



Vanessa Caeiro **“As interações sociais nas tarefas
150140017 de português”**

Relatório do Projeto de Investigação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professor Doutor Jorge Pinto

Coorientadora: Professora Doutora Ana Cristina Sequeira

dezembro de 2017

Versão Definitiva

Instituto Politécnico de Setúbal
Escola Superior de Educação

As interações sociais nas tarefas de português

Área Científica: Educação

Orientador: Professor Doutor Jorge Pinto

Coorientadora: Professora Doutora Ana Cristina Sequeira

Setúbal, dezembro de 2017

Agradecimentos

Primeiramente, começo por agradecer à minha família que desde sempre me apoiou, não só ao longo desta etapa, mas também durante a caminhada que tem sido a minha vida. Saliento, o apoio dos meus pais que me ajudaram a crescer e a tornar-me na pessoa que sou hoje, a eles agradeço todo o apoio prestado nas horas de maior alegria, mas também naquelas em que mais precisei da sua ajuda.

Ao meu marido Valter que sempre esteve do meu lado, me ajudou a ultrapassar os obstáculos que surgiram no meu caminho, e sempre apoiou e motivou, mesmo quando esta etapa nunca mais parecia terminar. Ele foi para mim o meu pilar, a pessoa onde ia buscar forças quando estava prestes a desistir.

Um enorme agradecimento aos amigos e colegas que me apoiaram nesta caminhada, tornando-a mais fácil. Ao longo desta etapa floresceram amizades importantes, Susana Costa e Patrícia Castro. Porém, saliento a amizade infindável da minha amiga e a companheira de estágio Ana Mota, com quem partilhei toda esta etapa, desde o início da licenciatura em Educação Básica até ao fim do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do E.B. Com ela passei os melhores e piores momentos desta caminhada.

Agradeço, também, à professora cooperante que me deixou implementar este projeto de intervenção, apesar de algumas divergências, que me ajudaram a crescer enquanto profissional. Um enorme obrigado aos alunos da turma de 3º ano, onde realizei o estágio e implementei o projeto de investigação, por me terem aceitado e integrado tão bem no vosso quotidiano escolar e pelo enorme carinho demonstrado.

Por fim, agradeço ainda ao meu orientador, Professor Jorge Pinto, e à minha coorientadora professora Ana Cristina Sequeira.

Resumo

O presente projeto de investigação sobre as “Interações entre pares nas tarefas de português”, tem como objeto compreender de que forma as interações entre pares auxiliam e possibilitam a aprendizagem dos alunos no âmbito da área curricular de português. Tendo sido implementado numa turma do 3º ano de escolaridade, do 1º ciclo do Ensino Básico.

Este estudo enquadra-se num projeto de investigação sobre a prática, que se insere numa abordagem qualitativa. Assim, a recolha de dados decorreu durante a prática pedagógica, em que o investigador tem também o papel de observador, sendo utilizada a observação participante, além de conversas/entrevista e a análise documental. Para o tratamento dos dados recolhidos foi utilizada a análise de conteúdo.

Com a realização deste estudo foi possível verificar as potencialidades do trabalho cooperativo entre pares, bem como de propor tarefas desafiadoras para serem resolvidas cooperativamente que tinham como objetivo a partilha de conhecimentos e o desenvolvimento de aprendizagens de português. O trabalho desenvolvido permitiu constatar a riqueza das interações entre pares e o seu contributo para a aprendizagem do português, tendo também sido possível verificar a aquisição de competências sociais.

Palavras-chave: 1º ciclo, aprendizagem cooperativa e ensino do português.

Abstract

This research project on "Interactions between peers in Portuguese tasks" aims to understand how peer interactions help and enable students to learn within the scope of the Portuguese curricular area. Having been implemented in a class of the 3rd year of schooling, of the 1st cycle of Basic Education.

This study is part of a research project on practice, which is part of a qualitative approach. Thus, the data collection took place during the pedagogical practice, in which the researcher also has the role of observer, being used the participant observation, besides conversations / interview and the documentary analysis. For the treatment of collected data, content analysis was used.

With the accomplishment of this study it was possible to verify the potentialities of the cooperative work among peers, as well as to propose challenging tasks to be solved cooperatively that had as objective the knowledge sharing and the development of Portuguese learning. The developed work allowed verifying the richness of the interactions between peers and their contribution to the learning of Portuguese, and it was also possible to verify the acquisition of social competences.

Keywords: 1st cycle, cooperative learning and Portuguese teaching.

Índice

Capítulo 1 - Introdução	1
1.1. Questão-problema e justificação da escolha do tema	1
1.2. Organização do projeto de investigação	5
Capítulo 2 - Quadro teórico de referência	6
2.1. As interações sociais em contexto pedagógico de sala de aula	6
2.1.1. A importância das interações sociais no desenvolvimento humano	6
2.1.1.1. Interação aluno-aluno.....	7
2.1.1.2. Interação professor-aluno.....	9
2.1.2. Conceções sobre o Desenvolvimento e a Aprendizagem	11
2.1.2.1. AZona de Desenvolvimento Proximo (ZDP) no contexto pedagógico, teorizada por Lev Vygotsky.....	12
2.1.3. A aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula	15
2.1.3.1. Grupos de trabalho cooperativo	16
2.1.3.2. Vantagens e Desvantagens da Aprendizagem Cooperativa.....	20
2.1.3.3. O papel do professor num contexto de aprendizagem cooperativa	22
2.2.O processo de ensino-aprendizagem do português	24
2.2.1. A transversalidade da língua	24
2.2.2.O ensino da língua portuguesa	26
2.2.3.A interação e o desenvolvimento da oralidade	28
2.2.4. O ensino da escrita	30
2.2.4.1. A dimensão gráfica e ortográfica.....	31
2.2.4.2 A produção textual.....	32
Capítulo 3 – Metodologia	34
3.1.Identificação do método e da sua justificação	34
3.2. Identificação dos procedimentos de recolha de dados	36
3.2.1. Observação	36
3.2.2. Inquérito por Entrevista.....	37
3.2.3. Análise documental.....	37
3.2.4. Inquérito por questionário	37
3.3.Tratamento e Análise de dados	39
3.3.1. Análise de conteúdo.....	39
3.4.Caracterização do contexto	40
3.4.1.Caracterização da instituição.....	40
3.4.2.Caracterização da turma.....	40
3.5. Procedimentos	42

Capítulo 4 - Descrição e interpretação da intervenção pedagógica	44
4.1. Tarefa “Hora do ditado – correção a pares”	44
4.2. Tarefa – “Produção textual – construção de um livro”	50
4.3. Tarefa - “Aprender a Pontuar”	57
4.4. Tarefa – “A maior flor do mundo”	63
4.5. O papel do professor	76
Capítulo 5 - Considerações globais	79
Referências Bibliográficas	82
Apêndices	85
Anexos	108

Índice de quadros

Quadro 1 – Componentes essenciais da aprendizagem cooperativa, adaptado de Johnson & Jonhson (1999) in Fontes e Aleixo (2004, p.29).....	p.17
Quadro 2 – Exemplos de competências sociais in Lopes e Silva (2015, p.34).....	p.20
Quadro 3 – Características intrínsecas e extrínsecas da escrita.....	p.31
Quadro 4 – Guião de planificação.....	p.50

Índice de tabelas

Tabela 1 – Tabela para a correção do ditado.....	p.45
Tabela 2 – Guião de visualização do filme “A maior flor do mundo”.....	p.63
Tabela 3 – Guião de planificação do texto “A maior flor do mundo”.....	p.64

Índice de Apêndices

Apêndice I – Inquérito por questionário.....	p.85
Apêndice II – Exemplo de tabela de análise das interações.....	p.86
Apêndice III – Tabela de correção do ditado, preenchida pelo par.....	p.86
Apêndice IV – Tabela de análise de interações – Tarefa “Hora do ditado”.....	p.86
Apêndice V – Código de correção.....	p.87
Apêndice VI – Tabelas de análise das interações: Tarefa “Hora do ditado”.....	p.88
Apêndice VII – Tabelas de análise das interações: Tarefa “Produção textual – construção de um livro”.....	p.92
Apêndice VIII – Tabelas de análise das interações: Tarefa “Aprender a pontuar”.....	p.97
Apêndice IX – Tabelas de análise das interações: Tarefa “A maior flor do mundo”.....	p.104

Índice de Anexos

Anexo I – Produções finais: Tarefa “Hora do ditado”.....	p.108
Anexo II – Produções finais: Tarefa “Produção textual-construção de um livro”.....	p.116
Anexo III – Produções finais: Tarefa “Aprender a pontuar”.....	p.118
Anexo IV – Produções finais: Tarefa “A maior flor do mundo”.....	p.122

Capítulo 1 - Introdução

1.1. Questão-problema e justificação da escolha do tema

O tema que norteia a elaboração do meu trabalho de investigação é a interação entre pares nas tarefas de português tendo como pergunta de partida: De que modo a interação entre pares promove a aprendizagem?”, sendo esta uma das minhas maiores preocupações enquanto futura profissional de educação.

A heterogeneidade dos alunos de uma turma é uma realidade. Cada aluno tem as suas próprias características, interesses, necessidades e ritmo de aprendizagem. Assim, os alunos quando entram na escola não são uma tábua rasa, pois transportam uma grande diversidade de vivências pessoais e sociais, com as quais adquiriram aprendizagens. Neste sentido, considero fundamental o professor conhecer o contexto familiar e social de proveniência dos alunos, para poder adaptar o seu currículo, partindo do que eles já sabem.

Ao longo da realização das práticas pedagógicas supervisionadas deparei-me com a diversidade de alunos que constituem uma turma, alguns que adquirem e consolidam mais rapidamente as aprendizagens, ao passo que outros apresentam mais dificuldades. Contudo, o ensino parece estar direcionado para um aluno médio. Assim, ao observar esta realidade senti uma enorme angústia e necessidade de procurar uma forma de apoiar todos os alunos de uma turma. Com o decorrer dos momentos de estágio, tenho vindo a constatar que a prática de um ensino indiferenciado leva a que os alunos com maiores dificuldades não consigam ultrapassar e que os alunos que adquirem mais rapidamente as aprendizagens entrem, frequentemente, na monotonia e no desinteresse. Como futura professora, uma das minhas maiores preocupações será como posso apoiar os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos de uma turma. Porém, o maior desafio centra-se em conseguir propor tarefas desafiadoras aos alunos que adquirem as aprendizagens mais rapidamente, para que estes não percam o interesse e não vejam a escola como algo monótono e pouco desafiador e que possam a vir a apresentar dificuldades.

