas com as outras. Nesta fase que todos vivemos, ou seja, em confinamento e aulas à distância, foram muito importantes estes momentos. (N15)

Finalmente, apesar da adversidade do ensino híbrido, com as dificuldades técnicas do sistema de *streaming* e os primeiros passos na exploração de algumas ferramentas de trabalho colaborativo a distância, algumas reflexões indiciam a percepção dos/as estudantes sobre uma

pedagogia para a aprendizagem de competências de língua associada à literacia digital, que poderá ser modelizadora das suas práticas futuras, como se antecipa em (13).

(13) Estas abordagens foram-se revelando progressivamente, ao longo do percurso, muito eficazes e motivadoras: aprendi fazendo! Aprendi de uma forma dinâmica, motivadora e divertida. Percebi, pela prática, que um professor pode ajudar os estudantes a construir conhecimento e a desenvolver competências na LP, através da exploração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), em vez de, pela forma “transmissiva”. O próprio estudante vai à procura do conhecimento da forma que faz mais sentido para si, ação que promove a resolução de problemas e a sua autonomia e criatividade. (M11)

3.3. Relato de prática 3

O relato de práticas que se apresenta neste ponto tem como foco o trabalho realizado em ERE no módulo de *escrita académica* de uma UC de Língua e Literatura, do 2.º semestre do 1.º ano de um Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo 2020-2021.

O percurso didático implementado centra-se no género textual *relatório de investigação*, requisito fundamental para a conclusão do curso. Nesta primeira abordagem do género, optou-se pela produção apenas da introdução, por um lado, por se tratar de um módulo de uma UC, sendo o tempo disponível para a realização das tarefas limitado e, por outro, pelo facto de a introdução configurar um conjunto de características que implicam na sua produção o conhecimento do conteúdo de cada uma das partes que constituem o relatório, nomeadamente, (i) contextualização; (ii) temática fundamentada em autores de referência (pertinência e adequação); (iii) o(s) objetivo(s) e questão ou questões do estudo, entre outros aspetos. Uma vez que a introdução deverá incluir também a apresentação da organização do relatório (o plano do texto), a análise e identificação da sua estrutura e dos elementos constituintes foi um dos momentos mais importantes de todo o processo.

A sequência didática desenvolvida implicou, assim, diferentes momentos: (i) produção inicial, (ii) módulos, (iii) produções intermédias e (iv) produção final.

Depois de selecionado o género a produzir, foram definidas as tarefas a realizar ao longo do processo e o modo de organização das estudantes nas diferentes fases, como se explicita nos pontos seguintes.

3.3.1. Produção inicial

A produção inicial (versão 1) teve como objetivo principal conhecer as competências de escrita dos/as estudantes, relativamente aos aspetos macro e microtextuais. Para a realização da tarefa de escrita foram distribuídas dez referências sobre um tema já abordado (citação, autor(es), data e página, sem qualquer formatação)³ e foi dada a seguinte instrução (Figura 12):

Tendo por base as citações abaixo apresentadas e o conhecimento de que dispõe acerca do tema, apresente um texto (excerto de um enquadramento teórico de um trabalho académico) cujas palavras-chave são: *pré-escolar; desenvolvimento da linguagem; histórias infantis*

1. Construa um texto entre 300 e 400 palavras;
2. apresente o título do capítulo;
3. deverá utilizar, **no mínimo, 6 citações das 10 apresentadas.**

Na avaliação serão considerados os parâmetros seguintes:

- A. Estrutura do texto
- B. Coesão e coerência
- C. Correção linguística
- D. Normas de citação e referenciação.

Figura 12

Instrução de escrita - Versão 1

Cada estudante produziu o texto individualmente e submeteu-o na plataforma *Moodle* da UC. Na sessão seguinte, foram apresentados três exemplos de relatórios e foram analisadas algumas estratégias de gestão da voz, de utilização de expressões para citar fontes e de normas de citação. Foram disponibilizados na plataforma *Moodle* diferentes documentos-síntese para a revisão dos textos produzidos.

