



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

AS TIC E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS

Maria Fernanda Fernandes Monteiro Ramos



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Maria Fernanda Fernandes Monteiro Ramos

As TIC e o desenvolvimento do pensamento crítico no ensino e aprendizagem do Português

Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Isabel Vale

Novembro de 2022

Agradecimentos

Os caminhos do conhecimento e do desenvolvimento pessoal percorrem precipícios e montanhas. Nesse percurso são muito aqueles que me ajudaram a alcançar o cume. A todos eles agradeço o apoio incondicional.

À família, por ser a inspiração que me estimulou nesta aventura do conhecimento e que com isso se privou de muitos momentos de convívio e afetos.

À orientadora pela sabedoria, afetividade e incentivo no labor colaborativo.

Aos professores, essencialmente a Coordenadora de Curso, Elisabete Cunha, pela constante disponibilidade e pelos contributos científicos e pedagógicos.

Aos meus colegas de estágio pelas palavras e colaboração nesta caminhada.

Aos meus alunos por serem o fundamento da vontade em melhorar as minhas práticas pedagógicas e saber científico, especialmente aos que me acompanharam neste estudo, com dedicação e cooperação.

Este trabalho é de todos nós.

Resumo

Tendo em conta as inovações e avanços tecnológicos, as organizações internacionais, tais como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico e o Fundo Monetário Internacional, recomendam o desenvolvimento de metacompetências, tais como o Pensamento Crítico (PC), imprescindíveis para o acompanhamento das mudanças económicas, sociais e políticas e a sustentabilidade da democracia e meio ambiente. O ensino, enquanto pilar fundamental da formação dos alunos, deve ser a bússola orientadora no estímulo do PC, não só para formar bons cidadãos, mas para prepará-los para o futuro. Em consonância com esta conjuntura, as orientações curriculares e programáticas, tais como o Perfil do aluno e as Aprendizagens Essenciais, focam-se nestes princípios ideológicos. Constituindo a argumentação uma dimensão integrante do PC, na disciplina de Português é expectável que o aluno mobilize argumentos, objeções e exemplos que conduzam à eficácia argumentativa solicitada nos géneros textuais a serem abordados no secundário: o texto de opinião e de apreciação crítica. Por outro lado, a aprendizagem ativa, que implica um maior envolvimento do aluno, é fomentadora do PC. As TIC, por sua vez, sobretudo as redes sociais, enquanto promotoras da interação discursiva, dialética e social podem desempenhar um papel relevante na partilha, reflexão, confrontação e tomada de posições.

Alicerçado nestas ideias, pretende-se com este estudo compreender de que modo as TIC, e em particular as redes sociais, podem contribuir para o desenvolvimento do PC na disciplina de Português em alunos do 11º ano de escolaridade, permitindo caracterizar o seu desempenho quanto à eficácia argumentativa bem como o envolvimento comportamental, afetivo e cognitivo em tarefas realizadas em ambientes digitais. Para tal, optou-se, dentro do paradigma interpretativo, por realizar uma investigação qualitativa, concretizada num design de estudo de caso de dois alunos-caso, os casos A e B. Privilegiou-se uma recolha de dados com base em observações, questionários, entrevistas e documentos variados, em particular os produzidos pelos alunos em contexto digital.

Da análise dos dados pode-se concluir que um dos casos, o caso A, teve um excelente desempenho, participando ativamente na formulação de opiniões, fundamentadas em dados credíveis, demonstrando disposições de mente aberta e flexível. Já o caso B também mobilizou muitos argumentos, ainda que nem sempre com critério de aceitabilidade e pertinência quando não foram sustentados na pesquisa. No cômputo geral, ambos os casos evidenciaram eficácia argumentativa e PC. Quanto ao envolvimento comportamental e afetivo, ambos os casos demonstraram interesse, foco, responsabilidade e persistência na execução das tarefas, evidenciando elevada motivação e empenho. O trabalho de grupo potenciou a aprendizagem colaborativa que fomentou a autoconfiança, a partilha, a cooperação e a socialização. A nível cognitivo, os casos desenvolveram o questionamento reflexivo, a resolução de problemas e a argumentação sustentados em argumentos enquadrados no critério de suficiência, aceitabilidade e relevância, ainda que mais sólidos no caso A. As TIC, sobretudo as redes sociais, tiveram um contributo essencial no desenvolvimento das competências comunicativas, na planificação, textualização e revisão efetuada pela avaliação entre pares. Foram ainda fomentadoras da interação discursiva e social, estimulando o desenvolvimento da capacidade argumentativa.

Palavras-chave: Pensamento crítico; Argumentação; TIC; Redes sociais; Português; Envolvimento; Colaboração

Abstract

Given recent technological innovations and advances, international organisations such as the Organisation for Economic Cooperation and Development and the International Monetary Fund have recommended the development of meta-skills such as Critical Thinking (CP), which are essential for keeping up with economic, social and political changes and the sustainability of democracy and the environment. Education, as a fundamental pillar in the education of students, should be the guiding compass in stimulating CP, not only to shape good citizens but to prepare them for the future as well. In line with this conjuncture, the curricular and programmatic guidelines, such as the Student Profile and Essential Learning, focus on these ideological principles. As argumentation is an integral dimension of the PC in a Portuguese curriculum, the student is expected to mobilise arguments, objections and examples that lead to the argumentative efficacy required in the textual genres addressed in high school: the opinion text and the critical appraisal text. On the other hand, active learning, which implies greater student involvement, fosters PC. ICT, in turn, especially social networks, as promoters of discursive, dialectical and social interaction, can play a relevant role in sharing, reflecting, confronting and making decisions and opinions.

Thus, this study aims to understand how the potential of ICTs, and in particular social networks, can contribute to the development of PC in the subject of Portuguese in 11th-grade students, allowing the characterisation of their performance regarding the argumentative effectiveness as well as the behavioural, affective and cognitive engagement in tasks performed in digital environments. To this end, interpretative qualitative research was conducted, based on a case study design of two case-students, case A and B. Data was collected through observations, questionnaires, interviews and various documents, particularly those produced by students in digital environments.

From the data analysis it can be concluded that one of the cases, case A, performed excellently, actively participating in formulating opinions with due reasoning, supported by credible data, demonstrating open-minded and flexible dispositions. Case B also mobilised many arguments, although not always with criteria of acceptability and relevance when they were not supported in the research. All in all, both cases showed argumentative efficacy. As for the behavioural and affective engagement, both cases demonstrated interest, focus, responsibility and persistence in the execution of the tasks, showing high motivation and commitment. Group work enhanced collaborative learning that fostered self-confidence, sharing, cooperation and socialisation. At a cognitive level, the cases developed reflective questioning, problem-solving and argumentation sustained on arguments framed within the criteria of sufficiency, acceptability and relevance, although more solid in case A. ICTs, especially social networks, had an essential contribution in the development of communicative skills, in the planning, textualisation and revision carried out by peer review. They also promoted discursive and social interaction, stimulating the development of argumentative skills.

Keywords: Critical thinking; Argumentation; ICT; Social networks; Portuguese; Engagement; Col

Índice

Resumo	i
Abstract	iii
Capítulo I - Introdução	1
1. Orientação e pertinência do estudo	1
2. Problema e questões de investigação	4
3. Organização geral do projeto	7
Capítulo II - Enquadramento Teórico	9
1. O pensamento crítico em documentos orientadores	9
1.1. Orientações a nível internacional e nacional	9
1.2. Orientações curriculares	12
1.3. Aprendizagens ativas	14
2. O pensamento crítico no ensino e aprendizagem	20
2.1. Pensamento crítico: conceitos e perspetivas	20
2.2. Relevância do pensamento crítico na educação	26
3. A argumentação, enquanto competência integradora do PC, no ensino do Português	32
4. As TIC no ensino e aprendizagem	38
4.1. As tecnologias educativas	38
4.2. As redes sociais na aprendizagem	42
5. Estudos empíricos em Portugal: contributos e perspetivas para este estudo	45
Capítulo III - Metodologia e procedimentos	49
1. Opções Metodológicas	49
1.1. A investigação qualitativa em educação	50
1.2. O estudo de caso qualitativo	52
2. O contexto e os participantes	54
2.1. O contexto	55
2.2. A professora/investigadora	55
2.3. A turma	57
2.4. Os alunos - caso	58
3. Fases do estudo e procedimentos	59
4. A recolha de dados	61
4.1 Inquérito por questionário	61

4.2. Inquérito por entrevista	63
4.3. Observações	65
4.4. Documentos	66
5. A análise de dados	67
Capítulo IV – Experiência didática	75
1. Fundamentação pedagógico-didática das aulas	75
2. Descrição, enquadramento e pertinência das tarefas	76
3. Síntese da implementação pedagógico-didática	85
Capítulo V – A turma e os casos	89
1. A Turma	89
1.1. Um retrato da turma	89
1.2. A turma e a experiência didática	90
2. O caso A	93
2.1. Um retrato de A	93
2.2. O desempenho nas tarefas	95
2.3. O envolvimento na experiência didática	111
2.4. Experiências com TIC	119
3. O caso B	122
3.1. Um retrato de B	122
3.2. O desempenho nas tarefas	124
3.3. O envolvimento na experiência didática	140
3.4. Experiência com as TIC	149
Capítulo - VI Discussões e conclusões	153
1. Síntese do estudo	153
2. Principais conclusões do estudo	154
3. Constrangimentos e limitações do estudo	162
4. Sugestões para investigações futuras	163
Bibliografia	165
Anexos	171

Lista de Tabelas

Tabela 1- Exemplos de competências do Pensamento Crítico	20
Tabela 2- Exemplos de disposições do PC	21
Tabela 3 - Rubrica conceitual da OCDE sobre pensamento crítico (domínio-geral, abrangente).....	28
Tabela 4 – Diretrizes para tarefas que promovam competências de PCC	29
Tabela 5 – Rubrica de avaliação da OCDE: pensamento crítico	30
Tabela 6 - Desenvolvimento do estudo	60
Tabela 7 - Relação entre as tarefas e as taxonomias de Bloom (1956) e de Facione (1990)	87
Tabela 8 - Síntese do desempenho da tarefa 1 (Caso A)	98
Tabela 9 - Síntese do desempenho da tarefa 2 (Caso A)	100
Tabela 10 - Síntese do desempenho da tarefa 3 (Caso A)	104
Tabela 11 - Síntese do desempenho da tarefa 4 (Caso A)	105
Tabela 12 - Síntese do desempenho da tarefa 5 (Caso A)	110
Tabela 13 - Síntese do desempenho da tarefa 1 (Caso B)	127
Tabela 14 - Síntese do desempenho da tarefa 2 (Caso B)	128
Tabela 15 - Síntese do desempenho da tarefa 3 (Caso B)	133
Tabela 16 - Síntese do desempenho da tarefa 4 (Caso B)	134
Tabela 17 - Síntese do desempenho da tarefa 5 (Caso B)	140

Lista de Figuras

Figura 1. Quadro DigCompEdu – competências e suas ligações (Lucas & Moreira, 2018, p.16).....	11
Figura 2. Dimensões da aprendizagem ativa (Vale e Barbosa, 2018, p. 3)	15
Figura 3. Características do envolvimento segundo Gleadow (2015).....	19
Figura 4. Análise dos dados, modelo interativo	69
Figura 5. Questionamento reflexivo no Youtube (Caso A).....	96
Figura 6. Comentário no Youtube sobre discriminação (Caso A).....	97
Figura 7. Comentário no Youtube sobre a fome no mundo (Caso A)	98
Figura 8. Comentário nº 1 no WhatsApp (Caso A)	99
Figura 9. Comentário nº 2 no WhatsApp (Caso A)	99
Figura 10. Comentários nº 3 e 4 no WhatsApp (Caso A).....	99
Figura 11. Comentários nº 5 e 6 no WhatsApp (Caso A).....	100
Figura 12. Comentário nº 7 no WhatsApp (Caso A)	100
Figura 13. Comentário nº 8 no WhatsApp (Caso A)	100
Figura 14. Comentário nº 1 no Kialo Edu (Caso A)	101
Figura 15. Opinião sobre avaliação entre pares - questão 17 do Google forms (Caso A).....	102
Figura 16. Comentário 1 no Blogger - avaliação entre pares (Caso A).....	104
Figura 17. Comentário 2 no Blogger - avaliação entre pares (Caso A).....	104
Figura 18. Argumentação no Tricider (Caso A)	105
Figura 19. Planificação no Mapa mental MindMeister - desenvolvimento (Caso A).....	106
Figura 20. Texto de apreciação crítica no Padlet: introdução e desenvolvimento (Caso A).....	107
Figura 21. Avaliação entre pares no Padlet: comentário 1 (Caso A).....	109
Figura 22. Avaliação entre pares no Padlet: comentário 2 (Caso A).....	109
Figura 23. Avaliação entre pares no Padlet: comentário 3 (Caso A).....	110
Figura 24. Avaliação entre pares no Padlet: comentário 4 (Caso A).....	110
Figura 25. Avaliação entre pares no Blogger: comentário 1 (Caso A).....	112
Figura 26. Justificação da predileção pelas tarefas - Questão 18 do Google forms (Caso A)	120
Figura 27. Desvantagens do formato digital comparativamente ao oral (Caso A)	121
Figura 28. Comentários no Youtube sobre o aborto (Caso B).....	126
Figura 29. Comentários no Youtube sobre desigualdade de géneros (Caso B)	126
Figura 30. Comentários no Youtube sobre fome no mundo (Caso B)	127
Figura 31. Comentários no Youtube sobre eutanásia (Caso B).....	127
Figura 32. Comentário 1 no WhatsApp (Caso B).....	128
Figura 33. Comentário 2 no WhatsApp (Caso B).....	128
Figura 34. Comentário 3 no WhatsApp (Caso B).....	128
Figura 35. Argumentos no Kialo Edu (Caso B)	129
Figura 36. Objeção no Kialo Edu (Caso B)	130
Figura 37. Avaliação entre pares nº 1 no Blogger (Caso B).....	131
Figura 38. Avaliação entre pares nº 2 no Blogger (Caso B).....	131
Figura 39. Avaliação entre pares nº 3 no Blogger (Caso B).....	132
Figura 40. Avaliação entre pares nº 4 no Blogger (Caso B).....	132
Figura 41. Avaliação entre pares nº 5 no Blogger (Caso B).....	132

Figura 42. Avaliação entre pares nº 6 no Blogger (Caso B).....	133
Figura 43. Argumentos no Tricider (Caso B).....	134
Figura 44. Mapa mental no MindMeister: planificação do texto de apreciação crítica (Caso B) ..	135
Figura 45. Texto no Padlet: introdução e desenvolvimento (Caso B)	136
Figura 46. Avaliação dos pares nº 1 nos comentários do Padlet (Caso B)	136
Figura 47. Texto de apreciação crítica no Padlet - Conclusão (Caso B).....	137
Figura 48. Avaliação dos pares nº 2 no Padlet (Caso B)	137
Figura 49. Avaliação dos pares nº 3 no Padlet (Caso B)	137
Figura 50. Avaliação entre pares nº 1 no Padlet (Caso B)	138
Figura 51. Avaliação entre pares nº 2 no Padlet (Caso B)	139
Figura 52. Avaliação entre pares nº 3 no Padlet (Caso B)	139
Figura 53. Avaliação entre pares nº 4 no Padlet (Caso B)	139
Figura 54. Opinião sobre a avaliação entre pares - Questão 17 do questionário (Caso B).....	139
Figura 55. Envolvimento no formato digital - Questão 12 do questionário (Caso B)	149

Lista de Abreviaturas

EE – Encarregado de educação

FEM - Fórum Económico Mundial

PC – Pensamento crítico

PCC – Pensamento crítico e criativo

PCT - Projeto Curricular de Turma

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

TE – Transcrição da entrevista

TPCC - Teste de Pensamento Crítico e Criativo

TO – Transcrição da observação

TA – Transcrição do áudio da apresentação oral

Capítulo I - Introdução

Neste capítulo contextualiza-se o estudo, justificando a sua pertinência à luz dos documentos orientadores, diretrizes internacionais, europeias e nacionais, literatura científica e experiência profissional. Em seguida, apresenta-se o estudo realizado onde se identificam o problema e algumas questões que orientaram o seu estudo. Finalmente, é apresentada a forma como este trabalho está estruturado.

1. Orientação e pertinência do estudo

A promoção de competências superiores, tal como o Pensamento Crítico (PC), consta de múltiplos documentos orientadores, internacionais e nacionais.

Quer o Fórum Económico Mundial de 2018, quer o Comité de Política de Educação da OCDE (OCDE, 2015), ou o OECD Learning Compass 2030 (OECD, 2019) sublinharam e reportaram um conjunto de competências essenciais para fazer face à sociedade do futuro, que sendo instável e incerto, pressupõe uma readaptação do domínio de competências chave fundamentais para um reajuste ao mercado de trabalho e à sociedade. Nesta sequência, a legislação portuguesa dirigida ao ensino protagonizou um conjunto de diretrizes para prosseguirem no mesmo sentido. Assim quer o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, (ME, 2017), quer o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho (ME, 2018) e ainda as Aprendizagens Essenciais (ME, 2018) focam a atuação do processo de ensino aprendizagem em competências de ordem superior, entre elas o PC.

O relatório do Fórum Económico Mundial (FEM, 2018) descreve competências fundamentais a adquirir até 2022. Neste documento, que contempla o uso das tecnologias, o PC aparece em segundo lugar como competência chave, tendo subido dois lugares relativamente a 2015. Neste panorama, é necessária a adaptação de políticas educativas convergentes para assim se ajustarem às diretrizes europeias a até mundiais sobre competitividade internacional, inovação, necessidades do mercado de trabalho e mudanças socioeconómicas globalizantes. Neste âmbito, o Comité de Política de Educação

da OCDE (OECD, 2015), estipulou um conjunto de medidas para preparar os sistemas educativos para o futuro, focando-se nas competências, entre as quais o PC.

Posteriormente, a OECD Learning Compass 2030 (OECD, 2019) define que as tendências sobre a Educação do futuro convergem na assunção de competências, disposições e valores que preparem os alunos para enfrentar as mudanças na sociedade e no mercado de trabalho a fim de se adaptarem e se moldarem ao que o futuro lhes reserva. Sendo o mundo cada vez mais incerto e volátil, é necessário que a escola lhes dê a bússola para orientação do caminho que se torna cada vez mais exigente. Este documento distingue três tipos diferentes de competências, entre as quais as competências cognitivas e metacognitivas, que incluem o PC, pensamento criativo, aprender-a-aprender e autorregulação.

Anteriormente, o Quadro de Referência Europeu sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão Europeia, 2007) já tinha previsto oito competências essenciais, destacando a literacia digital e as competências cívicas a par com as metacompetências (que contemplam o PC).

A nível nacional, o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de Julho (2018) também refere a necessidade de preparar os alunos para o futuro, sendo, para tal, fundamental desenvolver aprendizagens significativas e competências mais complexas, tais como “a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia” (p 2929).

Por sua vez, o Perfil Dos Alunos à Saída Da Escolaridade Obrigatória (MEC, 2017) estabelece um conjunto de competências, capacidades e disposições que o aluno deve possuir à saída da escolaridade obrigatória. Este documento converge das políticas nacionais e internacionais, nomeadamente da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), acerca dos princípios fundamentais que caracterizam a aprendizagem ao longo da vida, cujas competências estão consignadas no Quadro de Referência Europeu sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão Europeia, 2007). Este contempla o pensamento crítico e criativo (PCC) como um dos pilares motores da cidadania ativa, crítica, reflexiva e interventiva. Como tal, é um documento

base de referência que norteia a atividade letiva. Neste âmbito, partindo das orientações explícitas sobre o papel da escola e dos professores no desenvolvimento dessas competências urge fomentar essa capacidade.

Por sua vez, as Aprendizagens Essenciais -11º ano | Ensino Secundário Português (2018) realçam o PC na construção de um cidadão consciente, crítico, reflexivo e interventivo. No 11º ano, pretende-se que o aluno seja capaz de produzir uma apreciação crítica e texto de opinião. Estas modalidades convergem com o estipulado em OECD (2019) ao referir que as capacidades ligadas à metacognição são mais relevantes à medida que se sobe no grau académico, sobretudo no secundário, já que os currículos dão mais ênfase à reflexão, regulação e raciocínio.

Outra competência, a par do PC, destacada no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (MEC, 2017) é o domínio de equipamentos tecnológicos por parte dos alunos para interiorizem processos e fenómenos científicos, tomar decisões e participar em fóruns de cidadania em contextos digitais.

Considerando o contexto pandémico dos dois últimos anos, a Covid 19 obrigou a uma mudança do espaço físico para o digital, quer na economia quer na educação. O Fórum Económico Mundial de 2020 enfatiza essa realidade indicando os empregos do futuro ligados ao mundo tecnológico e informático com mais empregabilidade e que obrigarão ao domínio das tecnologias, indispensáveis no presente e no futuro.

Por sua vez, com o intuito de enfatizar a pertinência das tecnologias em Portugal, enquanto país integrador do espaço europeu e do mundo, que pretende estar na vanguarda a nível tecnológico, Portugal implementou o Plano de Ação para a Transição Digital através da Resolução Do Conselho de Ministros n.º 30/2020. Este pretende dotar as empresas, administração pública e cidadãos em geral de competências que lhes permitam fazer face às mudanças decorrentes dos avanços tecnológicos, para uma melhor integração na sociedade e mundo de trabalho, facilitando a mobilidade entre fronteiras. Este contempla a Educação Digital, o Programa de digitalização para as escolas e o Plano de capacitação digital de docentes. Este último está associado ao Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu), (Lucas & Moreira, 2018), cujo referencial indica níveis de

proficiência integradores de competências que o professor deve possuir para potencializar as tecnologias conducentes à melhoria do sistema educativo e da inovação pedagógica.

Vários autores (Bastida & Morales, 2015, 2015; Bastos, 2011; Conceição & Ferreira, 2022; Eslami & Ahmadi, 2019; Navarrete & Zegarra, 2020; Martins, 2012; Moura, 2018; Patmanthara et al.,2019; Ramos, 2021; Sá, 2016; Silva & Serafim, 2016; Stošić, 2015) afirmam que o uso das tecnologias aumenta a motivação e fomenta a aprendizagem. Bastida e Morales (2015) acrescentam que reduzem o tempo e os custos do ensino, apontando os recursos multimédia como uma mais-valia na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Integradas nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), as redes sociais são um recurso que o professor pode mobilizar para estimular a aprendizagem, visto que segundo Patmanthara et al.,2019, as suas funcionalidades ajudam a promover a reflexão, discussão e partilha de informação. Sendo uma realidade próxima do quotidiano do professor e do aluno, pode constituir um incentivo ao processo de ensino e aprendizagem gerando uma maior motivação, por inclusão da realidade externa na sala de aula, através da rutura das paredes da escola (Silva & Serafim, 2016). São uma fonte potenciadora da aprendizagem colaborativa, pela construção partilhada e troca coletiva de saberes (Conceição & Ferreira, 2022; Stošić, 2015), permitindo assim uma abordagem do conhecimento segundo uma perspetiva construtivista.

2. Problema e questões de investigação

Os documentos internacionais e nacionais, diretamente ou indiretamente ligados ao ensino, salientam o PC como uma competência que os alunos devem adquirir. No caso da disciplina de Português, a incidência recai na argumentação, (elemento inerente ao PC) enquanto capacidade subjacente ao domínio do texto de opinião e da apreciação crítica. Baseado na experiência profissional, conclui-se que os alunos denotam elevadas debilidades na concretização dessas competências, demonstrando não serem capazes de sustentar argumentos e objeções fundamentadas, limitando-se a pequenas justificações elementares e com pouca profundidade. Esta situação é notória quer no 3º ciclo quer no

secundário. Os alunos evidenciam debilidades sobretudo na contra-argumentação, não conseguindo estabelecer um discurso dialógico coerente e sustentado, limitando-se à repetição de ideias, à confusão entre argumento e exemplo ou não sendo capazes de fornecer argumentos em quantidade suficiente para fundamentar a opinião. Geralmente, são solicitados dois argumentos e dois exemplos em cada texto a produzir, no entanto, por vezes, o texto é circular ou apenas foca exemplos. Oralmente, quando questionados sobre as ideias, muitas vezes não se conseguem justificar, respondendo apenas “porque é interessante”, por exemplo quando justificam a escolha ou recomendam um livro no âmbito do contrato de leitura. No debate, apenas comunicam alguns, estando os outros em silêncio.

Tendo em conta que a literatura refere que as competências de PC são mais relevantes à medida que aumenta o nível de ensino (OECD, 2019) e que a investigadora acompanha uma turma desde o 5.º ano até ao 11.º ano, cujo conhecimento é holístico e por isso detém evidências sobre a sua competência de PC, com manifestas debilidades na capacidade de argumentação, quer na participação ativa em discussões orais quer na eficácia argumentativa, em situações de comunicação oral e escrita, esta teve curiosidade em compreender se as TIC poderiam ter um papel fundamental no seu desenvolvimento.

Segundo Dominguez et al. (2014) o domínio das competências comunicativas, entre elas, a escrita, é um pilar essencial na aprendizagem, que está intrinsecamente relacionado com as capacidades do PC, logo, justifica-se esta abordagem, já que a produção dos géneros textuais referidos implica o domínio dessa competência.

Na literatura científica, vários autores confirmam a relevância do PC para o avanço da sociedade (Alich & Pereira, 2016; Dominguez et al., 2014; Gomes et al., 2017; Mártires et al., 2019; Morais et al., 2019; Paz & Rocha, 2021). Segundo Guzzo e Lima (2018), o sistema educativo deve incentivar o desenvolvimento de pensadores críticos, constituindo um dos seus maiores contributos para as sociedades humanas. O PC é a chave para o bem-estar pessoal e social, tornando-se um pilar fundamental nas democracias.

As TIC podem ter um papel relevante no desenvolvimento da competência do PC, já que, segundo alguns autores (enumerados no ponto anterior), aumentam a motivação e a

melhoria da aprendizagem. Enquadrado no âmbito desta investigação, as redes sociais, enquanto promotoras da interação dialógica e sociológica, podem estar ao serviço da inovação pedagógica no desenvolvimento do processo da argumentação na disciplina de Português.

Tal como o PC, a argumentação implica a mobilização de conhecimentos e disposições (e.g. Grácio, 2016). Sendo esta um dos fundamentos do PC (e.g. Bassham et al, 2011; Saiz & Fernandez, 2017) e prática integradora das aprendizagens essenciais do Português e as TIC (essencialmente as redes sociais) potenciadoras da interação dialógica e social, este estudo torna-se relevante para compreender se essa competência pode ser desenvolvida com o contributo das TIC.

Com base nas ideias explanadas anteriormente, fundamentadas em documentos de referência, bem como nos interesses e experiências pessoais, pretende-se, com este estudo, compreender de que modo as TIC, e em particular as redes sociais, podem contribuir para o desenvolvimento do PC na disciplina de Português em alunos do 11º ano de escolaridade, permitindo caracterizar o seu desempenho quanto à eficácia argumentativa bem como o envolvimento comportamental, afetivo e cognitivo em tarefas realizadas em ambientes digitais.

Para melhor compreender o problema em estudo enunciaram-se as seguintes questões que orientaram o estudo:

Q1- Como se caracteriza o desempenho dos alunos ao longo das tarefas propostas no desenvolvimento do pensamento crítico, especificamente da argumentação, na disciplina de Português através das TIC?

Q2- Como se caracteriza o envolvimento, a nível comportamental, afetivo e cognitivo dos alunos no desenvolvimento do pensamento crítico, especificamente da argumentação, na disciplina de Português através das TIC?

Q3- Como se caracteriza o contributo das experiências proporcionadas pelas TIC no desenvolvimento do pensamento crítico, especificamente da argumentação, para uma prática de ensino eficaz do Português?

3. Organização geral do projeto

Esta dissertação está estruturada em VI capítulos, para além das referências e anexos.

No capítulo I, contextualiza-se e apresenta-se o estudo, fundamentando-se a sua pertinência em documentos orientadores resultantes da investigação sobre a temática em estudo. Por fim, refere-se o problema e as questões de investigação, bem como a organização desta dissertação.

No capítulo II, é feito um enquadramento teórico de revisão da literatura com base em documentos de autores de referência nacionais e internacionais. Faz-se uma análise sobre as orientações curriculares do ensino, e do Português em particular, relativamente ao PC; discutem-se perspetivas sobre o PC, descreve-se a aprendizagem ativa e o contributo do envolvimento do aluno no processo de aprendizagem, explora-se a argumentação no ensino do Português, faz-se uma abordagem ao papel das TIC na sociedade em geral e no ensino e finaliza-se com o levantamento de alguns estudos empíricos realizados no âmbito da temática em estudo.

No capítulo III relativo à metodologia, discutem-se os pressupostos teóricos que fundamentaram as opções metodológicas e procedimentos adotados. Destaca-se a orientação por uma investigação qualitativa no design de estudo de caso exploratório. Descreve-se o design de estudo bem como os participantes e critérios de seleção seguidos, os métodos e instrumentos de recolha de dados utilizados e finalmente a descrição da análise desses dados.

No cap. IV é descrita a experiência didática implementada, com descrição das tarefas realizadas, sua fundamentação pedagógico-didática e pertinência.

No capítulo V, refere-se os resultados obtidos sobre os dois casos, em particular, os seus desempenhos, envolvimento e experiências com TIC nas tarefas, no âmbito da turma.

No cap. VI são referidas as principais conclusões do estudo organizadas nas questões de investigação previamente formuladas, as limitações e sugestões para investigações futuras.

Capítulo II - Enquadramento Teórico

Neste capítulo é feito um enquadramento teórico da revisão da literatura baseado em documentos de autores de referência nacional e internacional. Relativamente ao PC, são explanadas perspetivas conceituais sobre o tema e é destacada a sua relevância para a cidadania, o mercado de trabalho, a sociedade e a educação. Em termos educacionais são explorados os documentos orientadores do ensino no que se refere às indicações sobre esse assunto e aborda-se a temática da argumentação, enquanto competência inerente ao PC na disciplina de Português. Aflora-se a aprendizagem ativa e o contributo do envolvimento do aluno no processo de aprendizagem. Analisa-se ainda o papel das TIC no processo de ensino e aprendizagem, com ênfase nas redes sociais por serem potenciadoras da interação dialogal e social, atributo relevante no processo da argumentação. Por fim, é feito o levantamento de alguns estudos empíricos relacionados com a temática em estudo.

1. O pensamento crítico em documentos orientadores

1.1. Orientações a nível internacional e nacional

São várias as entidades, instituições e organizações a nível internacional e europeu que se debruçam sobre o estudo das competências necessárias para a inovação, desenvolvimento económico sustentável e social. Estas estão retratadas em documentos orientadores que refletem a tomada de decisões políticas e educativas dos países, inclusive em Portugal.

O relatório do Fórum Económico Mundial de 2018 destaca a era industrial 4.0, com impactos da tecnologia no emprego, evidenciando as áreas onde já se verifica mais desemprego daí decorrente e aquelas em que se vai concretizar maior empregabilidade no futuro. Assim, em função dessa realidade são definidas as competências fundamentais para 2022. No fundo, são aquelas que os computadores, potenciados pela inteligência artificial, robótica e Internet das Coisas, não podem abraçar. São aquelas que se relacionam com a especificidade do ser humano e que as máquinas nunca possuirão, tais como a resolução de problemas complexos, a criatividade, o pensamento crítico e analítico, o relacionamento interpessoal e inteligência emocional, ou seja, as que estão ligadas à parte social e afetiva.

Neste documento, o PC aparece em segundo lugar como competência chave para a inovação e competitividade, tendo subido dois lugares relativamente a 2015.

Posteriormente, o relatório do Fórum Económico Mundial de 2020 (Fórum Económico Mundial, 2020) acentua a relevância do domínio das tecnologias, reforçado pela situação pandémica da Covid 2019, que implicou interrupções no ciclo económico e obrigou a rever as formas de trabalho e premência de novos empregos.

A nível europeu, em 2015, o Comité de Política de Educação da OCDE (OCDE, 2015) estipulou um conjunto de medidas para preparar os sistemas educativos para o futuro, num processo gradual em que até 2019 se estipulariam quais as competências e depois se refletisse sobre a sua aplicabilidade nos currículos dos sistemas educativos. Esta realidade decorre das alterações económicas e dos avanços tecnológicos, que tornaram imprescindível efetivar mudanças transformadoras nos sistemas educativos, com vista à igualdade de oportunidades para assim se alcançar um desenvolvimento mais sustentável e inclusivo (OECD, 2019). As competências de ordem superior, tais como a resolução de problemas, o pensamento crítico, a definição de objetivos e a tomada de decisão, sobrepõem-se a outros domínios, visto serem fundamentais para a educação por causa do seu impacto no processo de ensino e aprendizagem. A metacognição integra o PC, sendo uma componente vital da aprendizagem (OECD, 2019).

O quadro DigCompEdu é um documento desenvolvido pela Comissão Europeia com o objetivo de possibilitar que os docentes avaliem e ampliem as suas competências digitais. Estabelece 22 competências organizadas em 6 áreas: a primeira diz respeito à sua interação com os pares, aprendentes, Encarregados de Educação (EE) e outros; a segunda centra-se na produção, manipulação e partilha de recursos educativos; a terceira promove a gestão e orquestração no uso dos recursos em contexto de aprendizagem; a quarta aborda o recurso a estratégias digitais ao serviço da avaliação; a quinta relaciona-se com o potencial dos recursos para as estratégias de aprendizagem focados no aprendente e a sexta focaliza-se nas competências pedagógicas promotoras da competência digital do aprendente. Em síntese, o documento estabelece linhas orientadoras para a aquisição de Competências

profissionais e pedagógicas dos educadores e Competências dos aprendentes, especificadas na Figura 1:

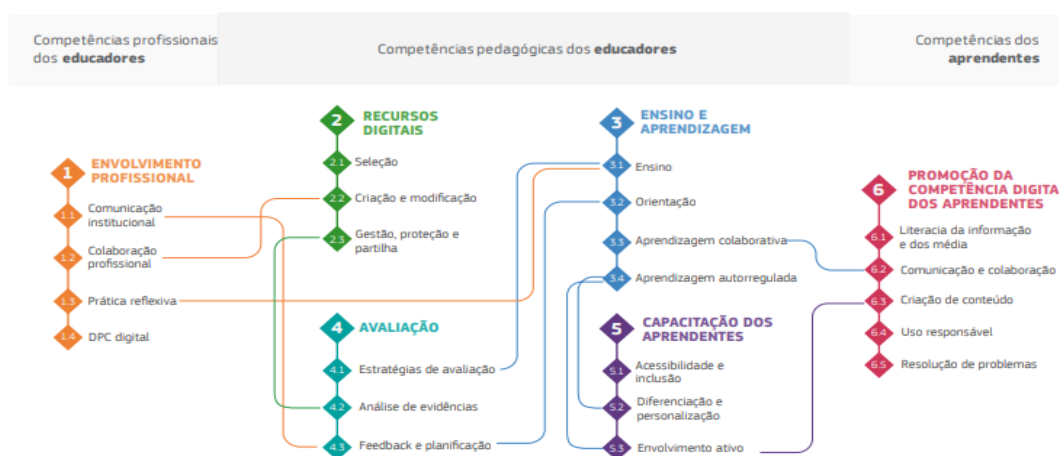


Figura 1. Quadro DigCompEdu – competências e suas ligações (Lucas & Moreira, 2018, p.16)

A nível nacional, a Resolução Do Conselho de Ministros nº 30/2020 (2020) aprova o Plano de Ação para a Transição digital a implementar em Portugal, considerando-o um elemento fundamental de estratégia de desenvolvimento do país e integrador das políticas europeias, no âmbito do novo quadro da Política de Coesão. Este pretende promover um conjunto de transformações nas empresas, na Administração Pública e no cidadão em geral, para ir ao encontro das linhas orientadoras do Pacto Ecológico Europeu e colocar Portugal num dos países da linha da frente para enfrentar desafios e mudanças da transição global. Para tal, é necessário dotar os cidadãos de competências digitais, ou seja, “investir, mais e melhor, ao nível digital nas pessoas e nas suas qualificações, durante o percurso académico e profissional, através de um forte investimento na formação, na educação e na ciência.” (p. 6). São elencadas um conjunto de medidas de atuação estratégica, entre elas, o Programa de Digitalização para as Escolas. Pretende-se a integração transversal das tecnologias no ensino básico e secundário, conducentes à qualidade da aprendizagem e da inovação do ensino, munindo os alunos de competências digitais que contribuam para a sua realização pessoal e profissional, a igualdade de oportunidades e inclusão digital. Este pretende intervir também na classe docente, dotando os professores de competências digitais, através do desenvolvimento profissional sobre capacitação digital, no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações.

1.2. Orientações curriculares

A educação em Portugal é norteada por um conjunto de decretos, normas e orientações que servem de farol para a concretização de um ensino de qualidade. Estes vão sendo revogados ao longo dos tempos, a fim de se coadunar com as orientações internacionais e europeias decorrentes de ajustamentos e inovações provocadas pelas alterações económicas e sociais. Neste ponto, pretende-se analisar a ênfase dada à competência do PC nos documentos orientadores do ensino, de carácter mais geral e da disciplina do Português, e verificar as propostas da sua aplicação em contexto do processo de ensino aprendizagem.

O Perfil do aluno (MEC, 2017) determina um conjunto de pressupostos básicos, nomeadamente os de dotar o aluno de características que lhe permitirão ser capaz de responder aos vários desafios do futuro e ter a capacidade de se adaptar às exigências e mudanças rápidas do conhecimento e da sociedade em geral, contemplando o PCC como um dos pilares motores da cidadania ativa, crítica, reflexiva e interventiva. Como tal, é um documento base de referência que norteia a prática letiva. Neste documento são várias as referências ao PC. No que respeita às ideias pelas quais se pauta a ação educativa, na componente *Visão* pode-se ler “Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão: (...) capaz de pensar crítica e autonomamente” (p. 15). Esta ideia é reforçada mais à frente nos *Valores* “Curiosidade, reflexão e inovação – Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações.” (p.17), onde o PC surge associado ao pensamento reflexivo e criativo na resolução de tarefas diversificadas. Mas é no segundo momento do documento, onde se descreve as *Áreas de competências*, que se especifica o que se pretende e onde se pode ler “As competências na área de Pensamento crítico requerem observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis”. (p. 24)

Deste modo, as competências associadas ao PCC implicam que os alunos sejam capazes de pensar logicamente, a partir da observação e análise de informação, ideias ou experiências, recorrendo ao processo da argumentação a partir de critérios, para tomar uma posição

fundamentada e mobilizar conhecimentos pela apropriação de metodologias e ferramentas para pensar criticamente. Esta indicação é aprofundada nos seus *Descritores operativos* que norteiam a ação do aluno, e que prevê que este discute e aprecie ideias baseando-se em evidências sustentadas em critérios e argumentos. Esta orientação está diretamente relacionada com o que se pretende na disciplina do Português, no que concerne à eficácia argumentativa.

Como se verifica, são várias as menções ao PC, associado a um conjunto de indicadores, nomeadamente, a reflexão, a argumentação, a curiosidade, a inovação, a análise, a fundamentação, a tomada de posição, a discussão de ideias, a resolução de problemas, a procura pela inovação e por novas soluções. Este é um documento de referência orientador para a fundamentação do desenvolvimento da competência do PC no ensino.

Por sua vez, e indo ao encontro do anteriormente exposto, as Aprendizagens Essenciais da disciplina de Português (MEC, 2018), em conformidade com o Perfil dos alunos (MEC, 2107), enfatizam a competência do PC para a construção de um cidadão consciente, crítico, reflexivo e interventivo, destacando a relevância da língua portuguesa enquanto elemento essencial no domínio de competências conducentes à realização pessoal e social de cada um e promotoras de uma cidadania consciente. A língua pode ser assumida como “fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico. (p.1)

Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho refere alguns princípios que devemos ter em consideração por irem ao encontro das recomendações referidas no ponto anterior. Este aponta vários desafios decorrentes da globalização e das novas tecnologias, cabendo à escola a preparação dos jovens, que serão adultos em 2030, para enfrentar o desconhecido: nos empregos que advirão, no avanço das tecnologias e na resolução e problemas que ainda são desconhecidos. Perante estas incertezas e possibilidades de oportunidades futuras, é imperioso desenvolver nos alunos um conjunto de competências que os preparará para esta sociedade vindoura e que lhes permitirão “questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos.” (p. 2928). Urge assim desenvolver aprendizagens

significativas e competências mais complexas, integradoras, múltiplas, transdisciplinares e interdisciplinares, em que se valorize a mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o domínio de técnicas de exposição e argumentação “o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo”. (p. 2931).

Algumas teorias de aprendizagem podem ter um papel fundamental na promoção destas competências académicas e no sucesso escolar. As de base expositiva desencadeiam a passividade no aluno. Já as teorias mais construtivistas fomentam aprendizagens ativas que motivam professores e alunos e os levam a pensar criticamente, logo, cabe ao professor dinamizar estratégias que promovam o seu desenvolvimento. De facto, é uma competência que se pode adquirir (o PC) e isso é mais rentável com recurso a metodologias ativas, que valorizam as interações (Lopes & Silva, 2019).

1.3. Aprendizagens ativas

Ainda que a conceitualização da aprendizagem ativa gere alguma controvérsia, pela falta de consenso na definição de alguns termos, podemos defini-la como uma estratégia de ensino aprendizagem centrada no aluno, em que ele se envolve ativamente nesse processo, gerando aprendizagens significativas, resultantes da autorregulação ao pensar sobre o que está a fazer. O aluno é assim o agente principal das suas aprendizagens que implicam o seu envolvimento no processo. Para fortalecer esse envolvimento, as tarefas devem permitir que o aluno fale, oiça, leia, discute, reflita, aplicando o que aprendeu. Ao organizar e relacionar ideias, os alunos retêm maior quantidade de informação, que é mais duradoura, também por exigir maior concentração/atenção. Logo, é fundamental que o professor crie esses momentos para que o aluno possa expor ideias, questionar, pensar, argumentar num clima afetivo propício, sem ansiedade ou receio (Vale & Barbosa, 2020). Assim, deve-se usar estratégias que estimulem o aluno, tais como o questionamento e a exploração, que por serem aplicadas em pequenos grupos potenciam a aprendizagem colaborativa, que dá ênfase à interação que é mediada socialmente, tornando-a numa aprendizagem ativa (Prince, 2004; Vale & Barbosa, 2020). Além de potenciar as interações sociais e diversas formas de comunicar, esta também deve incluir a liberdade de

movimento, para estimular o raciocínio (Vale & Barbosa, 2020), logo, agregam-se várias dimensões na aprendizagem ativa: o envolvimento intelectual, o envolvimento social e o físico (e.g., Nesin, 2012), tal como explicitado na Figura 2.



Figura 2. Dimensões da aprendizagem ativa (Vale & Barbosa, 2018, p. 3)

Prince (2004) sugere que os docentes devem incorporar mais metodologias colaborativas e cooperativas. Aliás, os próprios documentos internacionais e nacionais bem como os documentos orientadores do ensino anteriormente referidos apontam para a utilização de metodologias inovadoras, que potenciam esse tipo de aprendizagem, com forte componente no desenvolvimento de competências complexas, de ordem superior, estimuladas pela aprendizagem colaborativa, que é potenciada através de ações como a aprendizagem baseada em projeto ou em casos e a aula invertida (Rodrigues, 2018).

Esta metodologia é fomentadora da responsabilidade e autonomia já que os alunos aprendem a pensar neles próprios como aprendentes, apropriando-se da aprendizagem ao serem seus construtores. Tornam-se mais ativos, cooperativos e motivados, por se centrar na diversidade de estratégias e na organização dos espaços e tempos letivos, visto que as tarefas podem-se prolongar para além da sala de aula e muitas vezes os alunos têm de gerir o tempo indicado para a consecução do projeto (Soares, 2021). Esta autora considera que as metodologias ativas aliadas a novos ambientes de aprendizagem, entre eles os suscitados pelas TIC, potenciam o trabalho cooperativo, favorecem a criação de espaços de aprendizagem significativos e tornam o ensino da língua portuguesa mais motivador.

Vale e Barbosa (2020) concordam que as metodologias de aprendizagem ativa aumentam a motivação, sobretudo nos alunos mais introvertidos, pouco participativos e com menos

envolvimento nas tarefas, por proporcionarem um ambiente afetivo em que se sentem mais à vontade. O envolvimento afetivo contribui assim para um maior desempenho e consequentemente maior envolvimento cognitivo e comportamental, tal como DeBellis e Goldin (2006) defendem, ao reconhecerem uma relação próxima entre a parte dos afetos e a parte cognitiva, mediadas por uma troca de informações entre si. Estes autores agrupam os afetos em quatro domínios: atitudes, crenças, emoções e valores (que inclui a ética e moral), que se manifestam em interação. Os afetos são influenciados não só por fatores internos, mas também por fatores externos, tais como as características sociais e culturais dos indivíduos. As atitudes são juízos de valor ou predisposições que circunscrevem as intenções do indivíduo, influenciando as suas ações, com posições favoráveis ou desfavoráveis. Estas têm uma relação intrínseca com emoções, preferências, percepções, opiniões, ideias, crenças, formas de atuação e comportamentos e são fruto do contexto envolvente do indivíduo, sendo definidas em função da sua aprendizagem cultural (Fernandes, 2019). As crenças são conhecimentos subjetivos que, por serem consideradas verdades pessoais, condicionam o indivíduo, predispondo-o a ter comportamentos orientados em função delas (Martinez Padrón, 2008). As emoções e sentimentos integram o raciocínio, podendo gerar impactos positivos ou negativos. São um fenómeno afetivo e surgem como resposta a um comportamento causado por fatores internos ou externos, acarretando um significado para o indivíduo. Martinez Padrón (2008) insere nas emoções, por exemplo, o ódio, a fobia, o medo, o prazer, a surpresa, a frustração, o desgosto, a tristeza, a vergonha ou o nervosismo. Os valores estão relacionados com outros fenómenos afetivos, tais como as crenças e as atitudes e são identificados como referências profundas e convicções valorizadas. Distingue-se das crenças por se manifestarem através de comportamentos ou ações, ao contrário daquelas. Em suma, para Martinez Padrón (2008) as atitudes integram um conjunto de constituintes de âmbito: cognitivo (o conhecer / saber), que se manifesta através de concepções, crenças, ideias, percepções e opiniões, a partir das quais o sujeito se coloca a favor ou contra o comportamento expectável; afetivo (emoções / sentir), que se expressa por emoções e sentimentos de aceitação ou rejeição ativados pelo sujeito perante o objeto, pessoa ou situação, tendo em conta o valor que lhes atribuiu; conativo ou intencional (intenção) que se manifesta por tendências, preferências,

predisposições e uma inclinação voluntária para realizar um ato mediante orientações de normas e regras e comportamental, que se revela através de comportamentos observáveis. As do domínio cognitivo, afetivo e conativo estão na base da percepção, valorização e predisposições. As tendências geram ações ao combinar-se com o comportamento.

Estando os afetos ligados à parte cognitiva, a sua importância varia em função das metodologias de ensino, nas quais o aluno desempenha o papel de recetor ou construtor da aprendizagem (Fernandes, 2019). A componente afetiva expressa-se por manifestações corporais e pela comunicação oral, indo além da motivação e informação.

Fernandes (2019) refere outros traços afetivos relacionados com a aprendizagem: o interesse, a motivação e o envolvimento. Este último adquire especial destaque por se enquadrar no âmbito deste estudo e estar relacionado com as questões de investigação, os restantes são relevantes pela sua associação ao envolvimento. O interesse baseia-se na relação entre o sujeito e o objeto de estudo ou ideia, sustentada em experiências vividas, disposições e contexto situacional em causa, e tem a ver com as predisposições do aluno para responder a estímulos, objetos ou eventos e se envolver em atividades. Pode ser considerado como uma atenção ou reação a um tópico (interesse pelo tópico) ou a fatores ambientais (interesse situacional), (Ainley et al., 2002). No processo da aprendizagem, Ainley (1998) considera como elementos integradores do interesse, a concentração, a atenção, a persistência, o prazer, a surpresa e a excitação. Quanto à motivação, exerce um contributo fundamental no sucesso académico e pode ser caracterizada como a energia que leva o aluno a movimentar-se para determinada tarefa e as razões com que o faz (Russell et al., 2005, citado em Veríssimo, 2013). No ensino, esta é a força que energiza e dirige o comportamento, a energia que ativa e põe em funcionamento as próprias capacidades (Lemos, 2005). A motivação pode ser subdividida em intrínseca e extrínseca (Veríssimo, 2013). A primeira diz respeito à satisfação na realização da tarefa, em função das suas características. Relaciona-se com a curiosidade, o prazer em aprender, a persistência e preferência por tarefas desafiadoras (Gottfried et al., 2001). É mais facilitadora da aprendizagem porque desperta a atenção, o esforço e profundidade de processamento, pois “inquestionavelmente suporta a aprendizagem baseada no interesse

e na aprendizagem significativa, o que maximiza a exploração, a persistência e a satisfação” (Veríssimo, 2013, p. 75), sendo por isso despoletada numa aprendizagem ativa. Na motivação extrínseca, o aluno realiza a tarefa para receber uma compensação exterior, tal como o reconhecimento social ou bons resultados escolares. Esta, como não faz parte da vontade intrínseca do indivíduo, tem menos impactos no sucesso académico, pois conduz facilmente à desistência, ao desinvestimento em desafios e na aprendizagem em geral, por estar dependente de reforços externos.

Resende e Faria (2001) desenvolveram um estudo onde obtiveram resultados que atestam a existência de correlações positivas entre as variáveis motivacionais e o rendimento na Língua Portuguesa, salientando o impacto do autoconceito verbal. Estes autores atribuem o sucesso da língua portuguesa a fatores de ordem motivacional, essencialmente nas crenças pessoais sobre a capacidade de verbalização, fator que condiciona os processos de aprendizagem, desempenho e realização académica. Este reconhece que mesmo que o aluno se sinta intrinsecamente motivado, cabe ao professor desenvolver estratégias de forma a aumentar também a sua motivação extrínseca. Só através do equilíbrio dos dois, é que o aluno desenvolverá um autoconceito com objetivos de realização centrados na aprendizagem e no desenvolvimento da persistência, esforço e capacidade, que o levarão ao sucesso académico.

Rosa (2010) concluiu no seu estudo que existe uma forte relação entre a motivação nas dimensões Prazer, Competência Percebida, Atitudes, Aprendizagem Cooperativa e Autoconceito relativamente às competências de Português, competências académicas e competências escolares.

Outro fator relevante no processo de ensino e aprendizagem para Fernandes (2019) é o envolvimento. Este também não oferece consenso quanto à sua designação, fatores e indicadores a ele associados, no entanto a maioria consente que o envolvimento do aluno implica a sua ligação à tarefa sem a concretizar mecanicamente ou de forma simulada (Ainley, 2012). Podem considerar-se três dimensões no envolvimento (e.g. Fredricks et al., 2004; Skinner et al., 2009): o cognitivo, comportamental e afetivo. No cognitivo enquadra-se a predisposição para superar os requisitos mínimos e o investimento para assimilar e

compreender a complexidade. Está associado à motivação, concentração e esforço e à mobilização de estratégias para ultrapassar desafios. (Fredricks et al., 2004; Skinner et al., 2009). O envolvimento comportamental relaciona-se com a participação ativa em contexto escolar, extracurricular e social, incorporando o cumprimento de regras, duração da tarefa, persistência e empenho. O envolvimento afetivo diz respeito a reações positivas ou negativas a todos os elementos envolventes do processo de ensino e aprendizagem, tais como colegas, professores e escola, relacionadas com a vontade na concretização de tarefas escolares. Nele integram-se o prazer, o interesse, o entusiasmo, as emoções e os valores (e.g. Fredricks et al., 2004; Skinner et al., 2009). Os alunos que se envolvem investem psicologicamente, possuindo uma elevada preocupação pela aprendizagem e pelo sucesso académico, afastando-os do abandono ou insucesso. Estas dimensões não podem ser vistas como isoladas, pois estão em interligação, influenciando-se mutuamente.

Gleadow (2015) citado por Santos (2020) caracteriza cada um dos envoltimentos referidos, segundo o ilustrado na

Figura 3.

Dimensão Afetiva	Dimensão Cognitiva	Dimensão Comportamental
<ul style="list-style-type: none"> • interesse (considerar a aprendizagem agradável, interessante, sentir-se satisfeito e empolgado) • ansiedade (nervoso, preocupado, com medo, ansioso) • frustração (antipatia, dificuldade, tédio e cansaço) • orientação para os resultados (desejo de obter sucesso, foco nos bons resultados) 	<ul style="list-style-type: none"> • estratégias profundas (entender, fazer conexões, justificar) • estratégias superficiais (memorização e realização de tarefas procedimentais) • confiança 	<ul style="list-style-type: none"> • empenho (esforço e persistência) • atenção (concentração e participação ativa) • cumprimento de regras • realização de tarefas fora do horário da aula

Figura 3. Características do envolvimento segundo Gleadow (2015)

Em síntese, há vários factores a considerar no processo de ensino aprendizagem e todos eles são impactantes no sucesso académico. As estratégias são relevantes no envolvimento comportamental, afetivo e cognitivo do aluno. As aprendizagens ativas estimulam esse envolvimento ao fazer do aluno o centro do processo de aprendizagem.

2. O pensamento crítico no ensino e aprendizagem

2.1. Pensamento crítico: conceitos e perspectivas

Hitchcock (2018) assume que há consenso sobre a relevância do PC na educação, mas não na sua definição, ainda que, segundo ele, sejam concepções diferentes do conceito básico. Estas dependem do propósito do pensamento, do objetivo, das normas e critérios para pensar e dos componentes do pensamento em que se concentram. Resume assim concepções recentes definindo PC como “pensamento cuidadoso orientado por um objetivo”. Esta definição aproxima-se da definição de Ennis (2018): “Pensamento reflexivo razoável focado em decidir em que acreditar ou o que fazer”.