A prática de uma pedagogia diferenciada, em que se “proporciona diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (Tomlinsom, 2008, p.13), surgiu como uma resposta possível para a minha preocupação, desencadeando a escolha deste tema, ou seja, de procurar uma estratégia para conseguir apoiar os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos da turma. Assim, considerei pertinente propor tarefas de português, realizadas em trabalho entre pares, que assenta na da Zona de Desenvolvimento Próximo,

teorizada por Lev Vygotsky. Para tal, o par seria formado por um aluno mais experiente, os alunos que apresentam maior facilidade na aquisição de aprendizagens, na área de português, e um aluno com mais dificuldade na aquisição e consolidação das aprendizagens, para que o primeiro possa ajudar o segundo. Julgo que a metodologia de trabalho cooperativo a pares se revela favorável e desafiante para os dois alunos, uma vez que, o aluno com mais dificuldades beneficia do apoio do seu par e o aluno mais experiente, com o intuito de apoiar o par a realizar a tarefa, tem de construir o pensamento e explicitá-lo ao par de forma clara. Logo, a aprendizagem é mutuamente adquirida através do conflito cognitivo, dado que a aprendizagem cooperativa estimula trocas cognitivas entre o par, nomeadamente através da partilha e debate de ideias, tendo em vista um produto final. Para tal, revela-se necessário propor, aos alunos, tarefas que assentem no trabalho cooperativo em que “os alunos trabalham sempre em conjunto num mesmo problema, em vez de separadamente em componentes da tarefa. Desta maneira cria-se um ambiente rico em descobertas mútuas, feedback recíproco e um partilhar de ideias frequentes.” (Fernandes, 1997, p.564).

Assim, considero oportuno investigar trabalho cooperativo entre pares e, consequentemente, as interações entre os elementos do par, que assentam na zona de desenvolvimento proximal- ZDP, defendida por Lev Vygotsky (1896-1934), que se define genericamente “como a diferença entre a resolução independente de problemas e os desempenhos da criança com o apoio de adultos ou colegas com maiores conhecimentos.” (van Oers, 2007, p.15). Contudo a abordagem ZDP vai além desta definição, visto ser “essencialmente uma atividade partilhada, produzida em colaboração com outros mais conhecedores.” (Idem, p.16). Para tal, será necessário propor tarefas a serem desenvolvidas por meio do trabalho cooperativo entre pares, em que os mesmos sejam formados por um aluno mais experiente e um menos experiente, nomeadamente ao nível das aprendizagens do português, proporcionando, desta forma, uma partilha e debate de ideias entre os alunos. Assim, considero que os alunos mais experientes poderiam “andaimar” a aprendizagem do seu par, visto o conceito de andaimagem (*scaffolding*), teorizado pelo psicólogo Jerome Bruner (1976), se referir ao suporte temporário fornecido por pais, professores ou pares mais competentes, que proporcionam à criança até que esta consiga desempenhar a tarefa sozinha, com alguma desenvoltura. (Oliveira- Formosinho et. al, 2007). Logo a “andaimagem” seguindo esta linha de pensamento poderia ser realizada através de um diálogo interativo em que explicitassem as suas ideias aos colegas, ajudando-os a pensar sobre determinado assunto. Porém, julgo que o aluno que se encontra a desempenhar a

função de tutor, também está a desenvolver o seu pensamento e a aperfeiçoar o seu conhecimento na área em que está a apoiar o seu par.

Reflico dizendo que a prática do trabalho cooperativo, desenvolvido a pares, poderá ser uma forma de alertar os alunos para a importância de apoiar os outros e de trabalhar cooperativamente para atingirem uma aprendizagem mútua. Neste sentido, penso estar a realizar o meu papel de educadora e formadora, bem como a escola enquanto contexto socializador e de aprendizagem, que tem por objetivo preparar os seus alunos para a vida futura como cidadãos ativos e conscienciosos da sociedade, em que se encontram inseridos.

Saliento, ainda, o desenvolvimento do meu projeto de investigação sobre as interações entre pares, tendo como foco as tarefas direcionadas para a área curricular de português. Justifico esta escolha, pela importância que considero ter a aprendizagem da língua portuguesa, não apenas por ser a língua oficial do nosso país, mas principalmente por ser a língua de escolarização para todos os que frequentam o ensino português, mesmo que esta não seja a sua língua materna. Assim, para a aprendizagem das diversas áreas curriculares, que constituem o currículo escolar, é necessário um bom conhecimento da língua portuguesa. Para os alunos adquirirem conhecimentos; interpretem textos, problemas e pontos de vista e, assim, construam o seu próprio conhecimento através do seu pensamento crítico e reflexivo sobre determinado assunto, é necessário uma boa apropriação da língua portuguesa.

Refiro, também, que a língua portuguesa é, para mim, uma área de grande interesse. Sempre gostei de ler, pois, para mim, a leitura é uma forma de viajar, uma forma de ver e pensar o mundo. Ao lermos um livro podemos ir até onde a nossa imaginação nos levar; podemos também conhecer outras culturas e outros lugares do mundo, claro que sempre com a ajuda da nossa imaginação.

A nível da escrita, considero que esta assume uma grande importância a nível da aprendizagem da língua, pois está presente em todos os momentos do nosso dia-a-dia. A escrita é uma ferramenta essencial, não apenas para a vida enquanto estudante, mas principalmente para a vida adulta, nomeadamente, para a vida profissional. Desde precocemente, as crianças demonstram o desejo de aprender a escrever e a comunicar através da escrita. A mesma conceção é defendida por Mata (2008) ao referir que é possível observar “evidentes tentativas de reprodução da escrita através de garatujas e/ ou formas tipo de letra” (p.9), mesmo antes da sua aprendizagem formal. Porém, só posteriormente a criança tem perceção de que a escrita transmite uma mensagem do oral, por meio de um código

específico. Assim, desde cedo a escrita surge com grande relevância na nossa vida, como uma ferramenta fundamental de expressão e comunicação.

Em suma, a escolha do tema para o projeto de investigação deve-se a uma preocupação que tenho, enquanto futura professora, relativamente à gestão da turma, nomeadamente, à melhor forma de dar resposta aos diferentes níveis de aprendizagem e às diferentes necessidades dos alunos da turma. Tal como referi anteriormente, considereei pertinente implementar uma metodologia assente no trabalho cooperativo entre pares, pois julgo que as interações resultantes do mesmo são uma importante fonte de aprendizagem e uma ferramenta fundamental para a construção do conhecimento. Saliento, ainda, que a ênfase dada à área curricular de português se deve à sua importância como língua de escolarização, mas também a um gosto pessoal pela área.

1.2. Organização do projeto de investigação

O presente relatório proveniente do projeto de investigação é constituído por cinco capítulos relacionados entre si.

O capítulo 1 - Introdução visa identificar e justificar o tema abordado ao longo do trabalho. O capítulo 2 - Quadro teórico de referência tem como intuito o aprofundamento de conhecimentos relativos à temática abordada, estando fundamentado com perspectivas teóricas de vários autores das áreas em estudo. O capítulo 3 – Metodologia pretende enquadrar teoricamente o método de investigação utilizado, os procedimentos para recolha de dados, tratamento e análise dos mesmos, caracterizar o contexto onde foi implementado o projeto e referir os procedimentos utilizados para o fazer. O capítulo 4 – Descrição e Interpretação da intervenção pedagógica compreende a descrição das tarefas propostas e a análise detalhada das interações entre os pares em estudo. O capítulo 5 – Considerações globais consiste na resposta à questão de partida, além de uma breve reflexão sobre as dificuldades encontradas durante a implementação do projeto, bem como o seu contributo para a formação profissional. Segue-se as referências bibliográficas, onde estão presentes as fontes citadas ao longo do trabalho. Por fim, surgem os apêndices, onde estão presentes as tabelas de análise das interações de cada tarefa, o código de correção utilizado nas produções textuais e os produtos finais dos pares, por tarefa.

Capítulo 2 - Quadro teórico de referência

Neste capítulo apresenta-se a fundamentação teórica sobre a temática em estudo, tendo por base autores de referência.

2.1. As interações sociais em contexto pedagógico de sala de aula

2.1.1. A importância das interações sociais no desenvolvimento humano

As interações com os outros que nos rodeiam e com o meio que nos envolve são uma presença constante na nossa vida. Assim, seguindo a teoria socio construtivista sobre o conhecimento, é de referir a influência do meio social da criança no seu desenvolvimento, uma vez que o que esta sabe e a forma como pensa é influenciada pelo meio envolvente. Todavia, Piaget (1896-1980), teórico construtivista, também reconhece a importância da relação da criança com o meio para o seu desenvolvimento mas não enfatiza o papel da transmissão cultural, ou seja, da componente socio histórica. Por sua vez, Vygotsky preconiza que a transmissão cultural tem influência na natureza e no processo de pensamento da criança. (Figueira, Cró, & Lopes, 2014).

A criança constrói o seu próprio conhecimento através de interações com o outro social, compreende o mundo que a rodeia (Strandberg L. , 2007). Por outras palavras, o outro surge como mediador através do qual a criança se apropria de conhecimento, nomeadamente ao realizar atividades partilhadas com o mesmo, nas quais o confronto, o debate e a partilha de ideias têm um papel fundamental. A mesma conceção era partilhada por Vygotsky ao considerar “a atividade partilhada o mais importante dos meios socioculturais de desenvolvimento (...) o modo fundamental de aprender.” (Rubtsov, 2007, p. 13). Além disso, Vygotsky considera a linguagem como meio fundamental para desenvolver o processo de mediação através das interações sociais. (Alvarez & Del Rio, 1996).

As interações sociais influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, pois desde uma fase muito precoce interage com as pessoas que a rodeiam, adquirindo competências sociais. Porém, a aprendizagem formal também é fortemente influenciada pelas interações sociais entre pares e entre o aluno e o professor. Revela-se oportuno salientar que Vygotsky “relacionou o funcionamento psicológico dos indivíduos com locais socioculturais específicos, concretamente com a escola, que Vygotsky considerava um contexto social mediador e muito importante, onde as salas de aula representam organizações sociais.” (Fontes & Freixo, 2004, p. 17).

Salienta-se, ainda, o facto da importância da criança ter um papel ativo na construção do seu conhecimento, uma vez que é parte integrante do mesmo. Esta perspetiva é defendida por autores como Piaget e Vygotsky que “consideram que as crianças são ativas na aquisição, na construção, do seu conhecimento, da sua aprendizagem, do seu desenvolvimento.” (Figueira, Cró, & Lopes, 2014, p. 72). Em contrapartida, surgem as teorias behavioristas que defendem que a criança tem um papel passivo na construção do seu conhecimento, ou seja, “que veem a aprendizagem como determinada principalmente por variáveis externas do ambiente.” (*Ibidem*).

Na aprendizagem formal, o processo de ensino-aprendizagem deve ser centrado no aluno, tendo em conta os seus interesses e necessidades. O aluno tem o papel de construtor do seu conhecimento, participando ativamente nas atividades propostas e retirando delas novos conhecimentos e significados, que poderá aplicar posteriormente noutras situações. Porém, os alunos mais novos, nomeadamente, os alunos do 1º ciclo revelam uma maior necessidade de auxílio na aplicação dos mesmos. Neste sentido, a realização de atividades partilhadas entre pares ou entre professor-aluno podem facultar-lhes o suporte de que necessitam, para que posteriormente venham a fazer sozinhos o que agora faz com a ajuda de outros.

