



Ana Mota
150 140 003

**O desenvolvimento da competência de escrita
compositiva numa abordagem de trabalho
colaborativo**

Relatório do Projeto de Investigação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Ana Luísa da Piedade Melro Blazer Gaspar Costa

Setúbal, dezembro de 2018

Versão definitiva

Instituto Politécnico de Setúbal
Escola Superior de Educação

**O desenvolvimento da competência de escrita compositiva numa
abordagem de trabalho colaborativo**

Área científica: Educação

Orientadora: Professora Doutora Ana Luísa da Piedade Melro Blazer Gaspar Costa

Setúbal, dezembro de 2018

Versão definitiva

*A Deus e ao Marley,
“Fala com sabedoria e ensina com amor” (Pv.31:26).*

Agradecimentos

Com este projeto de investigação concluiu-se mais uma etapa na minha vida, a que me dediquei com todo o meu esforço e empenho, construindo e consolidando novos saberes. Foi uma etapa que adiei por vários anos, mas que terminei com sucesso. Ao longo desta etapa, conheci muitas pessoas, colegas e professores, que me acompanharam e me ajudaram a percorrer este caminho. Agora que esta etapa terminou, chegou o momento de expressar a minha gratidão.

Agradeço à família que me apoiou e incentivou ao longo destes cinco anos. Considero que tenho de agradecer, principalmente, ao meu pai, que sempre me incentivou e acreditou em mim, ao longo dos anos, sabendo que a minha força e capacidade de resiliência advêm do seu exemplo. Agradeço também à minha filha pelo companheirismo, apoio e pelo orgulho que tem em mim.

Um grande agradecimento a todas as minhas colegas que me acompanharam ao longo destes anos, de licenciatura e mestrado. Todas elas tiveram um papel nesta etapa, ao meu lado, com momentos bons e outros menos bons, mas todos importantes para mim. Ao longo destes anos, construí amizades que perduram até hoje, por isso, tenho de agradecer a Susana Costa, Solange Nunes e Patrícia Castro. Agradeço principalmente à minha loura, Vanessa Caeiro, que sempre me acompanhou ao longo deste percurso, desde o primeiro dia da licenciatura até ao fim do mestrado, tendo sido com ela que concluí este projeto de investigação, já que foi a minha companheira de estágio. Passámos por bons e maus momentos, ao longo desta etapa, mas todos foram necessários para alcançar o que somos hoje e agradeço-lhe por todas as aprendizagens que realizei ao seu lado.

Agradeço a toda a equipa educativa da escola onde realizei este projeto de investigação, pela sua disponibilidade e solicitude, mas principalmente agradeço à professora cooperante por me ter deixado implementar este projeto de investigação. Obrigada, também, a todos os alunos da turma que participaram ativamente neste projeto e pelo enorme carinho que demonstraram por mim.

Por fim, agradeço a todos os professores que tive ao longo desta etapa de vida. Todos foram importantes para a minha escalada e aprendizagem, nestes cinco anos, ajudando-me na consolidação dos conhecimentos adquiridos. Deste modo, não vou mencionar nomes, porque não seria justa se o fizesse, dando relevância a uns em detrimento de outros. Com a exceção da minha orientadora, a Professora Doutora Ana Luísa Costa, a quem muito agradeço pela sua orientação, pelo rigor e pelo tempo dedicado a este projeto.

Resumo

O projeto de investigação sobre “O desenvolvimento da escrita compositiva numa abordagem de trabalho colaborativo” permitiu analisar se o trabalho colaborativo melhorava a escrita compositiva com os objetivos específicos de (i) descrever e interpretar a intervenção pedagógica realizada para compreender se alunos sem hábitos de trabalho colaborativo conseguiam desenvolver estratégias de colaboração em contexto de escrita colaborativa, (ii) descrever tipos de mecanismos discursivos nas interações das crianças que evidenciavam trabalho colaborativo, (iii) descrever atividade metalinguística em curso nas interações dos alunos durante o processo de escrita e (iv) caracterizar o conhecimento sobre pontuação ativado pelos alunos durante o processo de escrita. O projeto foi implementado numa turma de 3.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Este projeto inseriu-se numa abordagem de investigação sobre a prática, integrando-se num paradigma metodológico qualitativo/interpretativo. A intervenção educativa foi desenvolvida através de uma sequência didática que permitiu refletir sobre o papel do trabalho colaborativo no desenvolvimento de competências de escrita compositiva.

Palavras-chave: escrita colaborativa, atividade metalinguística, pontuação, escrita compositiva, trabalho colaborativo.

Abstract

The research project on "The development of compositional writing in a collaborative work approach" allowed to analyze if the collaborative work improved compositional writing with the specific objectives of (i) describe and interpret the pedagogical intervention performed to understand if students without collaborative work habits were able to develop collaborative strategies in the context of collaborative writing, (ii) describe types of discursive mechanisms in the interactions of children that showed collaborative work, (iii) describe ongoing metalinguistic activity in the students' interactions during the writing process and (iv) characterize the punctuation knowledge activated by students during the writing process. The project was implemented in a group from the 3rd grade of the 1st cycle of Basic Education.

This project was inserted in a research approach about the practice, integrating itself in a qualitative / interpretative methodological paradigm. The educational intervention was developed through a didactic sequence that allowed to reflect on the role of collaborative work in the development of compositional writing skills.

Keywords: collaborative writing, metalinguistic activity, punctuation, compositional writing, collaborative work.

Índice

Capítulo 1 – Introdução.....	1
Capítulo 2 – Quadro Teórico de Referência.....	5
2.1. – A escrita.....	5
2.1.1. – Estudos psicocognitivos de Vygotsky sobre o desenvolvimento da escrita.....	5
2.1.2. – Modelos processuais de escrita.....	7
2.1.3. – Pedagogia da escrita.....	9
2.1.4. – Competências específicas no processo de aprendizagem da escrita.....	12
2.1.5. – Fases do processo de escrita.....	14
2.1.6. – Géneros textuais.....	16
2.1.7. – A pontuação.....	19
2.1.8. – Abordagem ao ensino-aprendizagem da escrita.....	21
2.1.9 – Avaliação da escrita.....	24
2.2. – A importância das interações sociais no desenvolvimento da aprendizagem: aprendizagem cooperativa ou aprendizagem colaborativa?.....	25
2.3. – A aprendizagem da escrita no programa e metas curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	33
Capítulo 3 – Metodologia.....	36
3.1. – A investigação sobre a prática e o paradigma qualitativo.....	36
3.2. – Contexto educativo.....	39
3.3. – Identificação do problema, objetivos e hipótese.....	41
3.4. - Procedimentos de recolha de dados num paradigma qualitativo.....	43
3.4.1. – Observação-Participante.....	43
3.4.2. - Inquérito por questionário.....	44
3.4.3. – Análise documental.....	45
3.5.– Procedimentos de análise de dados.....	46
Capítulo 4 – Descrição e interpretação da intervenção pedagógica.....	51
4.1. – Fase de pré-teste.....	51
4.2. – Fase de intervenção didática.....	55
4.2.1. - Interação do par D_B na escrita da produção textual inicial.....	58
4.2.2. - Interação do par MAT_MS na escrita da produção textual inicial.....	62
4.2.3. Análise das produções textuais iniciais.....	65
4.2.4. – Atividade de sistematização metalinguística.....	67
4.2.4.1. Análise do par D_B na atividade de sistematização metalinguística.....	68
4.2.4.2. Análise do par MAT_MS na atividade de sistematização metalinguística.....	70
4.2.4.3. Análise e correção coletiva da atividade de sistematização metalinguística.....	74
4.3. – Fase de pós-teste.....	81

Capítulo 5 – Considerações globais	85
Referências Bibliográficas	90
Apêndices.....	95
Anexos.....	115

Índice de figuras

Figura 1 – Modelo de Hayes e Flower	8
Figura 2 - Estrutura da sequência narrativa.....	18
Figura 3 – Desenvolvimento de um estaleiro de escrita.....	23
Figura 4 – Sequência didática.....	24
Figura 5 – Utilização do código na correção das produções textuais.....	52
Figura 6 - Utilização de feedback na correção das produções textuais.....	52
Figura 7- Diagnóstico da turma nas produções textuais.....	53
Figura 8 - Desempenho dos alunos no domínio da pontuação.....	54
Figura 9 - Desempenho dos pares nas produções textuais iniciais.....	66
Figura 10 - Omissão de sinais de pontuação.....	66
Figura 11 - Uso incorreto de sinais de pontuação.....	66
Figura 12 - Correção da alínea e) da atividade de sistematização metalinguística do par D_B.....	69
Figura 13 - Correção da alínea g) da atividade de sistematização metalinguística do par D_B.....	69
Figura 14 - Correção da alínea a) do par MAT_MS.....	72
Figura 15 - Correção da alínea e) do par MAT_MS.....	73
Figura 16 - Desempenho dos pares nas produções finais.....	82
Figura 17 - Comparação do uso incorreto dos sinais de pontuação nas produções iniciais e finais.....	83
Figura 18 - Comparação do número de omissões nos sinais de pontuação das produções iniciais e finais.....	83

Índice de tabelas

Tabela 1 – Estrutura da narrativa de Larivaille.....	17
Tabela 2 – Aprendizagens previstas sobre ortografia e pontuação no 3.º ano de escolaridade.....	34
Tabela 3 – Aprendizagens previstas sobre produção de texto no 3.º ano de escolaridade ..	34
Tabela 4 – Estrutura da sequência didática no projeto de escrita	47
Tabela 5 – Símbolos utilizados nas transcrições ortográficas.....	48
Tabela 6 – Categorias das dinâmicas nas interações.....	49
Tabela 7- Categorias das dinâmicas nas interações do par D_B.....	58
Tabela 8- Categorias das dinâmicas nas interações do Par MAT_MS.....	62
Tabela 9 - Utilização incorreta da vírgula.....	67
Tabela 10- Utilização incorreta do ponto final.....	67
Tabela 11- Utilização incorreta do travessão.....	67
Tabela 12 - Categorias das Dinâmicas nas Interações do Par D_B na Atividade Metalinguística.....	68
Tabela 13 - Categorias das Dinâmicas nas Interações do Par MAT_MS na Atividade Metalinguística.....	70
Tabela 14 - Conceções erróneas na utilização da vírgula.....	75

Índice de apêndices

Apêndice I – Diário de campo.....	95
Apêndice II – Questionário aos alunos.....	95
Apêndice III – Análise do questionário.....	97
Apêndice IV – Fase de pré-teste: produção textual de diagnóstico.....	99
Apêndice V – Descritores de desempenho utilizados nas produções textuais.....	102
Apêndice VI – Código de correção utilizado nas produções textuais.....	103
Apêndice VII – Tabela de classificação das produções textuais de diagnóstico.....	104
Apêndice VIII – Produção textual inicial.....	109
Apêndice IX – Atividade metalinguística de sistematização.....	110
Apêndice X – Cartaz de sistematização da atividade metalinguística.....	112

Índice de anexos

Anexo I – Cartas com personagens da “Arca dos Contos”.....	115
Anexo II – Transcrição das alíneas no quadro da sala de aula e correção coletiva.....	116
Anexo III – Livro “Histórias de Crianças para Crianças”.....	116

Capítulo 1 – Introdução

Este relatório do projeto de investigação “O desenvolvimento da competência de escrita compositiva numa abordagem de trabalho colaborativo” foi realizado no âmbito da unidade curricular de Estágio IV, inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O projeto foi desenvolvido através de uma intervenção educativa em contexto de sala de aula, nomeadamente com uma turma de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O tema deste projeto é competência de escrita, que se insere na área curricular de português. Neste projeto, pretendi desenvolver esta competência, centrando-me na produção textual a partir de uma metodologia baseada numa abordagem socio-constructivista, o trabalho colaborativo.

A escolha do tema foi originada por diversos motivos, quer de natureza pessoal, quer académica. Em relação aos motivos de natureza pessoal, optei pela área curricular de português, visto que sempre foi a área com a qual mais me identifiquei desde o tempo em que frequentei a escola primária. A leitura e a escrita sempre dominaram os meus gostos pessoais e facilmente se tornaram hábitos do meu quotidiano. Considero que a leitura é essencial para que as crianças desenvolvam não só hábitos de leitura como o gosto pela escrita. Se uma criança não desenvolver o gosto pelos livros, pela leitura, ser-lhe-á mais difícil desenvolver competências a nível da escrita.

Foi através do gosto pela leitura que desenvolvi o meu percurso na escrita, começando por escrever pequenas histórias, as denominadas redações em que todos os alunos compunham um texto a partir de um determinado tema concedido pela professora. No entanto, provavelmente devido à minha ligação com os livros, para mim não era suficiente e comecei a escrever mais. Lembro-me de que recorri a textos que faziam parte do meu manual escolar e que os desenvolvi, criando diálogos para as personagens, porque os textos naquela altura eram muito descritivos e tinham poucos diálogos.

Mais tarde, comecei a criar histórias a partir das imagens presentes no manual escolar, imaginando narrativas baseadas nas imagens dos diferentes textos e criando uma miscelânea de personagens muito caricatas. Quando ingressei no ensino preparatório, atual 5.º ano, surgiu a poesia como uma nova aventura, passando a construir versos a partir de imagens. Concretamente, a escrita acompanhou-me durante toda a vida e acaba por ser o domínio com o qual mais me identifico.

Em relação aos motivos de natureza acadêmica, durante a licenciatura em educação básica, realizei estágios de observação no ensino básico e verifiquei que existiam algumas lacunas na competência de escrita dos alunos. No estágio de 1º ciclo, as dificuldades dos alunos explicam-se possivelmente devido à falta de prática, visto que, durante as duas semanas de duração do estágio, os alunos nunca escreveram um texto.

No estágio de 2.º ciclo, a professora realizou a produção de um texto coletivo, fortalecendo competências de comunicação, cooperação e de espírito crítico. Os alunos demonstraram muito entusiasmo com o desenvolvimento da criação do texto. No entanto, numa produção textual coletiva existem sempre alguns problemas, nomeadamente a gestão da participação dos alunos, dado que não existiu um controlo da mesma, sendo quase sempre os mesmos alunos a intervirem e existindo alguns que praticamente não contribuíram para a produção textual coletiva.

Nos diferentes estágios que realizei, verifiquei que existem alunos com dificuldades de escrita e outros sem dificuldades. Sendo assim, após investigar diversos autores, considerei que seria benéfico desenvolver um projeto que desenvolvesse a competência de escrita com base no trabalho a pares, a partir de uma perspetiva socio construtivista, associada a Vygotsky. Em relação ao trabalho colaborativo, Vygotsky (1991) refere que as tarefas realizadas em grupo promovem grandes aprendizagens, em detrimento das tarefas realizadas individualmente. Para o autor, as aprendizagens significativas ocorrem através da relação com os outros, defendendo que, quando uma criança desenvolve um trabalho em colaboração, ficará apta a desenvolvê-lo sozinha, no futuro.

A colaboração envolve diferentes aspetos no progresso do trabalho, como um objetivo comum que oriente o trabalho a desenvolver, enquadrando vantagens e necessidades pessoais; deverá existir uma liderança distribuída e uma relação de companheirismo, tal como um clima de respeito mútuo para que todos possam partilhar conhecimentos e experiências (Boavida & Ponte, 2002). Na colaboração, os alunos constroem em conjunto as suas aprendizagens, partilhando ideias e informações, contribuindo para um produto final, desenvolvendo aprendizagens significativas.

Em relação à competência de escrita, esta revela-se uma ferramenta relevante no nosso quotidiano e na vida em sociedade. Barbeiro e Pereira (2007, p.5) referem que “a escola deve tornar os alunos capazes de criar documentos que lhes dêem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade”.

O ensino da escrita é crucial para que se desenvolvam competências de escrita nos alunos, que serão utilizadas na sua vida em comunidade. São decisivas as funções do

professor e da escola na implementação de estratégias que incentivem o desenvolvimento dessas competências.

Tendo em conta os motivos de natureza pessoal e académica descritos, tal como a pertinência do tema, defini a questão-problema desta investigação: “será que o trabalho colaborativo pode desenvolver a competência de escrita?”. Para responder a esta questão, foi desenhado um projeto de escrita colaborativa, visto que os alunos realizaram trabalho a pares, que incluiu as fases do processo de escrita: a planificação, a textualização e a revisão. Os objetivos específicos desta investigação foram (i) descrever e interpretar a intervenção pedagógica realizada para compreender se alunos sem hábitos de trabalho colaborativo conseguiam desenvolver estratégias de colaboração em contexto de escrita colaborativa, (ii) descrever tipos de mecanismos discursivos nas interações das crianças que evidenciavam trabalho colaborativo, (iii) descrever atividade metalinguística em curso nas interações dos alunos durante o processo de escrita e (iv) caracterizar o conhecimento sobre pontuação ativado pelos alunos durante o processo de escrita.

Este projeto de investigação permitiu analisar de que modo o trabalho colaborativo foi uma estratégia que levou à melhoria da competência de escrita dos alunos, uma vez que o trabalho desenvolvido a pares colmatou algumas dificuldades que existiam, quer a nível da organização textual, quer a nível da ortografia e da pontuação, havendo em pequeno grupo uma melhor gestão da participação dos seus elementos na produção textual.

O presente relatório de investigação é constituído por cinco capítulos principais: introdução, quadro teórico de referência, metodologia, apresentação e interpretação da intervenção e considerações globais.

O capítulo 1, Introdução, tem como objetivo a identificação da questão-problema e a justificação da escolha do tema do projeto de investigação. O capítulo 2 é constituído pelo quadro teórico de referência, que tem como objetivo aprofundar conhecimentos relativos ao tema abordado, fundamentados com diversas perspetivas teóricas de autores das áreas deste projeto e, fundamentalmente, pesquisar na bibliografia de referência fundamentação teórica e metodológica para a intervenção realizada. No capítulo 3 apresenta-se a abordagem metodológica, caracteriza-se o contexto educativo onde decorreu o projeto, identificam-se o problema, objetivos e hipótese, e descrevem-se os procedimentos de recolha e análise de dados. O capítulo 4 é constituído pela descrição e interpretação da intervenção pedagógica, analisando-se as fases que integraram a intervenção: fase de pré-teste, fase de intervenção pedagógica e fase de pós-teste. O capítulo 5 é constituído pelas considerações globais, incluindo uma resposta à questão-problema, integrando uma

reflexão sobre as dificuldades sentidas durante a implementação do projeto e sobre o contributo deste projeto para a formação profissional.

Após esta introdução ao projeto de investigação, no próximo capítulo apresenta-se o quadro teórico de referência, aprofundando-se conhecimentos relacionados com o tema do projeto, através da exposição de diversas perspetivas teóricas relacionadas com os domínios da competência de escrita e do trabalho colaborativo.

Capítulo 2 – Quadro Teórico de Referência

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma das perspectivas teóricas referentes ao ensino da escrita através de estratégias socio-construtivistas: o trabalho colaborativo e o trabalho cooperativo. De modo a elucidar os principais conceitos associados ao tema, na secção 2.1. realiza-se uma clarificação de conceitos inerentes à escrita, incluindo uma breve referência aos estudos psicocognitivos de Vygotsky e a alguns dos modelos processuais de escrita. De seguida, realiza-se uma abordagem à pedagogia da escrita, clarificando-se conceitos sobre as competências e as fases do processo da escrita. Inclui-se uma subsecção sobre géneros textuais, para aprofundar o conceito de narrativa, o género textual utilizado neste projeto, e outra sobre a pontuação, dado que se incluiu uma atividade metalinguística sobre uso de vírgulas neste projeto de investigação. Há ainda uma subsecção sobre a abordagem do ensino-aprendizagem da escrita de Jolibert ((coord). 1994) e a secção termina com uma breve referência à avaliação da escrita.

Na secção 2.2, aborda-se a importância das interações sociais no desenvolvimento da aprendizagem e da escrita, com especial foco na teoria socio-construtivista de Vygotsky e os conceitos inerentes à aprendizagem cooperativa e à aprendizagem colaborativa, duas diferentes estratégias socioconstrutivistas com semelhanças e diferenças. Na secção 2.3., apresentam-se as orientações para a aprendizagem da escrita no programa e metas curriculares de português do 1º ciclo do ensino básico (DGE, 2015).

2.1. – A escrita

Em contexto escolar, os alunos apresentam diversas dificuldades relacionadas com a produção textual, que são independentes do tipo textual utilizado. Estas dificuldades podem resultar da falta de uma prática de escrita por parte dos alunos, devido ao facto de associarem essa prática a um procedimento moroso.

2.1.1. – Estudos psicocognitivos de Vygotsky sobre o desenvolvimento da escrita

Lev Vygotsky, um psicólogo russo, realizou diversos ensaios com crianças sobre a linguagem da escrita, no início do século XX, tendo publicado o seu último livro, *Pensamento e Linguagem*, em 1934. Neste livro, o autor refere a existência de diferenças entre a linguagem escrita e a linguagem oral, a nível da sua estrutura e função. Estas diferenças levam a uma aprendizagem mais célere da linguagem oral em detrimento da escrita, que ocorre em um processo mais moroso, visto que a linguagem escrita é muito

abstrata. A linguagem escrita é constituída “apenas de pensamento e imagem, faltando-lhe as qualidades musicais, expressivas e de entoação características da linguagem oral. Ao aprender a escrever, a criança tem que se libertar do aspecto sensorial da linguagem e substituir as palavras por imagens de palavras” (Vygotsky, 1934/1986, p.98). Para Vygotsky, a linguagem oral é espontânea, baseada em conceitos espontâneos, e a aprendizagem da escrita está associada a conceitos científicos.

Segundo Vygotsky (1934/1986), os conceitos formam-se através de situações internas ou externas, conforme a aprendizagem que a criança realiza na sala de aula ou a experiência pessoal da criança. Na aquisição de conceitos espontâneos, a criança não tem consciência de que se relaciona com esses conceitos, dado que a sua atenção se centra no objeto e não no ato do pensamento. Estes conceitos são desenvolvidos naturalmente pela criança, a partir das suas reflexões sobre as suas experiências pessoais e concretas no quotidiano. Quando a criança tem percepção destes conceitos espontâneos, já os adquiriu há algum tempo. Contrariamente, os conceitos científicos são adquiridos na escola, iniciando-se a sua utilização pela sua definição verbal e existindo uma relação concreta entre o conceito e um objeto. Estes conceitos integram um sistema de conceitos relacionados entre si e que são transmitidos em contexto escolar.

Quando escreve, a criança tem de realizar uma análise específica, visto que tem de compreender o som de cada palavra, de cada sílaba que a constitui, para conseguir reproduzi-la através dos símbolos alfabéticos correspondentes, previamente estudados. Ao escrever, a criança transforma o discurso interior (pensamento ligado por palavras) em linguagem escrita, designando-se este ato “semântica deliberada” – estruturação deliberada do fluir do significado.

Vygotsky, nas suas investigações, demonstrou que o gesto é a base da futura linguagem escrita, visto que as primeiras garatujas e desenhos das crianças são a representação dos seus gestos materializados. Mais tarde, o desenho converte-se em signo, quando a criança o utiliza para representar uma ideia. A criança também utiliza os gestos nas suas brincadeiras, no denominado jogo simbólico, atribuindo significados aos objetos que utiliza. Por exemplo, quando a criança brinca “aos professores”, assume o seu papel social de “professor” ou “aluno”, atribuindo importância ao código escrito. É crucial que a escrita esteja presente nas brincadeiras da criança, isto permitir-lhe-á, futuramente, desenvolver a escrita simbólica, ao compreender que a linguagem escrita tem uma função social e sentindo, por isso, necessidade de utilizá-la (Vygotsky, 1931).

Em síntese, a linguagem oral não necessita de ser orientada, dependendo das dinâmicas que possam existir com um determinado interlocutor. A linguagem escrita exige consciência, já que “o ato de escrever implica uma tradução a partir do discurso interior”(Vygotsky, 1934/1986, p.99).

Na secção 2.2., designada “A importância das interações sociais no desenvolvimento da aprendizagem: aprendizagem cooperativa ou aprendizagem colaborativa?”, abordar-se-á novamente Vygotsky, já que nas suas investigações, destaca o papel fundamental das interações sociais no desenvolvimento da aprendizagem.

Após os estudos de Vygotsky, surgiram diversos modelos que caracterizam a aprendizagem da escrita no início do ensino formal, ou seja, foi percorrido um longo caminho até à atualidade. Na próxima subsecção apresentam-se alguns dos modelos processuais de escrita.

2.1.2. – Modelos processuais de escrita

Tal como Vygotsky (1934/1986), que defende que a linguagem escrita difere da linguagem oral, dado que advém de um discurso interior, Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p.11) defendem que “quem escreve pensa de um modo diferente. Ensinar a escrever não é só ensinar a utilizar uma ferramenta, mas contribuir para uma arquitectura mental diferente na espécie humana”.

A aprendizagem da escrita não está limitada a técnicas mecanizadas que se iniciam antes da escolarização e nos primeiros anos de escolaridade, a escrita desenvolve-se através de um processo mental, existindo diversos estudos psicolinguísticos sobre o seu desenvolvimento, desde os anos 70, baseados nas operações cognitivas envolvidas no processo de escrita. Diversos autores integraram os seus conhecimentos, resultantes das suas investigações, na representação de modelos que explicitassem o processo de escrita.

De acordo com Carvalho (2001), o modelo cognitivo de representação do processo de escrita defendido por Hayes e Flower (1980) foi crucial na investigação sobre os processos mentais que ocorrem durante o processo de escrita. Neste modelo, o escritor deve tomar consciência do objetivo do texto que irá escrever, tal como deve ter a perceção de quem será o seu público-alvo, estabelecendo uma relação entre escritor e leitor. Durante a composição escrita, ocorrem processos interativos, existindo escritores que escrevem de forma diferente, de acordo com a sua experiência de escrita.

Como se pode observar na figura 1, o modelo de Hayes e Flower (1980) é constituído por três elementos principais: as componentes do processo de escrita, o contexto

de produção da tarefa e a memória a longo prazo do escritor. As componentes do processo de escrita são constituídas pela planificação, redação e revisão. De acordo com Carvalho (2001, p.145), “a planificação consiste na construção interna do saber; a redacção é a transformação das ideias em linguagem visível; a revisão, a análise do texto já produzido e a sua eventual transformação”. Existe um mecanismo de controlo, designado “monitor”, que estabelece a passagem entre as diversas componentes do processo. O contexto de produção relaciona-se com o tema, objetivos e destinatário da tarefa de escrita. Na memória a longo prazo, estão envolvidos conhecimentos que o escritor possui sobre o tema, objetivos e destinatários do texto, tal como o tipo de texto que irá produzir.

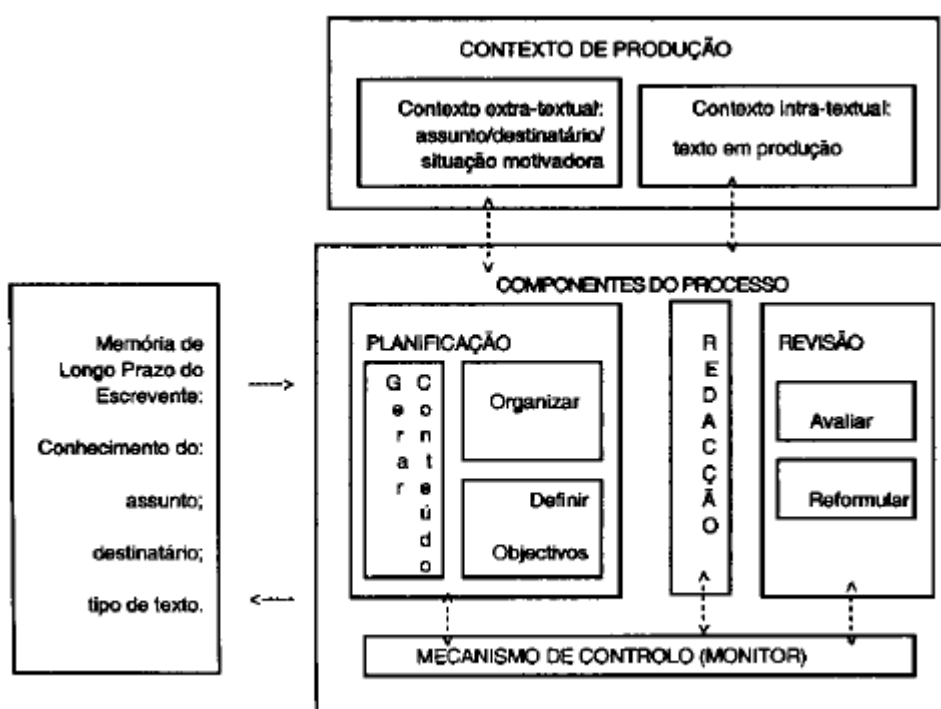


Figura 1 - Modelo de Hayes e Flower (1980) (Jolibert (coord.), 1994, p. 25)

Apesar de o modelo de Hayes e Flower (1980) apresentar contributos favoráveis para a compreensão dos processos mentais que ocorrem durante a escrita, surgiram diversas críticas ao mesmo, como a incapacidade de explicar a existência de escritores mais e menos competentes. Para além disso, é um modelo que se foca na dimensão cognitiva do escritor, favorecendo conhecimentos gerais sobre a escrita, sem fornecer informação sobre o conhecimento linguístico ativado no processo.

Grabe e Kaplan (1986, citados por Costa, 2010, p.11) referem que os modelos de ensino da escrita centrados no processo possuem “linhas de orientação comuns, como a importância da contextualização da actividade de escrita, que deve ser orientada para um

fim, fazer sentido e interessar ao aprendente”, para além de que a expressividade da voz do autor é valorizada e a divulgação dos escritos dos alunos não se limita à sala de aula.

Outro modelo cognitivo de escrita que se destaca é o de Scardamalia e Bereiter, de 1987, que, de acordo com Carvalho (2001), resultou da comparação e análise entre as produções escritas de escritores proficientes e de escritores não proficientes.

Os autores desenvolveram dois modelos, um mais simples e outro mais complexo, que explicassem como ocorre o processo de escrita. O modelo mais simples, designado “modelo de explicitação de conhecimento” (“*knowledge telling*”), descreve a escrita dos escritores menos competentes, explicitando a produção de alguns géneros de escrita. Neste modelo, os escritores acionam poucas estratégias, considerando apenas os conhecimentos que possuem sobre o tópico de escrita e sem ter em atenção o género textual. Os escritores limitam-se a escrever tudo o que sabem sobre um determinado assunto, não ponderando sobre os objetivos nem sobre a quem se destina o texto. As tarefas de escrita limitam-se a pequenas narrativas ou à descrição de experiências de cariz pessoal. Os escritores mais proficientes, em tarefas fáceis de escrita, só acionam este modelo (com o objetivo de economizar esforço).

O “modelo de transformação de conhecimento” (“*knowledge transforming*”) é mais complexo, representando a escrita dos escritores mais competentes, que desenvolvem tarefas de escrita mais complexas, como textos explicativos ou argumentativos. Este modelo envolve um processo de resolução de problemas, resultando “da interação entre dois espaços/problema, o do conteúdo e o retórico, ao qual o conhecimento sobre as tipologias textuais está associado” (Carvalho, 2003, p.106). Neste modelo, existe uma tomada de consciência por parte do escritor que reflete sobre o tema, os objetivos e o destinatário da tarefa de escrita.

Concluindo, os modelos propostos por Scardamalia e Bereiter realçam a importância das diferenças de género textual e a explicação entre as diferenças que existem entre escritores mais e menos competentes. Estes modelos também foram criticados, visto que, por exemplo, não explicam como é que um escritor realiza a passagem entre o modelo mais simples (*knowledge telling*) e o modelo mais complexo (*knowledge transforming*).