Saiz e Fernandez (2017) e Ennis (2015) ajuízam que se pode falar em várias definições do PC. Esta diversidade de terminologias não é incompatível, antes se centra em aspetos específicos do construto. Assim, a maior parte dos autores converge em dois domínios do PC: competências e disposições. As primeiras relacionam-se com o pensamento (funcionamento cognitivo e resolução de problemas), que implicam competências tais como as expressas na Tabela 1:

Tabela 1 - Exemplos de competências do Pensamento Crítico

Competências do Pensamento Crítico
Dividir informação complexa em unidades mais simples, ao serviço da sua análise, síntese, interpretação e nova utilização.
Analisar uma ideia, perspectiva, ou argumento tendo em consideração pontos de vista diferentes.
Explanar e defender opiniões e argumentos pessoais.
Formular hipóteses e testar a sua validade.
Buscar dados empíricos, produzidos por entidades válidas e fidedignas, para fundamentar as opiniões e o conhecimento.
Antecipar hipóteses de sucesso no planeamento de uma linha de ação ou no processo de tomada de decisão.
Minimizar a influência insidiosa e enganadora dos vieses cognitivos.

(Saiz & Fernandez, 2017, p.119)

As segundas relacionam-se com disposições manifestas no uso do PC. As mais valorizadas, segundo Saiz e Fernandez (2017), são as expressas na Tabela 2.

Tabela 2- Exemplos de disposições do PC

Disposições do Pensamento Crítico	
Reflexividade	Esforço consciente para pensar, dedicando-se atenção e reflexão à qualidade do ato de pensar
Modéstia epistêmica	Humildade em relação à natureza do conhecimento, que se sabe ser incompleto e dotado de imprecisões
Curiosidade ou abertura à experiência	Desejo e esforço deliberado para saber mais, para descobrir as razões e reações de fenômenos que ocorrem no dia a dia, bem como para viver novas e estimulantes experiências que possam trazer novidades ao conhecimento detido

(Saiz & Fernandez ,2017, p.119)

Em suma, “o PC dá-se na sintonia entre competências e disposições” (Saiz & Fernandez, 2017, p. 120). Assim, as competências por si só não são geradoras do PC, é preciso estar motivado para usá-las e querer usá-las. São as disposições que acionam as competências.

Fazendo uma análise epistemológica das duas palavras que integram a designação de PC, e, no que concerne ao pensamento, este abrange processos cognitivos e não cognitivos. Nos cognitivos, inserem-se os de natureza inferencial (inferir é extrair algo): decidir, argumentar, pensar, deduzir. Nos não cognitivos inserem-se as disposições e motivações nas quais interferem a cultura e as crenças. Segundo Saiz e Rivas (2017), Crítico é equivalente a bem, assim, PC é um processo que implica raciocínio, resolução de problemas e tomada de decisões, logo é um processo de conhecimento com o objetivo de atingir, de forma eficaz, os resultados desejados.

Neste mesmo sentido, Bassham et al. (2011) atribuem a esta forma de pensamento um largo âmbito de competências cognitivas e disposições intelectuais que convergem num conjunto de descritores abrangentes, e, cuja finalidade consiste em “identificar, analisar e avaliar argumentos e verdades; identificar e superar preconceitos e preferências pessoais; formular e apresentar razões convincentes para sustentar conclusões; tomar decisões razoáveis e inteligentes sobre as nossas crenças e ações. “(P. 2)

Bastos (2011), por sua vez, considera que o PC “requer uma dinâmica de reorganização do conhecimento aprendido, atribuindo-lhe um significado para ser usado” (p. 28). Isto implica reorganizar o conhecimento, pressupondo competências gerais de avaliação, análise e relacionamento. A avaliação implica formular juízos de valor, usar ou formular critérios

explícitos em vários contextos. Relaciona-se com a capacidade de seleção da informação, quanto à sua credibilidade, utilidade e relevância, distinguir critérios, encontrar falácias e manipulação, erros ou imprecisões, fazer escolhas, estabelecendo prioridades e validar argumentos e hipóteses. A análise passa pela compreensão das interligações entre as partes de um todo, compreendendo a lógica subjacente à organização de ideias, pelo ato de identificar propósitos e ideias principais, classificar e ordenar. O relacionamento subentende a capacidade de estabelecer relações, comparar, contrastar, pensar logicamente para analisar ou produzir um argumento, uma conclusão, uma inferência dedutiva ou indutiva ou uma fundamentação e identificar relações de causa e consequência (Bastos, 2011).

Hitchcock (2018) considera como predisposições ao pensamento crítico: a atenção, o hábito de questionar, a autoconfiança, a coragem, a abertura à inovação, a disposição para suspender o julgamento, a confiança na razão e a busca da verdade. O PC pressupõe ter opiniões (e não convicções) sobre factos, teorias e premissas e integra o ato de pensar de forma analítica, através de perspectivas diversificadas e disposições para contestar premissas e formas mais convencionais de pensar para assim assumir um ponto de vista.

Vincent-Lancrin et al. (2020) definem o PC como uma competência que “visa avaliar e julgar cuidadosamente afirmações, ideias e teorias relativas a possíveis explicações ou soluções apresentadas para uma situação, com a finalidade de alcançar um posicionamento competente e independente – em geral, orientado para a ação.” (p. 23). A avaliação da força e adequação de uma afirmação, teoria ou ideia, é desencadeada “por meio de um processo de questionamento e adoção de uma perspectiva que, por sua vez, pode resultar (ou não) em uma nova afirmação ou teoria” (p. 24, 59), ou seja, é uma reflexão analítica e a avaliação sobre posicionamentos diversificados e prováveis.

Algumas definições do PC realçam o pensamento lógico ou racional, centrando-se no raciocínio, avaliação de argumentos e evidências, a capacidade de argumentar com fundamentação sólida para se atingir uma solução adequada para um problema (Vincent-Lancrin et al., 2020). No entanto, O PC não se baseia apenas em processos analíticos, mas

incorpora uma perspectiva crítica pela adoção de uma posição, que não significa a apropriação da do outro, mas que implica olhar para as coisas de pontos de vista diferentes.

O PC não se limita a encontrar uma solução correta ou adequada, a partir de um pensamento crítico-reflexivo, mas implica a capacidade de contestar premissas aceites, ter disposição para a reflexão, reconhecer a validade de perspectivas contrárias, avaliar pontos fortes e fracos, reconhecer que o conhecimento tem limitações e vieses:

Assim, além do pensamento racional ou lógico, o pensamento crítico inclui duas outras dimensões: 1) o reconhecimento de múltiplas perspectivas (ou a possibilidade de contestar uma delas); e 2) o reconhecimento das premissas (e limitações) de qualquer perspectiva, mesmo que ela pareça superior às outras disponíveis.” (Vincent-Lancrin et al., 2020, p. 60)

Segundo os níveis da Taxonomia revista de Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001) as competências do PC desenvolvem-se nas categorias: análise, avaliação e criar (síntese). Na fase da análise, o discente distingue, classifica, e relaciona a estrutura, pressupostos, hipóteses e evidências de uma informação ou pergunta. A avaliação exige a emissão e juízos de valor, suportados em normas e critérios, pressupondo que neste processo o aluno já terá previamente compreendido e analisado a informação para conseguir argumentar. “É o mais alto nível do domínio cognitivo”. É “um processo complexo que exige a combinação de vários comportamentos.” (Lopes & Silva, 2019, p. 33). O nível da criação / síntese pressupõe a criação e construção do conhecimento, a partir da recolha e análise da informação.

Ennis (2011), que também associa ao PC competências e disposições, identifica 6 categorias no processo: foco, razões, inferência, situação, clareza, e visão geral. Foco é o principal ponto do problema já que se relaciona com a compreensão do que se trata (uma decisão, uma questão ou uma conclusão); as razões são os factos preponderantes e as premissas em que nos baseamos para emitir um juízo de valor, sendo relevante determiná-las e avaliá-las, pois são o ponto de partida para as reflexões; as inferências são etapas do raciocínio, sendo imprescindível garantir a sua validade, para não incorrer em falácias ou erros lógicos; a situação é o contexto do problema que auxilia na deteção do foco e na compreensão dos termos e premissas; a clareza diz respeito à precisão da linguagem, que

descarta ambiguidades ou abstrações linguísticas e a visão geral é o processo em que nos abstraímos do nosso raciocínio, para avaliar criticamente, o que implica a revisão do argumento e a ponderação das objeções, implicando flexibilidade e abertura mental, para considerar eventualmente outras conclusões.

Vincent-Lancrin et al. (2020) nomeiam quatro processos cognitivos ou dimensões envolvidas no pensamento crítico: questionamento, imaginação, ação e reflexão. O questionamento é um processo inquisitivo que se relaciona com o entendimento do problema e seus limites, pela identificação de lacunas, raciocínios imprecisos e exame minucioso do problema e das soluções. Permite gerar e verificar conhecimento, abrangendo duas dimensões:

Esse processo de questionamento cabe parcialmente ao pensamento racional (verificar fatos, observar, analisar o raciocínio), mas inclui uma dimensão mais “crítica” quando se trata de identificar as possíveis limitações da solução, questionando algumas das premissas e interpretações subjacentes, mesmo quando os fatos são precisos. (Vincent-Lancrin et al., 2020, p. 61)

A imaginação é um processo de avaliação das evidências, premissas ou argumentos, pela análise de pontos fortes e fracos e determinação de possíveis alternativas a partir de várias perspectivas do problema, assumindo uma posição fundamentada. A ação corresponde ao produto, à posição sobre o julgamento ou solução do problema, que pressupõe um equilíbrio entre diversas formas de olhar o problema e a aceitação das várias complexidades. Implica a capacidade de argumentação e justificação de posições com base num raciocínio baseado em perspectivas existentes e raciocínios inovadores ou reconhecidos socialmente. A reflexão tem a ver com a atitude de aceitação das opiniões dos outros a partir da autorreflexão sobre a perspectiva adotada, pensando nas suas possíveis limitações e incertezas. É um ato de humildade e abertura. (Vincent-Lancrin et al., 2020)

Nesta linha, Vincent-Lancrin et al. (2020) apontam como exemplos de ações de PC: o questionamento e a avaliação de ideias e soluções antes da tomada de decisão, bem como a ponderação de várias alternativas; a análise das diversas visões ou argumentos antes de aceitá-los e/ou rejeitá-los; a interrupção do próprio julgamento durante e antes do

questionamento; a aceitação da inexistência de evidências em quantidade suficiente para se chegar a uma conclusão e a supressão dos vieses de confirmação, próprios e dos outros.

A maioria das conceptualizações e perspetivas sobre o PC têm como inspiração as linhas ideológicas de autores conceituados na literatura que indicam descritores orientadores para a avaliação do PC através de escalas ou taxonomias, tais como a escala de Lipman (2003) e a Taxonomia de Ennis (1987).

Encontramos vários programas de promoção do PC, um deles é denominado Argumentación/Decisión/Solución/Salamanca (ARDESOS), (Saiz & Rivas, 2011, 2012). Este pretende ensinar competências consideradas eficazes no desenvolvimento do PC, mais concretamente as relacionadas com a tomada de decisão e resolução de problemas de situações quotidianas de diferentes âmbitos e domínios (educação, saúde, profissional, relacional, etc...). É inspirado na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).

Existem vários instrumentos internacionais para medir o PC (Watson- Glaser Critical-Thinking Appraisal; Ennis-Weir Critical-Thinking Essay Test; The California Critical – Thinking Skills Test: college Level;, Level Z; Halpern Critical Thinking Assessement e Cornell Critical Thinking-Testes, Level X), sendo o mais usado internacionalmente o de Cornell, que integra vários níveis. Estes testes são redigidos em língua inglesa e para ultrapassar essa lacuna, nos últimos anos, foi feita a tradução do último referenciado, passando a apelidar-se de Teste de Pensamento Crítico de Cornell- Nível X (Oliveira, 1992). Mais recentemente, foi feita a tradução e adaptação do Halpern Critical Thinking Assessement (Halpern 2010), direcionado para alunos universitários (Franco et al., 2018). A variação entre eles tem a ver com a faixa etária, dimensões avaliadas, formato (escolha múltipla ou resposta extensas), estilo e conteúdos.

Em Portugal, para resolver este constrangimento, foi criado o Teste do Pensamento Crítico e Criativo (TPCC) de Lopes, et al (2018), dirigido a alunos do básico, secundário e superior.

A forma de avaliação é complexa, morosa e todos os testes têm os seus constrangimentos, no entanto esta deve passar pela complexidade informativa, tomada de decisão e princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e deve estar relacionada com a

realidade e proximidade do cotidiano. É preciso selecionar aquele que melhor se adequa ao objetivo pretendido.

Em síntese, há entendimento quanto à consideração de que PC envolve não só competências, mas também disposições. Quanto às primeiras, as várias perspectivas são unânimes em considerar os seguintes processos cognitivos: a capacidade reflexiva de construir, validar e avaliar argumentos para sustentar conclusões com vista à resolução de problemas, a partir da formulação de hipóteses e sua validação; a dedução; o questionamento; a tomada de decisão; a análise; o relacionamento e a avaliação. Relativamente às segundas, referem-se a processos não cognitivos (disposições e motivações), tais como a abertura e vontade para aprender e pensar, a humildade para ouvir e aceitar opiniões contrárias, pôr de lado as nossas crenças, suspender e refazer julgamentos em função dos outros.

2.2. Relevância do pensamento crítico na educação

Este é um tema bastante abordado na literatura que oferece consonância quanto à necessidade do seu desenvolvimento no ensino para a formação de seres mais reflexivos, críticos e interventivos, capazes de contribuir para o desenvolvimento da sociedade, inovação tecnológica e evolução económica.

Dominguez et al. (2014) corroboram esta assunção, defendendo que O PC deve integrar o ensino, sobretudo no ensino superior, para aperfeiçoar as capacidades de julgamento e argumentação que preparam os alunos para serem cidadãos interventivos e ativos, aptos a incorporar o mercado de trabalho. Paz e Rocha (2021) também defendem a sua imperiosidade no ensino pela implementação de tarefas que desencadeiem o PC. Não só os docentes, mas todas as pessoas envolvidas na formação do aluno devem contribuir para tal: “Cabe, então, aos educadores: pais, docentes, tutores, monitores, mediadores, facilitadores e outros agentes, não somente ao professor institucionalizado, oportunizar tarefas que provoquem e despertem a criatividade e o pensamento crítico existente que carece apenas de um elemento provocador.” (p. 127)

No prefácio de Moraes et al. (2019), Tim Kenyon refere que o PC é uma das mais importantes competências exigidas na educação, com uma concertação generalizada de organizações empresarias, políticos, comentadores, ativistas sociais e educadores, pela sua relevância e urgência para a prosperidade económica, social e cultural.

Neste enquadramento, Alich e Pereira (2016) referem que o PC deve ser desenvolvido na escola para a promoção de bons cidadãos capazes de refletirem criticamente e interagirem com os outros e o ambiente, assumindo valências de intervenção cívica, responsabilidade social e reforço da democracia.

Se, como afirmam Saiz e Rivas (2017), os mecanismos de pensamento aos quais se dá relevância na maior parte dos programas de PC são as diferentes formas de pensar ou argumentar, de tomar decisões ponderadas ou de resolver problemas de forma eficiente, então sendo o conhecimento o resultado do processo de aprendizagem (ensinar a pensar), o desenvolvimento do PC na educação é algo inerente e justificável.

O Centro de Pesquisa e Inovação em Educação da OCDE (OCDE-CERI) desenvolveu o projeto “Desenvolvimento e Avaliação da Criatividade e do Pensamento Crítico em Educação”, durante 5 anos, integrando vários países, e cujo objetivo era esclarecer os profissionais acerca das nomenclaturas e princípios comuns sobre criatividade e PC em educação, de forma a apoiar o seu ensino, aprendizagem e avaliação formativa. Pretendia-se que todos se apropriassem de um discurso comum para uniformização de conceitualizações sobre a temática, que conduzisse a uma mudança holística e integradora de práticas, já que a sua aplicação no meio escolar tem sido um constrangimento, por ser algo complexo e difuso.

Vincent-Lancrin et al. (2020) referem que o Pensamento Crítico e Criativo (PCC) é consensual e reconhecido cada vez mais em muitos países, que defendem que a função das escolas não é transmitir conhecimentos, mas ensinar os alunos a pensarem criticamente e autonomamente. É um bem-estar, pilar fundamental das democracias modernas, por formar opiniões capazes de avaliar o fundamento dos argumentos dos Mídias e outras fontes de informação, o que se tornou mais pertinente tendo em conta o mundo digital em que vivemos. Além disso, Andreas Schleicher, Diretor de Educação e Competências da OCDE, no prefácio de Vincent-Lancrin et al. (2020), justifica a relevância do PCC na

educação explicando que os alunos devem ser estimulados para encararem a realidade de diversos pontos de vista, compreender os limites da sua perspetiva e dos outros e serem inovadores transformando ideias em soluções. Devem ser capazes de questionar, imaginar, fazer e refletir.

Para além do esclarecimento conceitual, o projeto criou um conjunto de recursos pedagógicos com propostas de metodologias e estratégias potenciadoras do PC. Um deles foi a conceção de rubricas conceituais orientadoras da prática letiva desenvolvidas pelo Centro de Pesquisa e Inovação em Educação da OCDE (OCDE-CERI). Estas foram simplificadas para um fácil entendimento para os docentes e discentes e possibilitar a monitorização e avaliação formativa dos alunos, numa perspetiva de (auto)regulação. Apontam o essencial e os descritores que devem ser enquadrados no ensino para o desenvolvimento do PC, tornando a conceitualização das designações mais palpáveis e menos abstratas. Foram categorizadas em quatro categorias: questionamento, imaginação, ação e reflexão. Algumas rubricas conceituais são de domínio-específico (linguagem e tarefas comuns de uma componente curricular) e outras, de domínio-geral (aplicáveis e adaptáveis a todas as disciplinas), estando estas ilustradas na Tabela 3.

Tabela 3 – Rubrica conceitual da OCDE sobre pensamento crítico (domínio-geral, abrangente)

PENSAMENTO CRÍTICO	
Questionar e avaliar ideias e soluções	
QUESTIONAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender o contexto/panorama e os limites do problema ● Identificar e questionar premissas, verificar a precisão de factos e interpretações, analisar lacunas no conhecimento
IMAGINAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar e revisar teorias e opiniões alternativas e comparar ou imaginar diferentes perspetivas sobre o problema ● Identificar pontos fortes e fracos de evidências, argumentos, alegações e crenças
AÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ● Justificar uma solução ou um raciocínio por meio de critérios /raciocínios lógicos, éticos ou estéticos
REFLEXÃO	<ul style="list-style-type: none"> ● Avaliar e reconhecer a incerteza ou os limites da solução ou posição endossada ● Refletir sobre o possível viés da perspetiva pessoal em comparação com outras perspetivas

(Vincent-Lancrin et al., 2020, p. 27)

A fim de auxiliar os professores na promoção e desenvolvimento do PC na sua prática letiva, estes autores indicam ainda um conjunto de diretrizes para a conceção de tarefas pedagógicas, elencadas na Tabela 4:

Tabela 4 – Diretrizes para tarefas que promovam competências de PCC

Uma tarefa pedagógica alinhada à rubrica da OCDE sobre criatividade e pensamento crítico deve:	Comentários
1. Despertar nos alunos a necessidade/ o interesse de aprender e ter ideias, bem como integrar outras perspectivas disciplinares.	<ul style="list-style-type: none"> • Geralmente implica começar com uma grande questão ou uma prática incomum. • Pode ser necessário retomar essa questão ou prática várias vezes durante a tarefa pedagógica.
2. Ser desafiadora.	<ul style="list-style-type: none"> • Com frequência, a falta de envolvimento dos alunos advém de objetivos ou tarefas de aprendizagem que não apresentam desafios. As tarefas devem ser bastante desafiadoras, embora não muito difíceis, considerando o nível dos alunos.
3. Desenvolver claro conhecimento técnico em um ou mais domínios.	<ul style="list-style-type: none"> • A tarefa deve incluir a teoria e prática do conteúdo e conhecimento dos procedimentos (conhecimento técnico).
4. Incluir o desenvolvimento de um produto.	<ul style="list-style-type: none"> • Um produto (um texto, uma apresentação, um modelo etc.) torna a aprendizagem visível e tangível. • Professores e alunos têm de estar atentos ao processo de aprendizagem e até documentá-lo.
5. Levar os alunos a desenvolver conjuntamente parte do produto.	<ul style="list-style-type: none"> • Os produtos, no entanto, não podem ser iguais.
6. Abranger problemas que podem ser vistos de diferentes perspectivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Os problemas devem ter várias soluções possíveis. • Diversas técnicas podem ser usadas para resolvê-los. • Professores e alunos não precisam saber todas as respostas.
7. Deixar espaço para o inesperado.	<ul style="list-style-type: none"> • As soluções/técnicas adotadas com mais frequência podem ter de ser ensinadas e aprendidas, mas deve haver espaço para explorar ou debater respostas inesperadas.
8. Incluir espaço e tempo para os alunos refletirem e darem/receberem <i>feedback</i> .	

(Vincent-Lancrin et al., 2020, p.31)

Ainda que a nível conceitual as rubricas sejam descritas genericamente, o exercício da competência do PC é do domínio-específico, ou seja, respeitantes a cada disciplina. Esta visão pressupõe uma mudança holística das práticas letivas a nível pedagógico, na

conceção de que podem ser fomentadas e incrementadas em todas as disciplinas escolares, e não apenas relegadas a uma ou duas disciplinas com a expectativa de que sejam transferidas para as outras.

Para além das rubricas conceituais, definiram também rubricas de avaliação do PC, que se encontram descritas na Tabela 5:

Tabela 5 – Rubrica de avaliação da OCDE: pensamento crítico

	Nível 4: Extraordinário	Nível 3: Excelente	Nível 2: Emergente	Nível 1: Dormente
PRODUTO	<p>O trabalho do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> •apresenta uma posição pessoal específica sobre um problema formulado de maneira clara; •relaciona essa posição a teorias ou perspectivas alternativas dentro e fora da disciplina; •justifica a opinião com boas evidências; •reconhece os pressupostos e limitações da posição escolhida. 	<p>O trabalho do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> •apresenta uma posição pessoal sobre um problema formulado de maneira clara; •relaciona essa posição a uma teoria ou perspectiva alternativa dentro e fora da disciplina; •justifica a opinião com algumas evidências; •reconhece os pressupostos da posição escolhida. 	<p>O trabalho do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> •apresenta uma posição sobre um problema que não está claramente formulado; •relaciona essa posição a uma teoria ou perspectiva alternativa dentro da disciplina; •fornece poucas evidências ou reconhece apenas minimamente os pressupostos e limitações da posição escolhida. 	<p>O trabalho do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> •apresenta uma posição comumente aceita sobre um problema; •justifica essa posição com evidências sólidas; •falha em questionar os pressupostos ou em considerar outras perspectivas possíveis sobre o problema
PROCESSO	<p>O processo de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> •considera várias maneiras de formular e responder ao problema; •desafia várias posições ou ideias comuns sobre o problema; •mostra clara compreensão da força e das limitações das posições escolhidas e de suas alternativas; 	<p>O processo de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> •considera outra maneira de formular e responder ao problema; •desafia uma posição ou ideia comum sobre o problema; •mostra clara compreensão da força e das limitações das posições escolhidas e de suas alternativas. 	<p>O processo de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> •demonstra disposição para ir além do caminho inicial para formular e responder ao problema; •não identifica claramente os pressupostos das teorias ou práticas examinadas ou seus pontos fortes e fracos 	<p>O processo de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> •demonstra pouca disposição para explorar outras posições ou teorias que não a mais aceita; •não mostra a intenção de questionar os pressupostos da posição, teoria ou prática escolhida.

- mostra abertura às ideias, às críticas ou ao feedback de outras pessoas, quando relevantes.

(Vincent-Lancrin et al., 2020, p. 74)

Estas Rubricas de avaliação da OCDE discriminam níveis de progressão ou proficiência nessas competências. São de utilidade para professores como ferramentas de avaliação formativa ou sumativa e para os alunos para autorregulação do seu progresso neste domínio (Vincent-Lancrin et al., 2020).

As conclusões decorrentes deste projeto comprovam que é possível ensinar, aprender e avaliar competências do PC e Criativo (Vincent-Lancrin et al., 2020).

Guzzo e Lima (2018) entendem que as potencialidades do PC se prolongam além do ensino, pois este é fundamental para o ser humano e sua vivência em sociedade, para a vida presente e futura de todos, professores, alunos e sociedade em geral, pelo que o desenvolvimento dessa competência ajuda a enfrentar situações, tomar decisões, reformular e encontrar caminhos e saídas, que no fundo é o que se espera da sociedade do séc. XXI. Assim, os alunos atuais devem ser capazes de pensar crítica e criativamente, para se ajustarem à sociedade das multiliteracias, que se quer autónoma e, em simultâneo, colaborativa num mundo caracterizado pela globalização e sustentabilidade (Gomes et al., 2017).

Mártires et al. (2019) justificam a relevância do PC para a sociedade, baseada também nos critérios de qualidade do ensino superior que apontam muitas vezes para um défice dessa competência nos recém-licenciados, demonstrando conseqüentemente pouca preparação para o ingresso no mercado de trabalho. No entanto, a criatividade e o PC são fundamentais para encontrar soluções para problemas complexos e adaptação às inovações na economia, cultura e sociedade.

De facto, o PC é fundamental na promoção de um mundo mais sustentável e humano, que só é possível pelo controlo da tecnologia. O PC tem um papel importante nesta mediação. Assim, ainda que os professores sintam dificuldades na sua implementação e avaliação,

pensar por si e trabalhar com os outros são capacidades que a escola do futuro tem de desenvolver nos alunos, como referido no prefácio de Vincent-Lancrin et al. (2020).

Perante a multiplicidade de informação e (desinformação), a escola deve exercitar o PC com mais frequência e de forma integradora e holística, contribuindo assim para o bem-estar dos indivíduos e para a formação de bons cidadãos aptos para cooperar no pleno funcionamento das democracias. Contudo as opiniões divergem quanto ao sucesso da sua implementação, havendo os mais céticos e os mais crédulos, mas Guzzo e Lima (2018) consideram ser um objetivo possível de ser atingido na educação, apesar de ser conotado na literatura como um ideal de difícil concretização.

3. A argumentação, enquanto competência integradora do PC, no ensino do Português

A argumentação, na disciplina de Português, consiste em enunciar argumentos e contra-argumentos sustentados em exemplos com vista à defesa de uma opinião. Assim pretende-se que o aluno produza textos, orais ou escritos, apresentando um ponto de vista, as razões que o justifiquem (com coerência e validade dos argumentos, contra-argumentos e provas) e uma conclusão coerente. Implica a capacidade crítica e a eficácia argumentativa. Em situação de debate, o diálogo argumentativo exige o respeito pelo princípio da cortesia.

O PC é um conceito abrangente, que no caso da disciplina do Português é trabalhado na aula através de várias ações estratégicas: leitura crítica, pesquisa de informação, produção do texto de opinião e da apreciação crítica (oral ou escrito), questionamento socrático, entre outros. Como o objeto desta investigação centra-se nos géneros textuais a serem trabalhados no 11º ano, e neles subjaz a capacidade argumentativa, é fundamental fazer uma explanação sobre a argumentação na disciplina de Português.

Como se verificou no ponto anterior, a argumentação é uma das competências consensuais indicadas como integradoras do PC. De acordo com Morais et al. (2019), um pensador crítico deve ser capaz de inferir e deduzir ideias e opiniões, analisá-las, criticá-las e defendê-las e identificar e avaliar argumentos, logo o processo de argumentação é complexo e abrangente e deve ser exercitado ao longo do percurso académico, de forma transversal e

recorrente. O aluno deve demonstrar abertura e flexibilidade para ajuizar pontos de vista opostos que tenham força suficiente para alterar as suas ideias e não incorrer em maus argumentos ou falácias. Souza e Piris (2018) referem que os alunos já possuem competências e capacidades argumentativas que é preciso potenciar nas aulas com estratégias desafiadoras e promotoras da argumentação em contextos diversificados. Estas, segundo os autores, passam pelo desenvolvimento da leitura argumentativa e das capacidades argumentativas, daí que seria fundamental que a formação dos professores integrasse um conjunto de aprendizagens e pressupostos teóricos relacionados com a argumentação.

Assim, torna-se imprescindível que, na disciplina de Português, se criem momentos propícios à argumentação, pois um aluno que não pratica essa capacidade terá mais dificuldades em ser bem-sucedido na concretização de textos que lhes são sugeridos em momentos avaliativos, quer de avaliação interna quer externa, com as implicações que possam ocorrer no ensino superior, no mercado de trabalho e sociedade em geral. O importante é que possa argumentar, independentemente de argumentar bem, não o encarando à partida como estratégia, mas simplesmente como um direito que é o ponto de partida para tratar-se das questões relativas à argumentação (Pacífico, 2016). Neste contexto, este autor considera que a argumentação é um direito humano, que deve ser exercido no contexto escolar, enquanto prática social. No seu estudo, os próprios alunos defendem esse direito porque o ato de argumentar faz parte do quotidiano do ser humano.

Grácio (2016) considera que o ato de ensinar a argumentar é uma arte com elevada dimensão social, existencial e de cidadania. Não há receitas nem prescrições no ensino da argumentação que conduzam a soluções de eficiência inquestionável. Argumentação é, pelo seu sentido ético, formação para a cidadania e a democracia, é usar as palavras, é sensibilizar para o discurso como meio de interação social. Goodwin (2005; citado em Grácio, 2016) recomenda como estratégia pedagógica para o ensino da argumentação, não pregar teorias, mas desafiar os alunos a adquirirem perspetivas diversificadas na comunicação em contextos variados. Ainda assim, teoria e prática completam-se e interligam-se, estando dependentes uma da outra. Se atentarmos nas Aprendizagens

essenciais do Português (MEC, 2018), estas incluem a leitura e análise de textos de caráter argumentativo (político, de opinião, etc..) e produção de textos de opinião e apreciação crítica (de cartoon, manifestação cultural, livro, filme, exposição, etc..). Na primeira está inerente a aquisição da teoria, pela análise textual, ou seja, através da leitura e interpretação de textos argumentativos, infere-se a teoria.

Segundo Dominguez et al. (2014), as competências de comunicação – nomeadamente a escrita – são fundamentais na aprendizagem, estando intimamente relacionadas com as de pensamento crítico. Assim, considerando que a argumentação é um dos aspetos fundamentais integrantes do PC e que a produção dos géneros textuais referidos implica o domínio dessa competência, é justificativa a sua prática recorrente para o desenvolvimento das competências argumentativas e, implicitamente, do PC.

O desenvolvimento da capacidade argumentativa é um processo moroso que exige um percurso bem planificado, iniciado nos primeiros ciclos de ensino. Azevedo (2022) sugere seis pontos a considerar na sua implementação pedagógica: 1) Partir de práticas de linguagem constituídas em sociedade com base numa questão controversa; 2) Observar as necessidades dos estudantes para que eles consigam se engajar efetivamente nas situações; 3) Prever situações argumentativas em que se possa assumir uma posição discursiva frente ao outro enunciador; 4) Variar as dinâmicas para que os estudantes observem os meios e as estratégias que promovem a avaliação das ideias alheias; 5) Associar os modos de ler a realidade à diversidade de recursos e instrumentos disponíveis à produção argumentativa e discursiva; 6) Diversificar os modos de análise e produção cultural, considerando a complexidade dos ambientes e recursos disponíveis. (Azevedo, 2022, p.7). Assim, para uma eficácia do ensino da argumentação, deve-se apostar na variedade de situações propícias ao confronto de ideias, em função das práticas de linguagem dos alunos e suas necessidades, prevendo situações de interação, de análise ou produção, a partir de questões controversas, considerando os recursos e instrumentos disponíveis.

Estas práticas pedagógicas organizadas estimulam o ensino de argumentação como um meio para desenvolver a reflexividade, criticidade e dialogicidade dos discentes em

ambiente escolar e vivencial, levando ao aperfeiçoamento das capacidades argumentativas, conceitos explicitados por Azevedo (2022). A flexibilidade tem como base o raciocínio que pressupõe o confronto de ideias, seus objetivos e orientações e a gestão das relações de poder, que orienta as consequências das atitudes. A criticidade leva à compreensão dos atos discursivos, cujo desempenho valida o compromisso com o mundo social. A dialogicidade relaciona-se com a diferenciação na construção argumentativa, o que implica uma distância em relação aos outros. Promove a discussão de ideias e a articulação das perspectivas opostas, ajudando a compreender os confrontos sociais.

De acordo com Azevedo (2013) a argumentação está relacionada com uma perspectiva dialógica e histórico-cultural, havendo dois aspectos fundamentais a considerar no seu desenvolvimento: a negociação e a sustentação. Ambos constituem processos desencadeadores e potenciadores do desenvolvimento do PC. Na negociação, em que sucede o jogo entre posições contrárias, são postas em confronto as crenças e posições pessoais, que são alvo de revisão e até de transformação através do processo de autorregulação do pensamento. Na sustentação, na qual subjaz a atividade social que se realiza por meio da justificação de pontos de vista, desencadeia-se a mobilização de operações específicas de raciocínio, que conduzem a uma reação de respostas às críticas levando à reformulação das perspectivas pessoais, a partir da previsão de perspectivas alternativas aos posicionamentos apresentados. De acordo com os mesmos autores, a argumentação não é apenas uma condição humana (atividade social e cognitiva), que relaciona a linguagem e o pensamento, mas também uma ação de linguagem (sustentada pelo confronto de ideias) entre pessoas em interação, e interdependência, suscitada pela oposição dialógica, no confronto decorrente das relações de poder. Além disso, é também uma expressão discursiva, que configura uma situação particular, num tempo histórico específico, marcada pelas relações de poder sociais, estabelecidas por regras normativas subjacentes ao ato, para a sua concretização e compreensão.

Desse modo, Azevedo (2022) considera que o desenvolvimento das capacidades argumentativas na escola consiste na aprendizagem dos mecanismos linguísticos-discursivos que servem para sustentar um ponto de vista e os mecanismos de respostas (contra-argumentos) aos vários argumentos que surgem da discussão. Assim, o

aprimoramento das capacidades argumentativas depende também do domínio de recursos linguístico-discursivos que contribuem para a definição de um posicionamento perante o outro e para a variedade na construção de argumentos com o fim de defender um ponto de vista. Deste modo, no ensino e na aprendizagem da argumentação, enquanto fenómeno dinâmico e dialógico, há que considerar o relacionamento entre linguagem e organização do pensamento, bem como os recursos linguístico-discursivos e retóricos. (Azevedo & Santos, 2018). Este processo implica a inter-relação de diversas perspetivas subjacentes à discursividade, às relações sócio-semióticas e históricas, que enformam a linguagem, e à interação verbal, essencialmente na divergência de pontos de vista, quando existe negociação de significados, avaliação de valores e elaboração de sentidos.

Azevedo e Tinoco (2019) encaram a argumentação como prática discursiva que incorpora um conjunto de perspetivas: a cognitiva e linguística, que exige uma interpretação do real; a lógica e crítica, que abrange a análise de argumentos a favor e contra uma posição social, e a perspetiva cultural e política que pressupõe a tomada de uma posição fundamentada.

A argumentação está ligada à coexistência, à convencionalidade e à sociabilidade, à competência comunicativa, que incorpora modos dialógicos e dialogais e não monológicos. A capacidade de nos posicionarmos perante as posições dos outros, interagir no confronto de perspetivas, lidando com a diferença de conceções é inerente ao ato de argumentar. Implica então uma atitude, na forma como se vê o outro, na relação com o outro, na forma de lidar com o problemático, pelo que Grácio (2016) atribui à competência argumentativa quatro princípios essenciais: 1) Capacidade de dialogar e interagir: implica uma atitude de abertura das relações com os outros, que parte de um desejo para comunicar e uma disposição para ouvir. Assenta na paridade do direito de cada um aderir às suas convicções, o que pressupõe aceitar as posições dos outros pela retoma crítica do discurso de um pelo discurso do outro. O diálogo deve ter uma dimensão cooperativa, de partilha, que não impõe a instrução ou modificação das opiniões dos outros, nem o deixar-se instruir pelas ideias dos outros. Nesta dialética, tem-se de se ter disponibilidade afetiva e disposição pessoal para rever, reconsiderar e modificar as nossas opiniões, sem estar preso a essas convicções nem às dos outros. Este processo pressupõe a liberdade de aderir, de recusar

as ideias dos outros, o direito a ser pessoa sem obrigatoriedade de justificar porque mudamos de uma convicção para outra. Pelo confronto se constrói. Socialmente, é um dever para justificar ou fundamentar a mudança de convicções; 2) Capacidade de pensar: subjaz uma atitude crítica e de atenção face à própria situação, na qual interferem três elementos: o nosso discernimento e consciencialização quanto aos posicionamentos no que toca ao assunto/situações e o contexto; a capacidade de seleção aprimorada do que importa trazer ao discurso e a descodificação das formas de argumentar e apreensão das tomadas de posição; 3) Capacidade de optar: este ponto relaciona-se com perspetivismo do posicionamento, no qual a capacidade argumentativa assume a não neutralidade ou a perspetiva dos modos de ver a que estão ligados os posicionamentos, ou seja, implica a consciencialização da não obrigatoriedade, visto que os pontos de vista constituem uma opção e não uma necessidade, que provêm de decisões e de preferências e não da objetividade impessoal, relacionando-se com valores e processos de valorização e desvalorização; 4) Capacidade de se comprometer: é a capacidade de manter uma postura interventiva, de empenho socialmente responsável, de cidadãos que buscam assumir a suas posições de forma clara e que fazem da negociação e do compromisso a alternativa razoável, sem recorrer à violência ou disposições menos cívicas, daí que seja uma componente ética de participação democrática capaz de formar bons cidadãos, aliando-se a cidadania à democracia.

Pode-se assim concluir que a capacidade da argumentação está relacionada com dois elementos fundamentais do PC anteriormente descritos: as competências e as disposições. Não se baseiam apenas em processos cognitivos, mas no espírito de abertura para o conhecimento, para o respeito pelo outro e aceitação das opiniões dos outros, para pôr de lado as nossas crenças e convicções perante o confronto com as dos outros, quando necessário.

Ao contrário das questões demonstrativas que são axiomáticas, formalizáveis, indiscutíveis e de ambiguidade zero, as questões argumentativas baseiam-se no princípio da discutibilidade e problematicidade: não são objetivas, incidem sobre valores, ou seja, surgem quando se põem em causa esses valores. Consequentemente, são subjetivas, por

serem controversas, já que não são passíveis de uma única resposta, mas geram múltiplas perspectivas sobre um assunto, através do processo da confrontação ou debate que é suscitado por diferentes decisões e modos de ver e considerar a realidade. As questões argumentativas admitem uma resposta de posições em que se fazem escolhas e juízos de valores, por isso são categorizadas na “lógica dos juízos de valor” ou “lógica do possível”. Em argumentação, os valores são alvo de uma avaliação sistemática fundamentada em argumentos que servem para dar força retórica ao locutor com implicações no recetor (Grácio, 2016; Grácio e Mosca, 2016).

No ensino da argumentação, e a propósito do Português no que concerne os textos de apreciação crítica ou textos de opinião, a seleção das imagens, cartoons ou questões que originam tomadas de posição ou teses devem ser criteriosas, pois, como Grácio e Mosca (2016) defendem, as questões argumentativas têm uma natureza dilemática, pois admitem no mínimo a possibilidade de duas respostas e o predomínio de uma resposta não as elimina enquanto questão que pode voltar a colocar-se, não se aplicando o princípio lógico do terceiro excluído. Aliás, só assim se justifica o acareamento, no embate de ideias contraditórias e opostas, por isso Morais et al. (2019) também considera que para haver argumentação as questões devem ser controversas. A discordância, a antecipação de objeções para refutação ou anulação da força do argumento comprovam a dimensão dialógica do discurso e a especificidade das questões argumentativas (Grácio, 2016).

4. As TIC no ensino e aprendizagem

4.1. As tecnologias educativas

Na perspectiva de Moser e Martins (2021), os dispositivos ciberculturais mudaram a forma como as pessoas se relacionam, constituindo uma espécie de rede que potencia um novo ambiente social, altera o espaço físico para o informacional e apaga os limites entre o presente e o ausente. Este ambiente social contemporâneo, pautado pelo nomadismo, presença-ausência, mobilidade, ausência de nós e interação alterou as formas de vida sociais tradicionais, tornando essa mudança mais profunda e complexa, já que a contemporaneidade é fonte inesgotável de mudança e descontinuidade. O principal

responsável por esses deslocamentos são as tecnologias digitais. Estamos perante sujeitos, humanamente digitais, diferentes das gerações anteriores, avançados na adoção de equipamentos tecnológicos e redes digitais. Estes encaram-nos com naturalidade e movem-se num espaço diferente, que se assume como incerto, flutuante, volátil, em constante mutação, moldado em função das circunstâncias.

A tecnologia enraizou-se na sociedade de forma ubíqua, estando omnipresente e acessível em qualquer hora, em qualquer lugar. Na atualidade já não é possível viver sem ela, pois transportamos vários dispositivos eletrónicos, desde telemóveis, auriculares, relógios inteligentes, que se transformam em pequenas salas de cinema ou televisões portáteis nas algibeiras dos alunos (Navarrete & Zegarra, 2020).

A integração social da tecnologia deve estar interligada com outros desenvolvimentos sociais e económicos. A tecnologia é, em si, uma cultura que é representativa da nossa identidade, guia as nossas ações e os nossos valores, fazendo uma ligação entre a informação e a comunicação. E é precisamente nesse ponto que se pode dar uma grande ajuda para mudar o resultado da aprendizagem, tal como referido por Cloete (2017).

Segundo Abellán (2014), a introdução das tecnologias entrou de forma vertiginosa na sociedade, o que implica diretamente a sua imersão imperiosa, rápida e destacada no ensino. A escola tentou adaptar-se a esta realidade e foi incorporando recursos tecnológicos para a sua concretização, revolucionando a forma como os docentes concretizam o processo de ensino aprendizagem. Segundo ela, os alunos não concebem o espaço da sala de aula e aprendizagem da mesma forma que o faziam há anos atrás.

Assim, tal como estes autores defendem, esta deve ser introduzida no ensino para se inovar pedagogicamente e aumentar qualitativamente e quantitativamente a aprendizagem.

As TIC podem desempenhar um papel relevante na promoção e desenvolvimento do PC, já que, se usadas com critério pedagógico, permitem uma abordagem segundo a perspetiva construtivista, na qual o aluno é um elemento ativo na construção do seu próprio conhecimento, implicando a sua responsabilização. O recurso às TIC pode agilizar a implementação do PC (Sá, 2016). Conceição e Ferreira (2022) acrescentam que o seu uso

na sala de aula estimula não só o espírito crítico, reflexivo e criativo, como a aprendizagem colaborativa.

Complementarmente, as tecnologias educativas proporcionam um ambiente onde todos podem participar, colaborativamente, criando no aluno a necessidade de ser mais responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem e mais consciente das suas responsabilidades sociais como cidadão. Esta correlação entre a tecnologia e a participação ativa na aprendizagem tornam todo o processo mais atrativo e eficaz, facto corroborado por Bastida e Morales (2015) ao afirmarem que os recursos multimédia, por exemplo, melhoram a aprendizagem dos alunos e reduzem o tempo e os custos do ensino. Segundo Navarrete e Zegarra (2020), contribuem para esta situação os mais variados fatores: a facilidade de acesso, a cultura tecnológica, a estrutura organizativa da escola, o apoio técnico, a ideologia e as disposições e a formação dos professores.

Também para Moura (2018), o uso de estratégias ativas e ferramentas digitais móveis contribuem para que os alunos se envolvam mais e sejam mais participativos, assim como podem auxiliar na compreensão dos conteúdos. A sua integração no processo de ensino aprendizagem potencia a interação e uma atitude mais ativa na sala de aula. Colocam-se, todavia, limitações quanto aos benefícios das tecnologias educativas, pois não há receitas de sucesso. O seu uso depende do contexto e do uso pedagógico-didático que os professores lhes dão, não havendo fórmulas mágicas nem prescrições uniformes; cada instituição deve conceber um plano tecnológico em conformidade com a sua conjuntura.

Graças à tecnologia, os alunos podem estar intrinsecamente motivados para estudar autonomamente e ao seu ritmo, contudo, o professor deve estar ciente de que, apesar da informação poder ser armazenada através da tecnologia, a construção do conhecimento e a própria aula não podem ser replicadas *online*, correndo o risco de algo se perder no processo.

Na opinião de Stošić (2015), o uso de tecnologias educativas tem demonstrado resultados muito significativos ao nível da qualidade do ensino e da motivação dos alunos, possibilitando a diversificação de abordagens, a melhoria dos resultados de aprendizagem, bem como a redução das retenções e do abandono escolar. Contudo, a tecnologia só por

si não é sinónimo de qualidade e inovação pedagógica, pois salas de aula equipadas com conversão ao mundo digital não significam efetivamente inovação (Moser & Martins, 2021). De facto, o uso das tecnologias deve ter sempre um fim educacional e um critério pedagógico (Gomes et al., 2021). A esse propósito, Costa et al (2021) acrescentam que estas não devem constituir somente um apêndice ao serem usadas simplesmente com um objetivo utilitário, mas devem potenciar aprendizagens significativas, o que só é possível se usarmos os artefactos digitais como ferramentas epistémicas, que envolvam produtivamente os alunos na sua aprendizagem, ao promover o pensamento e a experimentação na construção do conhecimento novo. Alterar os artefactos mantendo as metodologias de ensino ou alterando-as com objetivos puramente motivacionais ou de consolidação de conhecimentos não constituem práticas epistémicas. Estes autores aconselham a criação de um roteiro que considere a pertinência de determinado(s) artefacto(s) digital(ais), na sua seleção e aplicação, para se constituir(em) como ferramentas efetivas do ensino e aprendizagem. Para tal, estas têm de obedecer a determinadas características: ser interativas, contribuir para a resolução de um desafio; mobilizar conhecimentos; ter um objetivo e um resultado claro; possibilitar a experimentação de ações e ideias e o afloramento de novas experiências sensoriais e cognitivas. Estes autores valorizam ainda a orquestração instrumental como recurso fundamental na implementação de práticas epistémicas com artefactos digitais. Os recursos digitais podem contribuir para estratégias didáticas inovadoras, segundo uma abordagem exploratória, tornando-se sólidos mediadores na educação, se adotados numa perspetiva transformadora e não disruptiva. Só assim serão um contributo necessário na construção do próprio conhecimento por parte do aluno, funcionando como aprendizagem ativa. Efetivamente, o uso da tecnologia em educação só faz sentido se andar de mãos dadas com a didática. Logo, é essencial incrementar uma formação assertiva sobre o uso das tecnologias nos futuros professores e educadores no sentido de dotá-los de conhecimentos conducentes à utilização apropriada das TIC no contexto de ensino aprendizagem. Esta passa por fomentar o seu potencial para aprender, experimentar, comunicar e envolver os alunos em práticas significativas que incentivam competências fundamentais no séc. XXI como o PC, a resolução de problemas, a criatividade e a

colaboração fundamentais para a educação e a formação de cidadãos ativos do futuro. Um dos desafios deste século consiste em melhorar o desenvolvimento dos alunos através da mobilização de conteúdos, de conhecimentos pedagógicos e tecnológicos (Cunha, E., Cabrita, I. & Fonseca, L. 2020).

A geração atual possui um bom conhecimento e boas capacidades na área das tecnologias Cloete (2017). Na perspetiva desta autora, a tecnologia deveria ser integrada no currículo de forma transversal. Para tirar partido das potencialidades dos recursos tecnológicos, é necessário que o professor disponha de conhecimentos para os rentabilizar. Só assim será capaz de selecionar as ferramentas educativas de forma adequada e seguindo critérios pedagógicos (Navarrete & Zegarra, 2020). De acordo com os mesmos autores, será ingénuo pensar, como defendem algumas correntes construtivistas, que o aluno é capaz de aprender autonomamente recorrendo apenas aos recursos sem considerar as interações com os outros alunos e com o professor.

Acresce-se referir que, de acordo com um trabalho de pesquisa realizado por Navarrete e Zegarra (2020), a seleção criteriosa dos recursos audiovisuais influencia positivamente a aprendizagem. Numa sociedade cada vez mais tecnológica e que contribui para os avanços dos meios audiovisuais é imperioso que a educação também avance. Os alunos gastam muito mais tempo na internet, televisão, telemóvel, cinema, entre outros, do que nos trabalhos, por isso a solução não é proibir, mas aproveitar essa situação para benefício da aprendizagem.

4.2. As redes sociais na aprendizagem

Esta geração do séc. XXI usa e manipula as vias digitais de comunicação de forma natural, assumindo-as como parte integrante do mundo em que crescem. Estas permitem-lhe a mobilidade no e do conhecimento, pela troca de saberes e da produção coletiva de sentidos, ainda que, sendo transitórios e mutáveis, precisem de argumentações constantes para serem validados (Moser & Martins, 2021). Segundo Patmanthara et al. (2019), o uso das redes sociais está a tornar-se uma necessidade básica para a maioria dos alunos neste momento.

Silva e Serafim (2016) afirmam que as redes sociais fazem parte do quotidiano dos alunos e professores, todavia são ainda pouco exploradas no ensino, muitas vezes por receio de que o aluno as use indevidamente ou por achar que oferecem pouco benefício pedagógico. Discordando com esta aceção, defendem o uso das redes sociais, enquanto metodologia de ensino e aprendizagem, quer na sala de aula quer na expansão desse contexto de aprendizagem, já que permitem que os alunos participem ativamente na sua própria aprendizagem.

Enquanto potencialidades pedagógicas, as redes sociais, ao possibilitar a interação social, são uma janela para uma visão alargada do mundo e para a proximidade cultural. Ao romper as paredes da escola, proporcionam o acesso a realidades diferentes, fazendo delas um benefício na aprendizagem colaborativa pela possibilidade de intercâmbio que potenciam (Silva & Serafim, 2016). Contudo, estes mesmo autores apontam algumas condicionantes no seu uso pedagógico: como não foram inventadas para fins educacionais, deve-se educar o aluno para a responsabilização na sua utilização em contexto educacional e, para serem eficazes, os docentes devem usá-las didaticamente, com o recurso a estratégias criativas. Também Moura e Carvalho (2013) conferem relevância às redes sociais, dando como exemplo o *Twitter* na promoção da aprendizagem social a partir de comentários de tópicos curriculares de publicações de colegas. Martínez Serrano e Ferraz da Cunha (2016) defendem que quando utilizadas com fins formativos criam impactos positivos no sucesso dos alunos. Esta análise decorre do estudo que confirma que os jovens universitários usam as redes sociais não só para a vivência social e uso cotidiano, mas para realidades relacionadas com a vida académica, tais como a atualização de informações da instituição e factos académicos, tirar dúvidas ou se auxiliarem nos trabalhos.

Segundo um estudo de Patmanthara et al. (2019), as redes sociais são um meio de comunicação que faz parte do dia a dia dos alunos e professores, por isso pretende ser uma mais-valia no processo de ensino aprendizagem, pela aproximação ao seu mundo quotidiano. O seu estudo consistiu na abordagem das várias redes sociais e suas potencialidades para o ensino. Concluiu que o *Youtube* é das plataformas mais usadas no mundo inteiro, que permite a inserção de comentários, tornando-a numa rede social. O

uso do YouTube ajudará a melhorar os resultados académicos dos alunos. Algumas redes sociais têm muitas funcionalidades adequadas para promover capacidades como a discussão, reflexão, partilha de informação, e muito mais. O professor ou aluno pode comentar o vídeo, para que se torne numa discussão *online* interativa. Os *chats* ou comentários nas redes sociais ajudam a interação dialógica e sociológica. Por sua vez, Moghavvemi et al. (2018) também recomendam que os professores integrem o *YouTube* na sua prática letiva para beneficiar das suas potencialidades inerentes ao contexto de aprendizagem/ensino. Os resultados do seu estudo confirmaram que o entretenimento, busca de informações e aprendizagem académica são algumas das principais motivações para o uso do *YouTube*.

O estudo de Costa (2019) salienta a motivação e o aproveitamento no uso do *Instagram* em alunos do 11º ano para a aprendizagem de conteúdos de história A. Este também considera que, sendo uma realidade do quotidiano dos alunos, as redes sociais devem ser aproveitadas para fins pedagógicos, já que podem ser um bom contributo por permitirem aproximar o processo de ensino e aprendizagem aos interesses dos alunos e os seus objetos do dia-a-dia.

Na disciplina de Português, as TIC são recursos fundamentais, sobretudo na pesquisa e seleção de informação, mas pode-se tirar partido de várias ferramentas e plataformas digitais para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, tais como, por exemplo, o *Youtube* para exercitar o espírito crítico na produção e análise de vídeos, o *Padlet* para divulgação de trabalhos, o *Google docs* para escrita colaborativa e até mesmo os blogues ou plataformas de criação de histórias para o desenvolvimento da escrita. Segundo Martins (2012), o blogue estimula a escrita e autoexpressão e respeita a singularidade e diferenciação pedagógica, já que cada um usufrui do tempo necessário para concretização da tarefa. Acresce-se ainda que “A participação em blogues potencia uma aprendizagem reflexiva e crítica, resultante de uma partilha de diferentes opiniões e pontos de vista.” (p. 50). O corretor automático, bem como a possibilidade de encontrar sinónimos é uma vantagem na correção linguística para o aperfeiçoar o repertório vocabular. A gramática pode ser consolidada através da gamificação, num *quizizz* ou *kahoot*, por exemplo. No âmbito deste estudo, foram selecionadas as plataformas que mais se adequavam aos seus

objetivos, sendo algumas de uso mais recorrente no ensino, tal como o *Youtube*, os blogues (neste caso selecionou-se o *Blogger*) e o *Classroom*. Optou-se também pelo *MindMeister* enquanto potenciador da planificação de ideias e selecionaram-se mais duas plataformas menos comuns, mas relevantes no desenvolvimento do espírito crítico, tais como o *Tricider* e o *Kialo Edu*. Como o próprio site *Kialo Edu* refere, é “Uma ferramenta única para estimular o pensamento crítico”. Este facto é corroborado por Morais et al., (2019) ao considerarem estas plataformas de discussão online um incentivo à participação dos alunos em tarefas argumentativas, tendo a vantagem da ubiquidade, e não dependerem do espaço da sala de aula. Esta seleção teve como fundamento o facto de se tratar de redes sociais propriamente ditas, tal como o *WhatsApp*, e outras cujo conceito se pode considerar como tal por admitirem a interação social através de comentários. Este princípio é baseado no facto de que enquanto processo dialógico, cultural e social, pode-se tomar partido das redes sociais no ensino e aprendizagem da argumentação (e.g. Moura & Carvalho, 2013; Patmanthara et al., 2019), pelo que no âmbito deste estudo, que contempla a capacidade argumentativa como competência inerente ao PC, justifica-se o seu uso.