2.1.1.1. Interação aluno-aluno

Em contextos de aprendizagem formal, as interações entre alunos nem sempre foram bem encaradas pelos professores e psicopedagogos, uma vez que no passado “as interações entre iguais na aula foram frequentemente consideradas como fator indesejável e incômodo, com prováveis influências negativas sobre o rendimento escolar e, portanto, merecedoras de serem limitadas ou máximo ou inclusive serem eliminadas.” (Coll & Colomina, 1996, p. 298). Todavia, ainda é possível constatar esta perspetiva em algumas salas de aula, em que cada aluno realiza as tarefas propostas pelo professor aprendendo individualmente sem interagir com os seus pares, em que o professor assume o papel de transmissor de conhecimentos e os alunos de recetores.

Porém, encontramos-nos numa época de mudança, que muito se deve às teorias socioconstrutivas da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, que remetem para o papel central da mesma na construção do seu conhecimento, ao que as teorias socioconstrutivas aditam a influência das interações sociais. Neste sentido, atualmente, autores como Webb (1989) e Coll e Colomina (1996) defendem que as interações entre pares influenciam de forma significativa a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo da

criança/aluno. Uma vez que, os alunos ao terem oportunidade de interagirem com os seus pares, em sala de aula, durante a concretização de tarefas partilham conhecimentos e debatem ideias e pontos de vista, para atingirem um objetivo comum; não só desenvolvem conteúdos formais de aprendizagem escolar, mas também adquirem competências sociais. (Strandberg L. , 2007).

Assim, é de salientar o valor educativo da interação entre os alunos, que se estende além da aprendizagem académica, pois tem um papel preponderante na regulação do comportamento dos alunos e na sua vida enquanto ser social. Jonhson (1981) citado por Coll e Colomina (1996) corrobora esta ideia ao mencionar a incidência da interação entre pares em fatores como

(...) a aquisição de competências e destrezas sociais, o controle de impulsos agressivos, o grau de adaptação às normas estabelecidas, a superação do egocentrismo, a relativização progressiva do ponto de vista próprio, o nível de aspiração, o rendimento escolar e o processo de socialização geral.” (p.300).

No que se refere ao rendimento escolar, as tarefas realizadas em conjunto pelos alunos proporcionam o desenvolvimento do pensamento reflexivo, pois para atingirem um objetivo comum, o par tem de coordenar entre si as ações e os papéis que cada um dos elementos desempenha, para concretizarem com sucesso a tarefa proposta. (Rubtsov, 2007). A realização de tarefas entre pares surge assim como uma oportunidade para os alunos “superarem as dificuldades que encontram ou os erros que cometem durante a realização da tarefa.” (Coll & Colomina, 1996, p. 309), o mesmo é conseguido ao serem confrontados com as suas lacunas pelos pares, mas também por o par se apoiar mutuamente na concretização das tarefas, partilhando aprendizagens já adquiridas. Assim, releva-se oportuno referir o conflito cognitivo, teorizado por Jean Piaget referido por Coll e Colomina (1996) ao mencionarem que

“(...) a importância da confrontação entre pontos de vista moderadamente divergentes como fator determinante do progresso intelectual. A existência de enfoques diferentes em torno de uma mesma situação ou tarefa traduz-se em função da exigência de uma atividade grupal comum, em que um conflito sócio cognitivo, que mobiliza e força reestruturações cognitivas provoca, desta maneira, o progresso intelectual.” (p.308).

O confronto de ideias referido por Piaget é conseguido, em contexto de sala de aula, com a proposta de atividades partilhadas, nomeadamente quando se trata de tarefas abertas, em que as interações entre os elementos do par são mais ricas.

Contudo, alguns autores defendem que durante a realização de tarefas conjuntas surgem frequentemente controvérsias, que “Quando são resolvidas satisfatoriamente, as controvérsias podem ter efeito positivo sobre a socialização, o desenvolvimento intelectual e a aprendizagem escolar.” (*Ibidem*). O mesmo autor refere ainda que ao surgir uma controvérsia os alunos pretendem resolvê-la, ultrapassando convicções e pontos de vista divergentes.

Assim, a qualidade da interação entre iguais tem influencia significativamente a aprendizagem possibilitada pela mesma e, conseqüentemente o rendimento escolar.

2.1.1.2. Interação professor-aluno

Para além da interação entre pares, a interação aluno-professor também influencia o rendimento escolar dos alunos.

À interação que se desenvolve entre professor e aluno ao longo do processo de ensino aprendizagem autores como Coll e Solé (1996) atribuem o nome de “interação educacional (...) nas quais os protagonistas atuam simultânea e reciprocamente, em um contexto determinado, em torno de uma tarefa ou um conteúdo de aprendizagem, com o fim de alcançar objetivos mais ou menos definidos.” (p.285).

As interações entre professor e aluno são, frequentemente, analisadas com base nos resultados académicos dos alunos, sendo atribuída unicamente a responsabilidade à metodologia de ensino utilizada pelo docente. Porém, existem outros aspetos que também influenciam o sucesso académico dos alunos, como o tempo despendido para o estudo, o contexto social de origem dos alunos e mesmo o contexto familiar. Todavia, os mesmos autores consideram que nos encontramos numa época de mudança, em que os alunos têm um papel ativo na construção do seu conhecimento, que funciona como um importante mediador do processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, os interesses e necessidades dos alunos desempenham um papel preponderante na construção do seu conhecimento em detrimento da eficácia docente. A mesma conceção é reiterada por Wittock (1996) citado por Coll e Solé (1996) ao aludir que o aluno mobiliza para o processo de ensino aprendizagem “(...) conhecimentos, capacidades e destrezas prévias; perceção da escola, do

professor e de suas atuações; expectativas e atitudes diante do ensino, a escola e o professor; motivações, interesses, crenças e atribuições; etc.”(p.287).

No processo de construção do conhecimento pelo aluno, o ênfase recai sobre a influência do professor nesse processo, descorando-se outros fatores que também o influenciam de maneira significativa como o contexto social, uma vez que os programas escolares e, conseqüentemente, os seus conteúdos refletem as preocupações e as concepções da sociedade, além de que nos mesmos estarem patentes as interpretações culturais. Logo, no processo de ensino-aprendizagem o professor age “como um intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva que os alunos exercitam para assimilá-los.” (Coll & Solé, 1996, p.288). É nesta interação professor-aluno que o último atribui significado aos conteúdos de aprendizagem, adquire conceitos e generaliza as suas estratégias a outras situações. Assim, ao que se refere à aprendizagem formal no 1º ciclo (Figueira, Cró, & Lopes, 2014, p. 274)

“(...) o papel dos professores é mais do que apenas ensinar conteúdos. É também o de ajudar as crianças a aprender o como aprender, de forma a tornarem-se alunos eficazes e de sucesso, capazes de lidar com vários tipos e graus de dificuldade e de resolver problemas, de modo a que cresçam e venham a ser adultos produtivos em sociedades cada vez mais tecnológicas.”.

Porém, é salientar que nem todas as interações educacionais (professor-aluno) são didáticas, uma vez que, em contexto de sala de aula, o discurso tende a ser maioritariamente unidirecional, professor-alunos, em que o discurso do professor cobre a maioria do tempo da aula. (Coll & Solé, 1996).

Na interação professor-aluno, com vista à aquisição de aprendizagem pelo último, os dois intervenientes desempenham papéis diferentes, uma vez que os alunos têm como principal função construir o seu próprio conhecimento, no qual o professor tem como função orientar e gerir as tarefas, de modo a guiar o aluno no seu processo de ensino-aprendizagem. (*Idem*).

2.1.2. Concepções sobre o Desenvolvimento e a Aprendizagem

De acordo com Papalia e Feldman (2013) “o desenvolvimento humano centra-se no estudo de processos sistemáticos de mudança e estabilidade que ocorrem nas pessoas.” (p.36), o mesmo engloba o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial. Ao longo do tempo, o desenvolvimento humano foi estudado por várias correntes teóricas, segundo as quais os processos de desenvolvimento e aprendizagem se relacionam.

O behaviorismo define-se como sendo a “teoria da aprendizagem que enfatiza o papel do ambiente como causa do comportamento observável.” (Papalia & Feldman, 2013, p. 63). Para os behavioristas o desenvolvimento e a aprendizagem não se dissociam, ou seja, a criança não se modifica, apenas acumula aprendizagem, que a torna mais eficiente. Além disso, os behavioristas veem a criança como um ser passivo no processo de construção do conhecimento, pois defendem que o seu conhecimento é proveniente de associações a situações de reforço positivo ou negativo. (Figueira, Cró, & Lopes, 2014).

A teoria da aprendizagem social, mais recentemente designada de teoria social cognitiva devido ao maior ênfase dado à contribuição dos processos cognitivos para o desenvolvimento, defende que “os comportamentos são aprendidos pela observação e imitação de modelos.” (Papalia & Feldman, 2013, p. 64). A mesma teoria assenta numa perspectiva de ação-reação, uma vez que “a pessoa age sobre o mundo na medida em que o mundo age sobre a pessoa.” (*Idem*). Assim, as crianças aprendem seguindo modelos sociais, processo ao qual Albert Bandura (1989) deu o nome de aprendizagem por observação. Porém, mais recentemente a teoria sofreu algumas transformações mencionando que a criança ao observar os modelos retira pequenos fragmentos que, posteriormente, junta de forma a formar padrões de comportamento. De acordo com a mesma corrente, o *feedback* sobre o comportamento/ desempenho da criança tem um papel fundamental, pois a criança torna-se mais seletiva nos modelos a observar, desenvolvendo a sua autoeficácia. (Papalia & Feldman, 2013).

Porém, os mesmos autores mencionam a abordagem construtiva de Piaget que preconiza o papel central da criança no seu desenvolvimento, além de salientar o papel fundamental do pensamento para o desenvolvimento humano. Relativamente à relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, Piaget defende que “é o desenvolvimento que determina ou influencia a capacidade de aprender. Neste sentido, o ensino e a educação, as experiências de aprendizagem devem ser ajustadas às capacidades cognitivas reais das crianças.” (Figueira, Cró, & Lopes, 2014, p. 75).

Para o mesmo autor o pensamento é o centro do processo de desenvolvimento e que o mesmo resulta de uma capacidade inata do individuo se adaptar ao meio envolvente. (Papalia & Feldman, 2013). Além disso, salienta a importância da criança manipular os objetos físicos concretos, através dos quais aperfeiçoa competências e adquire novas aprendizagens. Neste sentido, Piaget preconiza o conflito cognitivo que pressupõe a interação da criança com os objetos que a envolvem, através dos quais constrói o seu conhecimento, sendo que estes objetos podem também ser o outro social com o qual a criança interage.