2.1.3. – Pedagogia da escrita

O ensino da escrita é fundamental para que se desenvolvam competências essenciais que serão utilizadas na vida em sociedade. Na subsecção anterior, abordaram-se alguns modelos processuais de escrita que descreviam a escrita enquanto processo mental,

do ponto de vista psicolinguístico. O estudo da aprendizagem formal da escrita, em contexto escolar, também foi alvo de interesse de alguns autores, que tentaram caracterizar as fases de aprendizagem da escrita.

O modelo de Nicholls et al. (1989) foi desenvolvido a partir da observação de crianças, entre os 5 e os 9 anos de idade, em contexto de sala de aula. Este modelo caracteriza as fases de aprendizagem da escrita a partir do ensino formal, envolvendo a resolução de dois problemas: os aspetos conceptuais da escrita, nos quais se organizam as ideias numa mensagem, e os aspetos de realização da escrita, nos quais se desenvolve a capacidade de tornar a mensagem compreensível para o destinatário (a quem se destina a mensagem). A primeira fase do modelo de Nicholls et al. envolve a produção de garatujas ou de formas similares a letras, iniciando-se a distinção entre a escrita e o desenho. Na segunda fase, existe a produção de uma escrita perceptível para os autores, mas incompreensível para os outros. Na terceira fase, desenvolve-se a capacidade de escrever pequenos textos compreensíveis para quem lê, através da organização das suas ideias. Na quarta fase, produzem-se textos mais elaborados, implicando a capacidade de planificar um texto e a utilização de regras de ortografia e de sinais de pontuação. Na quinta fase, elaboram-se diversos tipos de texto, planificando-os com objetivos concretos e incluindo a revisão textual (Martins & Niza, 1998).

Pereira e Azevedo (2005) também salientam a importância do modelo de Nicholls et al. (1989). As autoras realçam que “a escrita constitui uma poderosa estratégia de aprendizagem, não só dos próprios processos que a compõem, como também de outros domínios do saber” (p.8). O aluno apropria-se de um sistema com regras próprias, sendo essencial que exista uma consciência de que a escrita não é uma transcrição da oralidade, possuindo características próprias e determinadas funções (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011). Escrever não é representar algo que já tinha sido criado, mas é o produto de algo que ainda não existe (Pereira & Azevedo, 2005).

Compreende-se assim que a aprendizagem da escrita é um processo dinâmico que se desenvolve com a prática, ou seja, aprende-se a escrever com a prática contínua da escrita. Pereira e Azevedo (2005, p.83) destacam que na aprendizagem da escrita, o papel do professor deverá centrar-se em três objetivos :

- “1 - Conhecer o ponto de partida de cada aluno ou aluna
- 2 – Intervir para facilitar as aprendizagens
- 3 – Avaliar para melhorar a prática pedagógica”.

Jolibert ((coord.) 1994) evidencia que “cada criança possui seu caminho próprio; é preciso que ela viva as situações de aprendizagem que lhe permitam ao mesmo tempo ter referências constantes e construir suas próprias competências” (p.36). Pereira e Azevedo (2005) e Jolibert (1994) destacam a importância da “escrita guiada”, baseando-a em atividades de resolução de problemas, organizadas com objetivos específicos e promotoras de interações entre o professor e os alunos, tal como Vygotsky que também defendeu a importância das interações sociais (entre professor e alunos, e entre alunos) no desenvolvimento da escrita.

As ações realizadas pelo professor devem basear-se em princípios orientadores: a produção textual deve ser ensinada desde cedo; os alunos devem escrever frequentemente, contactando com as fases do processo da escrita (planificação, textualização e revisão), tal como devem ler e escrever diferentes géneros de textos.

O professor deve incentivar tarefas de escrita a partir das componentes que constituem o ato da escrita, seleccionando-se os destinatários, o tema, os objetivos, os recursos materiais utilizados, as colaborações e os meios de suporte para o texto produzido. Jolibert ((coord.) 1994) apoia a seleção dos objetivos das tarefas de escrita, através de interações constantes entre pares e entre professor/criança, evidenciando a importância de “distribuir a tarefa em subtarefas” (p.37), ou seja, a tarefa de escrita deverá ser desenvolvida em etapas.

Na aprendizagem da escrita, os alunos deparam-se com dificuldades, exigindo-se estratégias de planificação, textualização e revisão muito demoradas. O professor deve proporcionar estratégias pedagógicas, como a escrita colaborativa a pares ou em grupo, para que os alunos ultrapassem essas dificuldades, de forma que desenvolvam autonomia na escrita (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011). Pereira e Azevedo (2005) também salientam o papel do professor, que deverá funcionar como mediador na construção de saberes sobre a escrita, “gerando ambientes ricos e interativos que possibilitem a cada aluno a sua própria progressão e, conseqüentemente, a sua capacidade de se auto-avaliar” (p.15).

As produções textuais dos alunos devem ser realizadas tendo por base um trabalho de projeto, visto que estas não devem ficar confinadas aos cadernos escolares. O professor deve criar “mecanismos que estabeleçam audiências para os textos dos alunos” (Pereira & Azevedo, 2005, p.11). Tal como também se deve valorizar os textos que os alunos produzem, evitando a sua correção massiva, salientando o que está correto em detrimento dos erros para evidenciar a evolução dos alunos na escrita. Deve considerar-se o erro como

algo inerente ao processo de aprendizagem da escrita, utilizando-o como “fonte de informação”, já que “a sua análise é susceptível de revelar o que constitui obstáculo para a criança” (idem, p.85). Também se deve “ser capaz de compreender o que se esconde de inteligência sob o erro que parece inadmissível face à norma, aplicando-se a compreender o raciocínio do aluno” (ibidem). Por outras palavras, o professor deve ser “um *assistente* e um *assessor* dos alunos redactores”, durante uma produção textual, circulando pela sala de aula e interagindo com os alunos, disponibilizando o seu saber para ajudá-los a refletirem sobre as suas produções (Sanz et al., citados por Pereira & Azevedo, 2005, p. 86).

2.1.4. – Competências específicas no processo de aprendizagem da escrita

Como foi referido inicialmente na secção 2.1., os alunos revelam dificuldades na produção textual. Segundo Barbeiro e Pereira (2007) a produção textual desenvolve-se a partir de três tipos de competências: a ortográfica, a gráfica e a compositiva. As tarefas de escrita devem ter uma sequência, para que se desenvolva a autonomia dos alunos, devendo existir confrontações sobre os textos, como modo de regulação das produções textuais, sendo que estas produções devem tornar-se progressivamente mais complexas (Barbeiro & Pereira, 2007).

Como se referiu, no início da aprendizagem da escrita, existem três etapas essenciais: “a emergência da competência gráfica e ortográfica e a emergência da competência compositiva” (Costa, 2016, p.179). As competências a nível da grafia e da ortografia automatizam-se com o avançar dos anos de escolaridade, mas a competência compositiva não é totalmente automática, dado que cada texto pode ser construído de diferentes modos.

A competência gráfica relaciona-se com a “capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.5).

De acordo com Baptista, Viana, e Barbeiro (2011), a aprendizagem da caligrafia de forma explícita e metódica só se inicia com a escolarização. Esta aprendizagem integra o desenho das letras, a disposição das palavras, frases e parágrafos nas páginas (arranjo gráfico), com alinhamentos à esquerda: “O sistema gráfico deve, por isso, ser eficaz, claro, simples e previsível” (p.36). A aquisição desta competência pode depender de diversos fatores, não sendo crucial seguir a ordem alfabética para a aprendizagem da caligrafia, visto que esta decorre de um processo constituído por diferentes fases e distintos níveis de progresso. As características intrínsecas e extrínsecas da escrita são cruciais, substituindo determinadas marcas da oralidade. Como exemplo de algumas características intrínsecas

encontram-se o alfabeto (letras maiúsculas e minúsculas), o estilo de letra, o espaçamento das palavras. Inseridas nas características extrínsecas existem listas, quadros, a pontuação. Deve existir uma gestão cuidada na utilização de características gráficas, já que, por exemplo, se existir um exagero na sua utilização, pode existir uma perturbação na leitura. Se, por outro lado, existir uma ausência de características, o texto produzido fica sem significado para a criança, já que não se aproxima dos textos a que normalmente tem acesso (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011).

A competência ortográfica relaciona-se com as “normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.5). As crianças iniciam um percurso de aprendizagem, no domínio da competência ortográfica, que tem início na descoberta do princípio alfabético, ou seja, “a descoberta de que as letras representam os sons da fala” (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p.10). Neste percurso, os alunos começam por “discriminar os sons que integram as palavras”, depois adquirem o conhecimento de como “esses sons podem ser transcritos”, acabando por refletirem e selecionarem a forma de representação que existe na escrita para esses sons, de acordo com a norma ortográfica. Numa língua como o português, existem diversas formas de representação na escrita para o mesmo som. O desenvolvimento desta competência resulta de uma reflexão do aluno sobre a escrita de palavras. Esta capacidade de reflexão desenvolve-se em diversos níveis: inicialmente, o aluno não tem consciência de que uma palavra se escreve de outra forma; no segundo nível, o aluno toma consciência de que escreveu incorretamente a palavra e no terceiro nível surge a antecipação, em que a dúvida existe, antes de o aluno escrever a palavra (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011).

O professor deve proporcionar aos alunos estratégias que os ajudem a refletir sobre as diferentes hipóteses de escreverem as palavras, para que selecionem a opção correta. Deve também mostrar “que em muitas situações, designadamente na oralidade, podemos pronunciar as palavras segundo um registo menos cuidado” (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p.65), recorrendo à utilização desse registo para que os alunos tomem consciência da forma fonética das palavras, desenvolvendo a sua consciência linguística.

Pereira e Azevedo (2005) referem que a aprendizagem da ortografia deve ser “integrada na compreensão e na produção de textos, na prática de actividades comunicativas e globais” (p.46).

Em relação à competência compositiva, Barbeiro e Pereira (2007) referem que esta se relaciona com a “forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto”(p.5).

A escrita compositiva surge por volta do segundo ano de escolaridade (Martins & Niza, 1998) e desenvolve-se ao longo de todo o processo de escolarização (Costa, 2016).

Na competência compositiva, distinguem-se dois modos de ação no ensino da escrita: a ação sobre o processo de escrita, sendo relevante a importância da instrução formal em relação ao processo, desenvolvendo as capacidades e saberes relacionados com a escrita, e a ação sobre o contexto dos escritos, que deve permitir o contacto com textos significativos para os alunos a nível social e cultural (Barbeiro & Pereira, 2007).

Existem estratégias que podem ser aplicadas na ação sobre o processo de escrita: facilitação processual, escrita colaborativa e reflexão sobre a escrita. A facilitação processual é utilizada para que o aluno aprenda a dominar o processo, levando-o a tomar decisões sobre os conteúdos e a linguagem a utilizar na produção textual. A escrita colaborativa é crucial para que os alunos aprendam a escrever. Pode ocorrer em coescrita (em pares ou em grupo) ou escrita coletiva (em turma), envolvendo não só os alunos, mas também o professor. As interações são fundamentais e o professor deve incentivar os alunos a falarem sobre o que escreveram e como o fizeram, uma vez que, quando o fazem, são levados a refletir sobre a escrita. Os alunos devem expressar-se oralmente perante os outros, aprendendo a ouvir, enquanto recebem sugestões para a melhoria das suas produções textuais (Barbeiro & Pereira, 2007).

Na ação sobre os contextos de escrita, são aplicadas estratégias de integração de saberes e realização de funções. A integração de saberes ocorre quando os alunos produzem textos que exigem conhecimentos prévios, que são integrados nos textos produzidos. Para esta integração, o professor deve incentivar a produção textual em todas as áreas curriculares e não apenas na área do português. A realização de funções inclui-se na ação sobre o contexto, visto que o aluno, ao aprender a escrever, realiza outras funções, como a expressão de ideias e a organização de conhecimentos (Barbeiro & Pereira, 2007).

Após a descrição das competências ativadas durante a aprendizagem da escrita, apresentar-se-ão as fases inerentes ao processo de escrita.

2.1.5. – Fases do processo de escrita

As etapas da produção textual são designadas «fases do processo de escrita», espelhando as componentes do processo psicolinguístico da escrita.

Segundo Pereira e Azevedo (2005, p.9), a planificação é “uma representação interna dos conhecimentos que deverão ser mobilizados para escrever um texto”. Nesta fase, produzem-se objetivos, selecionando-se os conteúdos que irão compor a informação

selecionada numa estrutura textual. Na textualização, o texto é escrito pelo aluno mobilizando expressões linguísticas articuladas, com conexão e coerência. Na organização textual distinguem-se dois níveis: a macroestrutura e a microestrutura. A macroestrutura permite a organização global do sentido de um texto, associando-se a todos os elementos que permitem a coerência textual que resulta de uma articulação de ideias significativas que compõem o texto. A microestrutura relaciona-se com a estrutura linguística do texto, representando-se pelas palavras e frases organizadas que permitem a coesão textual que resulta da união entre as partes de um texto: orações, períodos, frases, parágrafos. Na revisão, ocorre a releitura e reescrita do texto produzido e uma reflexão sobre as opções linguísticas e discursivas, como por exemplo, a nível da pontuação, ortografia, vocabulário e coerência, podendo ocorrer uma reformulação do que foi criado (Barbeiro & Pereira, 2007). Pereira e Azevedo (2005, p. 12) destacam a importância da revisão, ao defenderem que “só um trabalho sistemático sobre a reformulação das produções textuais (revisão/reescrita) pode ser transformador dos modos de agir e de pensar dos alunos relativamente aos textos”. Ao reformularem um texto, os alunos desenvolvem a capacidade de reflexão sobre a escrita e, conseqüentemente, sobre a língua.

Para se colocarem em prática as fases da escrita, podem utilizar-se as estratégias aplicadas na ação sobre o processo de escrita, já referidas anteriormente: a facilitação processual, a escrita colaborativa e a reflexão sobre a escrita, através de diversas atividades.

A facilitação processual da planificação ocorre, por exemplo, através do registo de “chuvas de ideias”, na seleção de termos relevantes para utilizar e na organização de informação, através da realização do plano do texto. A escrita colaborativa, na planificação, pode ocorrer através de uma planificação a pares ou em grupo do texto; através da comparação do registo das listas de palavras da “chuva de ideias”, em pequeno grupo e através da produção coletiva de mapas de ideias com palavras de listas individuais. A reflexão sobre a escrita, na planificação, pode ocorrer através de diálogos com o professor, sobre o conteúdo e a organização da informação no texto e a apresentação da planificação à turma, para ouvir sugestões.

A facilitação processual da textualização pode ser posta em prática, por exemplo, através de uma exposição oral dos alunos sobre o conteúdo do texto, antes de o redigirem. A escrita colaborativa da textualização pode desenvolver-se através da produção de um texto, em trabalho de pares ou em grupo. As interações que ocorrem na textualização colaborativa são cruciais para o confronto de opiniões, na procura de alternativas, na

apresentação de argumentos e na tomada de decisões em conjunto. Os alunos aprendem a negociar e conciliar os diferentes pontos de vista. Para a reflexão sobre a escrita na textualização, os alunos podem apresentar os rascunhos produzidos, refletindo sobre as dificuldades sentidas na produção textual (Barbeiro & Pereira, 2007).

As estratégias didáticas da revisão podem ser operacionalizadas antes de se passar o texto a limpo, através de uma leitura e reformulação do texto, se for necessário. A revisão colaborativa pode realizar-se através de uma estratégia de hetero-revisão, como por exemplo, numa aula coletiva de revisão textual, na qual os colegas efetuem sugestões para a reformulação textual. A reflexão sobre a escrita, na revisão, pode promover-se através da expressão oral, por exemplo, criando situações em que o aluno reflete sobre o que escreveu para a restante turma (Barbeiro & Pereira, 2007).

2.1.6. – Géneros textuais

Seguidamente, proceder-se-á a uma breve abordagem aos géneros textuais, já que neste projeto de investigação foi desenvolvido um projeto de escrita que integra produções textuais de género narrativo.

Silva (2012, p.114) refere que “um texto pode ser simultaneamente classificado segundo o tipo de discurso em que se insere, assim como o género discursivo e o subgénero que atualiza”, para além de que também pode ser classificado quanto à sua tipologia textual ou à tipologia de sequências textuais.

Segundo Werlich (1973, citado por Silva, 2012), existem cinco tipos de textos: narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos e instrucionais. Esta classificação foi atribuída “com base no modo de organização cognitiva dos seus conteúdos e nos processos psicológicos envolvidos” (p.115) no texto. Relativamente ao texto narrativo, que é a tipologia textual trabalhada nesta investigação, o autor refere que este tipo de texto está relacionado com o “processo cognitivo de perceção dos acontecimentos no tempo”, envolvendo acontecimentos protagonizados por uma ou mais personagens, que se desenrolam num determinado período de tempo.

Todorov (1973, citado por Jolibert, 1994, p.27), também apresentou uma possível estrutura para a narrativa:

Uma narrativa ideal começa por uma situação estável a qual uma força qualquer irá perturbar. Disso resulta um estado de desequilíbrio; pela ação de uma força em sentido inverso, é restabelecido o equilíbrio; o segundo equilíbrio é bem parecido com o primeiro, mas eles jamais serão idênticos. Consequentemente, existem dois tipos de episódios em uma

narrativa: os que descrevem um estado (de equilíbrio ou de desequilíbrio) e os que descrevem a passagem de um estado para o outro.

A estrutura apresentada por Todorov foi reanalisada e esquematizada por Larivaille (1974, citado por Jolibert (coord.) 1994, p.28) do seguinte modo:

Tabela 1 - Estrutura da narrativa de Larivaille (1974, in Jolibert (coord.) 1994, p.28)

Antes Estado inicial Equilíbrio 1	Durante Transformações processo dinâmico			Depois Estado final Equilíbrio 5
	Provocação 2	Ação 3	Sanção Consequência 4	

A estrutura da narrativa de Larivaille é constituída por um estado de equilíbrio inicial que sofre transformações dinâmicas (provocação, ação e sanção/consequência) ao longo da narrativa, atingindo um novo estado de equilíbrio no final. Larivaille e Todorov referem a existência de um estado de equilíbrio inicial e final na estrutura da narrativa. Todorov destaca dois tipos de episódios numa narrativa associados aos estados (de equilíbrio e de desequilíbrio) e à passagem de um estado para o outro, enquanto Larivaille opta por não referir um estado de desequilíbrio, mas sim transformações durante o processo da narrativa.

Num esforço de didatização de propostas de Análise do Texto, o Dicionário Terminológico (2008) indica:

Nas últimas décadas, a análise do discurso e a linguística textual têm proposto diversas classificações dos tipos de textos, com base em critérios de vária ordem. Um princípio fundamental subjacente a estas classificações tipológicas é o de que “um género é o que liga um texto a um discurso”, ou seja, a afirmação de que um texto, sempre singular, está ligado pelo género a uma família de textos.

A classificação dos tipos de textos proposta no Dicionário Terminológico (2008) é constituída por oito categorias: conversacionais, narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos, instrucionais ou diretivos, preditivos e literários, com base na teoria da sequencialização de Adam (1992). Um texto pode apresentar seqüências de diferentes tipos, resultando, numa macroseqüência dominante de um género. Adam (1992), defende que um texto é constituído por seqüências textuais de diversas categorias - narrativas,

descritivas, dialogais, explicativas e argumentativas -, sendo que a categoria predominante no texto permite a sua classificação como um texto descritivo, narrativo, etc. Em relação a características do texto narrativo, o DT refere que este relata um acontecimento ou um conjunto de acontecimentos que se sucedem em cadeia e “com predominância de verbos que indicam acções e de tempos verbais como o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito e com abundância de advérbios com valor temporal ou locativo”.

Tal como Adam (1992), Silva (2012, p.119) também refere que “um texto narrativo raramente é um texto exclusivamente narrativo”, visto que pode integrar segmentos textuais descritivos, argumentativos, dialogais ou expositivos. Ao analisar-se um texto, não pode afirmar-se que é exclusivamente narrativo ou descritivo, mas que predomina a narrativa ou a descrição. Segundo Adam (1992), existe sempre uma sequência que predomina num texto, que se designa “sequência dominante”, sendo normalmente a que “abre e encerra o texto”. Um texto narrativo contém sequências predominantemente narrativas, mas também pode integrar sequências descritivas, dialogais...

Relativamente à sequência textual narrativa, Adam (1992) explica que existe uma representação de acontecimentos, tendo como protagonistas um ou mais personagens, encadeando-se os acontecimentos cronologicamente, com uma relação de causalidade entre si, e opondo-se uma situação inicial a uma situação final.

Deste modo, a estrutura da sequência narrativa proposta por Adam (1992) é a seguinte:

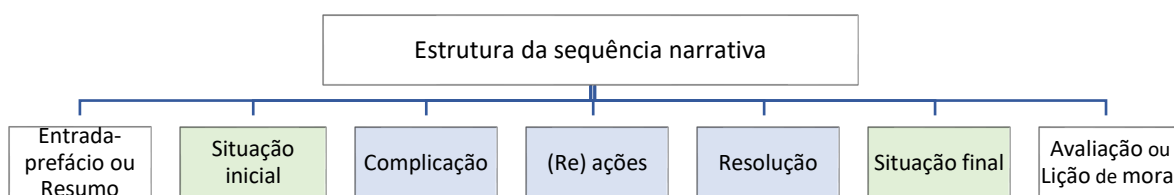


Figura 2 - Estrutura da sequência narrativa (Adam, 1992, in Silva, 2012, p.134)

A situação inicial promove o enquadramento geral da sequência narrativa, apresentando as personagens, o tempo e o espaço da ação. A complicação integra acontecimentos que alteram a situação inicial. Estes acontecimentos vão provocar reações que integram o centro da ação. Na fase da resolução, atinge-se o auge da intriga. A situação final assinala o final da narrativa, enquadrando as personagens num novo contexto. Na situação inicial e na situação final apresenta-se o antes e o depois do processo. A complicação, as reações e a resolução integram as diversas fases do processo:

o início, o desenvolvimento e o final. A entrada-prefácio ou resumo não é essencial à sequência narrativa, podendo constituir uma breve síntese da ação ou uma pequena introdução da sequência. A avaliação ou lição de moral existe na sequência narrativa, podendo estar explícita ou implícita, sendo inferida na história narrada. Quanto aos acontecimentos, estes ocorrem cronologicamente, através de uma progressão temporal, sendo o tempo verbal mais predominante numa sequência narrativa o Pretérito Perfeito Simples (cf. Adam, 1992). Saliente-se que na os acontecimentos ocorrem cronologicamente, tal como na sequência narrativa, mas também existe o denominado tempo psicológico que se caracteriza pelas emoções das personagens que podem incluir acontecimentos passados, presentes ou futuros, revelando momentos indeterminados no tempo.

As propostas de Todorov e de Adam para a estrutura de narrativa e para a estrutura de sequência de narrativa revelam-se muito similares nas suas estruturas, possuindo ambas uma situação inicial e uma situação final, tal como três momentos do desenrolar da ação.

Optou-se por incluir este género textual no projeto, dado que seria um género mais acessível, com o qual os alunos já estavam mais familiarizados, para que contactassem inicialmente com todas as fases do processo.

2.1.7. – A pontuação

No decorrer deste projeto de investigação e após a realização de produções textuais de diagnóstico verificou-se que existiam dificuldades a nível da utilização de sinais de pontuação. Consequentemente, realizou-se uma atividade metalinguística para esclarecer algumas das regras da utilização de alguns dos sinais de pontuação. Por isso, tornou-se crucial que os alunos tomassem consciência da importância da utilização da pontuação num texto. Segundo Duarte (2000, p. 402):

A pontuação é o subsistema que regula a representação escrita dos factos prosódicos da fala (essencialmente, das pausas e da entoação), fornecendo igualmente indicações sobre o tipo de discurso que a escrita está a representar (uma citação ou um discurso directo).

Cunha e Cintra (1984) dividem os sinais de pontuação em dois grupos: os sinais pausais e os sinais melódicos. Os autores referem que os sinais pausais são constituídos pela vírgula, ponto e vírgula e ponto para se assinalar um silêncio no discurso. Os sinais melódicos integram os dois pontos, ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, aspas, parênteses, colchetes e travessão, visto que são produzidos movimentos

melódicos da entoação. O ponto também é um sinal melódico, uma vez que representa frases afirmativas, em contraste com o ponto de interrogação, que representa as interrogações, e com o ponto de exclamação, que pode assinalar a surpresa na produção de um enunciado. O ponto de exclamação e o ponto de interrogação também são sinais pausais, já que produzem uma pausa. Em conclusão, há sinais de pontuação que assumem ambas as funções: pausal e melódica. Os autores salientam que “as regras para o uso da pontuação recorrem frequentemente a conceitos sintáticos e semânticos”, sendo que “a presença ou a ausência de determinados sinais de pontuação em posições sintáticas específicas pode condicionar a gramaticalidade dos enunciados ou alterar o seu significado” (Cunha & Cintra, 1984, p. 403-404). No entanto, se existir uma pausa entre o sujeito e o predicado, não se pode utilizar vírgula, podendo esta ideia dos sinais pausais levar à produção de erros.

Baptista, Viana, e Barbeiro (2011, p.46) referem que “para além de tentar suprir a ausência das marcas prosódicas e paralinguísticas, os sinais de pontuação e os sinais auxiliares de escrita estabelecem fronteiras entre as unidades linguísticas, assinalam as funções discursivas e estabelecem relações entre os diferentes constituintes sintagmáticos”. Estes sinais devem ser utilizados cumprindo determinadas regras, “que devem ser sistematizadas em função dos níveis de produção escrita em que a criança se encontra” (ibidem). Os autores defendem que não se deve “reduzir os sinais de pontuação a meros orientadores da leitura em voz alta, ou seja, a meros sinais pausais e melódicos”(ibidem), ao contrário do que defendem Cunha e Cintra (1984).

A aprendizagem das regras inerentes à utilização dos sinais de pontuação e auxiliares de escrita realiza-se, inicialmente, de forma espontânea. Mais tarde, durante a sistematização das regras, “os sinais de pontuação são normalmente apresentados como elementos que servem para separar constituintes da frase, transcrevendo as pausas da oralidade” (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p.47).

Alguns sinais tanto podem ter a função de juntar ou de separar os constituintes da frase. Por exemplo, a vírgula e o ponto e vírgula são utilizados para separar constituintes, na seguinte frase:

(1) Na festa de aniversário, o João comeu uma maçã, pão, melancia, iogurte e uma fatia de tarte; bebeu sumo de laranja e viu o fogo de artifício.»

Pereira e Azevedo (2005, p.47) defendem que “deverá ser dada importância ao contexto de comunicação como suporte da aprendizagem da pontuação. [Tal como se deve] estabelecer uma hierarquia entre os diferentes sinais de pontuação, pois não têm

todos a mesma importância”, sendo o ponto final e a vírgula os sinais de pontuação que aparecem com maior frequência e os mais relevantes. São, porém, também os mais difíceis de aprender. Em relação a isso, Salgado (1997, citado por Pereira & Azevedo, 2005, p.48), refere que, no 1.º ciclo, a criança deve tomar “consciência das possibilidades de erro nos limites do período (*ponto final/ponto de interrogação/ponto de exclamação*), bem como o uso da vírgula em casos simples”.

As regras de pontuação podem variar, existindo diversas possibilidades para pontuar, mas há erros que resultam de determinados métodos de ensino, tal como é defendido por Cassany, Sanjuan e Pinyol (1994), que referem que os sinais de pontuação se apresentam como a equivalência escrita da entoação. Porém, nem todas as entoações têm equivalência na escrita, possuindo alguns sinais de pontuação apenas uma explicação sintática. Muitas vezes, a utilização da vírgula surge associada a uma pausa na oralidade, induzindo em erros comuns na pontuação. Para que a vírgula se utilize corretamente, não se podem confundir as pausas da oralidade com a sua utilização na linguagem escrita, tal como já tinham referido anteriormente Baptista, Viana e Barbeiro (2011).

2.1.8. – Abordagem ao ensino-aprendizagem da escrita

Jolibert (1994, p.9) propõe o desenvolvimento de textos de forma contextualizada, através de situações reais, para que os alunos lhes atribuam algum sentido.

A autora considera que “o ato de escrever envolve profundamente a atividade do escritor, e este deve encontrar nele um sentido: o quadro de uma vida cooperativa da classe, com pedagogia de projetos, é uma das condições necessárias para a eficácia das aprendizagens”. O aluno não deve olhar o ato de escrever como uma tarefa morosa e aborrecida, mas sim como um projeto no qual a escrita seja significativa, através do qual possa criar, imaginar e construir um texto. O projeto deve ter objetivos pragmáticos reais, tal como um público-alvo real. Deve existir contacto com diferentes géneros de texto, para que o aluno tome consciência de que existe “um mundo de escrita” que se produz, edita e se difunde.

A autora propõe que a aprendizagem da escrita se desenvolva por um projeto de aprendizagem, sob a forma de um «estaleiro de escrita» (Jolibert (coord.), 1994; Amor, 1993). Este projeto tem como objetivo o desenvolvimento de competências de escrita através de uma aprendizagem cooperativa. O projeto de aprendizagem é desenvolvido através de um estaleiro que inclua uma situação de aprendizagem significativa e contextualizada. De acordo com a autora, os alunos não devem ser apenas leitores e

escritores, mas também produtores, editores e difusores das suas produções textuais. Através de uma pedagogia de projeto, os alunos contactam com o real, estabelecendo relações com o exterior, tomando as suas próprias decisões, planificando as suas ações e adquirindo a responsabilidade pelas suas aprendizagens, através da construção de algo com significado e com um objetivo específico. A aprendizagem cooperativa é crucial nos estaleiros de escrita para que os alunos aprendam colaborativamente com os seus pares, com o objetivo de melhorar as suas produções.

Cada estaleiro de escrita centra-se num género textual e é desenvolvido ao longo do tempo, sendo constituído por diversas sessões organizadas que “podem ser reunidas em dois dias ou em uma semana, ou, ao contrário, estender-se durante um mês”, envolvendo a turma “em um projeto de aprendizagem” (Jolibert (coord.) 1994, p.38).

No desenvolvimento de um estaleiro de escrita, o professor deve prepará-lo minuciosamente, partindo de uma situação-problema contextualizada, estipulando o destinatário, o objetivo e a intenção da escrita. Em grande grupo ou em pequenos grupos, os alunos reúnem a informação que irão utilizar nos seus textos, lendo outros escritos sociais, para detetar as características do género textual. Seguidamente, o professor pode optar por cada aluno produzir um texto com a informação que já possui ou realizar um confronto de ideias entre os alunos, através da revisão, utilizando a análise de “escritos sociais do mesmo tipo”, por exemplo, em pequeno grupo, os alunos podem avaliar um texto de um colega, com a ajuda de um guião fornecido pelo professor. Posteriormente, parte-se para a reescrita, que pode ser parcial ou global, realizando-se ao mesmo tempo atividades de sistematização metalinguística, de acordo com as dificuldades sentidas pelas crianças e com o tipo de texto trabalhado, que podem incluir conteúdos de gramática do texto ou de gramática da frase, como léxico, morfologia ou ortografia, para que exista um melhoramento do texto produzido. No final, ocorre uma produção textual final, sendo os textos enviados ao seu destinatário ou outra hipótese, previamente acordada. Existe uma avaliação pragmática, através dos outros colegas e destinatários dos textos, para além de uma avaliação sistemática realizada por uma auto-avaliação de cada aluno. Quando um estaleiro termina, pode ter um reinício, se for necessário, com a utilização de novas variáveis, para desenvolver aspetos mais complexos sobre o tipo de texto trabalhado (Jolibert, 1994; Amor, 1993).