5. Estudos empíricos em Portugal: contributos e perspetivas para este estudo

Existe alguma literatura sobre o desenvolvimento do PC, mas muito pouco no que concerne ao seu relacionamento com as TIC, essencialmente com as redes sociais, na disciplina de Português, sobretudo no que concerne à argumentação. Saliendam-se, todavia, alguns estudos, por estarem relacionados mais diretamente com esta investigação.

Sá (2016) no seu estudo tem como objetivo compreender de que forma uma Unidade Curricular (UC) de língua materna do segundo ciclo de Bolonha para a formação de profissionais da Educação do ensino da língua materna contribui (ou não) para o desenvolvimento do PC no ensino superior, com o auxílio das TIC. O objetivo era aferir o contributo da lecionação da UC de Didática da Língua Portuguesa para o desenvolvimento do PC nos estudantes e o papel desempenhado pelo recurso às TIC nesse contexto. Concluiu-se que a UC promoveu a reflexão, partilha e fundamentação e que as TIC auxiliaram nesse processo. As TIC foram integradas através de um fórum numa *web* social

que promoveu a reflexão, do uso do *Prezi* e *PowerPoint* nas comunicações orais e da consulta de *sites* ou blogues para as pesquisas.

Vieira (2014) no seu estudo implementou as TIC para desenvolver o PC de futuros professores do Ensino Básico. Conclui que as TIC no contexto da Didática das Ciências evidenciam ser recursos que, se utilizados intencionalmente e explicitamente com esse fim, podem demonstrar eficácia na promoção do PC de futuros professores do Ensino Básico. Os espaços de comunicação *online* ou virtuais de aprendizagens foram potenciadores da reflexão e partilha interpares, numa cultura de participação coletiva, contribuindo para o desenvolvimento profissional, social e pessoal dos professores. Tornam-se espaços de debate, de partilha e de construção comunicativa. Conclui-se que é possível desenvolver o PC nos professores, através de estratégias eficazes e questionamento orientadas.

O estudo levado a cabo por Bastos (2011) pretendeu estudar a forma como as TIC, nomeadamente o *Youtube* e o fórum de discussão online no *Moodle*, podiam desenvolver competências de ordem superior, entre as quais o PC, na disciplina de inglês em duas turmas do 11º ano. As tarefas relacionavam-se com a visualização, seleção e produção de vídeos. Foram registados *feedbacks*, reflexões e revisões nos fóruns de discussão. As tarefas no *Youtube* passaram pela seleção, publicação e partilha de vídeos. As conclusões salientam o entusiasmo, motivação e envolvimento social, afetivo, cognitivo e comportamental dos alunos no processo.

Resende (2015) estudou os contributos dos recursos digitais promotores do PC para a aquisição e conhecimentos científicos nas áreas de Ciências, em alunos do 3º ciclo. As conclusões revelam uma desarmonia, já que a maioria dos alunos mobilizou capacidades do PC, no entanto, nem sempre a demonstraram de igual forma, verificando-se inconstância em alguns casos.

Virdis (2021), no âmbito da sua investigação-ação, implementou um conjunto de tarefas de desenvolvimento do PC, com o objetivo de verificar de que forma o questionamento e as simulações que procuram atingir o hiper-realismo podem estimular o PCC nas disciplinas de Português e língua estrangeira. Para tal, aplicou como estratégias pedagógicas o mapa

mental, a tomada de notas, o método socrático e o *feedback* formativo, em alunos do 7º ano (na disciplina de Português) e 9º e 10º na disciplina de Espanhol. O seu autor concluiu que, no que concerne o PCC, os resultados alcançados permitem aferir que os alunos, não só adquiriram os conteúdos (verificou-se uma melhoria em termos de qualidade (participação e abstração) e quantidade (os resultados), como se dotaram de ferramentas capazes de os tornar mais críticos, criativos e humanos. Virdis (2021) defende assim que é imperativo o recurso a estratégias pedagógicas conducentes ao estímulo e desenvolvimento da competência do PCC, devido à supercomplexidade da atualidade e os múltiplos desafios do século XXI.

Capítulo III - Metodologia e procedimentos

Neste capítulo discutem-se os fundamentos teóricos que alicerçaram as opções metodológicas e os procedimentos selecionados. Dá-se relevo à orientação por uma investigação qualitativa no design de estudo de caso exploratório. Explicita-se o design de estudo de caso, os participantes e os critérios inerentes à sua seleção, os métodos e instrumentos de recolha de dados adotados e por fim a descrição da análise desses dados.

1. Opções Metodológicas

As opções metodológicas a seguir numa determinada investigação surgem em função dos objetivos, da natureza da situação ou fenómeno que se pretende estudar, das questões de investigação formuladas, do nível de controlo requerido e de fundamentos epistemológicos (Cardoso & Rego, 2017).

Neste caso específico pretende-se, com este estudo, compreender de que modo as TIC, e em particular as redes sociais, podem contribuir para o desenvolvimento do PC na disciplina de Português em alunos do 11º ano de escolaridade, permitindo caracterizar o seu desempenho quanto à eficácia argumentativa bem como o envolvimento comportamental, afetivo e cognitivo em tarefas realizadas em ambientes digitais.

Para atingir estes propósitos, pretende-se estudar, de forma detalhada, diversos aspetos decorrentes das experiências de aprendizagem, nomeadamente a mobilização do PC, especificamente da argumentação, na resolução de tarefas em ambientes digitais, assim como o envolvimento dos alunos a nível comportamental, afetivo e cognitivo.

Para alcançar o objetivo acima enunciado, formularam-se as seguintes questões de investigação: 1) Como se caracteriza o desempenho dos alunos ao longo das tarefas propostas, no desenvolvimento do pensamento crítico, especificamente da argumentação, na disciplina de Português através das TIC?; 2) Como se caracteriza o envolvimento, a nível comportamental, cognitivo e afetivo dos alunos no desenvolvimento do pensamento crítico, especificamente da argumentação, na disciplina de Português através das TIC? e 3)

Como se caracteriza o contributo das experiências proporcionadas pelas TIC no desenvolvimento do pensamento crítico, especificamente da argumentação, para uma prática de ensino eficaz do Português?

Este conjunto de questões são abertas e têm um carácter evolutivo, focando-se na descrição das experiências e na tentativa de compreender em profundidade o “como” e o “porquê”, pelo que se vai optar por uma investigação qualitativa interpretativa, no design de estudo de caso (Ponte, 2006).

A metodologia deste estudo tem um carácter exploratório (Yin, 2005), visto existir pouco conhecimento sobre esta simbiose das três áreas implicadas no estudo: TIC, Português e PC (especificamente da argumentação). Existem investigações parcelares sobre estes três conceitos, mas sobre os três em simultâneo não se encontraram investigações que englobassem esta combinação, para assim aferir as relações entre elas. Considerou-se, contudo, pertinente a sua investigação, por acreditar que contém elementos que valem a pena serem investigados.

Neste estudo, a investigadora adquire o estatuto de participante, sendo a observação o principal instrumento de recolha de dados, apoiando-se em narrativas, citações diretas dos participantes sobre as suas experiências e envolvimento, gravações e transcrições das entrevistas, análise de documentos; em suma, registos sobre a forma de palavras. O objetivo é, recorrendo a fontes de recolha de dados múltiplas e diversificadas, recolher o máximo de informação, como se recomenda numa investigação qualitativa.

1.1. A investigação qualitativa em educação

Em educação, identificam-se dois tipos de investigação: a qualitativa e a quantitativa. Assentam em dois paradigmas que apreendem os fenómenos através de diferentes lentes. A qualitativa tem por base o paradigma construtivista ou interpretativo cujo princípio assenta na descrição e classificação dos fenómenos procurando compreender e interpretar a realidade. A segunda está relacionada com o positivismo, que se sustenta em dados observáveis e mensuráveis, pois tem por base as ciências naturais, cujo método a ele associado é o científico, estudando-se as causas e variáveis, baseando-se na estatística e

nos modelos matemáticos para o tratamento de dados. A qualitativa estuda as relações entre o investigador e o objeto de estudo, procurando respostas que dão ênfase à forma como as experiências sociais são concebidas e obtêm significado (Vale, 2004).

Na educação, tendo em conta a suscetibilidade e complexidade da realidade educacional, cujo centro são seres humanos (com emoções e sentimentos), depressa se comprovou que a investigação quantitativa era muito incipiente e pouco adequada, visto não se poder traduzir em dados quantitativos algo tão complexo e sujeito a várias variáveis, dependentes do contexto, de vários condicionalismos e dos participantes, que por serem seres humanos são imprevisíveis e complexos, tal como a situação em si que é única e não sujeita a generalizações (e.g. Bogdan & Biklen, 1992; Coutinho, 2014; Vale, 2004).

A metodologia qualitativa desenvolve-se no meio natural e baseia-se na relação entre ele e os fenómenos, por isso sendo o comportamento influenciado pelo meio, esta deve ocorrer *in loco*. Esta parte de um problema que orienta a investigação, cujo objetivo consiste na sua resolução a partir de múltiplos conhecimentos e análises que conduzam à sua compreensão, num contexto real onde este vai ser alvo de estudo. Para tal, o caminho passa por um conjunto de processos tais como observar, registar, analisar, refletir, dialogar e repensar constituindo partes essenciais da investigação (Vale, 2004). Assim, o investigador terá de adquirir uma visão abrangente, metódica e integrada do contexto em estudo: a sua congruência, a sua disposição, as suas normas implícitas ou explícitas, pelo que o seu trabalho é muito semelhante ao do detetive, em que, através de um processo minucioso, de observação e levantamento de notas e indícios, vão-se recolhendo e seguindo pistas, sejam implícitas ou explícitas, recolhidas nas entrevistas, observações ou artefactos. Já Bogdan e Biklen (1992) metaforiza o papel do investigador como “cavaleiro solitário”, visto que “o investigador enfrenta, isoladamente, o mundo empírico, partindo só, para voltar com os resultados” (p. 108). Como estes são imprevisíveis ou incertos neste tipo de investigação, o processo é cíclico, tendo-se de analisar, concluir, reformular, indagar, questionar, pôr em causa, confrontar e refazer até chegar à compreensão do fenómeno naquele contexto, com aquelas condições, aqueles participantes e aquelas circunstâncias.

Para este estudo, de base empírica, a abordagem qualitativa é uma opção adequada para investigar o problema, visto pretender-se estudar as entidades responsáveis pela sua aplicação no meio natural em que se inserem, não se pretendendo testar uma teoria, mas indagar ideias, encontrar significados nos comportamentos individuais e nas interações sociais com base na perspectiva dos elementos intervenientes no processo (Coutinho, 2014).

Assim, tendo em atenção o problema e as questões que se enunciaram, pretende-se fazer uma descrição relevante e pormenorizada explicando os fenómenos em estudo. Busca-se assim aferir significados pessoais, num estudo abrangente e holístico, verificar as interações entre os participantes no seu contexto, como pensam, como agem, como reagem, ou seja, quais as suas disposições e envolvimento no estudo, no que se refere ao processo de ensino aprendizagem.

1.2. O estudo de caso qualitativo

O estudo de caso, segundo Ponte (2006), é um design de investigação, que pode integrar qualquer abordagem metodológica, seja ela quantitativa, qualitativa ou mista. Sendo ele de base empírica, o trabalho de campo e a análise documental são a fonte em que ele se baseia. O estudo de caso baseia-se numa abordagem idiográfica, segundo Gibbs (2009), pois concentra-se no particular, no singular, no característico, no peculiar. Interessa a visão holística da realidade social da singularidade do caso. Este apoia-se numa forte base teórica que serve de orientação a toda a investigação, sobretudo relativamente à seleção, recolha e tratamento de dados, permitindo, a partir dela, formular questões que lhes servirão de suporte.

Podem adotar-se perspectivas diferentes num estudo de caso: uma de índole interpretativa e outra pragmática. A interpretativa foca-se no ponto de vista dos participantes e a perceção da realidade que transmitem, a pragmática tem o foco numa visão do investigador mais geral, mas completa e coesa (Ponte, 2006).

Segundo Ponte (2006), o estudo de caso tem como objetivo estudar particularmente uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um

sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social onde se procura compreender em profundidade o “como” e os “porquês”. Pretende-se realçar a sua especificidade e a sua unicidade nos aspetos que interessam ao investigador, para contribuir para a compreensão global de um fenómeno. Deste modo e de acordo com vários autores (e.g. Bogdan & Biklen, 1992; Merriam, 1998; Ponte, 2006; Vale, 2004; Yin, 2005) é uma investigação que se assume como particularista, debruçando-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em vários aspetos, procurando descobrir o que há nela de essencial e característico. Nela, a investigação tem muito pouco controlo sobre o fenómeno em estudo, que se desenvolve em contexto natural para o qual são necessárias fontes múltiplas de evidências para o caracterizar.

Para Ponte (2006) a especificidade do caso resulta de dois fatores: as determinantes internas (a sua história, a sua natureza, as suas propriedades próprias) e as influências externas, próximas e distantes, diretas e indiretas que recebe do seu contexto. Daí ser fundamental, no caso, a história (o modo como se desenvolveu) e o contexto (os elementos externos, quer do meio envolvente, quer os de cariz social e sistémico que nele exerceram maior influência).

Alguns autores consideram vários tipos de estudos de caso. Para Skate (1994) o estudo de caso pode ser: 1) intrínseco, orientado para o estudo de um único caso particular; 2) instrumental, direcionado para o estudo de um caso específico para obtenção de conhecimentos aprofundados sobre um assunto ou para aprimorar uma teoria e 3) coletivo, incorpora o estudo simultâneo de vários casos com o objetivo de melhor compreender o fenómeno. Privilegia-se a profundidade da análise e não a sua generalização, para assim alcançar um conhecimento contextualizado e concreto. É possível adquirir informação relevante para a compreensão do caso e para fundamentar decisões conducentes à melhoria do serviço educativo (e.g. Merriam, 1998; Yin, 2005). Já Yin (2005) identifica quatro tipos de estudo de caso: (1) estudo de caso singular, quando incide num único caso; (2) estudo de caso singular incorporado, quando se integram subunidades de análise, como por exemplo, professores, funcionários ou turmas numa situação de estudo de uma escola; (3) estudo de caso múltiplo, em que existe mais que um

caso, possibilitando estudos comparativos ou de replicação; e (4) estudo de caso múltiplo incorporado, quando existem várias subunidades em cada um dos diferentes casos, que são separados dos restantes, e cuja variedade de instrumentos de recolha de dados pode ser aplicada em cada uma das subunidades.

Segundo o propósito do estudo de caso, este pode ser: 1) exploratório quando o assunto ou objeto de estudo é pouco explorado, havendo pouco conhecimento sobre ele e a literatura não oferece hipóteses conceituais relevantes, possibilitando assim obter informações preliminar sobre o tema; 2) descritivo, baseado na “descrição grossa”, detalhada, sistemática e o mais completa, descrevendo como é o caso em estudo; 3) analítico (a partir da problematização do caso pode-se criar uma nova teoria ou confrontá-la com outra existente (Yin, 2005). Ponte, 2006 considera os dois últimos.

A escolha pelo tipo de estudo de caso não pode ser aleatória, mas criteriosa e intencional, por forma a possibilitar a recolha do máximo de evidências e potenciar a compreensão do fenómeno em estudo (Yin, 2005).

Tendo por base o exposto e depois de ponderadas todas as opções metodológicas e paradigmáticas, devidamente fundamentadas na revisão da literatura sobre o assunto, no problema e questões em estudo, considera-se a opção pelo paradigma interpretativo porque se pretende privilegiar o significado atribuído pelos participantes. A linha seguida será a de uma investigação qualitativa, de carácter exploratório, com uma abordagem naturalista interpretativa, no design de um estudo de caso instrumental.

2. O contexto e os participantes

Estando perante um estudo de caso qualitativo onde se procura conhecer em profundidade o fenómeno em estudo identificando o seu “como” e os seus “porquês”, fazendo assim justiça à sua unidade e identidade próprias (Ponte, 2006), é relevante efetuar uma descrição do contexto e dos participantes, enquanto agentes envolvidos num meio que os contextualiza e lhes confere uma identidade própria.

Deste modo, pretende-se fazer uma caracterização do contexto e dos participantes, da professora /investigadora, da turma e dos alunos caso e explicar os critérios de seleção,

para que se possa compreender o desempenho e o envolvimento dos participantes na experiência de aprendizagem realizada.

2.1. O contexto

O presente estudo desenvolveu-se no contexto de uma escola básica e secundária do concelho de Viana do Castelo, sede de um Agrupamento. Este é constituído por cinco EB1/JI e uma EBS. A escola sede tem no secundário 9 turmas, sendo 2 de Ciências e Tecnologia e as restantes mistas; integrando também os cursos de Humanidades e Ciências Socioeconómicas. Há ainda 3 cursos profissionais. A maior parte dos alunos da escola provêm das freguesias vizinhas, integradas em meio rural. 10% tem escalão A e 16% escalão B. A maioria das habilitações dos pais são de 2º e 3º ciclo.

2.2. A professora/investigadora

Segundo Yin (2005), no estudo de caso qualitativo, o investigador é um observador privilegiado, recolhendo dados e fazendo anotações sobre o seu campo de estudo e disposições dos participantes, pois tem um papel preponderante, dinâmico e fundamental na investigação. O facto de ter acesso à fonte direta dos dados, faz do investigador o principal elemento no processo (Bogdan & Biklen, 1992). No entanto, Vale (2004) considera que sendo o investigador o responsável pela observação participante, este poderá ter impactos e efeitos sobre os factos em estudo, pelo que deve distanciar-se o mais possível e evitar o envolvimento afetivo e subjetivo nas observações. Para contornar este constrangimento e tentar ser o mais objetiva possível, a investigadora recorreu a instrumentos e técnicas diversificadas para que houvesse triangulação e imparcialidade.

A professora, que assume o papel de investigadora, é do grupo 300, leciona nessa escola há 26 anos as disciplinas de Português e francês, num total de 30 anos de serviço. Nos dois últimos anos, foi-lhe atribuída a disciplina de cidadania, na turma referente a este estudo (11.º ano). É diretora de turma (DT) dessa turma desde o 10º ano, tendo sido também diretora de turma da maioria dos alunos desde o 7º ano e professora de Português desde o 5º ano. Assim, a investigadora tem um conhecimento aprofundado da escola, comunidade educativa, discentes, Encarregados de Educação (EE) e alunos.

O facto de a investigação ocorrer em contexto natural permitiu uma observação mais rigorosa e intensa. Contribui também para tal o facto de estar num meio por si bem conhecido, bem como dos alunos, possibilitando assim vivências relevantes e um ambiente de proximidade e à vontade por parte de todos os envolvidos. Esta criou também um bom ambiente de trabalho e um clima propício à investigação. Optou por não referir aos alunos quais eram os casos envolvidos no estudo para que agissem com naturalidade e não fossem condicionados pela observação, que foi sempre efetuada de forma discreta. Para manter uma certa distância com a investigação, e haver equidade, as tarefas foram realizadas por todos os alunos uniformemente. Esta, ainda que a gravação das aulas fosse autorizada pelos Encarregados de educação, optou por não o fazer, pois conhecendo o perfil da turma, cujos alunos são reservados e pouco participativos, considerou que poderiam ficar inibidos, condicionando o seu desempenho. Aliás, perante essa informação à turma, estes não reagiram bem, por isso, a professora investigadora teve em conta as suas preferências e apenas recorreu à gravação em áudio.

O relacionamento próximo que a professora tem com os alunos foi uma mais-valia na execução das tarefas de forma natural, no entanto, a investigadora sentiu alguns constrangimentos daí decorrentes, tais como o registo das observações de forma a que os alunos não o detetassem (para não condicionar as situações /observações) e o distanciamento afetivo dos casos, para manter a imparcialidade. Narrar as situações e interpretar fenómenos enquanto observador e participante em simultâneo, como se fosse um avaliador externo, revelou-se uma debilidade, no entanto, a investigadora, tendo sempre em mente esse constrangimento inerente à observação participante (onde há dualidade de papéis), esforçou-se por ser imparcial e objetiva, descartando qualquer possibilidade de subjetividade. Por esse facto, houve momentos de alguma ansiedade.

A professora, tendo em conta as tarefas e o facto destas se desenvolverem em ambiente digital, dotou-se de conhecimentos e aprofundamento do seu desenvolvimento pessoal e profissional, procurando informação atualizada e pertinente fomentadoras da qualidade das intervenções didáticas e do seu desempenho, bem como a sua reflexão constante e eficaz, numa perspetiva construtivista, sempre disponível para novos desafios.

2.3. A turma

Visto que se considera relevante enquadrar as disposições e desempenho dos casos no contexto real em que se integram, faz-se uma breve referência à turma, cuja caracterização mais pormenorizada será efetuado no Cap. V.

A aplicação do estudo foi efetuada no contexto onde a investigadora leciona, numa turma que integra a sua tarefa docente, tornando-se assim mais fácil a sua implementação por não estar dependente de outros elementos.

O estudo foi então implementado numa turma do 11º ano do curso de Ciências e Tecnologias, cujos alunos são oriundos de freguesias vizinhas da localização geográfica da escola. Dois não pertencem à zona pedagógica. Esta é constituída por 13 alunos, sendo 7 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com idades entre os 16 e 17. Um grupo de 8 integram a mesma turma desde o 5º ano, de entre os quais 6 desde o pré-escolar. Os restantes 5 alunos foram integrados na turma no 10º ano.

A professora investigadora selecionou esta turma, baseando-se em considerações da literatura e no contexto de implementação do estudo. Assim a opção por um nível de ensino cujo desenvolvimento de PC é mais complexo teve como princípio o referido na literatura científica que refere que estas competências se tornam mais relevantes à medida que se vai progredindo no ciclo de ensino (OECD, 2019). O conhecimento abrangente e profundo dos alunos, baseado no facto de a investigadora ter acompanhado a maioria dos alunos desde o 5º ano, foi um elemento relevante na seleção da turma a acompanhar, visto que possui um conhecimento holístico da turma e dos casos. Assim, é detentora de evidências anteriores sobre as competências dos mesmos, nomeadamente relativas ao PC e uso das tecnologias. É o PC a competência onde eles manifestam maiores constrangimentos. Por isso, é aquela que a investigadora pretende compreender, analisando o envolvimento e desempenho destes alunos. Pretende-se ainda perceber o contributo das TIC ao nível do envolvimento e aprendizagens destes participantes neste estudo, no desenvolvimento do pensamento crítico.

2.4. Os alunos - caso

Para ser possível retirar o máximo de informação a partir de uma observação mais cirúrgica, profunda e completa, maximizar o conhecimento sobre o propósito da investigação e responder às questões de investigação o número de casos deve ser reduzido (Vale, 2004). Assim, tratando-se nesta investigação de uma abordagem qualitativa, no design de estudo de caso, que é um estudo em profundidade, optou-se por selecionar 2 alunos heterogêneos, quanto aos desempenhos académicos, características sociais e psicológicas. A seleção dos casos ocorreu no final do primeiro período, pois inicialmente a investigadora procedeu à recolha de dados sobre a caracterização do contexto, da turma e dos casos em particular, e observou atentamente o desempenho dos alunos em situação de ensino-aprendizagem do Português e desenvoltura com as TIC sendo estes os dois critérios principais a ter em consideração para a seleção dos casos.

Na realização da primeira tarefa, houve uma reformulação dos casos em análise, visto que um deles tinha um empenho e envolvimento muito semelhante a outro caso selecionado. Assim, optou-se pela sua substituição, em favor de uma aluna com perfil diferente, sobretudo no que toca à sua apetência pelas TIC. Assim, a professora-investigadora considerou ser pertinente o seu acompanhamento neste estudo, por ter demonstrado um empenho e envolvimento fora do habitual nessa tarefa, revelando-se mais interventiva e mais motivada. Desta forma, considerando que as questões de investigação se relacionam com as TIC e pretendem estudar de que forma as TIC contribuem para o desenvolvimento de interações e comunicações, que implicam PC, este caso tornou-se relevante na investigação. Além disso, segundo o estudo de Ramos (2021), os alunos mais tímidos, mais desmotivados, menos participativos e com mais dificuldades de aprendizagem são aqueles que demonstram maior desempenho e interesse em meios digitais, superando-se relativamente ao contexto de ensino aprendizagem sem recurso às TIC. Tratando-se de uma aluna com este perfil, havia a expectativa de estudar este caso, para verificar se essa perspetiva se concretiza no âmbito desta investigação.

A fim de garantir o anonimato, para assim “proteger a sua identidade” e assegurar que as informações recolhidas não causassem danos psicológicos, sociais ou académicos aos

casos, ou seja, segundo Bogdan e Biklen (1994), para que “não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo” optou-se por designá-los por caso A e Caso B. O seu perfil é descrito no capítulo V e porque se pretende fazer uma caracterização o mais holística, completa e específica possível, foram consultados vários documentos (e.g. sistema INOVAR, atas, Projeto Curricular de Turma).

Pretende-se, assim nesta investigação, compreender o desempenho e envolvimento destes casos nas estratégias e tarefas fomentadoras do PC, com recursos às TIC, recolhendo o máximo de informação possível para a compreensão do fenómeno e a profundidade dos casos, retirando deles o que há de único, singular e essencial.

No estudo de caso qualitativo, visto que se pretende encontrar padrões heterogéneos no contexto real, a seleção criteriosa dos casos é fundamental, pelo que não pode ser aleatória. Assim, de modo a maximizar o conhecimento sobre o problema em estudo, procedeu-se à sua escolha baseada nos seguintes critérios, para além dos já referidos anteriormente: 1) A vontade dos alunos em participar e colaborar, em todas as fases do processo, para potenciar o envolvimento e colaboração; 2) A aptidão por trabalho de pares/grupos, como promoção de um trabalho em equipa salutar e cooperativo, bem como um relacionamento interpessoal positivo e fomentador da aprendizagem (Esta opção pretendia assegurar um ambiente salutar nas tarefas que implicassem trabalho de pares / grupo e avaliação inter pares); 3) Diferenciação no nível de desempenho académico para fomentar a partilha, resolução de problemas e consecução das tarefas; 4) A apetência e motivação pelas tecnologias, visto que as tarefas se iriam realizar em contexto digital, permitindo assim uma integração mais assertiva no mundo *online*.

3. Fases do estudo e procedimentos

Este estudo foi implementado durante o ano letivo 2021-2022, tendo tido várias fases. Antes do início do ano letivo, foi feita uma pesquisa bibliográfica da literatura científica. Foi ainda delineado o projeto, pela seleção do tipo de investigação, opções metodológicas, identificação das questões de investigação e seleção do contexto e participantes. Em setembro, foi solicitada a autorização de aplicação do estudo ao Diretor e aos EE e consultado vários documentos sobre a turma de incidência. Em outubro e novembro, foi

feita a planificação das tarefas de acordo com uma seleção criteriosa: que fossem desafiantes, motivadoras, em conformidade com os interesses dos alunos, significativas, contextualizadas, enquadradas nas aprendizagens do Português e relevantes para o estudo, tendo em conta a literatura. Mesmo assim, ainda que previamente planificadas, estas foram sofrendo reajustes pontuais.

A implementação da experiência didática decorreu de novembro de 2021 a abril de 2022. Em outubro foram aplicados os questionários do PC e em abril e maio, a entrevista e o questionário final. Durante esse tempo foi iniciado o processo de escrita, sobretudo na descrição das tarefas e registo das observações dos casos. De maio a agosto, procedeu-se ao tratamento e interpretação de dados recolhidos. De agosto a novembro 2022, foram redigidas as considerações finais e as conclusões. Nesse período, foi feita a revisão final da literatura, procedimento realizado ao longo do ano ciclicamente para aprofundar a fundamentação teórica, ou ainda sustentar a análise e interpretação dos dados, procedimentos ilustrados na Tabela 6.

Tabela 6 - Desenvolvimento do estudo

Etapas da investigação	Data	Procedimentos
2021-2022		
Preparação teórica do estudo – 2021	Junho, julho Julho, agosto Julho a setembro	Pesquisa bibliográfica Elaboração do Projeto Revisão da literatura
In loco: preparação documental – 2021	Setembro	Autorizações à escola e EE Apresentação do projeto aos alunos Caracterização dos alunos / pesquisa e recolha de dados em documentos pedagógicos
Planificação didática 2021	Outubro e novembro	Seleção e organização das tarefas Produção dos materiais
Trabalho de campo /Experiência didática 2021- 2022	Outubro Novembro a abril Abril e maio	Realização de um questionário do PC Aplicação das tarefas e registo de observações Entrevista e questionário final
Tratamento dos dados 2022	Maior, junho, julho, agosto	Análise e interpretação dos dados
Redação da dissertação 2022	Agosto, setembro, outubro e novembro	Revisão da literatura Leitura dos vários documentos recolhidos Conclusões e considerações finais

4. A recolha de dados

Nesta parte pretende-se responder ao “que” e “como” vão ser recolhidos os dados. Os dados qualitativos têm a sua origem em ações cheias de significação e complexidade, num local social e histórico, e estão associados às interpretações dos participantes e do investigador. Estes apresentam uma visão holística do fenómeno em análise e possibilitam o estudo de vários processos já que são objeto de recolha durante um período de tempo específico. Decorrem de uma observação prolongada e participante do investigador no quotidiano do grupo que analisa, em que ele desempenha o papel de observador durante um processo de tempo alargado (e.g. Coutinho, 2014; Bogdan & Biklen, 1992; Vale, 2004; Yin, 2005).

Assim, este estudo baseou-se na informação empírica recolhida junto dos participantes, sob diferentes formas e suportada em diferentes instrumentos, o que permitiu clarificar significados da informação recolhida, reduzindo assim a subjetividade, possibilitando a triangulação e evitando assim um possível enviesamento de dados.

No caso concreto desta investigação, de base empírica, os instrumentos de recolha de dados foram ajustados à problemática e questões de investigação e inserem-se nos métodos referidos pela literatura científica para um estudo de caso qualitativo: inquérito por questionário, inquérito por entrevista, observações, gravações, documentos e artefactos produzidos pelos alunos. (e.g. Coutinho, 2014; Bogdan & Biklen, 1992; Gibbs, 2009; Vale, 2004). Estes dados foram recolhidos junto dos participantes, no seu local natural, durante o primeiro e segundo período escolar.

4.1 Inquérito por questionário

O inquérito por questionário constitui uma técnica de recolha de dados cuja informação vai ser adquirida pelo processo de inquirição dos destinatários. Geralmente, são formulários onde são administradas questões que podem incidir sobre sentimentos, emoções, valores, disposições, opiniões ou factos. Os questionários são estruturados, podendo contemplar questões de escolha múltipla, abertas ou fechadas, diretas ou indiretas, selecionadas com fundamentação na literatura. As questões abertas são de mais

difícil tratamento, e geralmente de menos agrado do destinatário. Poderão ser relevantes para servir de base orientadora, aliás como as fechadas, para a elaboração das questões das entrevistas, que permitem aprofundar ou esclarecer o seu conteúdo. (e.g. Coutinho, 2014; Vale, 2004). Permitem ser aplicados a um número significativo de pessoas. São menos enriquecedores do que as entrevistas, por não contemplar pormenores e interações que acontecem no discurso partilhado. Por vezes é difícil ter 100% de retorno, já que, nem sempre existe colaboração total dos destinatários, o que o distingue do inquérito por entrevista cujo retorno é imediato. Devem ter em conta a literacia, o nível etário, o tempo de resposta e a natureza do conteúdo (Coutinho, 2014; Vale, 2009). São, todavia, menos pessoais e por isso requerem muito cuidados na sua elaboração. Testá-los é fundamental para que não ocorram imprevistos de interpretação, adequação e pertinência ou outros tipos de erros (Coutinho, 2014).

Neste estudo foram aplicados dois questionários. O primeiro (Anexo 1) foi realizado no início do ano letivo e tinha como objetivo aferir o ponto de partida relativamente ao PC, de modo a medi-lo o mais objetivamente possível, visto nunca ter sido avaliado. Depois de efetuar uma pesquisa sobre a existência de testes que medissem o PC, optou-se pela sugestão do Teste de Pensamento Crítico e Criativo (TPCC) de Lopes et al (2018) por estar adaptado à realidade portuguesa e ser de fácil aplicação. Esta opção foi suportada em vários fundamentos: ser nacional e, por isso, mais adequado à realidade dos alunos portugueses e ser de mais fácil aplicação, pela limitação de tempo disponível, (do que por exemplo, o de Corneil), por ser menos extenso. Este incorpora um questionário para medição das disposições do PC, com as subescalas: procura da verdade, mente aberta, mente analítica, sistematicidade, autoconfiança no raciocínio, curiosidade intelectual e maturidade cognitiva, cuja pontuação corresponde a níveis, e um teste de avaliação de competências do PC, baseadas na interpretação, análise, explicação, avaliação e síntese, às quais se associam critérios de desempenho. Depois de aplicado o teste, que consiste na resposta a perguntas, a partir da leitura e interpretação de um texto, foi efetuada a sua correção/ avaliação a partir da grelha de avaliação do PC proposta pelos próprios autores (Anexo 2).

No final do estudo, foi ainda aplicado o segundo questionário (Anexo 3) sobre as tarefas desenvolvidas cujo objetivo consistia em retirar informação pertinente sobre o desempenho e envolvimento dos alunos nas tarefas e sobre o uso das tecnologias no desenvolvimento do PC, servindo como suporte complementar na recolha de dados. Este tinha essencialmente perguntas fechadas, mas também continha algumas abertas e foi dirigido ao grupo turma. Inicialmente pretendia-se ser anónimo, mas a investigadora considerou relevante conhecer as respostas dos casos para análise e cruzamento de dados face ao respondido nas entrevistas e para indagação da necessidade ou não de uma entrevista suplementar para esclarecimento de dúvidas. Depois de respondido foi tratado estatisticamente pela plataforma *Google (forms)*. De qualquer forma, para salvaguarda da veracidade e transparência nas respostas, a professor esclareceu (oralmente e por escrito) que os dados recolhidos seriam confidenciais, sendo apenas utilizados no âmbito da investigação que esta já lhes deu a conhecer.

4.2. Inquérito por entrevista

As entrevistas baseiam-se em questões abertas, fechadas ou mistas, que o investigador faz ao inquirido e, tal como os questionários, visam obter informações relevantes para o estudo. As entrevistas dão-se em formato de “discussão guiada” com participantes que são recrutados sem preocupações de representação (Coutinho, 2014). Estas apresentam a relevância de proporcionarem a auscultação das perspetivas dos participantes, num confronto pessoal e humano. Esta interação entre entrevistado e entrevistador e participantes entre si traz informações enriquecedoras, que o questionário não possibilita (Coutinho, 2014). São consideradas por Vale (2004) uma das formas mais eficiente de receber informações. Permitem clarificar conceitos, experiências, situações, sentimentos e pensamentos, compreender, interpretar, descobrir significados e hipóteses de trabalho. Podem ainda suscitar outras questões de interesse que não tinham surgido anteriormente, ou permitir uma adaptação das mesmas em função das respostas ou situações, podendo assim conduzir a novas perspetivas, sendo destacadas pela sua flexibilidade. No entanto, em termos de tempo e custo torna-se mais dispendiosa por implicar limites de participantes (Coutinho, 2014).

Estas podem ser estruturadas (fechadas), não estruturadas (abertas) ou semiestruturadas. Coutinho (2014) refere que na entrevista não estruturada não existe um guião previamente elaborado, pois as questões surgem no contexto imediato. Segundo Bogdan e Biklen (1992) estas centram-se em tópicos guiados ou podem ser orientadas por questões mais gerais. As estruturadas têm por base um guião e as semiestruturadas também, mas oferecem uma certa flexibilidade e liberdade ao entrevistado para readaptar e ajustar, em função do andamento e necessidades que vão surgindo no diálogo. Pode utilizar-se diferentes entrevistas em momentos diferentes. A seleção deve estar relacionada com o objetivo da investigação (Bogdan e Biklen, 1992).

Quanto à tipologia, a opção foi a entrevista semiestruturada (Anexo 4) pelas suas vantagens, já que todos respondem às mesmas questões sem quebrar a liberdade de expressão dos participantes, através das respostas abertas que possibilitam um leque maior de respostas e questões favorecendo a pertinência e qualidade da informação. Permitem ainda uma maior ligação entre o entrevistado e o entrevistador em termos afetivos e comunicacionais. Além disso, possibilitam recolher dados que não se captam através das observações, tais como as que se relacionam com o interior do ser humano: sentimentos, pensamentos, intenções e factos passados possibilitando reconstruir o passado, interpretar o presente e prever o futuro.

Optou-se por realizar uma entrevista de conjunto aos dois alunos-caso, já que a técnica em grupos permite estabelecer um sistema interativo de comunicação no seio do grupo, fluidez da discussão e enriquecimento das informações, pela tendência humana de formar opiniões e disposições na interação entre os sujeitos, permitindo a reflexão interpares, o que faz com que se sintam mais à vontade.

Inicialmente, a investigadora tinha como objetivo proceder a vários momentos de entrevistas/conversas, depois da maioria das tarefas, no entanto, por constrangimentos de tempo e para respeitar a vontade dos casos que manifestaram algum desagrado, apenas foi realizada num único momento, ainda que tenha trazido muitas informações relevantes. Esta ocorreu no fim da execução de todas as tarefas, durante 30 minutos, na sala de aula, sendo gravadas e transcritas posteriormente, contribuindo para o tratamento de dados.

A entrevista suportou-se num guião previamente elaborado que continha as questões e a sua sequência (Anexo 4). Estas eram abertas e enunciadas numa linguagem acessível e adequada ao público-alvo, para assim clarificar conceitos e questões a investigar.

Quer a entrevista quer o guião consignaram os princípios referidos por Gibbs (2009): o consentimento informado e o anonimato. Desta forma, foram respeitadas as questões éticas, tendo sido comunicadas verbalmente aos participantes, que manifestaram o seu consentimento e foi feita a codificação dos nomes nas transcrições e na descrição do estudo.

4.3. Observações

As observações são registo de ocorrências, descrições das pessoas, contextos ou objetos e podem ser classificadas em vários tipos, cuja opção se relaciona com o problema, objetivo e metodologia. Na investigação qualitativa, usa-se preferencialmente a observação não estruturada. Neste tipo de observação, o investigador observa o que acontece “naturalmente” e daí ser também designada observação naturalista (Coutinho, 2014). O investigador parte para o terreno apenas com uma folha de papel onde regista tudo o que observa, são as chamadas notas de campo extensivas, traduzidas em narrativas e registos detalhados, como é o caso dos diários de bordo (Bogdan & Biklen, 1992). Estas, segundo Bogdan e Biklen (1992), são importantes para a observação participante, visto abrangerem uma parte descritiva do objeto, pessoas, etc... e outra reflexiva, onde constam as reflexões, ideias e preocupações do investigador. Na parte descritiva faz-se uma descrição objetiva dos detalhes. Vale (2004) corrobora a relevância das observações, considerando-as a melhor técnica do observador em campo, pois “permitem comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz”. (p. 9)

Ao contrário das entrevistas, as observações vão ocorrendo de forma empírica e não planeada, nos contextos, em interação, não havendo influência ou propósitos sobre as informações que se pretendem extrair. Surgem naturalmente e fornecem ideias para as entrevistas (Vale, 2004), assim como as entrevistas sugerem ideias para as observações. A interação entre estas duas técnicas é muito enriquecedora para a análise dos dados.

O investigador pode assumir duas perspetivas: a de observação participante, ou não participante. Segundo Vale (2004), a perspetiva da observação participante é uma boa opção “quando se trata de um fenómeno único ou novo do qual pouco se sabe e que é suficientemente delimitado para ser estudado como um caso.” (p.10). Tratando-se esta investigação de um estudo de caso, delimitado, e sendo professora da turma, que terá um duplo papel, esta é a opção da investigadora para assim conseguir agregar múltiplas observações pertinentes e variadas.

Esta opção metodológica possibilita uma aproximação/confiança e um conhecimento mais profundo do público-alvo, assim como uma recolha de dados complementares. Houve, contudo, o cuidado com a neutralidade, já que a professora-investigadora, estando em dois papéis (observador e interveniente), tentou ultrapassar as desvantagens desta perspetiva, que é ser tendenciosa e não ter tempo nem condições para registar sistematicamente e com eficácia todas as situações. Para tal, produziu um guião de observação (Anexo 5), pelo qual orientou as suas anotações, tendo o cuidado de registar o máximo de informação possível, sendo fiel ao observado. Neste processo, seguiu alguns itens a ter em consideração que seriam preenchidos durante e no final das observações. As observações foram registadas em todas as fases das tarefas, durante o segundo período, de janeiro a abril. Estas narrativas permitiram fazer um retrato da complexidade do fenómeno tendo sido um instrumento expedito e eficiente para captar informação. Estas constituíram registos flexíveis pela possibilidade de regressar ou avançar temporalmente, voltando às perceções, histórias, memórias e vivências registadas, evitando assim a possibilidade de distorção trazida pelo tempo.

4.4. Documentos

Os documentos são registos, materiais e dados que se utilizam antes ou durante o processo de investigação e podem ser de natureza diversa tais como relatórios, registos biográficos, notas e produções escritas dos alunos e devem ser tratados da mesma forma que os outros instrumentos.

Numa fase inicial e como suporte à caracterização da turma e dos casos, foi efetuada a consulta de documentos, tais como atas, pautas, Projeto Curricular de Turma, registos

biográficos e ficha individual dos alunos no INOVAR e Projeto Educativo da escola. Estes permitiram uma visão mais completa e abrangente dos casos, sobretudo num deles, relativamente ao seu perfil académico e pessoal no ciclo anterior. Deste, a professora investigadora não tinha um conhecimento tão profundo quanto os outros, por ser oriundo de uma turma no 3º ciclo, da qual não foi professora, ao contrário dos outros que já acompanhava desde o 5º ano de escolaridade.

Os documentos com mais impacto foram as produções dos alunos efetuados a partir das tarefas propostas ao longo da experiência didática e que são analisados em profundidade no cap. IV. São os documentos registados *online*: vídeos do *Youtube* e respetivo fórum; intervenções no *WhatsApp*, comentários no *Padlet*, fórum do blogue (Blogger), mapa mental (<https://www.mindmeister.com/>) e argumentos, objeções e exemplos efetuados em <https://www.tricider.com> e em <https://www.kialo-edu.com>. Além destes, as rubricas no *Classroom* (Anexo 6) e as grelhas de auto e heteroavaliação (Anexo 7) em suporte papel foram relevantes para o tratamento de dados.

Todos estes documentos foram fundamentais na recolha e análise do desempenho e envolvimento cognitivo, pois são o registo da produção dos argumentos, objeções e exemplos evidenciadores do PC, que por ser produzidos em ambientes digitais, se concretizaram essencialmente pela escrita, em fóruns ou plataformas *online*. São evidências concretas dessa competência e instrumentos cheios de informação que suportaram o estudo e contribuíram para uma narrativa e análise enriquecedora.

5. A análise de dados

Para Bogdan e Biklen (1992), a análise de dados é o processo de procura em que se organiza de forma coerente e sistemática a informação dos instrumentos recolhidos para assim compreender mais amplamente o fenómeno e desta forma possibilitar a compreensão e testemunho dessa análise. Sendo uma investigação de natureza qualitativa, privilegiou-se uma análise indutiva dos dados recorrendo à análise de conteúdo, complementada por alguns dados de natureza estatística.

Bardin (2011) defende que “A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, englobando a descrição analítica e a inferência e terminando na interpretação. Portanto, são delimitadas as unidades de codificação e de contexto (seleção e recorte) referenciadas no recenseamento das frequências (contagem/ enumeração) que permitem compreender a significação dos itens obtidos, repondo-os no seu contexto, através da análise categorial (categorização). “É o método das categorias, espécie de gavetas ou rúbricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem.” (Bardin, 2011, p. 43).

Visto estarmos perante uma investigação qualitativa, gera-se um conjunto de informações descritivas que é preciso organizar e reduzir para assim se proceder à descrição e interpretação do fenómeno. Isto processa-se através do processo de codificação, que se forma a partir de padrões de pensamento ou comportamento, palavras ou frases, que apresentem uma regularidade, levando assim a uma categorização. “Surgem assim os sistemas de codificação que devem ter duas características básicas: a) captar a informação relevante dos dados a codificar e b) recolher informação útil para descrever e compreender o fenómeno que se estuda.” (Coutinho, 2014, p. 234). Depois destes dois processos, surge a análise de dados, que segundo Vale (2004) “é um processo de estabelecer ordem, estrutura e significado na grande massa de dados recolhidos.” (p.11).

A redução de dados percorre vários processos: “seleccionar, focar, simplificar, abstrair, transformar e organizar” de acordo com Miles e Huberman, 1994, citado em Vale, 2014. Existem várias formas de reduzir os dados: através de resumo, parágrafos, seleção, frases, etc.... Outro passo é a apresentação dos dados, que é a agregação de toda a informação organizada e condensada. A sua representação pode ser esplanada através de gráficos, tabelas, matrizes. Temos ainda a fase da extração de conclusões e verificação, no início incipientes, mas que se vão tornando mais sólidas e fundamentadas. Salienta-se que estas fases são cíclicas, traduzindo-se num modelo interativo ilustrado na Figura 4.

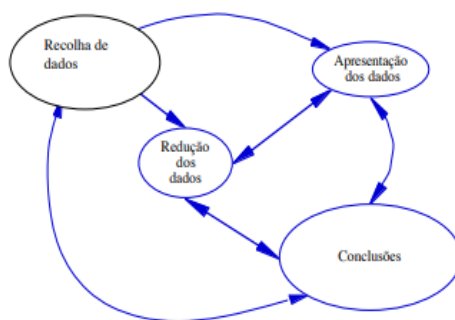


Figura 4. Análise dos dados, modelo interativo (Miles e Huberman, 1994, citado por Vale, 2004, p.13)

Segundo Coutinho (2014) também é difícil distinguir as fases da recolha e da análise, pois ambas se complementam.

Para a análise dos dados enveredou-se pela análise de conteúdo, pois permite-nos extrair vários dados textuais a partir do qual se pode extrair sentidos. Pretendeu-se assim desvendar conteúdos a partir das ocorrências de várias palavra/frases/temas chave. “A ideia básica é a de que signos/símbolos/palavras – as unidades de análise –, podem organizar-se em categorias conceptuais, e essas categorias podem representar aspetos de uma teoria que se pretende testar.” (Coutinho, 2014, p. 235).

Esta análise incide sobre palavras, por isso, tratando-se de uma análise textual deu-se especial atenção às palavras, sendo os dados apresentados através da sua categorização, descritas e analisadas a partir das notas de campo, dos documentos e artefactos, das transcrições das respostas às entrevistas e questionários. Os dados emergiram assim da identificação de tendências, regularidades e padrões (Bogdan & Biklen, 1992), que permitiram uma redução e afunilamento dos mesmos, para assim se sintetizar a informação. A finalidade é descrever e interpretar informações relativas aos desempenhos, envolvimento dos participantes no processo e contributos das TIC no desenvolvimento do pensamento crítico para dar resposta às questões da investigação.

A investigadora preocupou-se com os critérios de qualidade deste estudo, por isso encetou algumas estratégias para que estes fossem assegurados (Vale, 2004). Quanto à credibilidade, salienta-se: 1) o envolvimento prolongado, visto que a aplicação do estudo decorreu durante um tempo relativamente extenso, e com o envolvimento da professora

em todas as tarefas realizadas em contexto digital, para aprofundar a compreensão dos significados dos participantes, o que permitiu contornar deturpações, limar ideias preconcebidas ou resultados inesperados; 2) a observação persistente, em vários momentos e num tempo alongado, que possibilitou análises sistemáticas em função das diversas interpretações que foram surgindo; 3) materiais adequados, alguns com revisão por pares, nas grelhas de avaliação (adotadas pelo grupo de Português da escola) e nas rubricas de grelhas de avaliação entre pares (adaptadas dos critérios dos exames nacionais), o que os torna mais credíveis, e na conjugação de diversos dados específicos do contexto que permitiu uma visão holística e integradora do mesmo; 4) a triangulação de fontes de dados, pela diversidade das fontes de recolha de dados usadas, que evidenciaram uma visão holística do contexto e dos casos, o que permitirá aferir a consolidação do caso ao longo do tempo, espaço ou com outros participantes, respeitando os critérios de credibilidade e fidedignidade; 5) triangulação metodológica pelo uso de instrumentos diversificados (questionário, entrevista, documentos diversos, observações); ressalva-se a confrontação de vários dados: das entrevistas e dos questionários, das autos e heteroavaliações feita pelos alunos e casos e as observações efetuadas. A confirmação pelos participantes pode ter contribuído para a credibilidade do estudo. A transferibilidade verifica-se na descrição pormenorizada, sustentada em narrativas, exemplos, descrições e citações oriundas dos dados para sustentar as afirmações traçadas, harmonizando o geral e particular e possibilitando uma visão mais clara ao leitor de forma a avaliar as conclusões. Sendo ela minuciosa permitiu uma imersão mais completa e real no contexto e a seleção criteriosa e intencional dos dois alunos-caso proporcionou um estudo aprofundado, identificando detalhes enriquecedores. Este aspeto pode permitir transportar dados para outras situações e efetuar comparações com outros contextos. Também se tornou relevante o esclarecimento do posicionamento de imparcialidade do investigador.

Partindo do problema em estudo e tendo por base a revisão da literatura realizada, sobre TIC (Bastida & Morales, 2015; Bastos, 2011; Conceição & Ferreira, 2022; Costa, 2019; Costa et al, 2021; Cunha, E., Cabrita, I. & Fonseca, L. 2020; Eslami & Ahmadi, 2019; Navarrete & Zegarra, 2020; Martins, 2012; Martinez Serrano & Ferraz da Cunha, 2016; Moghavvemi et al., 2018; Moura, 2018; Patmanthara et al., 2019; Ramos, 2021; Sá, 2016; Silva & Serafim,

2016); sobre aprendizagem ativa (e.g. Nesin, 2012; Prince, 2004; Soares, 2021; Vale & Barbosa, 2020) e sobre a argumentação enquanto competência do PC (Bassham et al., 2011; Bastos, 2011; Bloom, 2001; Ennis, 2011; Saiz & Fernandez , 2017; Hitchcock, 2018; Lopes & Silva, 2019; Saiz & Rivas, 2017; Vincent-Lancrin et al., 2020), as questões de investigação e os dados recolhidos, organizou-se a sua análise, conforme descrito no Anexo 8, de acordo com três dimensões: o desempenho, cujas categorias são conhecimentos e disposições do PC; o envolvimento, que se focará em três categorias: envolvimento comportamental, envolvimento afetivo e envolvimento cognitivo; e o contributo das experiências proporcionadas pelas TIC, cujas categorias são os contributos pedagógicos e os contributos científicos.

A análise dos argumentos, na dimensão do desempenho, foi delineada a partir de descritores estabelecidas nos critérios de correção dos exames nacionais de Português do 12º ano, quanto ao parâmetro B – Tema e pertinência: “Trata o tema proposto sem desvios e escreve um texto com eficácia argumentativa, assegurando: • a mobilização de argumentos e de exemplos diversificados e pertinentes”. Assim, e porque a avaliação da pertinência de um argumento implica uma certa subjetividade e na ausência de um esclarecimento sobre o que se considera argumentos e exemplos pertinentes nos critérios de avaliação do exame, foram delineadas subcategorias para a avaliação do desempenho dos alunos no que concerne ao enquadramento e especificidade do termo pertinência. Não se pretende fazer uma avaliação à luz dos princípios da filosofia sobre o assunto, mas optou-se por considerar um bom argumento aquele que evidencia validade e solidez. A validade do argumento não dedutivo depende da sua cogência, sendo condição para tal ter aceitabilidade, relevância e suficiência (Morais e tal., 2019). Partiu-se destes três conceitos para traçar as subcategorias. Deste modo, estando a aceitabilidade relacionada com a verdade das proposições, “se são consistentes e credíveis”, a relevância com a “relação das premissas com a conclusão: são as premissas relevantes para apoiar a conclusão ou não?” e a suficiência com “a quantidade de razões apontadas para sustentar a conclusão”, consideraram-se as seguintes subcategorias: aceitabilidade (consistência e credibilidade), relevância, e suficiência (Morais e tal., 2019). A suficiência enquadra-se no descritor dos critérios de correção do exame nacional de 12º ano, no que se refere a “argumentos e

exemplos diversificados” e os outros conceitos no que é designado nos mesmos descritores por “pertinentes”.

E porque o PC não diz respeito apenas aos conhecimentos, mas também às disposições, segundo vários autores (Mártires et al, 2019; Bassham et al., 2011; Bastos, 2011; Bloom, 2001; Ennis, 2011; Saiz & Fernandez , 2017; Hitchcock, 2018; Lopes & Silva, 2019; Saiz & Rivas, 2017; Vincent-Lancrin et al., 2020), as subcategorias englobam disposições. Estas foram objeto de análise nos domínios desempenho e envolvimento comportamental. No desempenho, enquadra-se a subcategoria mente aberta e flexível, tendo como indicadores a Curiosidade intelectual e a Reformulação de argumentos. Na categoria do envolvimento comportamental, as subcategorias Colaboração e Socialização englobam descritores como Partilha, Respeito pelo outro e Responsabilidade. Nesta categoria ainda se analisam os descritores Foco, Dedicção, Esforço e Persistência /Perseverança relacionados com a subcategoria Atenção / Empenho. Na categoria envolvimento afetivo, a análise recai sobre as subcategorias: Autonomia, Autoconfiança, Frustração e Ansiedade cujos descritores são: Iniciativa, Segurança, Situações de descontentamento e de contestação, Situações de inquietação e de nervosismo, Hesitações. Na categoria envolvimento cognitivo, traçou-se a subcategoria Estratégias conducentes à aprendizagem significativa, cujos descritores são a Pesquisa, o Questionamento, a Mobilização de conhecimentos, a Autorregulação e a Revisão linguística.

No domínio Experiências com as TIC analisar-se-ão os contributos das mesmas a nível científico e pedagógico. Quanto à categoria contributos científicos, serão evidenciadas as mais valias decorrentes do uso das tecnologias no desenvolvimento das competências da disciplina do Português, tais como a Comunicação e a Argumentação, cujos indicadores são a Interação comunicativa, a Comunicação escrita, a Mobilização de argumentos e Eficácia argumentativa. Quanto à categoria Contributos pedagógicos, será feita uma caracterização no que concerne às subcategorias Motivação (descritores: Interesse, Satisfação, Entusiasmo e Desinibição) e Feedback formativo, cujos indicadores são a avaliação entre pares.