Neste seguimento, Piaget desenvolveu a teoria dos estágios cognitivos em que refere que o desenvolvimento cognitivo decorre em 4 estágios: sensório-motor (0 – 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operatório-concreto (7 aos 11 anos) e operatório-formal (11 anos à idade adulta); aludindo ainda que a passagem dos estados acontece num momento de desequilíbrio em que a criança muda a sua forma de pensar. (Papalia & Feldman, 2013). O autor considera “ a criança como um explorador independente, que é capaz, sozinha, de aprender, de construir o mundo.” (Figueira, Cró, & Lopes, 2014, p. 75)

2.1.2.1. AZona de Desenvolvimento Proximo (ZDP) no contexto pedagógico, teorizada por Lev Vygotsky

Vygotsky distingue aprendizagem de desenvolvimento, mas salientando que ambos estão intrinsecamente ligados. Para o autor, “a interação do individuo com o contexto sociocultural promove a aprendizagem e é esta que conduz ao desenvolvimento.” (Fontes & Freixo, 2004, p. 17). Relativamente ao desenvolvimento, Vygostky refere que “o desenvolvimento resulta assim de um processo histórico-social e cultural, onde a linguagem e a aprendizagem desempenham um papel fundamental.” (*Idem*, p.15).

De acordo com van Oers (2007) teorias recentes, baseadas na teoria de Vygotsky, vêm aludir que “a aprendizagem escolar não deve estar apenas centrada no domínio de tarefas cognitivas. Deve, também, promover o desenvolvimento das crianças num sentido mais lato, incluindo o desenvolvimento da identidade.” (p.15).

Ao nos debruçarmos sobre a teoria de Vygotsky, para promover o desenvolvimento do aluno, as tarefas propostas têm de ser interessantes e desafiantes para os alunos, ou seja, têm de ir além do que o aluno já consegue fazer sozinho. Sendo assim que “a pedagogia origina processos de aprendizagem que por sua vez conduzem ao desenvolvimento.”(Fontes & Freixo, 2004, p. 18). Com base nesta perspetiva sobre o desenvolvimento e a

aprendizagem da criança/aluno, Vygotsky teorizou a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) que definiu como

“a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução de problemas, de forma independente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou colaboração com pares mais capazes. (Vygotsky, 1987, citado por Figueira, Cró e Lopes, 2014, p.87).

Assim, ao propor tarefas que se enquadrem na Zona de Desenvolvimento Próximo os professores deparam-se com novos desafios, pois estas tarefas são passíveis de se realizarem recorrendo ao trabalho de grupo, uma vez que compreendem a interação social entre alunos, que partilham conhecimentos e debatem ideias. (Fontes & Freixo, 2004).

O professor para compreender que tarefas propor dentro da ZDP terá de perceber o que o aluno já é capaz de fazer sozinho, ou seja, a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e o que poderá conseguir fazer com o apoio de outros, sejam estes alunos ou professores. Logo, “uma atividade partilhada, produzida em colaboração, na interação da criança com outros mais conhecedores” (van Oers, 2007, p. 15) é condição necessária para atingir a ZDP. Dado que, é na interação com o outro, que os alunos partilham ideias e conhecimentos, debatem pontos de vista, até atingirem o objetivo proposto com a realização partilhada de determinada tarefa. Todavia, revela-se oportuno mencionar que para Vygotsky a ZDP pode estender-se a todas as atividades partilhadas e não apenas às que proporcionam interação entre o aluno e o professor ou um colega mais experiente. Além de que, os alunos podem atingir níveis mais elevados da ZDP ao interagirem com um par do que com um adulto. (Figueira, Cró, & Lopes, 2014).

As tarefas propostas dentro da ZDP fazem com que esta se vá alterando, pois conforme o aluno vai adquirindo novos conhecimentos e habilidades, atinge um nível mais elevado de pensamento. Além disso, a ZDP varia de pessoa para pessoa, uma vez que nem todos os alunos/crianças necessitam do mesmo apoio para realizarem as tarefas, sendo esta, também, variável a necessidade de apoio do aluno conforme a área do conhecimento que está a ser abordada. (Figueira, Cró, & Lopes, 2014).

Assim, o trabalho reflexivo sobre a forma como se resolve uma tarefa vai levando progressivamente ao processo de interiorização da aprendizagem, pelos alunos. Deste modo, o feedback e o trabalho realizado a partir do mesmo conduz à sustentação da aprendizagem do aluno, sendo este apoio fornecido por um par mais experiente ou um adulto.

Neste sentido, baseado no escalonamento da ZDP, surge o conceito de *scaffolding* (andaimagem) teorizado por Jerome Bruner, que segundo autores como Wood, Bruner e Ross (1976)

“o perito [par mais experiente ou professor] deve fornecer andaimes, dentro da ZDP, para permitir que o novato [aluno menos experiente] execute a um nível superior. Com andaimes, a tarefa em si não é alterada, contudo, o que o aluno inicialmente não faz autonomamente, pode mais facilmente fazê-lo com ajuda.” (Figueira, Cró, & Lopes, 2014, p. 98).

Porém, conforme o aluno vai progredindo na realização da tarefa o apoio fornecido pelo mais experiente deve ir diminuindo para que o menos experiente alcance os objetivos de aprendizagem previamente definidos com a realização da tarefa. (Alvarez & Del Rio, 1996). Revela-se, ainda, oportuno salientar que esses “andaimes” podem ser fornecidos de diferentes formas, nomeadamente, através do feedback e do debate e confronto de ideias entre os elementos do pares, que os ajudam a pensar e a refletir sobre a resolução da tarefa e os conhecimentos envolvidos para que o mesmo aconteça.

2.1.3. A aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula

Em consonância com o defendido por Vygotsky ao teorizar a Zona de Desenvolvimento Próximo, a propostas de atividades partilhadas em sala de aula revelam-se benéficas tanto para os alunos com alguma dificuldade em determinada área curricular ou conteúdo de aprendizagem, como também para os alunos mais experientes que os apoiam e que em conjunto realizam uma atividade que depende do sucesso de ambos. Uma vez que, de acordo com Slavin (1984) citado por Arends (1995, p.369) “As estruturas da tarefa cooperativa são situações nas quais a dois ou mais indivíduos é permitido, encorajado ou exigido o trabalho conjunto em determinada tarefa, coordenando os seus esforços para c completar.”. Por sua vez, a conceção sobre os benefícios para ambos os alunos remonta ao século XVIII, em que o pedagogo Comenius “acreditava que os alunos quando tinham de ensinar os colegas, tiravam desse ato benefícios semelhantes aos que teriam se eles fossem ensinados por professores.” (Fontes & Freixo, 2004, p.25).

Assim, para que o par concretiza a tarefa com sucesso é fundamental que trabalhe de forma cooperada. Para Johnson & Johnson (1999) “cooperar significa trabalhar em grupo para alcançar determinados objetivos, procurando-se resultados positivos para cada um e para todos os elementos do grupo.”(Fontes & Freixo, 2004, p. 26).

Os alunos ao terem oportunidade de realizar atividades que tenham por base a cooperação entre si estão a aprender de forma cooperativa, ao partilharem conhecimentos e debaterem ideias. O conceito de aprendizagem cooperativa foi definido por vários autores, existindo semelhanças entre as definições proposta, seguindo as diversas definições Lopes e Silva (2015) definiram aprendizagem cooperativa como “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimento sobre um dado objeto.” (p.4). Logo, é de salientar que a metodologia de aprendizagem cooperativa tem como alicerce a teoria de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Próximo. (Fontes & Freixo, 2004).

No que respeita aos efeitos da aprendizagem cooperativa no sucesso escolar do aluno, Arends (1995) considera que esta “ajuda a promover o comportamento cooperativo e a desenvolver melhores relações grupais entre os alunos, está simultaneamente a ajudar os alunos na sua aprendizagem escolar.” (p.369). De acordo com Lopes e Silva (2015) citando Slavin (1995) os efeitos da aprendizagem cooperativa no rendimento escolar podem ser explicados pelas perspetivas: motivacionais em que os alunos apenas atingem o sucesso individual se a tarefa em grupo for concretizada com êxito; de coesão social que defende que

os alunos se entrelaçam por desejarem o seu próprio êxito; e cognitivas que considera que as interações entre alunos melhoram a sua aprendizagem. Logo, os alunos têm um papel ativo na construção do seu conhecimento, uma vez que, numa aula de aprendizagem cooperativa “o ambiente de aprendizagem caracteriza-se pela utilização de processos democráticos; os alunos assumem um papel ativo e responsabilizam-se pela sua própria aprendizagem.” (Arends, 1995, p. 384).

A utilização da metodologia de aprendizagem cooperativa não influencia apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas também a formação dos alunos enquanto futuros cidadãos, seja na sociedade ou nas exigências do mercado de trabalho, uma vez que o trabalho em equipa é uma competência cada vez mais exigida aos profissionais. (Lopes & Silva, 2015). Também Fontes e Freixo (2004) referem que autores como Mir *et al* (1998) defendem que “na sociedade atual (...) é necessário introduzir no desenvolvimento e na aprendizagem dos conteúdos, competências cooperativas e de socialização que permitam a construção do conhecimento tendo por base o princípio: *Aprender a aprender.*” (p.27).