Os/as estudantes foram organizados/as em díades e trabalharam colaborativamente no aperfeiçoamento dos textos individuais, sempre em sessões *Colibri/Zoom*, em salas criadas para o efeito. O papel da docente passava por andar virtualmente de sala em sala, observar as anotações que iam sendo feitas nos documentos *Word*, esclarecer algumas questões colocadas e dar “pistas” para o aperfeiçoamento do texto, nomeadamente, remeter para a leitura dos materiais disponibilizados no *Moodle* ou para a identificação de algum aspeto particular nos relatórios que serviram de “modelo”.

Na Figura 13, excerto de uma produção textual de um/uma estudante, é visível a importância dada pela revisora ao facto de a colega usar citações diretas, um dos aspetos realçados na análise da introdução dos relatórios.

³ Nesta fase, a construção das referências bibliográficas não foi objeto de análise, nem de produção pelos/as estudantes.

(Lopes, 2006, p.23). As histórias estimulam, igualmente, a imaginação, a criatividade e a oralidade, e, conseqüentemente, "(...) a criança irá dominando a linguagem, (...), construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação." (OCEP, 2016, p. 45). Assim, importa ter ciente que "(...) há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim-de-infância." (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.28).

Autor
reescrever todo o parágrafo por palavras tuas

Autor
Tenta não usar tantas citações diretas. Diz as coisas da forma como as entendes e depois remete para os autores

Autor
idem

Figura 13
Exemplo de revisão na produção inicial da estudante 1

Já no exemplo seguinte (Figura 14), o/a revisor/a optou por fazer algumas alterações no texto, nomeadamente, nas referências aos/às autores/as.

No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem da criança, é fundamental que o educador tenha consciência de que é um modelo para todos os seus ouvintes, uma vez que, muitas palavras ouvidas pela primeira vez pelas crianças, partem do educador (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008). Cabe, desta forma, ao adulto desempenhar o papel de «andaime», apoiando as crianças nas suas descobertas, partindo dos seus conhecimentos prévios para que, posteriormente, estes sejam expandidos. Neste sentido, o educador nunca deve perder de vista o papel ativo das próprias crianças na construção dos seus conhecimentos, pelo que deve partir de vocabulário que a criança já possui para que esta tenha interesse em participar ativamente em novas situações (Garcia, Gil, & Zuloaga, 1993). Este trabalho conjunto de partilha de conhecimentos e novas aprendizagens é determinante no processo de desenvolvimento da linguagem da criança (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

Autor
Eliminar: de exemplo,

Autor
Sujeito-predicado

Autor
Dizer isto de forma "mais científica"

Autor
Eliminar: das

Autor
Eliminar: por parte das

Autor
Eliminar: O

Autor
Eliminar: sendo por esta razão,

Figura 14
Exemplo de revisão na produção inicial da estudante 2

Todos os textos foram novamente submetidos no *Moodle* após revisão (versão 2) e foram lidos e comentados pela docente.

3.3.2. Módulos À descoberta do género

Nesta fase, foram retomados os três exemplares do género relatório de investigação e os/as estudantes foram organizados/as em díades em diferentes salas *Colibri/Zoom*. Para esta primeira parte do módulo, foram propostas duas tarefas: (i) leitura da introdução e (ii) identificação da sua estrutura (plano do texto) e elementos constituintes. As conclusões de cada díade foram partilhadas com o grande grupo e foi construído um documento orientador. Na Figura 15, apresenta-se um exemplo de análise da introdução de uma das díades.

Figura 15

Características da introdução de um relatório de investigação. Exemplo de análise de uma díade

Análise da introdução:

a) O que é uma introdução? Uma introdução é uma das primeiras partes constituintes de um trabalho. Tal como o próprio nome indica, permite introduzir o leitor ao documento que está a ser lido, pois nela estão presentes variados aspetos pertinentes acerca do mesmo.

b) Quantas partes a constituem? A introdução é composta por seis partes distintas, concretamente: (1) enquadramento teórico da temática estudada; (2) contextualização do âmbito em que surgiu o projeto; (3) apresentação dos motivos que levaram o autor a realizar o trabalho de investigação e o contexto em que se apercebeu da pertinência da sua elaboração; (4) identificação da questão de investigação; (5) indicação dos objetivos definidos para o projeto; (6) descrição da estrutura interna do documento.