Foi assim possível agrupar, analisar, sintetizar e reduzir a informação a fim de encontrar padrões e tendências decorrentes dos dados recolhidos em instrumentos diversificados. Evidenciou-se essencialmente as interações dos casos, quer dos seus discursos quer dos atos ou sentimentos, focando-se na compreensão das suas conceções, perceções e práticas.

Respeitando as questões éticas e o princípio de “consentimento totalmente informado” a turma foi informada sobre a génese, enquadramento e objetivos desta investigação, de forma a saberem “o que está em foco”, “o que lhes acontecerá durante a pesquisa” e o “destino dos dados” (Gibbs, 2009, p. 23). Neste contexto, visto que os alunos reagiram negativamente quando foram informados que as oralidades iam ser gravadas, ainda que o Diretor autorizasse e os Encarregados de Educação tivessem assinado o consentimento (Anexo 10), apenas foi gravada a aula das apresentações orais, em suporte áudio, para que os alunos não se sentissem constrangidos com a câmara. A investigadora, como professora detentora de elevados conhecimentos do perfil da turma, pelas razões já expostas, optou por não filmar as aulas e fotografar as tarefas por achar que isso poderia comprometer os resultados do estudo. Esta opção teve por base as experiências anteriores, nomeadamente nas aulas observadas (avaliação externa), em que estes demonstraram pouco à vontade na presença de um elemento externo, por a maioria ser muito introvertida e envergonhada.

Capítulo IV – Experiência didática

Neste capítulo será descrita a experiência didática implementada, com descrição das tarefas realizadas, sua fundamentação pedagógico-didática e pertinência.

1. Fundamentação pedagógico-didática das aulas

Neste capítulo é narrada a experiência didática implementada, com descrição das tarefas realizadas e sua pertinência, fundamentada na literatura, nas questões de investigação e no enquadramento do estudo.

Sendo o PC um conceito abrangente e com especificidades próprias consoante a área do saber (filosofia, psicologia, ciência, etc...) e seguindo orientações de vários autores (2019; Bassham et al., 2011; Bastos, 2011; Bloom, 2001; Ennis, 2011; Saiz & Fernandez, 2017, Hitchcock, 2018; Lopes & Silva, 2019; Saiz & Rivas, 2017; Vincent-Lancrin et al., 2020) que associam o PC à argumentação, optou-se por afunilar a investigação para o desenvolvimento dessa competência, incorporando algumas tarefas inerentes, que surgiram nesse contexto, nomeadamente, a pesquisa como elemento essencial na fundamentação de argumentos, a avaliação entre pares (que implica a argumentação, pela justificação dos parâmetros avaliativos), o questionamento, fomentador do discurso dialógico, e a identificação e proposta de resolução de problemas do mundo, enquanto motor da capacidade crítica sobre a realidade circundante.

Esta tomada de decisão relaciona-se com os conteúdos específicos da disciplina de Português, nomeadamente o texto de opinião e a apreciação crítica, que implicam a argumentação. Saber formular argumentos é assim imprescindível para o sucesso da disciplina, no entanto verificam-se algumas debilidades a esse nível.

Usualmente, na disciplina de Português, são concretizadas duas a três oficinas de escrita por período sobre o texto de opinião ou apreciação crítica. Estas são produzidas, individualmente ou em grupo, em suporte papel e nunca se efetivaram em suporte digital. Os alunos são sempre sensibilizados para procederem, inicialmente, à planificação e, no final, à revisão do texto, consoante indicações das Aprendizagens Essenciais. O que se

verifica é que eles têm alguma relutância em proceder a estas etapas, preocupando-se apenas com a textualização. Por esses motivos, o produto final fica muitas vezes comprometido, sobretudo no uso de argumentos que nem sempre apresentam solidez e validade, e na referência a exemplos que nem sempre são relevantes ou pertinentes. Por vezes, o argumento não é explicitado de forma clara, outras vezes repete-se com ligeiras alterações de sentido, pelo que apenas se verifica um subargumento do primeiro e não dois argumentos, como é solicitado no enunciado dos testes e do exame nacional. Muitos dos exemplos referidos relacionam-se com a vivência pessoal dos alunos. Têm dificuldade em distinguir argumento de exemplo, confundindo-os, invocando exemplos pensando que são argumentos. As conclusões acabam por ser apenas sínteses, ou uma replicação da informação referida na introdução, ainda que por outras palavras.

A argumentação também se torna relevante quando os alunos, individualmente, uma vez por período, apresentam oralmente, no âmbito do Projeto de leitura, um livro, indicando a sua apreciação crítica e os argumentos que justificam ou não a recomendação da sua leitura. Estes manifestam debilidades na apresentação de argumentos sólidos, pertinentes e suficientes.

As questões de interpretação de textos do manual, as fichas de trabalho e os questionários orais do professor centram-se na inferência, dedução, explicitação, análise e argumentação. Estes são descritores integrantes das Aprendizagens Essenciais com relevância para o desenvolvimento do PC.

O exame nacional de Português do 12º ano integra sempre um texto de opinião ou um texto de apreciação crítica de um cartoon ou imagem, cujos critérios remetem para o domínio do PC na formulação da opinião, justificada com argumentos, contra-argumentos e exemplos, deduções, inferências e simbolismos, daí a pertinência e a escolha destes géneros textuais para o desenvolvimento desta investigação.

2. Descrição, enquadramento e pertinência das tarefas

As estratégias pedagógicas selecionadas com o objetivo de dar resposta às questões que serviram de base a este estudo tiveram em conta as Aprendizagens Essenciais da disciplina

de Português do 11º ano, no que concerne às orientações relacionadas com géneros textuais promotores do PC (essencialmente argumentativos), bem como as diversas orientações da literatura, sobre argumentação em Português (Azevedo, 2013, 2016, 2022; Azevedo & Santos, 2018; Azevedo & Tinoco, 2019; Dominguez et al., 2014; Grácio; 2016; Grácio & Mosca, 2016; Souza & Piris, 2018; Pacífico, 2016) e TIC no ensino (Bastida & Barros, 2015; Conceição & Ferreira, 2022; Costa et al, 2021; Cunha, E., Cabrita, I. & Fonseca, L. 2020; Eslami & Ahmadi, 2019; Navarrete e Zegarra, 2020; Moura, 2018; Ramos, 2021; Sá, 2016; Stošić, 2015), mais especificamente no que diz respeito às redes sociais (Costa, 2019; Martinez Serrano & Ferraz da Cunha, 2016; Moura & Carvalho, 2013; Moghavvemi et al., 2018; Moser & Martins, 2021; Patmanthara et al., 2019; Silva & Serafim, 2016), por constituírem ambientes propícios à interação linguística, dialógica e social e constituírem uma realidade do quotidiano dos alunos, o que poderia fomentar a motivação e empenho.

Ao longo do ano, até abril 2022, foram implementadas 8 tarefas, para possibilitar uma maior diversidade de experiências no uso de plataformas tecnológicas e digitais e verificar de que modo os alunos reagem em situações distintas com TIC, potenciadoras do desenvolvimento do PC. Três delas foram descartadas: duas por não terem trazido nada de novo e relevante para o estudo e a outra por questões técnicas da gravação, já que a captura de ecrã com gravação da videoconferência não possibilitou a audição das intervenções dos alunos e a investigadora, sendo moderadora, não conseguiu fazer uma observação eficaz.

Por constrangimentos ocorridos, são então descritas e analisadas apenas 5 tarefas (Anexo 11).

Tarefa 1: Produção de um vídeo e comentários críticos no *Youtube*

Mártires et al. (2019) defendem que o desenvolvimento do PC deve ser contextualizado, por isso deve estar relacionado com situações do quotidiano e contemplar a resolução de problemas. Por esse motivo, na primeira tarefa, foi solicitado aos alunos que encontrassem um problema que afeta o mundo, fosse ele relacionado com os direitos humanos ou meio ambiente e indicassem uma proposta para a sua solução (Anexo 11). Pretendia-se que refletissem sobre o assunto e promovessem o confronto de ideias, sendo o

questionamento, segundo Mártires et al., (2019), outro aspeto a contemplar no desenvolvimento do PC. Esta tarefa, desenvolvida em articulação com Cidadania e Desenvolvimento, aproxima-se do *Design Thinking*, que Vincent-Lancrin et al. (2020) sugerem e recomendam enquanto metodologia promotora do PCC que os professores devem adotar, já que se trata

(...) de uma abordagem pedagógica interdisciplinar na qual os estudantes, passando por determinadas etapas, devem desenvolver uma solução inovadora para um problema complexo do mundo real. Como designers profissionais, eles têm de oferecer múltiplas soluções e então analisá-las, avaliá-las e aperfeiçoá-las progressivamente. A abordagem é orientada pelo processo e centrada no aluno. (p. 103)

Este processo baseia-se em três particularidades: 1) espaço flexível de aprendizagem; 2) trabalho em equipa; 3) abordagem de solução de problemas, que conduzem os alunos ao desenvolvimento de capacidades de exploração, criatividade e partilha de conhecimentos.

Esta tarefa realizou-se nos dias 11, 18 e 19 de novembro, na sala da turma e na biblioteca escolar, tendo tido a duração total de dois blocos de 90 minutos. Além disso, os alunos fizeram trabalho prévio extraula, que consistiu na produção de vídeos sobre um tema polémico da atualidade e seu alojamento no *Youtube*.

Assim, foi solicitado aos alunos que pensassem num problema da atualidade (que suscitasse perspetivas divergentes), aprofundassem o tema e apresentassem soluções para resolvê-lo. Teriam que, em grupo de dois, produzir um vídeo com a apresentação do problema e colocar duas questões reflexivas (teses/premissas) sobre a temática para suscitar o debate de ideias. Os temas que os alunos selecionaram foram: a eutanásia, a fome no mundo, a discriminação, a desigualdade de género e o aborto e menstruação.

Posteriormente, no âmbito da avaliação da oralidade da disciplina, os vídeos produzidos seriam apresentados presencialmente à turma juntamente com as propostas de resolução do grupo. As intervenções foram gravadas em áudio, com o consentimento dos alunos. No dia seguinte, procedeu-se ao debate escrito através de comentários no *Youtube*. Para tal foi criado um canal da turma. Este foi realizado individualmente para permitir uma maior

interação comunicativa e social. Foram dadas orientações, quer sobre os procedimentos quer sobre os critérios de avaliação da oralidade formal (Anexo 12).

Os objetivos para esta tarefa consistiam em: 1) Desenvolver o PC dos alunos, através de vários indicadores tais como: pertinência e justificação do tema, pesquisa da informação, questionamento, apresentações de soluções e capacidade crítica e reflexiva manifestada nos comentários; 2) Incrementar disposições caracterizadoras do PC, tais como mente aberta e flexível, aceitação de opiniões e reformulação de argumentos; 3) Aprofundar a capacidade de identificação e proposta de resolução de problemas, como um dos contributos para o desenvolvimento do PC; 4) Refletir sobre o mundo que rodeia o aluno, para manifestar uma atitude interventiva, fator essencial na promoção do PC.

As expectativas delineadas centrar-se-iam no aprofundamento da capacidade argumentativa através do *chat*, pela mobilização de argumentos, objeções e exemplos, bem como no cumprimento de regras de socialização e mente aberta. Pretendia-se que os alunos comentassem os argumentos dos colegas e se envolvessem num diálogo escrito enriquecedor e produtivo, a nível argumentativo.

Tarefa 2: Opinião acerca do lítio num fórum do *WhatsApp*

Esta tarefa, realizada no dia 3 de dezembro, na sala de aula, através de telemóveis, relacionou-se com uma problematização local, em que os alunos eram chamados a tomar uma decisão, em nome da escola, sobre a extração de lítio na Serra d'Arga. Segundo Mártires et al., (2019), para promover o PC na sala de aula deve-se enquadrar as temáticas circunscrevendo-as a problemas do dia a dia, cuja reflexão e conclusão final, no caso da discussão partilhada, deve convergir num consenso. Baseado neste princípio, foi criado um grupo no *WhatsApp* para discussão do problema, ilustrado no Anexo 11 (cujas indicações foram explicitadas no *Classroom* da turma). Optou-se por realizar esta tarefa através desta rede social, pois, segundo alguns autores (e.g. Costa, 2019; Patmanthara et al. 2019; Sousa et al., 2016), as redes sociais tornam o ensino mais motivador, por integrarem uma realidade em que os alunos estão familiarizados, já que faz parte integrante do seu dia a dia (esta é uma rede usada pela turma com alguma frequência). No início, quando foram dadas as informações, os alunos manifestaram algum desagrado nas intervenções

individuais, solicitando que a tarefa fosse concretizada em grupo. A professora-investigadora teve essa vontade em conta para que assim houvesse maior motivação e colaboração na tarefa, por isso juntaram-se em pares. A professora fez de moderadora para estimular o debate.

Os objetivos centravam-se essencialmente no aprofundamento da tomada de decisão, para se chegar a um consenso, distinguindo assim o debate de ideias, da reflexão partilhada, da discussão crítica e da argumentação em colaboração. Estas estratégias são potenciadoras do PC, pelo facto de existir um objetivo comum de tomada de resolução cooperativa, não se direccionando apenas para o confronto de pontos de vista, numa competição em que cada um tem apenas de convencer o outro através da implementação da sua opinião, inflexível, pela anulação do outro (tal como no debate). Além disso, na discussão crítica, estratégia orientada para diferenças de opiniões e resolução de conflitos, deve haver respeito pelas regras a si inerentes (Morais et al., 2019). Não se pretendia que uns convencessem os outros, mas que chegassem a uma tomada de posição coletiva, um consenso. A argumentação colaborativa exige a procura de fontes credíveis e a avaliação de posições e argumentos, na busca consensual das melhores opiniões, no confronto dialógico de crenças bem fundamentadas, levando à revisão e reformulação de argumentos na procura da verdade, pelo que o objetivo é chegar a acordo sobre qual é a melhor posição e quais os melhores argumentos (Morais et al., 2019).

Neste enquadramento da literatura, as expectativas relacionavam-se não só com a produção de argumentos e objeções, mas também com as disposições do PC, tais como as referidas na Escala de Disposições de Pensamento Crítico proposta por Lopes et al. (2018): mente aberta, procura da verdade, mente analítica, sistematicidade (ser sistemático), autoconfiança no raciocínio, curiosidade intelectual e maturidade cognitiva.

Tarefa 3: Produção de um texto de opinião no *Blogger* com recurso ao *Kialo Edu*

Esta tarefa consistiu na concretização de uma oficina de escrita num blogue, sobre um dos géneros textuais que mais tem integrado o exame nacional - o texto de opinião, cujos argumentos e objeções seriam trabalhados num sítio da internet, na ferramenta <https://www.kialo-edu.com> (plataforma que promove a argumentação através de debates

públicos e privados), para assim permitir uma reflexão prévia sobre a temática e auxiliar na planificação do texto a produzir. Geralmente, os alunos não valorizam a planificação e esta tarefa iria permitir que percebessem a sua utilidade funcionando como incentivo para a sua concretização em produções futuras. Posteriormente, depois da textualização, e baseado no facto de Lopes et al. (2019) considerarem o *feedback* entre pares uma tarefa promotora do PC, optou-se por usar essa estratégia, visto que o PC não se limita apenas a ter disposição para pensar criticamente, mas também a avaliar o pensamento de outrem.

Esta tarefa foi desenvolvida nos dias 10 e 11 de fevereiro e 4 de março em dois blocos de 90 minutos e um de 45. Um dos casos ficou em isolamento profilático, pelo que se prolongou fora do tempo previsto e por isso não foi concretizada em aulas consecutivas; assim a avaliação entre pares ocorreu cerca de 3 semanas depois. As indicações foram dadas através do *Classroom* da turma (Anexo 11). Foi solicitado aos alunos que produzissem um texto de opinião, cujos enunciados foram retirados de exames nacionais. Os temas foram distribuídos pela professora, para adequar as dificuldades das temáticas à dos alunos, que se agruparam em quatro elementos, por opção deles, e para possibilitar a concretização de uma abordagem pedagógica diferente através da estratégia da Controvérsia Construtiva, proposta por Morais et al., (2019) que, para além de desenvolver capacidades argumentativas, é um excelente meio para adquirir novas aprendizagens. Esta assenta em várias competências: avaliar argumentos de forma crítica, defender a sua tese, mas também argumentar da mesma maneira a favor da tese contrária e fazer uma síntese final que apresente os melhores argumentos para a solução proposta.

Para operacionalização desta estratégia, os alunos reuniram-se em grupos de 4, no dia 10 de fevereiro, havendo 2 pares que se posicionavam a favor e os outros dois contra. Separaram-se para pensar nos argumentos e posteriormente juntaram-se para trocar ideias e opiniões. Podemos considerar que esta tarefa se insere numa das metodologias recomendadas por Vincent-Lancrin et al. (2020) apelidada de ensino dialógico, que estimula o PC, por levar os alunos a questionar, especular, partilhar ideias e respeitar as ideias contrárias, levando-os a compreender que há diversas estruturas de pensamento e de soluções para o mesmo problema. Depois de exporem os argumentos e objeções em

<https://www.kialo-edu.com>, como no enunciado se solicitavam pelo menos 2 argumentos, votaram nos dois melhores, constituindo uma forma de avaliação dos mesmos.

Ainda no dia 10 e depois dia 11 de fevereiro, um elemento de cada grupo criou uma página no *Blogger*, onde cada grupo escreveu o texto de opinião baseado nos argumentos retirados do *Kialo Edu*.

Na aula do dia 4 de março, cada grupo procedeu ao preenchimento de uma grelha (Anexo 13) com os critérios de avaliação que constam no exame nacional, com pequenas alterações. O objetivo era proceder à avaliação entre pares, indicando sugestões e comentários no *blogue*, em cada texto, a partir desses indicadores. A professora solicitou aos alunos que perguntassem o significado de alguns parâmetros/ vocabulário, caso não os compreendessem. Ninguém sentiu necessidade de esclarecimentos. Nesta tarefa os alunos avaliaram o desempenho e envolvimento cognitivo dos colegas, quer no preenchimento dessa grelha, quer através dos comentários com propostas de melhoria nas redes sociais do *blogue*. Esta estratégia é um exercício relevante, possibilitando uma reflexão que também funciona como autoaprendizagem e desenvolvimento da capacidade crítica e disposições de PC, já que a heterorreflexão potencia um diálogo reflexivo coletivo decorrente das discussões entre pares, fomentador de competências de nível superior (Lopes & Silva, 2019). Em seguida, procederam à autoavaliação e heteroavaliação dos elementos do grupo a partir do preenchimento de uma grelha (Anexo 7), que avaliava não só conhecimentos, mas também disposições de PC. Ambas as tarefas desenvolveram competências metacognitivas, de análise, avaliação, comunicação e autorregulação que lhes permitiu, através do conhecimento dos critérios de avaliação, melhorar a sua aprendizagem, pelo confronto dos critérios do seu trabalho com o dos outros e pela análise e avaliação do trabalho e atitudes dos colegas. Enquanto avaliação formativa, esta estratégia, através do acesso aos critérios de avaliação e da discussão em grupo, fomenta a reflexão crítica sobre a aprendizagem e o grau de consecução dos objetivos. Confrontam-se conhecimentos, melhorando assim os conceitos, a compreensão e comunicação de conteúdos/competências bem como a sua explicação e correção, podendo conduzir à

assimilação e construção de novo conhecimento. Potencia assim a consciencialização do próprio conhecimento, atitude inerente ao PC (Cunha, 2021).

Os objetivos que se pretendiam atingir com esta tarefa são: 1) Aumentar a interação e colaboração entre os alunos, por se concretizar num suporte divergente e inovador; 2) Motivar os alunos a usarem uma ferramenta digital para planificar / discutir os argumentos, contra-argumentos e exemplos e produzirem um texto de opinião num ambiente virtual; 3) Aumentar a autoaprendizagem pela análise de critérios e pelo confronto das produções escritas, possibilitado pela avaliação entre pares e 4) Proceder à autorregulação, não só dos conhecimentos e capacidades, mas também das disposições manifestadas no trabalho de grupo (grelha de auto e heteroavaliação do trabalho de grupo).

Esta tarefa correspondeu às expectativas, no que toca à consecução das tarefas propostas, pois envolveram-se ativamente nas tarefas, com algum brio, dedicação e colaboração. Foram, todavia, muito lentos durante a concretização de todo o processo.

Tarefa 4: Argumentação a partir de uma pergunta no TRICIDER

A tarefa seguinte pretendia também verificar de que modo o digital pode desenvolver o PC e por isso foi efetuada noutra ferramenta digital, o *Tricider*, onde responderam, individualmente, a uma questão polémica (Anexo 11), apresentando argumentos e objeções e votando no melhor argumento. Esta votação funcionou como avaliação entre pares e implicou a leitura das várias opiniões, constituindo uma forma de aprendizagem sobre eficácia argumentativa pela seleção crítica dos argumentos que acharam ser mais pertinentes. Lopes et al., (2019) consideram que as plataformas de discussão *online* são relevantes no incentivo à participação dos alunos em tarefas que implicam a argumentação, daí ter seguido a sua sugestão.

A tarefa foi realizada no dia 11 de março. A questão reflexiva foi selecionada de forma a gerir desacordo e discussão, inserindo-se no que Lopes et al. (2019) apelida de questão controversa, espelhando as seguintes reflexões: A questão é complexa? A questão gera pontos de vista conflitantes? Há valores e interesses conflitantes? A questão divide a sociedade? A questão suscita emoções fortes? A questão suscita interesse público?

Os objetivos desta tarefa eram: 1) Desenvolver a capacidade crítica, nomeadamente a argumentação e contra-argumentação, não só pela expressão das suas opiniões, mas pelo confronto com a dos outros; 2) Promover as disposições do PC, visto constituir um ato democrático, implicando aceitação e mente aberta e flexível, aspetos a considerar no PC; e 3) Usar um ambiente digital desconhecido e diferente na promoção da competência de argumentação.

As expectativas corresponderam ao espectável, pois os alunos envolveram-se com assertividade e empenho na tarefa. Verificou-se que alguns alunos se preocuparam, pela primeira vez, em pesquisar por iniciativa própria, para se munir de informações sobre o assunto e justificar os argumentos.

Tarefa 5: Apreciação crítica de cartoon no *Padlet* (com planificação no *MindMeister* e avaliação entre pares a partir de rubricas no *Classroom*)

Esta tarefa consistiu numa oficina de escrita sobre a apreciação crítica de um cartoon (tarefa solicitada nos últimos exames nacionais de 12^º ano) previamente planificada através de um mapa mental (Anexo 11). Segundo Silva et al. (2019), o mapa de conceitos é uma estratégia relevante no desenvolvimento do PCC dos alunos de todos os níveis de ensino cujas características são: a seleção (de tópicos ou conceitos), a hierarquização e o impacto visual (é algo conciso, breve, simples e apelativo). Mostra claramente as relações entre as ideias e permite organizar a informação, sendo, por consequência, uma estratégia fundamental para aprender a aprender, para estabelecer relações entre informações e ligações transversais potenciadores de uma aprendizagem significativa. (Silva et al., 2019)

A tarefa foi realizada nos dias 16, 17 e 18 de março. Pretendia-se que esta fosse concretizada na sala de aula através de telemóvel, porém devido às dificuldades de visualização e formatação da ferramenta *MindMeister*, optou-se pela deslocação à biblioteca escolar, onde todos tiveram acesso a computadores.

As indicações para a tarefa foram publicadas no *Classroom* da turma (Anexo 11). Foi desenvolvida em regime de trabalho autónomo, em pares, pois a ferramenta *Mindmeister* permite o trabalho colaborativo. Os alunos escolheram um cartoon, fizeram a planificação da sua apreciação crítica no mapa mental *online*, produziram o texto no *Padlet* e

procederam à heteroavaliação dos textos dos colegas, baseando-se em descritores de grelhas fornecidas (Anexo 14), através de comentários no *Padlet*. Antes tinham tido conhecimento de rubricas, sobre este género textual, inseridas no *Classroom* que também serviram para autoavaliarem o seu trabalho no final. Tal como refere Vincent-Lancrin et al., (2020), “as rubricas dão apoio ao ensino e aprendizagem metacognitivos, ou seja, ao uso de estratégias intencionais que ajudem os alunos a refletir sobre sua aprendizagem e a aprimorar sua capacidade de autogestão.” (p. 66).

Foram vários os objetivos subjacentes a esta tarefa: 1) Concretizar uma oficina de escrita sobre um dos conteúdos das Aprendizagens Essenciais de Português do secundário: o cartoon; 2) Consciencializar para a importância da etapa da planificação do texto, antes da textualização; 3) Estruturar um texto numa ferramenta digital diferente, que esquematiza e permite sintetizar ideias, com potencial elevado na planificação de texto; 4) Autoavaliar-se a partir de rubricas e em conformidade com os critérios do exame nacional e dos testes de avaliação, para uma maior consciencialização de uma produção escrita de qualidade e 5) Avaliar textos em função de critérios para assim se apropriar de descritores subjacentes a uma produção escrita de qualidade e correção linguística.

As expectativas corresponderam parcialmente ao esperado, pois ainda que os alunos tivessem manifestado agrado e interesse na tarefa e os produtos finais demonstrassem qualidade e eficiência, o objetivo de sensibilização para a fase da planificação de texto não produziu os efeitos desejados, visto que não planificaram aquando da realização da produção escrita de cartoon no teste de avaliação que efetuaram na semana seguinte. Embora confirmassem a sua relevância, consideraram não haver tempo no teste (visto haver limitações de tempo) para proceder à planificação. De facto, mesmo que lhe seja explicado que o tempo que usam na planificação é revertido depois na textualização, ainda oferecem alguma resistência. É de ressaltar, contudo, que é uma turma muito lenta na execução de tarefas bem como nos momentos avaliativos.

3. Síntese da implementação pedagógico-didática

As estratégias de consecução das tarefas foram variadas, contemplando trabalho individual, de pares, ou em grupos de 4. Outras vezes, passaram por várias etapas: em

colaboração, numa primeira fase, discutidas num grupo menor (em pares), e posteriormente, no grupo turma. A argumentação em colaboração foi uma opção pedagógica por ser considerada uma estratégia eficaz do PC, já que os alunos vão procurar informar-se para assim fundamentar as suas opiniões que apresentam ao grupo, o que implica a seleção crítica da informação e a avaliação, revisão e reformulação de posições e argumentos (Morais et al., 2019). Visto que a argumentação agrega a construção, análise e avaliação de argumentos, há uma procura coletiva pela verdade, manifestando-se na preocupação em selecionar os melhores argumentos e a melhor posição. Neste contexto, as disposições do PC são postas à prova, pelo confronto e avaliação de argumentos.

As temáticas foram selecionadas criteriosamente de forma a permitir uma maior interação e debates de ideias tendo sido enquadradas no que Lopes et al., (2019) apelida de questões controversas. Em suma, os objetivos das tarefas relacionavam-se todas com o PC, espírito crítico, reflexão e produção de argumentos e objeções, para assim ir ao encontro das Aprendizagens essenciais do Português, bem como enquadrá-los no âmbito da investigação: o PC através das TIC. Houve assim a preocupação em integrar tarefas promotoras das categorias/ competências de PC propostas por dois autores de referência na área: Bloom e Facione. A taxonomia revista de Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001) e a de taxonomia de Facione (1990) indicam um conjunto de níveis/ categorias. Algumas delas são identificadas com competências do pensamento crítico: a análise, a avaliação e o criar (síntese). Na tabela 8 estabelece-se uma relação entre as tarefas desenvolvidas e as categorias do PC, segundo as duas taxonomias, explicitada na tabela 7.

Tabela 7 - Relação entre as tarefas e as taxonomias de Bloom (1956) e de Facione (1990) (Adaptado de Lopes et al, 2019, p. 194-197)

Tarefas com TIC	Níveis / categorias de Bloom	Competências de Facione
Tarefa 1	Compreensão (interpretação da informação, constrói significados)	Análise (apresenta ideias principais, decompõe-nas em partes e relaciona-as entre si e com o todo)
Pesquisa; Justificação da escolha da temática	Análise (distinção, classificação e relacionamento de pressupostos, hipóteses, ou estrutura de uma declaração ou questão)	Inferência (identifica, retira conclusões, deduz a partir dos dados, enunciados, juízos, crenças, opiniões, conceitos ou perguntas)
Proposta de resolução de problemas	Avaliação (emite juízos baseados em critérios ou normas, avaliando ou criticando: explica, dá opinião, aprova,	Avaliação (avalia a credibilidade de argumentos, crenças ou opiniões pessoais)

Comentários <i>Youtube</i>	reprova, julga, justifica, aceita, aprova, reprova, defende, valoriza) Criação/síntese (cria conhecimento com base na recolha e tratamento da informação, formula hipóteses, explica, escreve, soluciona, imagina, supõe, discute)	bem como das relações inferenciais entre eles) Explicação (apresenta o resultado do raciocínio e justifica-o com argumentos válidos)
Tarefa 2 Discussão crítica no <i>WhatsApp</i>	Análise (distinção, classificação e relacionamento de pressupostos, hipóteses, ou estrutura de uma declaração ou questão) Avaliação (emite juízos baseados em critérios ou normas, avaliando ou criticando: explica, dá opinião, aprova, reprova, julga, justifica, aceita, aprova, reprova, defende, valoriza) Criação/ síntese (cria conhecimento com base na recolha e tratamento da informação, formula hipóteses, explica, escreve, soluciona, imagina, supõe, discute)	Análise (apresenta ideias principais, decompõe-nas em partes e relaciona-as entre si e com o todo) Inferência (identifica, retira conclusões, deduz a partir dos dados, enunciados, juízos, crenças, opiniões, conceitos ou perguntas) Avaliação (avalia a credibilidade de argumentos, crenças ou opiniões pessoais bem como das relações inferenciais entre eles) Explicação (apresenta o resultado do raciocínio e justifica-o com argumentos válidos)
Tarefa 3 Produção de argumentos no <i>Kialo Edu</i> Produção de texto num <i>blogue</i> Comentários no <i>blogue</i> / Avaliação entre pares / Rubricas no <i>Classroom</i>	Análise (distinção, classificação e relacionamento de pressupostos, hipóteses, ou estrutura de uma declaração ou questão) Avaliação (emite juízos baseados em critérios ou normas, avaliando ou criticando: explica, dá opinião, aprova, reprova, julga, justifica, aceita, aprova, reprova, defende, valoriza) Criação/ síntese (cria conhecimento com base na recolha e tratamento da informação, formula hipóteses, explica, escreve, soluciona, imagina, supõe, discute)	Análise (apresenta ideias principais, decompõe-nas em partes e relaciona-as entre si e com o todo) Inferência (identifica, retira conclusões, deduz a partir dos dados, enunciados, juízos, crenças, opiniões, conceitos ou perguntas) Avaliação (avalia a credibilidade de argumentos, crenças ou opiniões pessoais bem como das relações inferenciais entre eles) Explicação (apresenta o resultado do raciocínio e justifica-o com argumentos válidos) Metacognição (autorregulação) – planeamento, predição e correção dos erros e avaliação do progresso (consciência dos próprios processos cognitivos)
Tarefa 4 Produção de argumentos e objeções no <i>Tricider</i> Votação no melhor argumento	Análise (análise dos argumentos, seleção dos mais válidos, a partir da análise das hipóteses, decomposição da informação e análise da estrutura (representada por um esquema) Avaliação (emite juízos baseados em critérios ou normas, avaliando ou criticando: explica, dá opinião, aprova, reprova, julga, justifica, aceita, aprova, reprova, defende, valoriza)	Avaliação (avalia a credibilidade de argumentos, crenças ou opiniões pessoais bem como das relações inferenciais entre eles) Explicação (apresenta o resultado do raciocínio e justifica-o com argumentos válidos)

Tarefa 5	Análise (distinção, classificação e relacionamento de pressupostos, hipóteses, ou estrutura de uma declaração ou questão, neste caso, um cartoon: identifica, analisa, separa, distingue, esquematiza, infere, examina, subdivide, diferencia, concluiu)	Análise (apresenta ideias principais, decompõe-nas em partes e relaciona-as entre si e com o todo)
Mapa mental <i>online</i> <i>MindMeister</i>		Inferência (identifica, retira conclusões, deduz a partir dos dados, enunciados, juízos, crenças, opiniões, conceitos ou perguntas)
Produção de texto no <i>Padlet</i>		Avaliação (avalia a credibilidade de argumentos, crenças ou opiniões pessoais bem como das relações inferenciais entre eles)
Avaliação entre pares	Avaliação (emite juízos baseados em critérios ou normas, avaliando ou criticando: explica, dá opinião, aprova, reprova, julga, justifica, aceita, aprova, reprova, defende, valoriza)	Explicação (apresenta o resultado do raciocínio e justifica-o com argumentos válidos)
	Criação (síntese) (cria conhecimento com base na recolha e tratamento da informação, formula hipóteses, explica, escreve, soluciona, imagina, supõe, discute)	Metacognição (autorregulação) – planeamento, predição e correção dos erros e avaliação do progresso (consciência dos próprios processos cognitivos)

Privilegiou-se, sempre que possível, estratégias com TIC diversificando o tipo de recurso de acordo com as tarefas e os seus objetivos. Assim, recorreu-se às redes sociais (*Youtube* e *WhatsApp*), ao blogue e ao *Padlet*, tendo sido estas últimas usadas como redes sociais por permitirem interação dialogal e social através de comentários e discussões. Procurou-se, assim, aproximar o ambiente de sala de aula a ambientes familiares do quotidiano dos alunos a fim de estudar o seu impacto na motivação e consequente envolvimento comportamental e cognitivo. Usaram-se ainda ferramentas /plataformas *online* de produção ou esquematização de argumentos (*Tricider*, *Kialo Edu* e *MindMeister*), por se enquadrarem no âmbito desta investigação, já que promovem a reflexão e a tomada de posição crítica.

Capítulo V – A turma e os casos

Neste tópico, é traçado um retrato sintético da turma e é descrita a forma como se relacionaram com a experiência didática. É também efetuado o retrato dos casos, a descrição dos seus desempenhos, envolvimento comportamentais, afetivos e cognitivos nas tarefas e a sua relação com as TIC.

1. A Turma

1.1. Um retrato da turma

Como referido anteriormente, o estudo desenvolveu-se no contexto de uma turma do 11º ano do curso de Ciências e Tecnologias, constituída por alunos oriundos de freguesias vizinhas da localização geográfica da escola, sendo que dois não pertencem à zona pedagógica. Esta é constituída por 13 alunos, sendo 7 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com idades entre os 16 e 17. Um grupo de 8 integra a mesma turma desde o 5º ano, de entre os quais 6 desde o pré-escolar. Os restantes 5 foram inseridos na turma no 10º ano.

A nível geral, a turma foi caracterizada em ata conforme a seguir se enuncia: a avaliação das atitudes (relacionamento interpessoal, cumprimento do Regulamento Interno, desenvolvimento interpessoal e autonomia) revela que 14% dos alunos se enquadra no Suficiente; 43% no Bom e outros 43% em Muito Bom (valor máximo). Alguns alunos necessitam de aprimorar a sua capacidade estética e artística e participar oralmente de forma mais assertiva na sala de aula, já que a maioria é introvertida, evidenciando elevada inibição na comunicação oral.

Relativamente ao aproveitamento escolar do ano anterior, o Conselho de Turma atribuiu à turma a menção de Bom porque a maioria dos alunos foi avaliada em Bom ou Muito Bom, havendo apenas um aluno com 1 classificação inferior a dez.

No que concerne à disciplina de Português, todos os alunos obtiveram sucesso no ano transato, com resultados entre os 12 e 19 valores. Excetuando 3 alunos, todos dominam

competências de expressão escrita no que se refere à correção linguística e à organização e coesão textual, no entanto alguns apresentam debilidades no tema e pertinência da informação, sobretudo na capacidade crítica. Quase todos têm boas competências de oralidade formal, entre 16 e 20 valores, e cerca de metade manifesta fragilidades na gramática, pois denota um nível médio-baixo no raciocínio lógico e aplicação em novas situações.

No que se refere ao enquadramento desta investigação, os alunos evidenciam debilidades quer na participação na discussão quer na qualidade dos argumentos. Relativamente ao envolvimento, em situações de debate oral espontâneo, uma grande maioria dos alunos (cerca de 8 alunos) não participa na discussão ou apenas refere uma ou duas ideias. Considerando a eficácia argumentativa, aqueles que argumentam (excetuando 3 alunos) fazem-no com discursos críticos básicos e elementares, com ausência de argumentos e contra-argumentos pertinentes, diversificados e sólidos. Denotam uma cultura geral empobrecida, o que limita o posicionamento fundamentado sobre assuntos discutidos mundialmente, ligados à política, economia, cultura e sociedade. Não têm curiosidade intelectual nem preocupação em fundamentar as suas opiniões através da pesquisa da informação. Manifestam ainda debilidades no PC nos textos de opinião e apreciação crítica de manifestações culturais, tal como exposição, cartoon, filme, livro ou obra de arte, revelando dificuldades na argumentação crítica e reflexiva.

1.2. A turma e a experiência didática

Quanto ao desempenho e envolvimento cognitivo, todos os alunos resolveram as tarefas na sua totalidade. Mobilizaram argumentos, objeções e exemplos, produziram textos de apreciação crítica e opinião e procederam à avaliação entre pares. Relativamente à eficácia argumentativa, nem todos o fizeram com consistência, nem suficiência. Cerca de metade não conseguiu sustentar um discurso fluente e sólido, respondendo com poucas objeções pertinentes e exemplos fundamentados em dados científicos ou credíveis, recorrendo essencialmente a casos da vida pessoal. Este facto ocorreu porque não se auxiliaram da pesquisa para ampliar as suas ideias e comprová-las com informações seguras e fidedignas, pois a cultura geral dos alunos sobre as temáticas é muito empobrecida, logo, não se

verificou nenhuma vontade em aprofundar o conhecimento. Em contrapartida, a outra parte da turma mobilizou argumentos consistentes, aceitáveis e diversificados. Por vezes, foram fundamentados na pesquisa da informação, tornando-os mais sólidos, evidenciando alguma curiosidade científica. Aliás, no questionário, apontaram como motivos para a ausência da pesquisa o facto de considerarem que dominavam o tema e acharem desnecessário aprofundá-lo, o que evidencia pouca mente flexível. No entanto, quando questionados sobre o assunto no fim da aplicação das tarefas, só um é que achou que a pesquisa não era relevante para a fundamentação de opiniões. O panorama traçado sobre o desempenho é comprovado pelas respostas dos alunos no questionário final do *Google Forms* (Anexo 3), pois numa escala de 1 a 5, dois avaliaram-se em 3, oito em 4 e três em 5.

Quanto à disposição mente flexível, houve dois alunos que nem sempre aceitaram as opiniões dos outros, e a maioria não reformulou argumentos. Isto ocorre também porque a turma diverge pouco no posicionamento sobre alguns temas. São muito consensuais na forma de opinar.

A nível do envolvimento comportamental, todos os alunos se envolveram com dedicação e empenho nas tarefas, no entanto nem todos o fizeram de forma constante, estando desatentos, de vez em quando. Isto aconteceu com dois alunos que nem sempre encararam as situações de ensino aprendizagem com responsabilidade. Tendo em conta que foram situações pontuais, não foram valorizadas. Assim, os resultados do inquérito do *Google Forms* comprovam este cenário, pois o foco e empenho destacam-se positivamente pela avaliação no satisfaz bastante e excelente (12 alunos em 13), bem como a colaboração e socialização pela maioria de excelentes (5). A atenção e perseverança foram os indicadores onde houve mais avaliações de satisfaz, respetivamente 4 e 3.

No que concerne ao envolvimento afetivo, os alunos evidenciaram estar motivados, demonstrando à vontade, gozo e entusiasmo na realização das tarefas (apenas 1 é que não). Ainda que uma grande maioria nunca tenha apresentado sinais de ansiedade, nervosismo e indiferença/apatia, alguns afirmaram ter manifestado esses sentimentos algumas vezes. Cerca de metade nunca sentiu descontentamento e a outra parte algumas vezes.

Relativamente às experiências com TIC, os alunos demonstraram à vontade no manuseamento de equipamentos tecnológicos e ferramentas / plataformas digitais. Em raras ocasiões recorreram aos pares ou professora para solicitar ajuda. Os constrangimentos causados estavam relacionados com limitações da interface do telemóvel ou o acesso à internet (pelo que, por vezes, tiveram de usar dados próprios), facto corroborado no inquérito onde 53,8 % apontou esta desvantagem comparativamente a outro formato. Utilizaram as potencialidades das TIC no trabalho colaborativo, pois só um aluno é que, de vez em quando, executava as tarefas de forma mais individualista.

Nem todos consideraram que o ambiente digital propicia maior envolvimento, já que apenas 30,8% assume que se envolveu com mais vontade, 46,2% teria o mesmo envolvimento noutros ambientes de aprendizagem e ainda há quem considere (23,1%) que este não lhe despertou mais motivação.

Os alunos acham que as redes sociais e outros recursos digitais devem ser usados como estratégia pedagógica na sala de aula, de forma moderada, de vez em quando (69,2%), havendo um pequeno grupo (30,8%) que considera que devem fazer sempre parte desse espaço.

No que concerne às disposições do PC que estas potenciam, apontaram como dimensões mais relevantes a colaboração, a possibilidade de pesquisa e a reformulação de ideias pelo confronto com as outras.

A preferência pelas tarefas nem sempre teve a ver com o formato digital, mas também pelos temas selecionados, sendo, todavia, o *Youtube* aquele que acharam mais interessante pelo recurso ao vídeo elaborado pelos alunos.

Na eficácia argumentativa, os alunos estiveram mais à vontade no formato digital por considerar que ao ser anónimo retira o constrangimento e porque permite menos impulsividade (pensar antes de agir), obrigando a uma maior disciplina na organização de respostas. O cumprimento de regras não é apontado como um constrangimento do formato digital.

2. O caso A

2.1. Um retrato de A

O caso A é uma aluna que habita a cerca de 3 km da escola. Não tem escalão (subsídio escolar), vive com os pais e um irmão, num ambiente familiar estável, sem dificuldades económicas. Sempre teve um desempenho de excelência em todos os anos escolares. Foi evoluindo quanto à sua personalidade, sobretudo no relacionamento com os outros e na sua essência enquanto aluna: inicialmente era muito focada apenas nos resultados académicos, passando posteriormente a valorizar aspetos relacionados com princípios e atitudes, respeitantes sobretudo ao trabalho em equipa e apoio aos colegas. Melhorou os valores de tolerância, cooperação e ajuda. Passou a focar-se mais nos outros e menos em si, mais no mundo que a rodeia do que no seu mundo pessoal.

Tem tido sempre um comportamento exemplar e um bom relacionamento com os pares. Participa em tarefas quando solicitada, já fez voluntariado, tem espírito de liderança, ainda que não se impondo às opiniões dos outros naturalmente, mas expondo ideias que acabam por ser aceites pelos colegas. É comunicativa e extrovertida quando necessário. Participa voluntariamente nas aulas. É empenhada, organizada e tem métodos de estudo e trabalho eficazes e sistemáticos. Tem expectativas académicas e profissionais elevadas, ainda que não saiba ainda que curso superior seguir. Tem curiosidade científica, vontade em aprender e superar-se. Faz as tarefas com empenho, rigor e brio.

No Projeto Curricular de Turma (PCT), foram apontados como pontos fortes conhecimentos/capacidades relacionadas com o PCC: forte mobilização e gestão de conhecimentos; elevada capacidade de questionar/problematizar/resolver problemas e de desenvolver ideias e encontrar soluções de forma criativa. Quanto às disposições e atitudes, demonstra interesse, participa ativamente, respondendo ou esclarecendo dúvidas, dando pontos de vista ou hipóteses de solução de problemas, faz o que é solicitado com envolvimento cumprindo todo o que é solicitado com responsabilidade. Manifesta comportamentos adequados em contexto de cooperação, partilha, colaboração e competição.

Tem predileção pelas áreas das Ciências, não demonstrando grande gosto pela disciplina de Português, no entanto revela elevado domínio de competências: na comunicação e expressão oral é assertiva, expressiva, domina o vocabulário e usa o léxico com propriedade e adequação, assume um tom de voz audível, revela fluência no discurso (fala com ritmo, domínio de conteúdo, encadeamento de ideias, sem pausas reveladoras de falta de assunto), tem uma postura corporal correta, domina pernas, braços e contacta visualmente com o auditório. Na participação oral manifesta sempre a sua opinião e demonstra um espírito crítico comparativamente superior ao da turma. Na comunicação escrita, na estruturação temática e discursiva, produz um texto coeso, que progride de forma coerente, com pertinência e organização adequada em conformidade com a tipologia textual. Escreve com correção linguística, ainda que com tendência para produzir frases demasiado extensas, e com alguns erros ortográficos. Nos textos que implicam argumentação (de opinião e de apreciação crítica) mobiliza muitas vezes argumentos, objeções e exemplos coerentes e pertinentes e adequados. Na compreensão oral e escrita, interpreta com facilidade, fazendo deduções e inferências de grau mais complexo e encontrando simbolismos ocultos. Na gramática, apresenta boa capacidade de reflexão sobre a língua, demonstrando elevado raciocínio lógico. Por fim, demonstra competências de excelência na pesquisa, organização e comunicação da informação, preocupando-se na seleção criteriosa de fontes, baseada em *sites* fidedignos e credíveis e trata a informação e textualiza - a com discurso próprio.

Depois de aplicado o teste de PC (Lopes et al, 2018) (Anexo 2), aferiu-se que esta possui um nível elevado - grau 15. Segundo os mesmos autores, a média do secundário para o sexo masculino é 12 e para o sexo feminino 12,3, logo, esta aluna apresenta um nível de PC superior à média. Quanto ao nível de disposição para o PC (Anexo 1), esta obteve uma pontuação de 288,2, correspondente a uma disposição elevada.

Considerando os mesmos autores, relativamente às subclasses, os níveis de disposição ou são elevados (variam entre 40 ou mais) ou são níveis de disposição positiva (o nível 30-39). Não se registam níveis ambivalentes ou de disposição baixa / Oposição. As subclasses em que apresenta mais debilidades são a autoconfiança e a mente analítica.

2.2. O desempenho nas tarefas

Neste ponto, apresenta-se uma descrição e discussão do desempenho da aluna A ao longo das 5 tarefas descritas, salientando-se os conhecimentos e disposições manifestadas na resolução das tarefas propostas. No final de cada tarefa é feita uma síntese, numa grelha adaptada da grelha de avaliação das discussões críticas de Morais et al., (2019), (Anexo 9), reformulada consoante a tarefa desenvolvida e as competências de PC trabalhadas.

Tarefa 1

Para a concretização desta tarefa (Anexo 11), a aluna, através de uma pesquisa realizada na biblioteca escolar (BE), efetuou uma seleção criteriosa de *sites* onde encontrar informação credível e atual. Trocou reflexões com o par na seleção da informação, apropriou-se dela e esquematizou-a, definindo e especificando em que consiste a eutanásia. Sustentou a pesquisa em dados estatísticos:

Não é considerada crime em 5 países europeus; Em Portugal foi aprovada a despenalização da morte medicamente assistida, com 138 a favor, 78 contra e 4 abstenções. (Excerto TA)

Identificou argumentos decorrentes da pesquisa efetuada evidenciando capacidade de pensamento crítico. Como argumento a favor apontou:

“As pessoas têm o direito de tomar decisões sobre o seu corpo e escolher como e quando querem morrer. O direito à morte faz parte dos direitos humanos.” (Excerto TA).

Nos argumentos contra, enumerou a vontade de Deus, a falta de respeito pela vida e pelo seu valor, as considerações éticas do médico cuja função é tratar e não matar. Apresentou ainda exemplos:

7 portugueses já foram morrer à Suíça com a ajuda da Associação Dignitas. Esta sociedade já ajudou 256 de várias nacionalidades em 2019 a pôr fim à sua vida. (Excerto TA)

Na apresentação oral, argumentou o porquê da escolha e pertinência do tema, referindo ser controverso, e contextualizando-o na atualidade: a eutanásia está a ser alvo de análise no parlamento (há polémicas na sua legalização); o debate do tema é relevante numa sociedade como a nossa onde prevalece o catolicismo e o conservadorismo.

Depois de definir eutanásia, mobiliza um exemplo de um caso real em vídeo para sensibilização ao tema onde provoca o questionamento reflexivo, como se pode observar

na Figura 5, tendo apresentado a sua proposta de solução de forma sustentada em argumentos aceitáveis.

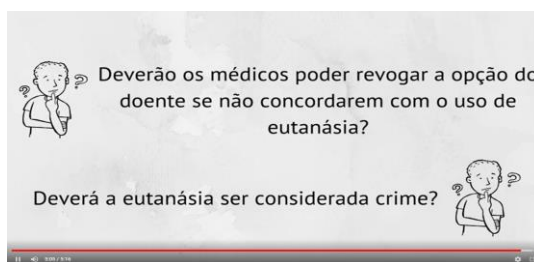


Figura 5. Questionamento reflexivo no Youtube (Caso A)

Relativamente à primeira questão, dá uma resposta manifestando a opinião/tese:

Não, os médicos só têm o poder de revogar a opção do doente se não concordarem com a eutanásia, se for contra os seus princípios. (Excerto TA)

Especifica dando um exemplo concreto:

Sou médico. Se não me sentir confortável a praticar a eutanásia, devo abandonar o caso e passá-lo a outro médico que se sinta mais confortável com a prática da eutanásia. (Excerto TA)

Faz objeções pertinentes:

Se o médico optar pela eutanásia, antes, deverá estudar com rigor o quadro clínico do doente para obter fundamentos necessários para praticar a eutanásia. Deve ainda assegurar que o doente tenha uma mente sã. Este só poderá revogar a opção do doente se o seu quadro clínico não lhe permitir tal decisão." (Excerto TA)

Em relação à 2ª questão: Deverá a eutanásia ser considerado um crime? dá a opinião de que esta não deve ser considerada crime. Exemplifica apresentando o cenário europeu, com exemplos reais e estatísticos, e apresenta uma objeção:

Deve ser considerada crime em caso de morte involuntária, pois o doente não concorda, e nesse caso é considerado homicídio. (Excerto TA)

Refere os seguintes argumentos:

Está na lei que um médico pode prolongar a vida de um doente se este estiver em sofrimento extremo, administrando-lhe sedativos, no entanto estes, sendo drogas, têm contraindicações e acabam por diminuir a esperança de vida. (Excerto TA)

Extrai uma conclusão pertinente:

Se ela é legal, só será considerada crime se não forem seguidos os procedimentos legais de cada país para ser administrada. (Excerto TA)

Em modo de síntese do desempenho nesta tarefa, regista-se a seguinte análise: quanto à apresentação oral, a aluna demonstrou possuir elevada capacidade de comunicação e expressão oral e postura adequada; apontam-se evidências do PC na seleção, tratamento e exposição da informação, na capacidade de formulação e resolução de um problema, no questionamento, na mobilização de argumentos, objeções e exemplos aceitáveis, consistentes e credíveis, pois foram baseados em dados estatísticos e casos reais e fundamentados na pesquisa em sítios fidedignos e atuais. Sustentam o princípio da relevância, já que as premissas são relevantes para apoiar a conclusão, e são diversificadas e suficientes para uma fundamentação clara e pertinente.

Na tarefa dos comentários do *youtube*, esta foi oscilando na fundamentação dos argumentos. Perante as questões: Portugal é um país discriminatório? O que causa a discriminação? Por que é existe tanta discriminação no mundo? Esta apresentou uma opinião, no entanto sem grande fundamentação argumentativa, apenas referiu a atitude de quem pratica a discriminação, como se verifica na Figura 6.

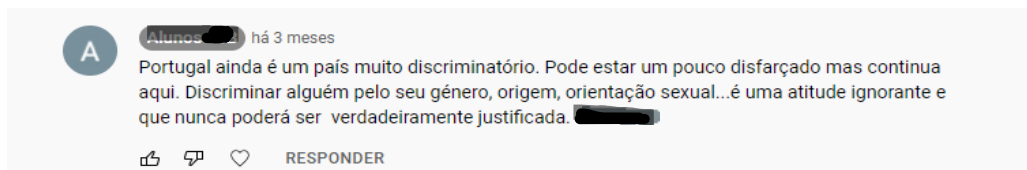


Figura 6. Comentário no Youtube sobre discriminação (Caso A)

Demonstrou a sua posição relativamente à primeira pergunta, mas não fundamentou o porquê de considerar que Portugal é um país discriminatório, nem com argumentos, nem com exemplos. Apresenta sim um argumento (indica o motivo pelo qual não se deve discriminar) para uma hipotética tese: A discriminação é um ato aceitável?, verificando-se um certo desvio à tese, que é comum verificar-se nos alunos. Também não apresentou respostas nem fundamentos para as outras questões.

Relativamente ao tema da menstruação e aborto, a aluna recorreu a argumentos para fundamentar a sua opinião na resposta às questões. Apresentou 2 argumentos a favor do aborto: o meu corpo é meu, eu faço dele o que quiser, e se a criança for indesejada, esta não será feliz. Este segundo argumento entra no campo da hipótese de uma situação específica, não abrange todas as situações, funcionando mais como exemplo do que como argumento. Quanto à problemática da fome do mundo, esta responde às perguntas

colocadas apresentando um conjunto variados de argumentos e soluções (níveis mais elevados do PC, segundo a taxonomia de Bloom: avaliar e criar sínteses). Dá a opinião: é um problema que não irá acabar. Argumenta: vai além da escassez de alimentos, envolve questões políticas e países desperdiçam alimentos. Apresenta propostas de soluções: deverá haver uma maior eficiência de distribuição e uma maior vontade que se deve sobrepor às questões económicas, tal como retratado na Figura 7.

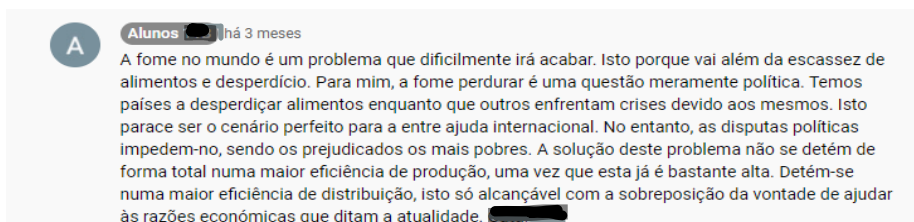


Figura 7. Comentário no Youtube sobre a fome no mundo (Caso A)

Relativamente às disposições de mente flexível, esta não foi coerente. Manifestou curiosidade intelectual na pesquisa do tema dela, mas não no dos outros, pois não procurou informação para sustentar as opiniões. Também não reformulou argumentos e demonstrou, por vezes, alguma relutância na aceitação das ideias dos outros, não sendo capaz de pôr de lado as suas crenças.