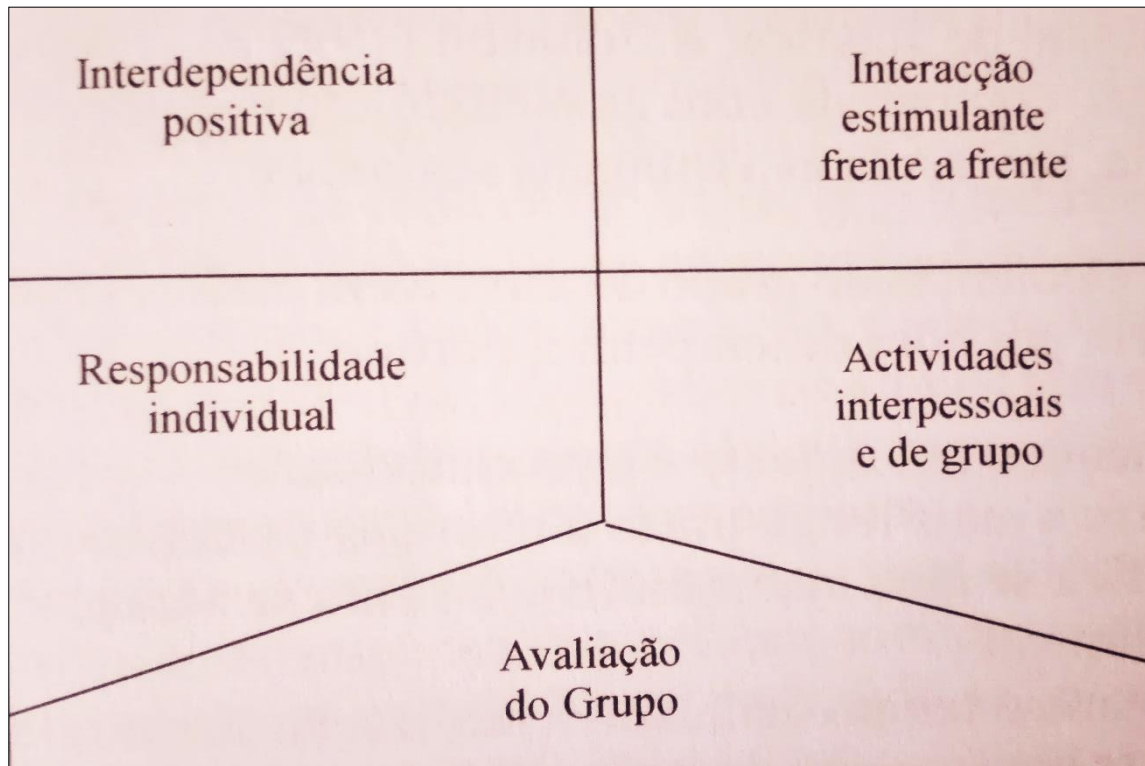
2.1.3.1. Grupos de trabalho cooperativo

Para a implementação da metodologia de aprendizagem cooperativa é necessário a formação de grupos de trabalho cooperativo. Tendo por base os objetivos desta metodologia e dos grupos de trabalho que nela assentam Freile (1998) citado em Fontes e Freixo (2004) define-a como “um movimento que tem por base um conjunto de princípios teóricos e uma forma de organização dos grupos de trabalho segundo as quais os alunos devem trabalhar de forma a que o resultado final seja positivo para todos.” (p.28). Alguns estudos revelam que ao implementar a aprendizagem cooperativa em sala de aula se proporciona um melhor ambiente de aprendizagem, motivação acrescida aos alunos ao desempenharem as tarefas propostas em grupo e desenvolve competências sociais devido ao trabalho de grupo. (Fontes & Freixo, 2004).

Contudo, é de salientar que nem todas as tarefas propostas em grupo se enquadram na metodologia de trabalho cooperativo. Para que se concretize efetivamente a aprendizagem cooperativa em sala de aula, Lopes e Silva (2015) referem cinco componentes essenciais da mesma (ver Quadro I), teorizados por autores como Johnson e Johnson (1989) e Johnson e Holubec (1993), que são “a interdependência positiva; a responsabilidade individual e de grupo; a interação estimuladora; as competências sociais e o processo de grupo e avaliação de grupo.” (p.15). Revela-se oportuno aprofundar cada componente da aprendizagem

cooperativa, mencionadas anteriormente. A interdependência positiva acontece quando “cada aluno tem consciência que o seu sucesso é o sucesso de todo o grupo, que o fracasso de cada elemento também é seu, e ainda, quando todos os elementos do grupo se sentem co-responsáveis pela aprendizagem de todos.” (Fontes & Freixo, 2004, p. 31). Para que se verifique a responsabilidade individual e de grupo, cada elemento responsabiliza-se pelas tarefas que lhe foram delegadas, contribuindo para o trabalho comum que é da responsabilidade de todos os elementos do grupo. Por sua vez, a interação estimuladora entre os alunos acontece durante a realização de tarefas, no confronto cognitivo, em debate e partilha de ideia até ao produto final. O desenvolvimento de competências sociais é essencial para o trabalho de grupo, uma vez que, a aprendizagem cooperativa não se destina simplesmente à aprendizagem de conteúdos de aprendizagem escolar, exigindo que os alunos também aprendam a trabalhar em equipa (Lopes & Silva, 2015). Por fim, a avaliação do grupo e do progresso do trabalho realizado acontece “quando os membros dos grupos analisam em que medida estão a alcançar as metas e mantêm relações de trabalho eficazes.” (Lopes & Silva, 2015, p. 19).

Quadro 1- Componentes essenciais da Aprendizagem Cooperativa, adaptado de Johnson & Johnson (1999) in Fontes e Freixo (2004, p.29).



A formação de grupos de aprendizagem cooperativa é variável de acordo com a tarefa proposta, os objetivos da mesma, a idade dos alunos, a experiência dos mesmos a trabalhar segundo esta metodologia. Neste sentido, alguns autores propõem limites para o número de alunos por grupo, Johnson e Johnson (1989) defendem que o número de elementos por grupo cooperativo pode variar entre 2 a 4 elementos, dado que quanto maior for o grupo mais conflitos podem surgir; por sua vez O'Donnell e Dansereau reiterados por Barbosa (1997) consideram grupos formados por 2 elementos, pois quanto mais elementos, maior é a tendência de se formarem subgrupos, alguns alunos podem diminuir a sua participação no trabalho e os alunos menos experientes podem ter dificuldade em processar a informação. (Fontes & Freixo, 2004). Nos grupos cooperativos formados por alunos mais jovens o número de elementos por grupo pode também ser um fator de dispersão.

A heterogeneidade ou a homogeneidade dos grupos de aprendizagem cooperativa é outro fator de controvérsia entre autores que se debruçaram sobre a aprendizagem cooperativa. Isto porque, segundo os estudos realizados por Apollonia *et al* (1992) a grande heterogeneidade do grupo pode levar a que os alunos menos experientes participem menos nas tarefas do grupo, sendo que um ritmo de trabalho adequado a todos os elementos do grupo pode ser uma dificuldade. Esta situação poderá contribuir para que os alunos não usufruam das mesmas oportunidades de aprendizagem, que se poderá dever ao desequilíbrio entre os níveis de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos que formam o grupo. (Fontes & Freixo, 2004).

Relativamente à escolha/seleção dos elementos de cada grupo, pode ser feita pelo professor ou pelos alunos. Porém, quando o grupo é formado pelo professor este deve ter em conta as incompatibilidades relacionais que podem surgir dentro do grupo. Em contrapartida o professor ao formar os grupos pode decidir qual a sua constituição, tendo em conta o perfil dos alunos, nomeadamente, em relação ao ritmo de trabalho e ao comportamento. Deste modo, o professor tem a possibilidade de constituir grupos com alunos mais e menos trabalhadores e com alunos que forneçam uma estabilidade comportamental ao longo do decorrer das tarefas, sem que surjam conflitos ou demasiada confusão dentro da sala de aula, para que todos os grupos possam trabalhar. (Johnson e Johnson, 1999, citado por Fontes e Freixo, 2004).

De acordo com os objetivos de aprendizagem do professor, os grupos de trabalho cooperativo variam em três tipos diferentes: os grupos formais, os grupos informais e os grupos cooperativos de base. Os grupos formais de aprendizagem cooperativa trabalham para alcançar objetivos comuns, de modo a que todos os elementos concretizem a tarefa, este

grupo pode ter a duração entre uma hora ou algumas semanas. No que se refere aos grupos informais de aprendizagem cooperativa a sua duração é mais curta, prolongando-se no máximo durante uma aula; estes grupos podem ser utilizados pelo professor durante uma aula expositiva; para prender a atenção dos alunos, promover a curiosidade sobre conteúdos da aula, consolidar conhecimentos, entre outros. Por último, os grupos cooperativos de base têm uma duração prolongada no tempo, até um ano letivo, tendo como intuito o apoio e a interajuda necessária entre os elementos.

Para que o grupo trabalhe de forma cooperativa é necessário primeiramente saber trabalhar em equipa, para que todos tenham em vista o sucesso comum e não trabalhem individualmente, sendo necessário aprender a fazê-lo. Logo, antes de propor uma tarefa de aprendizagem cooperativa é necessário que o professor saiba quais as competências sociais que os seus alunos já adquiriram e as que necessitam ser trabalhadas em sala de aula, que podem ser ensinadas de forma semelhante às matérias escolares. (Lopes & Silva, 2015). No Quadro II apresentam-se algumas competências sociais a desenvolver pelos alunos para implementar a metodologia de aprendizagem cooperativa em sala de aula, com vista ao sucesso dos grupos cooperativos.

Quadro 2 - Exemplos de competências sociais in Lopes e Silva (2015, p.34)

Falar um de cada vez
Elogiar (não derrotar os outros)
Partilhar materiais
Pedir ajuda
Falar baixo para não perturbar os outros
Participar com os outros
Permanecer na tarefa
Dizer coisas agradáveis
Usar os nomes das pessoas
Encorajar os outros
Ser paciente (esperar pela sua vez)
Comunicar de forma clara
Aceitar as diferenças
Escutar atentamente (saber ouvir)
Resolver conflitos
Seguir instruções
Parafrasear
Gerir os materiais
Estar solidário com a equipa
Partilhar ideias
Registar ideias
Partilhar tarefas
Celebrar o sucesso

2.1.3.2. Vantagens e Desvantagens da Aprendizagem Cooperativa

Autores como Ted Panitz (1996), Plamer Peteres e Streetman (2003) referidos por Lopes e Silva (2015) referem que a aprendizagem cooperativa tem inúmeros benefícios a nível social, psicológico, académico e de avaliação.

Ao serem propostas tarefas seguindo a metodologia de aprendizagem cooperativa, permite-se aos alunos que adquiram competências sociais e valores que contribuam para o trabalho em cooperação. Logo, a promoção desta cooperação entre os alunos, das interações e dos conflitos resultantes que caracterizam a aprendizagem cooperativa são fundamentais “para o entendimento da escola como promotora do pensamento crítico, criativo e de valores

que intensificam o sentido de aprendizagem e das reações humanas.” (Fontes & Freixo, 2004, p. 60). Neste sentido, Fraile (1998) mencionado por Fontes e Freixo (2004) preconiza que a “capacidade de diálogo que se estabelece entre os diferentes elementos do grupo, ou grupos, para a co-construção do produto, ou resolução do problema, funcionam como uma força que vai regulando esses mesmos conflitos.” (p.60). Esta concepção também é partilhada por Vygotsky ao mencionar que a aprendizagem se faz através da socialização e, conseqüentemente, da interação com o outro, que proporciona o confronto e debate de ideias; o que promove o desenvolvimento do pensamento e da linguagem nos alunos que têm oportunidade de trabalhar cooperativamente com os seus pares. (Fontes & Freixo, 2004).

Todavia, a aprendizagem cooperativa também apresenta algumas desvantagens, que cabe ao professor encontrar estratégias para as minimizar. Uma das desvantagens apontadas é a “dispersão das responsabilidades” em que algum elemento do grupo pode concretizar sozinho a maior parte da tarefa, ou por outro lado, um aluno menos experiente não ter oportunidade de se envolver na tarefa. Para que casos como este não ocorram existem duas propostas de trabalho: responsabilizar cada aluno por uma parte da tarefa ou fazer com que cada aluno seja individualmente responsável pela sua aprendizagem, em que todos têm de saber todos os conteúdos visados na tarefa. (Lopes & Silva, 2015).