De seguida apresenta-se uma figura elucidativa do desenvolvimento de um estaleiro de escrita de Jolibert.

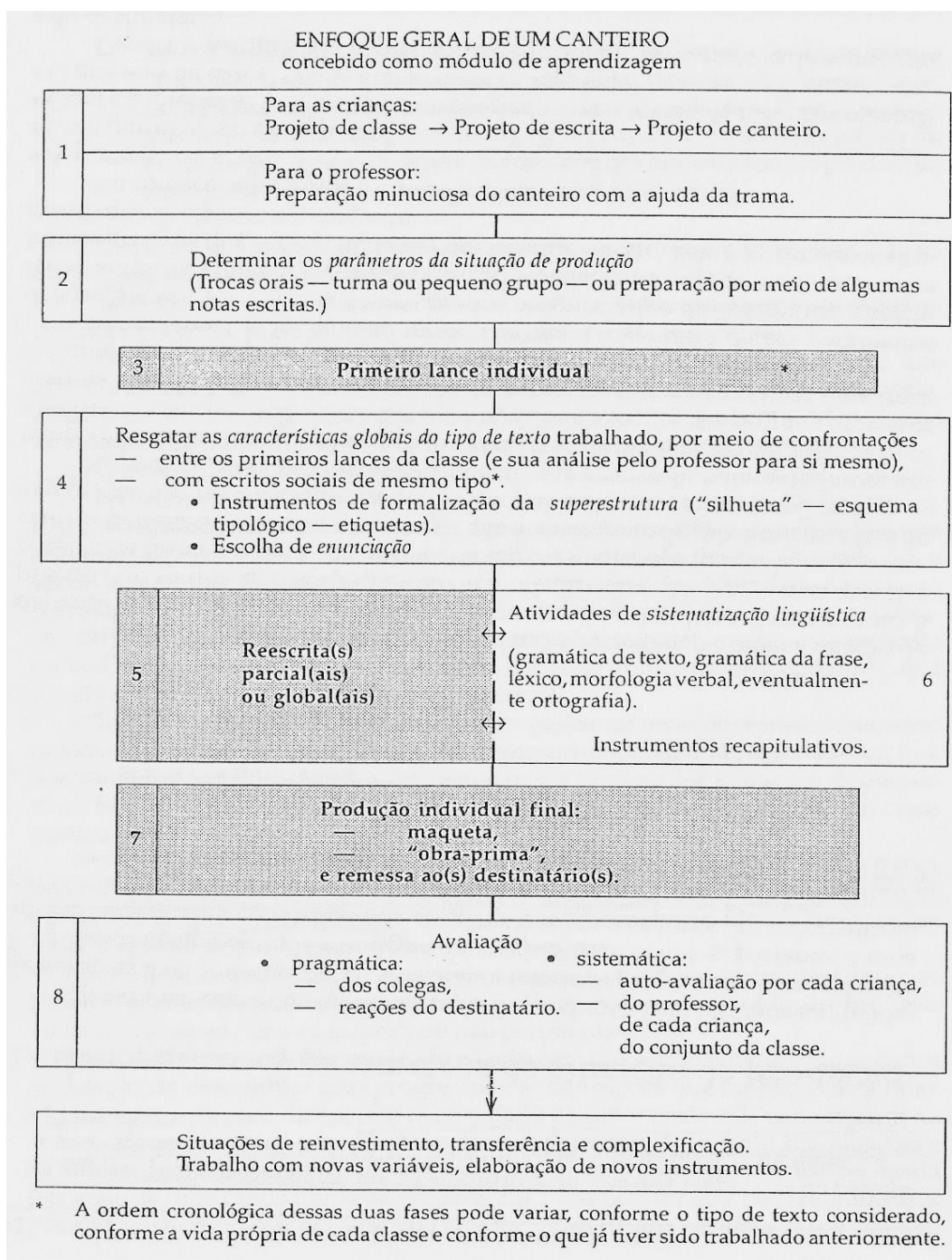


Figura 3 - Desenvolvimento de um estaleiro de escrita (Jolibert (coord.) 1994, p.40)

Barbeiro e Pereira (2007, p. 31), salientam que “o ensino da escrita deve contemplar uma dimensão que reúne a acção sobre o processo de escrita e a acção sobre o contexto dos escritos”. Tal como Barbeiro e Pereira (2007), Jolibert ((coord.), 1994), também defende a importância de práticas integradoras na aprendizagem da escrita, sendo a sequência didática uma dessas práticas integradoras. A sequência didática é constituída por um conjunto de atividades organizadas, com o objetivo de auxiliar os alunos a

dominarem um gênero textual. A estrutura de uma sequência didática é representada da seguinte forma:

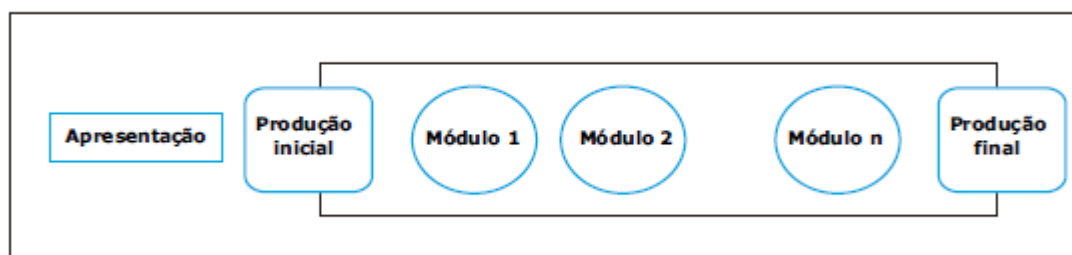


Figura 4 - Sequência didática (in Barbeiro & Pereira, 2007, p.38)

O presente projeto de investigação apoiou-se na sequência didática proposta por Barbeiro e Pereira (2007), com algumas adaptações a partir do estaleiro de escrita de Jolibert ((coord.) 1994), nomeadamente, a integração de atividades de sistematização metalinguística, desenvolvendo-se um projeto de escrita em aprendizagem colaborativa.

2.1.9 – Avaliação da escrita

Em relação à avaliação da escrita, esta assume um papel relevante no ensino, não só devido à importância que lhe é dada por parte dos alunos, mas também à “que os adultos (professor e encarregados de educação) lhe atribuem” (Pereira & Azevedo, 2005, p.91). As autoras defendem uma avaliação construtivista, na qual o sujeito deve integrar o “mesmo processo de ensinar e aprender”, tendo “uma função eminentemente pedagógica”, para que se promova uma “melhoria do aluno, fornecendo informações relativas à progressão da sua aprendizagem”. Para além da função pedagógica, a avaliação também inclui uma “função social, de selecção e classificação, e também de orientação dos alunos” (ibidem), salientando-se a relevância da função pedagógica em detrimento da social. O professor deve utilizar a classificação moderadamente, já que os alunos, ao tomarem conhecimento da nota, não aprofundam a razão dessa nota, preocupando-se apenas em saber quais foram as notas dos colegas, comparando-as com as suas.

Ainda relativamente à avaliação da aprendizagem da escrita, as mesmas autoras referem a importância de avaliar “o ponto em que [os alunos] se encontram na aquisição da língua escrita” (Pereira & Azevedo, 2005, p.93). É crucial que, na avaliação da escrita, se observem dois aspetos: “o produto escrito, ou os textos que um aluno é capaz de escrever, e o processo de composição, ou o método de trabalho (as estratégias que utiliza, os processos cognitivos, as técnicas, etc) para produzi-los” (idem, p.101).

Em síntese, a avaliação da escrita deve ser construtivista, assumindo uma função pedagógica para que se promova uma melhoria na aprendizagem dos alunos.

2.2. – A importância das interações sociais no desenvolvimento da aprendizagem: aprendizagem cooperativa ou aprendizagem colaborativa?

Segundo Vygotsky (1991, 2001), o desenvolvimento ocorre em dois planos correlacionados: no plano social ou interpsicológico, através das interações sociais, e no plano individual ou intrapsicológico, ocorrendo este no interior do próprio indivíduo, através dos seus pensamentos e reflexões. Nas interações sociais, existe uma partilha de experiências, o que leva a uma construção de conhecimentos, uma interiorização, desenvolvendo-se a reflexão crítica.

De acordo com o autor, a aprendizagem está relacionada com o nível de desenvolvimento da criança, podendo crianças com idades cronológicas iguais estar em níveis de desenvolvimento psicocognitivo diferentes, o que influencia a sua capacidade de aprendizagem. Vygotsky (1991) apresentou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que permite relacionar o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem. Existem dois níveis de desenvolvimento: “o primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (p.57). Porém, existem outras competências que “estão em fase de maturação, emergindo progressivamente e requerendo diferentes tipos e níveis de ajuda de pessoas mais capazes. A esta capacidade de resolução de problemas em colaboração com outros mais capazes Vygotsky chamou zona de desenvolvimento potencial” (Martins, 1993, p.6). O conceito de ZDP de Vygotsky é “a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados”(idem, p.86).

Segundo Vygotsky (1991, p.58) “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”. Por outras palavras, o desenvolvimento real relaciona-se com os conhecimentos que a criança possui naquele momento, enquanto na zona de desenvolvimento proximal existem os conhecimentos que ainda estão no processo de maturação. O autor salienta a importância das interações sociais

no desenvolvimento deste conceito, dado que as crianças, quando estão na zona de desenvolvimento proximal, necessitam de interagir com um adulto ou com outras crianças que tenham um maior nível de desenvolvimento, de modo a serem auxiliados na resolução de problemas.

A interação social que ocorre na zona de desenvolvimento proximal “promoverá a interiorização dos processos interpsicológicos, a apropriação pessoal dos instrumentos psicológicos e dos seus modos de utilização, actualizando o desenvolvimento” (Martins, 1993, p.6).

Durante as interações sociais, os indivíduos relacionam novos conhecimentos, com conhecimentos prévios, desenvolvendo novos significados internos, ou seja, “o significado está enraizado e indexado à experiência” (Silva, 2008, p.28).

Para Barbeiro e Pereira (2007, p.10), “a interacção que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto”. A colaboração, “quando ocorre entre pares, permite colocar em relação, no interior do processo de escrita, alunos com desempenhos diferenciados, o que possibilita a observação da forma como os companheiros resolvem os problemas (...)” (ibidem).

Esta colaboração pode acontecer entre alunos com distintos níveis de desenvolvimento, que se auxiliam reciprocamente, visto que não é só o aluno com maiores dificuldades no processo de escrita que beneficia da colaboração, mas, também, o outro aluno que desenvolve experiências gratificantes quando colabora, partilhando os seus conhecimentos e fortalecendo um espírito de entreajuda.

De acordo com Pereira e Azevedo (2005, p.11), “as situações interativas em torno da resolução de problemas de escrita têm-se revelado muito produtivas na progressão da aprendizagem dos mecanismos (meta)discursivos e (meta)pragmáticos dos textos”. Existem estudos que salientam a importância das interações no desenvolvimento da escrita reflexiva, evidenciando que, através da colaboração, os alunos desenvolvem a capacidade de detetar problemas nas produções textuais.

A partir dos estudos sobre estas interações sociais no desenvolvimento da aprendizagem, surgiram os conceitos “aprendizagem colaborativa” e “aprendizagem cooperativa”.

“A aprendizagem colaborativa ou a cooperativa não são práticas recentes e resultam de diversas correntes do pensamento pedagógico” (Torres & Irala, s/d, p.62). Desde o século XVIII que os educadores utilizaram ambas as aprendizagens, visto que

consideravam o trabalho de grupo uma ferramenta de preparação para o futuro profissional dos alunos.

Piaget defendeu que “o sujeito é considerado um ser ativo que se relaciona com o meio físico e o social, construindo relações significativas com este [...], o conhecimento não é um objeto fixo, mas construído pelo indivíduo por meio da sua experiência com o objeto do conhecimento” (Torres & Irala, s/d, p.72). A ação e a interação são as bases da teoria de aprendizagem cognitiva defendida por Piaget. Os alunos devem ser responsáveis pela sua própria aprendizagem, tendo a interação um papel crucial na construção de conhecimentos e na resolução de problemas. As interações sociais entre duas ou mais pessoas promovem a construção do conhecimento. De acordo com Torres & Irala (s/d), “as teorias Cognitivas de Piaget e Vygotsky trouxeram uma nova compreensão do processo de construção dos conhecimentos, na interação entre o sujeito e o objeto de aprendizagem” (idem, p.74).

Lopes e Silva (2009, p.9), por seu turno, salientam que a aprendizagem cooperativa sofreu a influência de diversos pedagogos ao longo do tempo, como Cousinet, Freinet e Dewey, que “incorporou no seu projeto de ensino a utilização de grupos cooperativos”, dado que na escola os professores e alunos deviam aprender e ensinar ao mesmo tempo, partilhando atividades.

Fathman e Kessler (1993, cit. in Lopes & Silva, 2009) defendem que a aprendizagem cooperativa é o trabalho em grupo “que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho” (p.3). Balkcom (1992, cit. in Lopes & Silva, 2009) defende que este tipo de aprendizagem deve realizar-se em pequenos grupos, “com alunos de níveis diferentes de capacidades [...]. Cada membro do grupo é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas”. Também Argyle (1991, cit. in Lopes & Silva, 2009) destaca que “cooperar é actuar junto”, coordenadamente, de modo a alcançar os mesmos objetivos, partilhando tarefas e adquirindo benefícios mutuamente.

Slavin (1995, cit. in Lopes & Silva, 2009, p.5) realça que existem “quatro perspectivas teóricas principais, responsáveis por explicar os efeitos produzidos pela aprendizagem cooperativa: perspectivas de motivação, perspectivas de coesão social, perspectivas cognitivas de desenvolvimento e perspectivas cognitivas de elaboração”. As perspectivas de motivação ocorrem quando os alunos de um grupo se interajudam, incentivando-se mutuamente. As perspectivas de coesão social acontecem quando existe um

espírito de união no grupo que facilita a aprendizagem. As perspectivas cognitivas dividem-se em: perspectiva de desenvolvimento e perspectiva de elaboração. A perspectiva de desenvolvimento cognitivo sucede sempre que a interação entre os alunos desenvolve o seu domínio em relação a conceitos essenciais. A perspectiva de elaboração relaciona-se com estudos na área da psicologia cognitiva que se baseiam no “facto de que informações retidas na memória estão relacionadas com outras anteriormente retidas [...] para aprender, o sujeito deve estar envolvido em algum tipo de reestruturação cognitiva ou elaboração” (ibidem).

Para que se desenvolva uma aprendizagem cooperativa são necessários alguns fatores cruciais (Johnson e Johnson, 1989, Johnson, Johnson e Holubec, 1993, cit. in Lopes & Silva, 2009, p.15):

- “1. A interdependência positiva;
2. A responsabilidade individual e de grupo;
3. A interacção estimuladora, preferencialmente face a face;
4. As competências sociais;
5. O processo de grupo ou avaliação do grupo”.

A interdependência positiva ocorre quando os alunos interagem, ajudando-se mutuamente nas aprendizagens, sendo facilitada sempre que acontece em situações de trabalho em pequenos grupos. Os alunos aprendem a respeitar os colegas, definindo valores próprios da sua cultura e da sociedade em que se inserem. Na responsabilidade de grupo, devem existir objetivos específicos a alcançar, avaliando-se a evolução do grupo. A responsabilidade individual sucede ao avaliar-se o desempenho de cada elemento do grupo, sendo esta avaliação partilhada com o grupo, para que se diferenciem as necessidades de apoio no desenvolvimento da tarefa. A interação estimuladora advém se os alunos interagirem uns com os outros, através da resolução de problemas e discutindo ideias e conceitos, desenvolvendo aprendizagens em comum. Esta interação é facilitada ao acontecer face a face. O grupo deve ter entre dois a quatro elementos, no máximo, para que se promova o seu sucesso, desenvolvendo-se as relações interpessoais. Para que a aprendizagem cooperativa se desenvolva, é crucial que se ensinem as competências sociais aos alunos, como o respeito pelos outros, o saber ouvir e falar adequadamente, o saber partilhar ideias e materiais, fomentando um clima de interação, de comunicação e de interajuda entre os elementos do grupo. Na avaliação de grupo, os alunos devem analisar o seu trabalho como grupo, de modo a suprimirem algumas dificuldades que existam, tal

como as de relacionamento entre colegas, que podem afetar o progresso da aprendizagem cooperativa.

Existem três tipos de grupos de aprendizagem cooperativa: os grupos formais, informais e de base. Nos grupos formais, os alunos desenvolvem um trabalho conjunto para alcançarem os mesmos objetivos. Podem funcionar durante um período de tempo adaptável, que pode ir de algumas horas a várias semanas de aulas. Os grupos informais são formados para uma tarefa de ensino curto e direto, funcionando durante poucos minutos e podendo durar, no máximo, uma aula inteira. Os grupos de base funcionam com alunos permanentes, tendo um período de funcionamento de longa duração, cerca de um ano letivo, para que se promova a interação necessária para um bom desenvolvimento escolar dos seus elementos (Johnson e Johnson, 1989, Johnson, Johnson e Holubec, 1993, cit. in Lopes & Silva, 2009).

Existem muitos benefícios que podem resultar da aprendizagem cooperativa, nomeadamente benefícios sociais, psicológicos, académicos e de avaliação (Panitz, 1996, Palmer, Peters & Streetman, 2003, cit. in Lopes & Silva, 2009), no entanto, “se não houver um planeamento e controle cuidadosos por parte do professor, as interações do grupo podem ser um obstáculo à aprendizagem e deteriorar, em vez de melhorar, as relações sociais na turma” (idem, p.52). O professor deve ser responsável por explicar o porquê de promover uma aprendizagem cooperativa e quais os seus objetivos e benefícios, especificando a dimensão dos grupos e organizando o espaço da sala para que a aprendizagem decorra da melhor forma. De igual forma, deve planificar os materiais e as tarefas a desenvolver, especificando os procedimentos a seguir pelos grupos e estabelecendo normas de comportamento para que se desenvolva um ambiente de trabalho propício à aprendizagem cooperativa. Os alunos devem questionar o professor e os colegas sempre que surja alguma dúvida ou se não tiverem compreendido os objetivos e procedimentos pretendidos, para que a aprendizagem cooperativa ocorra com sucesso (idem).

A aprendizagem cooperativa confunde-se com a aprendizagem colaborativa, sendo ambos os termos, muitas vezes, utilizados como sinónimos. Contudo, existem autores que defendem que a aprendizagem colaborativa é similar à aprendizagem cooperativa, mas existem diferenças entre ambas.

Dillenbourg (1999, cit. in Torres & Irala, s/d, p.65) defende que a aprendizagem colaborativa ocorre quando dois ou mais elementos realizam uma aprendizagem em conjunto, sendo expectável “que ocorra a aprendizagem como efeito colateral de uma

interação entre pares que trabalham em sistema de interdependência na resolução de problemas ou na realização de uma tarefa proposta pelo professor”. O autor salienta que, nos grupos de trabalho colaborativo, todos os elementos se organizam para a resolução de um problema, em conjunto, sendo todos responsáveis pelo sucesso e evolução do grupo nas suas aprendizagens. Silva (2008, p.30) destaca que “na aprendizagem colaborativa é necessário formular objectivos, fazer planos de aprendizagem, partilhar informação, negociar o conhecimento e tomar decisões em conjunto”.

Panitz (1996, p.1), também relativamente à aprendizagem colaborativa:

A aprendizagem colaborativa é uma filosofia pessoal, não apenas uma técnica de sala de aula, ocorrendo em todas as situações em que as pessoas se reúnem em grupo. As pessoas respeitam e destacam as capacidades e contribuições dos outros membros do grupo. Há uma partilha de autoridade e aceitação de responsabilidade de todos, os elementos, para as ações do grupo.¹

Em relação à aprendizagem cooperativa, o mesmo autor refere que “a aprendizagem cooperativa é definida por um conjunto de processos que ajudam as pessoas a interagirem juntas para atingir um objetivo específico ou desenvolver um produto final que geralmente é específico do conteúdo”² (ibidem). Esta aprendizagem é mais direcionada e controlada pelo professor do que a aprendizagem colaborativa. Em síntese, a aprendizagem colaborativa é um processo mais centrado nos alunos, enquanto a cooperativa é mais centrada no professor. Panitzo defende ainda que ambas as aprendizagens têm benefícios para os alunos, já que se promovem interações constantes entre aluno/aluno e aluno/professor.

Para Freitas e Freitas (2002), tanto a aprendizagem colaborativa como a aprendizagem cooperativa se baseiam no trabalho de grupo, mas evidenciam que na aprendizagem colaborativa existe um empenho conjunto de todos os elementos no cumprimento da tarefa, enquanto na aprendizagem cooperativa, cada elemento do grupo é responsável por uma subtarefa específica, que depois se organiza com as restantes, ou seja, existe uma subdivisão da tarefa por cada elemento do grupo.

Torres e Irala (s/d), ao analisarem as principais características dos dois tipos de aprendizagem, realçam que na aprendizagem cooperativa os alunos trabalham em grupo na resolução de problemas, podendo assumir cada aluno um papel específico no seio do

¹ Tradução minha.

² Tradução minha.

grupo. O papel do professor é observar, ouvir e intervir quando for necessário, ensinando os alunos a desenvolver as suas competências sociais. Pode, também, direcionar as tarefas a desenvolver pelos grupos, tal como lhes pode fornecer instrumentos de avaliação individual ou de grupo. No final da aula, há uma síntese das tarefas realizadas pelos grupos. Na aprendizagem colaborativa, são os elementos do grupo que se organizam, assumindo as suas funções no trabalho de grupo. O professor faculta aos grupos autonomia sobre as tarefas, para que aprendam a tomar decisões nas resoluções de problemas com que se podem deparar, não lhes ensinando nenhuma competência social, uma vez que se assume que os alunos já possuem as competências sociais para o desenvolvimento do trabalho em grupo. No final da aula, os grupos de alunos partilham ideias sobre o seu trabalho, para compreenderem se os seus objetivos foram ou não alcançados e qual a melhor forma de os concretizar. Na aprendizagem colaborativa, não há avaliação do grupo pelos seus elementos, já que o professor quer promover a autonomia do grupo na resolução de problemas ligados às tarefas, tal como na resolução de conflitos que possam surgir dentro do grupo de trabalho entre os seus elementos.

Em relação aos benefícios da aprendizagem colaborativa, Freitas e Freitas (2002) referem que este tipo de aprendizagem promove o desenvolvimento das aprendizagens, das relações com os outros, da autoestima e do espírito crítico, existindo uma maior motivação para aprender. Desenvolvem-se naturalmente as competências necessárias para trabalhar em grupo, o que leva a uma diminuição da indisciplina, uma vez que os alunos adquirem capacidades de resolução de conflitos.

A aprendizagem colaborativa pode ser realizada em grande grupo ou em pequeno grupo. A aprendizagem em grande grupo “é útil para estabelecer os objetivos de trabalho a realizar, para organizar as tarefas e para pôr em comum os aspectos trabalhados”. Já a aprendizagem em pequeno grupo utiliza-se para “favorecer a interação cooperativa, para promover a participação de todos os membros da turma, para partilhar entre iguais experiências de aprendizagem e para rentabilizar a ajuda pedagógica numa realidade concreta” (Pereira & Azevedo, 2005, p.88). Neste caso, a aprendizagem pode ser realizada em grupos de quatro ou cinco elementos ou em trabalho de pares, sendo este último considerado o que beneficia mais a aprendizagem colaborativa, visto que se promove um “alto grau de rendimento e satisfação” (ibidem). As interações sociais devem desenrolar-se livremente, promovendo um contexto de trocas que facilite a aprendizagem. As relações entre os alunos “passam da competição à cooperação” e as relações entre professor e

alunos passam da “dependência” à autonomia, já que os alunos se tornam responsáveis pela sua própria aprendizagem (idem).

Em suma, existem diferenças entre a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem cooperativa quanto à sua organização e coordenação de trabalho de grupo, mas ambas são aprendizagens ativas, promovendo a participação e interação entre os alunos, que são os responsáveis pela construção do seu conhecimento. Devido à importância que este tipo de aprendizagens promove, optei por realizar neste projeto de investigação uma sequência didática que incluísse a aprendizagem colaborativa, em trabalho de pares, uma vez que as interações sociais são cruciais para o desenvolvimento da aprendizagem.

2.3. – A aprendizagem da escrita no programa e metas curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Antes de iniciar a escolarização, a criança já contactou com a escrita, no ambiente que a rodeia naturalmente ou através da educação pré-escolar, se a frequentou, sendo que os seus primeiros contactos com a escrita foram, provavelmente, através da oralidade, quando algum familiar lhe lia uma história, apoiada pela visualização de imagens em livros ou outros materiais que incluíam o código escrito. Com o início da escolarização, existe uma transição da oralidade para a aprendizagem do código escrito.

O atual Programa e Metas Curriculares do Português no Ensino Básico (PPMC) foi homologado em 2015, entrando em vigor no ano letivo de 2015-2016 e, resultando de uma agregação do Programa de Português de 2009 (PPEB) com as Metas Curriculares de Português de 2012 (MC), com o objetivo de constituir um documento único.

De acordo com o PPMC, no 1.º ciclo, a Escrita insere-se num dos quatro domínios de conteúdos que integram a disciplina de português. Contudo, a Leitura integra o mesmo domínio, no 1.º e 2.º ciclos. Assim, os domínios são constituídos pela Oralidade (O), Educação Literária (EL), Leitura e Escrita (LE) e Gramática (G), referindo-se que, no início da escolarização, existe uma ligação entre o domínio da Oralidade e o da Leitura e Escrita: “a linguagem escrita é uma representação da linguagem oral; o sistema de escrita que utilizamos representa uma estrutura da fonologia da língua, que são os fonemas” (DGE, 2015, p.7).

Segundo Morais (2013), a leitura e a escrita possuem diferentes funções, mas têm por base diversas capacidades que lhes são comuns, sendo esta a justificação para integrarem um só domínio.

Parte-se do pressuposto de que a criança que inicia o 1.º ano de escolaridade já possui algumas capacidades desenvolvidas a nível da oralidade e que tenha sido exposta ao código escrito, previamente, através de histórias que lhe tenham sido narradas por familiares ou na educação pré-escolar. No entanto, nem todas as crianças frequentaram a educação pré-escolar ou podem não ter sido expostas a um contacto regular com o código escrito. Pode não existir um ponto de partida similar para todas as crianças que ingressam no 1.º ciclo. Será que uma criança que não tenha contactado com livros, previamente, tem as mesmas capacidades desenvolvidas que uma criança familiarizada com o código escrito? Será adequado para todas as crianças que a Leitura e a Escrita integrem um só domínio?

No PPMC (DGE, 2015, p. 5), podemos encontrar diversos objetivos, para o 1.º e 2.º ciclos, que englobam a componente da escrita:

7. Compreender a associação entre o código oral e o código escrito, apropriando-se das características deste último, de modo a redigir com correção linguística.
8. Desenvolver a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua.
9. Produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos.
10. Produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão.
11. Dominar os procedimentos que asseguram um adequado desenvolvimento textual, temático e discursivo, com progressiva consolidação do domínio dos géneros escolares, nomeadamente a exposição e a argumentação.
12. Consolidar os domínios da leitura e da escrita do português como principal veículo da construção crítica do conhecimento.
13. Monitorizar, de formas variadas e regulares, a compreensão e a produção de textos orais e escritos.

Segundo o PPMC (DGE, p.14), relativamente aos conteúdos abordados no domínio da Leitura e Escrita, mais concretamente na Escrita, no 3.º ano de escolaridade (nível de escolaridade no qual incidiu esta investigação), desenvolvem-se aprendizagens relativas a:

Tabela 2 - Aprendizagens previstas sobre ortografia e pontuação no 3.º ano de escolaridade

Ortografia e pontuação
Grafemas, palavras e alargamento de texto
Sinal gráfico: hífen
Sinal auxiliar de escrita: aspas
Sinais de pontuação: ponto de exclamação, dois pontos (no discurso direto), travessão (no discurso direto)
Translineação

Tabela 3 - Aprendizagens previstas sobre produção de texto no 3.º ano de escolaridade

Produção de texto
Textos: narrativos, expositivos/informativos, diálogo
Carta, convite, diálogo e legenda em banda desenhada
Planificação de texto: relação e organização de ideias e tema

Textualização: caligrafia, ortografia, vocabulário, alargamento de texto através de expansão de frases, com coordenação de nomes, de adjetivos e de nomes

Revisão de texto: planificação, vocabulário e ortografia

Em relação às metas curriculares de português no 1.º ciclo, estas são constituídas por domínios de referência, objetivos e descritores de desempenho, sendo que “os objetivos e descritores indicados em cada ano de escolaridade são obrigatórios” (DGE, p.53).

Quanto à escrita de textos narrativos, as metas a atingir são a escrita de textos que incluam “os elementos constituintes *quem, quando, onde, o quê, como*” (DGE, p.55), com a introdução de diálogos.

Contudo, de acordo com um parecer sobre o PPMC, a Associação dos Professores de Português (APP, 2015) salienta que no domínio da leitura e da escrita existe uma “desarticulação entre os objetivos e descritores de desempenho apresentados e o conhecimento prévio exigido para que os alunos os possam alcançar”, sendo esta desarticulação considerada um dos erros educativos e científicos que constam no atual PPMC. Neste parecer afirma-se, ainda, que “um bom professor pode ensinar bem com um mau programa, mas a falta de rigor acarreta necessariamente uma desqualificação do ensino e da aprendizagem”.

Ao refletir sobre o ensino da escrita e após um período inicial de observação no estágio, optei por desenvolver uma sequência didática que envolvesse um projeto de escrita. Considerei que fosse relevante envolver os alunos num projeto, porque todas as tarefas de escrita que realizaram anteriormente foram tarefas algo insípidas, sem sentido. Os alunos apenas realizavam pequenos textos, que resultavam de propostas que integravam o manual escolar, como por exemplo: “escreve um pequeno texto sobre a mãe” ou “redige um diálogo entre o menino e o seu pai”. Muitas vezes, alguns alunos referiram que não sabiam o que escrever e demonstravam muita falta de interesse na escrita. Consequentemente, optei pela realização de um projeto de escrita que fosse motivante e que envolvesse toda a turma. No capítulo seguinte, descrevo a metodologia seguida na investigação sobre a minha prática.

Capítulo 3 – Metodologia

Este capítulo tem por objetivo explicitar a metodologia utilizada na implementação do projeto de investigação. Na primeira secção, justificam-se o paradigma em que se insere o estudo e a metodologia adotada. Na secção 3.2. existe uma descrição do contexto educativo com a caracterização dos seus participantes. A secção 3.3. contém a identificação do problema em estudo, os objetivos deste projeto de investigação e a hipótese. Na secção 3.4. apresenta-se uma descrição dos procedimentos de recolha de dados e na última secção insere-se a descrição dos procedimentos de análise de dados. Ao longo das diversas secções, inclui-se a apresentação dos procedimentos de intervenção pedagógica, inerentes a cada secção, desenvolvidos no projeto.

3.1. – A investigação sobre a prática e o paradigma qualitativo

Refletindo-se sobre o significado da palavra “investigar”, julga-se que existe sempre uma conexão com o sentido de pesquisar sobre algo, ou seja, é procurar saber mais sobre um determinado tema, aprofundando conhecimentos, procurando resoluções para determinados problemas e produzindo conhecimentos sobre a realidade e sobre a prática.