A modo de balanço, sintetiza-se o seu desempenho na tabela 8.

Tabela 8 - Síntese do desempenho da tarefa 1 (Caso A)

Tarefas	Níveis de execução	Descritores do desempenho relativos ao PC
Justificação do tema	3	Pertinência, baseada na controvérsia do tema e atualidade do país
Propostas de solução para o problema identificado/ Respostas a questões	3	Sustentada em argumentos, exemplos e objeções relevantes e confiáveis (dados estatísticos, casos reais e lei)
Participação na discussão	3	Participa ativamente.
Contribuição com argumentos	3	Quase todos correspondem ao critério de aceitabilidade, relevância e suficiência
Contribuição com objeções/ exemplos	2	Apresenta algumas objeções sólidas, mas insuficientes.

Tarefa 2

Nesta tarefa (Anexo 11) concretizada no *fórum* do WhatsApp sobre o lítio, a aluna suportou-se na pesquisa *online* no telemóvel para sustentar os seus argumentos e exemplos, como se verifica na Figura 8.

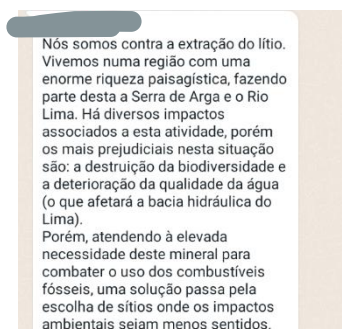


Figura 8. Comentário nº 1 no WhatsApp (Caso A)

Questiona os colegas, fomentando e desenvolvendo o debate de ideias, como se comprova na Figura 9.

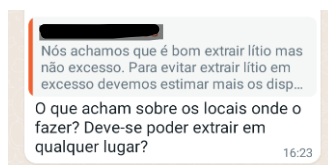


Figura 9. Comentário nº 2 no WhatsApp (Caso A)

Perante a objeção do colega (comentário 3), esta argumenta, esclarecendo a sua opinião, tal como apresenta a

Figura 10.

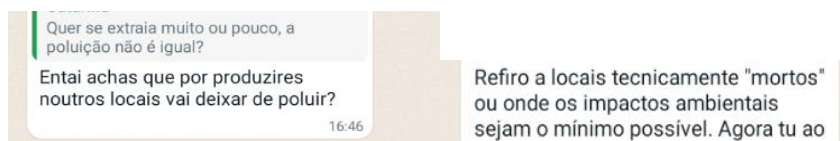


Figura 10. Comentários nº 3 e 4 no WhatsApp (Caso A)

Faz objeções à intervenção de um aluno que opinou “Nós achamos que é bom extrair lítio, mas não em excesso”, levando-o a refletir. Demonstra mente flexível ao assumir que não encontra outra solução e ao solicitar um pedido de esclarecimento ao colega, como apresentado na Figura 11.

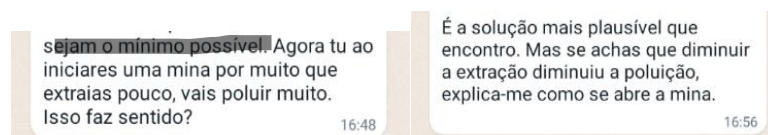


Figura 11. Comentários nº 5 e 6 no WhatsApp (Caso A)

Depois de alguém ter sugerido os carros a hidrogénio como opção ao lítio, esta continuou a inserir comentários, referindo argumentos, ainda que baseados na observação, tal como explanado na Figura 12.

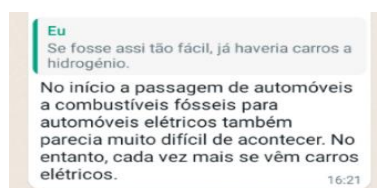


Figura 12. Comentário nº 7 no WhatsApp (Caso A)

Perante a questão: Todos concordam que se deve ter em conta a quantidade de lítio que se extrai e a localidade de onde é extraído? esta teve uma resposta imediata, recorrendo a uma questão retórica para levar à reflexão, como se verifica na Figura 13.

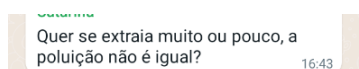


Figura 13. Comentário nº 8 no WhatsApp (Caso A)

A partir de outro comentário de uma colega, a aluna fez mais uma objeção: “O petróleo é não renovável”. Quando não está em poder de dados fidedignos, assume que não pode emitir juízos de valor, evidenciando mente aberta e flexível, ao referir: “Não possuo dados para responder a essa pergunta. Tu tens?”.

Como síntese do desempenho, apresenta-se seguidamente a tabela 9.

Tabela 9 - Síntese do desempenho da tarefa 2 (Caso A)

Tarefas	Níveis de execução	Descritores do desempenho relativos ao PC
Propostas de solução para o problema identificado	3	Sustentada em argumentos e exemplos relevantes e confiáveis, baseados em pesquisas
Participação na discussão	3	Participa ativamente.
Contribuição com argumentos	3	Apresenta argumentos aceitáveis, relevantes e suficientes.
Contribuição com objeções/exemplos	3	Apresenta objeções alicerçadas em factos e outros dados relevantes.

Tarefa 3

Nesta tarefa (Anexo 11), elaborou um texto de opinião sobre o tema “Será que a memória permite sempre construir uma imagem idealizada do passado?” a partir de argumentos no *Kialo Edu*. Posicionou-se a favor, indicando argumentos pertinentes e sólidos: “A memória é uma das únicas conexões que temos do passado”; “Temos a tendência em romantizar as lembranças.”; “Ninguém as pode contrariar por serem nossas” (daí que sejam idealizadas). Manifestou um argumento contra, desenvolvendo-o com pertinência, clareza e elevado PC: a impossibilidade em alterar lembranças, ideia alargada através de uma condição (“Se assim fosse”), suportada por uma constatação: “Não o fazemos” e reforçada pelo advérbio “Claramente”, o que demonstra convicção na sua opinião, como ilustrado na Figura 14.

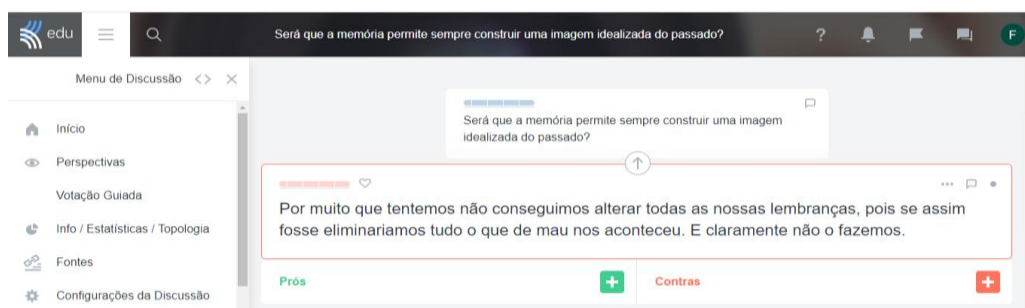


Figura 14. Comentário nº 1 no Kialo Edu (Caso A)

Em seguida, na tarefa da produção escrita, estruturou o texto em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão (Anexo 15). A introdução do tema é adequada, pois indica o papel e relevância da memória no desenvolvimento do ser humano e define a tese (“Na nossa opinião, a memória permite construir uma ideia idealizada do passado.”). Usou conectores para introduzir a opinião “Na nossa opinião”, o argumento “Por um lado”, o contra-argumento “Por outro lado”, o exemplo “Por exemplo” e a conclusão “Em suma”. Quanto ao argumento a favor, desenvolveu a ideia expressa no *site* da Kialo Edu, exemplificando com as recordações da época do verão. Acrescenta outro argumento a favor que tinha sido referido pela colega do grupo no *site* (planificação): “O estado de espírito pode influenciar a forma como percebemos as memórias” e dá um exemplo. Como objeção aponta o facto da impossibilidade de idealizar a totalidade das memórias por serem imensas e variadas. Depois refere-se aos maus momentos, em oposição às boas lembranças evocadas no primeiro argumento, afirmando que a memória não os consegue embelezar, devido ao trauma associado. Retira uma conclusão válida: a idealização do passado é uma construção da memória. Aponta ainda uma perspetiva negativa

relativamente ao presente, de insatisfação perante as recordações, já que ao compará-las, as passadas são insuperáveis.

Na grelha de autoavaliação e heteroavaliação do grupo (Anexo 7), o caso A foi avaliado pelos pares em excelente nos parâmetros sobre discussão e aceitação de opiniões, evidenciando disposições de mente flexível e demonstrando uma evolução relativamente à primeira tarefa na capacidade de reformular opiniões e pôr de lado as suas crenças. A qualidade dos argumentos e exemplos, bem como o espírito crítico foram avaliados também em excelente, todavia a pesquisa da informação/ construção do conhecimento e consequentemente a curiosidade intelectual foram avaliados em Muito Bom (salienta-se que o tema não era propício à pesquisa).

Segundo a aluna, a avaliação entre pares potenciou o desenvolvimento do espírito crítico, a argumentação e as disposições do PC, tal como refere na entrevista:

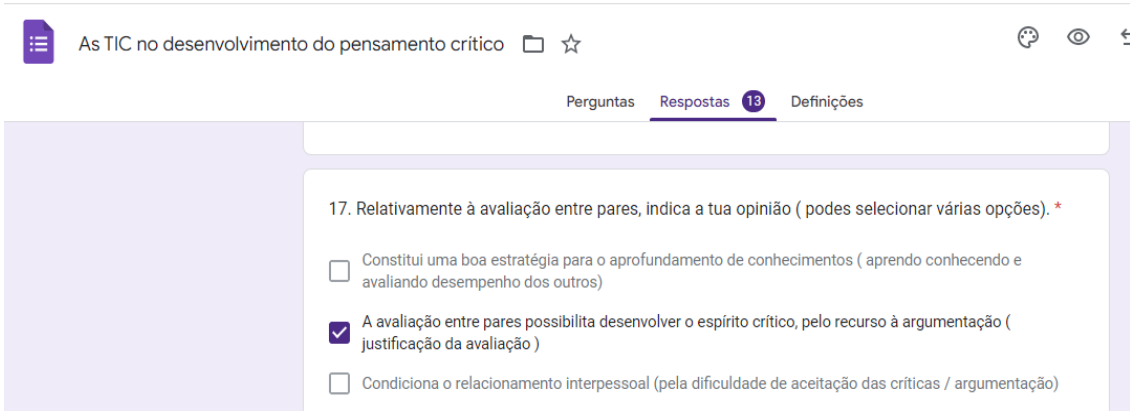
P- A avaliação entre pares, possibilitou também o desenvolvimento do espírito crítico? Não só em termos de conhecimento, mas também de disposições? (excerto TE)

A- Sim, até porque... nalguns casos foi necessário nos próprios ...tentamos desconstruir...o argumento estava mal formulado e tentarmos nos com o nosso próprio PC dar as dicas... o que poderia ser abordado e não foi ou que está mal explicado. (excerto TE)

P- Estão mais abertos e mais flexíveis? (excerto TE)

A- Sim, só o facto de termos que certas vezes deixarmos os nossos argumentos para trás, e aceitarmos outros porque de certa maneira são mais sólidos, ajudou-nos nisso. (excerto TE)

Esta opinião é confirmada pela aluna no questionário do *Google Forms*, conforme evidenciado na Figura 15.



The image shows a screenshot of a Google Forms survey. The title of the form is "As TIC no desenvolvimento do pensamento crítico". The current question is question 17, which asks for the respondent's opinion on peer evaluation. The question text is: "17. Relativamente à avaliação entre pares, indica a tua opinião (podes seleccionar várias opções). *". There are three multiple-choice options, each with a checkbox: "Constitui uma boa estratégia para o aprofundamento de conhecimentos (aprendo conhecendo e avaliando desempenho dos outros)", "A avaliação entre pares possibilita desenvolver o espírito crítico, pelo recurso à argumentação (justificação da avaliação)", and "Condiciona o relacionamento interpessoal (pela dificuldade de aceitação das críticas / argumentação)". The second option is selected with a checkmark.

Figura 15. Opinião sobre avaliação entre pares - questão 17 do Google forms (Caso A)

Na avaliação entre pares que efetuou através de comentários no *Blogger* (a partir de uma grelha - Anexo 13), a aluna revelou um elevado PC, salientando os aspetos positivos e identificando claramente alguns aspetos menos bem conseguidos nos textos dos colegas que avaliou. Assim, considerou que o texto do tema 2 estava em consonância com género/formato textual, explicitando um ponto de vista logo na introdução, porém foi fundamentado apenas num argumento, ainda que com dois exemplos. A conclusão limita-se a repetir a introdução e o texto não apresenta marcas do discurso valorativo. No que concerne ao tema e pertinência, achou que o texto trata o tema proposto com desvios pouco significativos; o argumento apresenta dados pouco relevantes; os exemplos são diversificados e não se limitam apenas a experiências pessoais; as objeções são pouco relevantes. O texto mobiliza pouca informação pertinente, que progride, mas de forma incoerente. O repertório lexical e o registo de língua são adequados ao desenvolvimento do tema. Relativamente à organização e coesão textuais, este está bem organizado, com partes devidamente proporcionadas e articuladas entre si, os parágrafos estão bem assinalados e estão assegurados mecanismos de articulação interfrásica, bem como as cadeias de referência. Na correção linguística, registou vários erros lexicais, de impropriedade lexical e de pontuação (vírgulas) contabilizando 2 pontos em 14.

Quanto ao tema 3, no formato/género textual, esta considerou que o texto correspondia ao pretendido, explicitando um ponto de vista na introdução, fundamentado em dois argumentos distintos com um exemplo cada um. Na conclusão, que é adequada à argumentação, apresenta uma síntese. Identificou falhas no discurso valorativo. No que concerne o tema e pertinência, explicitou que trata o tema sem desvios, apresenta bons argumentos (sólidos e pertinentes) apoiados em factos e outros dados relevantes; os exemplos também são pertinentes e não se baseiam apenas na experiência pessoal; as objeções são alicerçadas em factos e outros dados significativos. O texto mobiliza informação pertinente que progride de forma coerente. O repertório lexical e o registo de língua são adequados ao desenvolvimento do tema. Relativamente à organização e coesão textual, o texto está bem organizado, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual, com diferentes partes, devidamente proporcionadas e articuladas entre si. Os parágrafos estão devidamente assinalados, evidencia-se mecanismos de articulação

interfrásica e mantêm-se, algumas vezes apenas, cadeias de referência. Na correção linguística, assinalou 4 erros de tipo A e 2 de tipo B (8 pontos em 14).

Quanto ao PC evidenciado nos comentários no *blogue*, é um pouco limitado, pois fez uma avaliação muito sucinta, salientando sobretudo os aspetos negativos.

O comentário sobre o tema 2 apresenta coerência com a avaliação das grelhas, no entanto, é apenas uma repetição, que carece de fundamentação, como ilustra a Figura 16.

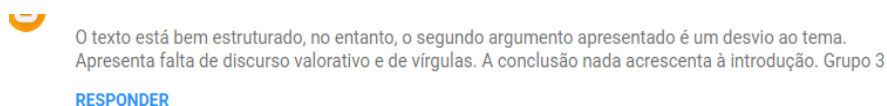


Figura 16. Comentário 1 no Blogger - avaliação entre pares (Caso A)

No comentário do tema 3, a aluna já adicionou informação relativamente à avaliação nas grelhas, no que respeita à introdução, referindo que está pouco desenvolvida, ainda que explicita um ponto de vista. Quanto ao repertório vocabular, nas grelhas, considerou-o adequado ao tema, no entanto, acrescentou no *blogue* que é repetitivo, demonstrando pouca consistência na argumentação, como observável na Figura 17.

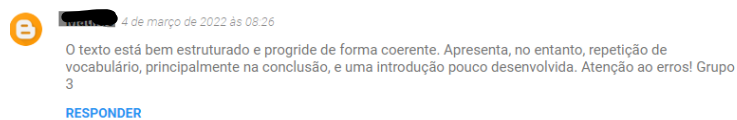


Figura 17. Comentário 2 no Blogger - avaliação entre pares (Caso A)

Apresenta-se seguidamente, na tabela 10, uma síntese do seu desempenho nesta tarefa.

Tabela 10 - Síntese do desempenho da tarefa 3 (Caso A)

Tarefas	Níveis de execução	Descritores do desempenho relativos ao PC
Participação na discussão	3	Participa ativamente.
Contribuição com argumentos no Kialo Edu	3	Apresenta argumentos aceitáveis, relevantes e suficientes.
Contribuição com objeções /exemplos no Kialo Edu	2	Apresenta uma objeção pertinente e clara.
Produção de texto no blogue	3	Obedece aos critérios de correção do texto de opinião definidos no exame nacional, quanto ao género/formato textual; tema e pertinência da informação e organização e coesão textual.

Avaliação entre pares	2	Na grelha de avaliação, salientou os aspetos positivos e identificou claramente alguns aspetos menos bem conseguidos nos textos dos colegas, argumentando e exemplificando, na maioria das vezes. Nos comentários no <i>blogue</i> , a avaliação incide nos aspetos negativos, mas deveria ser mais específica e concreta em alguns casos, pois é muito genérica.
-----------------------	---	---

Tarefa 4

Nesta tarefa (Anexo 11), onde teria de manifestar a opinião acerca da globalização numa ferramenta *online* -TRCIDER- colocou a sua opinião a favor da globalização, identificando a tese: “Eu acho a globalização essencial ao homem.” Indicou como argumentos: garante uma vida melhor; enriquece culturalmente a população, oferece mercados mais diversos e competitivos, permite a partilha de inovações, potencia a melhoria das relações entre países e diminui o preconceito. Apresentou ainda objeções, ainda que a segunda seja pouco concreta: a partilha conduz à xenofobia; traz algo mau. Indica exemplos de contra-argumentos; a interdependência económica entre alguns países e o alastramento de pandemias, como se pode observar na Figura 18.

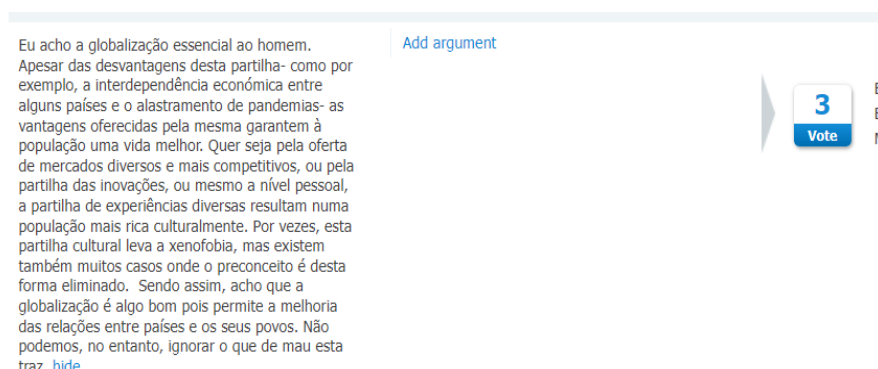


Figura 18. Argumentação no Tricider (Caso A)

Os seus argumentos obtiveram 3 votos no *site* contra o mais votado com 5. Ela votou num dos argumentos com mais votos, o que evidencia que não só sabe construir argumentos, como avaliá-los (característica do pensador crítico). De uma forma global, o seu desempenho é sintetizado na tabela 11.

Tabela 11 - Síntese do desempenho da tarefa 4 (Caso A)

Tarefas	Níveis de execução	Descritores do desempenho relativos ao PC
Participação na discussão	3	Participa ativamente

Contribuição com argumentos	3	Apresenta argumentos aceitáveis, relevantes e suficientes (em quantidade superior aos colegas)
Contribuição com objeções e exemplos	3	Apresenta objeções sólidas, pertinentes e suficientes

Tarefa 5

Nesta tarefa (Anexo 11), acerca da produção de um texto de apreciação crítica de cartoon, a aluna efetuou a planificação no mapa mental assinalando 3 partes distintas: introdução, desenvolvimento e conclusão. Estas, por sua vez, foram sendo ramificadas com subtópicos e, ainda que não manifestasse originalidade nos itens, estes eram adequados e relacionados com o cartoon selecionado. Assim, na introdução, indicou o autor, o título e o tema. No desenvolvimento, fez uma descrição por planos, referenciando a expressão facial das personagens e a simbologia das cores. Na reflexão focou-se na mensagem transmitida pelo cartoon, clarificado na Figura 19.



Figura 19. Planificação no Mapa mental MindMeister - desenvolvimento (Caso A)

Na conclusão, referiu a atualidade do tema, uma chamada de atenção para a situação (descuido da Covid) e a crítica explícita (à desvalorização da população mundial relativamente ao Médio Oriente), esta repetida na reflexão no desenvolvimento.

Na produção do texto, seguiu a planificação do mapa mental, repetindo as expressões/frases, completando ou relacionando ideias. No desenvolvimento refere a

expressividade facial e corporal do jornalista e sua simbologia, que não consta do plano. A crítica poderia ter sido mais alargada, com mais ênfase na análise e argumentação. Quanto ao desenvolvimento do PC, infere simbologias e mensagens implícitas, por dedução a partir das imagens descritas, cujos excertos o comprovam:

O jornalista visivelmente assustado representa toda a população mundial que, neste momento de guerra, se encontra alerta, ansiosa, receosa e faminta por novas notícias sobre esta catástrofe; Já o vírus do Corona expressa a sua perplexidade com a falta de atenção que lhe é dada, pois apesar da sua persistência e perigo constante, as preocupações face a este parecem ter desaparecido; ...o desapontamento do Médio Oriente justifica-se pela tamanha atenção dirigida à Ucrânia.

Usa algum discurso valorativo, evidenciando pontos de vista e opiniões pessoais, através de adjetivos e um advérbio: “O cartoon intitulado (...) ilustra de forma expressiva e impactante ...”; “Efetivamente, esta recriação transmite uma crítica poderosa.” Mobiliza articuladores do discurso: identificadores de localização na parte descritiva: “Num primeiro plano”; “Num segundo plano”; “No lado oposto”; “Ao fundo” e de ligação de ideias: “Por outro lado”, “Em suma”, “Efetivamente”, como se pode verificar na Figura 20.

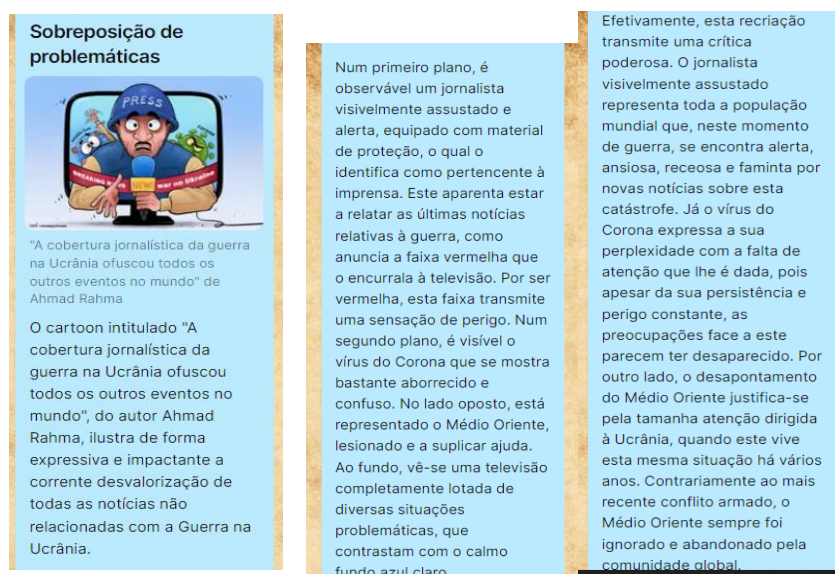


Figura 20. Texto de apreciação crítica no Padlet: introdução e desenvolvimento (Caso A)

Na conclusão, há correspondência entre o mapa mental e o texto, com o acréscimo da chamada de atenção: integra a mensagem na atualidade, indica a função e objetivo da imagem e faz um apelo relacionado com a mensagem veiculada no cartoon, argumentando (“... não devemos sobrepor o mais recente conflito armado a todas as outras ocorrências, pois a guerra não anula a sua existência!”).

No geral, adiciona a simbologia do vermelho e um apelo na conclusão, mas mantém-se fiel ao plano. Constrói um texto em conformidade com os critérios de correção do exame nacional: 1) Quanto ao género e formato textual, pois inclui “uma descrição da imagem, destacando elementos significativos da sua composição; um comentário crítico devidamente fundamentado; uma conclusão adequada aos pontos de vista desenvolvidos; um discurso valorativo (desenvolvendo um juízo de valor explícito ou implícito). “; 2) Quanto ao tema e pertinência da informação, “trata, sem desvios, a temática sugerida pelo cartoon e escreve um texto com eficácia argumentativa, assegurando: a mobilização de aspetos diversificados e pertinentes, relativos à descrição da imagem e ao comentário crítico; a coerência na progressão da informação; o recurso a um repertório lexical e a um registo de língua globalmente adequados ao desenvolvimento do tema.” Neste item, poderia ter acrescentado mais aspetos diversificados relativamente à crítica, fundamentando e desenvolvendo a opinião; 3) Quanto à organização e coesão textuais, o texto está bem organizado, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual: apresenta um texto constituído por diferentes partes, devidamente proporcionadas e articuladas entre si; marca, corretamente, os parágrafos; utiliza, adequadamente, mecanismos de articulação interfrásica e 4) Quanto à correção linguística, o texto não apresenta erros ortográficos.

Na avaliação entre pares, através de comentários no *Padlet*, comentou cada um dos trabalhos dos colegas. No primeiro cartoon, valorizou a estrutura, organização e relação entre as partes e referiu que o conteúdo – descrição e crítica – é vago e pouco concreto. Apontou apenas, como aspeto negativo, a extensão de uma frase. Não explicita qual é, pelo que não é um *feedback* claro e compreensível. Além disso, a extensão das frases não é um fator significativo de incorreção linguística, já que estas podem ser mais ou menos extensas, não constituindo por si uma incorreção, podendo simplesmente existir a falta de um conector ou uma pontuação mal assinalada, como por exemplo, um ponto final, em vez de vírgula. Falta essa especificação. Logo, a crítica é insipiente e poderia ser mais completa e elucidativa, como verificado na Figura 21.

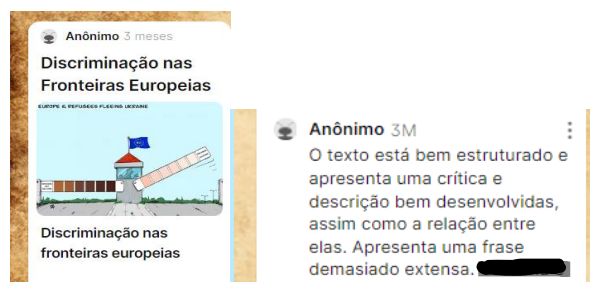


Figura 21. Avaliação entre pares no Padlet: comentário 1 (Caso A)

Relativamente ao segundo comentário, apresenta elevada capacidade avaliativa, pela profundidade da crítica. Refere a estrutura, o conteúdo, as ideias e a correção linguística. Aferiu que a conclusão apresenta solidez, estando adequada ao pretendido, todavia as partes relativas à crítica e à descrição apresentam lacunas: na primeira aponta erros de formulação por ser demasiado genérica e pouco concreta e não especificar o seu relacionamento com o cartoon. Na segunda, indica ser demasiado vaga e carecer de mais informação. Na correção linguística, são apontados erros e redundâncias.

No terceiro cartoon, não refere a estrutura nem a correção linguística, provavelmente por não existir nada de relevante a assinalar. Valoriza a descrição. Refere como conteúdos a melhorar a parte da reflexão crítica e da conclusão. Indica que a primeira está pouco consistente e pouco profunda, identificando assim debilidades no PC dos colegas. Na segunda, sugere que deveria estar mais desenvolvida, sendo por sua vez, um comentário um pouco vago, sem especificação nem indicações concretas, como se vê na Figura 22.

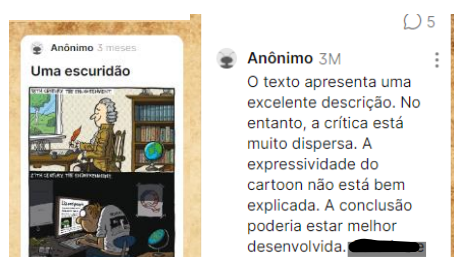


Figura 22. Avaliação entre pares no Padlet: comentário 2 (Caso A)

No quatro cartoon, salienta aspetos positivos: a profundidade e enriquecimento da descrição, a forte fundamentação da conclusão e a excelente relação entre o cartoon e a apreciação crítica. Como aspeto negativo, evidencia as incorreções linguísticas, a ausência de parágrafo e de relacionamento entre a parte da descrição e da crítica. Nesta avaliação

salienta aspetos mais objetivos, sugerindo alterações concretas, logo, fundamentou bem a sua avaliação, facto desenvolvido na Figura 23.

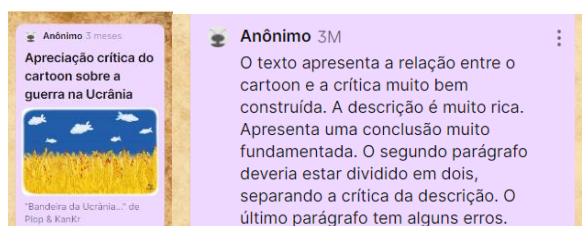


Figura 23. Avaliação entre pares no Padlet: comentário 3 (Caso A)

Finalmente, no quinto cartoon, não refere a estrutura, caracteriza outra vez a crítica e a descrição com o termo “bem desenvolvidas”, que subentende a clareza do tema bem como a sua pertinência e o seu relacionamento entre si, o que é suposto acontecer. Refere como lacunas o discurso e correção linguística pela repetição de vocabulário e constrangimentos na pontuação. Explicita ainda a ambiguidade da conclusão, que nada acrescenta ao texto, subentendendo-se a repetição do que fora enunciado no desenvolvimento, facto este muito comum nos alunos, como ilustrado na Figura 24.

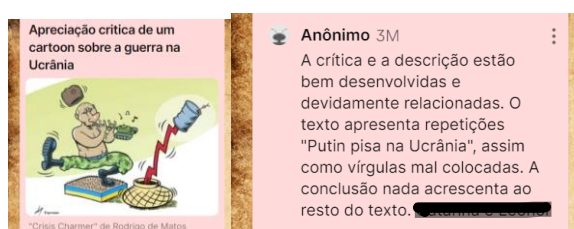


Figura 24. Avaliação entre pares no Padlet: comentário 4 (Caso A)

Na tabela 12 sintetiza-se o desempenho da aluna na tarefa.

Tabela 12 - Síntese do desempenho da tarefa 5 (Caso A)

Tarefas	Níveis de execução	Descritores do desempenho relativos ao PC
Mapa mental online	3	Planifica adequadamente, estruturando e formulando tópicos e subtópicos. Infere sentidos implícitos e simbologias. Faz deduções.
Produção de texto no Padlet	3	Segue a planificação. Relaciona e sintetiza. Obedece aos critérios de correção do texto de apreciação crítica, definidos no exame nacional, quanto ao género/formato textual; tema e pertinência da informação e organização e coesão textual.
Capacidade crítica / argumentação	2	Apresenta, no geral, uma crítica construtiva, com argumentação sólida e adequada, porém genérica, por isso pouco específica. Não apresenta argumentos suficientes. Apresenta um discurso valorativo.

Avaliação entre pares (comentários no Padlet)	3	Demonstra capacidade crítica elevada. Identifica falhas de competências de PC nos textos que avaliou. Especifica a maior parte das vezes as suas fundamentações.
---	---	--

2.3. O envolvimento na experiência didática

Neste ponto, apresentam-se e discutem-se os principais resultados relativos ao envolvimento comportamental, afetivo e cognitivo do caso A.

2.3.1 Envolvimento comportamental

Na primeira tarefa relativa aos comentários no *Youtube* (Anexo 11), a aluna empenhou-se e colaborou com afinco e envolvimento em todas as fases. Na tarefa de grupo, cooperou e partilhou ideias e reflexões com o par. Manifestou elevada concentração, esforço, persistência e preocupação em apresentar um vídeo e uma comunicação oral com brio e qualidade. Pautou-se por valores de cidadania, cumprindo as regras, no entanto, nos comentários do *Youtube* nem sempre reagiu bem, pois quando alguém fazia um comentário que não correspondia aos seus ideais, contrapunha com objeções, oralmente, com certa dificuldade em aceitar ideias diferentes e contrárias e tentando fazer prevalecer as suas, ainda que com a preocupação de se informar e de se suportar em dados.

Na segunda tarefa do fórum do *WhatsApp* (Anexo 11), a aluna esteve atenta, concentrada e empenhada, demonstrando esforço e persistência. Ficou em silêncio, escrevendo no telemóvel, quase sem parar, sempre com a mesma postura. Demonstrou iniciativa e responsabilidade, interagindo com os colegas no *fórum*, a maior parte das vezes de forma individual, ainda que fosse permitido fazê-lo em pares. Não fez comentários orais, evidenciando uma progressão quanto às disposições do PC, maior abertura para ouvir e aceitar as opiniões dos outros, característica da mente aberta.

Na terceira tarefa que consistia na produção de um texto de opinião num *blogue* a partir da planificação no *Kialo Edu* e respetivos comentários de avaliação entre pares (Anexo 11), a aluna envolveu-se ativamente na produção de argumentos e objeções no *site*, demonstrando interesse e motivação, partilhando ideias e fazendo sugestões, que eram aceites ou complementadas pelos colegas do grupo. Foi escrevendo serenamente e com afinco, segura do que fazia, cooperando e socializando. Trocou ideias, aceitou opiniões e

reformulou quando necessário. Ouviu os outros, relacionando-se bem com eles e não impondo ideias pessoais. Não houve propriamente liderança de ninguém, foi um trabalho partilhado e consensual. Questionada sobre o envolvimento na tarefa pelo facto de ter sido em grupo, esta apontou ter sido um benefício, pois foi mais fácil expor ideias e desenvolver a capacidade argumentativa:

– Sim, por exemplo, se fosse individual, algumas pessoas podiam até nem chegar a expor as suas opiniões porque não tínhamos tempo, ou porque as suas opiniões já estavam demasiado desenvolvidas, ou porque as opiniões já tinham sido partilhadas por outra pessoa, mas o facto de starmos em grupo.....o primeiro impacto que vamos ter é com uma audiência mais pequena, assim todos acabamos por partilhar primeiro cada...os pensamentos individuais de cada pessoa antes dede uma maior audiência onde provavelmente não teríamos o tempo para partilhar cada um de nós... porque somos uma turma apesar de não ser muita grande, sermos muitos é um bocado difícil cada pessoa dar a sua opinião sobre determinados assunto... então desta maneira ao fazê-lo em grupo depois passar ao segundo impacto como audiência geral é mais fácil cada um expor a sua opinião. (Excerto TE)

Na parte da produção escrita, manifestou empenho, criando ela o *blogue* em representação do grupo. Partilhou e discutiu ideias e informações com os colegas, auxiliando-os, quando necessário, no manuseamento das plataformas digitais.

Relativamente à autoavaliação e heteroavaliação dos pares a partir do preenchimento de uma grelha (Anexo 7), envolveu-se ativamente na tarefa, demonstrando empenho, esforço e persistência, consultando os outros colegas e dando a sua opinião sobre os itens a avaliar. Fazia propostas e os outros interagiam, aceitando ou expandindo as reflexões. A postura era de à-vontade, sem infringir regras da boa educação.

No entanto, a dada altura, na avaliação entre pares não reagiu bem ao comentário sobre o seu texto, como ilustrado na Figura 25.

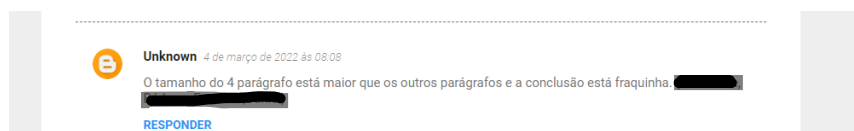


Figura 25. Avaliação entre pares no Blogger: comentário 1 (Caso A)

Como resposta ao mesmo, questionou oralmente e em voz alta o colega: “Qual é o problema do tamanho dos parágrafos não ser igual? Existe algum critério na grelha referente a isso ou é apenas uma questão de estética?” (Excerto TO)

Na ausência de resposta fundamentada, ficou a pensar no assunto. Posteriormente levantou-se, dirigiu-se ao colega que tinha efetuado o comentário, indo com o telemóvel mostrar o seu texto de opinião e perguntou: “Querem óculos?” (Excerto TO)

Ainda que tenha tido essa reação, esta atitude não demonstra resistência na aceitação das opiniões dos outros, já que, de facto, o tamanho dos parágrafos não é relevante na produção de um texto, a não ser que seja desproporcionado face à introdução ou conclusão. Assim, fundamentou a sua objeção com argumentos válidos.

Quanto à avaliação dos seus pares, estes consideraram que se envolveu de forma empenhada, aceitou opiniões, contribuiu com reflexões, cooperou, demonstrando responsabilidade e autonomia e um excelente espírito crítico.

Na quarta tarefa (Anexo 11), na tarefa *online* do TRICIDER a aluna esteve atenta e focada no que estava a fazer, olhando sempre para o telemóvel e escrevendo continuamente, interrompendo apenas três vezes. Uma delas foi para comentar algo baixinho com a colega, outra para pedir informações sobre a plataforma: “Como é que se vota nos argumentos mais sólidos? (Excerto TO) e a última para questionar a colega sobre a sua resposta: “O que puseste na ideia”? (Excerto TO)

Demonstrou à vontade na forma como estava sentada, de lado. Pesquisou na internet para aprofundar o tema. Raramente desviou o olhar, pois esteve muito concentrada, cumpriu regras e não se manifestou oralmente contra as atitudes nem opiniões discordantes dos colegas, demonstrando valores de cidadania.

Na quinta tarefa, a aluna produziu o mapa mental consultando os exemplos fornecidos. Assim, enquanto o par escrevia, esta consultava o telemóvel, onde visualizava os documentos disponibilizados, trocava informações e partilhava ideias.

Na parte da produção do texto de apreciação crítica do *Padlet*, a aluna trabalhou interruptamente, consultou as indicações, escolheu o cartoon, em cooperação com o par, trocou informações e opiniões, manifestando elevada colaboração.

Durante o processo, esta focou-se no telemóvel, onde tinha imagens do cartoon, enquanto a colega escrevia no computador a partir do diálogo entre elas sobre o assunto. Partilhou sempre as suas ideias e reflexões.

Na parte respeitante à avaliação entre pares a partir da grelha, questionou o professor, demonstrando envolvimento na tarefa: “Podemos só fazer comentários gerais e não abordar os pontos todos da grelha?” (Excerto TO)

Empenhou-se ativamente, demonstrando perseverança, facto este verificado também pela movimentação das mãos que acompanhavam o raciocínio, sobretudo quando havia hesitações ou para explicar e sugerir algo. Levantou-se duas vezes com o mesmo objetivo, indo perguntar à colega quais eram os termos adequados para caracterizar a expressão facial de uma das imagens. Preocupou-se em fazer as tarefas com brio e qualidade e teve uma participação ativa, trocando reflexões com o par: “Parece que tem duas conclusões” e “Não está bem estruturado”. (Excerto TO)

Em termos de socialização e regras de cidadania, demonstrou bom relacionamento com os colegas, interagindo com eles. Nos comentários de avaliação entre pares do Padlet, riu-se muito depois de ler um texto de um colega, por repetir três vezes a mesma ideia. Dirigindo-se ao par, em tom de brincadeira: “Podes pôr aí entre aspas: - Já percebemos que o Putin pisa a Ucrânia.” (Excerto TO). Este ato não foi mal interpretado pelos colegas, que viram isso também como uma diversão, e por isso acabaram por rir-se com ela. Estava tão divertida com a situação que teve dificuldade em parar de rir, de tal modo que foi chamada à atenção pelas colegas do lado: “Podem acalmar-se, não me consigo concentrar”. Está muito “bom”, é difícil de controlar.” (Excerto TO). Bate nas pernas de tanto rir: “Até me estou a sentir mal..!” (Excerto TO)

Não se manifestaram assim debilidades no relacionamento interpessoal, tendo sido aceites as críticas e sugestões dos colegas naturalmente:

P - A avaliação entre pares condicionou a socialização e as regras de cidadania, ou seja, o facto de avaliar os colegas criou assim algum mal-estar, porque (...) não gostaram de ser avaliados, não gostaram daquilo que escreveram? Açam que pode criar alguns constrangimentos, a avaliação entre pares? (Excerto TE)

A - Eventualmente acho que pode criar. Mas eu acho que não foi o caso. Eu acho que as críticas foram aceites, apesar de uma coisa... é na brincadeira... ... agora, mesmo levado a peito, eu não senti que isso tenha acontecido. (Excerto TE)

Denotou-se uma progressão na aluna quanto às disposições do PC, sobretudo da primeira tarefa para as seguintes, facto evidenciado na entrevista:

P- E essas tarefas promoveram disposições que integram o PC, ou seja, o PC não é só a capacidade de construir argumentos (...), mas implica também disposições, (...) estão mais abertos e mais flexíveis agora? (Excerto TE)

A - Sim, só o facto de termos que certas vezes deixarmos os nossos argumentos para trás, e aceitarmos outros porque de certa maneira são mais sólidos, ajudou-nos nisso. (Excerto TE)

Sintetizando o envolvimento comportamental da aluna, conclui-se que este foi muito coerente e constante, pois esteve sempre focada, empenhada e persistente na realização das tarefas. Em nenhum momento se verificou falta de atenção ou esforço. Colaborou sempre com os colegas, trocando ideias, ouvindo e discutindo opiniões. Estabeleceu interação com o(s) grupo(s), evidenciando elevada socialização. Esta análise corresponde à sua autoavaliação efetuada no inquérito do *Google Forms*, onde se avaliou em satisfaz bastante na dedicação, atenção e socialização e excelente no foco, esforço, persistência/perseverança, empenho e colaboração.

2.3.2. Envolvimento afetivo

Na primeira tarefa, a aluna demonstrou sempre iniciativa e autoconfiança na realização das tarefas, sempre com autonomia e segurança no que estava a fazer.

Expressou alguns quadros de maior ansiedade ou nervosismo porque sendo os temas de cariz sentimental, tal como o aborto, nem sempre reagiu bem às críticas, falando com mais assertividade e contestação.

Na segunda tarefa, a aluna aparentou estar calma e satisfeita com a sua prestação. Não houve, por isso, indícios de frustração ou ansiedade. No final, nos comentários do WhatsApp, quando confrontada com palavras indelicadas dos colegas “Vai dormir.” (termo para designar que não estavam de acordo com o que ela referiu), «provoca-os», de certa forma: “Ok, não te consegues justificar? “Tanto tempo para pensar?”, “A capacidade de argumentação esgotou-se não?”. No entanto, quando questionados sobre as formas de

tratamento, todos, inclusive o caso, referiram que foi na brincadeira e que são situações recorrentes entre eles que assumem como um despique saudável.

Na terceira tarefa, esteve calma e ponderada, não evidenciando ansiedade, bem pelo contrário, revelando satisfação, segurança e autonomia em todas as etapas da tarefa. Por vezes ria-se, comprovando a satisfação e gozo no que estava a fazer. Foi autónoma, explicitou autoconfiança, vontade e boa disposição.

Na quarta tarefa, a aluna parecia não ter grande predileção pelo tema, por isso evidenciou alguma neutralidade, concluindo a tarefa porque tinha sido solicitada, mas sem grande entusiasmo, nem ansiedade ou descontentamento: “Não gosto do tema, já o tínhamos abordado na disciplina de inglês.” (Excerto TO)

Na quinta tarefa, evidenciou contentamento. A boa disposição era notória, pois ria-se de vez em quando, a propósito de situações que iam ocorrendo, sobretudo quando havia enganos, o que revelava bem-estar no desenvolvimento da tarefa. Demonstrou uma certa ansiedade e frustração, ficando um pouco aborrecida consigo própria quando o pensamento não fluía e demorava a encontrar a palavra ou frase mais adequada e específica. Depressa restabelecia a confiança no que estava a fazer, ficando contente quando o pensamento lhe sugeria opções mais completas e corretas: “Estou tapadinha, hoje! Não me vêm as palavras.” e “Ah! Já sei. Impactante. É mesmo isso, impactante.” (Excerto TO)

No geral, durante as tarefas, não revelou qualquer ansiedade ou frustração, aliás, as propostas didáticas e o facto de ser em ambiente digital até retirou o constrangimento, tal como é referido na entrevista:

P- Sentiram alguma frustração... se calhar porque não conseguiram desenvolver mais aquilo que queriam dizer, porque era escrito e demorava muito tempo ... ou porque achavam que os outros podiam levar a mal alguma coisa que escrevessem. (Excerto TE)

A - Eu acho que até tirou o constrangimento. (Excerto TE)

Em modo de síntese, a aluna esteve sempre bem-disposta e motivada. Demonstrou gozo na execução das tarefas, entusiasmo e à vontade. Nunca sentiu qualquer tipo de ansiedade, inquietação ou frustração. Esta observação é corroborada por ela no inquérito onde referiu que nunca esteve desmotivada ou sentiu qualquer descontentamento, apatia, indiferença

ou constrangimento, ou até mesmo nervosismo pelas dificuldades técnicas que iam surgindo.

2.3.3 Envolvimento cognitivo

Na primeira tarefa, o caso evidenciou um elevado envolvimento cognitivo, pois participou ativamente na tarefa preocupando-se em fundamentar as suas opiniões e refutações sobre o tema do seu trabalho com argumentos válidos, rigorosos, consistentes, relevantes e suficientes, por terem sido sustentados em estatísticas e exemplos de casos reais e do conhecimento internacional. Assim, selecionou informação pertinente e atual, em sites fidedignos, o que se tornou uma estratégia eficaz na eficácia argumentativa e PC por ter mobilizado conhecimentos de seleção e tratamento da informação. Todavia, nem sempre teve esse mesmo envolvimento na fundamentação das temáticas dos outros trabalhos para justificar de forma pertinente e credível a sua opinião.

Considerou esta tarefa como tendo sido aquela que mais lhe permitiu desenvolver o PC, como referiu na entrevista:

P - Quais as tarefas de entre todas que acham que foram mais promotoras do PC? (Excerto TE)

A-Sinceramente, eu acho que a do Youtube, foi provavelmente... como foi um dos nossos primeiros impactos e serem temas provavelmente mais polémicos e que nos estávamos em mais desacordo, na minha opinião, foi o que nos ajudou mais a desenvolver o PC. Não que os outros não o tenham feito, mas nos outros estávamos sempre mais em concordância enquanto que os temas que abordamos nos vídeos eram muito diferentes e cada um de nós tinha opiniões muito diversas. (Excerto TE)

Este facto valida Lopes et al. (2019) no que concerne à explicitação do que considera uma pergunta fomentadora do PC: ser controversa para assim permitir diferentes opiniões.

Na segunda tarefa, a aluna teve um elevado envolvimento cognitivo, participando ativamente na discussão com vários comentários, que demonstraram elevada capacidade argumentativa, pela mobilização de argumentos, objeções e exemplos rigorosos, relevantes e confiáveis por mais uma vez terem sido sustentados na pesquisa *online* sobre a temática.

Questionada sobre o assunto na entrevista, esta assumiu ter sido uma das tarefas em que se baseou mais na pesquisa como elemento fomentador da solidez dos argumentos.

P- Preocuparam-se em pesquisar para formular melhor os argumentos? (Excerto TE)

A- No meu caso, quando do lítio, quando estávamos a ser postos para outros.... face aos nossos argumentos foi necessário fazer essa pesquisa. (Excerto TE)

O seu discurso demonstra capacidade de autorregulação, evidenciando clareza e fluência do seu pensamento, pois questionou, refletiu, colocou hipóteses e interrogações retóricas, incitando os colegas à reflexão.

Na terceira tarefa, participou ativamente na discussão, criando argumentos e exemplos válidos, aceitáveis e consistentes. Mobilizou argumentação eficaz, fruto da autorreflexão sobre os conhecimentos, na busca do melhor argumento: interpretou bem o enunciado, traçou a sua opinião de forma clara, formulou a tese e os argumentos de forma concisa e com rigor. Preocupou-se em produzir um texto que fosse coeso, mobilizando informação pertinente e demonstrando eficácia argumentativa e revisão linguística. Na avaliação entre pares, explicitou elevada capacidade crítica nas opiniões, que cognitivamente se basearam nos critérios consultados para identificar aspetos positivos e outros menos bem conseguidos. Discutiu, refletiu e questionou os colegas para esclarecer pormenores e tomada de decisões.

Na quarta tarefa, participou ativamente na discussão, mobilizando argumentos, objeções e exemplos, coerentes e pertinentes, com preocupação em fundamentá-los na pesquisa de informação. Ainda assim, poderia ter desenvolvido mais algumas ideias, pois apresentou as opiniões de forma suscita, mas com solidez e bastante relevância pela quantidade e qualidade apresentada. Demonstrou envolvimento cognitivo na avaliação que efetuou sobre o melhor argumento, pois foi o mais votado demonstrando não só saber construir, mas também analisar argumentos.

Na quinta tarefa, no geral, mobilizou conhecimentos, fez uma crítica construtiva, recorrendo a argumentos válidos e coerentes sobre a sua apreciação relativa à imagem, na qual inferiu sentidos ocultos e simbólicos, relacionou, sintetizou e fez deduções, quer no mapa mental, quer na produção escrita, demonstrando elevado PC e capacidade e procurar aplicar capacidades. Mobilizou aspetos retratados nas rubricas/ grelhas no texto, nomeadamente sobre a aplicabilidade dos critérios do exame nacional, quanto ao género, tema e pertinência da informação e correção linguística. Fez uma avaliação entre pares

bastante completa, indicando falhas de competência de PC nos textos avaliados, com fundamentação clara e pertinente, baseada nesses mesmos critérios. Poderia, em alguns ter sido mais específica, no entanto, na sua maioria, concretizou os aspetos salientados na sua crítica. Em termos de autorregulação efetuou uma autoavaliação, conforme consta na grelha de avaliação do trabalho de grupo (Anexo 7).

A modo de síntese sobre o envolvimento do caso nas 5 tarefas, observa-se que a aluna mobilizou conhecimentos e capacidades, aplicando-os no seu contexto. Manifestou processo de autorregulação, pois questionou, refletiu, levou à reflexão, autoavaliou-se e avaliou, confrontando ideias e perspetivas. Teve a preocupação em fundamentar as opiniões na pesquisa em fontes fidedignas e atuais. Cognitivamente, a nível da comunicação escrita, fez sempre a revisão linguística dos seus textos.

2.4. Experiências com TIC

Neste ponto serão descritos os contributos pedagógicos e científicos da experiência com as TIC, ao nível da sua motivação, *feedback* formativo, comunicação e argumentação.

Considerando o conjunto das plataformas/ferramentas usadas (*Youtube, WhatsApp, Tricider, Kialo Edu, Blogger, Mindmeister, Padlet*), a aluna manifestou à vontade no manuseamento de meios tecnológicos e uso das tecnologias. Evidenciou um elevado domínio da produção de vídeos, do funcionamento das redes sociais, e mesmo nas ferramentas que não conhecia depressa se adaptou aos ambientes virtuais, questionando uma ou outra vez os colegas, mas também esclarecendo e auxiliando outros que tinham mais dificuldades. Notou-se uma elevada motivação, interesse e entusiasmo (manifestado em situações de riso ou de alienação do meio envolvente, como por exemplo, quando se sentava na cadeira e estava focada no telemóvel a cumprir a tarefa). Expressou predileção por certas tarefas em formato digital, mas considerou-as todas motivadoras, tal como é referido na literatura científica (Bastida & Morales, 2015; Moura, 2018; Ramos, 2021; Stošić, 2015). Esta preferência é corroborada na sua intervenção na entrevista:

P- Agora, quanto ao formato digital... o facto de as tarefas terem sido aplicadas em contexto digital foi uma mais-valia no desenvolvimento do PC? (Excerto TE)

A- Eu acho que foi uma mais-valia, na medida que foi de certa maneira mais motivador, porque somos uma geração que está sempre relacionada com tecnologia. Então, só o facto de estarmos sempre num telemóvel ou num computador possibilitou-nos estarmos mais motivados para fazer as tarefas. (Excerto TE)

Relativamente às disposições do PC e no que concerne o envolvimento comportamental, a aluna evidenciou sentir-se mais autoconfiante no formato digital, tal como comprovado na entrevista:

P - Pensam que as tarefas deste formato são mais, ou menos, fomentadoras das disposições ou disposições do PC? Eu vou especificar: em termos de autoconfiança, colaboração, mente aberta e flexível. (Excerto TE)

A- Posso dizer? Senti mais confiança, no digital (...) (Excerto TE)

Já quanto à colaboração, manifesta semelhanças nos dois formatos:

A- (...) comparando o oral com o escrito em termos de colaboração, claro que... se calhar na maneira de completar a ideia dos outros, mas também eu acho que oralmente também consigo fazer isso por isso, é um bocado aqui um impasse realmente. (Excerto TE)

Trabalhou com envolvimento em todas as tarefas e nem sempre a predileção pelas tarefas se deveu ao formato digital, mas ao tema abordado, tal como explícito na

Figura 26.

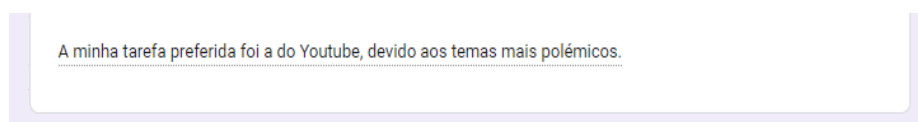


Figura 26. Justificação da predileção pelas tarefas - Questão 18 do Google forms (Caso A)

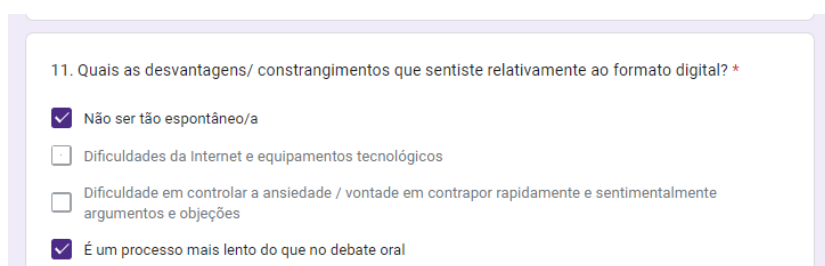
Questionada sobre se considera que as redes sociais devem ser usadas na sala de aula para o desenvolvimento da competência do PC, mostrou-se favorável, mas com restrições. Devem ser limitadas ao grupo turma, visto que num cenário mais alargado, as atitudes poderiam conduzir ao desrespeito.