Vários autores chamam à atenção para outras desvantagens que podem ocorrer na aprendizagem cooperativa como: a valorização do processo, pelos alunos, em detrimento da aprendizagem; o reforço de concepções alternativas; as relações sociais entre os elementos dos grupos sobrepõem-se à aprendizagem e, por fim, o risco da aprendizagem passiva, devido à dependência do grupo no aluno mais experiente. (Lopes & Silva, 2015).

Contudo, Fraile (1998) referido por Fontes e Freixo (2004) reforça as vantagens da utilização da metodologia de aprendizagem cooperativa, pois vai além dos benefícios escolares e sociais imediatos ao preconizar que esta

“constitui uma iniciação à vida, assente numa sociedade democrática, pluralista e moderna. (...) promove a autonomia, porque faz com que os intervenientes se sintam responsáveis por si próprios e pela construção e aquisição de conhecimentos, em cooperação com os demais elementos envolvidos no processo, alargando-as esta conduta ao quotidiano coletivo.” (p.63).

2.1.3.3. O papel do professor num contexto de aprendizagem cooperativa

Além de perceber em que consiste a metodologia de aprendizagem cooperativa, importa ainda saber qual o papel do professor num contexto de aprendizagem deste tipo. Uma vez que, o papel do professor começa antes da implementação da tarefa em sala de aula e prolonga-se além da mesma. Assim, é função do professor planificar a tarefa, tendo em conta os objetivos a atingir com a mesma, os conteúdos de aprendizagem a ela subjacentes, a formação dos grupos cooperativos, os recursos necessários, etc. Além de que, o docente deve previamente desenvolver em conjunto com os alunos as competências sociais para trabalhar em equipa. (Johnson e Jonhson, 1999, citado em Fontes & Freixo, 2004).

Ao docente cabe ainda integrar os alunos no grupo, explicitar com clareza as tarefas propostas, responder a questões dos alunos sobre a tarefa ou relativamente a conceitos que estes estão a aprender, bem como prestar pertinentemente informações relacionadas com a proposta de trabalho. Durante a realização da tarefa pelos grupos, o professor deve circular pela sala observando a dinâmica de trabalho dentro dos grupos, nomeadamente as interações entre os elementos e o empenho de cada um na realização da tarefa. Isto para que mais facilmente possa avaliar as competências desenvolvidas e os conteúdos aprendidos pelos alunos. (Fontes & Freixo, 2004).

Terminada a realização da tarefa pelos grupos cooperativos, o professor deve sistematizar os conhecimentos envolvidos na realização da tarefa em turma. Posteriormente, avaliar a aprendizagem e o desempenho dos grupos, através da análise da observação que pode estar formalizada através de uma grelha, fornecendo também *feedback* aos alunos sobre o trabalho desenvolvido. Por fim, revela-se fundamental que o professor reflita sobre a sua prática, ou seja, sobre a forma como decorreu a tarefa e o que pode poderá modificar numa próxima intervenção, utilizando a metodologia de aprendizagem cooperativa. (Lopes & Silva, 2015).

A proposta de tarefas baseadas na metodologia de aprendizagem cooperativa permite ao docente contribuir para a formação dos seus alunos nos domínios cognitivo, pessoal e social, pois ao trabalharem cooperativamente os alunos desenvolvem competências em todos esses domínios, através da interação entre os elementos do grupo. Assim, a aprendizagem cooperativa permite ao docente desempenhar as suas funções de formador e educador, pois além de os alunos adquirirem conteúdos de aprendizagem escolar, também desenvolvem competências sociais e pessoais que os preparam para a sua vida futura. (Fontes & Freixo, 2004).

Contudo, para que as tarefas baseadas nesta metodologia tenham sucesso, cabe ao professor apoiar e fortalecer as relações entre os elementos do grupo, evitando conflitos. O conhecimento da turma, do seu contexto social e interesses é também função do professor, de modo a que possa propor tarefas interessantes e desafiadoras para os alunos. Por fim, é de salientar que a aprendizagem cooperativa poderá não se refletir em resultados positivos imediatos, mas sim ao longo do tempo, com a proposta de tarefas que assentem nesta metodologia. (Fontes & Freixo, 2004).

2.2.O processo de ensino-aprendizagem do português

2.2.1. A transversalidade da língua

A linguagem é parte integrante do indivíduo, é através dela que nos expressamos e comunicamos verbalmente com o outro, além de ser um meio para descobrir e compreender o mundo e meio envolvente. A mesma concepção sobre a transversalidade da língua é partilhada por Martins (2012) citado por Lima (2015) ao considerar que a língua “é tida como elemento intermediário, que possibilita a construção da nossa identidade, promove o nosso relacionamento com os outros e a descoberta e entendimento do mundo que nos rodeia.” (p.85). Neste sentido, é de salientar a importância da escola estar alerta para esta transversalidade da língua, uma vez que é através da língua materna que os alunos adquirem conhecimento e desenvolvem competências transversais a nível académico e social. Pois, “dominar bem a sua língua materna é fundamental para o sucesso académico.” (Sá, 2015, p.7).

A língua portuguesa em contexto escolar tem um papel de primordial importância na aquisição de conhecimentos e no sucesso escolar. Por um lado, o bom domínio da língua portuguesa é fulcral para o sucesso dos alunos nas restantes áreas curriculares, uma vez que esta é o meio de comunicação entre professores e alunos. Por outro lado, as atividades desenvolvidas pelos alunos nas outras áreas curriculares também contribuem para o sucesso na área curricular de português; uma vez que se realizam atividades de comunicação como debates, apresentações orais, escrita e interpretação de textos de vários tipos, além de que a gramática está sempre presente quando ocorrem. (Sá, 2015).

Para a mesma autora, a transversalidade da língua está relacionada com as preocupações da sociedade contemporânea, nomeadamente com a integração no mercado de trabalho e com a formação de cidadãos ativos de uma sociedade, dado que, a sociedade atual responsabiliza a educação pela formação pessoal e social dos alunos enquanto cidadãos. As mesmas preocupações com a transversalidade da língua estão patentes nos programas e metas reguladoras do ensino da língua portuguesa, onde o conceito de transversalidade surge “associado ao desenvolvimento de competências de comunicação oral e escrita, tendo em conta as vertentes da compreensão (OUVIR e LER) e da expressão/produção (FALAR e ESCRVER), não esquecendo as dimensões da EDUCAÇÃO LITERÁRIA e da GRAMÁTICA.” (Sá, 2015, p.15). Salienta-se ainda

que, com a abolição do Currículo Nacional do Ensino Básico e a entrada em vigor do Programa de Português para o Ensino Básico, chegou mesmo a ser anunciada a sua maior adequação às necessidades e às exigências da sociedade atual.

Logo, a escola e os professores surgem como responsáveis pela concretização do conceito de transversalidade da língua portuguesa. Isto porque, os professores de língua portuguesa tem a responsabilidade de apoiarem os alunos no desenvolvimento de competências orais e de escrita, essenciais no processo de ensino-aprendizagem das restantes áreas do conhecimento. Os professores das outras áreas também são responsáveis pela transversalidade da língua, uma vez que lecionam em português, sendo este o meio de comunicação em sala de aula, entre professor-alunos. Por sua vez, os professores de 1º ciclo têm uma responsabilidade acrescida, pois são professores generalistas, que lecionam as várias áreas curriculares: português, estudo do meio, matemática e expressões; utilizando a língua portuguesa como meio de comunicação. (Sá, 2015).

Contudo, não nos podemos esquecer que a linguagem é sobretudo um meio de socialização e de comunicação através do qual nos constituímos enquanto cidadãos, também surge como meio de transmissão e construção de conhecimento, seja este de carácter escolar, social ou cultural. Logo, “é o seu domínio que nos dá o poder de sermos.” (Ferraz, 1997, citado por Lima, 2015, p.102).

2.2.2.O ensino da língua portuguesa

A linguagem é por excelência o meio através do qual socializamos, obtemos conhecimento, comunicamos e nos formamos enquanto cidadãos. A mesma concepção sobre a importância do processo de ensino e aprendizagem do português é partilhada por Reis (2009) citado por Duarte (2014) ao referir que estes “determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros.” (p.26). Sendo a língua materna, ou seja, a língua portuguesa o meio de acesso ao conhecimento fundamental para o desenvolvimento da criança enquanto aluno e enquanto cidadão, que depende do domínio oral e escrito da língua. Logo, para Sousa e Cardoso (2011) a ênfase do ensino, nomeadamente nos primeiros anos de escolaridade, deve ser colocada em “aprender a aprender” (p.11). As autoras salientam ainda que a preocupação ao longo do processo deve assentar “na aprendizagem de estratégias para construir conhecimentos possíveis de reutilizar em outras situações. O saber académico deve poder ser mobilizado em outros contextos, que não apenas a escola: contextos sociais, familiares e laborais.”, (*ibidem*) e, deste modo, preparar os alunos para a sua vida atual e futura.

Contudo, para Vieira (2010) revela-se necessário repensar o ensino da língua portuguesa, tornando-o interessante e desafiante para os alunos, tendo em conta a sede de conhecimento e a curiosidade tão presente nos alunos mais jovens. A mesma autora (2010, p.81) considera ainda importante refletir sobre o programa de português do 1º ciclo, onde é notório um “esvaziamento de conteúdos, (...) com a redução drástica do grau de exigência e dos conhecimentos a adquirir pelos alunos, para além do excessivo uso de textos paraliterários e não literários”.

Outro aspeto a ponderar sobre o ensino da língua é o uso do manual escolar. Isto porque o manual é, frequentemente, visto pelo professor como o único objeto de ensino, surgindo como principal mediador das aprendizagens. Contudo, o manual escolar poderá servir de guia para o professor, na sua prática pedagógica, orientando os conteúdos a abordar em sala de aula, nomeadamente, na área do português. Assim, a utilização do mesmo deve ser adaptada, para que o professor proponha tarefas desafiadoras e interessantes aos alunos, além das atividades presente no manual escolar (Lima, 2015). Deste modo, o professor poderá criar oportunidades para que os alunos reflitam sobre as suas capacidades, ponderando as sobre as suas dificuldades e aquisições, participando na processo de construção do seu próprio conhecimento. (Vieira, 2010). Salienta-se, ainda, que o ensino do português deve contemplar propostas de tarefas que abordem as competências como a

oralidade, a leitura e escrita mas, também, a gramática, sendo que a última tem sido lecionada, em muitos casos, como um objeto à parte, em vez de se enquadrar na abordagem das restantes competências. (Sá, 2015). Logo, é da competência do professor, ao ensinar português, enquadrar as vertentes da língua como a oralidade, a leitura, a escrita e a gramática, nas tarefas propostas, alargando os horizontes dos alunos, sensibilizando-os para o carácter prático, coletivo e erudito da língua. (Reis, 2011).

Ao ensinar o português, na sua prática pedagógica, o professor tem de estar ciente

“de que ensinar (...) é formar cidadãos; e isso há de ser feito com a noção de que no idioma lemos a memória coletiva, sendo certo que o ensino do Português é também uma forma de iniciarmos ou aprofundarmos em quem aprende o culto da beleza, (...) o diálogo com os outros e o conhecimento do mundo.” (Reis, 2011, p. 23).