Ambrósio (2001) refere que investigar é desenvolver e aprofundar uma atitude reflexiva e de questionamento, para a compreensão daquilo que nos rodeia. A competência da prática refletida deve ser sustentada não apenas por conhecimentos científicos, mas também por valores, objetivos e competências dialógicas de inter-relações pessoais. A mesma autora defende que a investigação em educação é um processo autoformativo, no qual se reflete sobre a prática, questionando-a, reformulando-a, experimentando novos processos e técnicas.

Para outros autores, investigar é um processo de construção de saberes que se mobilizam no quotidiano educativo. Ponte (2002, p.3), relativamente à investigação sobre a prática, afirma:

A investigação é um processo privilegiado de construção de conhecimento. A investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente.

Sendo assim, optou-se por utilizar, neste projeto de investigação, uma abordagem de investigação sobre a prática, visto que considereei crucial a implementação de um projeto em sala de aula, baseado na observação, no registo, na interpretação, na reflexão e na comunicação sobre a prática. De acordo com o mesmo autor, o professor que desenvolve um processo de ensino-aprendizagem, tem de estar apto a identificar problemas no processo, encontrando resoluções através da sua análise, da capacidade de reflexão, desconstruindo a sua prática e, quando for necessário, reformulando-a para um melhor desenvolvimento do processo. O professor deve examinar a sua prática criticamente e sistematicamente, desenvolvendo competências e partilhando resultados com os seus pares, para a sua evolução profissional e, naturalmente, para a evolução da instituição educativa a que pertence.

A investigação sobre a prática pode ser caracterizada por dois objetivos: (i) a modificação de um determinado aspeto da prática que o professor julgue necessário alterar e (ii) a compreensão das situações problemáticas identificadas na prática, para se implementarem estratégias de ação que levem às suas resoluções (idem, p.3).

Segundo Beillerot (2001, citado por Ponte, 2002), para que se desenvolva uma investigação é necessário que a atividade desenvolvida cumpra condições específicas, nomeadamente:

- A construção de novos conhecimentos, baseando-se na produção de recursos originais para um determinado problema;
- A implementação de uma metodologia baseada no rigor e na organização, para que seja passível a sua repetição por outrem;
- A partilha no domínio público, para que se proceda à sua discussão e avaliação.

Estas condições defendidas por Beillerot podem adequar-se à investigação sobre a prática desenvolvida pelos professores.

De acordo com Ponte (2002, p.7), “quando iniciamos um processo de questionamento no interior de uma prática, à partida nunca sabemos onde iremos chegar”, sendo crucial que a investigação seja direccionada para um constante questionamento e reflexão, valores inerentes à investigação sobre a prática. O mesmo autor refere, também, que “a investigação sobre a prática visa resolver problemas profissionais e aumentar o conhecimento relativo a estes problemas, tendo por referência principal [...] a comunidade profissional” (idem, p.8).

Uma investigação sobre a prática pode iniciar-se a partir de situações problemáticas relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, com os alunos, com a instituição escola ou com o currículo. Em síntese, como já foi referido, o professor parte do questionamento sobre a prática, que o levará à reflexão, podendo iniciar uma investigação, o que conduz à necessidade de se caracterizar o conceito de «investigação» no âmbito educacional.

Arends (1999), refere os momentos essenciais de uma investigação:

- A formulação do problema ou das questões em estudo;
- A recolha de elementos que permitam responder a esse problema;
- A interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões;
- A divulgação dos resultados e conclusões obtidas.

Ponte (2002, p.8) acrescentou mais um momento à investigação: a divulgação dos resultados e conclusões obtidas, visto que este defende que “se assumirmos que o carácter público é uma característica essencial de uma investigação, temos de acrescentar um quarto momento”. Deste modo, o autor assume a divulgação como uma das características de uma investigação.

A formulação da questão a investigar deve estar relacionada com o problema identificado pelo professor, sendo passível o encontro de soluções com os recursos disponíveis. É necessário planificar a investigação, com as técnicas essenciais para recolher os dados necessários que levem a uma interpretação e a uma posterior resolução do problema. No final, será crucial a divulgação e partilha dos resultados da investigação (Ponte, 2002).

Para que a investigação sobre a prática seja credível, deverá cumprir regras de qualidade bem definidas como: o vínculo com a prática, visto que o professor investiga um problema ligado à sua prática; a autenticidade, já que o professor integra as suas marcas pessoais na investigação, articulando-a com o contexto em que se insere; a novidade, sendo necessária a inclusão de elementos novos na investigação; a qualidade do método, que deve incluir a formulação de questões, a recolha e interpretação de dados, com a utilização de evidências na conclusão da investigação; a qualidade dialógica, inerente ao domínio público da investigação, que deverá ser discutida e alvo de reflexão pela comunidade profissional (Ponte,2002).

Contudo, é importante referir a existência de críticas subjacentes à investigação sobre a prática, que se organizam em três grupos relativos (i) ao conhecimento produzido, (ii) à

metodologia aplicada e (iii) aos objetivos da investigação (Cochran-Smith e Lytle, 1999, citadas por Ponte, 2012, p.9). A crítica ao conhecimento produzido relaciona-se com a validade desse conhecimento, já que existe um conhecimento que resulta do ensino formal, o conhecimento científico, e outro que advém do ensino experiencial, o conhecimento não científico. Em relação à metodologia aplicada, a crítica diz respeito à falta de rigor nos métodos utilizados, para além da existência de uma proximidade entre o investigador e o objeto da investigação, o que poderá levar a uma análise irracional dos resultados da investigação. A crítica aos objetivos da investigação alude a o facto de a investigação poder ser desenvolvida de acordo com os interesses dos próprios atores envolvidos. Concluindo, a investigação deve reger-se por valores éticos, sociais e políticos, surgindo como um processo que tenha como objetivo o desenvolvimento do conhecimento do investigador, para que possa encontrar soluções para os problemas com que se defronta.

Considera-se que este projeto de investigação, sobre o trabalho colaborativo na escrita compositiva, se integra numa abordagem de investigação sobre a prática visto que foi realizado em contexto educativo, durante um momento de prática pedagógica supervisionada.

No que respeita ao tipo de investigação, o presente projeto possui uma abordagem de natureza qualitativa, em que a investigadora não é só participante, mas assume um papel de investigadora e professora no projeto de investigação, inserindo-se num paradigma qualitativo/interpretativo. Inicialmente, identificou-se o problema e formularam-se questões passíveis de se investigarem, planificando-se, previamente, as técnicas de recolha de dados, sendo que a metodologia se centrou mais no processo do que nos resultados. Recorreu-se a estratégias de recolha de dados, com o objetivo de se proceder à interpretação dos resultados e sua posterior divulgação.

3.2. – Contexto educativo

O momento de prática pedagógica supervisionada foi realizado num agrupamento de escolas do distrito de Setúbal. A escola situa-se numa zona rural, sendo as atividades económicas dominantes a vitivinicultura e a agricultura.

O estudo decorreu com uma turma do 3.º ano, composta por vinte e um alunos, treze do género feminino e oito do género masculino, com idades entre os oito e nove anos. Salienta-se que um dos alunos foi diagnosticado com necessidades educativas especiais, sendo acompanhado por uma professora de educação especial. Este aluno também integrou

o grupo de estudo. A professora titular não achou necessário realizar um trabalho diferenciado para este aluno, porque o projeto de investigação foi realizado em trabalho de pares.

Os alunos são, maioritariamente, de origem portuguesa, com uma aluna de origem romena, cuja língua materna não é o português.

A rotina da turma decorria de acordo com o horário organizado pela professora titular de turma. Relativamente ao tempo letivo, o português e a matemática eram dominantes, visto que integravam o horário diariamente. O estudo do meio e o inglês eram lecionados em dois dias da semana. As expressões e o apoio ao estudo ocupavam três períodos de tempo por semana cada um e a educação e cidadania ocorria uma vez por semana. Nesse momento, dinamizava-se uma assembleia de turma, centrada nos problemas de indisciplina da turma.

Quanto às características específicas dos alunos do 3.º ano, existia um grupo de quatro alunos que se destacavam positivamente em todas as áreas curriculares, tendo obtido “muito bom” na maior parte dos parâmetros da avaliação referente ao 1.º período. Os restantes elementos da turma evidenciavam parâmetros entre o “bom” e o “suficiente”, com alguns alunos a atingirem “muito bom” em determinados parâmetros. Existiam duas alunas da turma que estavam em risco de ficarem retidas no 3.º ano, visto que tinham tido “insuficiente” na 1.ª ficha de avaliação sumativa do 2.º período, na área de matemática; contudo, ainda faltavam os resultados da 2.ª ficha de avaliação. Salienta-se que a avaliação da turma provém, apenas, dos resultados das fichas de avaliação.

Considera-se que um tipo de avaliação baseada apenas nos resultados das fichas é uma avaliação sumativa, em que se realiza um balanço dos conhecimentos que o aluno adquiriu num determinado período de tempo, e que é representada por uma nota que indica em que nível de aprendizagem se encontra o aluno. Contudo, a avaliação não deve basear-se apenas na avaliação sumativa, mas devem existir outros tipos de avaliação, como a formativa e a de diagnóstico. A avaliação de diagnóstico deve aplicar-se para se compreender o que os alunos sabem sobre um determinado conteúdo, que será abordado nas aulas seguintes. A avaliação formativa deve ter o objetivo de facilitar as aprendizagens e serve para partilhar com os alunos informações que lhes permitam reorientar as suas aprendizagens. Os erros e dificuldades podem e devem ser explorados, por exemplo através do diálogo ou de correções coletivas. O professor deve assumir um papel relevante, ajustando objetivos e atividades, propondo atividades diferenciadas para os alunos que possuam maiores dificuldades e para os alunos que revelem um bom desempenho. Em

síntese, a avaliação deve ser contínua, englobando as avaliações de diagnóstico, formativa e sumativa.

3.3. – Identificação do problema, objetivos e hipótese

Durante a primeira semana do momento de prática pedagógica supervisionada, observou-se que o tempo letivo dedicado ao português se limitava a seguir as páginas do manual escolar e que a área da escrita era muito limitada, uma vez que os alunos apenas realizavam atividades de escrita compositiva centradas no produto, e não no processo de escrita. As atividades de escrita eram constituídas por pequenas tarefas propostas no livro de fichas de português. Verificou-se que os alunos tinham dificuldades no desenvolvimento da competência compositiva, não existindo planificação textual. De acordo com a professora cooperante, eram proporcionadas tarefas de revisão textual, de vez em quando, que eram realizadas coletivamente, através da correção de excertos de textos produzidos pela turma no quadro da sala de aula.

Nesta fase de observação, constatou-se ainda que a professora cooperante valorizava muito a intervenção do grupo de alunos com avaliação “muito bom”, durante as aulas, em detrimento da restante turma que, apesar de também intervirem, viam os seus conhecimentos pouco evidenciados.

Para começar o diagnóstico, realizou-se um questionário escrito à turma, para identificar algumas preferências ou dificuldades dos alunos (Apêndice 2). Uma das questões relacionou-se com o desenvolvimento de trabalhos de grupo, relativamente à qual os alunos responderam que realizavam trabalhos de grupo, porém, com o decorrer dos dias, averiguou-se que os alunos realizavam as suas tarefas individualmente, não existindo momentos de colaboração entre eles. Esta ausência de colaboração provavelmente resultava do facto de as mesas da sala de aula serem individuais e de existir alguma distância entre si (apesar de a sua disposição ser em forma quadrangular com quatro mesas no meio), o que dificultava a colaboração entre os alunos. Quando se questionou a professora cooperante sobre a existência de trabalhos de grupo, referiu que estes se realizavam de vez em quando. No entanto, era visível a falta de sentido de partilha e de apoio entre os alunos, a qual seria de esperar entre alunos que estivessem habituados a colaborar uns com os outros. Durante algumas conversas informais com os alunos, compreendeu-se que os denominados “trabalhos de grupo” eram realizados sem os alunos

se reunirem em grupo, ou seja, cada aluno desenvolvia o seu trabalho individualmente no seu lugar e a informação recolhida pelo “grupo” era organizada pela professora.

Deste modo, resolveu-se realizar um projeto no âmbito da escrita e, simultaneamente, no trabalho colaborativo. Era fundamental que os alunos desenvolvessem competências de escrita, nomeadamente a competência compositiva, incluindo competências de planificação e revisão textual. O projeto seria desenvolvido através de um ambiente de colaboração, para que os alunos contactassem verdadeiramente com a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo competências sociais, como a partilha e o respeito pelos outros. Optou-se por desenvolver um trabalho a pares, para se promover um ambiente socioconstrutivista mais propício à construção de conhecimentos. Se fossem grupos maiores, existia a possibilidade de nem todos os elementos participarem ativamente na construção dos saberes.

O projeto de investigação foi desenvolvido em três fases: fase de pré-teste, ou diagnóstico, fase de intervenção didática e fase de pós-teste. Durante a fase de pré-teste, verificou-se que a turma revelava muitas dificuldades a nível da pontuação.

Consequentemente, desenvolveu-se uma investigação que permitisse analisar se o trabalho colaborativo melhorava a escrita compositiva, com os objetivos específicos de (i) descrever e interpretar a intervenção pedagógica realizada para compreender se alunos sem hábitos de trabalho colaborativo conseguiam desenvolver estratégias de colaboração em contexto de escrita colaborativa, (ii) descrever tipos de mecanismos discursivos nas interações das crianças que evidenciavam trabalho colaborativo, (iii) descrever atividade metalinguística em curso nas interações dos alunos durante o processo de escrita e (iv) caracterizar o conhecimento sobre pontuação ativado pelos alunos durante o processo de escrita.

3.4. - Procedimentos de recolha de dados num paradigma qualitativo

Bogdan e Biklen (1994) referem cinco características cruciais de uma investigação num paradigma qualitativo: (i) a recolha dos dados deve efetuar-se no ambiente natural e o investigador é responsável pela sua recolha, (ii) os dados recolhidos são basicamente de carácter descritivo, (iii) o investigador que utiliza uma metodologia qualitativa centra-se mais no processo do que nos resultados, (iv) a análise dos dados é indutiva e (v) o investigador preocupa-se em compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Neste paradigma, a recolha de dados é decisiva para observar e registar determinadas evidências que serão posteriormente analisadas, como meio de sustentação de uma investigação.

Na investigação desenvolvida utilizaram-se diversas técnicas para a recolha de dados que foram adequadas aos princípios de uma investigação de carácter qualitativo/interpretativo, nomeadamente a observação-participante, o inquérito por questionário, análise documental, gravações de interações pedagógicas e a entrevista, sob a forma de conversas informais com os alunos. Estes procedimentos enquadram-se igualmente na investigação sobre a prática, constituindo em muitos casos instrumentos didáticos.

3.4.1. – Observação-Participante

A observação é um meio imprescindível para a compreensão do meio envolvente. No caso de uma investigação sobre a prática, será fundamental que se delimitem determinadas etapas, como a seleção do que se vai observar, como se irão efetuar os registos da observação, qual será o papel a adotar pelo professor e qual o grau de envolvimento que se deve ter com o objeto do estudo.

Nesta investigação, foi desenvolvida uma observação-participante, realizada num momento de prática pedagógica supervisionada. Neste tipo de observação, existe um envolvimento do investigador que pode variar consoante o objetivo da investigação. Para que se proceda a uma recolha de dados/informação que valorize a observação, esta deverá ser efetuada através de interações com os alunos, baseadas em conversas informais pessoais ou em conjunto, bem como em entrevistas, etc. (Afonso, 2005). Patton (2002) defende que “as conversas informais baseiam-se em questões que surgem, naturalmente, da interação entre as pessoas, muitas vezes no decurso da recolha de dados, durante a observação participante.” (cit. por Mendes, 2012, p.168). Também Graue e Walsh (2003, p.143) salientam a importância das conversas informais referindo que “muito do que é

aprendido sê-lo-á através de conversas curtas ao longo do dia. Aqui o truque é estar atento e descobrir maneiras de registar o que vai sendo dito durante essas breves interações”.

As conversas informais com os alunos foram essenciais para a recolha de dados durante a observação. O registo da observação foi um diário de campo, havendo registos diários detalhados dos factos observados (Apêndice 1), no próprio dia da observação, para que não se perdesse informação necessária. Nesse diário de campo, também se registaram comentários dos alunos, durante conversas informais. Foi necessário utilizar de alguma imparcialidade no registo, para se discriminarem os factos observados de supostos juízos de valor. Considerou-se crucial a realização de reflexões periódicas sobre os registos de observação, para que se delimitasse o caminho a seguir na investigação, dado que, de acordo com Afonso (2005), o diário de campo “consiste num relato quotidiano da actividade do investigador, geralmente com um carácter reflexivo e prospectivo, no que respeita ao enquadramento teórico e à condução da estratégia de investigação” (p. 93).

3.4.2. - Inquérito por questionário

Optou-se por realizar um inquérito por questionário (apêndice 2), como já foi referido, para detetar algumas preferências ou dificuldades dos alunos nas áreas da escrita e do trabalho de grupo, já que após a observação inicial, eram as áreas onde se detetaram algumas dificuldades.

Almeida (1990) refere que o inquérito por questionário é constituído por questões abertas ou fechadas, direccionadas a um conjunto de indivíduos. É considerada uma técnica de observação não-participante, que pretende “uniformizar ou normalizar a informação obtida” (p.113), contudo envolve “importantes limitações quanto ao grau de profundidade da referida informação” (ibidem). O autor salienta a existência de fases de preparação e realização de um inquérito por questionário que são cruciais para o seu desenvolvimento, tendo algumas sido utilizadas no inquérito que se realizou aos alunos. As fases seguidas foram o planeamento do inquérito, no qual foram definidos os objetivos do inquérito, a preparação do instrumento de recolha de dados, com a elaboração do questionário, adequando-o ao público-alvo, e a análise dos resultados, através do tratamento dos resultados com uma análise quantitativa.

Tuckman (1978, citado por Afonso, 2005, p.103) defende que o inquérito por questionário:

Pode centrar-se na recolha de dados sobre o que o respondente sabe (conhecimento ou informação). Pode orientar-se para o que o respondente quer ou prefere (valores ou preferências). Pode ainda selecionar o que o respondente pensa ou crê (atitudes ou convicções).

Afonso (2005) salienta ainda que um questionário pode ser constituído por questões diretas ou indiretas, consoante os objetivos pretendidos. No questionário elaborado, optou-se por questões diretas, com o objetivo de facilitar a sua compreensão pelos alunos. Em relação à configuração das respostas, Tuckman (1978, citado por Afonso, 2005, p. 104) refere a existência de sete modos: “resposta não estruturada, resposta curta (*fill-in*), resposta categórica, em quadro ou em tabela, em escala, por ordenação e por listagem”. No questionário (Apêndice 2), optou-se por um formato de questões que suscitasse respostas não estruturadas ou abertas, nas quais os alunos construíssem texto que depois seria alvo de análise de conteúdo, por questões de escolha-múltipla e uma resposta em listagem com uma lista de áreas curriculares para que os alunos fizessem uma escolha. Salienta-se que o questionário foi realizado presencialmente, na sala de aula, pelos alunos, sob a supervisão da professora-investigadora.

3.4.3. – Análise documental

A análise documental, tal como já foi referido, foi um dos instrumentos de tratamento de dados utilizado neste projeto de investigação, sendo também a técnica dominante. Esta técnica é crucial, tendo como principal objetivo a apresentação de informação, de modo a facilitar a sua compreensão, durante o decorrer da investigação (Sousa, 2005).

Para Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa, o investigador é responsável pela recolha e qualidade dos dados. Neste tipo de investigação devem incluir-se (i) técnicas de observação, (ii) técnicas de conversação (interações) e (iii) análise documental. Os autores defendem que a análise de documentos deve envolver uma pesquisa e leitura de documentos escritos que possam facultar boas fontes de informação.

Segundo Bell (1993), a análise documental pode (i) ser um auxílio para complementar a informação obtida por outros métodos, com o objetivo de se encontrar nos documentos informações úteis para o projeto de investigação, ou (ii) ser o método de pesquisa dominante do projeto, sendo os documentos objeto de estudo.

Neste projeto, procedeu-se à análise documental de produções dos alunos, tais como (i) textos escritos, (ii) respostas a testes e (iii) interações orais gravadas.

3.5.– Procedimentos de análise de dados

Após a recolha de dados, é crucial que estes sejam alvo de uma análise rigorosa. A metodologia de análise selecionada foi a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é definida “como uma técnica de investigação que permite a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Berelson, 1952, citado em Vala, 1999, p.101).

De acordo com Bardin (2013), a análise de conteúdo é constituída por três etapas. Existe a pré-análise, onde se selecionam os documentos para investigar, formulando-se os objetivos para o estudo e organizando-se os indicadores que devem apoiar a interpretação dos documentos estudados. Depois, existe a análise do material, na qual se transformam os dados recolhidos para se adquirir uma representação significativa do conteúdo. No final, os dados e as informações são organizados e analisados, realizando-se a sua interpretação, que conduz à compreensão do fenómeno investigado.

Neste projeto de investigação, a análise de conteúdo foi iniciada pela leitura do diário de campo, que incluía alguns registos das conversas informais mantidas com os alunos, com o objetivo de recolher informações pertinentes para a investigação. Em relação à análise do questionário, procedeu-se ao tratamento dos dados através de gráficos (Apêndice 3).

A análise de conteúdo também foi aplicada às produções dos alunos, nomeadamente produções textuais, parte integrante do tema investigado, sendo por isto uma técnica adequada à natureza do estudo. Inicialmente, foram analisadas as produções de textos individuais dos alunos, para que se detetassem eventuais dificuldades em relação à área da escrita.

Este projeto de investigação foi constituído por três fases essenciais: (i) fase de pré-teste, (ii) fase de intervenção didática e (iii) fase de pós-teste. Na fase de pré-teste, realizaram-se as produções textuais de diagnóstico (Apêndice 4). A partir dos resultados destas produções, procedeu-se à formação de pares de trabalho para se iniciar o projeto de escrita, que seria a construção de um livro coletivo de turma.

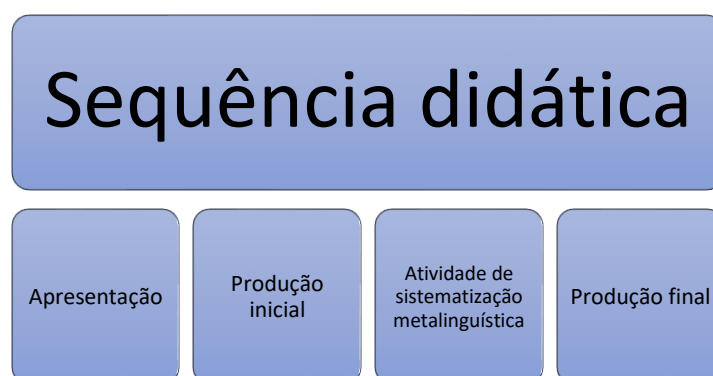
Na análise de conteúdo das produções textuais de diagnóstico, das produções textuais iniciais e das produções textuais finais desenvolveu-se uma tabela de classificação dividida por categorias (i) extensão de texto/tema/tipologia, (ii) coerência, (iii) pontuação, (iv) vocabulário e (v) ortografia. Foi utilizada uma escala de percentagem de 0 a 100%, atribuindo-se a cada categoria uma cotação máxima de 20 pontos. Na correção dos textos, utilizaram-se os critérios de correção utilizados na prova de aferição de português e de

estudo do meio do ano de 2016, elaborado pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) para o 2.º ano de escolaridade (Apêndice 5).

As produções textuais foram corrigidas através de um código de correção que foi facultado aos alunos e ficou exposto na sala de aula (Apêndice 6). O objetivo da utilização do código foi promover a tomada de consciência do erro nos alunos. O código facultado, tanto ao professor como ao aluno, uma visão global da produção textual, identificando-se melhor qual o domínio no qual se verifica maior dificuldade: pontuação, ortografia, coerência, etc. Quando o aluno recebe o seu texto corrigido com o código de correção, vai compreender melhor onde possui mais dificuldades, podendo refletir metalinguisticamente, com o objetivo de proceder ao aperfeiçoamento do texto de forma diferenciada.

Após a fase de pré-teste, iniciou-se a fase de intervenção didática na qual se aplicou uma sequência didática, previamente delineada e adaptada de Barbeiro e Pereira (2007), tal como foi referido no capítulo 2 (enquadramento teórico). Na tabela 6, pode observar-se a sequência didática do projeto de escrita desenvolvido nesta investigação.

Tabela 4 - Estrutura da sequência didática no projeto de escrita



Após a apresentação do projeto de escrita aos alunos, iniciaram-se as produções iniciais da sequência didática (Apêndice 7), em que participaram todos os elementos da turma.

Nesta investigação, foram alvo de estudo nas interações orais dois pares de trabalho, selecionados previamente com o auxílio da professora titular, analisando-se as suas produções textuais e gravações das suas interações, durante o processo de escrita colaborativa dos textos.

As gravações foram efetuadas através da utilização de registos de áudio na interação entre os alunos e com registos de vídeo na interação do investigador com a

turma, em momento de grande grupo. Na transcrição das interações entre os pares, utilizou-se uma transcrição ortográfica normalizada de maiúsculas, para facilitar a legibilidade dos enunciados orais. Recorreu-se a símbolos para efetuar o registo de elementos orais, como se pode observar na tabela seguinte.

Tabela 5 - Símbolos utilizados nas transcrições ortográficas

Pausa sintática longa		Pausa breve	Pausa preenchida	Outras pausas (silêncios, tosse, riso)	Ruído
Contexto declarativo	.	,	[mmm]	...	xxxx
Contexto interrogativo	?				
Contexto exclamativo	!				

Mercer (1996, 2003, 2004), Seuba e Castelló (2015) têm desenvolvido estudos sobre a análise do discurso em atividades de escrita colaborativa ocorridas em contexto de sala de aula. Foi com base no estudo destes autores que se construíram as tabelas que se utilizaram para analisar as interações dos pares neste projeto, tanto nas produções textuais iniciais como na atividade de sistematização metalinguística.

Optou-se por realizar a gravação áudio de dois pares de trabalho, visto que era crucial registar as interações entre os pares, de acordo com Mercer (2004), durante a produção textual para compreender se conseguiam desenvolver estratégias de colaboração em contexto de escrita colaborativa, hábitos que não possuíam até à data de intervenção. As gravações são um instrumento que auxilia na descrição do discurso nas interações das crianças, tal como na descrição de atividade metalinguística no decorrer dessas mesmas interações durante o processo de escrita.

A análise de conteúdo das transcrições foi realizada através de tabelas constituídas por três categorias das dinâmicas nas interações: (i) fala disputativa, (ii) fala cumulativa e (iii) fala exploratória (cf. Cardoso, Sebastião & Teixeira, 2018; Mercer, 2004). A fala disputativa indica quando há situações de desacordo, tomadas de decisão individual, com possível ausência de sentido crítico ou desinteresse pelo que o outro faz, e ainda ausência de sugestões. Na fala cumulativa, há alguma colaboração positiva, mas sem criticar o que o colega diz, aceitando sem discussão. Apesar de ser um pouco mais colaborativa que a anterior, existe uma acumulação de informações sem conhecimento partilhado. Na fala exploratória, existe uma construção crítica e construída do conhecimento. No entanto, pode

existir debate de ideias e algum desacordo, para haver a construção colaborativa de conhecimento (cf. Mercer, 2004).

Tabela 6 - Categorias das Dinâmicas nas Interações

Categorias das Dinâmicas nas Interações		
Fala disputativa	Fala cumulativa	Fala exploratória

A atividade de sistematização metalinguística, designada “Aprender a pontuar”, foi constituída por diversas frases com erros de pontuação escritas pelos alunos nas produções textuais (Apêndice 8). Cada par corrigiu as frases, havendo interação entre os alunos sobre a identificação e solução para o erro. Posteriormente, realizou-se uma aula com a correção coletiva da atividade, em grande grupo. Na análise da correção coletiva da atividade, construíram-se tabelas de análise da utilização específica da vírgula: (i) conceções erróneas na utilização da vírgula, (ii) utilização incorreta da vírgula, (iii) ausência de vírgula em casos de utilização obrigatória e (iv) casos de utilização facultativa de vírgula. A opção pela análise específica da utilização da vírgula deveu-se ao facto de ser o sinal de pontuação em que os alunos apresentaram maiores dificuldades.

No final do projeto de escrita, cada par realizou a reescrita da produção textual inicial, utilizando os conhecimentos adquiridos a nível da pontuação, para a melhoria dos textos produzidos. Nas produções textuais finais, também se recorreu à análise de conteúdo, utilizando uma tabela de classificação similar às das produções textuais de diagnóstico e das produções iniciais, de forma a obter resultados comparáveis.

Em síntese, neste capítulo abordou-se a metodologia utilizada durante o projeto de investigação sobre a prática, integrado num paradigma qualitativo. O projeto desenvolveu-se numa escola de um agrupamento do distrito de Setúbal. Recorde-se que o problema em estudo neste projeto foi saber se o trabalho colaborativo potencia o desenvolvimento da escrita compositiva, tendo como objetivos específicos (i) a descrição e interpretação da intervenção pedagógica realizada para compreender se alunos sem hábitos de trabalho colaborativo conseguiam desenvolver estratégias de colaboração em contexto de escrita colaborativa, (ii) a descrição de tipos de mecanismos discursivos nas interações das crianças que evidenciavam trabalho colaborativo, (iii) a descrição de atividade metalinguística em curso nas interações dos alunos durante o processo de escrita e (iv) a caracterização do conhecimento sobre pontuação ativado pelos alunos durante o processo

de escrita. Na recolha de dados, foram utilizados os procedimentos de (i) observação--participante, (ii) inquérito por questionário e (iii) análise documental. A análise seguida foi uma análise de conteúdo, sistematizada através de tabelas de classificação, de gráficos e de tabelas de análise de interações.

No próximo capítulo, encontra-se a apresentação da intervenção pedagógica deste projeto e os resultados da análise dessa intervenção.

Capítulo 4 – Descrição e interpretação da intervenção pedagógica

Este capítulo destina-se à descrição e interpretação da intervenção pedagógica realizada com os objetivos de (i) compreender se alunos sem hábitos de trabalho colaborativo conseguem desenvolver estratégias de colaboração em contexto de escrita colaborativa; (ii) descrever tipos de mecanismos discursivos nas interações das crianças que evidenciam trabalho colaborativo; (iii) descrever atividade metalinguística em curso nas interações dos alunos durante o processo de escrita e (iv) caracterizar o conhecimento sobre pontuação ativado pelos alunos durante o processo de escrita (conforme já foi referido no capítulo 3, p. 50).

Após a semana de observação de estágio, realizou-se um questionário de forma a compreender se os alunos realizavam trabalhos de grupo, nomeadamente em produções textuais, se sentiam dificuldades na escrita de textos e quais os temas que consideravam interessantes.

A intervenção que resultou do projeto de investigação que se apresenta em seguida foi implementada em três fases: fase de pré-teste, fase de intervenção didática e fase de pós-teste.

4.1. – Fase de pré-teste

A fase de pré-teste realizou-se no dia 13 de março de 2017. Efetuou-se uma produção textual de diagnóstico que foi executada individualmente, sem nenhuma planificação prévia. Foi entregue aos alunos uma tarefa na qual tinham de escrever um texto narrativo que incluísse ideias suscitadas pelas imagens (praia, baú, cão, barco) e palavras (menino, aventura, segredo) fornecidas (Apêndice 4). Saliente-se que a seleção de palavras e imagens teve por base as respostas dadas a uma das questões presentes no questionário realizado previamente: “Indica três temas sobre o que mais gostas de escrever.” O tema com maior preferência foi “aventura”, constando também nas preferências os temas “praia” e “cão”. As restantes imagens e palavras foram selecionadas por acréscimo, no sentido de se poderem relacionar com as que tinham sido da preferência dos alunos. De modo a facilitar o processo de escrita e como se pretendia incluir, no projeto, as fases do processo (planificação, textualização e revisão) com as quais os alunos não estavam familiarizados, optou-se pelo género textual da narrativa para a produção textual, porque era um género textual a que os alunos já estavam habituados.