A- Nós usamos versões de redes sociais mais controladas.... Porque eu tenho quase a certeza que tivéssemos...os nossos vídeos que nós pusemos no *Youtube* fossem públicos, a discussão gerada teria sido muito pior... E muitas vezes quase aposto que iria haver casos...(em) que se iria passar a barreira do que é a opinião e até se partia para o desrespeito e assim. (Excerto TE)

A - Se fosse a escola toda tenho a certeza que ia haver opiniões muito radicais e que depois iam partir para o desrespeito. Dentro do grupo acho que funciona muito bem. (Excerto TE)

Assim, defende na resposta do inquérito à questão 13, que quer as redes sociais, quer os recursos digitais, devem ser usados de forma moderada (de vez em quando), já que apresentam limitações.

Quanto à vantagem do uso das TIC no desenvolvimento de competências de Português, considera que quanto ao processo de transposição do pensamento para a escrita, este é mais organizado, mais reflexivo e menos reativo. Comparando o formato digital com o processo argumentativo em contexto regular, oral ou escrito, a aluna acha que este permite uma maior disciplina na organização do pensamento e conseqüentemente menos impulsividade, pois possibilita pensar antes de falar/escrever, como referido na questão 10 do inquérito. No entanto, estas vantagens apresentam limitações (espontaneidade e lentidão) comparativamente ao debate oral, conforme explicitado na Figura 27.



11. Quais as desvantagens/ constrangimentos que sentiste relativamente ao formato digital? *

- Não ser tão espontâneo/a
- Dificuldades da Internet e equipamentos tecnológicos
- Dificuldade em controlar a ansiedade / vontade em contrapor rapidamente e sentimentalmente argumentos e objeções
- É um processo mais lento do que no debate oral

Figura 27. Desvantagens do formato digital comparativamente ao oral (Caso A)

Na ferramenta *MinMeister*, reconheceu uma maior facilidade na planificação do texto, através do mapa mental *online*, como se verifica na transcrição da entrevista:

P- E o mapa mental, acham que ajudou na estruturação do texto de apreciação crítica?
A- Sim, foi sem dúvida mais fácil estar a elaborar o texto em si sem estarmos com aquela preocupação de estarmos provavelmente a nos contradizermos a nós próprios, ou então não explicarmos bem suficientemente aquilo que estamos a dizer.

Este facto é corroborado no questionário *Google Forms*, no qual confirma que o mapa mental ajudou na estruturação do texto. Reconhece também que agora está mais sensibilizada para a importância da planificação dos textos, conforme questões 7 e 8 do inquérito.

Apresenta ainda como vantagem a possibilidade de se pesquisar enquanto se debate, desenvolvendo a curiosidade intelectual, evidenciado na questão 14 do inquérito no *Google forms*). Desta forma é mais fácil mobilizar argumentos com eficácia argumentativa.

Relativamente à avaliação entre pares proporcionada pelas TIC, esta valoriza esta estratégia, como promotora do PC e da melhoria da aprendizagem, conforme se verifica na sua resposta da entrevista,

P- E essa avaliação entre pares, possibilitou também o desenvolvimento do espírito crítico (...)? Não só em termos de conhecimento, mas também de PC.... da capacidade de avaliar os outros, digamos? (Excerto TE)

A- Sim, até porque...nalguns casos foi necessário nos próprios...tentarmos desconstruir...o argumento estava mal formulado e tentarmos nos com o nosso próprio PC dar as dicas... o que poderia ser abordado e não foi ou que está mal explicado. (Excerto TE)

3. O caso B

3.1. Um retrato de B

A aluna habita numa freguesia próxima da escola, em meio rural, com os pais e a avó. A EE tem orientado a aluna nos seus percursos de vida escolar, dando-lhe, todavia, autonomia no estudo. É muito presente e preocupada, comunicando com o DT várias vezes.

Quanto ao aproveitamento escolar, a aluna demonstrou um desempenho progressivo ao longo dos ciclos, tendo os resultados académicos evoluído desde o 1º ciclo até ao 9º ano. Gosta mais das disciplinas das áreas científicas. O Português foi a disciplina onde demonstrou pior resultados e aquela onde evidencia menos motivação, por ter consciência das suas fragilidades. Na escrita, além de cometer muitos erros ortográficos, tem dificuldades na pontuação e na organização/ estrutura de textos, bem como debilidades na argumentação, espírito crítico e criativo. Na interpretação demonstra fragilidades ao nível da compreensão, sobretudo na dedução, análise e inferências e na identificação de sentidos implícitos ou simbólicos. Na gramática, apresenta debilidades na aplicação quando implica um grau elevado de raciocínio lógico. Na oralidade, manifesta um vocabulário elementar e incorreções linguísticas. No secundário, centrou-se no nível mediano, manifestando algumas dificuldades inerentes ao cenário supracitado. Ainda que não tenha muito interesse pela disciplina, faz tudo o que lhe é solicitado com responsabilidade, no entanto não revela preocupação em ultrapassar as debilidades; não lê, não faz trabalho extra de consolidação de competências e não investe na disciplina.

Quanto às disposições face ao processo de ensino-aprendizagem, é uma aluna muito empenhada, responsável e autónoma; raramente solicita ajuda. Assume o trabalho com muita responsabilidade, preocupando-se em cumprir as tarefas, ainda que sem brio, qualidade e rigor. Manifesta comportamentos adequados em contexto de cooperação, partilha, colaboração e competição.

Psicologicamente, é uma aluna muito introvertida, com participação espontânea quase nula. É muito virada para si própria e não comunica assertivamente, e até quando é solicitada, fá-lo com algumas dificuldades.

Em termos relacionais, devido à sua personalidade, passou por um processo social complicado, tendo sido alvo de *bullying*, pelo facto de não se manifestar e defender, sobretudo no 9º ano, por incorporar uma turma com alunos perturbadores e que gostavam de gozar com os colegas. No 10º ano, foi integrada noutra turma. Apenas foi acompanhada por três colegas da sua turma de origem, que continuam a provocá-la com alguma frequência, ainda que a modo de brincadeira, não reagindo sempre bem a estes incitamentos. Ainda que não tivesse tido problemas de integração, agrupou-se com esses elementos (por se sentir mais à vontade com eles). Progressivamente, foi-se integrando mais no grupo turma. Tornou-se, com o tempo, mais sociável, ainda que sempre muito reservada.

Tem dúvidas ainda quanto ao seu futuro profissional e à certeza da opção na área científica que tomou, pelas dificuldades que tem encontrado no curso em que se encontra, o que demonstra algumas debilidades do PC quanto à reflexão prévia sobre as suas capacidades e limitações. Neste momento, consegue fazer essa introspeção e refletir sobre várias possibilidades de percursos académicos superiores.

No que diz respeito à disciplina de Português, esta apresenta algumas debilidades, nomeadamente na compreensão escrita (visual e multimodal), com défice na leitura e interpretação textual; na expressão oral e escrita (visual e multimodal), com uma desvalorização pela correção ortográfica e enriquecimento vocabular, pelo que o discurso é muito básico para o ano em que se encontra, desorganizado e com muitas incorreções gramaticais e ortográficas; na pesquisa, seleção, organização e comunicação da informação por tendência para o *copy paste* ou reprodução de parte do discurso e dificuldades na

identificação e uso de fontes credíveis e fidedignas. Na gramática, manifesta constrangimentos na mobilização e gestão de conhecimentos.

Nem sempre consegue desenvolver ideias, encontrar soluções de forma criativa e questionar/problematizar/resolver problemas, capacidades inerentes ao PC. Esta análise coincide com o resultado do teste de PC de Lopes et al (2018), (Anexo 2), que depois de aplicado, posicionou-a no grau 12. Segundo os mesmos autores, a média do secundário para o sexo masculino é 12 e para o sexo feminino 12,3, logo, tem um nível de PC ligeiramente inferior à média. Quanto ao nível de disposição para o PC geral, esta obteve uma pontuação de 274,9 correspondente a uma disposição positiva.

Considerando a tabela de Lopes et al. (2018), (Anexo 1), verificam-se quatro níveis de disposição elevada (variam entre 40 ou mais), todavia a maioria está na tangente (dois são de 40 e um 41,5). Os outros são níveis de disposição positiva (o nível 30-39). Não se registam níveis ambivalentes ou de disposição baixa / oposição. Onde ela apresenta mais debilidades é na mente aberta e na autoconfiança, o que corresponde ao perfil da aluna.

3.2. O desempenho nas tarefas

Tarefa 1

Relativamente a esta tarefa (Anexo 11), a aluna pesquisou em *sites* aleatoriamente, não manifestando preocupação em escolhas fidedignas ou seguras. Depois de ter sido chamada à atenção, procurou fontes mais credíveis. Dividiu o trabalho com o par, responsabilizando-se por uma parte da pesquisa e focou-se na sua tarefa.

No vídeo, definiu discriminação, indicou os vários géneros e os resultados de um estudo de 2019 sobre motivações para a discriminação e práticas e comportamentos discriminatórios, evidenciando PC na fundamentação em exemplos recentes. Colocou as seguintes questões: Portugal é um país discriminatório? O que causa a discriminação? Porque é que existe tanta discriminação no mundo? Estas questões são pertinentes e correspondem ao que se pretende com o questionamento reflexivo e crítico.

Na apresentação oral, depois de cumprimentar os colegas, justificou a escolha do tema, indicando como argumentos o facto de a maioria das pessoas já ter passado por atos de discriminação e pensar-se que Portugal não é um país racista, o que não é bem assim,

segundo a sua perspectiva. Estes argumentos seriam mais aceitáveis, se fossem fundamentados em dados numéricos, o que seria possível de obter pela pesquisa, e são pouco sólidos, pois justifica a discriminação com o racismo, manifestando confusão por equivalência entre as duas terminologias, uma mais geral e outra mais específica.

Exemplificou com um vídeo de situações de pessoas que são discriminadas, com o objetivo de sensibilizar para a mudança de comportamentos, logo, usou um exemplo sólido.

Apresenta como propostas de resolução: 1) Valorizar e contratar equipas diversas, sustentando esta opinião num estudo que refere que quanto mais diversos forem os grupos de trabalho, melhores são os resultados das empresas, reduzindo a discriminação e fazendo com que as pessoas sejam tolerantes; 2) Oferecer salários iguais para trabalhos iguais, apontando dados da ONU sobre a disparidade salarial entre géneros e 3) Oferecer “treinos” antirracismo (sobretudo nas escolas, mas também em empresas) para tornar as pessoas mais abertas e menos discriminatórias. No fim da apresentação faz um apelo: “Com esforço e motivação podemos fazer com que este problema pare.” (Excerto TA)

As soluções apresentadas aplicam-se a situações específicas, sobretudo a nível profissional, sendo que a discriminação é mais abrangente. A última não apresenta rigor nem consistência: oferecer treinos antirracismos, sendo que treinos é uma impropriedade lexical e o adjetivo apenas se refere a um tipo de discriminação, que nos remete novamente para a confusão de terminologias (discriminação e racismo).

Relativamente ao desempenho da aluna no fórum no *Youtube*, regista-se o seguinte: quanto ao tema do aborto, manifestou ser a favor até às 10 semanas de gestação, apresentando um argumento inovador relativamente aos colegas - o feto sentir dor e sofrer - mas sem credibilidade, já que não o confirmou cientificamente. Quanto à gratuidade dos produtos de higiene, considera que o seu uso é um direito, referindo um argumento ligado à ética pessoal, mas aceitável para a maioria das pessoas. Ainda neste campo, usou outro argumento apontado anteriormente pelos colegas: o fator monetário. Estes factos estão desenvolvidos na Figura 28.

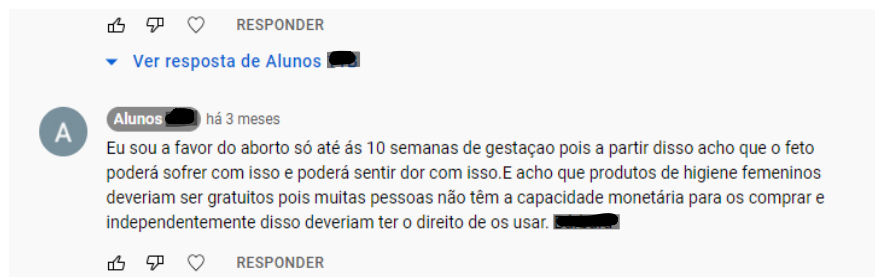


Figura 28. Comentários no Youtube sobre o aborto (Caso B)

Relativamente à questão sobre desigualdade de género, apenas opina que homens e mulheres deveriam ter trabalhos iguais, sem fundamentar e concretizar, expandido a perspectiva com o foco no salário, em vez da tipologia de trabalho, verificando-se uma fuga parcial ao tema.

A diferença salarial entre géneros é enunciada sob a forma de proposta de solução para a desigualdade. Em seguida, faz um alargamento dessa ideia, usando uma situação hipotética, porém sem grande acréscimo de informação pertinente, tornando-se elementar e redundante.

Assim, o suposto argumento refere-se à tese sobre a desigualdade de género, não respondendo à questão colocada sobre a desigualdade no exercício da profissão, tal como se atesta na Figura 29.

Em relação á desigualdade de género eu acho que ainda á muito que podemos melhorar começando por dar salarios iguais a trabalhos iguais , pois se os homens continuarem a receber mais que as mulheres nunca haverá igualdade de género.

Figura 29. Comentários no Youtube sobre desigualdade de géneros (Caso B)

Manifesta a tese relativamente à última pergunta: os homens devem beneficiar de uma licença de paternidade, tal como a mulher, e por período igual, sustentando a sua opinião em dois argumentos pouco sólidos, relacionados mais uma vez com a sua ética pessoal: ter direito de estar com o filho e a mulher precisar de ajuda.

No tema da fome no mundo, manifesta a tese: a fome no mundo não acabará. Apresenta um argumento diferente dos colegas, no entanto com pouca aceitabilidade, pondo em causa a consistência e credibilidade, pois remete para informação pouco comprovada, já que se refere a situações específicas referidas em algumas fontes pouco credíveis, tais como redes sociais, como observável na Figura 30.

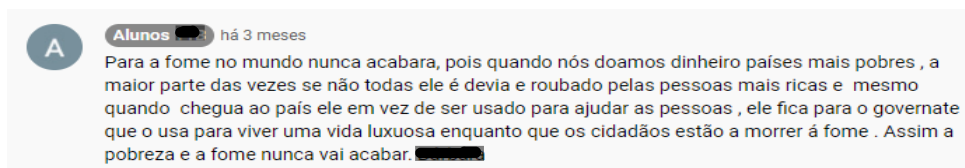


Figura 30. Comentários no Youtube sobre fome no mundo (Caso B)

Sobre o tema da eutanásia, na 1ª questão, dá a opinião, mas não argumenta, apontando apenas uma solução. Na 2ª opção, apresenta, primeiro, exemplos de situações em que a eutanásia deveria ser considerada crime. Só depois dá a opinião, mas não justifica, limitando-se a repetir os exemplos anteriores, em modo de síntese, como demonstrado na Figura 31.

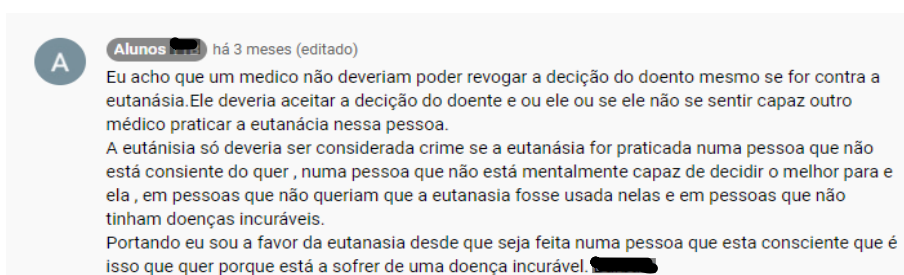


Figura 31. Comentários no Youtube sobre eutanásia (Caso B)

A modo de síntese, aponta-se o desempenho da tarefa expresso na tabela 13.

Tabela 13- Síntese do desempenho da tarefa 1 (Caso B)

Tarefas	Níveis de execução	Descritores do desempenho relativos ao PC
Justificação do tema	2	Apresenta alguns argumentos pouco sólidos e relevantes, sem fundamentação em dados numéricos. Justifica a discriminação com o racismo, manifestando confusão por equivalência entre as duas terminologias.
Propostas de solução para o problema	2	Fundamentada em alguns argumentos e exemplos aceitáveis, mas um deles, ainda que sustentado em pesquisa, é pouco pertinente.
Resposta às questões		
Participação na discussão	3	Participa ativamente em todas as fases, sobretudo nos comentários do <i>Youtube</i> .
Contribuição com argumentos	2	Apresenta muitos argumentos, mas sem credibilidade, pois não foram comprovados cientificamente. Baseia-se na sua ética pessoal. Por vezes, opina e não argumenta. Confunde argumento com exemplo. Genericamente, apesar da diversidade de argumentos, são pouco pertinentes, sólidas e aceitáveis.
Contribuição com objeções e exemplos	2	Apresenta poucas objeções e pouco sólidas, tal como os argumentos. São vagas e imprecisas. Nem sempre consegue retirar ilações, apresentando proposições irrelevantes. Confunde objeções e exemplos.

Tarefa 2

Na segunda tarefa (Anexo 11), não tendo efetuado qualquer pesquisa, apresentou propostas alternativas, ainda que não tivesse investigado a veracidade da informação, tal como evidenciado na Figura 32.

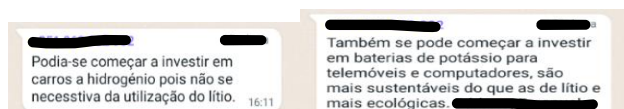


Figura 32. Comentário 1 no WhatsApp (Caso B)

Perante a pergunta da professora: “Ninguém compraria um carro elétrico?”, esta volta a dar um argumento que não comprovou cientificamente retratado na Figura 33.

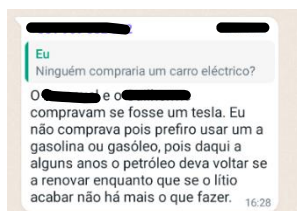


Figura 33. Comentário 2 no WhatsApp (Caso B)

Como não sustentou a opinião em factos comprovados pela ciência, os seus argumentos foram contestados por uma colega: “O petróleo não é renovável”.

Perante nova objeção por parte da professora, manifesta novamente a opinião sustentada em argumentos, que não comprovou cientificamente, quer sobre a produção do lítio quer sobre a duração das baterias dos carros elétricos, como referido na Figura 34.

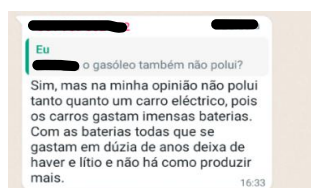


Figura 34. Comentário 3 no WhatsApp (Caso B)

De um modo global sintetiza-se o desempenho do caso na tarefa 2, expresso na tabela 14.

Tabela 14 - Síntese do desempenho da tarefa 2 (Caso B)

Tarefas	Níveis de execução	Descritores do desempenho relativos ao PC
Propostas de solução para o problema identificado	2	Não apresenta proposta válida, pois carece de fundamentação científica.

Participação na discussão	3	Participa ativamente. Produz vários comentários, desenvolvendo as ideias.
Contribuição com argumentos	2	Apresenta argumentos pouco aceitáveis e credíveis, pois não são baseados em dados científicos, no entanto prezam pela suficiência.
Contribuição com objeções/exemplos	2	Ausência de objeções fundamentadas em dados científicos.

Na terceira tarefa, no Kialo Edu, a aluna escreveu dois argumentos, ainda que os colegas do grupo tenham registado três cada um. Posicionou-se contra. Apresentou dificuldades em opinar sobre o tema, hesitou, escreveu um argumento na coluna dos prós, depois apagou-o e escreveu na coluna dos contra, demonstrando não distinguir bem se é uma vantagem ou desvantagem. O primeiro argumento retoma a opinião do colega, demonstrando pouco pensamento crítico e criativo, tal como se visualiza na Figura 35.

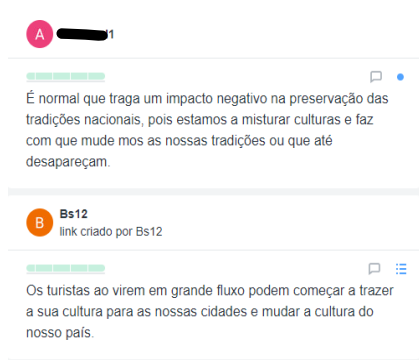


Figura 35. Argumentos no Kialo Edu (Caso B)

O contra-argumento não está expresso de forma clara, pois o termo “comportamento” é muito redutor, no que concerne a alteração de culturas, por assimilação da dos outros. Desenvolveu pouco a ideia. Este facto reflete as debilidades de comunicação linguística da aluna, cujo repertório lexical é básico. Além disso, esta objeção contradiz o seu argumento a favor do turismo (que era uma reprodução do colega que ela objetou), tal como se verifica na Figura 36.

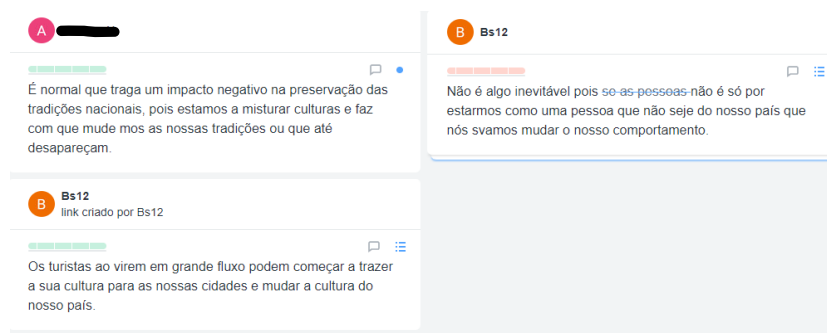


Figura 36. *Objecção no Kialo Edu (Caso B)*

No texto de opinião no blogue (Anexo 16), envolveu-se de forma empenhada e responsável. Foi ela que tomou a iniciativa da criação do *site* no *Blogger* e foi escrevendo. O texto está bem estruturado e reflete os argumentos e objeções assinaladas no *Kialo Edu*. Ainda acrescentou um exemplo para cada argumento, demonstrando eficácia argumentativa. Não houve, contudo, preocupação pela correção linguística, faltando vírgulas, e verifica-se uma certa pobreza vocabular, com repetições de palavras e uso de vocábulos elementares.

Na avaliação entre pares no blogue, a aluna analisou os textos à luz dos critérios previamente distribuídos, evidenciando, de um modo geral, alguma capacidade analítica e crítica em alguns aspetos, todavia apresentou argumentos contraditórios e incorretos em algumas ocorrências.

No tema 1 considerou que o texto estabelece os critérios desejados quanto ao formato / género textual, explicitando um ponto de vista claro (na introdução), fundamentado em dois argumentos distintos e pertinentes com dois exemplos cada. A conclusão é adequada à argumentação. Assinalou que o discurso era valorativo, todavia, numa tarefa posterior, verificou-se que desconhecia o seu significado, não evidenciando assim PC, no que concerne à vontade em procurar o conhecimento, ou questionar a professora. Não preencheu o tópico relativo à adequação da conclusão, todavia, no blogue referiu ser “fraquinha”, o que deveria ter sido assinalado na grelha, nos descritores específicos, evidenciando falta de consistência. Além disso, a designação é muito imprecisa. No que concerne ao tema e pertinência, segundo ela, o tema foi tratado sem desvios, os argumentos são sólidos e pertinentes e apoiados em factos e outros dados relevantes. Considerou ainda que a informação progride de forma coerente, acrescentando, todavia,

que o texto mobiliza pouca informação pertinente, sendo contraditório com a avaliação anterior relativa à diversidade e qualidade dos argumentos e exemplos, revelando pouca congruência. Quanto à organização e coesão textuais, o texto está bem organizado e apresenta coesão textual; assinalou que apresenta um texto constituído por diferentes partes, pouco proporcionadas e articuladas entre si, de modo parcialmente consistente, como retrata a Figura 37.

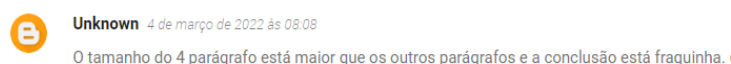


Figura 37. Avaliação entre pares nº 1 no Blogger (Caso B)

Este comentário remete para uma análise incorreta, visto que não há obrigatoriedade de consistência no tamanho dos parágrafos. O critério relativo às partes desproporcionadas refere-se à introdução, desenvolvimento e conclusão e não aos parágrafos do texto.

Relativamente à conclusão ter sido considerada “fraquinha” e depois de os autores do texto lhe ter pedido sugestões de melhoria, esta sugeriu a introdução de “coisas novas” na conclusão, o que é muito vago: pois se se refere a argumentos, refutações e exemplos não está correto, visto que estes devem constar do desenvolvimento e não na conclusão; se quis dizer que deveria acrescentar algo relativamente à introdução e não se limitar a repetir o ponto de vista lá enunciado, a sugestão tem cabimento. Agora, ao aconselhar que não deveriam ter feito uma síntese, demonstra não conhecer o que é suposto colocar na conclusão, já que a síntese deve ser uma componente da mesma no sentido de reforçar o ponto de vista. Em suma, a aluna evidencia fraco espírito crítico ao não usar argumentos válidos (são ilógicos), coerentes (são contraditórios) e sólidos (são vagos), tal como se valida na Figura 38.

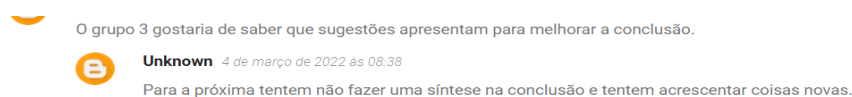


Figura 38. Avaliação entre pares nº 2 no Blogger (Caso B)

Avaliou os mecanismos de articulação interfrásica em adequados, mas pouco diversificados; as cadeias de referência são mantidas, apenas algumas vezes, através de substituições nominais e pronominais adequadas e estabelece conexões adequadas de coordenadas de enunciação. Na correção linguística, foram assinalados 3 erros.

Na sua avaliação crítica ao texto nº 3, considerou que: o formato / género se enquadra no pretendido; explicita o ponto de vista na introdução, fundamenta com dois argumentos distintos com um exemplo cada; a conclusão é adequada, mas não se verifica discurso valorativo. Mais uma vez, a aluna demonstrou posteriormente não saber o significado deste critério, mas não demonstrou interesse em explorar o seu significado, questionando a professora ou pesquisando. Achou ainda que o tema é tratado sem desvios, apresenta argumentos sólidos e pertinentes, apoiados em factos e outros dados relevantes. Em seguida, contradiz-se assinalando que os argumentos são fracos, irrelevantes e falaciosos. Ajuíza que os exemplos são diversificados, sólidos, pertinentes e variados; que o texto apresenta objeções alicerçadas em factos e outros dados relevantes; que mobiliza informação pertinente que progride de forma coerente. O repertório lexical e o registo de língua são globalmente pouco adequados ao desenvolvimento do tema, segundo a sua perspetiva. Esta avaliação é coerente com o comentário no blogue, ainda que seja uma cópia do item da grelha fornecida, facto evidenciado na Figura 39.

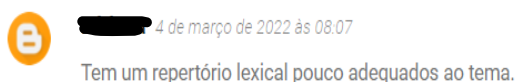


Figura 39. Avaliação entre pares nº 3 no Blogger (Caso B)

Depois acrescentou informação relativa ao repertório vocabular, para justificar o tópico anterior, como observável na Figura 40.

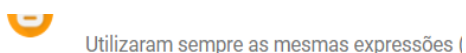


Figura 40. Avaliação entre pares nº 4 no Blogger (Caso B)

Este não é, todavia, um argumento válido, pois utilizar sempre as mesmas expressões não justifica a inadequação ao tema. Quanto à organização e coesão textual, segundo ela, o texto está organizado, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual. As partes estão pouco definidas, pouco proporcionadas e com fraca articulação entre si. Esta avaliação foi explicitada e complementada no comentário do blogue, de forma pertinente na primeira entrada, mas muito vaga na segunda, já que não fundamenta porque é que a estruturação não é adequada, como se certifica na Figura 41.



Figura 41. Avaliação entre pares nº 5 no Blogger (Caso B)

Considerou que os parágrafos estão bem assinalados e que usa adequadamente mecanismos de articulação interfrásica, ainda que pouco diversificados. No seu parecer, o texto mantém ainda, algumas vezes, cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas e estabelece esporadicamente conexões adequadas entre coordenadas de enunciação ao longo do texto.

A professora constatou que os alunos estavam a ser muito sintéticos nos comentários, pelo que solicitou que dessem *feedback* relativos aos 4 parâmetros. Então, a aluna completou a sua apreciação, limitando-se a reproduzir o discurso enunciado da grelha e selecionando apenas aspetos negativos, evidenciando, por um lado, lacunas do PC ao não ser capaz de explicitar as suas ideias por palavras próprias, mas, por outro lado, algum PC ao selecionar os itens avaliativos que se adequam ao contexto, como demonstrado na Figura 42.

No parâmetro A nem sempre produzem um discurso valorativo, apenas com expressões repetitivas.
 No parâmetro B deveriam usar um repertório lexical mais adequado ao tema.
 No parâmetro C deveriam articular melhor o texto, deviam diversificar mais os mecanismos de articulação interfrásica e achamos que deviam estabelecer mais conexões entre coordenadas de enunciação.

Figura 42. Avaliação entre pares nº 6 no Blogger (Caso B)

Relativamente à autoavaliação e heteroavaliação entre os elementos do grupo a partir do preenchimento de uma grelha (Anexo 7), os colegas avaliaram o seu desempenho em Bom, quanto ao espírito crítico e qualidade dos argumentos. Foi quem mais se destacou do grupo sobre a pesquisa de informação, tendo sido a única a se preocupar com isso.

Seguidamente, sintetiza-se o desempenho na tabela 15.

Tabela 15 - Síntese do desempenho da tarefa 3 (Caso B)

Tarefas	Níveis de execução	Descritores do desempenho relativos ao PC
Participação na discussão	3	Participa ativamente.
Contribuição com argumentos no Kialo Edu	1	Apresenta um argumento sólido e pertinente, mas que repete os argumentos do colega. Além disso, tem dificuldade em classificá-lo (no pró ou no contra).
Contribuição com objeções no Kialo Edu	1	Apresenta uma objeção imprecisa, sem aceitabilidade, pois contradiz o seu argumento.
Produção de texto no Blogger	3	Exemplificou os argumentos e objeções que, baseados na discussão em grupo, são pertinentes e sólidos. O texto obedece aos critérios de correção do texto de opinião definidos no exame nacional, quanto ao

		género/formato textual; tema e pertinência da informação. Apresenta algumas falhas na correção linguística.
Avaliação entre pares	2	Produz alguns argumentos contraditórios, incorretos e muito genéricos, que necessitavam de serem explicados, pois o vocabulário usado é muito elementar e vago. Posteriormente, argumenta com a reprodução de expressões reproduzidas da grelha de avaliação fornecida.

Tarefa 4

Na quarta tarefa (Anexo 11), como não se sentia à vontade com o tema, pesquisou no telemóvel sobre “globalização”. Indica a tese, posicionando-se a favor, mas limitando-se a afirmar “É essencial”. Apresenta dois argumentos a favor e um contra, ambos pertinentes e coerentes. Justifica a posição com a questão económica, referindo ser essencial para o controlo da competitividade e da inflação, reflexão baseada na pesquisa que efetuou. Aponta ainda como argumento ser importante no combate de epidemias, através da disseminação e partilha de informações entre cientistas, no controlo de fronteiras e fluxos de pessoas. Poderia ter citado um exemplo bem atual – a Covid. Como objeção aponta o crescimento da xenofobia provocado pela globalização, exemplificando (ainda que não traduzido em exemplo) com o tratamento para com os imigrantes, descrição validada na Figura 43.

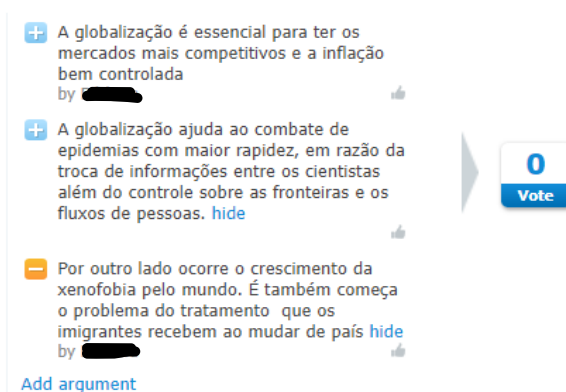


Figura 43. Argumentos no Tricider (Caso B)

A modo de balanço, sintetiza-se o desempenho do caso na tarefa expresso na tabela 16.

Tabela 16 - Síntese do desempenho da tarefa 4 (Caso B)

Tarefas	Níveis de execução	Descritores do desempenho relativos ao PC
Participação na discussão	3	Participa ativamente.

Contribuição com argumentos	3	Apresenta argumentos aceitáveis, relevantes e suficientes, fundamentados com a pesquisa.
Contribuição com objeções e exemplos	3	Apresenta objeções sólidas, pertinentes e suficientes. Exemplifica com apenas um exemplo, mas coerente e sólido.

Tarefa 5

Na quinta tarefa (Anexo 11), ao elaborar o mapa mental, a aluna esquematizou três partes: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. A planificação está correta do ponto de vista estrutural, no entanto carece de conteúdo em algumas partes, nomeadamente na apreciação crítica, que é aquele que exige maior PC. Seguiu as orientações, no entanto não demonstrou originalidade, apoiando-se nos elementos que estavam no exemplo que a professor disponibilizou, adaptando-os parcialmente à realidade do cartoon dela.

Na parte do desenvolvimento, referiu os planos, destacando a simbologia das cores no contexto (representam as cores da bandeira ucraniana), revelando algum PC na inferência de sentidos implícitos. O 2º parágrafo evidencia assim alguma capacidade de análise, através do relacionamento entre a simbologia das cores e os planos, expresso nas setas. Já no parágrafo relativo à crítica, voltou a colocar a descrição do cenário, já retratado corretamente no tópico anterior, não fez analogias, não relacionou nem adotou uma posição opinativa. Este retrato é visível na Figura 44.

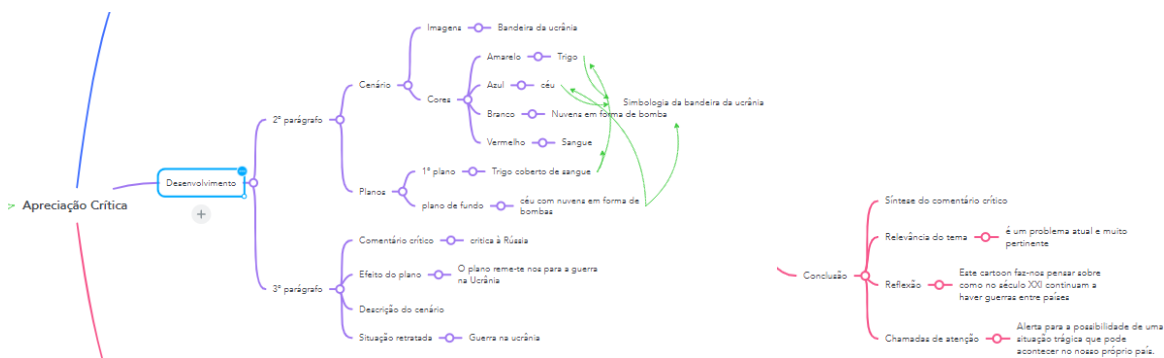


Figura 44. Mapa mental no MindMeister: planificação do texto de apreciação crítica (Caso B)

A produção escrita reflete a planificação, pelo que a parte relativa à crítica está empobrecida, incompleta, superficial e imprecisa, sendo o reflexo do mapa mental. Depois de descrever a imagem, dá a opinião e em seguida repete novamente a descrição, tal como se evidencia na Figura 45.



Figura 45. Texto no Padlet: introdução e desenvolvimento (Caso B)

Esta constatação foi objeto de comentário crítico dos colegas na avaliação entre pares, retratado na Figura 46.



Figura 46. Avaliação dos pares nº 1 nos comentários do Padlet (Caso B)

No fundo, teoricamente, a aluna tem noção da estrutura e do que é suposto integrar cada parte, mas na prática, não o consegue aplicar, como se comprova nesta intervenção relativamente à avaliação entre pares:

- D- (a propósito do texto de um colega): Só tem descrição.
- B - Pois deve ter alguma crítica pelo meio.

A conclusão está bem esquematizada, pois refere a síntese, a relevância do cartoon e a reflexão. Na produção escrita, ainda acerca da conclusão, seguiu o plano, mas acrescentou informação inadequada a esta parte estrutural, facto confirmado na Figura 47.

Concluindo Putin o presidente da Rússia está a ser seriamente criticado por estar a invadir um país como a Ucrânia que nunca os atacaram ou mesmo ameaçaram. A guerra na Ucrânia é o assunto mais falado do momento, pois todas as pessoas estão a tentar ajudar a Ucrânia da melhor maneira possível. Este cartoon faz-nos pensar seriamente como é que no séculi XXI ainda é possível haver guerra entre dois países depois do que ocorreu durante a 1ª e 2ª guerra mundial. Este cartoon têm como intenção chamar as pessoas á atenção sobre a possibilidade de uma situação como esta ocorrer no nosso país

Figura 47. Texto de apreciação crítica no Padlet - Conclusão (Caso B)

Em síntese, houve falhas na organização a nível conceitual. Por esse motivo, a conclusão acabou por abordar assuntos que deveriam constar do desenvolvimento, como foi referido nos comentários dos colegas na avaliação entre pares no Padlet, expressos na Figura 48.

Anonymous 3d
O texto não está bem estruturado, pois a intenção crítica está inserida na conclusão. O cartoon tem uma boa descrição, contudo apresenta erros ortográficos. [redacted]

Figura 48. Avaliação dos pares nº 2 no Padlet (Caso B)

Além disso, esta ficou demasiado extensa, proporcionalmente, já que tem quase a mesma dimensão do desenvolvimento, facto também referido na avaliação dos pares, como explicado na Figura 49.

Anonymous 3d
Existem erros ortográficos e uma conclusão desproporcionada em relação ao resto do texto. A critica está pouco descrição sólida. Conclusão demasiado comprida em relação ao desenvolvimento e o texto contém alguns erros ortográficos. [redacted]

Figura 49. Avaliação dos pares nº 3 no Padlet (Caso B)

De facto, o que se verifica é que a aluna tem alguma dificuldade em compreender o que é uma conclusão, associando-a esquematicamente ao último parágrafo, sem, contudo, perceber o que semanticamente esta deve conter. Esta constatação é corroborada pelas suas intervenções na avaliação entre pares ao elaborar os comentários:

D – Isto não é uma conclusão, é na parte do desenvolvimento.

B – É sim, está dividida no parágrafo. (Excerto TO)

Ou

B- Mete aí: tem uma conclusão grande. (Excerto TO)

Ou ainda:

B-Escreve só isso: está pequena. (Excerto TO)

Estas últimas frases exemplificam o anteriormente referido, visto que analisa a conclusão pela extensão e pela estrutura gráfica (último parágrafo) e não pelo conteúdo: evidencia pouco PC, ao criticar a extensão da conclusão do colega, sem notar que a dela também está extensa, ou seja, desproporcionada relativamente ao conjunto do texto.

A nível de conhecimentos, a aluna demonstra não saber o que significa o discurso valorativo. Depois de a professora ter referido à turma que a maior parte não se preocupou em utilizar um discurso valorativo, esta vai fazer um comentário nesse sentido numa das avaliações dos colegas. Os destinatários do comentário vêm ter com ela e questionam-na: “O que é o discurso valorativo?”. Esta limita-se a dizer: “Não sei, a professora falou, vai perguntar ao F... (par).”, pelo que os colegas respondem: “Não sabe explicar.” Esta defende-se com o colega: “Se era ele que estava a escrever.” Perante isto, os colegas indagam a sua atitude, acusando-a de pouca capacidade de PC:

E: (dirigindo-se a ela) Falta de espírito de equipa. Então se ele escrever algo sem sentido, tu não dizes nada? Escreves o que ele diz? Então ele escreve e tu deixas? Deverias dizer: não escrevas isso.

No que concerne a avaliação entre pares, com comentários no *Padlet*, esta confirma as debilidades de PC referidas anteriormente sobre a sua produção textual. Foca a estrutura como aspeto relevante e que identifica corretamente, mas continua a dar ênfase à extensão da conclusão em detrimento do conteúdo, como observável na Figura 50.

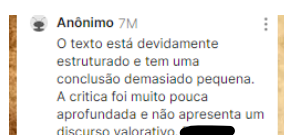


Figura 50. Avaliação entre pares nº 1 no Padlet (Caso B)

Num dos comentários, aponta a pouca profundidade da crítica e a ausência do discurso valorativo, quando na realidade o texto que ela produziu também tem essas falhas, demonstrando não ter capacidade de se autoavaliar e aprender com os erros dos outros (característica do pensador crítico).

No outro reconhece a perceptibilidade da tomada de posição, todavia deveria ter especificado mais, analisando a presença e adequação dos argumentos, informação comprovada na Figura 51.

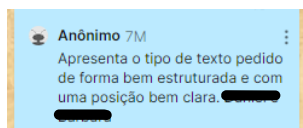


Figura 51. Avaliação entre pares nº 2 no Padlet (Caso B)

Confrontada pelos colegas sobre o significado do discurso valorativo, foi posteriormente pesquisar e postou um comentário com a sua definição, expresso na Figura 52.

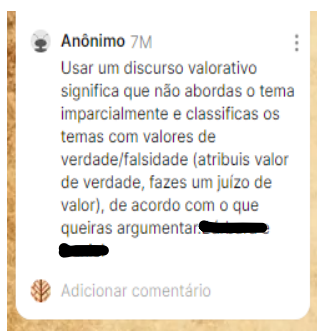


Figura 52. Avaliação entre pares nº 3 no Padlet (Caso B)

Argumenta a sua avaliação sustentada em premissas vagas e imprecisas, utilizando um vocabulário rudimentar: “bom” e “mal”, o que comprova o já referido na sua caracterização sobre as limitações lexicais, evidenciado na Figura 53.

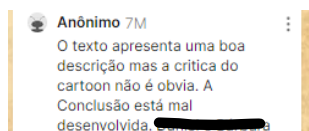


Figura 53. Avaliação entre pares nº 4 no Padlet (Caso B)

Quanto à estratégia da avaliação entre pares, esta reconhece, na entrevista e no questionário, que é uma estratégia relevante na aprendizagem da capacidade argumentativa, como verificável na Figura 54.

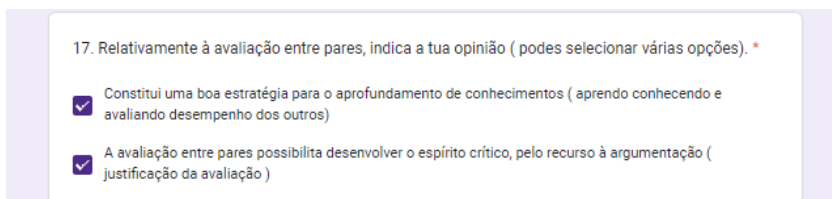


Figura 54. Opinião sobre a avaliação entre pares - Questão 17 do questionário (Caso B)

P- E a avaliação entre pares que fizeram? Permitiu aprofundar melhor os conhecimentos ... é importante fazer esta avaliação em pares?

B – Sim, para vermos o que temos de melhor do que os outros e se os outros são melhores do que nós. (Excerto TE)

No cômputo geral, quanto ao seu desempenho, no questionário, autoavaliou-se em 4. Considerou que as tarefas permitiram aprimorar a sua competência argumentativa. Como nem todas as tarefas possibilitaram desenvolver o PC da mesma forma, a aluna salientou os motivos, atribuindo-os não à tecnologia, nem ao facto de ser em contexto digital, mas às temáticas e aos consensos na tomada de posições. (Questão 4 do inquérito)

Na tabela 17 sintetiza-se o desempenho da aluna na tarefa.

Tabela 17 - Síntese do desempenho da tarefa 5 (Caso B)

Tarefas	Níveis de execução	Descritores do desempenho relativos ao PC
Mapa mental online	2	Apresenta uma estrutura geral correta, a nível formal, mas não conceitual. Relaciona simbolismos e planos na parte da descrição, mas a crítica não está desenvolvida. A conclusão está completa e coesa.
Produção de texto no Padlet	2	Segue a planificação, mas na conclusão acrescenta informação da descrição. Não relaciona a crítica com o cartoon. Demonstra capacidade de síntese, análise e reflexão na conclusão. Obedece parcialmente aos critérios de correção do texto de opinião definidos no exame nacional, com debilidades significativas na pertinência da informação e correção linguística.
Capacidade crítica / argumentação	2	Não apresenta eficácia argumentativa, recorrendo a argumentos imprecisos, insuficientes e pouco sólidos. Infere simbolismos e sentidos ocultos, faz deduções pertinentes. Apresenta parcialmente um discurso valorativo.
Avaliação entre pares (comentários no Padlet)	2	Revela alguma eficácia argumentativa, ao apontar fragilidades nos textos que avaliou. A argumentação é imprecisa e pouco fundamentada. Evidencia conhecer a estrutura do texto em termos formais, mas não conceituais, não conseguindo aplicar o conhecimento teórico.

3. 3. O envolvimento na experiência didática

3.3.1. O envolvimento comportamental

Na primeira tarefa, a aluna esteve em silêncio, muito focada no que escrevia, evidenciando atenção, concentração e empenho. A dedicação, responsabilidade e foco fez com que não valorizasse a expressão escrita, cujo discurso linguístico apresenta incorreções e erros de tipologia diversa. Preocupou-se apenas em realizar rapidamente a tarefa.

De vez em quando trocava ideias com os colegas, pois era trabalho de grupo, dando o seu ponto de vista e fazendo objeções, mas sem impor opiniões. Por vezes, contrapunha as dos colegas, com disciplina e respeito (mente aberta).

Na segunda tarefa evidenciou dedicação, esforço, persistência e responsabilidade. A aluna esteve atenta e empenhou-se, manifestando várias vezes a sua opinião no *chat*.

No que respeita à colaboração e socialização, trocou inicialmente algumas opiniões com os colegas de grupo, mas posteriormente a sua intervenção foi mais individual, como é suposto ser numa rede social.

Na terceira tarefa, a aluna manteve a dedicação, empenho, atenção e foco na realização da tarefa, reformulando quando necessário. Quanto à colaboração, o grupo decidiu dividir tarefas, porém cada um executou as suas sem manifestar grande partilha de ideias. Assim, foi mais autónoma e pouco colaborativa, ou seja, cooperou, mas não colaborou, tal como se comprova na sua intervenção oral quando se dirige ao colega: “Eu já fiz, só falta um.” (Excerto TO).

No texto de opinião no blogue tomou a iniciativa de escrever em representação do grupo. Inicialmente, trabalhou em colaboração com um único elemento do grupo (já que o outro não se envolveu plenamente na tarefa), com o qual foi discutindo ideias, colaborando com reflexões e aceitando opiniões.

Na avaliação entre pares escreveu, leu e orientou os colegas nos critérios, indicando com o dedo o tópico que estavam a avaliar. Foi inconstante: às vezes dava a sua opinião, outras vezes aceitava passivamente a dos outros. Quando mudou de página, o colega diz “Tem calma” (Excerto TO), o que comprova o seu empenho e responsabilidade no cumprimento da tarefa, mas com precipitação e sem se preocupar com a qualidade do trabalho.

No preenchimento da grelha de auto e heteroavaliação do grupo (Anexo 7), os colegas salientaram a participação/ empenho na tarefa, a responsabilidade e a autonomia como pontos mais fortes. No que se refere à discussão e aceitação das opiniões e cooperação com os colegas / contributos pessoais para o grupo, a avaliação foi menos generosa.

Na quarta tarefa, foi a primeira a colocar o argumento e a única que inicialmente entendeu o funcionamento da plataforma digital, por isso esclareceu os colegas. Esteve muito à vontade, demonstrou interesse, motivação e entusiasmo. Ora sentada, ora encostada à janela com o telemóvel no parapeito, ora falando com os colegas, ora em silêncio, ora com o casaco, ora tirando o casaco.

A professora questionou-a acerca das potencialidades da ferramenta digital quanto à sua utilidade, sobretudo no que concerne à preparação para o exame e grupo III dos testes de avaliação respeitante à produção escrita, que implica a formulação de argumentos, objeções e exemplos. Esta respondeu: «É útil» (Excerto TO).

Na quinta tarefa, a aluna teve uma participação ativa, demonstrando empenho na tarefa. Respondeu a questões técnicas: tendo alguém questionado sobre como guardar o trabalho na ferramenta MindMeister, esta refere: “Ela guarda sozinho” (Excerto TO). Posteriormente, informou os colegas que dava para editar depois, aproximando-se e exemplificando: “Dá aqui, já fiz duas vezes”. (Excerto TO)

Na planificação textual, no mapa *online* partilhou ideias com o colega, mas na produção escrita, mais uma vez, dividiu a tarefa com o colega, ficando ela com a introdução e conclusão e ele com o desenvolvimento, o que não era suposto, pois as partes estão interligadas entre si, todavia, orientou-se e seguiu a plano traçado no *MindMeister*. Corrigiu, desta vez, os erros assinalados pelo corretor automático. Perante dificuldades com o rato do computador, resolveu fazer a tarefa no telemóvel, no entanto, devido à dificuldade de trabalhar na ferramenta *Mindmeister*, voltou ao computador, depois de a professora ter resolvido a situação técnica. Colaborou e foi preenchendo o mapa mental, consultando em simultâneo as informações e documentos orientadores pelo telemóvel, trabalhando assim com os dois equipamentos. Assumiu a responsabilidade pelo cumprimento da tarefa, empenhando-se e focando-se no trabalho. Manifestou dedicação, esforço, atenção, persistência e responsabilidade. Quando terminou a tarefa que lhe foi atribuída pelo par, questionou-o sobre o apoio que lhe podia dar. Como este estava distanciado pelo facto de os dois computadores contíguos estarem avariados, a aluna levantou-se e foi perguntar: “Faço a conclusão? (Excerto TE)”. Quando terminou a

conclusão, vai questionar novamente o colega: “F..., já fiz a conclusão, queres que ajude no desenvolvimento? Ainda falta muito?”. Tendo ele respondido que não, esta refere: “Então vou começar a passar as coisas para o *Padlet* (Excerto TE)”. Esta interação comprova que a aluna trabalhou mais em cooperação do que em colaboração.

A nível social, por vezes toma alguma iniciativa no diálogo, perguntando ao par: “Puseste os nossos nomes?” ou para os colegas: “Nós temos 230 palavras, vocês quantas têm?” (Excerto TO). Uma outra vez fez um comentário aos colegas de outro grupo, referindo que o mapa mental deles tinha muito texto, ou seja, demonstrou alguma capacidade crítica. Então, durante uns minutos, houve diálogos entre eles:

E- Já fizeste isso tudo?

B- Eu fiz a conclusão e a introdução e o D... o desenvolvimento.

E- Copiaste da internet.

B- (em tom irónico) é que há apreciações críticas deste cartoon na internet já feitas! A professora sabe que fiz aqui (no *MindMeister*) (Excerto TO)

Na entrevista, acerca do trabalho de grupo, refere que é uma estratégia que apresenta vantagens e que gostou:

P- Quanto às estratégias, preferiram mais tarefas individuais ou em pares.... Como é que gostaram mais?

B- Preferi em grupo, acho que há mais opiniões. (Excerto TE)

No questionário do *Google Forms*, na questão 16, confirma esta opinião, destacando as suas potencialidades: é promotora de diálogo, troca de ideias e partilha, contribuiu para a aprendizagem colaborativa, permite um maior empenho e envolvimento de cada um, possibilita aprofundar o PC pelo confronto e discussão de opiniões e implica uma elevada interação social. Assume que a estratégia do trabalho de grupo a motivou mais.

Como pela observação nem sempre se verificou existir colaboração em todas as tarefas, mas cooperação, a investigadora sondou diretamente a aluna, na entrevista, quanto a essa situação, tendo esta referido que existiu: “Fizemos tudo em conjunto.” (Excerto TE). Esta resposta demonstra que tem um conceito de trabalho de grupo que assenta na divisão de tarefas em que cada um cumpre a sua parte, tal como transcrito anteriormente em: “Eu fiz a conclusão e a introdução e o D... o desenvolvimento.”. Não distingue cooperação de colaboração e, para ela, o trabalho de grupo assenta no primeiro conceito.

Reconhece, a nível atitudinal, as valências da diversidade de opiniões na capacidade da aceitação das ideias dos outros.

P- O PC não é só a capacidade de construir argumentos, porque o PC é mais vasto que isso, implica também disposições (...).

B- Sim. (O PC) ajuda-nos a ter a mente mais aberta e a aceitar as opiniões dos outros. (Excerto TE)

Na autoavaliação do questionário do *Google forms*, esta avaliou o seu envolvimento comportamental (foco, dedicação, persistência, atenção, empenho, colaboração e socialização) em Satisfaz Bastante em todos os indicadores. Pela observação da professora investigadora, na colaboração foi inconstante, todavia, como anteriormente descrito, esta considera que no trabalho de grupo deve-se dividir tarefas, porém faltou a interação e troca de ideias sobre o conteúdo do que estavam a fazer individualmente.

3.3.2. Envolvimento afetivo

Na primeira tarefa, nos comentários do *chat*, evidenciou autonomia e autoconfiança, não questionando, nem pondo em causa as suas opiniões, manifestando sinais de iniciativa e segurança, convicta das suas ideias, não revelando assim qualquer tipo de ansiedade, descontentamento ou frustração. Na apresentação oral, acusou um certo nervosismo, que era recorrente nas apresentações já efetuadas. Este advém da sua falta de autoestima e autoconfiança, por causa da sua timidez e por ter consciência das debilidades no domínio da língua portuguesa, essencialmente no repertório vocabular e correção linguística.

Na segunda tarefa, demonstrou interesse e satisfação no que estava a fazer e até algum entusiasmo, não observado através de ações, mas da expressão facial, visto ser uma aluna discreta e introvertida. Não se registaram episódios de frustração, ansiedade, inquietação ou nervosismo. Parecia segura das suas ideias.