Assim, para que se obtenha sucesso no ensino do português, Sousa e Cardoso (2011, p.10) consideram essencial que “se parta do que as crianças sabem: deixá-las interrogarem-se, dar-lhes tempo para pensar/falar; planificar o ensino: criar dispositivos ricos e complexos, clarificar expectativas e metas de desempenho, envolver e responsabilizar os alunos pelas aprendizagens.”. Estas linhas norteadoras para o ensino do português poderão ser adaptadas pelos professores, ajudando-os a refletir sobre a sua prática e a planificá-la com vista à obtenção do sucesso escolar dos alunos, nomeadamente na área curricular de português.

2.2.3.A interação e o desenvolvimento da oralidade

Para Vygotsky a linguagem é por excelência o meio através do qual interagimos com o outro social. É através dela que descobrimos o mundo, comunicamos com o outro e desenvolvemos a nossa identidade. (Figueira, Cró, & Lopes, 2014). Logo, as crianças/alunos “ao estarem envolvidos numa comunidade, os falantes estão permanentemente envolvidos em ‘jogos de linguagem’, práticas de interação que implicam o uso da língua e que pressupõem a existência de regras de natureza social.” (Lopes A. M., 2011, p. 224).

Desde cedo, a criança comunica com as pessoas à sua volta, inicialmente através de linguagem não-verbal e só posteriormente através de linguagem verbal, que se vai progressivamente complexificando. Porém, o desenvolvimento discursivo, apenas emerge entre os dois e os quatro anos e estando, em regra, normalizado no fim da adolescência, sendo a conversa a primeira forma de discurso extenso. Para estabelecer uma conversa a criança além de conhecimentos linguísticos a nível da fonologia, da semântica, da sintaxe e do léxico; também necessita saber escutar e esperar pela sua vez de falar, responder adequadamente e dar continuidade à conversa. (Gonçalves, Guerreiro, & Freitas, 2011). Salienta-se ainda que “para participar adequadamente numa conversa, a criança processa, em tempo real, vários tipos de informação, mobilizando um vasto conjunto de competências cognitivas, sociais e linguísticas”. (Gonçalves, Guerreiro, & Freitas, 2011, p. 48). As mesmas autoras, referem ainda que os interlocutores de uma conversa tem de dar continuidade ao assunto, o que as crianças apenas conseguem fazer mais facilmente no final do ensino básico.

Logo, o aluno ao dialogar com o seu par, tal como acontece ao conversar com as pessoas que o rodeiam, tem de adquirir competências ao nível da pragmática, da oralidade e da gramática, além de alguns princípios que lhe permitam interagir com o outro, podendo dar continuidade à conversa, partilhar ideias e argumentar. Neste sentido, Pinto (2011) preconiza que

“saber escutar e saber falar significa ser capaz de compreender e de selecionar informação; ser capaz de antecipar, de memorizar, de planificar, de produzir e de auto regular ou corrigir a própria mensagem, de acordo com diferentes registos e propriedades de textos.” (p.15)

A mesma autora salienta a importância de trabalhar a oralidade, mais especificamente nas aulas de português, mas também de forma transversal nas outras áreas curriculares.

Ao dialogar com o outro o aluno têm ainda de escolher o tipo de discurso/ texto proferido de acordo com a situação: narrativa, descritivo, informativo, instrucional, conversacional, preditivo ou argumentativo. (Gonçalves, Guerreiro, & Freitas, 2011). Em situações de trabalho cooperativo em sala de aula, que contemplem a partilha e debate de ideias, o tipo de texto proferido pelos alunos pode ser conversacional, mas sobretudo argumentativo, uma vez que os interlocutores tendem a defender o seu ponto de vista. Logo, argumentar define-se nas ciências sociais como “apresentar razões para uma conclusão, é defender um ponto de vista próprio em oposição a outro(s), mas é também dar lugar ao interlocutor, reconhecer-lhe o direito a usar a palavra, a ser parceiro na interação.” (Marques, 2011, p. 268). A argumentação tem lugar quando pelo menos dois interlocutores debatem determinado assunto ou ideia, o que leva a que argumentar seja também “um exercício de tolerância e tem por esta via um claro pendor pedagógico, permitindo aos falantes aprender a conviver com diferentes opiniões, diferentes perspetivas” (*Ibidem*). Saliencia-se então, que o diálogo proferido entre dois alunos ou dois interlocutores é uma interação, uma vez que, para que a conversa possa acontecer, ambos participam e dialogam sobre determinado assunto, num determinado tempo e espaço. Logo, o discurso numa interação é argumentativo, pois dá-se uma partilha, confronto de conceções, até à chegada a consensos.

Todavia, revela-se ainda oportuno definir argumentação à luz das ciências da linguagem que preconizam que a argumentação é uma componente da linguagem. Neste sentido, Marques (2011) define argumentação como “o estudo das orientações semânticas e dos encadeamentos de enunciados no discurso” (p.282). A mesma definição parece ter algumas semelhanças à proposta pelas ciências sociais, uma vez que “o saber partilhado e as representações sociais dos interlocutores são a base da argumentação.” (Marques, 2011, p. 287), sendo que a argumentação ocorre num momento de partilha, mas também de confronto de conceções.

2.2.4. O ensino da escrita

A escrita é uma das componentes da linguagem. Neste sentido, a escrita constitui-se como um meio de comunicação, uma vez que contempla “ a utilização de um determinado *meio* e de um determinado *canal*, em função do emissor e dos recetores e da interação social desempenhada pelos textos a produzir.” (Aguiar e Silva, 1982, citado por Carvalho, 2011, p.79).

Alguns obstáculos que os alunos encontram no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, devem-se à complexidade da relação grafema-fonema e à existência de uma forma ortográfica única. Assim, para que os alunos se interessem pela aprendizagem da escrita e estejam motivados para o mesmo processo é necessário que esta seja valorizada culturalmente. (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011). Além disso, é essencial que os alunos percebam as vantagens da sua apropriação nos domínios ortográfico e textual, e conheçam as suas funções, nomeadamente, a de interação comunicativa, ou seja, “escreve-se para ser lido, para transmitir ao outro aquilo que não poderia ser transmitido de outro modo com a mesma eficácia.” (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p. 7).

O ensino da escrita é da competência escola, mais especificamente dos professores do 1º ciclo e, posteriormente, dos professores da área de português. Porém, as práticas pedagógicas nem sempre se refletem no sucesso dos alunos. Neste sentido, Carvalho (2011) salienta a necessidade de repensar estas práticas, que em muitos casos se centram “em saberes de natureza declarativa e não processual e a práticas que, por não problematizarem a tarefa, em vez de promoverem a evolução do aluno no sentido de uma escrita mais desenvolvida, tendiam a perpetuar estádios de menor desenvolvimento.” (p.77). Revela-se então, essencial proporcionar aos alunos oportunidades de escrita, que se revelem interessantes e formativas para os mesmos, ajudando-os a pensar sobre o que escrevem. Em conformidade com esta conceção Baptista, Viana e Barbeiro (2011) preconizam que “Ensinar a escrever não é só ensinar a utilizar uma ferramenta, mas contribuir para uma arquitetura mental diferente na espécie humana.”(p.7). Logo, o professor estar consciente do seu papel neste processo, que não deve ser apenas transmissivo, mas principalmente processual e reflexivo.

Assim, para que os alunos possam produzir vários tipos de textos escritos com sucesso, precisam de desenvolver competências, nomeadamente, gráfica, ortográfica e compositiva. (Barbeiro & Pereira, 2007).

2.2.4.1. A dimensão gráfica e ortográfica

Para que o aluno tenha sucesso no processo de ensino-aprendizagem da escrita tem de se apropriar da sua dimensão gráfica e ortográfica.

Ao iniciarem o 1º ciclo, algumas crianças já trazem alguns conhecimentos de caligrafia, pois já contactaram com a escrita, seja esta de imprensa ou manuscrita. Porém, o ensino explícito da caligrafia só começa no 1º ano do ensino básico. Revela-se, então, oportuno referir que a caligrafia compreende o desenho da letra e as convenções básicas de escrita, como a organização da página e dos textos, a direccionalidade da escrita, entre outros. Logo, as mesmas convenções devem ser alvo de propostas de trabalho específicas, pois os alunos devem estar sensibilizados para a importância de as respeitar, uma vez que têm como finalidade tornar a escrita mais perceptível e transmitir informações implícitas no texto. Numa fase inicial da aprendizagem da escrita a informação e a memória visual desempenham um papel fundamental, nomeadamente para que as crianças conheçam identifiquem e desenhem as letras de forma correta. (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011). Assim, no que respeita à dimensão gráfica das letras podem ser distinguidas características intrínsecas e extrínsecas, apresentadas no quadro 3, que auxiliam “a transmissão de conteúdos e substituem algumas marcas da oralidade.” (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p. 42).

Quadro 3- Características intrínsecas e extrínsecas da escrita

Características intrínsecas	Alfabeto dual maiúsculas minúsculas
	Estilos de letra (negros, itálicos, segunda cor)
	Espaçamento de palavras
	Formas de letra
	“negros”
	tamanhos
	sublinhados
	cor
Características extrínsecas	Linha interrompida
	lista
	quadros
	Configurações ramificadas
	pontuação

Por sua vez, o domínio da ortografia refere-se a “um sistema composto por múltiplos subsistemas que se relacionam entre si e estabelecem conexões com outros sistemas da língua.” (Duarte, 2014, p. 27).

A aprendizagem da escrita assenta sobretudo na descoberta do princípio alfabético, ou seja, de que as letras representam sons da fala. Logo, a sua apropriação é dificultada pela complexidade da relação grafema/fonema e pela existência de uma única forma ortográfica, tal como refere Carvalho (2011) ao referir que

“A correspondência entre as unidades constituintes do código oral e as do código escrito, entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, não é unívoca e linear na medida em que o número de fonemas não corresponde ao número de grafemas, havendo fonemas diferentes representados pelo mesmo grafema e grafemas diferentes a representar um mesmo fonema.”. (p.79)

Assim, a complexidade da relação grafema/fonema define-se pela não correspondência unívoca entre o som do oral e o grafema que o corresponde, ou seja, a uma letra pode corresponder mais do que um fonema e um som pode não ser representado sempre pelo mesmo grafema. A existência de uma única forma ortográfica compreende uma única representação escrita para diferentes pronúncias orais de uma palavra. (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011).

Neste sentido, o docente tem de conhecer as dificuldades suscitadas pelo sistema ortográfico português, de modo a poder auxiliar os seus alunos no processo de ensino-aprendizagem da escrita. Revela-se, ainda, importante que o professor analise as produções dos alunos, bem como os seus erros ortográficos, para poder encontrar formas de os ajudar a ultrapassar essas incorreções. Para tal, é necessário que o professor se centre no processo de que levou o aluno a escrever de determinada forma, invés de apenas fazer a comparação entre a incorreção do aluno e a forma de escrever correta da palavra. (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011).