c) O que se inclui em cada parte? A parte (1), consiste num enquadramento teórico da temática abordada, que deve ser fundamentado por autores de referência. Na parte (2), é descrito de um modo mais pormenorizado o âmbito em que foi proposto o trabalho de investigação e o contexto em que o mesmo se realizou. Na parte (3), o autor explicita os motivos que o levaram a optar pela temática do projeto. Na parte (4), indica qual a questão de investigação, que tem por base todo o projeto. A parte (5) consiste na identificação dos objetivos específicos e gerais definidos para se dar resposta à questão indicada na parte (4). Por último, a parte (6) permite ao leitor ter uma noção dos temas abordados nas diferentes partes que constituem o projeto de investigação, podendo, assim, ter uma perspetiva geral do modo como está organizado.

Posteriormente, foram analisadas outras componentes do relatório de investigação, seguindo-se a mesma estratégia: em díades, leitura dos relatórios e identificação da estrutura dos elementos constituintes de cada uma das partes (enquadramento teórico, metodologia, intervenção pedagógica e apresentação e análise dos dados). Uma vez que o tempo disponível não permitia um trabalho específico de cada uma das partes, a análise centrou-se na identificação dos aspetos genéricos a incluir em cada parte. Esta opção teve como objetivo proporcionar aos/às estudantes os conhecimentos necessários que lhes permitissem completar o texto inicial (introdução), uma vez que, de acordo com o plano de texto definido, teriam de incluir os elementos em falta: contexto, questão de partida e/ou objetivo(s) do estudo, intervenção pedagógica e apresentação da organização do relatório.

A figura 16 ilustra o resultado da análise de uma das díades, elaborada numa plataforma digital.