Na terceira tarefa, demonstrou gozo e prazer, não evidenciando qualquer sinal de ansiedade ou inquietação. Mesmo em situações mais delicadas, como na escrita no *blogue* em que se manifesta negativamente “Isto não funciona».”(Excerto TO), bate palmas quando o colega resolve a situação. Nem sempre reagiu bem às intervenções dos colegas, pois estes não colaboravam na execução da tarefa, assumindo pouca responsabilidade. Uma vez, um

deles apagou a frase que escrevera e esta questionou: “Que é que tu fizeste? Estava bem.” (Excerto TO). Suspira, mas ri-se em seguida. Questiona o colega: “O que é que eu faço?” “Eu leio em voz alta, falta qualquer coisa no início.” (Excerto TO). Bate palmas ao colega pela frase que escreveu.

Na quarta tarefa, manifestou interesse e participação, escrevendo, refletindo, esclarecendo e demonstrando. Logo, não explanou nenhuma frustração, bem pelo contrário, parecia muito autoconfiante, decidida e contente com o seu desempenho, como, por exemplo, quando o par a questiona: “Não dá para reduzires a conclusão? Está comprida!”, respondendo: “Não, está bom.” (Excerto TO)

Outras vezes evidencia entusiasmo e gozo, quando vê o produto final: “Olha o nosso!” (Excerto TO)

Houve desta vez uma preocupação na correção dos erros ortográficos usando o corretor digital. Tem consciência dessa preocupação e emenda o colega: “Não escrevi com erros. Tu deixaste tudo junto, D...” (Excerto TO)

Na autoavaliação acerca do seu envolvimento afetivo, efetuado no questionário do *Google Forms*, destaca a motivação, a desinibição, o à-vontade e a ausência de indiferença/apatia, e refere nunca ter sentido descontentamento, correspondendo à observação da professora / investigadora. Aponta algum nervosismo provocado por questões técnicas, facto não observado pela professora nas tarefas descritas. Provavelmente refere-se a uma tarefa que foi descartada (*Debaqui*) posteriormente, pelos motivos já explicados, na qual todos evidenciaram desconforto, como observado pela professora/investigadora, por causa da gestão do *chaboot* nas intervenções do *chat*.

3.3.3. Envolvimento cognitivo

Na primeira tarefa, a aluna envolveu-se ativamente, produzindo muitos argumentos, em todas as fases do processo. O envolvimento cognitivo recaiu mais na quantidade do que na qualidade e eficácia argumentativa, pois nem sempre apresentava solidez e relevância nos argumentos expostos, sobretudo por se basearem na ética pessoal e não em dados estatísticos, quando era aplicável. Não demonstrou iniciativa para pesquisar e assim tornar as argumentações mais credíveis e sólidas. Soube, no entanto, provocar o questionamento

reflexivo através de questões pertinentes, manifestando elevado PC a esse nível. Mobilizou poucos argumentos, apontou poucas objeções, confundindo-as com exemplos. Às vezes opinou, mas não argumentou e nem sempre conseguiu retirar ilações, apresentando proposições irrelevantes. A imprecisão da argumentação advém também do uso de vocabulário muito vago e pouco concreto, confundindo terminologias, tais como discriminação e racismo. Mais uma vez, não se preocupou em esclarecer esses conceitos. Esta é uma limitação da aluna, reforçada pela despreocupação com a correção linguística. Este facto interferiu também na apresentação oral onde demonstrou debilidades a nível da expressão e correção linguística, fluidez e à vontade, mas dentro do expectável para o perfil dela. Poderia ter encontrado estratégias de superação desse constrangimento, nomeadamente, pelo treino sistemático antes da apresentação, o que não se evidenciou na avaliação.

No fórum do *Youtube*, foi onde mais se envolveu cognitivamente, tendo sido a aluna que se preocupou em usar mais argumentos e exemplos para manifestar a sua opinião sobre todos os assuntos, ainda que com algumas fraquezas na aceitabilidade e relevância. Mobilizou alguns conhecimentos, já que, comparando com as avaliações sobre o texto de opinião (nos dois elementos de avaliação sumativa elaborados no primeiro período), esta demonstrou uma certa evolução na capacidade argumentativa, mobilizando alguns argumentos, ainda que muito baseados na sua ética pessoal.

Na segunda tarefa, a aluna participou ativamente no *chat*, produzindo vários comentários onde desenvolveu as suas ideias, mas não recorreu a argumentos rigorosos e credíveis, pois não sustentou as suas ideias em factos comprovados pela pesquisa. As poucas objeções também carecem dessa fundamentação. Não demonstrou iniciativa em procurar informação para se justificar ou defender, mesmo quando os colegas a confrontavam com a falta de veracidade da informação. Também não houve uma manifesta vontade em produzir um discurso linguístico correto, utilizando para tal o revisor automático ou um dicionário. Isso relaciona-se com a sua impulsividade em responder e por se deixar envolver afetivamente na tarefa, por ser do seu agrado, preocupando-se menos com a consistência do que vai escrevendo.

Na tarefa 3, a aluna, mais uma vez, envolveu-se ativamente em todas as solicitações, mas continuou a evidenciar algumas debilidades na eficácia argumentativa, pois preocupou-se mais uma vez com a quantidade em detrimento da qualidade. Dos argumentos registados no *Kialo Edu*, um reproduziu a ideia dos colegas e o outro é vago e pouco preciso, não procurando estratégias para melhorar a aprendizagem. A temática não foi das mais fáceis de debater para ela, já que implicava conhecimentos culturais e económicos que esta não possui, pelo que se registou uma certa dificuldade na criação de argumentos. Este constrangimento poderia ter sido ultrapassado com a pesquisa de informação.

Na produção de texto evidenciaram-se argumentos a favor e contra, pertinentes e suficientes, justificados com exemplos. Ressalva-se que, tendo em conta as debilidades da aluna, as estratégias de superação consistiram na opção em agregar as opiniões que constavam da reflexão conjunta da turma sobre o assunto, explanadas na ferramenta *online*. O texto produzido apresentava mais uma vez debilidades formais na escrita, sobretudo na correção linguística.

Na avaliação entre pares, seguiu as rubricas da grelha fornecida, conseguindo identificar argumentos e exemplos e identificar a sua pertinência e validade, no entanto nem sempre foi coerente e uniforme nas suas considerações, pois contradizia-se algumas vezes na sua avaliação. Não conseguiu fazer uma reflexão sobre a sua aprendizagem de forma a identificar essas contradições. Tendo em conta a consciencialização das suas fraquezas sobre o repertório vocabular e a correção linguística, reproduziu expressões da grelha de avaliação fornecida. Decorrente dessa limitação, por vezes, foi vaga e imprecisa e não desenvolveu o raciocínio.

Na quarta tarefa, a aluna participou ativamente na discussão crítica, mobilizando dois argumentos e uma objecção com pertinência e validade, desta vez sustentados na pesquisa da informação, demonstrando uma capacidade argumentativa muito enriquecedora, tendo tido o melhor envolvimento cognitivo de todas as tarefas.

Na quinta tarefa, envolveu-se intelectualmente nas diversas solicitações. Quanto à qualidade, registaram-se algumas fraquezas. Mobilizou conhecimentos sobre a planificação de texto, efetuada no mapa mental com estrutura adequada, mas teve

dificuldades em movimentar outras capacidades, pois embora tenha relacionado os planos da imagem com a sua simbologia, colocou poucos tópicos sobre a crítica. Na produção do texto, manifestou capacidade de síntese, análise e reflexão na conclusão. Não relacionou a crítica com o cartoon. O texto incidu mais na parte descritiva do que na crítica e os argumentos são imprecisos, pouco sólidos e insuficientes. No entanto, fez deduções, inferiu simbolismos e sentidos ocultos na descrição, por associação. No geral, na produção do texto, preocupou-se em seguir os critérios de correção do exame nacional, havendo algumas falhas na pertinência da informação, no discurso valorativo e na correção linguística, mas, ainda que continuasse a escrever com alguns erros, verificou-se uma evolução a esse nível, por ter manifestado, desta vez, preocupação pela correção.

Revelou limitações no PC relativas à aplicação de conceitos e conhecimentos, pois ainda que tenha consciência da estrutura tripartida de uma conclusão, desconhece o teor do que deve constar em cada parte, baralhando-as.

Não procurou inicialmente informação sobre vocabulário desconhecido, nomeadamente o discurso valorativo. Apenas o fez quando foi confrontada pelos colegas. O seu envolvimento cognitivo depende da incitação dos colegas.

Em modo de síntese, a aluna envolveu-se a nível cognitivo pela quantidade, no entanto, nem sempre revelou qualidade nesse envolvimento, a vários níveis: na produção de argumentos coesos, pertinentes e sólidos e na correção linguística. Nem sempre mobilizou conhecimentos. Na pesquisa de informação concluiu-se que nem sempre sustentou as suas opiniões em fontes fidedignas. Este facto é assumido por ela no questionário (só pesquisou em algumas tarefas), cuja justificação remete para um aspeto das disposições do PC em que ela apresenta debilidades: curiosidade intelectual e por conseguinte mente aberta e flexível (achou desnecessário pesquisar), (Questão 5 e 5.1). Assume, no entanto, que se consciencializou que é um aspeto importante e para o qual demonstra abertura para aplicar no futuro (Questão 5.3). Quando se auxiliou na pesquisa, os argumentos foram mais fortes, consistentes e válidos.

Sente que se apropriou de mecanismos que a prepararam para concretizar uma maior eficácia argumentativa (Questão 6).

Não encontrou estratégias relevantes de melhoria da aprendizagem, visto que não se envolveu colaborativamente com os pares, nem questionou os colegas ou professores e não esclareceu dúvidas. Não teve capacidade de autorregulação, refletir e tomar decisões para aprender.

3.4. Experiência com as TIC

A aluna envolveu-se com motivação, gozo e entusiasmo em todas as tarefas propostas. Tomava a iniciativa na sua execução. Esclarecia os colegas sobre questões relacionadas com o manuseamento das ferramentas digitais. Foi a aluna que mais participou e colaborou em todas as solicitações. Parecia mover-se num ambiente familiar, que dominava e gostava, tal como confirmado na Figura 55, relativa ao questionário:

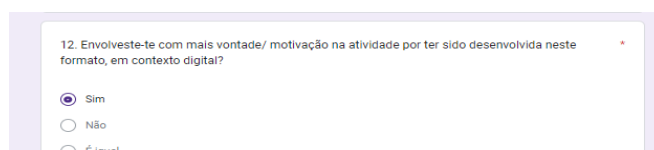


Figura 55. Envolvimento no formato digital - Questão 12 do questionário (Caso B)

Provavelmente, esse entusiasmo condicionou o processo argumentativo e a correção linguística, pois pela impulsividade em corresponder aos desafios, não houve uma preocupação reflexiva e mental, nem o brio na qualidade da expressão escrita. Este facto também encaixa no perfil da aluna.

Como a aluna é tímida e pouco expansiva, tendo uma participação oral quase nula na disciplina de Português (também pela consciência das debilidades no repertório vocabular e correção linguística), o ambiente virtual tornou-se mais propício à exposição das suas ideias. Assim, assume preferir o debate de ideias por escrito.

P- B, tu gostas mais de estar a escrever nas redes sociais do que propriamente ... estar a falar... oralmente?

B - Sim. (Excerto TE)

Noutra pergunta, confirma a sua predileção pelo formato digital por comparação ao formato em papel ou ao debate oral, por permitir a interação dialógica e social.

P- Envolveram - se com mais vontade? Sentiram mais entusiasmo pelo facto de ser no formato digital?

B- Sim. porque ao escrever, em papel, nos não podemos andar a responder uns aos outros, assim... no WhatsApp, eles estão a contra-argumentar o que nos escrevíamos, e no *Youtube* também.

P- E tu preferias um debate oral ou escrever assim nas redes sociais?

B- Por escrito. (Excerto TE)

O *WhatsApp* proporcionou esse cenário, por isso foi o ambiente virtual que preferiu:

P- Quais as tarefas que preferiram?

B- *WhatsApp*.

P- B... (nome), qual a ferramenta digital que ajudou mais a desenvolver essa capacidade de argumentação...de formular argumentos?

B- Os comentários do *WhatsApp*.

P- Tu gostaste mais do *WhatsApp*!.... Eu percebi.

B - Sim (riso). (Excerto TE)

Corroborar este facto no questionário, apontando sentir-me menos inibida, mais à vontade para apresentar argumentos e objeções no ambiente digital. (Questão 10). As redes sociais potenciaram-lhe assim uma maior interação comunicativa, pela mobilização e confronto com outros argumentos e objeções.

No questionário do *Google Forms*, na questão 18, também aponta o *Youtube* como preferencial, não pela plataforma digital, mas pelos temas.

Na entrevista, não apontou nenhum constrangimento ou desvantagem no facto de as tarefas terem sido efetuadas em suporte digital, no entanto, no questionário referiu dois pontos negativos (relativamente ao oral): as questões técnicas e a lentidão na formulação de respostas. (Questão 11 do questionário)

Relativamente às ferramentas específicas utilizadas, entre elas, as redes sociais (*Youtube, WhatsApp, Padlet, Blogger*) esta não vê nenhum inconveniente na sua utilização no ensino, como estratégia pedagógica, referindo: “Não tenho nada contra.” No entanto, pensa que o seu uso deve ser moderado, de vez em quando. (Questão 13)

Também reconhece as valências científicas do mapa mental *online*:

P- E o mapa mental... acham que ajudou na estruturação do texto de apreciação crítica?

B- Sim, acho que ajudou a planificarmos antes de fazermos um texto em vez de começar logo pelo texto. (Excerto TE)

Relativamente às disposições do PC, neste formato digital, comparativamente a outros formatos de produção de textos na disciplina de Português, a aluna salientou três

vantagens: a colaboração, o facto de se poder contribuir com ideias para se chegar a um consenso e permitir reformular ideias a partir do confronto com as opiniões dos outros. (Questão 14 do questionário).

Esclarece que as TIC lhe proporcionaram maior confiança.

P- Ser em suporte digital ajudou a desenvolver a colaboração e a autoconfiança? Sentiste mais confiança, B ? Em ti própria, naquilo que estavas a fazer?

B – Sim, senti. (Excerto TE)

Na avaliação entre pares proporcionada pelas TIC, conseguiu identificar pontos a melhorar nas produções dos colegas, o que pode ter contribuído para assimilar conhecimentos significativos pelo confronto com as argumentações dos outros.

Capítulo - VI Discussões e conclusões

Este capítulo encontra-se subdividido em quatro partes. Primeiramente, é feita uma breve síntese do estudo com a recapitulação das questões de investigação que lhe deram origem bem como alguns procedimentos metodológicos. Em seguida, partindo destas mesmas questões, registam-se as conclusões decorrentes da sua reflexão. Depois são apresentadas as limitações que surgiram na aplicação da investigação, e finalmente traçam-se algumas sugestões para futuras investigações.

1. Síntese do estudo

Este estudo tinha como principal finalidade compreender de que modo as TIC, e em particular as redes sociais, podem contribuir para o desenvolvimento do PC na disciplina de Português em alunos do 11º ano de escolaridade, permitindo caracterizar o seu desempenho quanto à eficácia argumentativa bem como o envolvimento comportamental, afetivo e cognitivo em tarefas realizadas em ambientes digitais.

Nesta linha, para orientação desta investigação foram delineadas questões que nortearam o estudo, sendo elas: 1) Como se caracteriza o desempenho dos alunos no desenvolvimento do pensamento crítico, especificamente da argumentação, na disciplina de Português através das TIC?; 2) Como se caracteriza o envolvimento, a nível comportamental, cognitivo e afetivo dos alunos no desenvolvimento do pensamento crítico, especificamente da argumentação, na disciplina de Português através das TIC? e 3) Como se caracteriza o contributo das experiências proporcionadas pelas TIC no desenvolvimento do pensamento crítico, especificamente da argumentação, para uma prática de ensino eficaz do Português? Nest âmbito, foi realizado este estudo qualitativo de natureza interpretativa, com um design de estudo de caso, acompanhando os desempenhos e os envoltimentos de dois casos de uma turma do 11º ano, em cinco tarefas, desenvolvidas durante o primeiro e segundo período letivos. As observações realizadas, bem como os momentos reflexivos daí decorrentes, contribuíram para os dados de análise. Estes sustentaram-se em métodos e instrumentos recomendados para um estudo de caso qualitativo, nomeadamente a observação, o inquérito por entrevista e por

questionário e a recolha documental (transcrições do material audiovisual, produções dos alunos, grelhas de observação). Analisados indutivamente os dados recolhidos, foram identificados os seguintes domínios de análise: desempenho, envolvimento e experiências com as TIC. A partir da informação recolhida, explanada nos trabalhos dos alunos, surgiram reflexões agregadas nas conclusões narradas no tópico seguinte.

2. Principais conclusões do estudo

Fundamentadas na base teórica de investigação, no problema no seu contexto e nos dados recolhidos ao longo do estudo registaram-se as principais conclusões, que, por pressupostos pragmáticos, se descrevem em conformidade com as questões de investigação, ainda que estas se cruzem, completem e interliguem.

Q1- Como se caracteriza o desempenho dos alunos ao longo das tarefas propostas no desenvolvimento do PC na disciplina de Português, especificamente da argumentação, através das TIC?

Por forma a refletir sobre esta questão, é efetuada a análise dos conhecimentos e da capacidade de mobilização do PC, no que se refere essencialmente à argumentação: produção, análise e avaliação de argumentos, objeções e exemplificações. São ainda tiradas ilações sobre as disposições do PC: mente flexível e aberta, evidenciadas na curiosidade intelectual e na reformulação de argumentos.

A metacognição integra o PC, sendo uma componente vital da aprendizagem (OECD, 2019). Nessa linha, as tarefas implementadas possibilitaram o desenvolvimento de várias competências e disposições do PC (e.g. Bassham et al., 2011; Bastos, 2011; Ennis, 2011, 2015; Saiz & Fernandez, 2017; Morais et tal., 2019; Saiz & Rivas, 2017; Vincent-Lancrin et al., 2020). Quanto às competências, salienta-se o questionamento reflexivo, a identificação de problemas do mundo e respetivas soluções, a pesquisa crítica, a argumentação com vista à tomada de posição e a avaliação entre pares. Em consonância com as Aprendizagens Essenciais do Português – 11º ano, a argumentação foi o foco do processo, pois segundo os autores supracitados esta é uma componente fulcral e consensual do PC. As metodologias permitiram assim desenvolver a reflexividade, criticidade e dialogicidade dos

discentes em ambiente escolar, aperfeiçoando as capacidades argumentativas (Azevedo (2022). Nesse campo, os casos, tal como a turma, mobilizaram argumentos, objeções e exemplos variando em função do tema e da plataforma digital usada. A consistência dos argumentos e objeções foi quase linear e coerente no caso A, mas houve algumas falhas no caso B, facto verificado em cerca de metade da turma. Por vezes, houve confusão entre exemplo e argumento e um certo desvio ao tema, por imprecisão de terminologias. Tiveram mais dificuldade em sustentar as opiniões e fundamentar os argumentos, quando não os suportaram na pesquisa, condicionando o critério da credibilidade e correndo o risco de incorrer em falácias (Morais e tal., 2019). Registou-se, contudo, uma evolução progressiva a esse nível, pois todos se aperceberam que a pesquisa era um passo relevante na fundamentação de ideias. Por vezes os argumentos e objeções eram sustentados em exemplos da vida pessoal ou na ética, com pouco rigor científico, sobretudo no caso B e numa relativa maioria da turma. Já o caso A teve a preocupação em apontar dados estatísticos ou com relevância na ciência. Quase sempre pautou os seus argumentos e exemplos pelo critério da suficiência, apontando um número adequado de premissas, resultando na maioria numa eficácia argumentativa sólida, aceitável, válida e pertinente, correspondendo ao referido por Moraes et al. (2019) que associa a validade do argumento à sua cogência, o que implica ter aceitabilidade, relevância e suficiência. Este último critério está em linha com os critérios de correção do exame nacional de Português - 639, (IAVE, 2020, 2021) no que concerne ao texto de opinião e apreciação crítica relativamente à eficácia argumentativa.

Denotou-se mais debilidades na formulação de objeções e na manutenção de uma interação discursiva mais sistemática, essencialmente na turma e no caso B, todavia o caso A destacou-se na sua participação a esse nível. Este constrangimento foi menos notório em redes sociais propriamente ditas, como o *WhatsApp*, na qual o caso B se envolveu ativamente, ainda que com algumas fraquezas na credibilidade dos argumentos e objeções pelo facto de não os ter baseado em dados científicos.

Ambos os casos tiveram um bom desempenho na metodologia do questionamento enquanto desencadeado do PC, na discussão crítica e na argumentação em colaboração

(Morais e tal., 2019). O trabalho colaborativo e cooperativo tornou os argumentos mais sólidos, segundo a percepção dos casos. Esta aprendizagem colaborativa possibilitou uma aprendizagem mais ativa e eficaz, pela mediação e interação social (e.g. Prince, 2004; Vale & Barbosa, 2020), visto ter possibilitado a reflexão e troca de ideias enriquecedoras, permitindo assim uma maior eficácia argumentativa pelo confronto e assimilação de processos reflexivos conjuntos. Por sua vez, a avaliação entre pares teve um papel fundamental na percepção da pertinência de opiniões, pela acareação de argumentos, objeções e exemplos, que os tornaram mais aceitáveis, pertinentes, válidos e sólidos. O facto de avaliar, confrontar, deixar o argumento e aceitar o dos outros permitiu que estes fossem mais consistentes. A aprendizagem deu-se pelo processo de reflexão que cada um fez sobre a eficácia argumentativa, na mobilização, (des)construção e (re)construção de argumentos, objeções e exemplos, quer nas discussões críticas, quer no trabalho colaborativo, quer na avaliação entre pares da produção de textos de opinião e de apreciação crítica (quanto ao género textual, pertinência do tema e argumentação, coesão e coerência e pela correção linguística). Ao analisar e explicar a justificação da má formulação do argumento, assimilaram a génese do que se considera um argumento forte. Esta constatação vai ao encontro da opinião de Silva e Serafim (2016) que consideram que as TIC têm um papel relevante neste processo ao possibilitarem a participação ativa na construção da sua própria aprendizagem.

E como argumentar implica uma atitude, na forma como se vê o outro, na relação com o outro, na maneira de lidar com o problemático (Grácio, 2016), e um conjunto de disposições relacionadas com a aceitação das opiniões (e.g. Bassham et al., 2011; Bastos, 2011; Ennis, 2011, 2015; Saiz & Fernandez, 2017; Morais et tal., 2019; Saiz & Rivas, 2017; Vincent-Lancrin et al., 2020), verificou-se uma crescente progressão, essencialmente no caso A, na tomada de consciência de que argumentar não é impor ideias, mas aceitá-las para assim rever as nossas opiniões e se possível reformulá-las. Havia uma ideia pré-concebida que debater significa argumentar para convencer o outro pela imposição. Os alunos tiveram que, em algumas tarefas, chegar a um consenso, passando pelo processo de negociação e sustentação, confrontando crenças e posições pessoais que foram alvo de transformação pelo processo de autorregulação do pensamento, para assim reformular as

perspetivas pessoais (Azevedo, 2013), o que fez com que passassem a entender que é um processo e não um fim, facto reconhecido pelos casos A e B. Por isso, depois da primeira tarefa, os alunos e os casos evidenciaram uma elevada aceitação da opinião dos outros.

Q2- Como se caracteriza o envolvimento, a nível comportamental, cognitivo e afetivo dos alunos no desenvolvimento do pensamento crítico, especificamente da argumentação, na disciplina de Português através das TIC?

Neste tópico são registadas as conclusões identificadas a partir do envolvimento comportamental, no que se refere à atenção/concentração, colaboração e socialização. No envolvimento afetivo, as conclusões são retiradas a partir da descrição e análise dos critérios de autonomia, autoconfiança, frustração e ansiedade. Quanto ao envolvimento cognitivo, será dada a relevância às estratégias mobilizadas para a aprendizagem significativa, entre elas a pesquisa como elemento essencial na fundamentação da argumentação, o questionamento para atingir o conhecimento, a mobilização de conhecimentos, a capacidade de autorregulação e revisão linguística.

No que respeita ao envolvimento comportamental, consoante o referido por vários autores (e.g. Fredricks et al., 2004; Gleadow, 2015, citado em Santos, 2021; Skinner et al., 2009) ambos os casos participaram ativamente e de forma responsável nas tarefas, evidenciando dedicação, esforço, persistência, atenção e concentração, envolvendo-se profundamente e com afinco na sua resolução, de forma constante. Realizaram também uma parte da 1ª tarefa em contexto extra-aula. Distinguiram-se positivamente de uma parte da turma, que foi trabalhando, mas nem sempre de forma constante. Este envolvimento dos casos foi decorrente do recurso a ferramentas digitais móveis que contribuíram para que se envolvessem mais e fossem mais participativos, já que segundo Moura (2018), a sua integração no processo de ensino aprendizagem potencia a interação e uma atitude mais ativa na sala de aula. Cumpriram as regras e normas comportamentais, tal como a turma, proporcionando um clima de aula propício à aprendizagem.

Quanto à socialização e partilha, podemos distinguir os dois casos, visto que o A esteve sempre cooperante e colaborante, partilhando ideias e opiniões, todavia o caso B nem sempre colaborou, dividindo tarefas e trabalhando apenas em cooperação. Esta divisão de

tarefas também foi notória em muitos alunos da turma e advém do facto de terem uma perceção do trabalho de grupo nessa linha. O trabalho de grupo promoveu sobretudo a interação social, pelo que fomentou o relacionamento interpessoal e trabalho de socialização, o que está de acordo com outros autores (e.g. Lopes et al, 2019, Prince, 2004; Vale & Barbosa, 2020).

Quanto ao envolvimento afetivo, raramente se denotou ansiedade ou frustração, apenas numa situação esporádica do caso A quando o pensamento não correspondia, no momento em que não surgiam os vocábulos adequados e precisos. Esta situação decorreu da preocupação em produzir enunciados de elevada qualidade, já que o caso A considerou que o escrito traz maior responsabilidade a esse nível do que o oral, visto que é lido e publicado.

As tarefas neste ambiente digital promoveram a autonomia, poder de iniciativa e autoconfiança, pois, como referem os casos, tira o constrangimento. Conclui-se que o trabalho de grupo diminuiu a ansiedade, visto que sentiam maior confiança resultante da interação e troca de ideias, que permitiu uma maior segurança na argumentação e debate de ideias. Esta estratégia não condicionou a autonomia e a iniciativa, pois ainda que trocassem informações e opiniões, houve algumas divergências e objeções mais pessoais.

Salienta-se o entusiasmo e vontade com que o caso B realizou as tarefas. Fê-lo com muita satisfação, superior ao seu envolvimento sem tecnologias. A motivação evidente no contexto digital teve um peso significativo no seu envolvimento (Stošić, 2015), por considerar a tarefa mais desafiadora (Ainley et al., 2002; Gottfried et al., 2001; Lemos, 2005; Veríssimo, 2013).

O autoconceito sobre a Língua Portuguesa, sobretudo verbal, condiciona a prestação dos alunos no processo da comunicação e na motivação para o rendimento escolar (Resende & Faria 2001), pelo que tendo o caso B consciencialização dessa debilidade, sentiu-se melhor no debate escrito do que oral, também pela sua timidez que foi escondida por trás do anonimato das redes sociais e no facto de não se expor diretamente. Esta constatação do envolvimento afetivo do caso B comprova o corroborado por Vale e Barbosa (2020), ao caracterizar as estratégias de aprendizagem ativa, tal como as que foram concretizadas

neste estudo, como potenciadoras do aumento da motivação, sobretudo nos alunos mais introvertidos, pouco participativos e com menos envolvimento nas tarefas, por proporcionarem um ambiente afetivo em que se sentem mais à vontade. O envolvimento afetivo contribuiu assim para um maior desempenho e conseqüentemente maior envolvimento cognitivo e comportamental, tal como DeBellis e Goldin (2006) defendem, ao reconhecerem uma relação próxima entre a parte dos afetos e a parte cognitiva, mediadas por uma troca de informações entre si. Verificou-se uma correlação entre a motivação na língua portuguesa nas dimensões Prazer, Competência Percebida, Atitudes, Aprendizagem Cooperativa e Autoconceito relativamente às competências de Português, competências académicas e competências escolares (Rosa, 2010).

A nível cognitivo, os casos envolveram-se ativamente em todas as tarefas, expondo argumentos, objeções e exemplos. Ainda que a nível qualitativo o caso A evidenciasse uma melhor prestação, o caso B manifestou mais debilidades em algumas tarefas, não tendo sido constante na capacidade argumentativa e nas manifestações de PC. Também não se preocupou em encontrar estratégias para melhorar a aprendizagem, pois não interagiu muito com os colegas, questionando-os (ou ao professor), não procurou informação para justificar os seus pontos de vista, mesmo quando desconhecia os conceitos/ ideias, nem utilizou o corretor ortográfico para correção dos erros. A este nível, o caso A teve uma postura oposta, preocupando-se pela fundamentação científica, pelo rigor, brio e correção na produção de textos, estruturando estratégias de pensamento para melhorar a sua aprendizagem.

Q3 - Como se caracteriza o contributo das experiências proporcionadas pelas TIC no desenvolvimento do pensamento crítico, especificamente da argumentação, para uma prática de ensino eficaz do Português?

Neste tópico serão descritas as conclusões decorrentes do uso das TIC na execução das tarefas, quer a nível pedagógico, quer científico.

O recurso às TIC agilizou a implementação do PC, ao estimular a reflexão, partilha e fundamentação, o que está em consonância com o estudo de Sá (2016) e com o referido na literatura por diversos autores (e.g. Conceição & Ferreira, 2022; Costa et al, 2021;

Cunha, E., Cabrita, I. & Fonseca, L. 2020; Martins, 2012; Silva & Serafim, 2016; Vieira, 2014). O seu uso na sala de aula fomentou não só o espírito crítico, reflexivo e criativo, mas também a aprendizagem colaborativa, pois as TIC tornaram-se espaços de debate, de construção comunicativa e de partilha interpares, potenciadores de uma cultura de participação coletiva e intercâmbio.

A nível pedagógico, os casos exprimiram predileção por certas tarefas em formato digital, mas consideraram-nas todas motivadoras, comprovando o referido na literatura (e.g. Bastida & Morales, 2015; Moura, 2018; Ramos, 2021; Stošić, 2015; Zegarra, 2020). O interesse, neste caso pelo tópico (temas das discussões) e situacional, despertado por fatores ambientais (as tecnologias) foi uma componente relevante no envolvimento (Ainley et al., 2002). Assim os casos consideraram a tarefa no *Youtube* mais motivadora pelos temas abordados; ainda que todas as tarefas tivessem características do que Azevedo (2022) e Lopes et al. (2019) consideram ser uma questão controversa, estas foram mais polémicas. Quanto ao formato digital, o caso B preferiu o *WhatsApp* pelo processo dialógico e social, por permitir contrapor argumentos, o que desenvolveu a capacidade argumentativa que não seria tão treinada em suporte papel nas produções textuais.

Os dois casos consideraram as redes sociais algo a ser usado com moderação no ensino, e destacaram as suas potencialidades no desenvolvimento do PC, essencialmente no processo de argumentação, por serem uma realidade do seu quotidiano, que aproxima a sala de aula aos seus interesses e os seus objetos do dia a dia, como confirmado no estudo de Costa (2019). Por esse motivo, são um bom contributo na motivação, permitindo a inclusão da realidade externa no ambiente de sala de aula (Patmanthara et al., 2019). Tiveram ainda um contributo importante no processo dialógico, cultural e social e consequentemente no desenvolvimento da capacidade argumentativa (Moura & Carvalho, 2013; Patmanthara et al., 2019).

Por outro lado, as TIC, essencialmente as redes sociais, fomentaram a aprendizagem colaborativa e social pela construção partilhada e troca coletiva de saberes (Conceição & Ferreira, 2022; Moura & Carvalho, 2013; Stošić, 2015), e potenciaram a dimensão dialógica e dialética do discurso e a especificidade das questões argumentativas (Grácio, 2016) que

foi profícuo na eficácia argumentativa. Essa metodologia de trabalho fez com que o caso B aumentasse a confiança em si mesma e se mostrasse mais desinibida.

As TIC foram um recurso relevante na avaliação entre pares através de comentários no *Padlet* e *Blogger*, tendo os casos confirmado essa vantagem neste tipo de avaliação. Esta teve um papel decisivo na aprendizagem, já que todos tiveram acesso ao trabalho de todos e à sua avaliação, aprendendo assim pelo confronto das suas avaliações pessoais e do grupo com a dos outros. Segundo eles, os alunos aceitam melhor essa heteroavaliação do que se fosse exposta verbalmente. Concluiu-se que o *feedback* formativo foi uma metodologia fomentadora do PC (Lopes et al., 2019).

Também se identificou que as TIC promoveram o domínio das competências/capacidades comunicativas, entre elas, a escrita, que é um pilar essencial na aprendizagem, intrinsecamente relacionado com as capacidades do PC (Domínguez et al., 2014). A esse nível, os alunos desenvolveram a comunicação escrita e as normas de elaboração dos géneros textuais do programa, nomeadamente o texto de opinião e de apreciação crítica, num blogue e no *Padlet*, que segundo Martins (2012), estimula a escrita e autoexpressão e respeita a singularidade e diferenciação pedagógica, já que cada um usufrui do tempo necessário para a concretização da tarefa. Os casos ficaram mais sensibilizados para a sua planificação que ao ser efetuada num mapa mental *online* (*MindMester*) auxiliou na qualidade dos textos produzidos, quer dos casos em estudo (ainda que mais no A do que no B) quer da turma. Este permitiu sintetizar ideias e relacioná-las (Silva et al., 2019). Para a esquematização dos argumentos e a própria avaliação dos melhores argumentos contribuíram o *Kialo Edu* e o *Tricider* por serem plataformas fomentadoras da discussão crítica (Lopes et al), tendo o primeiro constituído uma reflexão prévia conjunta sobre a controvérsia a desenvolver. Foram também um incentivo à participação ativa dos alunos em tarefas argumentativas, o que está consistente com Morais et al. (2019), como se constatou pelo envolvimento dos dois casos e da turma em geral.

Quanto à correção linguística, houve dois posicionamentos: o caso A teve uma elevada preocupação pela escrita, considerando que o que está escrito é mais visível aos outros, por isso a exposição tornou-se um fator decisivo, o que levou, todavia, a que a textualização

e o processo dialógico fossem mais lentos comparativamente ao oral, por permitirem uma maior organização do pensamento e menos impulsividade na resposta e confronto. Já o caso B nem sempre teve essa preocupação, ainda que fosse evoluindo a esse nível.

3. Constrangimentos e limitações do estudo

Durante a investigação foram surgindo alguns constrangimentos e limitações relacionadas com a preparação do estudo quer com o trabalho de campo.

Ainda que exista um número considerável de estudos empíricos que abordem o tema do PC, verificou-se que não existem muitos estudos que associassem o PC às TIC e à disciplina de Português, especificamente no que se refere à argumentação. De facto, existem investigações que abordam as TIC e o PC em Geografia, História e essencialmente nas Ciências, mas a literatura é escassa sobre a argumentação com TIC na disciplina do Português. Se por um lado, podemos dizer que este estudo é inovador, pressupondo a necessidade de mais investigação nesta temática, por outro, limita a confrontação dos dados obtidos com outros estudos.

No que diz respeito ao trabalho de campo, identificam-se os problemas técnicos, relacionados com as tecnologias usadas e a internet, e a disponibilidade de tempo necessário para a concretização das tarefas e da entrevista. Na realidade, sendo alunos do 11º ano, estavam absorvidos pela preparação dos exames nacionais, condicionando assim o investimento na disciplina de Português, por isso optou-se por excluir solicitações fora do contexto de sala de aula que teriam permitido aplicar mais tarefas e entrevistas em ambientes de aprendizagens mistos ou à distância. Além disso, o tempo curricular de 2 blocos de 90 minutos nunca teria sido suficiente para desenvolver esta investigação sem comprometer o cumprimento do programa, já que algumas tarefas foram concretizadas na disciplina de Cidadania, que por acaso era lecionada pela investigadora, e na hora de apoio à direção de turma, que a escola disponibiliza e que a professora investigadora usou muitas vezes, já que também era diretora de turma desses alunos.

Por outro lado, o horário dos alunos condicionou a sua disponibilidade para as entrevistas, por esse motivo só foi aplicada uma única. Os alunos tinham duas tardes livres, nas quais

iam a explicações e no tempo presencial da escola tinham sempre aulas. Assim, mais uma vez, a entrevista foi realizada durante a aula de apoio à direção de turma, enquanto os outros alunos faziam uma atividade na biblioteca. Este constrangimento obrigou a uma mudança nos planos iniciais da investigação que pretendia efetuar pequenas entrevistas ou conversas no fim de cada tarefa.

4. Sugestões para investigações futuras

Tendo em conta a parca existência de estudos sobre a realidade portuguesa nos quais se relacionam as TIC com o PC na disciplina de Português, e a argumentação, em particular, sugere-se mais investigações neste âmbito. Também seria relevante aplicar este estudo em níveis de escolaridade mais baixos, visto que as competências de PC pressupõem um percurso gradual e sistemático.

A investigação foi desenvolvida num contexto cujos alunos são oriundos de meios rurais e de famílias com menos escolaridade, o que pode condicionar o acesso à cultura, que é relevante nas discussões críticas e no processo de argumentação sobre algumas temáticas de âmbito político, social ou cultural, pelo que se propõe que este estudo seja aplicado noutra contexto.

Por questões operacionais, privilegiou-se a comunicação escrita no processo dialógico argumentativo, seria pertinente levar a cabo um estudo que se focasse no debate oral em contexto digital.

Sendo que por limitações temporais não foi possível desenvolver mais tarefas, pensa-se ser útil formalizar um estudo, com mais tarefas que integrassem algumas das plataformas usadas, nomeadamente, as que são de menos referência na literatura em Portugal, para ter uma maior perceção dos seus impactos no processo de ensino aprendizagem no que se refere ao PC, nomeadamente, o *Tircider*, o *Kialo Edu* e o *WhatsApp*. Mesmo as que são mais frequentemente conhecidas e alvo de estudos empíricos, tal como o *Youtube*, *Blogues* (neste caso foi o *Blogger*) e *Padlet* deveriam ser potencializadas para a sua funcionalidade enquanto rede social, através dos *fóruns*, por permitirem o desenvolvimento da argumentação, ou para a avaliação entre pares, componente fundamental no PC.

Bibliografia

- Abellán, C. (2014). Cómo motivar a los nativos digitales para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje? el universo wix en el aula. In C. Carrasco & A. Frutos. (Ed.), *Calidad e innovación en educación primaria* (1st ed., pp. 249–261). Edit.um. Universidad de Múrcia.
- Ainley, M. (1998). Some perspectives on interest in learning and classroom interaction. Paper presented at Australian Association for Research in Education Annual Conference, Adelaide. <https://www.aare.edu.au/data/publications/1998/ain98054.pdf>
- Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, *94*(3), 545-561. doi:10.1037/0022-0663.94.3.545
- Alich, V., & Pereira, S. (2016). Avaliação do pensamento crítico em contexto escolar: uma perspectiva emergente em psicologia. *Revista Lusófona de Educação*, *32*, 157–169.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Azevedo, I. C. M. de, & Santos, E. S. dos. (2018). Desenvolver a competência argumentativa na escola: um desafio para o professor de língua portuguesa. In E. L. Piris & I. C. M. de Azevedo (Eds.), *Discurso e argumentação: fotografias interdisciplinares - (1ª, Vol. 2, pp. 63–80)*. Grácio Editor.
- Azevedo, I., & Tinoco, G. (2019). Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. *Entrepalavras*, *9*(1), 18–35. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-11383>
- Bastida, C., & Morales, R. (2015). Los medios audiovisuales y su influencia en la educación desde alternativas de análisis. *Revista Universidad y Sociedad*, *7*(3), 26–31. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v7n3/rus04315.pdf>
- Bastos, A. (2011). O YouTube e o pensamento de ordem superior em inglês (LE): um estudo com alunos do ensino secundário [Tese de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório aberto da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/17822>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1992). *Qualitative research for Education: an introduction to theory and methods*. Boston: Houghton Mifflin.
- Comissão Europeia (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, quadro de referência europeu*. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2007.3288>
- Conceição, J. L. M. da, & Ferreira, F. N. (2022). As novas tecnologias da informação na educação: desafios, possibilidades e contribuições para ensino e aprendizagem. *Revista Educar Mais*, *6*, 126–138. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.6.2022.2624>
- Costa, J. E. (2019). *@Fator_História. Uma perspetiva sobre o uso das redes sociais no Ensino*. [Relatório de estágio, Faculdade de Letras]. Repositório aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/123121>
- Costa, C., Cabrita, I., Martins, F., Oliveira, R., & Lopes J. B. (2021). Qual o papel dos artefactos digitais no ensino e na aprendizagem de matemática? In Santos, V., Cabrita, I., Neto, T., Pinheiro, M., & Lopes, B., (Orgs.), *Matemática com vida: diferentes olhares sobre a tecnologia* (pp. 29-44). Universidade de Aveiro Editora. <http://hdl.handle.net/10773/32770>
- Cunha, E. (2021). A análise crítica da aprendizagem para a avaliação entre pares no moodle. In A. J.

- Osório, M. J. G. A. Ramos, A. L. Valente (Org.), *Challenges 2021, Desafios do Digital: Livro de Atas* (pp. 447- 455). Universidade do Minho.
- Cunha, E., Cabrita, I. & Fonseca, L. (2020). Graphic Programming Artefacts in the development of geometric skills. In *Quaderni di Ricerca in Didattica / Mathematics (QRDM)*, 7, special issue, 393-401. ISSN: 1592-4424. http://math.unipa.it/~grim/quaderno_2020_numspeg_7.htm
- DeBellis, V. & Goldin, G. (2006). Affect and meta-affect in mathematical problem solving: a representational perspective. *Educational Studies in Mathematics*, 63(2), 131-147. doi:10.1007/s10649-006-9026-4
- Dominguez, C., Payan-Carreira, R., Morais, M. da F., Nascimento, M. M., Maia, A., Pedrosa, D., & Cruz, G. (2014). Revisão entre pares e pensamento crítico: percurso para uma metodologia transversal. In R. M. Vieira, C. Tenreiro-Vieira, I. Sá-Chaves, & C. Machado (Eds.), *Pensamento crítico na educação: perspetivas atuais no panorama internacional* (Issue January, pp. 357–378). UA Editora.
- Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, *Diário da República 1.ª série - N.º 129 - 6 de julho de 2018* 2928 (2018). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf
- Eslami, R., & Ahmadi, S. (2019). Investigating the Role of Educational Media on Secondary School Students' Learning Process Improvement in Jahrom City. *Journal of Humanities Insights*, 3(1).
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–119. doi:10.3102/00346543074001059
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. Artmed.
- Grácio, R.A. (2106, Fevereiro, 24). *Reflexões sobre o ensino da argumentação*. Videoconferência. Seminário de alunos de graduação e pós-graduação participantes no G.P.A.R.A. Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retórica Aplicadas. Brasil. https://www.youtube.com/watch?v=BOphtc6JdSA&t=25s&ab_channel=RuiGr%C3%A1cio
- Grácio, R. A., & Mosca, L. S. (2016). A Importância Da Nova Retórica Para a Compreensão De Textos Opinativos. *ReVEL*, 14(12), 31–43.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 3Q13. doi: 10.1037/0022Q0663.93.1.3
- Guzzo, G., & Lima, V. (2018). O desenvolvimento do pensamento crítico na educação: uma meta possível? *Revista Educação Unisinos*, 22(4), 334–343. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.224.11>
- Hidalgo Navarrete, J., & Aliaga Zegarra, S. E. (2020). Análisis de las estrategias didácticas para el diseño, selección, producción, utilización y validación de recursos educativos audiovisuales interactivos en una institución educativa. estudio inicial. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 23, 79–98. <https://doi.org/10.17561/10.17561/reid.n23.5>
- Lemos, M. S. (2005). Motivação. In G. Miranda & S. Bahia, (Orgs.) *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Relógio d'Água Editores.
- Lopes, José Pinto, & Silva, H. S. (2019). Planificar o ensino para promover o pensamento crítico. In José Pinto Lopes, H. Santos, S. C. Dominguez, & M. M. Nascimento (Eds.), *Educar para o pensamento crítico na sala de aula* (pp. 23–63). Pactor.
- Lopes, J. P., Silva, H. S., Dominguez, C., & Nascimento, M. M. (2019). *Educar para o pensamento*

- crítico na sala de aula: planificação, estratégias e avaliação.* PACTOR.
- Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores*. Aveiro: UA. http://area.dge.mec.pt/download/DigCompEdu_2018.pdf
- Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 73-90). Universidade Católica do Porto: SAME <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14704/1/Motivar%20os%20alunos,%>
- Martins, M. (2012). *Web 2.0 e a competência comunicativa em língua inglesa*. (Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro). Repositório aberto da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/10455>
- Mártires, A., Rainho, C., Morais, E., Morais, F., Cruz, G., Monteiro, M. J., Carvalho, M., Catarino, P., Vasco, P., Payan-Carreira, R., Morais, T., & Castelo- Branco, Z. (2019). (eds.). *Educar para o pensamento crítico na sala de aula : Planificação, estratégias e avaliação*. Pactor.
- Martinez Padrón, O. (2008). Actitudes hacia la matemática. *Sapiens*, 9(2), 237–256.
- Martínez Serrano, M. del C., & Ferraz da Cunha, E. (2016). Utilização das redes sociais por estudantes universitários: um estudo de caso da Península Ibérica. *Pedagogical Trends*, 28 , 33–44. <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.003>
- Merriam, S (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bas.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil Dos Alunos à Saída Da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação e da Ciência. (2018). *Aprendizagens essenciais -11.º ano | ensino secundário português*. Ministério da Educação e da Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_portugu es.pdf
- Moser, A., & Martins, J. L. (2021). *A transformação digital: o futuro no presente da educação*. Universidade Federal do Tocantins.
- Moura, A. (2018, dezembro, 20). Tecnologias Móveis Para O Ensino E a Aprendizagem De Português Língua Materna E Segunda. *Atas das Jornadas de Língua Portuguesa Investigação e Ensino*: Universidade de Cabo Verde.
- Nesin, G. (2012). *Active Learning. This we believe in action: Implementing successful middle level schools* (pp. 17–27). Association for Middle Level Education.
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030 OECD Learning Compass 2030*. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=14446457&site=ehost-live>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Paris: OECD. Disponível em [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf), acessado a 20 de julho de 2020.
- Pacífico, S. (2016). O direito à argumentação no contexto escolar. In E. L. Piris & M. Olímpio-Ferreira (Eds.), *Discurso e argumentação em múltiplos enfoques* (18 ed., Vol. 7, pp. 191–212). Grácio Editor.
- Patmanthara, S., Febiharsa, D., & Dwiyanto, F. A. (2019). Social Media as a Learning Media: A Comparative Analysis of Youtube, WhatsApp, Facebook and Instagram Utilization. *ICEEIE 2019 - International Conference on Electrical, Electronics and Information Engineering*:

- Emerging Innovative Technology for Sustainable Future*, 183–186.
<https://doi.org/10.1109/ICEEIE47180.2019.8981441>
- Paz, J., & Rocha, R. (2021). Metodologias ativas, pensamento crítico e criativo e outras tendências para o ensino na atualidade. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(41), 121–131.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105–162.
[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte%28BOLEMA-Estudo de caso%29.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte%28BOLEMA-Estudo%20de%20caso%29.pdf)
- Prince, M. (20014). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93, 223-231.
- Resende, A. & Faria, L., (2001). Motivação e sucesso na Língua Portuguesa: Estudo com alunos do 9º ano. *Cadernos de Consulta Psicológica*. 17, 253-265.
- Resende, V. da S. (2015). *Recursos digitais promotores de pensamento crítico em Ciências no 1.º ciclo* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro). Repositório aberto da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/16019>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, Pub. L. No. 21 de abril de 2020, 1.ª Série Diário da República 6 (2020). <http://www.adene.pt/sites/default/files/0534905351.pdf>
- Rodrigues, S. V. (2018). *Três modos de organizar sequências da aprendizagem interdisciplinar com base nas Aprendizagens Essenciais*. Repositório aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/114972>
- Ramos, F. (2021). O site como estratégia pedagógica na construção do conhecimento. In A. J. Osório, M. J. G. A. Ramos, A. L. Valente (Org.), *Challenges 2021, Desafios do Digital: Livro de Atas* (pp. 447- 455). Universidade do Minho.
- Rosa, M. (2010). *Motivação para a língua portuguesa: a sua relação com o género, ano de escolaridade, repetência, clima de sala de aula, Autoconceito e Auto-estima em alunos do ensino secundário*. [Dissertação de mestrado]. Repositório Aberto do ISPA Instituto universitário. <http://hdl.handle.net/10400.12/3878>
- Sá, C. M. (2016). Pensamento crítico, TIC e formação em didática de línguas. *Revista Lusófona de Educação*, 32, 93–107.
- Saiz, C & Fernandez, S. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico. In *Criatividade e pensamento crítico. Conceito, avaliação e desenvolvimento*. Almeida, L. (Coord). CERPSI Centro de estudos e recursos em psicologia. Universidade de Salamanca. ISBN 978-989-99819-0-4, págs. 133-179.
- Santos, B. (2021). *A estratégia de gallery walk numa turma de matemática do 11.º ano – que relações com as práticas de alunos e professora*. [Tese de mestrado, Escola Superior de Educação de Viana do Castelo]. Repositório aberto do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2503>
- Silva, F., & Serafim, M. (2016). Redes sociais no processo de ensino e aprendizagem: com a palavra o adolescente. In R. P. de Sousa, C. C. Bezerra, E. de M. Silva, & F. M. G. da S. Mota (Eds.), *Teorias e práticas em tecnologias educacionais [online]*. EDUEPB. <https://doi.org/10.7476/9788578793265>
- Silva, H., Lopes, J., Catarino, P., & Payan-Carreira, R. (2019). Mapas de conceitos como estratégia de desenvolvimento do pensamento crítico. In José Pinto Lopes, H. S. Silva, C. Dominguez, & M. M. Nascimento (Eds.), *Educar para o pensamento crítico na sala de aula : planificação*,

- estratégias e avaliação* (pp. 161–190). Pactor.
- Skinner, EA, Kindermann, TA e Furrer, CJ (2009). Uma Perspectiva Motivacional sobre Engajamento e Desafeto: Conceituação e Avaliação da Participação Comportamental e Emocional de Crianças em Atividades Acadêmicas em Sala de Aula. *Medição educacional e psicológica*, 69 (3), 493–525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Soares, L. (2021). *Metodologias ativas na aula de Português: um percurso didático de motivação para a aprendizagem*. [Relatório de estágio]. Repositório aberto da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/138311>.
- Souza, M. M. da S., & Piris, E. L. (2018). Reflexões acerca da proposta de ensino de argumentação de um livro didático de Português aprovado pelo PNLD/2017. *Revista Eletrônica de Estudos Integrados Em Discurso e Argumentação*, 1(15), 175. <https://doi.org/10.17648/EIDEA-15-1932>
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage. Publications.
- Vale, I. (2004). Algumas notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática: o Estudo de Caso. *Revista da ESE*, 5, 171–202.
- Vale, I., & Barbosa, A. (2018). O contributo da uma Gallery Walk para promover a comunicação matemática. *Educação & Matemática*, 149-150, 2-8.
- Vale, I., & Barbosa, A. (2020). Gallery Walk: uma estratégia ativa para resolver problemas com múltiplas soluções. *Revista de Educação Matemática*, 17, 1-19.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. In Machado, Joaquim; ALVES, José Matias (Org.) - *Melhorar a Escola- Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação*. Direcção de Escolas e Políticas Educativas. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio a Melhoria das Escolas (SAME). ISBN 978-989-96186-4-0. p. 73-90.
- Vieira, R. M. (2014). O uso das TIC na promoção do pensamento crítico de Futuros Professores. *Indagatio Didactica*, 6,364–378. <https://doi.org/10.34624/id.v6i1.4121>
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrera, M., Jacotin, G., Urgel, J., & Vidal, Q. (2020). *Desenvolvimento Da Criatividade E Do Pensamento Crítico Dos Estudantes: O Que Significa Na Escola*. Centro de pesquisa e inovação em Educação. Tradução Instituto Ayrton Senna. Fundação Santillana.
- Virdis, R. G. (2021). *Desenvolvimento do Pensamento Crítico e Criativo nas aulas de Português Língua Materna e de Espanhol Língua Estrangeira* [Relatório de estágio, Faculdade de Letras]. Repositório aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/139072>
- World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020* (Issue October). WEF.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Bookman.

Anexos

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO - ESCALA DE DISPOSIÇÕES DE PENSAMENTO CRÍTICO (EDPC) e SUBESCALAS COM NÍVEIS DE DISPOSIÇÃO PARA O PC

(José Pinto Lopes, Helena Santos Silva e Eva Morais, 2018)

Nome: _____ Nº _____

Data: _____ Idade: _____

Instruções

Leia atentamente cada uma das afirmações e ASSINALE COM UM X o seu grau de concordância ou discordância no que respeita a cada uma delas, utilizando a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Totalmente em desacordo	Em desacordo	Nem concordo nem discordo	De acordo	Totalmente de acordo

Não existem respostas corretas ou incorretas. Estamos apenas interessados na sua opinião sincera. POR FAVOR, escolha apenas **uma resposta para cada item** e responda a **todos os itens**.