A produção textual teve a duração de quarenta minutos e dois alunos tiveram de permanecer na sala de aula, durante mais trinta minutos, para terminá-la. Isto deveu-se ao facto de um dos alunos do par, o aluno com necessidades educativas especiais, se ter ausentado da sala para um apoio individualizado.

Na correção dos textos, utilizou-se o código de correção (Apêndice 6), conforme foi referido no capítulo 3 (p. 54), que foi facultado aos alunos, através de um cartaz que ficou exposto na sala de aula. Na figura 5, pode observar-se um exemplo da utilização do código na correção numa produção textual.

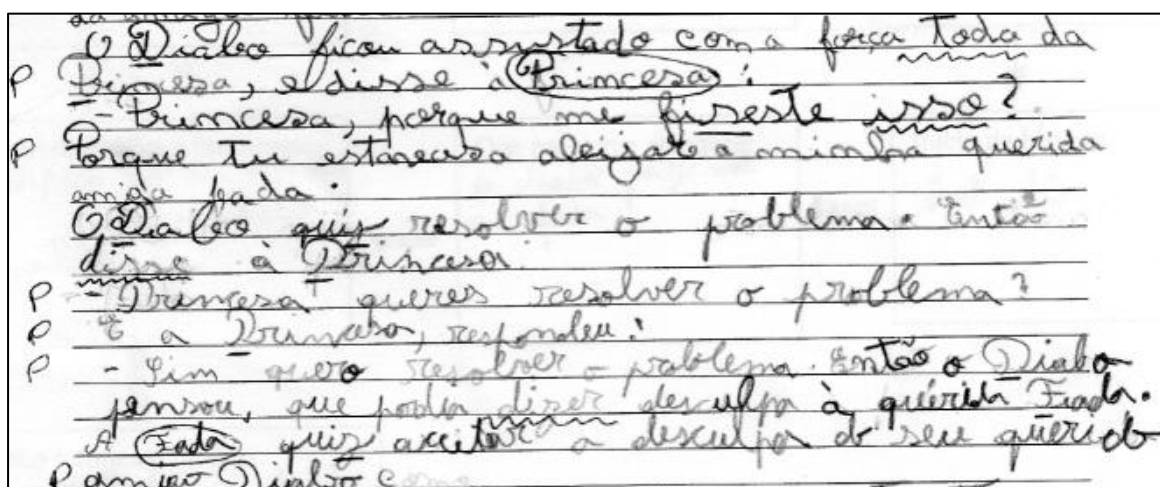


Figura 5 - Utilização do código de correção nas produções textuais

No final do texto corrigido, foi dado sempre um pequeno *feedback*, que incluía aspetos positivos e aspetos a melhorar, como se pode verificar na figura seguinte.

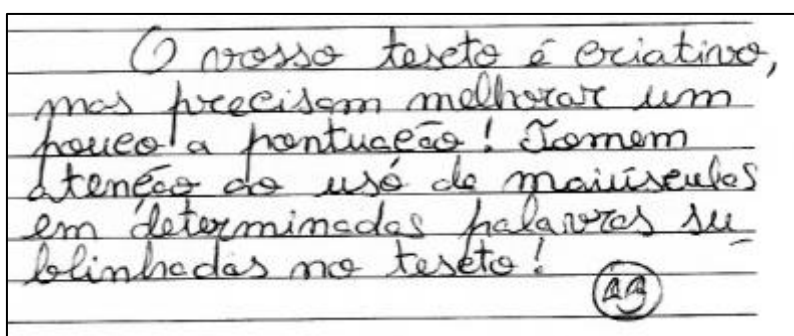


Figura 6 - Exemplo de *feedback* positivo nas produções textuais

Com esta tarefa, pretendeu-se diagnosticar as dificuldades que os alunos possuíam a nível da produção textual, identificando-se os domínios (coerência, ortografia, pontuação, etc.) em que apresentavam maiores dificuldades. Optou-se por não se realizar nenhuma

planificação do texto, visto que os alunos não estavam habituados a realizá-la quando escreviam textos com a professora titular. O objetivo era que a tarefa fosse, apenas, mais uma produção textual similar às que os alunos estivessem habituados a realizar. Para a avaliação dos textos (Apêndice 6), optou-se por recorrer aos critérios de correção utilizados na prova de aferição de português e de estudo do meio do ano de 2016, elaborado pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), para o 2.º ano de escolaridade, conforme já foi explicitado anteriormente no capítulo 3 (p. 54).

Seguindo estes critérios, realizou-se uma tabela de classificação para as produções textuais de diagnóstico, constituída por cinco parâmetros de avaliação: tipologia/tema/extensão, coerência, pontuação, vocabulário e ortografia. A média de desempenho da turma na competência de escrita da narrativa foi de 71%, registando-se apenas um resultado negativo.

O gráfico da figura seguinte indica a média de desempenho dos alunos nos parâmetros analisados.

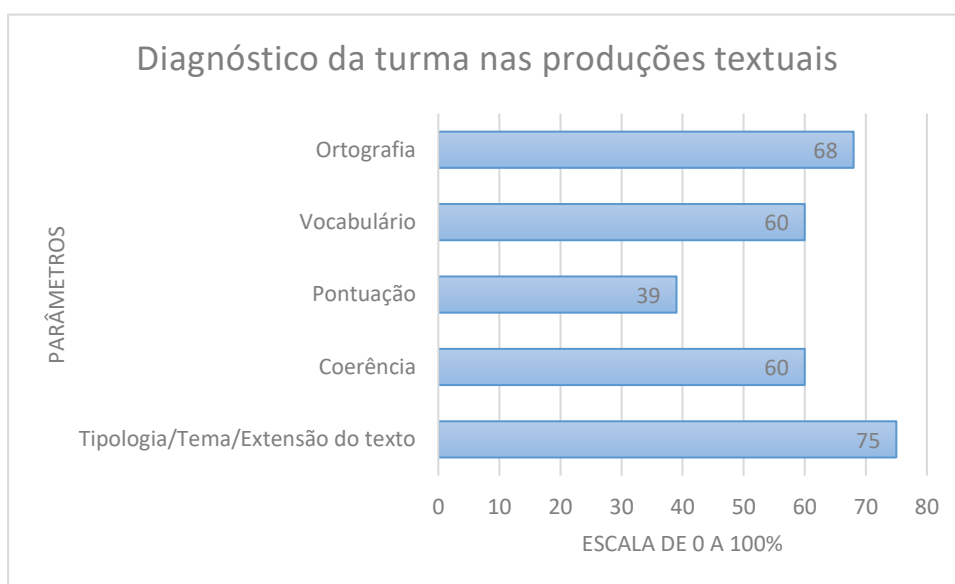


Figura 7- Diagnóstico da turma nas produções textuais

Como se pode verificar, no parâmetro da pontuação registou-se a média de desempenho mais baixa, com 39%, um resultado negativo. Por outras palavras, da análise das produções textuais de diagnóstico, identificou-se a pontuação como o parâmetro em que os alunos demonstraram maiores dificuldades.

Para uma melhor compreensão das dificuldades no domínio da pontuação, analisaram-se com maior detalhe os textos das crianças, tendo sido definidos os descritores de desempenho descritos na figura seguinte. Estes descritores de desempenho, explicados

nos procedimentos de análise de dados (capítulo 3), correspondem a desempenhos que podem ser esperados neste nível de ensino.

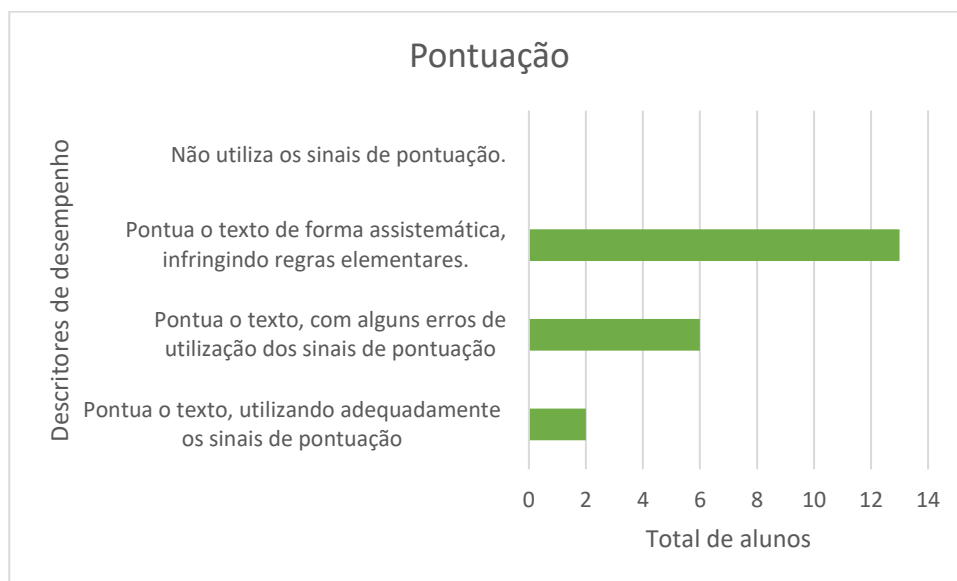


Figura 8 - Desempenho dos alunos no domínio da pontuação

Ao analisar a figura 8, verifica-se que a maioria dos alunos pontua o texto de forma assistemática, desrespeitando regras básicas e só uma minoria, apenas dois alunos, pontua o texto utilizando os sinais de pontuação de forma apropriada.

A partir deste resultado, verificou-se que seria pertinente realizar uma intervenção didática que desenvolvesse a competência gráfica na escrita compositiva, a nível dos sinais de pontuação, através da elaboração de uma sequência didática de Gramática e Escrita.

4.2. – Fase de intervenção didática

Após a constatação de que a pontuação foi o domínio em que os alunos revelaram maiores dificuldades, delineou-se uma sequência didática que pudesse melhorar o domínio da pontuação na competência de escrita compositiva. Tal como foi referido no capítulo 2 (pág. 30), Barbeiro e Pereira (2007) defendem que a sequência didática é constituída por um conjunto de atividades organizadas, com o objetivo de auxiliar os alunos a dominarem um género textual. As atividades devem ser organizadas pelo professor em várias sessões, com objetivos definidos. Este projeto de investigação apoiou-se na sequência didática proposta por estes autores (Capítulo 2, p.31), incluindo algumas dimensões da metodologia «estaleiros de escrita» de Jolibert (coord., 1994), desenvolvendo-se um projeto de escrita em aprendizagem colaborativa.

O projeto de escrita teve como destinatários todos os elementos da turma, que nele participaram. Como já foi referido anteriormente (secção 4.1., pág.59), o género textual adotado foi a narrativa, com o objetivo de focar a atenção no processo de escrita, incluindo-se um ensino explícito das fases do processo (planificação, textualização e revisão), com as quais os alunos não estavam familiarizados, visto que não existia um trabalho didático anterior, centrado no processo de escrita, limitando-se os alunos a escreverem com base num “tema/título” dado, sem planificarem previamente o texto, nem realizarem qualquer tipo de revisão. O professor deve assumir um papel orientador no ensino da escrita, promovendo atividades para que os alunos escrevam frequentemente, contactando com as componentes da escrita: planificação, textualização e revisão (cf. Pereira e Azevedo, 2005; ver capítulo 2, p. 18).

A finalidade do projeto foi o desenvolvimento de um livro, escrito pelos alunos da turma, que ficou na sala de aula, para que todos tivessem acesso, existindo posteriormente uma cópia que ficou disponível na biblioteca escolar. O objetivo foi envolver os alunos num projeto, motivando-os com algo de concreto, a elaboração de um livro coletivo. Para concretizarem este projeto, os alunos dedicaram-se à escrita compositiva, utilizando as diversas fases do processo de escrita e participando numa atividade de sistematização metalinguística, acabando por desenvolver-se um trabalho de melhoria da escrita, a nível global da turma.

Este projeto de escrita integrou uma atividade de sistematização metalinguística, procurando colmatar as dificuldades detetadas, na fase de pré-teste, relativamente à pontuação, promovendo-se a utilização adequada de alguns sinais de pontuação nos textos produzidos. Esta atividade metalinguística integrou-se na sequência didática desenvolvida

neste projeto, adaptada da sequência didática proposta por Barbeiro e Pereira (2007), que referem que, num dos módulos da sequência, se podem incluir tarefas de gramática. O desenvolvimento dos subprocessos permaneceu inerente ao desenrolar do projeto de escrita, que foi realizado ao longo do tempo. O projeto integrou toda a turma, realizando-se em trabalho de pares, com o objetivo de se promover uma aprendizagem colaborativa (defendida por Pereira e Azevedo, 2005, e também referida no capítulo 2, p.38).

Após a preparação da sequência didática (cf. capítulo 3, pág.55), foi necessário contextualizá-la, propondo-se a compilação de histórias escritas pelos alunos, em trabalho de pares, num livro de turma, como antes se referiu. Os alunos ficaram muito entusiasmados com o projeto e um deles questionou-me: “Professora, depois vai apagar as nossas histórias?”, tendo eu respondido que não. Considerando a questão algo estranha, acabei por averiguar que, no ano letivo anterior, existira um projeto, no qual a turma participou, em que os alunos escreveram num blogue. No final do ano letivo, o blogue foi encerrado e os alunos sentiram-se desiludidos, porque viram os seus textos apagados, como se tivessem produzido um trabalho sem nenhum objetivo concreto. Como é possível fomentar o gosto pela escrita, se não existir um objetivo concreto? Para aprenderem a escrever corretamente, de forma adequada, os alunos têm de ser estimulados a fazê-lo, com objetivos específicos e destinatários reais, que apreciem a sua escrita.

Para a organização dos pares de trabalho, consultou-se a professora titular, com o objetivo de pedir informações sobre os alunos que demonstravam maiores e menores dificuldades na escrita de textos, e também se teve em consideração o resultado das fichas de avaliação dos alunos na área de português. Para além disso, possuía-se igualmente os resultados dos textos de diagnóstico realizados na fase de pré-teste e os registos de observação participante efetuados nas duas semanas anteriores. O objetivo foi a formação de um par de trabalho constituído por um aluno com melhor aproveitamento e outro que revelasse alguma dificuldade a nível da escrita, visto que Barbeiro e Pereira (2007) defendem que a colaboração pode ocorrer entre alunos com distintos níveis de desenvolvimento, já que não é só o aluno com maiores dificuldades no processo de escrita que beneficia da colaboração, mas, também, o outro aluno que desenvolve experiências gratificantes quando colabora, partilhando os seus conhecimentos e fortalecendo um espírito de entreajuda (cf. capítulo 2, p.33).

Esta fase de intervenção didática foi dividida em dois módulos: uma produção textual inicial e uma atividade de sistematização metalinguística.

O primeiro módulo da fase de intervenção didática centrou-se na produção textual inicial. Os alunos escreveram um texto narrativo que incluiu três personagens, previamente selecionadas pela turma. Para esta seleção, dispuseram-se no quadro as imagens das personagens humanas do jogo “A Arca dos Contos” (Meireles, 2003). Este jogo de cartas pode ser utilizado como um instrumento auxiliar na planificação de textos, visto que é constituído por cartas que se dividem em sete grupos diferentes, como: personagens humanas, personagens animais, espaços, objetos mágicos, ações, caracterizações e palavras-chave. Neste caso, utilizaram-se apenas as cartas das personagens humanas, perfazendo um total de onze personagens propostas (Anexo 1). Pediu-se a cada aluno que escolhesse uma personagem, registando-se os votos no quadro: fada (4), diabo (8), cavaleiro (2), princesa (4) e anão (1). Após a votação, as personagens escolhidas para o texto foram a fada, a princesa e o diabo.

Os alunos foram informados sobre a disposição dos pares de trabalho, previamente escolhidos, de acordo com o que já se referiu anteriormente. Existiu o cuidado de se verificar a reação dos alunos quando se anunciou os pares, para averiguar se existia algum desacordo em relação à sua constituição, mas como isso não se verificou, manteve-se a seleção. Como a turma tinha vinte e um alunos, formou-se um grupo de três elementos, para além dos pares.

A professora apresentou aos alunos um esquema denominado «plano de texto», que tinham de preencher antes de escreverem a narrativa. Cada par era livre de preencher o plano de texto, respeitando apenas as três personagens escolhidas, que foram comuns a todos os textos (Apêndice 7).

A seleção dos pares que foram gravados em áudio (cf. Capítulo 3) foi sugerida pela professora titular, visto que conhecia melhor os alunos da turma.

De seguida, os pares preencheram o plano de texto e escreveram a produção inicial. Para preencherem o plano de texto, os pares teriam de debater ideias sobre o que iriam escrever e como o fariam. Refere-se que os alunos, antes de iniciarem a produção textual, tinham uma pequena lista de orientações que tinham de seguir (Apêndice 8).

4.2.1. - Interação do par D_B na escrita da produção textual inicial

Como foi referido anteriormente, no capítulo 3 (p.56), construíram-se tabelas para analisar as categorias dinâmicas das interações entre os alunos. Estas tabelas basearam-se no trabalho desenvolvido por Mercer (2004).

Tabela 7 - Categorias das dinâmicas nas interações do par D_B

Categorias das Dinâmicas nas Interações do Par D_B		
Fala Exploratória	Fala Cumulativa	Fala Disputativa
<p>1 - D. – Onde se passa a ação [...] B. - Num palácio [?] Não [!] Num palácio não [.] D. – Sim [,] palácio B. - É muito óbvio [,] achas que um diabo ia entrar num palácio [?] D. – Sim [xxxx] B - Palácio não [,] palácio é muito óbvio D. – Então onde queres pôr [?] B. - Numa torre [,] assim já um casal pode entrar[.] D. – Uma torre é igual a um palácio [mmm] Põe lá um palácio [...] B. – É a mesma coisa [!] (2`03)</p> <p>2 - D. – Como se resolve o problema [?] Mataram o diabo [!] B. – Não [!] Mataram o diabo [,] não [!] Tornaram-se amigos [...] D. – Não [.] B. – Sim [xxxx] Vá lá daqui a nada tu é que és o diabo [!]</p>	<p>4- B. – Agora escreve que problema aconteceu [xxxx] Ó D. [!] O diabo invadiu a torre [mmm] ainda mais [?] O que é que tu escreveste [?] O diabo rouba [,] coisas [xxxx] (6`41)</p> <p>5 - B. – Pomos o quê? Vírgula? D. – Não [,] ponto [...] (18`25)</p> <p>6 - D. – À com “h” de haver [?] De manhã o diabo foi “haver” [...] “Haver” [...] à com acento [,] (21`27)</p> <p>7 - D. – Letra maiúscula [...] (28`46)</p> <p>8 - D. – No baile a princesa Anabela conheceu um príncipe [...] B. – O diabo tornou-se num príncipe [.] D. – Não [!] O diabo já foi para o além [!] B. – Então não escrevas [.] D. – No baile a princesa Anabela conheceu [...] não já sei [!] A princesa Anabela ficou feliz para</p>	<p>9 - B. – Como termina a história [?] [xxxx] D. – Eu também não te vou mostrar a ideia [.] B. – Opa D. tu estás a fazer tudo e eu não fiz nada [!] [xxxx] D. – Então vá [,] como termina a história [?] B. – Olha essa é que é difícil [,] então nós ainda não escrevemos a história e já querem terminar a história [...] D. – Deixa lá escrever [...] B. – A princesa ficou rica [...] fica o quê [?] D. – Fica tudo normal e depois fica salva [.] B. – Salva para sempre [.] D. – Tá bom [?] B. – Tá [,] (10`30)</p> <p>10- D. - Não faças mais diálogo [!] B. – Para [,] também escreveste [!] D. – Opa [,] mas o baile real está aqui por acaso [?] (32`08)</p> <p>11 - D. – Não [!] Noutra linha é que escreves “e</p>

<p>D. - Mataram o diabo [.] B. – Não [,] não escrevas isso [!] Possa fica feio [,] pensa noutra coisa [...] tornaram-se amigos [,] casaram-se [...] casaram-se não [,] né [?] D. – Já sei [...] B. – Ah fica melhor assim [.] (3'44)</p> <p>3- B. – Olha eu escrevo uma linha e tu escreves outra [.] Era uma vez uma princesa que vivia no campo [...] agora tu escreves outra coisa D. – Não [!] Então mas o campo não está aqui [!] Está uma torre [...] (<i>refere-se à planificação</i>) B. – Então olha [,] era uma vez [...] que vivia no meio do campo e depois escreves que vivia numa torre [!] D. – O campo não está aqui [.] B. – Que vivia numa torre [,] depois tu escreves [xxxx] no meio do campo estava uma torre [...] (16'34)</p>	<p>sempre [.] (49'00)</p>	<p>logo tratou disso”, não é na mesma. B. – Não apagues D. [...] P. – Mas o que é que se passa [?] D. – É ela[!] Numa fala [,] ela escreveu uma frase ao mesmo tempo [!] B. – Não [...] D. - Ela escreveu uma fala e depois ponto final [.] Depois logo a seguir do ponto final escreveu uma frase [.] E logo ela tratou do diabo [xxxx] Mas ela não fez travessão [.] (34'00)</p>
--	---------------------------	---

Os alunos preencheram o esquema do plano do texto e escreveram o texto posteriormente. Saliente-se que os alunos resolveram acrescentar um último retângulo ao esquema do plano de texto, atribuindo-lhe o título da história que escreveram. No preenchimento do esquema do plano de texto, B. preencheu os retângulos das “personagens” e “onde se passa a ação”, mas D. acabou por tomar a maior parte das decisões preenchendo os restantes retângulos do esquema.

Ao analisar a gravação áudio, verifica-se que existiram três tipos de dinâmicas nas interações, como se pode observar na tabela 7: (i) fala exploratória, (ii) fala cumulativa e (iii) fala disputativa (cf. capítulo 3). Para facilitar a análise e comentários, numeraram-se os momentos das falas. Nas interações onde ocorrem momentos de fala exploratória, existe uma construção colaborativa de conhecimentos, com debate de ideias, apesar de ter existido algum desacordo. Por exemplo, no momento assinalado em 1, B. faz uma sugestão que refuta de seguida, substituindo-a por outra. D. prefere a primeira sugestão da colega, mas B. discorda assertivamente, referindo que o significado é o mesmo. D. não argumenta e acabam por optar pela segunda sugestão de B. No momento 2, B. discorda da sugestão de D., sugerindo-lhe outra solução, mas D. quis que a sua ideia prevalecesse, contudo B. opôs-se novamente, recusando assertivamente a sugestão de D., no entanto, acabou por aceitar uma nova ideia do colega. No momento de interação 3, B. referiu que deviam alternar a escrita do texto, escrevendo uma linha cada um.

Os alunos tiveram a preocupação de seguir o plano, para a escrita do texto: isto foi visível quando D. referiu que “*o campo não está aqui! Está uma torre.*”, referindo-se ao plano de texto, no retângulo “onde se passa a ação”. B. fez uma sugestão que incluiu ambas as ideias, a sua e acrescentando a que estava no plano de texto que preencheram previamente.

Nas interações onde ocorrem momentos de fala cumulativa existe alguma colaboração positiva, no entanto não existe conhecimento partilhado, nem debate de ideias. Como exemplo, os momentos de interação 5, 6 e 7 relacionam-se com aspetos da dimensão gráfica do texto, relativamente à utilização dos sinais de pontuação e a nível ortográfico, mas é D. que toma todas as decisões em relação a estes aspetos.

Nas interações onde ocorrem momentos de fala disputativa, existem situações de desacordo e tomadas de decisão individual. Por exemplo, no momento 9, quando o par estava a preencher o retângulo “como termina a história”, B. confrontou o colega, referindo que era ele que estava a fazer tudo, não a deixando participar. No momento 11, existiu algum confronto de ideias a nível da utilização da pontuação, tendo o par alterado o tom de

voz, devido a não concordarem entre si. A professora titular interveio, para acalmar os ânimos.

D. reclamou com B. por ela não ter utilizado o “travessão” para separar o discurso direto do discurso indireto, tendo B. acrescentado o “travessão” entre ambos os discursos.

Na realização deste módulo referente à produção textual inicial, verificou-se que apesar de existir alguma partilha, D. é o elemento dominante, prevalecendo as suas ideias em relação à dimensão gráfica do texto e preenchendo praticamente todo o esquema inicial do plano de texto (B. preencheu apenas os dois primeiros retângulos). Verificou-se também a prevalência de ideias de D. durante a escrita do texto. Foi notória a dificuldade de os alunos trabalharem colaborativamente, ouvindo-se mutuamente e aceitando as ideias um do outro, essa dificuldade verificou-se principalmente em D., que foi assertivo nas suas decisões, tendo dificuldades em aceitar as sugestões da colega.

4.2.2. - Interação do par MAT_MS na escrita da produção textual inicial

Tabela 8 - Categorias das Dinâmicas nas Interações do Par MAT_MS

Categorias das Dinâmicas nas Interações do Par MAT_MS	
Fala Exploratória	Fala Cumulativa
<p>1 - M.S. – E agora [?] MAT. – Como se resolve o problema[.] Não [,] primeiro [...] início da história M.S. – Era uma vez uma bela princesa [...] não o princípio pode ser [...] então vá [,] que problema acontece [?] MAT. – O diabo [...] não [...] apaga [,] apaga [!] M.S. – Pode ser a fada faz mal à princesa [...] MAT. – Ou o diabo faz mal à fada [?] MS. – Não [,] eu estava a pensar em fazer era uma vez uma bela princesa adormecida MAT. – Escreve lá [,] o diabo faz mal à fada [,] (4’30)</p> <p>2 - MAT. – E com a magia da fada [...] sei lá [...] preciso da borracha [...] depois a princesa aparece e faz mal ao diabo [.] M.S. – Agora é a minha vez [...] espera início da história [...] era uma vez</p>	<p>4 - MAT.- Onde se passa a ação [?] M.S.- [mmm] Pode ser num castelo [xxxx] MAT. – Um “n” [,] “u” [,] “m” [,] espaço [,] castelo (1’47).</p> <p>5 - MAT. – Quando se passa a ação [...] M.S. – Hoje [.] [xxxx] M.S. – Então [...] MAT.- 3 do 4 de 2017 [...] (2’57).</p> <p>6 - MAT – Como se resolve o problema [?] M.S. – A princesa aparece [...] e dá cabo do diabo [.] MAT. – Pois [...] sim [,] sim (4’47)</p> <p>7- MAT. – A borracha [?] “diabo” está bem escrito mas é com letra maiúscula [.]</p>

<p>MAT. – Não [,] certo dia (6'42)</p> <p>MS. – Certo dia [,] Como termina a história [?] Ficam todos contentes e fazem uma festa feliz [,] (7'04)</p> <p>M.S. – Ela atacou o diabo como se fosse um cavaleiro [xxxx]</p> <p>MAT. – Ela atacou o diabo [...] não [,] para proteger a sua querida amiga fada [...]</p> <p>M.S. – O diabo ficou assustado com a força toda dela [xxxx]</p> <p>MAT. – O diabo ficou assustado [...] assustado [?]</p> <p>M.S. – Ahh [!]! Assustado [!] O diabo ficou assustado com a força toda da princesa [!] (17'59)</p> <p>3 - M.S. – E disse à Princesa [...] dois pontos [...]</p> <p>MAT. – Parágrafo [xxxx] travessão [,] Princesa [,] vírgula [,] porque [,] me [,] fizeste [,] mal [?]</p> <p>M.S. – Porque me fizeste isso [?]</p> <p>MAT – Ok [,]</p> <p>M.S. - - Porque tu estavas a aleijar a minha querida amiga fada [,] pode ser [?] ponto final [,] (21'02).</p>	<p>M.S. – certo dia [...]</p> <p>MAT. – Com maiúscula [,] estás a fazer outra vez com minúscula [...] (11'54).</p> <p>8 - MAT. – Resolver o problema[,] um “e” [,] “s” [,] um “o” [,] um “l” [,] “v” [,] “e” e um “r” [,]</p> <p>M.S. – O probelema [,]</p> <p>MAT. – Não [,] não é probe [,] é proble [,] É logo com o “l” [,] Pro [,] ble [,] ma [,] (24'32)</p> <p>9 - MAT. – Sim [,] quero resolver o problema [,] Ponto final [,] Na mesma linha [,] Então o Diabo pensou [...] (29'48).</p>
--	---

No preenchimento do plano de texto, MAT. optou por ler o que era pedido em cada retângulo do esquema, enquanto M.S. respondia imediatamente com alguma ideia. MAT. não confrontou a colega com outras sugestões. Na escrita do texto, o par optou por escrever oito linhas, cada uma. Esta escolha esteve relacionada com as idades de ambas (oito anos). Enquanto uma escrevia, a outra ditava o que tinha de ser escrito.

Ao analisar a gravação áudio, verifica-se que existiram apenas dois tipos de dinâmicas nas interações deste par: (i) fala exploratória e (ii) fala cumulativa, não ocorrendo interações com fala disputativa. Nas interações onde ocorreram momentos de fala exploratória, existiu uma construção colaborativa de conhecimentos, com debate de ideias, apesar de ter existido algum desacordo. Por exemplo, no momento assinalado em 2, o par debate ideias sobre o que deve escrever, MAT corrigiu o erro de ortografia de MS, quando esta escreveu “assustado” inicialmente com apenas um “s”. Saliente-se que na gravação MAT leu a palavra exatamente com o som que a colega escreve «azustado», que logo detetou o erro, corrigindo-o. No momento 3, o par interage, debatendo ideias, MAT chamou a atenção da colega para fazer “parágrafo” após o sinal “dois pontos” para introduzir o discurso direto.

Nas interações onde ocorreram momentos de fala cumulativa, existiu alguma colaboração positiva, no entanto não existiu conhecimento partilhado, nem debate de ideias. Como exemplo existem diversos momentos transcritos na tabela 8. No momento assinalado em 4, M.S. faz uma sugestão para o local da ação, MAT. não se opõe, começando a soletrar como se escreve “num” para a colega escrever e indicando que existe um espaço entre as palavras “num castelo”. No momento 5, M.S. sugere que a ação se passe no dia de “hoje”. MAT. sugere mesmo a data do dia em que estão a realizar a produção textual inicial. No momento 6, M.S. sugere uma ideia, que logo é aceite por MAT. MAT. vai analisando o que M.S. escreve, realizando uma correção a nível da configuração gráfica das letras, referindo que determinadas palavras se escrevem com letra maiúscula. No momento 7, MAT. assumiu que “Diabo” se deve escrever com letra maiúscula, provavelmente porque é uma das personagens da história. O par também escreveu “Princesa” com letra maiúscula, dado que é outra das personagens da história. No momento 8, MAT. soletrou a M.S. como se escreve a palavra “resolver” e corrigiu a colega, quando esta escreveu “probelema” em vez de “problema”.

Em relação a este par, MAT_MS, praticamente não existiu confronto de ideias em relação ao preenchimento do plano de texto, em que MAT assumiu um papel passivo, aceitando as sugestões de MS. Na escrita do texto, as alunas optaram por dividir a escrita,

ditando uma, enquanto a outra escrevia. MAT. assumiu a liderança quanto à correção ortográfica, à pontuação e à configuração gráfica do texto, corrigindo a colega quando detetava possíveis erros ortográficos e indicando os sinais de pontuação a utilizar.