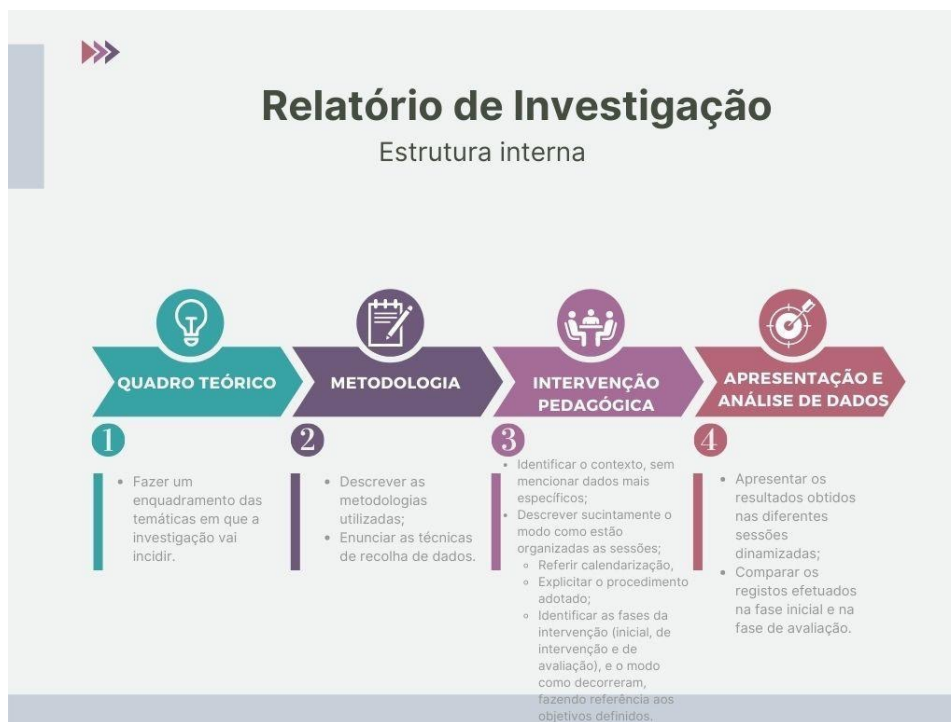


Figura 16

Estrutura do relatório - exemplo de análise de uma díade

3.3.3. Produção intermédia

Uma vez que a introdução teria de referir o tema, os objetivos e uma breve descrição da intervenção pedagógica, foi necessário fazer uma proposta de intervenção pedagógica a partir da qual fosse possível identificar os diferentes elementos considerados. Neste sentido, foi disponibilizada uma proposta desenhada a partir do livro infantil *O Passeio da Dona Rosa*, de Pat Hutchins, desenvolvida no contexto de uma UC de Didática de Educação de Infância (Pinto et al., 2021). A partir das propostas de tarefas aí apresentadas, os/as estudantes teriam de definir os objetivos do estudo, apresentar as diferentes fases da intervenção e respetivos objetivos. Para além disso, teriam de identificar os temas a abordar no enquadramento teórico, no sentido de possibilitar a adequação da parte já elaborada da introdução em função dos objetivos definidos (cf. exemplo de uma díade, Figura 17).

Leitura das propostas de tarefas do livro "O Passeio da Dona Rosa"

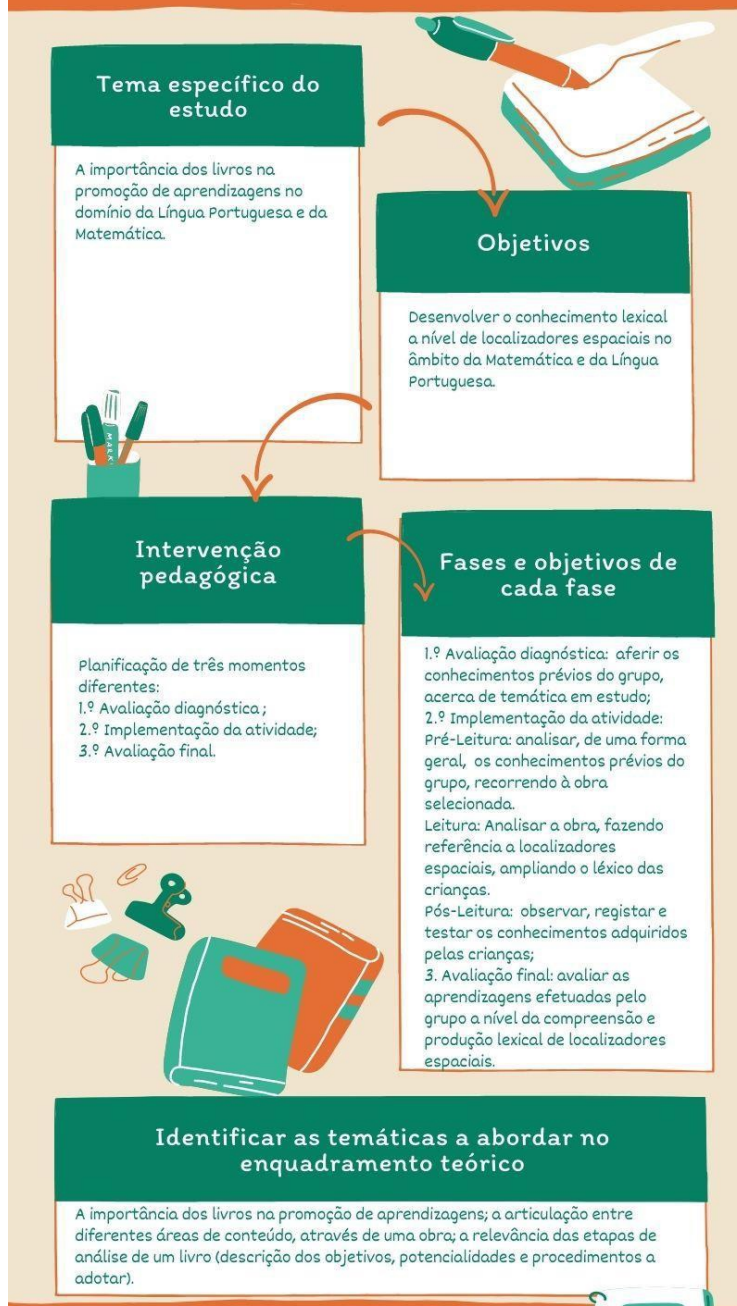


Figura 17

Infografia para a análise das propostas de tarefas da obra O Passeio da Dona Rosa