1.	Orgulho-me de ser uma pessoa que pensa com grande exatidão.	1	2	3	4	5
2.	Transformo os meus erros numa oportunidade para aprender.	1	2	3	4	5
3.	A melhor forma de resolver um problema é organizar toda a informação disponível.	1	2	3	4	5
4.	Tento resolver problemas usando o raciocínio.	1	2	3	4	5
5.	Concentro-me sempre na pergunta antes de dar uma resposta.	1	2	3	4	5
6.	Quando faço as coisas, gosto de saber porque acontecem.	1	2	3	4	5
7.	Quando analiso um problema, procuro ter em conta todas as opiniões.	1	2	3	4	5
8.	Quando faço um trabalho, procuro organizar a informação para uma melhor abordagem do tema.	1	2	3	4	5
9.	Quando analiso as coisas, confio na minha capacidade de raciocínio.	1	2	3	4	5
10.	Tenho curiosidade em saber sempre mais sobre um assunto.	1	2	3	4	5
11.	Se faço uma reflexão cuidadosa e fico com dúvidas sobre os meus procedimentos, sou capaz de os reconsiderar e rever.	1	2	3	4	5
12.	Gosto de desenvolver ideias originais.	1	2	3	4	5
13.	Tenho a honestidade suficiente para enfrentar os meus próprios preconceitos e estereótipos.	1	2	3	4	5
14.	Quando estou a resolver um problema, penso em possíveis dificuldades que possam surgir.	1	2	3	4	5
15.	Quando avalio um assunto, avalio-o objetivamente.	1	2	3	4	5
16.	Acho que consigo superar qualquer problema complicado.	1	2	3	4	5
17.	Quero estar e manter-me bem informado sobre os assuntos.	1	2	3	4	5
18.	É mais importante tomar decisões inteligentes do que ganhar as discussões.	1	2	3	4	5
19.	Nas discussões creio que é importante analisar todas as opiniões apresentadas para se alcançar a verdade.	1	2	3	4	5
20.	Perante os problemas, procure analisar todas as possíveis soluções por mais diferentes que sejam.	1	2	3	4	5
21.	Quando leio um texto, tento identificar as ideias principais.	1	2	3	4	5
22.	Resolvo problemas complicados de acordo com os meus critérios.	1	2	3	4	5
23.	Tento compreender como funciona uma coisa que não conheço, isto é, que não sei como funciona.	1	2	3	4	5

24.	Para mim é importante tentar descobrir o que as pessoas realmente querem dizer com o que dizem.	1	2	3	4	5
25.	Gosto de ouvir a opinião de outras pessoas sobre um assunto.	1	2	3	4	5
26.	Evito tomar decisões até que tenha analisado todas as minhas opções.	1	2	3	4	5
27.	Quando estou a resolver um problema, procuro fazê-lo de maneira organizada.	1	2	3	4	5
28.	Preocupo-me em procurar informação que seja importante sobre os diferentes assuntos.	1	2	3	4	5
29.	Um problema pode ter diferentes formas aceitáveis para ser resolvido.	1	2	3	4	5
30.	Se um problema tem mais do que uma solução, preocupo-me em saber qual é o melhor.	1	2	3	4	5
31.	Interesso-me por analisar diferentes perspetivas sobre um assunto.	1	2	3	4	5
32.	Penso que não se deve emitir opiniões de forma apressada sem primeiro as analisar.	1	2	3	4	5
33.	Utilizo de forma adequada o meu raciocínio para seleccionar e aplicar diferentes critérios à resolução de um problema.	1	2	3	4	5
34.	Quando sou confrontado com uma questão ou problema, procuro encontrar uma resposta.	1	2	3	4	5
35.	As pessoas dizem que sou muito cuidadoso a tomar decisões.	1	2	3	4	5

Verifique, por favor, se respondeu a todos os itens.

Tabela dos níveis de disposição para o PC: subescalas (Mártires et al., 2019, p. 286)

Níveis	Pontuações nas subescalas da EDP
Disposição elevada	40 ou superior
Disposição positiva	30-39
Disposição ambivalente	20-29
Disposição baixa/ Oposição	Inferior a 20

ANEXO 2: TESTE DO PENSAMENTO CRÍTICO E CRIATIVO (TPCC) e GRELHA de AVALIAÇÃO

(José Pinto Lopes, Helena Santos Silva e Eva Morais, 2018)

Nome do aluno: _____ Curso: _____

Nome do avaliador: _____ Data: _____

Sobrepopulação de veados

Instruções

Lê o texto com atenção e responde a todas as perguntas.

Três jovens ficaram gravemente feridos num acidente de carro quando tentavam desviar-se de um veado numa estrada de duas vias perto da cidade de Abrantes. Os moradores da cidade têm visto cada vez mais veados a entrar em áreas povoadas da cidade nos últimos anos. A GNR local tem sido chamada diversas vezes este ano para remover os animais de quintais e ruas do bairro, e um veado ainda causou danos consideráveis, uma vez que entrou num restaurante da cidade. O Presidente da Câmara foi acusado pelas populações por não manter os moradores da cidade seguros. Culturas agrícolas têm sido danificadas pelos animais. Alguns residentes defendem há muito que a temporada de caça e os limites de captura sejam alargados para reduzir a população de veados. Um abrantino, muito conhecido na cidade, chegou mesmo a propor que fossem comprados dispositivos eletrónicos para dissuadir os veados de entrar em áreas povoadas. As preocupações com a saúde têm vindo a aumentar, porque foram recentemente encontradas três carcaças de veados na periferia da cidade e suspeita-se que os animais tenham sido envenenados.

Questões

1. Identifica o problema apresentado no texto.
2. a) Identifica as soluções apresentadas no texto para o problema.
b) Compara as soluções que identificaste.
3. Seleciona uma das soluções apresentadas e defende-a como sendo a tua solução.
4. Identifica os pontos fracos da solução que defendeste.
5. Propõe formas de melhorar os pontos fracos que identificaste (podes usar informações não contidas no texto).
6. Que soluções próprias para o problema apresentado no texto, em alternativa às que foram propostas?

GRELHA DE AVALIAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO

Critérios de desempenho	3	2	1	0	Pontuação
I. Interpretação Definir o problema por palavras suas	Identifica a ideia principal ou o problema com inúmeros detalhes de apoio e exemplos de uma forma organizada .	Identifica a ideia principal ou o problema com poucos detalhes de apoio ou exemplos de uma forma pouco organizada .	Identifica a ideia principal ou problema sem nenhuns detalhes ou apresenta a ideia principal ou problema de forma confusa.	Não identifica a ideia principal ou o problema	3 2 1 0 ○ ○ ○ ○ <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px auto;">N/R</div> Comentários:
II. Análise Identificar as soluções Comparar as soluções disponíveis: - Semelhanças - Diferenças	Identifica três soluções	Identifica duas soluções	Identifica uma solução	Não identifica 3 soluções	3 2 1 0 ○ ○ ○ ○ <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px auto;">N/R</div> Comentários:
		Identifica duas ou mais diferenças entre as soluções ou Identifica uma diferença e uma semelhança entre as soluções	Identifica ou uma diferença ou uma semelhança entre as soluções	Não estabelece nenhuma comparação	3 2 1 0 ○ ○ ○ ○ <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px auto;">N/R</div> Comentários:
III. Explicação Selecionar e defender a solução escolhida.	Argumenta de forma coerente, apresentando duas ou mais justificações ou argumentos.	Argumenta de forma coerente, apresentando uma justificação/argumento .	Argumenta de forma pouco coerente com a solução.	Não apresenta argumentos válidos.	3 2 1 0 ○ ○ ○ ○ <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px auto;">N/R</div> Comentários:
IV. Avaliação Identificar pontos fracos na solução escolhida.	Apresenta três ou mais pontos fracos e argumenta de forma coerente.	Apresenta dois pontos fracos e/ ou argumenta de forma coerente.	Apresenta um ou mais pontos fracos e/ ou argumenta de forma coerente.	Não apresenta pontos fracos da solução ou apresenta pontos fracos não válidos.	3 2 1 0 ○ ○ ○ ○ <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px auto;">N/R</div> Comentários:

<p>V. Síntese (criar) Sugerir alternativas às soluções propostas. Fluência: Número de soluções apresentadas para o problema.</p>	<p>Apresenta mais de duas soluções.</p>	<p>Apresenta duas soluções.</p>	<p>Apresenta uma solução.</p>	<p>Não responde.</p>	<p>3 2 1 0 ○ ○ ○ ○ N/R Comentários:</p>
<p>Flexibilidade: Variedade das soluções apresentadas para o problema</p>		<p>As soluções apresentadas servem para a resolução do problema.</p>	<p>Identifica uma solução. A solução apresentada serve para a resolução do problema. Algumas das soluções servem para a resolução do problema.</p>	<p>Nenhuma das soluções serve para a resolução do problema. As soluções apresentadas são iguais às propostas no texto.</p>	<p>3 2 1 0 ○ ○ ○ ○ N/R Comentários:</p>
<p>Originalidade: Novidade das ideias apresentadas para o problema.</p>	<p>Pelo menos uma das soluções apresentadas é nova e algumas não têm por base pressupostos semelhantes às apresentadas Ou São menos referidas.</p>	<p>Das soluções apresentadas, as que servem para a resolução do problema são novas e muito referidas.</p>	<p>A solução ou as soluções apresentadas(s) são modificações ou melhorias das apresentadas.</p>	<p>A solução ou as soluções apresentadas(s) são cópias das que são propostas.</p>	<p>3 2 1 0 ○ ○ ○ ○ N/R Comentários:</p>

ANEXO 3: QUESTIONÁRIO do *GOOGLE FORMS*

As TIC no desenvolvimento do pensamento crítico

Este questionário destina-se à recolha de informação sobre a tua participação nas tarefas desenvolvidas com TIC sobre o desenvolvimento do pensamento crítico. Os dados recolhidos são confidenciais, sendo apenas utilizados no âmbito da investigação que a professora já te deu a conhecer.

Solicito, assim, que sejas o mais rigoroso possível no seu preenchimento. Agradeço-te, desde já, a tua colaboração!

***Obrigatório**

Nome (opcional)

Desempenho (conhecimentos) e envolvimento cognitivo

1. Avalia o teu desempenho / envolvimento cognitivo na realização das ***tarefas desenvolvidas** *****
Marcar apenas uma avaliação

Uma escala de avaliação visualizada como uma linha horizontal com cinco pontos numerados de 1 a 5. À esquerda do ponto 1 está o rótulo 'Não satisfaz' e à direita do ponto 5 está o rótulo 'Excelente'. Cada ponto é representado por um círculo vazio entre duas linhas verticais.

2. A argumentação é uma das competências do pensamento crítico. Consideras que as atividades desenvolvidas permitiram desenvolver essa capacidade? *****

Marcar apenas uma avaliação

- Sim
 Não
 Parcialmente

3. Indica as atividades que consideras terem sido mais promotoras do pensamento crítico. *****

Marcar tudo o que for aplicável.

- Youtube
- WhatsApp
- Rede social Debaqui
- Tricider (globalização)
- Kialo edu (argumentos/ objeções dos textos de opinião - prós e contra)
- Comentários do blog
- Mapa mental digital
- Comentários no Padlet
- Todas de igual modo

4. Caso consideres que algumas atividades desenvolveram mais o pensamento crítico do que outras, indica os motivos. *Marcar tudo o que for aplicável.*

- Os temas eram menos polémicos ou menos interessantes
- A ferramenta digital usada era menos atrativa
- A ferramenta digital era menos eficaz
- Não havia divergência de opiniões sobre o tema

Outro

4.1. Se selecionaste «outro», indica qual.

5. Para argumentar com solidez e validade, é necessário dominar o assunto. Preocupaste-te em pesquisar para te informares e sustentar melhor os argumentos, objeções e exemplos? *

Marcar apenas uma avaliação

- em nenhuma atividade
 em todas as atividades
 na maioria das atividades
 em algumas atividades

5.1. Se nunca ou raramente pesquisaste, indica o motivo *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Não me apeteceu
 Dava muito trabalho
 Achei desnecessário
 Dominava o tema sem necessitar de aprofundá-lo
 Preocupe-me mais em responder depressa, não pensei nisso
 Queria dar logo o meu ponto de vista, pois queria contrapor a opinião dos colegas
 Outro

5.2. Se selecionaste «outro» na questão anterior, indica qual.

5.3. Neste momento e depois das tarefas efetuadas, consideras mais relevante a pesquisa para assim fundamentar as tuas opiniões? *Marcar apenas uma avaliação* *

- Sim
 Não

6. Estás mais preparado para criar argumentos, objeções e exemplos mais rigorosos, válidos, sólidos e relevantes?

Marcar apenas uma avaliação *

- Sim
 Não

6.1. Se não, qual o motivo?

-
7. O mapa mental ajudou na estruturação do texto de apreciação crítica? *

Marcar apenas uma avaliação

- Sim
 Não

8. Ficaste mais sensibilizado para a importância da planificação dos textos? *

Marcar apenas uma avaliação

sim

Não

Envolvimento comportamental

9. * Avalia o teu envolvimento comportamental relativamente aos descritores enumerados.

Marcar apenas uma avaliação por linha.

	Não satisfaz	satisfaz	satisfaz bastante	excelente
Foco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dedicação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esforço	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Persistência /perseverança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atenção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empenho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboração	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Socialização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Experiência com as TIC

10. Indica os aspetos que consideras mais observáveis no formato digital relativamente ao processo de argumentação. *

Marcar tudo o que for aplicável.

- há um maior cumprimento das regras de cidadania (não maltratar)
- sentimo-nos mais à vontade para apresentar argumentos, objeções e exemplos
- o anonimato permite dizer o que não faríamos oralmente
- permite ultrapassar a timidez
- implica uma maior disciplina na organização das respostas
- permite menos impulsividade (pensar antes de falar/escrever)
- outros

10.1. Se indicaste " outros" na questão anterior, indica qual é o aspeto que se realça mais no ambiente digital quando se pretende debater opiniões.

11. Quais as desvantagens/ constrangimentos que sentiste relativamente ao formato digital? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Não ser tão espontâneo/a
- Dificuldades da Internet e equipamentos tecnológicos
- Dificuldade em controlar a ansiedade / vontade em contrapor rapidamente e sentimentalmente argumentos e objeções
- É um processo mais lento do que no debate oral
- Outros

11.1. Se respondeste "outros", indica qual. _____

12. Envolvete-te com mais vontade/ motivação na atividade por ter sido desenvolvida neste formato, em contexto digital? *

Marcar apenas uma avaliação

- Sim
- Não
- É igual

13. Consideras que as redes sociais e outros recursos digitais devem ser usados em sala de aula para o desenvolvimento da capacidade do pensamento crítico?

Marcar apenas uma avaliação

- sempre
- nunca
- de forma moderada; de vez em quando

14. Que disposições do pensamento crítico se desenvolveram mais neste formato digital, comparativamente ao formato sem recurso às TIC (produção escrita de texto de apreciação crítica ou cartoon).

Marcar tudo o que for aplicável.

- colaboração
- contribuir com ideias para um consenso
- autoconfiança
- saber ouvir/ respeitar as ideias dos outros
- motivação interna: envolver-se na resolução de problemas, avaliar ideias e tomada de decisões
- reformular as minhas ideias a partir das opiniões dos outros
- curiosidade intelectual, permite investigar enquanto se debate
- predisposição para analisar e questionar e se necessário
- pôr de lado as minhas crenças/ ser imparcial

Envolvimento afetivo

15. Indica os sentimentos que manifestaste durante a realização das tarefas em contexto digital.

Marcar tudo o que for aplicável.

	Sempre	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes
Ansiedade/ Inquietação / Frustração por não conseguir corresponder com	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ideias ou informações

Nervosismo pelas questões técnicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Descontentamento/desmotivação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Constrangimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Indiferença/apatia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À vontade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gozo/ Entusiasmo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Estratégias/ atividades pedagógicas

16. A maior parte das atividades foram concretizadas em grupo. Refere como avalia esta metodologia.
Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo plenamente
Foi promotora de diálogo, e por isso permitiu troca de ideias, partilha e reflexão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contribui para a aprendizagem colaborativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permitiu um maior desempenho e envolvimento de cada um.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permitiu aprofundar o meu PC pelo confronto e discussão de opiniões.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivou-me mais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
São relevantes a nível social, por implicarem uma elevada interação social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Relativamente à avaliação entre pares, indica a tua opinião (podes seleccionar várias opções). *Marcar tudo o que for aplicável.*

- A avaliação entre pares possibilita desenvolver o espírito crítico, pelo recurso à
- argumentação (justificação da avaliação)
- Condiciona o relacionamento interpessoal (pela dificuldade de aceitação das críticas / argumentação)
- Outra

17.1. Se respondeste «outra», indica qual

18. Qual das tarefas preferiram? Porquê? Pelo tema ou pelo formato digital? *

19. Indica o que mais te agradou (aspetos positivos) e o que mais te * desagradou (aspetos negativos) na experiência.

Google Formulários

ANEXO 4: GUIÃO DA ENTREVISTA

Questões orientadoras

Conhecimentos - desempenho

1. O Pensamento Crítico implica a capacidade de argumentação. Pensam que as tarefas desenvolvidas permitiram desenvolver essa competência?
2. De que forma isso foi possibilitado? Quais as tarefas que consideram que foram mais promotoras do PC?
3. Preocuparam-se em pesquisar para se informarem e sustentar melhor os argumentos e objeções e exemplos?
4. Estão mais preparados para criar argumentos e objeções mais rigorosos, válidos, sólidos e relevantes?
5. O mapa mental ajudou na estruturação do texto de apreciação crítica?
6. Ficaram mais sensibilizados para a importância da planificação dos textos?
7. A avaliação entre pares permitiu aprofundar conhecimentos?
8. A avaliação entre pares possibilitou o desenvolvimento do espírito crítico?
9. O facto de a maior parte das tarefas ter sido realizada em grupo foi fomentador da capacidade argumentativa? O confronto com as posições dos outros e a partilha de ideias e argumentos ajudou na percepção do que é um bom argumento?
10. As tarefas promoveram as disposições a ter em conta no PC: mente aberta e flexível: saber ouvir, respeito pelas ideias dos outros, reformular a partir das opiniões dos outros, caso se justifique, imparcialidade, pôr de lado as nossas crenças, contribuir com ideias para um consenso? Ou melhor, estão mais abertos e mais flexíveis?

Envolvimento quanto ao formato digital

11. O facto de as tarefas terem sido aplicadas em contexto digital foi uma mais-valia no desenvolvimento do PC?
12. Como se sentiram afetivamente? Envolveram-se com mais vontade na tarefa por ter sido desenvolvida neste formato, em contexto digital? Gostaram mais? Deu-vos mais gozo? Sentiram mais entusiasmo?
13. Quais as vantagens de ter sido neste formato?
14. Quais as desvantagens/constrangimentos que sentiram?
15. Pensam que as tarefas neste formato são mais fomentadoras das disposições do PC?

16. Consideram que as redes sociais devem ser usadas em sala de aula para o desenvolvimento dessa competência?
17. Sentiram alguma frustração ou ansiedade, descontentamento, inquietação ou nervosismo na concretização de algumas tarefas por sentirem dificuldades na sua realização por fatores técnicos ou de comunicação de opiniões/ideias?
18. A avaliação entre pares condicionou a socialização e as regras de cidadania?
19. Os comentários, através das redes sociais provocou debilidades no relacionamento/ socialização e cumprimento de regras?

Envolvimento quanto às estratégias pedagógicas

20. Preferiam mais as tarefas individuais ou em grupo?
21. A opção pela dinâmica intergrupos/ pares desencadeou maior envolvimento dos participantes?
22. Acham estas tarefas relevantes a nível social, visto implicarem interação comunicativa?
23. A avaliação entre pares constitui uma boa estratégia para o aprofundamento de conhecimentos?
24. A avaliação entre pares condiciona ou não o relacionamento interpessoal?
25. Preferiam o formato do debate oral?
26. Qual das tarefas preferiram? Porquê? Pelo tema ou pelo formato digital?

ANEXO 5: GUIÃO de OBSERVAÇÃO

Registo de observação – exemplificação da tarefa 3

Tarefa nº 3	Argumentação no Kialo Edu e produção do texto no Blogger
Data / local	10 fevereiro
Disposições dos alunos	<p>Todos participam com empenho, excetuando 2 alunos que não assumem a atividade com responsabilidade, pois ainda que trabalhem, fazem comentários despropositados de vez em quando. Os casos A e B evidenciam muita responsabilidade, esforço, foco e persistência na tarefa. Ambas reformulam argumentos. No Kialo Edu, o caso B tem dificuldade na conceção dos argumentos. Na produção de texto, empenham-se as duas. Trabalham constantemente. O A partilha ideias com as colegas, chegando facilmente a consenso, mas o B dirige-se pouco ao grupo.</p> <p>Os dois casos tomam a iniciativa da criação da conta no Blogger.</p>
Comentários/ intervenções orais dos alunos	<p>Caso A: Para a colega: “Está bem, assim. Passa ao próximo.”; “Achas que está bem assim?”; “Podíamos desenvolver mais o argumento, que achas?”</p> <p>“Tens razão, o nosso estado de espírito influencia as memórias.”</p> <p>Caso B: “Isto não funciona”. Em seguida bate palmas quando o colega descobre como funciona. Não reage quando lhe diz: “tu não percebes nada.” Questiona o colega: “Eu leio em voz alta; falta qualquer coisa no meio,” Em seguida bate palmas por estar satisfeita com o que escreveu.</p> <p>Dirigindo-se ao colega: “Eu já fiz; só falta 1”; “Queres ajuda?”</p>
Dificuldades detetadas	Os alunos estão com muita lentidão na execução das tarefas. A professora teve de os advertir várias vezes sobre a gestão do tempo.
Aspetos a salientar dos casos em estudo	<p>O caso B coopera, mas não colabora. Dividem tarefas e cada um cumpre a sua.</p> <p>O caso A colabora muito no grupo; aliás todo o grupo partilha, e trabalha com afinco e responsabilidade.</p>

Reflexão final da aula	<p>A tarefa demorou mais do que o previsto não tendo sido terminada, pelo que teve de ser prolongada na aula seguinte.</p> <p>Houve menos interação do que o esperado, visto que os alunos não mantiveram um diálogo constante, pois não conseguiram elaborar objeções, ainda que houvesse muitos argumentos pertinentes. Alguns elementos de grupo do caso B envolveram-se pouco na tarefa, tendo o caso B se empenhado bastante e com responsabilidade para concretizar as atividades. Como gostam de “brincar” e o caso é muito responsável, esta procedeu à divisão de tarefas para terminá-la.</p>
------------------------	---

ANEXO 6: RUBRICAS NO CLASSROOM SOBRE A PRODUÇÃO DO TEXTO DE APRECIÇÃO CRÍTICA de CARTOON (CRITÉRIOS do exame nacional de Português do secundário, 639 (IAVE, 2020)

X Rubrica

Apreciação crítica de cartoon

Marcas de género/ formato textual

Exemplar 8 pontos	Bom 6 pontos	Satisfatório 4 pontos	Fraco 2 pontos
Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de apreciação crítica), incluindo: • uma descrição da imagem, destacando elementos significativos da sua	Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de apreciação crítica), incluindo um comentário crítico pouco fundamentado, mas assegurando o	Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de apreciação crítica), incluindo um comentário crítico pouco fundamentado e apresentando falhas	Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de apreciação crítica), mas apresenta falhas relativamente ao conjunto das indicações previstas



Tema e Pertinência da informação

Exemplar 8 pontos	Bom 6 pontos	Satisfatório 4 pontos	Fraco 2 pontos
Trata, sem desvios, a temática sugerida pelo cartoon e escreve um texto com eficácia argumentativa, assegurando: • a mobilização de aspetos diversificados e pertinentes, tanto no	Trata, sem desvios, a temática sugerida pelo cartoon, mas escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos relativos à eficácia argumentativa. OU Trata, com desvios pouco significativos, a	Trata, com desvios pouco significativos, a temática sugerida pelo cartoon e escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos relativos à eficácia argumentativa. OU Trata, sem desvios, a	Trata, com desvios significativos, a temática sugerida pelo cartoon e escreve um texto com pouca eficácia argumentativa, mobilizando muito pouca informação pertinente.

Organização e Coesão Textuais

Organização e Coesão Textuais

Exemplar 8 pontos	Bom 6 pontos	Satisfatório 4 pontos	Fraco 2 pontos
Escreve um texto bem organizado, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual: • apresenta um texto constituído por diferentes partes,	Escreve um texto globalmente bem organizado, em que evidencia domínio dos mecanismos de coesão textual, mas em que apresenta falhas pontuais em um ou dois dos aspetos	Escreve um texto satisfatoriamente organizado, em que evidencia um domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual, apresentando falhas pontuais em três ou	Escreve um texto com uma organização pouco satisfatória, recorrendo a insuficientes mecanismos de coesão ou mobilizando-os de forma inadequada..



ANEXO 7: Grelha de AUTO E HETEROAVALIAÇÃO do Trabalho de grupo

Nº	Nome dos alunos	Participação / Envolvimento na tarefa	Discussão das opiniões	Aceitação das opiniões dos outros	Espírito crítico Qualidade dos argumentos / exemplos	Pesquisa de informação/constituição do conhecimento	Cooperação com os colegas / contributos pessoais para o grupo	Liderança	Responsabilidade	Autonomia	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3			

Níveis de avaliação: NS (Não satisfaz); SAT (Satisfaz); B (Bom); MB (Muito Bom); EX (Excelente)

ANEXO 8: CATEGORIAS DE ANÁLISE

Domínios	Categorias	Subcategorias	Indicadores
Desempenho	Conhecimentos	Argumentação Contra-argumentação / objeções Exemplos	Aceitabilidade (consistência e credibilidade) Relevância Diversidade / suficiência
	Disposições do PC	Mente flexível e aberta	Curiosidade intelectual Reformulação de argumentos
Envolvimento	Envolvimento comportamental	Atenção / Empenho Colaboração Socialização	Foco, dedicação, esforço e persistência /perseverança Partilha Respeito pelas ideias dos outros Responsabilidade
	Envolvimento afetivo	Autonomia Autoconfiança Frustração Ansiedade	Iniciativa Segurança Situações de descontentamento e de contestação Situações de inquietação e de nervosismo Hesitações
	Envolvimento cognitivo	Estratégias conducentes à aprendizagem significativa	Pesquisa Questionamento Mobilização de conhecimentos Autorregulação Revisão linguística
Experiências com as TIC	Contributos pedagógicos	Motivação	Interesse, satisfação, entusiasmo e Desinibição
		<i>Feedback</i> formativo	Avaliação entre pares
	Contributos científicos	Comunicação Argumentação	Interação comunicativa Comunicação escrita Mobilização de argumentos Eficácia argumentativa

ANEXO 9: GRELHA DE AVALIAÇÃO DAS DISCUSSÕES CRÍTICAS

GRELHA DE AVALIAÇÃO DAS DISCUSSÕES CRÍTICAS

Dimensões a avaliar	Níveis de execução	Descritores dos níveis de desempenho
Participação na discussão	Nível 3 Muito Bom	Participa ativamente.
	Nível 2 Bom	Participa algumas vezes.
	Nível 1 A melhorar	Não participa na discussão.
Contribuição com argumentos	Nível 3 Muito Bom	Apresenta argumentos aceitáveis, relevantes e suficientes.
	Nível 2 Bom	Apresenta argumentos aceitáveis, mas poucos e sem relevância.
	Nível 1 A melhorar	Não apresenta argumentos novos. Repete com outras palavras argumentos já referidos.
Contribuição com objeções	Nível 3 Muito Bom	Apresenta objeções alicerçadas em factos e outros dados relevantes.
	Nível 2 Bom	Apresenta objeções pouco relevantes.
	Nível 1 A melhorar	Não apresenta objeções.

ANEXO 10: AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR E CONSENTIMENTO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Exmo. Sr. ^o Diretor do Agrupamento da Escola Básica e Secundária

Assunto: Pedido de autorização para realizar um trabalho de investigação

Exmo.^o Sr. ^o

Eu, Maria Fernanda Fernandes Monteiro Ramos, portadora do cartão de cidadão número ..., professora do Grupo 300 (Português), pertencente ao Quadro deste Agrupamento, encontro-me a realizar uma Tese de Mestrado em TIC em Educação na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Venho por este meio solicitar a V^a Ex^a autorização para realizar, entre novembro de 2021 e abril de 2022, a referida investigação intitulada (título provisório) "As TIC no desenvolvimento do pensamento crítico na disciplina de Português". No estudo consideram-se participantes indiretos os alunos da turma 11.^o e pretende-se investigar se as TIC são um recurso pedagógico promotor do pensamento crítico, capacidade consignada no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e de relevância para o ensino superior e mercado de trabalho.

As atividades serão implementadas ao longo de algumas aulas (6 aulas previstas). Prevê-se uma recolha de dados de novembro a março, de modo a permitir um conjunto diversificado de dados, que incluem, entre outras fontes de evidência, registos áudio das aulas de implementação das atividades, notas de observação, produções dos alunos, análise documental e entrevistas a 4 alunos. As observações serão utilizadas somente para a realização da dissertação de tese de mestrado, pelo que garanto o anonimato dos participantes, assim como a confidencialidade e posterior destruição de todas as gravações áudio realizadas aos participantes.

Tendo como certeza que a investigação poderá contribuir para a alteração de algumas práticas pedagógicas, no sentido de as melhorar, e conseqüentemente para o sucesso educativo dos alunos, agradeço desde já a atenção e compreensão.

Pede deferimento 9 de novembro de 2021

A professora

(Maria Fernanda Fernandes Monteiro Ramos)

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do curso de Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, pretendo realizar uma investigação sobre «As TIC no desenvolvimento do pensamento crítico na disciplina de Português», na turma em que o seu educando se encontra.

Para a concretização desta investigação será necessário proceder à recolha de dados através de diferentes meios, entre eles, registos fotográficos e vídeos das atividades referentes ao estudo. Os registos serão confidenciais e utilizados exclusivamente para a realização desta investigação. Todos os dados serão devidamente codificados garantindo, assim, o anonimato das fontes quando a dissertação for publicada.

Venho por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando participe nesta investigação, permitindo a recolha dos dados acima mencionados. É de salientar que estarei ao seu dispor para prestar qualquer esclarecimento.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração, solicito que assine a declaração abaixo, devendo posteriormente destacá-la e devolvê-la.

O professor

(Maria Fernanda Fernandes Monteiro Ramos)

.....
Eu, _____ ,

Encarregado(a) de Educação do aluno _____ ,

n.º _____ da turma _____ , do _____ .º ano, declaro que autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a participação do meu educando no estudo acima referido e a recolha de dados necessária.

Data: ____ / ____ / _____

Assinatura: _____

ANEXO 11: ENUNCIADOS DAS TAREFAS

Tarefa 1 - Produção de um vídeo e comentários críticos no *Youtube*

PLANIFICAÇÃO DA TAREFA 1 (partilhada pelo *Google Drive* com os alunos no *Classroom* da turma)

Objetivo geral: Desenvolver a capacidade de ler o meio envolvente através da análise de argumentos, da resolução de problemas e da tomada de decisões sobre a forma de agir no mundo que os rodeia.

Domínio do Português	Conteúdos das aprendizagens essenciais de Português - Objetivos	Tarefa/estratégia	Data de realização	Duração
<p>ORALIDADE</p> <p>Expressão</p> <p>Compreensão</p>	<p>- Fazer exposições orais para apresentação de temas, de opiniões e de apreciações críticas.</p> <p>- Interpretar textos orais dos géneros exposição sobre um tema, discurso político e debate, evidenciando perspetiva crítica e criativa</p> <p>- Avaliar os argumentos de intervenções orais (exposições orais, discursos políticos e debates).</p>	<p>Tarefa prévia: Produção de vídeo: identificação, definição e proposta de resolução de um problema local ou mundial.</p> <p>Fórum no Youtube: comentários sobre argumentos / ideias e conceitos (debate de ideias)</p> <p>Apresentação oral do vídeo e explicitação argumentativa da escolha e dos respetivos argumentos e contra-argumentos</p>	<p>Até 11 /11</p> <p>Dia 12/11 na hora de Cidadania e apoio à DT</p> <p>Apresentação: 18/11 (ver estrutura na Nota*)</p>	10 a 15 minutos por grupo
Expressão escrita	<p>- Escrever textos de opinião (...) sobre um tema.</p> <p>- Planificar os textos a escrever, após pesquisa e seleção de informação relevante.</p>	Produção de um texto de opinião num blogue a partir dos argumentos e contra-argumentos evidenciados nos comentários do Youtube	19 de novembro	45 m
Avaliação - Feedback entre pares	<p>- Avaliar os argumentos de intervenções orais (exposições orais, discursos políticos e debates).</p> <p>- Avaliar, individualmente e/ou em grupo, os discursos orais produzidos por si próprio, através da discussão de diversos pontos de vista.</p>	<p><i>Feedback</i> formativo sobre os textos produzidos com comentários pelos pares (no blogue) a partir de uma grelha (critérios; rubricas).</p> <p>(Auto) Reflexão/análise para reformulação das aprendizagens/competências (Reelaboração do texto a partir dos <i>feedbacks</i>)</p>	<p>19 de novembro</p> <p>Férias (TPC)</p>	45 m

*Nota: A apresentação oral deve ter a seguinte estrutura:

Introdução: Apresentação do tema (o problema no mundo) e justificação da escolha do tema

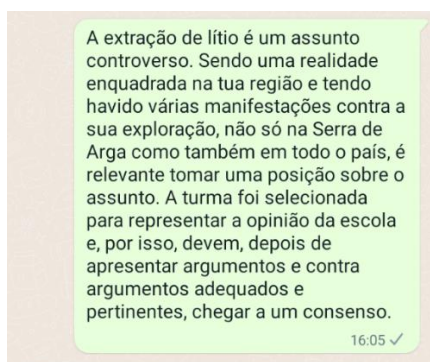
Desenvolvimento: Apresentação do vídeo; Propostas de solução para o problema / argumentando e dando exemplos; Confronto com outras perspetivas apontadas pelos colegas (aceitação/refutação com argumentos e exemplos); Conciliação ou exclusão de pontos de vista.

Conclusão: Síntese / Importância da temática

Tarefa 2 – Opinião acerca do lítio num fórum do *WhatsApp*

Devem entrar no grupo do WhatsApp da turma e manifestar a vossa opinião sobre a proposta apresentada. Não se esqueçam que têm de chegar a um consenso.

Proposta e indicações para a tarefa 2 no WhatsApp e *Classroom*



2021-2022)

Stream

Trabalhos da turma

Pessoas

Notas

Tarefa 3 – Produção de um texto de opinião no *Blogger* com recurso ao *Kialo Edu*

Produção de um texto no Blogger, a partir de argumentos no Kialo Edu e avaliação entre pares através de grelhas.

As indicações foram dadas no Classroom:

+ Criar

Calendário Google

Pasta do Drive da turma



Oficina de escrita

Editado às 11:34

ATIVIDADE Nº 4**Produção de um texto de opinião****Trabalho de grupo: 2 grupos de 4 e 1 de 5****Procedimentos:****Após a leitura do enunciado, cada par de cada grupo vai decidir se vai posicionar – se com argumentos a favor ou contra.****Depois, vão aceder à plataforma <https://www.kialo-edu.com/mye> colocar os argumentos e objeções. Votam nos argumentos que consideram mais pertinentes e adequados.****Em grupo, produzem um texto de opinião, num blog, a partir do esquema dos argumentos da plataforma e as instruções:**

Num texto de opinião bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas e cinquenta palavras, defenda uma perspetiva pessoal sobre a questão apresentada. No seu texto: – explicita, de forma clara e pertinente, o seu ponto de vista, fundamentando-o em dois argumentos, cada um deles ilustrado com um exemplo significativo; – utilize um discurso valorativo (juízo de valor explícito ou implícito).

Em seguida, vão proceder à autoavaliação e avaliação pelos pares. Para tal, vão preencher as grelhas de autoavaliação. A seguir, vão ler os trabalhos escritos dos outros grupos, publicados no blog, comentar os textos nos blog, a partir das rubricas e critérios de avaliação das grelhas, indicando sugestões de melhoria.

[Ver material](#)

Apreciação crítica de cartoon

Editado às 16/03



Temas do texto de opinião

Publicado em 3/03

Grupo 1

Para algumas pessoas, o desenvolvimento do turismo tem um impacto negativo na preservação das tradições nacionais. Será que esse impacto negativo é inevitável?

Grupo 2

Há quem defenda que o convívio com aqueles que são diferentes de nós contribui para o nosso enriquecimento cultural. Será que os fluxos migratórios permitem sempre um enriquecimento cultural, tanto das populações migrantes como das comunidades de acolhimento?

Grupo 3

«A memória age como a lente de uma câmara escura; reduz todas as coisas e, dessa forma, produz uma imagem bem mais bela do que o original.» Traduzido a partir de Arthur Schopenhauer, Parerga and Paralipomena, Vol. I, Oxford, Clarendon Press, 1974, p. 447 (adaptado). Será que a memória permite sempre construir uma imagem idealizada do passado?

[Ver material](#)**Tarefa 4 – Argumentação a partir de uma pergunta no TRICIDER**

Vão entrar no site <https://www.tricider.com> e responder à questão colocada:



Devem formular argumentos, objeções e exemplos para sustentar a vossa opinião. No fim votam naquelas que considerem ser o melhor argumento e respetivas objeções/exemplos.

Tarefa 5 - Apreciação crítica de cartoon no Padlet (com planificação no MindMeister e avaliação entre pares a partir de rubricas no Classroom)

As instruções foram dadas no Classroom da turma:



ANEXO 12: GRELHA DE AVALIAÇÃO DA ORALIDADE FORMAL

	Qualidade do conteúdo e do gênero (informativo+ argumentativo)	Fluência no discurso oral		Tem uma postura corporal correta:	Qualidade do suporte / cumprimento do tempo	Nota final
		Revela dominar o vocabulário e usa o léxico com propriedade e adequação	Usa um tom de voz audível	domina pernas, braços		
			Revela fluência no discurso (fala com ritmo, com domínio de conteúdo, com encadeamento de ideias, sem pausas reveladoras de falta de assunto)	Contacta visualmente com o auditório		
	8	4	4	2	3	20
1						0
2						0
3						0
4						0
5						0
6						0
7						0
8						0
9						0
10						0
11						0
12						0
13						0

**ANEXO 13: AVALIAÇÃO ENTRE PARES do TEXTO de OPINIÃO – CRITÉRIOS adaptados do
exame nacional de Português do secundário, 639 (IAVE, 2022)**

Parâmetro A: Género/Formato Textual

Parâmetros	Descritores de desempenho	Assinala com x
Introdução	Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião): - Explicita o seu ponto de vista (na introdução)	
	- Não explicita o seu ponto de vista – não demonstra uma posição sobre o assunto.	
Ponto de vista	- Explicita o seu ponto de vista, mas com mistura de outros géneros/formatos textuais (por exemplo informativo).	
Argumentos	Fundamenta a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos distintos	
	Fundamenta a perspetiva adotada em, pelo menos, um argumento distinto	
	Fundamenta a perspetiva adotada sem argumentos, limitando-se apenas a apresentar exemplos	
Exemplos	Ilustra cada um dos argumentos com, pelo menos, um exemplo	
	Fundamenta a perspetiva adotada em dois argumentos distintos, mas ilustrados com um único exemplo	
Conclusão	Produce uma conclusão adequada à argumentação	
	Produce uma conclusão que não se relaciona com a argumentação	
	A conclusão limita-se a repetir a introdução	
	Faz uma síntese na conclusão	
	Regista ilações na conclusão	
Discurso valorativo	Produce um discurso valorativo (desenvolvendo um juízo de valor explícito ou implícito).	
	Nem sempre produce um discurso valorativo, apenas com expressões repetitivas do género de «na minha opinião, penso que»	
	Nem sempre produce um discurso valorativo, mas não usa adjetivos ou advérbios valorativos	

Parâmetro B: Tema e Pertinência da Informação

Parâmetros	Descritores de desempenho	Assinala com x

Tema	Trata o tema proposto sem desvios	
	Trata o tema proposto com desvios pouco significativos	
	Trata o tema proposto com desvios significativos	
Eficácia argumentativa	Apresenta bons argumentos (sólidos e pertinentes) apoiados em factos e outros dados relevantes	
	Apresenta bons argumentos (sólidos e pertinentes), mas com dados poucos relevantes	
	Apresenta argumentos fracos, irrelevantes ou falaciosos.	
	Os exemplos são diversificados	
	Os exemplos são sólidos e pertinentes	
	Os exemplos não se baseiam apenas na experiência pessoal	
	Apresenta objeções alicerçadas em factos e outros dados relevantes	
	Apresenta objeções pouco relevantes	
Não apresenta objeções		
Pertinência da informação	Mobiliza informação pertinente.	
	Mobiliza pouca informação pertinente.	
	Mobiliza muito pouca informação pertinente.	
Progressão da informação	Verifica-se a progressão da informação de forma coerente	
	A informação progride, mas de forma incoerente	
	A informação não progride, é um texto circular, refere quase sempre o mesmo, sem novidade em cada frase/ parágrafo. Por vezes, retoma-se a ideia anterior sem acrescentar nada.	
Léxico/ Vocabulário/ Registo de língua	Verifica-se um repertório lexical e a um registo de língua globalmente adequados ao desenvolvimento do tema, ainda que possam existir esporádicos afastamentos, justificados pela intencionalidade comunicativa	
	Verifica-se um repertório lexical e a um registo de língua globalmente pouco adequados ao desenvolvimento do tema	

Parâmetro C: Organização e Coesão Textuais

Parâmetros	Descritores de desempenho	Assinala com x
------------	---------------------------	----------------

Organização e coesão	Escreve um texto bem organizado, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual	
	Escreve um texto parcialmente desorganizado, evidenciando um razoável domínio dos mecanismos de coesão textual	
	Escreve um texto parcialmente desorganizado, evidenciando um fraco domínio dos mecanismos de coesão textual	
Estrutura	Apresenta um texto constituído por diferentes partes, devidamente proporcionadas e articuladas entre si de modo consistente	
	Apresenta um texto constituído por diferentes partes, pouco proporcionadas e articuladas entre si de modo parcialmente consistente	
	Apresenta um texto constituído por partes pouco definidas, pouco proporcionadas e com fraca articulação entre si	
Parágrafos	Marca, corretamente, os parágrafos	
	Não marca corretamente os parágrafos	
	Não marca os parágrafos	
Articulação frásica	Utiliza, adequadamente, mecanismos de articulação interfrásica;	
	Utiliza, adequadamente, mecanismos de articulação interfrásica, ainda que pouco diversificados	
	Utiliza apenas mecanismos de articulação interfrásica mais comuns (mas, porque, etc...	
	Não utiliza, adequadamente, mecanismos de articulação interfrásica.	
Cadeias de referência	Mantém, de forma sistemática, cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas	
	Mantém, algumas vezes, cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas	
	Mantém, raramente, cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas	
Conexões espaciais, temporais e pessoais	Estabelece conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.	
	Estabelece esporadicamente conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.	
	Não estabelece conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.	

Pontos no total de 14

Correção linguística ¹

Verifica as indicações na alínea ¹ e tabelas seguintes

¹ Aspectos de correção linguística

Após a contabilização dos erros do tipo A e do tipo B, apura-se a classificação neste parâmetro. A tabela abaixo apresenta a pontuação a atribuir, de acordo com o número de erros do tipo A e do tipo B identificados. Caso o número total de erros seja superior ao número máximo apresentado na tabela, o parâmetro CL é classificado com zero pontos.

		Número de erros do tipo A														
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Número de erros do tipo B	0	14	14	14	11	11	11	8	8	8	5	5	5	2	2	2
	1	14	11	11	11	8	8	8	5	5	5	2	2	2		
	2	11	11	8	8	8	5	5	5	2	2	2				
	3	8	8	8	5	5	5	2	2	2						
	4	8	5	5	5	2	2	2								
	5	5	5	2	2	2										
	6	2														
	7	2														

Tipologia de erros no âmbito da correção linguística

O Quadro 1 apresenta a tipologia de erros no âmbito da correção linguística aplicável aos itens de resposta restrita e ao item de resposta extensa.

Quadro 1 – Tipologia de erros no âmbito da correção linguística

Tipo de ocorrências	
Tipo A	<ul style="list-style-type: none"> erro inequívoco de pontuação erro de ortografia (incluindo erro de acentuação, erro de translineação e uso indevido de letra minúscula ou de letra maiúscula) erro de morfologia incumprimento das regras de citação de texto ou de referência a título de uma obra
Tipo B	<ul style="list-style-type: none"> erro de sintaxe impropriedade lexical

Entende-se por erro inequívoco de pontuação aquele que representa uma infração de regras elementares na colocação de vírgula, ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, dois pontos, ponto e vírgula, aspas, travessão e parênteses.

No caso específico da vírgula, considera-se erro inequívoco o seu uso para separar termos essenciais e integrantes da oração:

- separar o sujeito do predicado;
- separar o verbo dos seus complementos;
- separar a oração subordinada substantiva (relativa ou completiva) da oração subordinante.

Considera-se obrigatório o uso de vírgula nos contextos seguintes:

- separar o nome do local da data;
- separar os elementos de uma enumeração;
- isolar o vocativo;
- isolar o modificador do nome apositivo;
- isolar palavras ou expressões intencionalmente repetidas numa mesma frase;
- isolar os constituintes deslocados na frase;
- indicar a supressão de uma palavra, geralmente o verbo;
- isolar palavras, expressões ou orações intercaladas na frase;
- separar orações coordenadas (mesmo as introduzidas pela conjunção e quando o sujeito é diferente);
- isolar orações subordinadas adjetivas relativas explicativas;
- separar orações subordinadas adverbiais, finitas ou não finitas, quando colocadas antes da subordinante.

Em cada resposta, contabiliza-se como uma única ocorrência quer a repetição de uma palavra com o mesmo erro ortográfico, quer a presença de mais de um erro na mesma palavra (incluindo erro de acentuação, erro de translineação e uso indevido de letra minúscula ou de letra maiúscula).

ANEXO 14: GRELHA de AVALIAÇÃO ENTRE PARES do TEXTO DE APRECIÇÃO CRÍTICA - CRITÉRIOS adaptados do exame nacional de Português do secundário, 639 (IAVE, 2020)

Parâmetro A: Género/Formato Textual

Coloca uma cruz na opção verificada no texto

Parâmetros	Descritores de desempenho	Assinala com x
Tipologia	Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de apreciação crítica).	
	Não escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de apreciação crítica).	
	Escreve um texto híbrido com algumas características do género/formato solicitado (texto de apreciação crítica).	
Introdução Objeto Tema	Indica o objeto que vai ser alvo de apreciação na Introdução	
	Não indica as informações todas sobre o objeto (autor, título, data)	
	Não dá informações sobre o objeto	
	Enquadra a temática	
Desenvolvimento A. Descrição	Verifica-se uma descrição sumária da imagem, destacando-se elementos significativos da sua composição (situação representada, cenários, cores, figuras, planos, tema, personagens –/ linguagem corporal: expressão facial, olhar, postura, mãos)	
	Verifica-se uma descrição da imagem, destacando-se apenas alguns elementos significativos da sua composição	
	Verifica-se uma descrição da imagem, destacando-se poucos elementos significativos da sua composição	
B. Crítica	Produz um comentário crítico, devidamente fundamentado e sustentado por elementos presentes no cartoon	
	Produz um comentário crítico, devidamente fundamentado, mas sem se sustentar em elementos presentes no cartoon	
	Produz um comentário crítico, não fundamentado, mas referindo apenas elementos presentes no cartoon	
	Produz um comentário crítico, mas sem fundamentar nem sustentar em elementos presentes no cartoon.	
Conclusão	Produz uma conclusão adequada aos pontos de vista desenvolvidos: <ul style="list-style-type: none"> • retoma sintética da descrição/ de elementos do <i>cartoon</i>; • síntese do comentário crítico apresentado no desenvolvimento; • função/ objetivo/ eficácia da imagem. • relevância do tema. Reflexão / chamada de atenção para essas situações e para a temática 	
	Produz uma conclusão adequada aos pontos de vista desenvolvidos, focando apenas dois tópicos: <ul style="list-style-type: none"> • retoma sintética da descrição/ de elementos do <i>cartoon</i>; • síntese do comentário crítico apresentado no desenvolvimento; 	

	<p>Produce uma conclusão adequada aos pontos de vista desenvolvidos, focando apenas um tópico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • retoma sintética da descrição/ de elementos do <i>cartoon</i> <i>ou</i> <p>Produce uma conclusão adequada aos pontos de vista desenvolvidos, focando apenas um tópico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • síntese do comentário crítico apresentado no desenvolvimento 	
Discurso valorativo	Produce um discurso valorativo (desenvolvendo um juízo de valor explícito ou implícito).	
	Produce um discurso valorativo (desenvolvendo um juízo de valor explícito).	
	Produce um discurso valorativo (desenvolvendo um juízo de valor implícito).	
	Produce um discurso parcialmente valorativo, apenas com expressões repetitivas do género de «na minha opinião, penso que»	
	Produce um discurso valorativo, mas não usa outras formas além da manifestação de opinião., tais adjetivos ou advérbios valorativos.	

Parâmetro B: Tema e Pertinência da Informação
Coloca uma cruz na opção verificada no texto

Parâmetros	Descritores de desempenho	Assinala com um x
Tema	Trata, sem desvios, a temática sugerida pelo cartoon e escreve um texto com eficácia argumentativa.	
	Trata, sem desvios, a temática sugerida pelo cartoon, mas escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos relativos à eficácia argumentativa. OU Trata, com desvios pouco significativos, a temática sugerida pelo cartoon, mas escreve um texto com eficácia argumentativa (tendo em conta a forma como o tema foi desenvolvido)	
	Trata, com desvios pouco significativos, a temática sugerida pelo cartoon e escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos relativos à eficácia argumentativa. OU Trata, sem desvios, a temática sugerida pelo cartoon, mas escreve um texto com falhas significativas nos aspetos relativos à eficácia argumentativa	
	Trata, com desvios significativos, a temática sugerida pelo cartoon e escreve um texto com pouca eficácia argumentativa	
Eficácia argumentativa	Assegura a mobilização de aspetos diversificados e pertinentes, tanto no que diz respeito à descrição da imagem como ao comentário crítico; Os argumentos são diversificados	
	Os argumentos são sólidos e pertinentes (ver tabela sobre tipos de falácias)	
	Os exemplos são diversificados	
	Os exemplos são sólidos e pertinentes (ver tabela sobre tipos de falácias) Os exemplos não se baseiam apenas na minha experiência pessoal	
Pertinência da informação	Mobiliza informação pertinente.	
	Mobiliza pouca informação pertinente.	
	Mobiliza muito pouca informação pertinente.	
Progressão da informação	Verifica-se a progressão da informação de forma coerente	
	A informação progride, mas de forma incoerente	

	A informação não progride, é um texto circular, refere quase sempre o mesmo, sem novidade em cada frase/ parágrafo). Por vezes, retoma-se a ideia anterior sem acrescentar nada.	
Léxico/ Vocabulário/ Registo de língua	Verifica-se um repertório lexical e a um registo de língua globalmente adequados ao desenvolvimento do tema, ainda que possam existir esporádicos afastamentos, justificados pela intencionalidade comunicativa	
	Verifica-se um repertório lexical e a um registo de língua globalmente pouco adequados ao desenvolvimento do tema	

Parâmetro C: Organização e Coesão Textuais

Organização e coesão	Escreve um texto bem organizado, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual	
	Escreve um texto parcialmente desorganizado, evidenciando um razoável domínio dos mecanismos de coesão textual	
	Escreve um texto parcialmente desorganizado, evidenciando um fraco domínio dos mecanismos de coesão textual	
Estrutura	Apresenta um texto constituído por diferentes partes, devidamente proporcionadas e articuladas entre si de modo consistente	
	Apresenta um texto constituído por diferentes partes, pouco proporcionadas e articuladas entre si de modo parcialmente consistente	
	Apresenta um texto constituído por partes pouco definidas, pouco proporcionadas e com fraca articulação entre si	
Parágrafos	Marca, corretamente, os parágrafos	
	Não marca corretamente	
	Não marca os parágrafos	
Articulação frásica	Utiliza, adequadamente, mecanismos de articulação interfrásica;	
	Utiliza, adequadamente, mecanismos de articulação interfrásica, ainda que pouco diversificados	
	Utiliza apenas mecanismos de articulação interfrásica mais comuns (mas, porque, etc...)	
	Não utiliza, adequadamente, mecanismos de articulação interfrásica.	
Cadeias de referência	Mantém, de forma sistemática, cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas	
	Mantém, algumas vezes, cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas	
	Mantém, raramente, cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas	
Conexões espaciais, temporais e pessoais	Estabelece conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.	
	Estabelece esporadicamente conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.	
	Não estabelece conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.	

Os critérios sobre correção linguística são os já anteriormente referidos sobre o texto de opinião.

ANEXO 15: PRODUÇÃO ESCRITA DO TEXTO de OPINIÃO - CASO A

Memória



março 03, 2022

Na nossa opinião, a memória permite construir uma ideia idealizada do passado, sendo esta um instrumento essencial para a vida humana. É a partir da memória que conseguimos relembrar todas as vivências do nosso passado e com estas desenvolver a pessoa que há em nós.

Por um lado, a memória é apenas nossa e permite-nos construir certas idealizações do passado por desejo de relembrar apenas as boas recordações da vida. Por exemplo, no período de verão, independentemente dos maus momentos quando "olhamos para trás", temos tendência a relembrar o verão como algo positivo, divertido e relaxante.

Na mesma perspetiva, o nosso estado de espírito pode influenciar a maneira como percebemos as memórias, isto é, se num momento estivermos numa má relação com uma determinada pessoa temos a tendência de nos esquecer das boas memórias criadas com esta.

Por outro lado, o passado é constituído por muitas memórias, umas boas, umas menos boas, tornando impossível idealizar a sua totalidade. Pode servir como uma espécie de mecanismo de defesa mas nem a memória consegue embelezar maus momentos. Estes, em muitos casos, só nos trazem más recordações e sentimentos negativos. Casos como violações, sequestros, assaltos e agressões são situações cuja memória é incapaz de idealizar devido ao trauma associado.

Em suma, a idealização do passado é definitivamente uma construção da memória. Quando nos relembramos, tudo no presente deixa-nos insatisfeitos porque em comparação nada alcança os tempos passados.

ANEXO 16: PRODUÇÃO ESCRITA DO TEXTO de OPINIÃO - CASO B

Texto de opinião-turismo



Será que o turismo tem um impacto negativo na preservação das tradições nacionais? Na minha opinião o turismo têm um impacto negativo na preservação da cultura mas por outro lado trás impactos positivos.

Por um lado o turismo pode trazer benefícios em termos económicos e culturais. O turismo contribui para a preservação do património histórico, artístico e cultural. Facilita a comunicação entre povos e faz com que se crie museus para o aumento do turismo. Por exemplo, o turismo aumenta o PIB do nosso país.

Por outro lado o turismo pode não trazer benefícios para a nossa cultura. Os turistas ao virem em grande fluxo podem começar a trazer a sua cultura para as nossas cidades e mudar a cultura do nosso país. O impacto do turismo pode ser negativo porque eles podem vandalizar as nossas tradições. Mesmo acabando com uma tradição criam se outras novas tradições, por exemplo o halloween que em Portugal substituiu a véspera do dia de todos os Santos.

Em suma o turismo pode ter um impacto positivo ou negativo dependendo da importância que damos às tradições.