Analisando as interações de ambos os pares, relativamente à dimensão gráfica do texto, verificou-se que no par D_B existiu um maior confronto de ideias do que em relação ao par MAT_MS, onde o confronto foi praticamente inexistente. Em ambos os pares, existiu um elemento dominante, a nível da dimensão gráfica. É visível a dificuldade dos pares em realizarem um trabalho colaborativo. No primeiro par, D. não consegue aceitar as sugestões de B., quando existem, o que leva a vários momentos de fala disputativa. No segundo par, MS aceitou que MAT assumisse as decisões em relação à dimensão gráfica do texto, não interferindo com as sugestões e correções da colega.

Concluindo, neste módulo observou-se a dificuldade dos pares em encontrarem estratégias que os levassem a trabalhar de facto colaborativamente, neste caso na escrita de um texto. No par D_B existiu uma “colaboração” mais conflituosa, devido ao domínio de D. tanto a nível de escrita do texto, como no preenchimento do plano de texto. O par MAT_MS optou por realizar concessões durante este módulo. MAT assumiu um papel passivo no preenchimento do plano de texto, deixando MS liderar com as suas sugestões. Em contrapartida, durante a escrita do texto MAT assumiu a liderança ao tomar as decisões em relação à dimensão gráfica do texto, manifestando ser uma colaboração mais equilibrada em relação ao par D_B e não existindo interações que incluíssem fala disputativa.

4.2.3. Análise das produções textuais iniciais

Após os pares de trabalho terem terminado a escrita do texto, foi pedido que realizassem uma ilustração relativa ao texto que escreveram, para adicionar ao livro, posteriormente, junto de cada texto produzido.

Os textos dos pares foram corrigidos, utilizando o mesmo código de correção usado para corrigir as produções de diagnóstico, e foram entregues aos alunos. Os textos também foram avaliados através de uma tabela que seguiu os mesmos parâmetros da tabela de classificação das produções de diagnóstico. Recorde-se que a turma foi agrupada em 10 pares de trabalho. A média de desempenho dos pares nas produções iniciais foi de 71,6%, não se registando nenhum resultado negativo e a nota mais baixa foi registada com 50%.

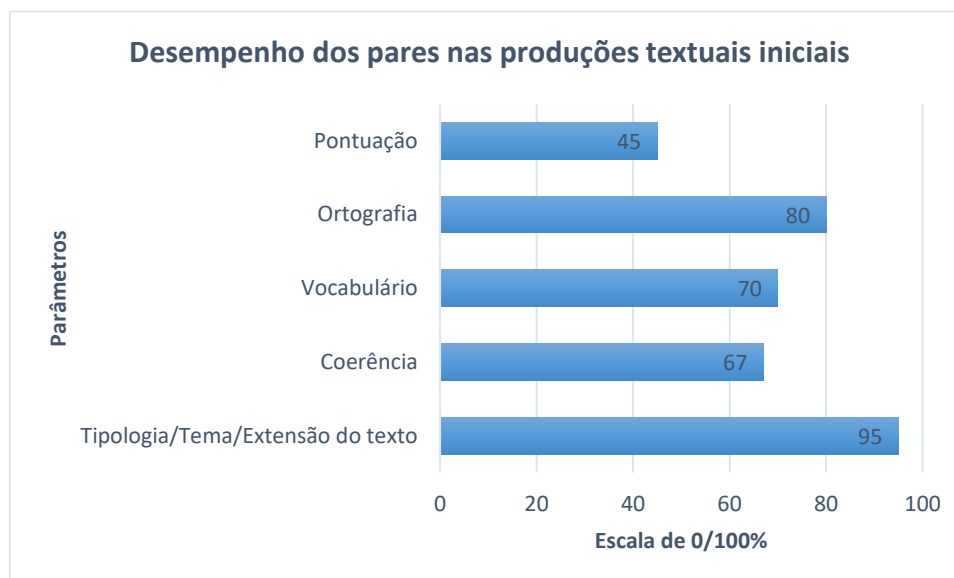


Figura 9 - Desempenho dos pares nas produções textuais iniciais

Analisando-se a figura 9, verifica-se que o parâmetro da pontuação continua a ser o que possui um valor de média de desempenho mais baixo, com 45%, um resultado negativo como ocorreu nas produções textuais de diagnóstico.

Com o objetivo de compreender melhor as dificuldades dos alunos em relação ao domínio da pontuação, construíram-se duas tabelas nas quais se realizou uma análise dos sinais de pontuação utilizados pelos alunos, durante as produções textuais. Os resultados dessa análise são apresentados nas figuras 10 e 11.

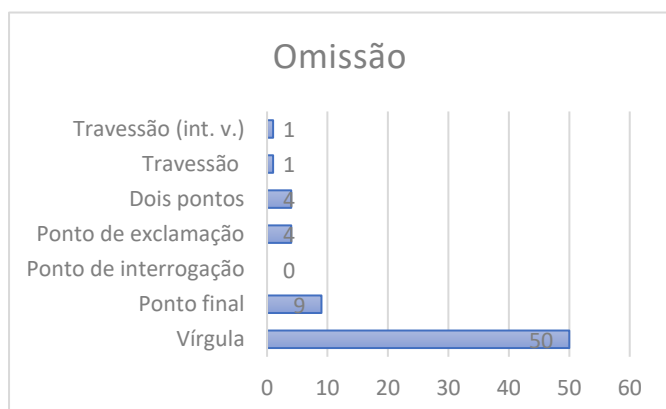


Figura 10 - Omissão de sinais de pontuação

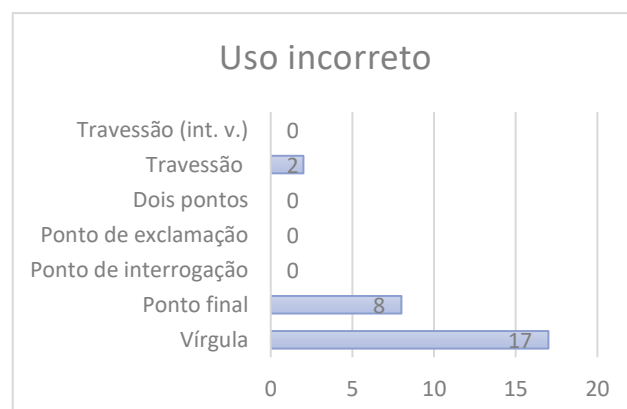


Figura 11 - Uso incorreto de sinais de pontuação

Analisando-se os resultados de todos os pares, a vírgula foi o sinal de pontuação no qual os alunos revelaram maiores dificuldades, tendo sido utilizado incorretamente 17 vezes e omitido 50 vezes. Em relação aos sinais de pontuação utilizados como

delimitadores de período, o ponto final foi utilizado incorretamente 8 vezes e verificou-se a sua omissão 9 vezes. O ponto de exclamação foi omitido 4 vezes, não se tendo verificado nenhuma incorreção na sua utilização, tal como não se verificou relativamente ao ponto de interrogação. Em relação à utilização dos sinais de pontuação no discurso direto, os “dois pontos” foram omitidos 4 vezes. O travessão no início do discurso direto e como introdutor de verbo, após o final de discurso direto, foi omitido uma vez em cada caso, verificando-se a sua incorreta utilização 2 vezes, no início do discurso direto.

De modo a compreender melhor a incorreta utilização da vírgula, do ponto final e do travessão, realizou-se uma análise mais detalhada, como se pode observar nas tabelas seguintes.

Tabela 9 - Utilização incorreta da vírgula

Uso incorreto da vírgula	Total
Entre o sujeito e o predicado	3
Entre o discurso direto e indireto	1
Antes de uma oração relativa restritiva	1
Antes da conjunção "e"	9
Entre o verbo e o complemento	1
Em vez de um ponto final	2

Tabela 10 - Utilização incorreta do ponto final

Uso incorreto do ponto final	Total
Para introduzir o discurso direto	4
Em vez de um ponto de exclamação	3
Em vez de dois pontos, para enumerar	1

Tabela 11 - Utilização incorreta do travessão

Uso incorreto do travessão	Total
Para iniciar o discurso indireto	1
Em vez de aspas (numa "carta")	1

Com estes resultados, planificou-se uma atividade de sistematização metalinguística direcionada para a melhoria do domínio da pontuação, em particular, do uso da vírgula.

4.2.4. – Atividade de sistematização metalinguística

O segundo módulo da fase de intervenção didática centrou-se no desenvolvimento de uma atividade designada “Aprender a pontuar”, que se realizou no dia 24 de abril.

Aos alunos foi dito que os textos da turma estavam muito criativos, mas que era necessário melhorarem a pontuação, de forma a tornar significativo o trabalho sobre gramática que se ia propor. Para isso, realizou-se uma tarefa planificada para os mesmos pares de trabalho, constituída por uma ficha de trabalho sobre a pontuação. Esta ficha

incluía frases retiradas das produções iniciais dos alunos, com erros de pontuação ou falta de alguns sinais de pontuação (Apêndice 9). Os pares tinham de rever e corrigir as frases: trata-se de uma tarefa que promovia a consciência sobre a relação entre conhecimentos gramaticais e fase processual de revisão da pontuação dos textos. Note-se que se gravaram as interações entre os pares, como anteriormente, nas produções iniciais, com os mesmos objetivos (cf. Capítulo 3).

4.2.4.1. Análise do par D_B na atividade de sistematização metalinguística

Tabela 12 - Categorias das Dinâmicas nas Interações do Par D_B com Atividade Metalinguística

Categorias das Dinâmicas nas Interações com Atividade Metalinguística do par D_B	
Fala Cumulativa	Fala Disputativa
<p>Alínea b) B. – Estás a apagar o meu [?] Eu é que fiz este [!] Tu apagaste o meu [.]</p> <p>D. – Só apaguei a vírgula [...] Aqui tira-se esta vírgula [.]</p> <p>B. – Pois é [,] aí essa vírgula não está a fazer nada [.] (10'42)</p>	<p>Alínea g) B.- disse ele [.] Olha tá mal [,] tem de ser letra maiúscula [...]</p> <p>D – Ai [,] não [,] não é isso [.]</p> <p>B. – Então o que é que é [,] diz lá [.]</p> <p>D. – [mmm] Deixa ver [.]</p> <p>B. – Deixa ver [...] ah [,] pois é [.]</p> <p>D – Faz o resto [...] (19'27)</p>
<p>Alínea d) B. – Qual é o erro [?] Já sei qual é o erro [.] Aqui falta uma vírgula [...] (12'51)</p>	
<p>Alínea e) B. – Falta aqui uma vírgula [...] Pois, aqui um ponto de exclamação e uma vírgula (15'21)</p>	

Como foi referido anteriormente, os pares também foram gravados nesta atividade metalinguística de sistematização. O par D_B optou pela estratégia de corrigir uma alínea cada um, no início da tarefa.

Ao analisar a gravação áudio, verifica-se que existiram apenas dois tipos de dinâmicas nas interações deste par: (i) fala cumulativa e (ii) fala disputativa, não ocorrendo interações com fala exploratória. Na tabela estão assinaladas as alíneas da atividade nas quais ocorreram este tipo de dinâmicas. Nas interações onde ocorreram momentos de fala cumulativa existiu alguma colaboração positiva, no entanto não existiu conhecimento

partilhado, nem debate de ideias. Como exemplo, após ler a alínea e) em voz alta, B. emitiu a sua opinião para a correção da frase e D. não fez qualquer comentário.

- e) Nessa noite a fada e a princesa foram a uma discoteca, e chegaram a casa às 3 horas da manhã.

~~Nessa noite a fada e a princesa, foram a uma discoteca, e chegaram a casa às 3 horas da manhã!~~

Figura 12 - Correção da alínea e) da atividade de sistematização metalinguística do par D_B

B. colocou uma vírgula entre o nome “princesa” e a forma verbal “foram” separando o sujeito e o predicado na frase. Como a ausência de comentário de D. indica uma concordância com a colega, constata-se que os dois quebraram uma das regras essenciais na pontuação: o facto de não se poder colocar uma vírgula a separar o sujeito do predicado. B. mantém, erradamente, a vírgula antes da conjunção copulativa “e” e acaba por retirar o ponto final da frase, substituindo-o por um ponto de exclamação. Consecutivamente, muda o tipo de frase de declarativa para exclamativa, o que era irrelevante.

Nas interações onde ocorrem momentos de fala disputativa, existem situações de desacordo e tomadas de decisão individual. Isto é visível na correção da alínea g) na qual B. sugere que a forma verbal “disse”, utilizada após a fala da personagem, se deve escrever com letra maiúscula, no entanto D. não concorda com a colega, que o interpela sobre o que ele acha.

- g) –E que tal eu fazer parte do vosso reino? disse ele, e ficaram felizes com o diabo a fazer parte do reino.

~~- E que tal eu fazer parte do vosso reino? - disse ele, e ficaram felizes com o diabo a fazer parte do reino~~

Figura 13 - Correção da alínea g) da atividade de sistematização metalinguística do par D_B

Como se pode verificar, na figura 11, D. acaba por colocar um travessão após o ponto de interrogação e antes da forma verbal “disse”, o que faz corretamente visto que “disse” é um verbo introdutor do discurso direto que é utilizado, neste caso, após a fala da

personagem e deve ser separado por um travessão. D. opta também por colocar, corretamente, um ponto final em vez da vírgula após o pronome pessoal “ele”. B. pede para ver o que D. escreveu e este diz-lhe para ela “fazer” o resto da frase, acabando B. por escrever o que falta da alínea.

Saliente-se que B. leu todas as alíneas em voz alta e, apesar de inicialmente terem acordado sobre como iam concretizar a tarefa, ficando cada um responsável por corrigir uma das alíneas alternadamente, nas últimas quatro alíneas da tarefa adotaram a estratégia de detetar os erros e seguidamente cada um escrevia metade da alínea a ser corrigida. Com a decisão de ficarem responsáveis por corrigir uma alínea alternadamente, verifica-se que existiram poucos momentos de interação entre o par, evidenciando-se muito os hábitos de trabalho individual e existindo pouco confronto de ideias e pedidos de opinião. B. está mais disponível para o fazer, mas D. continua mais renitente neste aspeto. Quanto aos conhecimentos sobre pontuação, o par revelou alguns conhecimentos científicos, ou seja, de acordo com o conhecimento escolar esperado, como ao colocar uma vírgula após o vocativo e ao utilizar o travessão antes do verbo introdutor, após a fala de uma personagem. No entanto, cometeu dois erros cruciais ao separar por vírgula o sujeito do predicado e ao manter uma vírgula antes de uma conjunção copulativa. Embora estes erros signifiquem, do ponto de vista prescritivo, erros mais graves do que os que apareciam no enunciado, de um ponto de vista descritivo, observou-se a ativação de atividade metalinguística, com conceitos científicos, usando a denominação vygotskyana, ainda em estabilização. A manifesta consciência de que é preciso prestar atenção à revisão da pontuação deve ser vista, pedagogicamente, como o ponto de partida para futura construção de conhecimentos sobre o uso correto de pontuação.

4.2.4.2. Análise do par MAT_MS na atividade de sistematização metalinguística

Tabela 13 - Categorias das Dinâmicas nas Interações com Atividade Metalinguística do par MAT_MS

Categorias das Dinâmicas nas Interações com Atividade Metalinguística do par MAT_MS	
Fala Exploratória	Fala Disputativa
<p>Alínea a) MAT – Achas que a pontuação está bem aqui [?] MS – Acho que sim [,] MAT – Vê lá aqui a pontuação [...]</p>	<p>Alínea d) MAT – A princesa Anabela disse [...] dois pontos [!] Travessão [,] E o baile real que estava combinado para hoje à noite [?] MS – Está aqui um erro [.]</p>

<p>MS – Não [.]</p> <p>MAT – Então [?]</p> <p>MS – Acho que é um ponto de exclamação [.]</p> <p>MAT – Aonde [?]</p> <p>MS – Sim quero resolver o problema [,] no fim [.]</p> <p>MAT – Não [,] assim está bem [.] Sim quero [...] vírgula [,] resolver o problema (5'41)</p> <p>Alínea b) MS – É uma pergunta não é [?]</p> <p>MAT – Hoje o diabo não [,] vírgula [,] apareceu [.] Não faz sentido [.] Não apareceu é tudo seguido [.] não é [?]</p> <p>MS – É [...]</p> <p>MAT – Escreves tu [?]</p> <p>MS – Sim [,] diz o que escrever [.]</p> <p>MAT – Cópia “Hoje” [,] mete o travessão [,] o diabo não apareceu [,] ponto final [.] Põe uma vírgula aqui [.] (9'20)</p>	<p>MAT - E o baile real que estava combinado [,] vírgula [,] para hoje à noite [xxxx] Esta copias e mete dois pontos [.]</p> <p>MS – E o baile real [,] vírgula [,]</p> <p>MAT – Não, M., não ponhas vírgula aí [...] (15'25)</p> <p>Alíneas e) e f) MS – [mmm]</p> <p>MAT – Ó M. tu não trabalhas [?]</p> <p>MS – Tu é que estás a escrever [,] depois é que sou eu [.]</p> <p>MAT – Vê lá se achas isto bem [...]</p> <p>MS – Por favor vem buscar-me a uma gruta [xxxx]</p> <p>MAT – Mas tu achas que isto está bem [?]</p> <p>MS – O quê [?]</p> <p>MAT – A minha [,] achas que está bem ou não [.] (18'22)</p> <p>MS - Por favor vem buscar-me a uma gruta [...] vírgula[?]</p> <p>MAT – Vá [,] M. eu não posso fazer tudo [xxxx] Vírgula aonde [?]</p> <p>MS – Eu pensava que era para pôr aqui [...] no por favor</p> <p>MAT – Como [?]</p> <p>MS- Eu achava que devia ser aqui ou aqui [,] a vírgula [.]</p> <p>MAT – Ah por [,] vírgula? Por favor [!] Achas [?]</p> <p>Por [,] vírgula [,] favor [.]</p> <p>MS – Por favor [,] vírgula [,]</p> <p>MAT – Ah vá [!]</p> <p>MS – Aqui no vem [?]</p> <p>MAT – Não [,] em favor [!] (20'54)</p>
--	--

O par MAT_MS leu o enunciado da tarefa e decidiu repartir as alíneas, fazendo uma de cada vez, alternadamente.

Ao analisar a gravação áudio do par MAT_MS, verificou-se que existiram apenas dois tipos de dinâmicas nas interações deste par: (i) fala exploratória e (ii) fala disputativa, não ocorrendo interações com fala cumulativa. Na tabela, estão assinaladas as alíneas da atividade de metalinguística nas quais ocorreram este tipo de dinâmicas. Nas interações onde ocorreram momentos de fala exploratória, existiu uma construção colaborativa de conhecimentos, com debate de ideias, apesar de ter existido algum desacordo, como antes se verificou. Por exemplo, na alínea a), MAT pediu a opinião sobre a pontuação à colega. MS disse que achava que devia ser um ponto de exclamação, em vez de um ponto final, na oração “Sim quero resolver o problema”. MAT não concordou e alegou que a oração estava correta com ponto final e fez uma sugestão para se colocar uma vírgula entre “Sim quero” e “resolver o problema”, o que acabou por fazer.

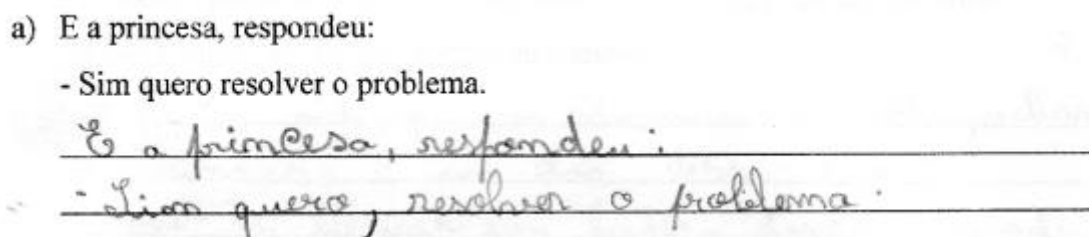


Figura 14 - Correção da alínea a) do par MAT_MS

Na figura 12, constata-se que o par manteve a vírgula entre “princesa” e “respondeu”, não detetando o erro, o que leva à conclusão de que desconhecem a regra de pontuação na qual não se deve separar o sujeito e o predicado por vírgulas. O par colocou uma vírgula incorretamente entre as formas verbais “quero” e “resolver”, separando o verbo do seu complemento, quando a vírgula devia ter sido colocada após o advérbio “sim”, no início da oração. Apesar destes erros graves do ponto de vista prescritivo, observe-se que as interações do par evidenciam atividade metalinguística e atenção à revisão da pontuação na escrita.

Nas interações onde ocorreram momentos de fala disputativa, existiram situações de desacordo e tomadas de decisão individual. Por exemplo, MAT. encontrava-se a fazer a alínea e) quando interpelou a colega sobre o facto de ela não a estar a ajudar. MS referiu que era a vez da colega e que depois era ela a seguir. MAT corrigiu a alínea e) sem nenhuma interação com MS.

- e) Nessa noite a fada e a princesa foram a uma discoteca, e chegaram a casa às 3 horas da manhã.

~~Nessa noite, a fada e a princesa foram a uma discoteca e chegaram a casa às 3 horas da manhã.~~

Figura 15 - Correção da alínea e) do par MAT_MS

Na figura 13, verifica-se que a correção efetuada por MAT foi a colocação de vírgula após o grupo preposicional de tempo “nessa noite”, sendo facultativa a sua utilização e MAT retirou, corretamente, a vírgula colocada antes da conjunção copulativa “e”.

Quando MS iniciou a leitura da alínea f), MAT pediu a opinião à colega sobre a alínea e) que corrigiu sozinha, revelando alguma insegurança, mas MS concordou com a correção. Durante a correção da alínea f) existiu uma pequena alteração entre o par, já que MS pediu a opinião de MAT que disse que não podia fazer tudo. No entanto, acabou por colaborar com a colega. MS achava que devia colocar uma vírgula entre “por” e “favor”, MAT refutou imediatamente a ideia da colega, que logo sugeriu colocar após a locução adverbial “por favor”. Porém, sugeriu logo de seguida colocar a vírgula depois da forma verbal “vem”, o que MAT recusou, referindo que era depois de “favor”. A correção de MAT está correta, visto que “por favor” é uma expressão de cortesia, funcionando como uma expressão adverbial, que se separa da restante frase, normalmente, por vírgula.

Analisando a interação deste par na tarefa de gramática, verifica-se que continua a existir um domínio de MAT neste módulo da atividade de sistematização metalinguística, tal como sucedeu no módulo anterior da escrita da produção textual inicial. MAT revelou um conhecimento mais estabilizado sobre regras de pontuação do que MS. Na resolução das duas primeiras alíneas, ocorreram momentos de fala exploratória, nas quais o par interagiu e trocou ideias sobre a melhor forma de corrigirem as frases. A partir da alínea c), MAT começou a resolver “as suas alíneas” sozinha, já que inicialmente o par tinha acordado em fazer uma alínea, cada uma, alternadamente. Esta decisão não foi verbalizada, mas ficou perceptível quando MAT questionou a colega com a pergunta “Então não trabalhas?”. Com a resposta de MS, deduz-se que esta optou por só fazer as alíneas que lhe competiam, não interagindo com MAT nas restantes. MAT ressentiu-se com esta decisão e agiu de uma forma brusca com a colega, na correção da alínea f), porque afinal tinha de

fazer as “suas” alíneas e tinha de continuar a ajudar a colega que teve visíveis dificuldades em corrigir as suas frases. MAT acabou por corrigir as duas últimas alíneas da atividade sem nenhuma interação com MS. Em síntese, este par sentiu dificuldades em encontrar uma estratégia de colaboração nesta tarefa. Inicialmente começaram a colaborar, trocando ideias para encontrarem a solução para corrigir as frases, mas tornou-se perceptível o domínio de MAT neste assunto e MS assumiu um papel passivo, optando por deixar de interagir com a colega. O espírito de trabalho colaborativo piorou em relação à produção textual, provavelmente devido ao facto de a atividade se ter baseado numa ficha com questões, em formato mais tradicional, favorecendo um trabalho mais individual. Ao contrário, note-se que, na produção textual, durante o processo contextualizado de escrita, MS e MAT contribuíram com diversas ideias para a textualização, assumindo ambas um papel ativo e colaborativo.

Em síntese, ambos os pares, D_B e MAT_MS, concluíram a atividade de sistematização metalinguística no domínio da pontuação, evidenciando capacidades de reflexão metalinguística, mas revelando que muitos conhecimentos científicos/escolares sobre pontuação estão ainda por estabilizar. Sem uma instrução mais orientadora, os pares limitaram-se a colocar e a retirar vírgulas, pontos finais, travessões, etc., de forma automática, sem refletirem na razão por que o faziam.

4.2.4.3. Análise e correção coletiva da atividade de sistematização metalinguística

Na restante turma, durante a realização da atividade de sistematização metalinguística, observou-se que a maioria dos pares, tal como os pares gravados, optaram por realizar uma abordagem mais individualizada, ou seja, como a tarefa era constituída por alíneas/questões, cada aluno corrigiu uma alínea alternadamente, em vez de interagirem durante a sua correção. Como este resultado foi generalizado a toda a turma, provavelmente resultou do facto de se encontrarem perante uma ficha com aspeto tradicional e, como não estavam habituados a trabalhar a pares, não conseguiram encontrar estratégias mais adequadas para o fazer.

A correção da atividade metalinguística foi coletiva, no quadro da sala de aula, com o objetivo de que os alunos sugerissem hipóteses para a sua correção, justificando as suas opções. A correção da tarefa foi gravada em vídeo. De seguida, existem quatro tabelas com transcrições da correção coletiva, para se compreender se os alunos conseguiram realizar um trabalho colaborativo coletivamente, interagindo-se mutuamente através da troca de opiniões suscitada em grande grupo. Com esta correção coletiva, pretendeu-se também

compreender os conhecimentos que os restantes alunos da turma possuíam sobre o domínio da pontuação e perceber se existiam mais algumas conceções erróneas em relação a esta dimensão gráfica da escrita. Saliente-se que as tabelas apresentadas se debruçam no caso específico da utilização da vírgula, visto que foi no seu uso que os alunos revelaram maiores dificuldades.

Enquanto os alunos realizavam a atividade, transcreveram-se para o quadro da sala de aula as alíneas da ficha e pediu-se ao par que tinha sido o autor de cada enunciado para se dirigir ao quadro, para a corrigir (Anexo 4).

Na correção coletiva, identificaram-se algumas conceções erróneas que os alunos possuíam quanto à utilização da vírgula na pontuação. Seguem-se alguns exemplos, na tabela seguinte.

Tabela 14 - Conceções erróneas na utilização da vírgula

Vírgula entre sujeito e predicado / Omissão de vírgula a seguir a advérbio de afirmação	Vírgula entre sujeito e predicado	Vírgula em vez de um ponto final	Omissão de vírgula a delimitar o vocativo
“E a princesa, respondeu: - Sim quero resolver o problema”	“-Hoje o diabo não, apareceu”.	“- E que tal eu fazer parte do vosso reino? disse ele, e ficaram felizes com o diabo a fazer parte do reino.”	“- Ó minhas amigas eu só raptei a princesa para poder falar com ela”
Prof. – Vamos começar pela primeira parte da alínea (a professora aponta para o quadro e lê) “E a princesa, respondeu:” Está tudo bem [?] MAT – Sim [.] Prof. – O que é que vocês acham [?]	Prof. – O que é que vocês acham desta frase [?] (dirigindo-se à turma) [xxxx] M. – Nós não pusemos a vírgula [.] Prof. – Porquê [?] M. – Porque <i>não se pode respirar</i> [.]	Prof. – Como é que vocês corrigiram[?] MAR- Pus uma vírgula aqui (aponta para o espaço entre as palavras “felizes” e “com”). [...] Prof. – O que é que vocês acham[?] (dirigindo-se à turma)	Prof. – O que é que fizeram nesta [?] (dirigindo-se à turma). [xxxx] MAT- Eu meti uma vírgula depois do “amigas” e meti um ponto de exclamação no fim [.] [...]

<p>(dirigindo-se à turma)</p> <p>P. – Eu tirei a vírgula [.]</p> <p>Prof. – Tiraste a vírgula [,] porquê [?]</p> <p>[...]</p> <p>A. – Porque <i>não é preciso descansar</i> [.]</p>		<p>B. – Acho que está tudo errado [.] É preciso tirar aquela [...]</p> <p>Prof. – Qual [?]</p> <p>B. – A primeira vírgula [.]</p> <p>Prof. – Antes do “e” [?]</p> <p>MAR – Mas esta vírgula já estava aqui [.]</p> <p>B. – <i>Não é preciso “respirar” aí</i> [,] antes do “disse” falta “travessão” [.]</p>	<p>Prof. – MAT, porque é que puseste aqui uma vírgula [?]</p> <p>(aponta para o espaço entre as palavras “amigas” e “eu”).</p> <p>MS. – <i>Porque precisávamos de parar para “respirar”</i> [.]</p>
---	--	--	---

Como se observa na tabela 14, os alunos sentiram dificuldade em justificar a utilização da vírgula, acabando por a utilizar de forma espontânea e explicando a eliminação da vírgula com o facto de que não era necessário *descansar* ou que não se podia *respirar*. Quando a utilizaram, referiam que era preciso parar para *respirar* na frase. Optou-se por não se fazer nenhum comentário sobre estas conceções, dado que os alunos as adquiriram explicitamente em contexto de sala de aula, num momento anterior a esta intervenção pedagógica.

Ao constatar-se que os alunos possuíam um conhecimento muito rudimentar e tradicional das regras de utilização da vírgula, optou-se por indicar, através da correção das alíneas da tarefa, alguns dos contextos sintáticos onde não se pode utilizar a vírgula, outros onde a sua utilização fosse facultativa e outros onde a sua utilização fosse de cariz obrigatório.

Na tabela 15, encontram-se duas interações, durante a correção da tarefa, que tinham como objetivo que os alunos aprendessem uma das regras de pontuação essenciais, que é a proibição da utilização de vírgula entre o sujeito e o predicado. Na primeira interação, MAT. menciona que “não fica bem ali”, referindo-se à vírgula entre o sujeito e o predicado, revelando já alguma consciência em relação a esta regra de pontuação. Na segunda interação, procura-se reforçar a mesma regra.

Tabela 15 – Utilização incorreta da vírgula

“E a princesa, respondeu:”	“-Hoje o diabo não, apareceu”.
<p>Prof. – Então vamos lá ver as palavras (sublinha a palavra “princesa”) [.]</p> <p>MAT – Princesa [.]</p> <p>Prof. – Mas que palavra é [?] Vamos classificar a palavra [.]</p> <p>MAT – É um nome [.]</p> <p>Prof. – E aqui [?] (sublinha a palavra “respondeu”).</p> <p>D. – É um verbo [.]</p> <p>Prof. – Então vocês acham que esta vírgula está bem aqui [?]</p> <p>Turma – Não [!]</p> <p>Prof. – O que é que acham [?]</p> <p>MAT – Não fica bem ali[.]</p> <p>MS – Não se pode colocar uma vírgula entre um nome e um verbo [...]</p>	<p>Prof.- Tiraste a vírgula do “não” [,] porquê [...]</p> <p>Vamos lá ver novamente as palavras [,] isto aqui é o quê [?] (sublinha a palavra “diabo”).</p> <p>T. – É um nome [.]</p> <p>Prof. – E aqui [?] (sublinha a palavra “apareceu”).</p> <p>T. – É um verbo [.]</p> <p>Prof. – E aqui temos o quê [?] (sublinha a palavra “não”).</p> <p>T. – Um advérbio [.]</p> <p>Prof. – Lembram-se do que aprendemos na alínea anterior [,] não se pode fazer o quê [?]</p> <p>T. – Colocar a vírgula entre um nome e um verbo [.]</p> <p>Prof. – Acham que está bem [?]</p> <p>[xxxx]</p> <p>Turma – Não[!]</p>

Como se verifica, na explicitação da regra, não foram utilizados nem os conceitos, nem os termos “sujeito” e “predicado”. Esta opção resultou do facto de que o programa e as metas curriculares em vigor para o 3.º ano de escolaridade (nos conteúdos de gramática, a nível da sintaxe) não integram as funções sintáticas, que só serão ensinadas no 4.º ano de escolaridade, como se pode confirmar na tabela 18.