Após esta fase, cada estudante reformulou a sua proposta inicial reescrevendo o texto da introdução, acrescentado, reorganizando ou suprimindo aspetos temáticos (pertinência e adequação da fundamentação) e incluindo os objetivos e uma apresentação breve da intervenção. Esta versão (versão 3) foi lida e comentada pela docente e, a partir das propostas de melhoramento, cada estudante produziu individualmente a versão final da introdução. Nas figuras seguintes, apresentam-se exemplos de uma produção inicial (Figura 18) e da produção final (Figura 19) de um/a estudante:

Versão 1

No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem da criança é fulcral que o educador tenha consciência de que é um modelo para todos os seus ouvintes. A título de exemplo, muitas das palavras ouvidas pela primeira vez por parte das crianças, partem do educador (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008). Cabe desta forma ao adulto desempenhar o papel de «andaime», apoiando as crianças nas suas descobertas, partindo dos seus conhecimentos prévios para que, posteriormente, estes sejam expandidos. O educador nunca deve perder de vista o papel ativo das próprias crianças na construção dos seus conhecimentos, sendo por esta razão, que deve partir de vocabulário que a criança já possui para que, esta tenha interesse em participar ativamente em novas situações (Garcia, Gil, Zalloña, 1993). Este trabalho conjunto de partilha de conhecimentos e novas aprendizagens é determinante no processo de desenvolvimento da linguagem da criança (Sim-Sim, Silva, Nunes, 2008).

A escuta de histórias assume um papel importante no desenvolvimento da linguagem da criança pois promove na mesma o prazer da leitura e o contacto com a escrita. Como tal, é fundamental que o educador tenha presente em si mesmo um conjunto de qualidades relacionadas com a leitura de histórias (Rigolet, 2009). Existem inúmeras formas de explorar e trabalhar histórias, não só através de livros, mas também através de brincadeiras partindo de imagens, rimas, lenga-lengas, entre outros, dando a possibilidade à criança de criar a sua própria história (Rigolet, 2009). São exemplos de atividades que o educador pode recorrer com vista a promover o gosto pela leitura e o desenvolvimento linguístico da criança, o reconto da história, a encenação dramática e jogos de escolha múltipla ou verdadeiro falso (Lopes, 2006). Para além destes aspetos, atividades com as enumeradas anteriormente, permitem também ao educador tomar conhecimento das competências linguísticas e comunicativas de cada criança (Gonçalves, Guerreiro e Freitas, 2011).

Figura 18

Produção inicial individual - Versão 1

Versão IV

No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem da criança, é fundamental que o educador tenha consciência de que é um modelo para todas que com ele convivem diariamente, uma vez que, para muitas delas, algumas palavras que ouvem pela primeira vez são produzidas pelo educador (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Cabe, desta forma, ao adulto desempenhar o papel de «andaime», apoiando as crianças nas suas descobertas, partindo dos seus conhecimentos prévios para que, posteriormente, estes sejam expandidos. Neste sentido, o educador nunca deve perder de vista o papel ativo das próprias crianças na construção dos seus conhecimentos, pelo que deve partir do vocabulário que a criança já possui, para que esta tenha interesse em participar ativamente em novas situações (Garcia, Gil, & Zaloña, 1993). Este trabalho conjunto de partilha de conhecimentos e de novas aprendizagens é determinante no processo de desenvolvimento da linguagem da criança (Sim-Sim, et al., 2008).

A escuta de histórias assume um papel importante no desenvolvimento da linguagem da criança, pois promove o prazer da leitura e o contacto precoce com a escrita. Como tal, torna-se fulcral que o educador tenha presente um conjunto de características relacionadas com a leitura de histórias (Rigolet, 2009), para que possa tornar mais efetivo o processo de desenvolvimento da linguagem. Assim, é fundamental que mobilize diferentes formas de explorar e trabalhar histórias, não só através de livros, mas também através de brincadeiras partindo de imagens, rimas, lengalengas, entre outros, dando a possibilidade à criança de criar a sua própria história (Rigolet, 2009). São exemplos de atividades a que o educador pode recorrer com vista a promover o gosto pela leitura e o desenvolvimento linguístico da criança, o reconto da história, a encenação dramática e jogos de escolha múltipla ou de verdadeiro e falso (Lopes, 2006). Para além destes aspetos, atividades com as enumeradas anteriormente permitem também ao educador tomar conhecimento das competências linguísticas e comunicativas de cada criança (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011), o que lhe permite planejar de forma mais eficaz as atividades a desenvolver.

Tendo em conta tudo o que foi dito, face à importância que as histórias assumem no desenvolvimento da linguagem da criança, foi definido um projeto de investigação que parte da seguinte questão **“Em que aspetos a exploração de histórias pode contribuir para a aquisição lexical das crianças, mais especificamente para a produção e compreensão de localizadores espaciais?”**. Para responder a esta questão foram definidos os seguintes objetivos de estudo:

- Implementar propostas de atividades a partir de histórias;
- Avaliar o impacto dessas atividades no desenvolvimento do léxico das crianças.

No sentido de dar resposta a estes objetivos foi desenvolvida uma investigação que se apresenta como um processo constituído por três etapas, (i) Pré-teste, onde será observado o conhecimento prévio das crianças relativamente à utilização e compreensão de localizadores espaciais; (ii) Intervenção, onde serão propostas atividades que permitam às crianças desenvolver a compreensão e a produção do léxico, neste caso específico, dos localizadores espaciais; e (iii) Pós-teste, onde será realizada uma avaliação e análise das competências adquiridas pelas crianças, fazendo uma comparação entre os resultados obtidos no pré-teste e os resultados obtidos no pós-teste.

Estruturalmente, este relatório do projeto de investigação apresenta-se dividido em 4 capítulos. O primeiro capítulo corresponde à fundamentação teórica e são aqui apresentados os temas e conceitos fundamentais que suportam o estudo realizado. No segundo capítulo apresentam-se as opções metodológicas adotadas no desenvolvimento do estudo, referindo as técnicas de recolha de dados e os procedimentos de análise de dados utilizados. Relativamente ao terceiro capítulo, é referente à Intervenção Pedagógica, no qual se apresenta o contexto educativo onde foi realizado o estudo e como foi realizada a intervenção. No último capítulo apresentam-se e analisam-se os dados obtidos, fazendo uma comparação entre a fase inicial e final, com o objetivo de verificar as aprendizagens realizadas pelos alunos.

Figura 19

Produção final individual - Versão 4

4. Considerações finais

O relato e análise de três casos de práticas de ensino da escrita de géneros académicos (o resumo de um artigo científico, o guião de vídeo e a introdução de um relatório de investigação), em contexto de ERE, durante um período de grande instabilidade, com modalidades híbridas de ensino, permite-nos partilhar algumas linhas comuns que se salientam das reflexões dos/as estudantes, por um lado, e das perceções dos/as docentes, por outro.

Tanto nos questionários preenchidos pelos/as estudantes no final

do módulo, no caso 1, como nas reflexões críticas individuais dos/as estudantes, no caso 2, sobressai uma conceção globalmente positiva do trabalho processual de escrita. Destacam-se ainda duas ideias. Em primeiro lugar, a valorização do trabalho colaborativo, em particular no contexto de ERE, com o reconhecimento do seu impacto no desenvolvimento de competências de escrita. Em segundo lugar, o papel do *feedback* das professoras, o qual, nos casos em estudo, envolveu múltiplas estratégias, desde *feedback* oral, presencial ou virtual em salas de *Zoom*, a comentários escritos em diversos suportes. A característica fundamental deste *feedback* é o seu cariz diferenciador, adequando-se às etapas de escrita e às necessidades individuais da escrita. Esta percepção do valor do *feedback* dos/as docentes e a importância atribuída ao trabalho colaborativo estão em sintonia com Rodrigues et al. (2022), que concluem que a “voz das estudantes permitiu compreender que valorizam de forma muito positiva a comunicação e interação com os seus pares, o *feedback* frequente, e o acompanhamento do professor ao seu trabalho, como formas de promover a aprendizagem e o sucesso académico” (p. 2).