Tabela 16 - Metas Curriculares a nível da sintaxe

Metas Curriculares a nível da Sintaxe	
3.º Ano	4.º Ano
Tipos de frase: frase declarativa, frase interrogativa e frase exclamativa	Funções sintáticas: sujeito e predicado

Frase afirmativa e frase negativa	Tipos de frase: frase imperativa
Discurso direto	Discurso direto e discurso indireto
Expansão e redução de frases	Expansão e redução de frases (consolidação)

Ao tomar consciência para este problema para a explicitação do uso de vírgula, conferenciou-se com a professora titular de turma, que sugeriu a utilização dos termos «nome» e «verbo/forma verbal» para substituir os termos corretos de «sujeito» e «predicado». Os termos sugeridos foram utilizados para poder simplificar a revisão coletiva. No entanto, esta opção pôde induzir uma regra errónea porque a utilização da vírgula é proibida entre o sujeito e o predicado, existindo vários casos em que a vírgula tem de ficar entre um nome e um verbo, como, por exemplo, se o nome assumir a função de vocativo. Sendo assim, com a utilização destes termos alternativos, mas incorretos, geraram-se conceções erróneas, que são visíveis quando MS e T. referem que “não se pode colocar uma vírgula entre um nome e um verbo”. Este assunto será retomado, sendo alvo de reflexão no capítulo 5, nas Considerações Globais.

Tabela 17 – Omissão da utilização de vírgula em contexto obrigatório

Omissão de vírgula a seguir a advérbio de afirmação	Omissão de vírgula a delimitar o vocativo	Omissão de vírgulas nas orações subordinadas adjetivas relativas explicativas que têm como antecedente um grupo nominal
“- Sim quero resolver o problema.”	“- Ó minhas amigas eu só rapei a princesa para poder falar com ela”	“A fada má que se chamava Matilde odiava a princesa, e um dia disse-lhe:”
Prof. – O que é que vocês acham aqui [,] elas acham que leva uma vírgula aqui [.] (aponta para o espaço entre as formas verbais “quero” e “resolver”).	Prof. – O que é que fizeram nesta [?] [xxxx] MAT- Eu meti uma vírgula depois das “amigas” e meti um ponto de exclamação no fim	J. – Pusemos uma vírgula aqui (depois da palavra “má”). [...] P. - Nós pusemos uma vírgula depois de Matilde [.]

<p>DI.- Eu acho que é no “sim” [.]</p> <p>T. – Eu acho que a frase fica mal [.] acho que fica bem “sim” [.] mas “sim quero” fica mal [.]</p> <p>Sim [...] quero resolver o problema [.]</p> <p>Prof. – Vocês lembram-se que nós já demos esta palavra [?] Esta palavra é o quê [?]</p> <p>P.- É um advérbio de afirmação[.]</p> <p>Prof. – Então se é um advérbio de afirmação [.] onde acham que é a vírgula [?]</p> <p>Turma – No “sim” [!]</p> <p>[xxxx]</p> <p>Prof. – Este advérbio está a realçar uma afirmação [.] então deve-se colocar a vírgula depois do advérbio [.]</p>	<p>[...]</p> <p>Prof. – MAT [.] porque é que puseste aqui uma vírgula [?] (aponta para o espaço entre as palavras “amigas” e “eu”).</p> <p>MS. – Porque precisávamos de parar para “respirar” [.]</p> <p>Prof. – Esta expressão “Ó minhas amigas” é como se estivéssemos a chamar alguém [.] não é [?] Neste caso [.] isto era o diabo a falar com as amigas humanas que estavam numa festa e ele disse “Ó minhas amigas” [.] é como se vocês estivessem a chamar alguém [...] Ó D. [!] Ó P. [.] anda cá [!] Estamos a fazer um “chamamento” [xxxx] Quando estamos a chamar a atenção de alguém utilizamos o “ó” [.] Quando se faz este “chamamento” utiliza-se sempre a vírgula a seguir [.] A MAT tem razão utiliza-se sempre uma vírgula com uma expressão destas [.]</p>	<p>Prof. – Uma vírgula depois de Matilde [...]</p> <p>P. – E não metemos aquela vírgula ali (depois da palavra “má”) [...]</p> <p>Prof – A P. tinha colocado uma vírgula aqui (depois da palavra “Matilde”) e a J. colocou outra aqui (depois da palavra “má”) [.] Estas duas vírgulas estão bem [.] e porquê [?] Porque isto é uma informação (sublinha “que se chamava Matilde”) [.] “A fada má [.] que se chamava Matilde[.]” [...] vocês estão a dizer o nome da fada [.] Mas se esta frase não tiver esta informação também está bem [.] Vocês leem assim [...] “A fada má odiava a princesa” [.] ou seja isto não é essencial na frase [.] por isso deve estar entre vírgulas [...]</p>
--	--	---

Na tabela 17, podem observar-se algumas interações durante a correção coletiva, nas quais se promoveu a consciência de contextos obrigatórios de utilização da vírgula. A regra de pontuação implícita na primeira coluna é a utilização da vírgula após o advérbio de afirmação. T. revelou alguma consciência desta regra quando refere que a frase “fica mal” com a vírgula após a forma verbal “quero” e sugerindo, corretamente, colocá-la após o advérbio “sim”. Na segunda coluna, está implícita a obrigatoriedade de utilização de vírgula após o vocativo, termo que não foi utilizado, optando-se por utilizar “chamamento”, como um ato de chamar a atenção de alguém. Esta opção justifica-se pelo

facto do vocativo ser uma função sintática que será apenas adquirida no 5.º ano de escolaridade (PPMC, 2015). MAT. pode já possuir algum conhecimento explícito desta regra, porque sugeriu colocar a vírgula após o vocativo, mas não soube justificar a sua opção. Na terceira coluna, está implícita a regra da obrigatoriedade de colocar entre vírgulas as orações subordinadas adjetivas relativas explicativas que têm como antecedente um grupo nominal que é uma entidade definida, como uma personagem ou um nome próprio.. Neste caso, a regra justificou-se com o facto de a informação “que se chamava Matilde” ser complementar na frase.

Existiram alguns casos em que os pares optaram por colocar vírgula após advérbios e locuções adverbiais, o que suscitou alguma reflexão metalinguística em grupo-turma. Para esclarecer as dúvidas que surgiram, optou-se também por explicitar que existiam casos facultativos, relacionados com o sentido a atribuir às frases, na utilização de vírgulas. Na tabela 20, podem observar-se dois desses casos que surgiram durante a revisão coletiva.

Tabela 18 - Casos facultativos na utilização da vírgula

Uso facultativo de vírgula com modificadores antepostos	
“-Hoje o diabo não, apareceu”.	“Nessa noite a fada e a princesa foram a uma discoteca, e chegaram a casa às 3 da manhã.”
Prof. – O resto da turma [,] o que acha[?] D. – Eu pus no “hoje” uma vírgula [...] B. – Ó professora [,] mas está bem no “hoje” [?] Prof. – Vamos ver [,] coloquem lá a vírgula a seguir ao “hoje” (dirigindo-se a T. e S.). O D. e a B. colocaram uma vírgula depois de “hoje” [...] O que acham [?] [xxxx] Turma – Sim [!] Prof. – Esta vírgula depois do “hoje” é uma vírgula que se pode colocar ou não [.] A frase está correta se não tiver a vírgula	MAT. – A gente meteu “nessa noite” vírgula [.] Prof. – A MAT e a MS colocaram vírgula aqui (após “nessa noite”) [,] pode ser [.] Está correto [.] Também pode levar vírgula aqui [.] É uma opção [,] aqui temos uma expressão de tempo [,] vocês podem fazer “nessa noite” vírgula [...] a fada e a princesa [...] pode não ser obrigatório [,] mas é uma opção [.] Está correto o que elas fizeram [.]

[.] mas também pode ser uma opção vossa colocarem a vírgula depois do “hoje” [...] está bem das duas formas [.]	
--	--

Na segunda coluna, também existe uma vírgula antes da conjunção coordenativa copulativa «e» que está incorreta. Partiu-se da seguinte questão: “Quem foi à discoteca?”, a resposta foi “a fada e a princesa”, depois questionou-se “quem chegou às três da manhã?”, sendo a resposta “a fada e a princesa”. Explicitou-se que se ambas, a fada e a princesa, foram à discoteca e chegaram às três da manhã, então não tinha de existir uma vírgula a separar os predicados.

Durante a correção coletiva, também surgiram outras dúvidas e conceções erróneas relativas a outros sinais de pontuação, que foram esclarecidas e corrigidas, nomeadamente a utilização do travessão, dos dois pontos, do ponto final, do ponto de exclamação e da vírgula antes da conjunção coordenativa copulativa «e».

Com esta correção coletiva da tarefa de gramática, verificou-se que os alunos demonstraram um bom trabalho colaborativo, participando ativamente na sua correção e defendendo as suas ideias e ativando capacidades de reflexão metalinguística baseadas em aprendizagens escolares anteriores. De um modo geral, verificou-se que a turma possuía poucos conhecimentos sistematizados sobre regras de pontuação, já que pontuavam de forma espontânea, não aplicando regras aprendidas explicitamente na maior parte dos casos.

No dia 26 de abril, para sistematizar este módulo, apresentou-se aos alunos um *power point* com frases corretamente pontuadas, retiradas dos seus textos, para que pudessem justificar a utilização correta dos sinais de pontuação, como reforço destas atividades. Cada aluno leu uma frase e explicava a utilização dos sinais de pontuação, mas quando não o sabia fazer, pedia-se a colaboração dos colegas de turma. No final, apresentou-se um cartaz com a informação sistematizada sobre os sinais de pontuação estudados e alguns conselhos sobre o que deviam evitar fazer, em relação aos mesmos (Apêndice 10).

4.3. – Fase de pós-teste

A fase de pós-teste decorreu no dia 8 de maio e foi constituída pela reescrita da produção inicial realizada na fase de intervenção didática. As produções iniciais tinham sido corrigidas utilizando o mesmo código de correção das produções de diagnóstico e,

para a sua reescrita, os pares analisaram o código com o objetivo de corrigirem o que era necessário. Quando existiram dúvidas, os alunos pediram apoio e optou-se por solicitar aos pares que reescrevessem primeiro o texto numa folha do caderno, para que depois o passassem a limpo nas folhas que iriam ser utilizadas na construção do livro.

Foram tiradas fotografias aos textos finais, de forma a serem corrigidos posteriormente, para se poder comparar os seus resultados com as produções iniciais.

A média de desempenho das produções finais foi de 80,7% e a nota mais baixa registada foi de 68%.

As figuras 9 e 14 ilustram a média de desempenho dos pares entre as produções textuais iniciais e as finais, nos diferentes parâmetros.

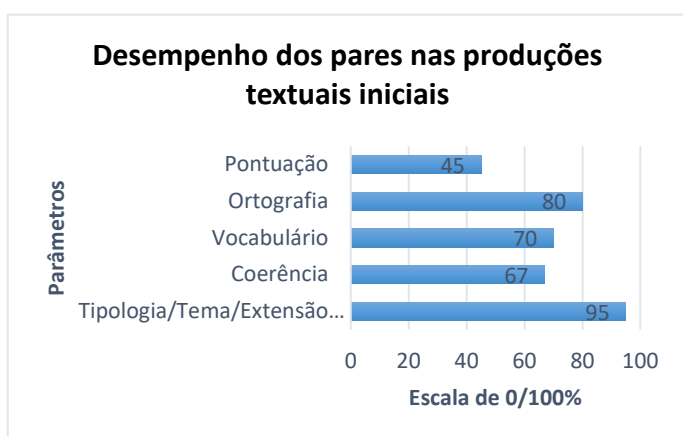


Figura 9 - Desempenho dos pares nas produções iniciais

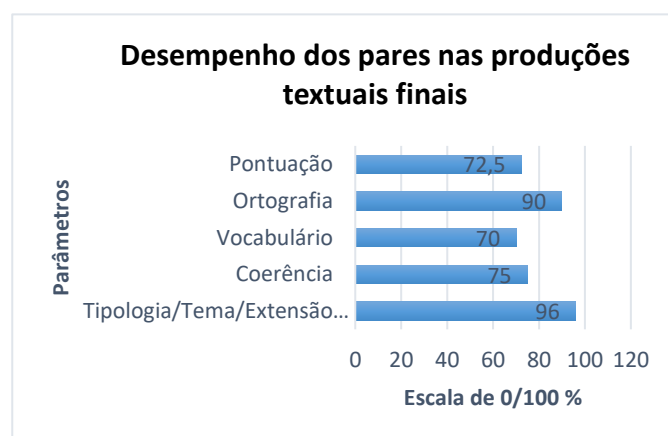


Figura 16 - Desempenho dos pares nas produções finais

Analisando-se as figuras, verifica-se que existe uma melhoria em quatro parâmetros, mantendo-se igual o parâmetro do vocabulário. O domínio da pontuação regista uma melhoria considerável, subindo de um resultado negativo de 45%, nas produções iniciais, para 72,5%, nas produções finais.

Em relação à utilização incorreta e à omissão dos sinais de pontuação, registou-se uma melhoria considerável, que se pode observar na tabela 19.

Tabela 19 - Omissão e utilização incorreta dos sinais de pontuação nas produções finais

Sinais de pontuação	Omissão	Uso incorreto
Vírgula	6	6
Ponto final	0	2
Travessão	0	1
Ponto de exclamação	1	1

Analisando a tabela e comparando-a com os resultados registados nas produções iniciais, existiu uma grande diminuição na ocorrência de omissões e utilização incorreta dos sinais de pontuação, como se pode observar nas figuras 17 e 18.

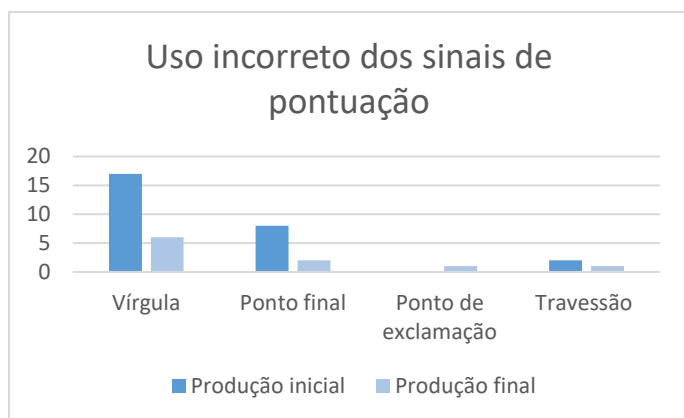


Figura 17 - Comparação do uso incorreto dos sinais de pontuação nas produções iniciais e finais

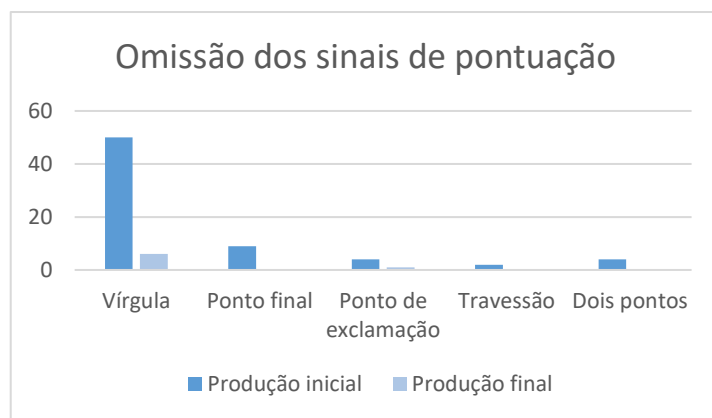


Figura 18 - Comparação do número de omissões nos sinais de pontuação das produções iniciais e finais

Saliente-se o caso específico da vírgula que nas produções iniciais registou 50 omissões e 17 utilizações incorretas, diminuindo para 6, em ambos os casos, nas produções finais.

Após a reescrita do texto, organizaram-se os textos e ilustrações para a construção do livro. Pediu-se aos alunos que sugerissem um título para o livro, registando-se as ideias no quadro da sala. O título mais votado foi: “Histórias de Crianças para Crianças”. O índice do livro foi elaborado por um dos alunos. No final do projeto de escrita, cada par leu o seu texto à restante turma, ficando o livro disponível na sala de aula e uma cópia na biblioteca escolar (Anexo 5).

Em síntese, saliente-se que os objetivos deste projeto de investigação não eram simplesmente estes resultados quantitativos, mas sim, tal como foi referido no capítulo 3, proceder à descrição e interpretação da intervenção pedagógica realizada com o objetivo de compreender se alunos sem hábitos de trabalho colaborativo conseguem desenvolver estratégias de colaboração em contexto de escrita colaborativa. Foi com este objetivo específico que se desenvolveu um projeto de escrita envolvendo pares de trabalho que colaborassem entre si, enriquecendo as suas aprendizagens através do confronto de ideias.

Nesta análise de dados também se descreveram tipos de mecanismos discursivos nas interações das crianças que evidenciaram trabalho colaborativo, tal como se descreveu atividade metalinguística em curso nas interações dos alunos durante o processo de escrita.

Após esta intervenção, conclui-se que a análise dos dois pares gravados teve resultados empíricos muito concretos. Os pares estudados mostraram que, embora sem hábitos de trabalho colaborativo, conseguiram por vezes ter fala exploratória e alguns indícios de colaboração na fala cumulativa, que precisam de ser potenciados. Também evidenciam capacidades de reflexão metalinguística focalizadas na atenção às regras de pontuação, mas precisam que o ensino / a instrução seja mais indutora de «conceitos científicos» (usando o termo de Vygotsky), e não da manutenção de concepções erróneas.

O trabalho colaborativo evidenciou-se mais durante a escrita das produções iniciais e finais, contudo na atividade de sistematização metalinguística existiram dificuldades na colaboração entre pares, visto que a atividade se baseou numa ficha que fomentou um trabalho mais individualizado.

A análise quantitativa das produções textuais foi relevante para se selecionar o domínio no qual os alunos denotavam maiores dificuldades, neste caso a pontuação. Analisou-se e caracterizou-se em concreto o conhecimento sobre vírgulas ativado pelos alunos durante a escrita, verificando-se que era um conhecimento assente em concepções erróneas, muitas veiculadas pela tradição gramatical, como a ideia de que a vírgula corresponde a uma ‘respiração’.

Consequentemente, na sequência de escrita, desenvolveu-se uma atividade de sistematização metalinguística que promoveu aprendizagens relacionadas com consciência do uso de vírgula, em trabalho de pares, realizando-se, no final, uma aula coletiva de revisão de frases escritas pelos alunos. Os pares gravados, na produção textual inicial foram também gravados e analisados durante a atividade de reflexão metalinguística. As interações da reflexão coletiva, também foram devidamente analisadas, sendo o objetivo concreto da reflexão coletiva verificar a existência de concepções erróneas sobre a pontuação, promovendo-se a consciencialização de regras elementares, adequadas ao conhecimento explícito no 1.º ciclo.

Com a análise quantitativa das produções finais, constata-se que existe uma melhoria em quatro dos parâmetros avaliados, sendo o parâmetro da pontuação o que apresenta uma melhoria mais acentuada. Conclui-se, com esta análise de resultados, que o trabalho colaborativo, ainda que incipiente, associado à escrita compositiva, tem potencialidades para produzir uma melhoria nas capacidades de revisão textual e de reflexão metalinguística sobre uso de vírgulas.

Capítulo 5 – Considerações globais

Com o final do projeto de investigação, é necessário um momento de reflexão sobre o trabalho realizado e sobre as dificuldades sentidas.

A questão-problema do projeto de investigação foi “será que o trabalho colaborativo melhora a competência de escrita compositiva”? Assim sendo, com este projeto pretendeu-se recolher e apresentar dados que pudessem perceber se o trabalho colaborativo, a pares, pode levar à melhoria da competência de escrita compositiva.

No Capítulo 2, do quadro teórico de referência, destacaram-se abordagens teóricas e metodológicas sobre a competência da escrita e sobre a importância das interações sociais no desenvolvimento da aprendizagem.

Relativamente à metodologia adotada nesta investigação sobre a prática, assumiu-se um paradigma qualitativo/interpretativo (cf. Capítulo 3). Na intervenção educativa, optou-se por desenvolver um projeto de escrita que envolvesse toda a turma, com o objetivo de que os alunos se sentissem motivados para escreverem, já que o projeto implicou a criação de um livro de histórias em que participaram todos os alunos. A escrita das produções textuais e a atividade de sistematização metalinguística foram realizadas em trabalho de pares, fomentando-se assim a aprendizagem colaborativa, com o objetivo de que os alunos interagissem, debatendo ideias e cooperando na resolução das tarefas.

Inicialmente, existiu uma produção textual de diagnóstico aos alunos, que a realizaram individualmente. Os pares foram constituídos com a ajuda da professora titular e também através da classificação das produções textuais de diagnóstico, com o objetivo de o par ser constituído por um aluno com alguma facilidade na escrita e outro que revelasse maior dificuldade nessa competência. Esta decisão teve como base o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), explicada no capítulo 2, na secção 2.2. Esta proposta de Vygotsky defende a forma de o professor se aproximar da ZDP dos seus alunos, tornando a instrução escolar suficientemente desafiante para que progredam, as crianças devem interagir com outras crianças que tenham um maior nível de desenvolvimento, para que as auxiliem na resolução dos problemas. Saliente-se que o beneficiário desta situação não é apenas a criança que possui maiores dificuldades, mas também aquele que auxilia o outro, visto que este partilha conhecimentos, desenvolvendo não só espírito de ajuda e experiências gratificantes, mas também potenciando o seu desenvolvimento.

O projeto de escrita foi desenvolvido através de uma sequência didática adaptada do modelo de sequência didática apresentado em Barbeiro e Pereira (2007) (cf. Capítulo

3). Esta sequência de escrita integrou uma atividade de sistematização metalinguística, inspirada nos «estaleiros de escrita» (Jolibert (coord.), 1994), a partir da qual foi realizada uma aula de revisão textual coletiva que incidiu na consciencialização de algumas regras de pontuação, em particular de uso de vírgula.

Considera-se pertinente refletir sobre o decorrer e o resultado desta atividade de revisão textual, visto que as opções didáticas suscitaram algumas questões que podem ser problematizadas à luz dos estudos sobre aprendizagem da pontuação (Hall & Robinson (eds), 1996). Como se referiu no capítulo 4, importa refletir sobre a situação que ocorreu na revisão das alíneas/questões relacionadas com a utilização incorreta da vírgula para separar o sujeito e o predicado. Recorde-se que se utilizaram os termos de «nome» e «verbo» como alternativas aos termos corretos «sujeito» e «predicado», devido ao facto de estas funções sintáticas só surgirem nas metas curriculares do 4.º ano de escolaridade (DGE, 1995) e segundo a sugestão da professora titular de turma (cf. Capítulo 4, p.79).

Trata-se de uma situação complicada paradoxal no ensino da pontuação, porque, de facto, não se podiam referir os conceitos «sujeito» e «predicado», por não estarem no programa e metas, mas também a opção adotada não estava correta, visto que os termos «nome» e «verbo» não são equivalentes a «sujeito» e «predicado», respetivamente, apesar de esta ser uma ideia que circula tradicionalmente no ensino da gramática. Embora se tenha seguido esta opção, como modo de simplificar a explicitação da regra, no entanto, esta opção pôde induzir conceções erróneas nos alunos, relativamente à proibição da vírgula entre um «nome» e um «verbo».

Observem-se, por exemplo, as frases (1) e (2):

(1) A princesa dançou com o diabo.

(2) Princesa, queres dançar com o diabo?

Na frase (1) é proibida a utilização da vírgula entre «A princesa» e «dançou» porque «a princesa» tem função de sujeito e «dançou com o diabo» tem a função de predicado, («princesa» é um nome e «dançou» é uma forma verbal). Contudo, na frase (2), «princesa» é um nome, tal como na frase (1), mas desempenha a função de vocativo, sendo obrigatória a sua separação por vírgula do predicado da frase, «queres dançar com o diabo?».

O tipo de simplificação adotado poderá ser defensável se se considerar que podem ser aceitáveis simplificações temporárias. No quarto ano, quando os alunos aprendessem as funções sintáticas relevantes, esta regra poderia ser revista. Todavia, podem ser

consideradas outras hipóteses de abordagem para a explicitação das regras de uso de vírgula.

Por exemplo, (i) podia ter dito que a vírgula ‘não ficava bem naquele sítio’ (entre o sujeito e o predicado), trabalhando apenas a consciência linguística, (ii) podia ter optado por não corrigir as vírgulas entre o sujeito e o predicado, porque esta regra implica conteúdos que não fazem parte das metas curriculares do 3.º ano, só surgindo no 4.º ano de escolaridade ou (iii) podia ter optado por dizer que a vírgula não ficava bem naquele sítio (entre o sujeito e o predicado), porque a vírgula estava ‘entre um nome e um verbo que referia o que o nome fez ou que referia algo que aconteceu a esse nome’. Com estas três hipóteses de abordagem, trabalhar-se-ia a consciência linguística ou o conhecimento explícito, mas não o conhecimento metalinguístico da regra.

Durante a revisão coletiva, ocorreu outra situação em que se pode ter feito uma generalização que pode ter induzido a outra conceção errónea. Na revisão da frase «Sim quero resolver o problema», referiu-se que “este advérbio [sim] está a realçar uma afirmação [,] então deve-se colocar a vírgula depois do advérbio [.]”. Ao generalizar desta forma, pode-se ter incitado a futuros erros de pontuação, visto que, com o advérbio de afirmação «sim», não é obrigatória a utilização de vírgula, mas neste caso «sim» tem a função de modificador de frase, o que obriga à sua utilização. Por exemplo, nas frases:

(3) Sim, resolvi o problema.

(4) O diabo não resolveu o problema, mas sim a princesa.

Na frase (3), «sim» tem a função de modificador de frase, sendo a utilização de vírgula obrigatória. Na frase (4), «sim» tem a função de modificador do predicado, por isso não se utiliza vírgula. Podia ter-se optado por outras hipóteses para a revisão desta alínea, no entanto, optou-se por generalizar, com consciência de que se podia estar a criar conceções erróneas. Note-se, contudo, que esta generalização abrange os casos mais frequentes de uso dos advérbios «sim» e «não» pelos alunos nos géneros textuais escolares. As construções como a exemplificada em (4) são menos frequentes.

Ao refletir sobre estas situações e tendo consciência de que não se podem explicitar determinadas regras de pontuação, enunciando termos metalinguísticos, como «sujeito» e «predicado», que só se aprendem mais tarde, atinge-se uma questão designada como o «paradoxo do ensino da pontuação» explicado em Hall & Robinson (1996). Este paradoxo mostra que, quando as crianças se iniciam na escrita compositiva e na utilização de

vírgulas, ainda não possuem conhecimento metalinguístico sobre todos os conceitos envolvidos nas regras de pontuação, não estando aptas a aprender essas regras. Deste modo, como se exemplificou, podem adotar-se estratégias de ensino, através de exemplos escritos pelos alunos, como se fez na intervenção educativa (cf. Capítulo 4: atividade de sistematização metalinguística “Aprender a pontuar” e cartaz de sistematização sobre a pontuação), mas sem utilizar metalinguagem, desenvolvendo-se progressivamente o conhecimento. Inicialmente, pode promover-se a consciência linguística (a vírgula pode ficar bem ou mal), depois o conhecimento explícito (manipulando a estrutura da frase, sem classificar) e, por fim, aplicar-se o conhecimento metalinguístico (explicar a regra).

Em relação a outros resultados deste projeto de investigação, conclui-se que o trabalho colaborativo pode levar a uma melhoria nas produções textuais e em atividades de reflexão metalinguística sobre a utilização de vírgulas (cf. Capítulo 4). Saliente-se que a turma não tinha hábitos de trabalho colaborativo, anteriormente a este projeto, mas conseguiram desenvolver estratégias para a escrita colaborativa, evidenciando-se, na análise das gravações dos pares estudados, alguns momentos de fala exploratória e de fala cumulativa, que comprovam a existência de colaboração positiva com construção conjunta de conhecimentos.

Constatou-se também que este trabalho colaborativo foi mais evidente durante a escrita dos textos do que na atividade de sistematização metalinguística, visto que esta se baseou numa ficha com alíneas/questões que promoveram uma maior individualização do trabalho. O facto de a ficha ter um aspeto de material didático mais tradicional pode ter conduzido os alunos a fixarem-se em estratégias mais individualistas.

Em relação aos conhecimentos relacionados com a aplicação da vírgula, nas produções textuais iniciais existiu um grande número de omissões e de utilização incorreta deste sinal de pontuação, através da sua utilização aleatória. Na revisão coletiva da atividade de sistematização metalinguística, verificou-se que a grande maioria dos alunos desconhecia as regras da sua aplicação, existindo alguns alunos que demonstraram alguma consciência do uso de vírgula, mas sem demonstrarem conhecimento explícito nem metalinguístico. Esta revisão coletiva foi muito relevante para os resultados da análise das produções finais, verificando-se que houve um progresso na escrita compositiva, com uma melhoria visível na aplicação de sinais de pontuação, nomeadamente da vírgula (cf. Capítulo 4, pp. 83-84).

Com este projeto, pretendeu-se argumentar a favor do trabalho colaborativo na melhoria da escrita compositiva e na reflexão sobre a pontuação, mas, como é evidente,

este projeto não é único na abordagem ao trabalho colaborativo na escrita compositiva. Já existem diversas investigações, nesta área, e considerando-se este projeto de investigação desenvolvido apenas com dez pares de trabalho, jamais se poderá proceder a uma generalização de resultados. Apesar disso, julga-se pertinente referir que este projeto pode ser um contributo importante para o fundamento de trabalhos que defendam a importância da escrita colaborativa, visto que possui resultados relevantes obtidos a partir de uma investigação em sala de aula. Este projeto poderá levar também a futuras reflexões, nomeadamente no desenvolvimento de investigações de trabalho colaborativo em escrita compositiva envolvendo explorações dos restantes sinais de pontuação.

Como futura professora, tenho consciência da dificuldade em ensinar a pontuar, sendo relevante o desenvolvimento de atividades que levem à reflexão sobre o ato de pontuar. Neste caso, considero essencial o trabalho colaborativo como forma de fomentar o debate de ideias, sendo a revisão coletiva também relevante para a explicação dos raciocínios na ZDP dos alunos.

Com este projeto de investigação, foi possível constatar que a abordagem do trabalho colaborativo foi extremamente importante para a interação entre os alunos e entre professor/alunos e o envolvimento dos alunos num projeto de escrita, na criação de um livro coletivo de turma, motivou-os para a escrita compositiva, facilitando aprendizagens significativas sobre revisão de texto, em particular ao nível da pontuação.

Em síntese, é relevante valorizar o ensino da escrita compositiva através de atividades que envolvam interações que promovam a construção de conhecimentos através de uma abordagem de trabalho colaborativo.