Numa nova fase de adaptação da vida académica aos surtos de COVID-19, regressamos progressivamente às salas de aula e mantemos os equipamentos desligados. Da parte das docentes, algumas interrogações surgem. E agora como recuperar as práticas que funcionaram melhor a distância? Como manter as dinâmicas de escrita colaborativa, com ferramentas *online* e dar resposta aos desafios do digital? No regresso às salas, ao papel e às canetas, o grande desafio que se impõe é o de não perder as aprendizagens feitas.

Agradecimentos

Agradecemos a colaboração da Professora Maria do Rosário Rodrigues (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal).

Financiamento

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto «UIDB/00214/2020».

Referências

Allen, N., Atkinson, D., Morgan, M., Moore, T., & Snow, C. (1987). What experienced collaborators say about collaborative writing. *Iowa State Journal of Business and Technical Communication*, 1(2), 70-90.

Bazerman, C. (2006). *Gêneros, Agência e Escrita*. Cortez.

Bustos, A. (2009). Escritura colaborativa en línea. Un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de co-autoría. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 12(12), 33–55.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Cardoso, A., & Pinto, M. O. (2019). Contributos para uma didática da escrita académica no ensino superior: Um percurso centrado no artigo científico. In F. Caels, L. F. Barbeiro, & J. V. Santos (Eds.), *Discurso Académico: Uma área disciplinar em construção* (pp. 153-181). CELGA-ILTEC – Universidade de Coimbra, ESECS – Politécnico de Leiria.

Cardoso, A., Sebastião, I., & Teixeira, C. (2018). O resumo de artigo científico: exemplo de um percurso didático em escrita académica. In P. Osório, E. Leurquin, & M. C. Coelho (Orgs.), *Lugar da gramática na aula de Português* (pp. 126-147). Dialogarts.

Carneiro, C. (2018). O estudo de casos múltiplos: estratégia de pesquisa em psicanálise e educação. *Psicologia USP*, 29(2), 314-321.

Dell’Isola, R. L. P. (2015). A relativa estabilidade dos textos de divulgação científica: um caso de hibridismo. In A. P. Dionísio & L. P. Cavalcanti (Org.), *Gêneros na Linguística & na Literatura: Charles Bazerman, 10 de incentivo à pesquisa no Brasil* (pp. 177-201). Editora Universitária UFPE & Pipa Comunicação.

Dantas, S. G. M. (2020). *A Escrita Colaborativa no Google Docs: Uma intervenção pedagógica no ensino da língua inglesa* [Dissertação de mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido]. Repositório Digital da Ufersa. <https://repositorio.ufersa.edu.br/bitstream/prefix/5644/1/SabrinaGMD DISSERT.pdf>

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência linguística*. DGIDC, ME.

Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In W. Gregg, & E. Steinberg (Eds), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

López Gil, K. S., & Pedraza Ramírez, C. E. (2016). Característiques de l'escriptura col·laborativa en línia de textos multimodals en un curs virtual. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 37. <https://dx.doi.org/10.1344/BiD2016.37.13>

Pinto, M. O., Delgado, C., & Mendes, F. (2021). *Didática de educação de infância. Tarefas integradoras com os livros e as histórias: língua portuguesa e matemática*. Instituto Politécnico de Setúbal. <http://hdl.handle.net/10400.26/34908>

Rodrigues, M. R., Pinto, J., & Pires, A. L. (2022). Utilização de portefólios digitais na formação inicial de professores, como estratégia de aprendizagem e avaliação: perspetivas das estudantes. *Revemop*, 4, 1-16. <https://periodicos.ufop.br/revemop/article/view/5277>