Referências Bibliográficas

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Afonso, N. (2005). *A Investigação naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- Almeida, J. F. (1990). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Presença.
- Ambrósio, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento: Contributo para uma mudança reflexiva da Educação*. Lisboa: UIED - FCTUNL.
- Amor, E. (1993). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editores.
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Associação de Professores de Português (2015). Obtido em 17 de setembro de 2017, de Parecer sobre metas e programa do ensino básico: <https://www.app.pt/6547/17-de-abril-de-2015-parecer-sobre-metas-e-programa-do-ensino-basico/>
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. Em GTI, *Refletir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, A., Sebastião, I. & Teixeira, C. (2018). O agir dos alunos em práticas de escrita colaborativa no ensino superior. Comunicação apresentada no 1.º Encontro Nacional sobre Discurso Académico. In Livro de Resumos. ENDA. Leiria: Escola Superior de Educação e

Ciências Sociais. Obtido em outubro de 2018 de <http://sites.ipleiria.pt/1enda2018/files/2018/09/LIVRO-DE-RESUMOS.pdf>

Carvalho, J. A. (1999). *O Ensino da Escrita: Da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. (2001). *O Ensino - Aprendizagem da Escrita: Avaliar Capacidades, Promover Competências*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. (2003). *Escrita: Percursos de Investigação*. Braga: Universidade do Minho.

Cassany, D., Sanjuan, M., & Pinyol, G. S. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Graó. Obtido em 19 de Novembro de 2017, de http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-_ensinar_lengua.pdf

Contente, M. (2000). *A leitura e a escrita*. Lisboa: Editorial Presença.

Costa, A. (2010). *Estruturas Constrativas: Desenvolvimento do Conhecimento Explícito e da Competência de Escrita*. Obtido de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2216>

Costa, A. L. (Outubro de 2016). No limiar da escrita argumentativa: um estudo exploratório. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 173-203).

Cultura. (s.d.). Obtido de Infopédia: [http://www.infopedia.pt/\\$cultura](http://www.infopedia.pt/$cultura)

Cunha, C., & Cintra, L. F. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

DGE. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico*. Lisboa: DGE.ME.

Dicionário Terminológico. (2008). Obtido em 28 de agosto de 2017, de Ministério da Educação e Ciência: <http://dt.dge.mec.pt/>

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa - Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Freitas, L., & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições Asa.

- Graue, M. E., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hall, N., & Robinson, A. (1996). *Learning About Punctuation*. London: Multilingual Matters LTD.
- Jolibert, J. (1994). *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, P. C. (1993). *Introdução à perspectiva histórico-cultural de Vygotsky*. Obtido em 14 de setembro de 2017, de Repositório da Universidade do Minho: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8088>
- Meireles, M. T. (2003). *A arca dos contos*. Lisboa: Apenas Livros, Lda.
- Mendes, M. F. (2012). *A aprendizagem da multiplicação numa perspetiva de desenvolvimento do sentido de número: um estudo com alunos do 1º ciclo*. Obtido de Repositório da Universidade de Lisboa: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5893>
- Mercer, N. (1996). The Quality of Talk in Children's Collaborative Activity in the Classroom. *Learning and Instruction*. Great Britain. Vol. 6, No. 4 (pp. 359-377).
- Mercer, N. (2003). Helping Children to Talk and Think Together more Effectively. *Polifonia*. Cuiába. ISSN 0104-687X. No. 7 (pp. 1-26).
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*. Oxford. ISSN 1479-7887. Vol. 1, No. 2 (pp. 137-168).
- Morais, J. (2013). *Alfabetizar em democracia*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Panitz, T. (1996). *A Definition of Collaborative vs Cooperative Learning*. *Deliberations*. London. ISSN 1363-6715 (2011). Obtido em 7 de setembro de 2017 de

http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/a_definition_of_collaborative_vs_cooperative_learning.pdf

- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: Faculdade de Letras de Lisboa.
- Seuba, M. C., & Castelló, M. (2015). Learning philosophical thinking through collaborative writing in secondary education. *Journal of Writing Research*, (pp. 157-200).
- Silva, P. N. (2012). *Tipologias Textuais - Como classificar textos e sequências*. Coimbra: Almedina.
- Silva, S. (2008). Aprendizagem colaborativa: uma proposta ao serviço de uma aprendizagem profunda. Em S. Gonçalves, *Pedagogia no ensino superior* (pp. 23-44). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Torres, P. L., & Irala, E. A. (s.d.). *Aprendizagem colaborativa: teoria e prática*. Obtido em 7 de setembro de 2017, de Programa Agrinho: <http://www.agrinho.com.br/materialdoprofessor/aprendizagem-colaborativa-teoria-e-pratica>
- Vala, J. (1999). A análise de conteúdo. Em A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vygotsky, L. S. (1931). A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. Em L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas* (Vol. III). Obtido em 22 de dezembro de 2017, de <http://geplei.sites.ufms.br/files/2017/03/A-pre-historia-da-linguagem-escrita-Vigotsky-traducao.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Fontes Editora. Obtido em 10 de setembro de 2017, de <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>

Vygotsky, L. (1934/1986). *Pensamento e linguagem*. Brasil: Editora Ridendo Castigat Mores. Obtido em 12 de setembro de 2017 de <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>

Apêndices

Apêndice I – Diário de campo

Situação complicou-se mais, visto que os alunos têm de ter uma capacidade de abstração muito grande para compreenderem a representação de frações na reta numérica, quando existem frações com denominadores diferentes, por exemplo, $\frac{2}{4}$ ou $\frac{3}{2}$.

21-03-2017

Hoje foi um dia complicado, tenho a sensação de que o nosso trabalho não é reconhecido pela professora competente. Durante a licenciatura e o mestrado ensinaram-nos que o conhecimento deve ser construído pelos próprios alunos e que nós como professores, devemos ser um mediador na construção desse conhecimento. No entanto, temos implementado aulas dinâmicas por que os alunos ficam de uma situação que os leva a desvalorizar a aprendizagem significativas. Nós parece que a professora competente está mais preocupada na transmissão de conhecimentos.

Acho por intervir muito nas nossas intervenções com o objetivo de transmitir logo os conceitos a estudar em determinadas aulas. Tem por base os conceitos propriamente ditos e serve-se deles como parâmetros essenciais nas aulas. Sinto que não temos muita autonomia, na dinamização das aulas. Sinto-me desmotivado. Será por isto que estudamos durante cinco anos? Res sermos apenas instrumentos que debitemos conhecimentos?

Hoje os alunos leram um texto poético e realizaram as perguntas de interpretação. Revi alguns conhecimentos sobre poesia: estrofe, verso, rima. Os alunos realizaram a leitura do texto, que foi avaliada e registada no ficheiro de leitura. Depois realizaram um ficheiro de trabalho sobre as palavras agudas, em que tiveram de colocar os acentos e sublinhar a sílaba tônica.

22-03-2017

Realizaram-se alguns exercícios de matemática e verificaram-se que os conteúdos lecionados não ficaram

Apêndice II – Questionário aos alunos

Questionário aos alunos

Nome: _____ Idade: _____

1- Qual é a tua área preferida na escola? (assinala com uma cruz)

Português Matemática Estudo do Meio Expressão Plástica

Inglês Expressão Musical Expressão Motora Expressão Dramática

2- Sentes dificuldades na área de português? (assinala com uma cruz)

Sim___ Não___

Se respondeste **sim**, quais são as tuas dificuldades?

3- Gostas de escrever textos? (assinala com uma cruz)

Sim ___ Não ___

4- Sentes dificuldades em escrever um texto? (assinala com uma cruz)

Sim ___ Não ___

Se respondeste **sim**, quais são as tuas dificuldades?

5- Identifica três temas sobre o que mais gostas de escrever.

6- Já escreveste um texto em trabalho de grupo ou com outro colega, na sala de aula? (assinala com uma cruz)

Sim ___ Não ___

7 – Costumas realizar trabalhos de grupo ou com outro colega na sala de aula?

Sim ___ Não ___

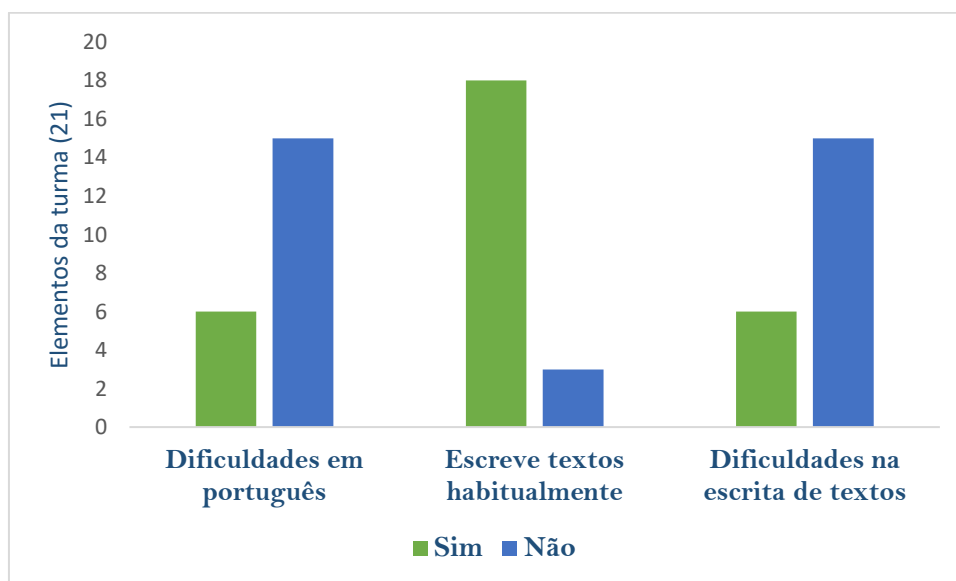
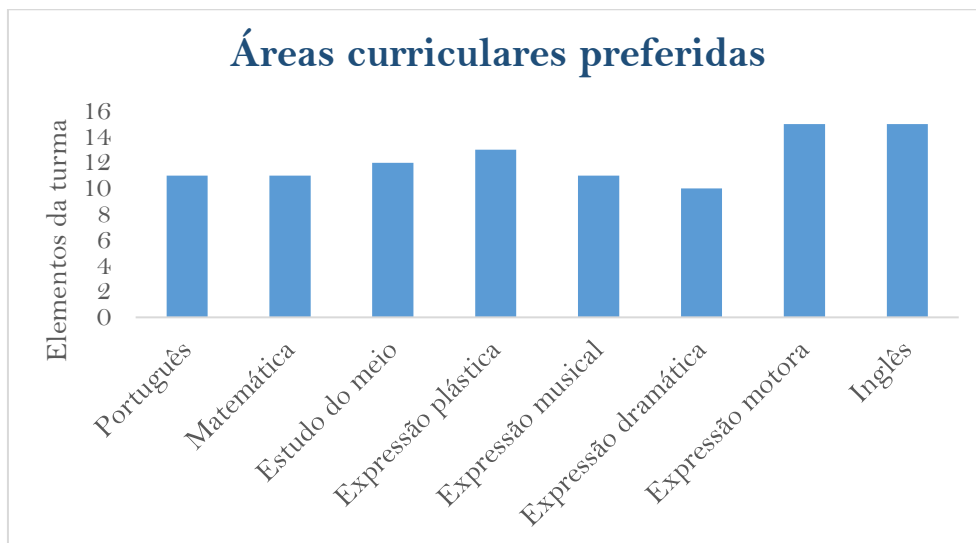
Se respondeste **sim**, gostas de trabalhar em grupo ou com outro colega? Porquê?

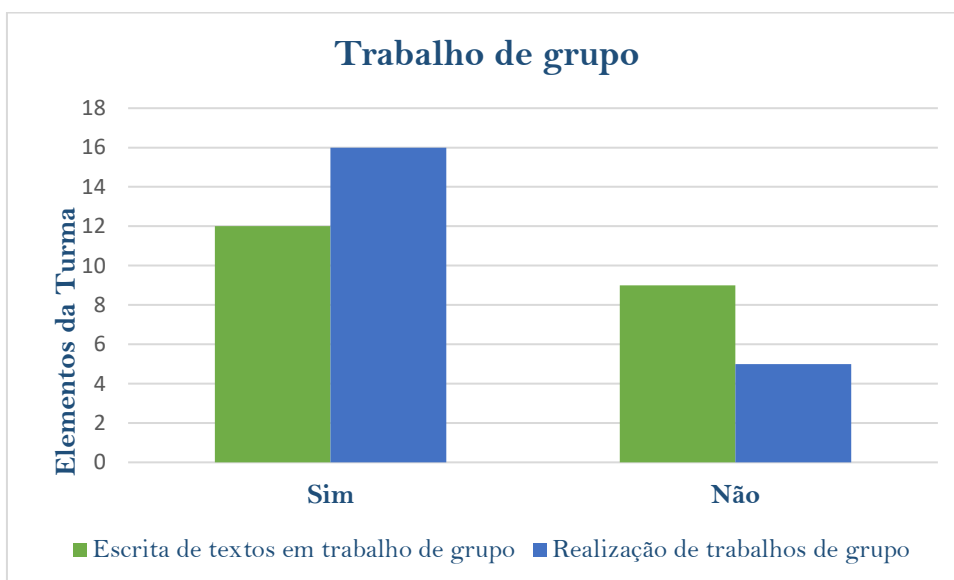
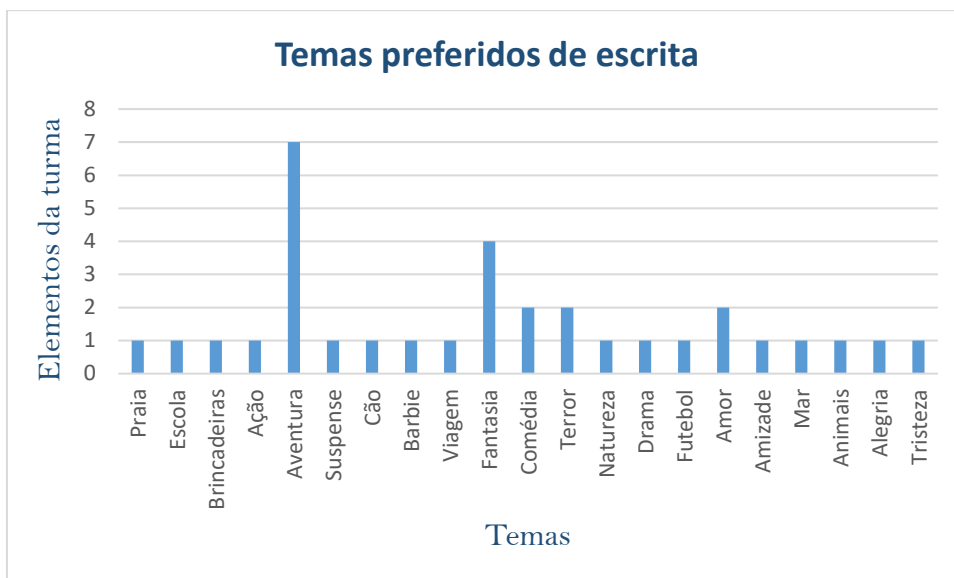
Sim ___ Não ___

Obrigada pela tua colaboração!



Apêndice III – Análise do questionário







Apêndice IV – Fase pré-teste: produção textual de diagnóstico

Produção Textual

Menino

Aventura

Segredo



Baú

Cão





Apêndice V – Descritores de desempenho utilizados na correção das produções textuais

Descritores de desempenho						
Extensão	Tema	Tipologia	Coerência	Pontuação	Vocabulário	Ortografia ³
Redige um texto com 50 ou mais palavras.	Redige um texto que respeita integralmente a instrução quanto ao tema (escreve um texto no qual integra todas as imagens e palavras fornecidas).	Redige um texto narrativo onde se reconhecem quatro ou cinco dos elementos de um texto narrativo (quando, quem, onde, o quê, como).	Redige um texto coerente e atribui um título adequado.	Pontua o texto, utilizando adequadamente os sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação e vírgula em enumerações).	Utiliza vocabulário adequado.	Erros ortográficos: 0 a 5 em 50 palavras.
Redige um texto com 25 a 49 palavras.	Redige um texto que respeita a instrução, embora com alguns desvios temáticos.	Redige um texto onde se reconhecem apenas dois ou três dos elementos de um texto narrativo	Redige um texto coerente, mas atribui um título pouco adequado.	Pontua o texto, com alguns erros de utilização dos sinais de pontuação.	Utiliza vocabulário adequado, ainda que com repetições pontuais.	Erros ortográficos: 6 a 10 em 50 palavras.
Redige um texto com 10 a 24 palavras.	Redige um texto que respeita a instrução de forma insuficiente.	Redige um texto sem predomínio das características do texto narrativo.	Redige um texto coerente, mas não atribui um título.	Pontua o texto de forma assistemática, infringindo regras elementares.	Utiliza vocabulário pouco adequado e com repetições desnecessárias.	Erros ortográficos: 11 a 15 em 50 palavras.
Redige um texto com menos de 10 palavras ou redige palavras soltas.	Não cumpre a instrução no que respeita ao tema.	Não cumpre a instrução no que respeita à tipologia textual.	Redige um texto com informação ambígua ou confusa, com ou sem título.	Não utiliza os sinais de pontuação.	Utiliza vocabulário com elevado grau de redundância, por vezes com grave inadequação.	Erros ortográficos: 16 ou mais erros em 50 palavras.
Espaço do texto em branco.						

³ De acordo com os critérios de classificação do IAVE, foram considerados também os erros de acentuação e o uso indevido de letra minúscula ou maiúscula inicial. Foi considerada como única ocorrência quer a repetição da mesma palavra, com o mesmo erro ortográfico, quer a presença de mais de um erro na mesma palavra.

Apêndice VI – Código de correção utilizado nas produções textuais

- _____ (sublinhado) – Ortografia
- P – Pontuação
-  - Construção de frase
-  - Repetição de palavra

narrativo.											
d) Não cumpre a instrução no que respeita à tipologia textual.	0										
Coerência											
a) Redige um texto coerente e atribui um título adequado.	20			x	X			x	x		x
b) Redige um texto coerente, mas atribui um título pouco adequado.	15		x				x				
c) Redige um texto coerente, mas não atribui um título.	10										
d) Redige um texto com informação ambígua ou confusa, com ou sem título.	5	x				x				x	
Pontuação											
a) Pontua o texto, utilizando adequadamente os sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação e vírgula em enumerações).	20			x							
b) Pontua o texto, com alguns erros de utilização dos sinais de pontuação.	15		x					x	x		
c) Pontua o texto de forma assistemática, infringindo regras elementares.	5	x			X	x	x			x	x
d) Não utiliza os sinais de pontuação.	0										
Vocabulário											
a) Utiliza vocabulário adequado.	20							x		x	
b) Utiliza vocabulário adequado, ainda que com repetições pontuais.	15					x					x
c) Utiliza vocabulário pouco adequado e com repetições desnecessárias.	10	x	x	x	X		x		x		
d) Utiliza vocabulário com elevado grau de redundância, por vezes com grave inadequação.	5										
Ortografia⁴											

⁴ De acordo com os critérios de classificação do IAVE, foram considerados também os erros de acentuação e o uso indevido de letra minúscula ou maiúscula inicial. Foi considerada como única ocorrência quer a repetição da mesma palavra, com o mesmo erro ortográfico, quer a presença de mais de um erro na mesma palavra.

a) Erros ortográficos: 0 a 5 em 50 palavras.	20			x				x		x	
b) Erros ortográficos: 6 a 10 em 50 palavras.	15		x		X	x	x		x		x
c) Erros ortográficos: 11 a 15 em 50 palavras.	10	x									
d) Erros ortográficos: 16 ou mais erros em 50 palavras.	5										

Descritores de desempenho	Cotação	Alunos										
		3º11_MF	3º12_MS	3º13_MR	3º14_MAR	3º15_ME	3º16_MAT	3º17_PE	3º18_RS	3º19_SJ	3º20_SL	3º21_TP
Extensão												
a) Redige um texto com 50 ou mais palavras.	5	x	x	x	X	x	x	x	x	x	x	x
b) Redige um texto com 25 a 49 palavras.	4											
c) Redige um texto com 10 a 24 palavras.	3											
d) Redige um texto com menos de 10 palavras ou redige palavras soltas.	2											
e) Espaço do texto em branco.	0											
Tema												
a) Redige um texto que respeita integralmente a instrução quanto ao tema (escreve um texto no qual integra todas as imagens e palavras fornecidas).	5			x		x	x	x		x		
b) Redige um texto que respeita a instrução, embora com alguns desvios temáticos.	3	x	x		X				x		x	x
c) Redige um texto que respeita a instrução de forma insuficiente.	1											
d) Não cumpre a instrução no que respeita ao tema.	0											
Tipologia												

desnecessárias.												
d) Utiliza vocabulário com elevado grau de redundância, por vezes com grave inadequação.	5											
Ortografia⁵												
a) Erros ortográficos: 0 a 5 em 50 palavras.	20	x			X		x	x				
b) Erros ortográficos: 6 a 10 em 50 palavras.	15			x		x			x	x	x	x
c) Erros ortográficos: 11 a 15 em 50 palavras.	10		x									
d) Erros ortográficos: 16 ou mais erros em 50 palavras.	5											

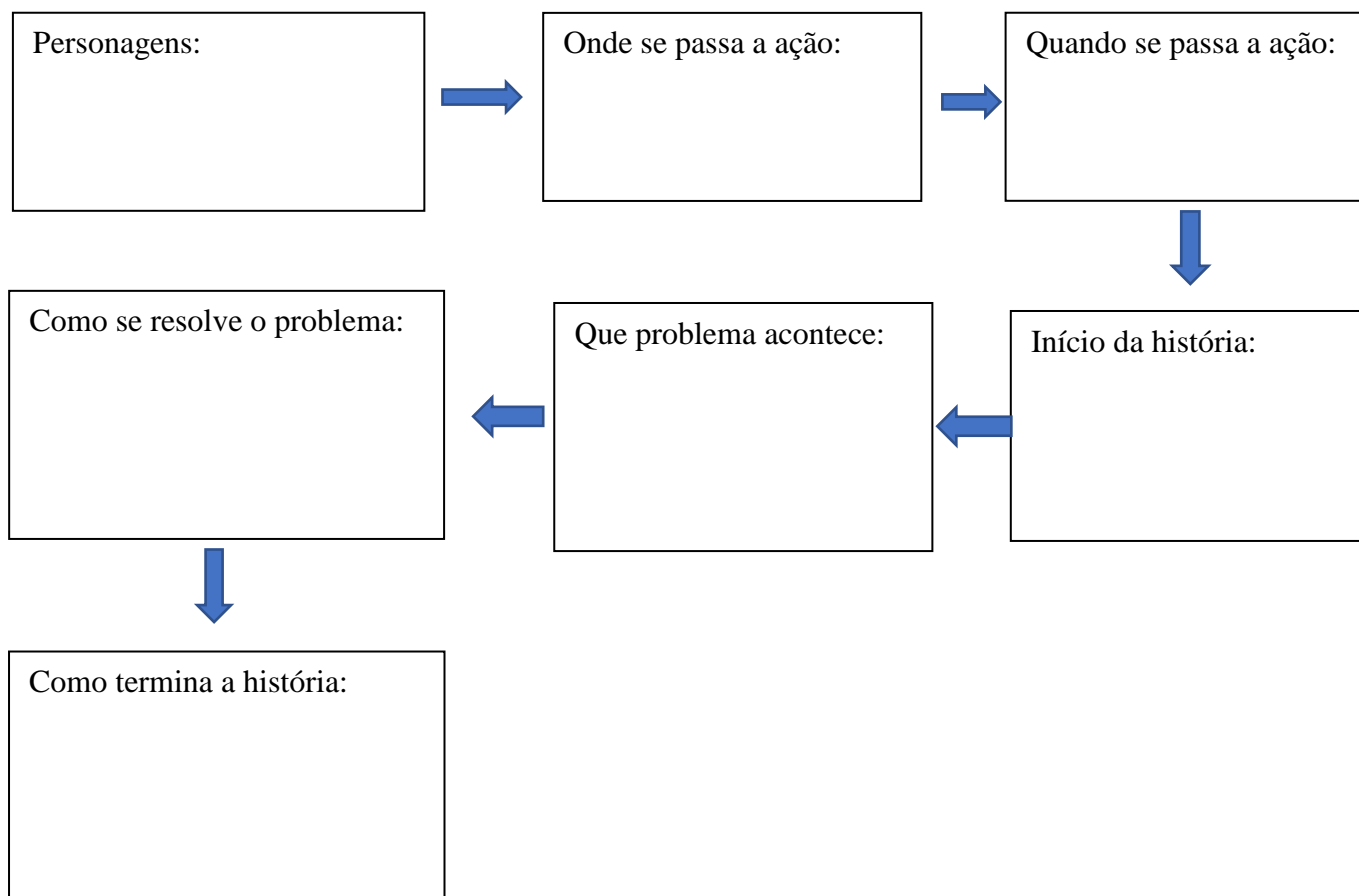
⁵ De acordo com os critérios de classificação do IAVE, foram considerados também os erros de acentuação e o uso indevido de letra minúscula ou maiúscula inicial. Foi considerada como única ocorrência quer a repetição da mesma palavra, com o mesmo erro ortográfico, quer a presença de mais de um erro na mesma palavra.

Apêndice VIII – Produção textual inicial

Nome dos elementos do grupo: _____

_____ Data: __/__/__

1. Organizem o vosso texto, preenchendo o esquema seguinte.



O vosso texto deve ter um título interessante e tem de incluir **um diálogo** entre personagens. Não se esqueçam de:

- Organizar bem os acontecimentos;
- Usar elementos de ligação entre as frases;
- Colocar corretamente a pontuação;
- Verificar a ortografia.

b) – Hoje o diabo não, apareceu.

c) Então elas ficaram muito felizes no belo castelo.

d) A princesa Anabela disse.

– E o baile real que estava combinado para hoje à noite?

e) Nessa noite a fada e a princesa foram a uma discoteca, e chegaram a casa às 3 horas da manhã.

f) – Por favor vem buscar-me a uma gruta.

g) – E que tal eu fazer parte do vosso reino? disse ele, e ficaram felizes com o diabo a fazer parte do reino.

h) – Ó minhas amigas eu só raptei a princesa para poder falar com ela


i) A fada má que se chamava Matilde odiava a princesa, e um dia disse-lhe:


- Vou-te lançar um feitiço, porque eu odeio-te.

- j) E depois a fada apareceu e o diabo, ficou com medo, porque era a fada mais poderosa do reino, então decidiu voltar para o inferno e a fada disse:
- Destrói o feitiço!

Apêndice X – Cartaz de sistematização da atividade metalinguística

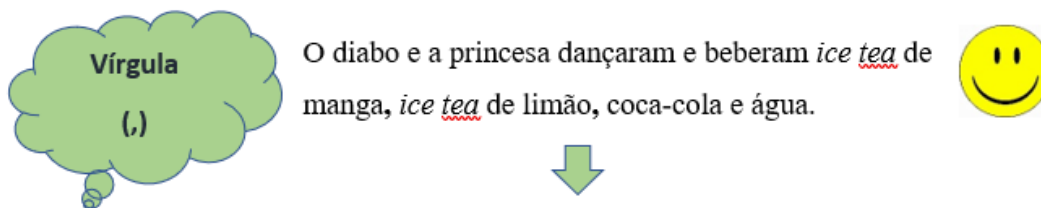



Ponto final
(.)


 Era uma vez uma princesa que vivia num castelo assombrado.

↓

A frase termina com **um ponto final (.)**, que indica que uma **frase com uma ideia completa** terminou.



O diabo e a princesa dançaram e beberam *ice tea* de manga, *ice tea* de limão, coca-cola e água.



A **vírgula (,)** utiliza-se para separar palavras ou um conjunto de palavras, numa enumeração.

É proibido utilizar uma vírgula:



- Entre o **nome** e o **verbo**:
A fada apareceu e o **diabo, ficou** com medo.
- Antes da **conjunção “e”**, quando a ação se refere às mesmas pessoas:
A fada e a princesa foram a uma discoteca, **e chegaram** a casa às 3 horas da manhã.

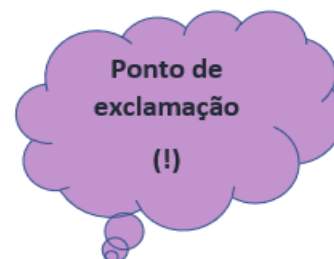
Nota: Saliente-se que se justificou, nos capítulos 4 e 5, esta explicação incorreta sobre a proibição da vírgula entre um nome e um verbo.

Se quiseres podes utilizar uma vírgula:

- Depois de alguns **advérbios**:
Então, elas ficaram muito felizes no belo castelo.
Hoje, o diabo não apareceu.



- Majestade, cuidado! O diabo é perigoso – disse a fada.
- Deixa-me sozinha! – exclamou a princesa.




O **ponto de exclamação (!)** utiliza-se no final de uma frase para exprimir uma emoção ou uma ordem.


Ponto de interrogação (?)

- Queres ser meu amigo? – perguntou a princesa.


- Sim, claro que quero – respondeu o diabo.




O **ponto de interrogação (?)** utiliza-se no final de uma frase para fazer uma pergunta.

 - O que é que estás a fazer? E porquê? – perguntou a princesa.

Travessão (-)





O **travessão (-)** utiliza-se para **iniciar a fala de uma personagem** ou para introduzir o verbo que **indica que a personagem esteve a falar**.

Dois pontos (:)

Depois a princesa disse:

- Por favor, dá-me sorte!




Os **dois pontos (:)** utilizam-se para introduzir a fala de uma personagem.



Não deves introduzir a fala de uma personagem com um ponto final.

➤ A fada **disse**.

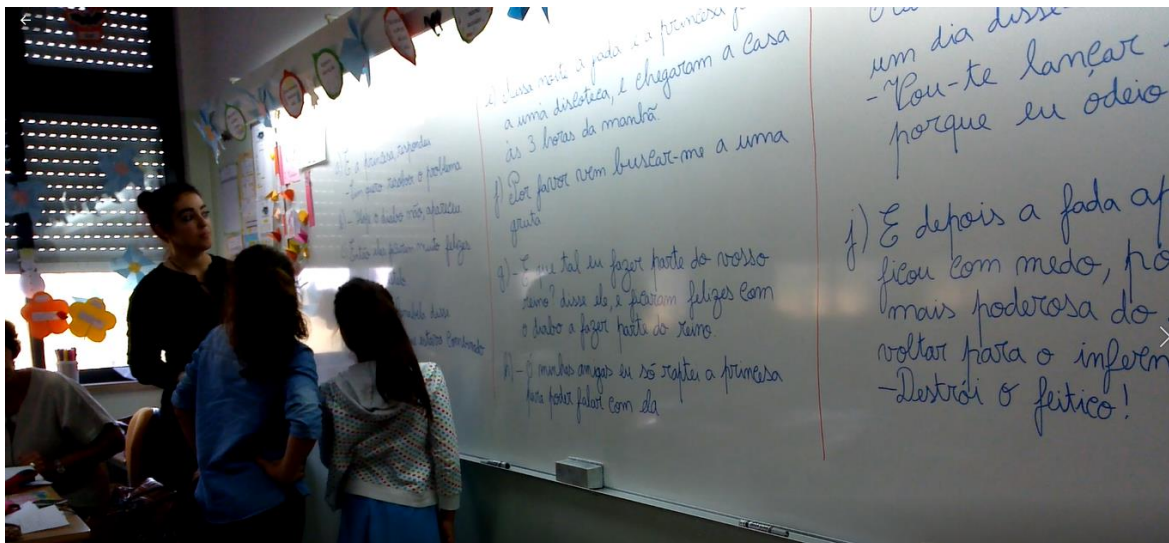
- Pois é, temos de preparar as coisas a tempo.

Anexos

Anexo I – Cartas com personagens humanas da “Arca dos Contos”



Anexo II – Transcrição das alíneas no quadro da sala de aula e correção coletiva



Anexo III – Livro “Histórias de Crianças para Crianças”