2.2.4.2 A produção textual

O ensino da escrita contempla, ainda, a produção textual que se refere ao desenvolvimento da competência compositiva que se caracteriza pela “capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5). O processo de escrita de um texto revela-se um processo complexo, uma vez que para produzir um texto o aluno tem de “selecionar e combinar expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma

representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.15).

Para que o aluno escreva de forma mais fluida é necessário que as competências gráficas e ortográficas estejam automatizadas e que o processo de reflexão e de resolução de problemas sobre a escrita apenas se centrem na competência compositiva. Uma vez que durante a produção textual o autor terá de resolver problemas como a organização de informação, a escolha de palavras e expressões, etc. (Barbeiro & Pereira, 2007; Sousa, 2011). Assim, para ajudar na tomada de decisões, organização do textos e mesmo no melhoramento deste, as tarefas de produção textual devem incluir três componentes: a planificação, a textualização e a revisão. A planificação ajuda o autor a seleccionar o conteúdo do texto, a organizar a informação, estando está relacionada com a estrutura do texto a ser produzido. A textualização é a concretização do texto, que se refere à organização de frases, parágrafos e secções para formar o texto. A revisão remete para a avaliação da produção textual, que pode levar à correção, reformulação e reescrita de partes do texto; esta etapa contempla ainda aspetos relativos aos domínios gráficos e ortográficos. (Barbeiro & Pereira, 2007).

A produção de textos surge ainda como uma forma de abordar aspetos referentes ao conhecimento explícito da língua – gramática. (Sousa, 2011).

Os textos que escrevemos estão intimamente ligados às concepções do autor, dependendo das experiencias vividas pelo mesmo. Contudo, as tarefas de produção propostos em contexto escolar distanciam-se da realidade próxima dos alunos, o que se revela uma tarefas difícil de concretizar pelos mesmos, logo necessitam de mediação do adulto ou par mais experiente. (Sousa, 2011). Logo, um aluno ao produzir um texto em cooperação com o outro social possibilita o debate e partilha de ideias, o confronto de concepções e opiniões, argumentação de pontos de vista, a tomada de decisões conjuntas e resolução de problemas em conjunto. (Barbeiro & Pereira, 2007).

Além disso, é crucial que o aluno se sinta motivado e capaz de produzir um texto sem qualquer tipo de constrangimentos, mesmo que este contemple algumas incorreções ao nível compositivo, gráfico ou ortográfico. Um ambiente de cooperação por parte do professor e dos colegas poderá ajudar o aluno a superar problemas de escrita, dando valor à produção textual de cada aluno. (Barbeiro & Pereira, 2007). Sendo, o aluno o centro do processo do processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Capítulo 3 – Metodologia

No presente capítulo enquadrar-se teoricamente a metodologia de investigação utilizada, bem como referir os procedimentos para recolha, tratamento e análise de dados. O capítulo contém, ainda, a descrição sucinta do contexto onde foi implementado o projeto de investigação, bem como os procedimentos seguidos.

3.1. Identificação do método e da sua justificação

O estudo das interações entre pares enquadra-se numa investigação qualitativa, dada a natureza descritiva dos dados recolhidos durante a prática pedagógica quotidiana; a ênfase do estudo está centrada no processo interativo entre os pares durante a realização das tarefas; e da análise dos dados ser feita de um modo indutivo cujo objetivo é compreender e caracterizar as mesmas interações, ou melhor, como é que estas contribuem para o processo de aprendizagem. (Bogdan & Bicklen, 1994).

Para a realização deste estudo sobre as interações entre pares nas tarefas de português utilizei como tipo de estudo a investigação sobre a prática, uma vez que a mesma foi realizada durante o momento de prática pedagógica supervisionada, em que o principal objeto de investigação é a prática pedagógica, tendo o professor como principal ator. Contudo, no que se refere ao estudo desta temática, a fronteira entre o método de investigação sobre a prática e o de investigação-ação é ténue, pois, para a implementação das tarefas é seguido um ciclo: planificação, implementação da tarefa, análise do decurso da tarefa e dos seus resultados.

A investigação sobre a prática define-se pela “pesquisa intencional e sistemática que os professores realizam sobre a sua escola e a sala de aula.” (Lytle e Cochran-Smith, 1990, citadas por Ponte, 2002, p.5). Uma vez que, ao longo da sua prática pedagógica, os professores confrontam-se frequentemente com adversidades, sendo muitas vezes constatadas em momentos de reflexão sobre a prática. Logo, para encontrar estratégias para resolver situações problemáticas surge a importância do professor investigar a sua própria prática, sendo esta um “processo fundamental de construção de conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente.” (Ponte, 2002, p.3). Dado que, ao realizarem investigação sobre a prática, os professores estão a questionar a sua ação e as suas opções educativas, para que possam perceber os motivos que despoletam determinada situação problemática e que, sobretudo, possam conhecer melhor os seus

alunos, de modo a ajustarem a sua prática de acordo com as necessidades e interesses dos mesmos, tendo como objetivo norteador proporcionar-lhes aprendizagem.

A investigação sobre a prática visa o estudo da prática do professor-investigador, logo os resultados obtidos e as conclusões atingidas com a investigação apenas são verdade dentro daquela prática, naquele contexto, podendo ou não enquadrar-se noutras práticas pedagógicas. Esta conceção também é defendida por Richardson (1994) citado por Ponte (2002) ao referir que os “os resultados [da investigação sobre a prática] sugerem novas formas de olhar o contexto e o problema e/ou possibilidades de mudanças na prática.” (p.9).

A investigação sobre a prática passa por quatro fases diferentes: a identificação do problema e a consequente formulação da questão de partida, a recolha de dados e de informação, a análise e interpretação dos mesmos e, finalmente, a comunicação dos resultados e das conclusões a que o professor-investigador chegou.

Em suma, esta metodologia de investigação deve ter por base uma situação problemática, referente à prática pedagógica do professor-investigador; originar novo conhecimento; ter qualidade metodológica, através do planeamento e dos processos de investigação utilizados e, terminar, com divulgação pública das conclusões.

Tendo em conta a natureza e as características do meu estudo este enquadra-se de uma forma pertinente neste tipo. Parte de uma situação problema, os dados são recolhidos pela própria professora-estagiária durante o decorrer da ação; são posteriormente interpretados com a eventual solução do problema inicial e divulgados.

3.2. Identificação dos procedimentos de recolha de dados

Para a recolha de dados utilizaram-se as seguintes técnicas:

3.2.1. Observação

A observação é considerada um dos instrumentos de recolha de dados por excelência da investigação em educação. Neste sentido, a observação surge como “uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos.” (Afonso, 2005, p.91), ou seja, o investigador não interfere nas conversações, interações e comportamentos dos sujeitos estudados, limitando-se apenas à observação dos mesmos.

De acordo com Afonso (2005) a observação pode ser dividida em observação estruturada; normalmente utilizada para a realização de estudos quantitativos, tendo por base a utilização de grelhas de observação previamente construídas em que é registada informação seguindo um código anteriormente definido; e observação não estruturada, a que Cozby (1989) citado por Afonso (2005) refere ser utilizada

“quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social, [implicando] que o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas e o modo com reagem a eventos que ocorrem.” (p.92).

Para realizar o projeto de investigação sobre as interações entre pares revelou-se pertinente utilizar a observação não estruturada, pois o mesmo visa observar o modo como os alunos se relacionam e interagem entre si, de forma a resolver determinada tarefa. Contudo, a observação tem por base a pergunta de partida, referida no capítulo 1, que orienta o foco da observação, que depende da planificação dos momentos e das tarefas a serem observadas. Tal como refere Afonso (2005) a observação não estruturada tem como produto textos que pretendem refletir fidedignamente a observação feita pelo professor-investigador, no contexto. Assim, nestas observações será utilizado o registo áudio das interações entre os pares de alunos, enquanto concretizam determinada tarefa, previamente planificada, bem como notas de campo, elaboradas durante e imediatamente a seguir ao momento de observação. Isto porque, o meu papel no contexto não é apenas de investigador, mas também de professora-estagiária, visto que a mesma se realiza em contexto de estágio, sendo os alunos da turma os sujeitos de investigação. Neste sentido, a observação poderá ser mais especificamente designada de observação participante que “consiste na inserção do

observador no grupo observado, o que permite uma análise global e intensiva do objeto de estudo.” (Almeida, 1990, p.105).

3.2.2. Inquérito por Entrevista

A entrevista apresenta-se como outra técnica de recolha de dados nas investigações na área da educação. Revela-se, então, oportuno definir globalmente entrevistas como “procedimentos de recolha de informação que utilizam a forma da comunicação verbal.” (Almeida, 1990, p.109).

Todavia, para a elaboração deste trabalho as entrevistas foram maioritariamente feitas a crianças, nomeadamente um tipo específico de entrevistas a que Graue e Walsh (2003) identificam como conversas usadas como entrevista, que remete para as interações entre os pares na resolução das tarefas de português. A utilização das conversas usadas como entrevista revela-se pertinente na medida em que se pretende registar interações comunicacionais entre os alunos. Grue e Walsh (2003) vem corroborar esta conceção ao referirem 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 estas interações.” (p.143).

3.2.3. Análise documental

A análise documental é outra técnica de recolha de dados utilizada nas investigações educacionais, como é o caso da investigação sobre a prática. A utilização desta técnica define-se pela consulta de documentos oficiais e das produções finais dos alunos.

A análise documental surgiu como uma importante técnica de recolha de dados, na medida em que a consulta do projeto curricular de turma e dos processos dos alunos ajudou na construção dos pares e, conseqüentemente, na seleção dos pares a investigar, pois através da consulta dos mesmos documentos pude conhecer melhor os alunos, relativamente às suas dificuldades e capacidades no processo de aprendizagem.

A análise dos produtos concretizados pelos alunos, após a resolução da tarefa, também se enquadra na análise documental, sendo estes documentos, uma importante fonte de informação sobre as aprendizagens adquiridas pelos alunos e as suas dificuldades

3.2.4. Inquérito por questionário

A técnica de recolha de dados inquérito por questionário utiliza-se quando se pretende obter informação de um número elevado de elementos, sobre determinado assunto, tendo

por base a pergunta, a comunicação escrita entre o questionador e os respondentes. Afonso (2005) reitera esta concepção ao mencionar que “o inquérito por questionário consiste num conjunto de questões escritas a que se reponde também por escrito”(p.101). Assim, ao ser utilizado o inquérito por questionário como técnica de recolha de dados “o objetivo principal consiste em converter informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados.” (*Ibidem*).

A utilização do inquérito por questionário revelou-se oportuno para recolher informação de todos os alunos da turma sobre as suas áreas curriculares de eleição, em quais têm mais dificuldades, qual a suas dificuldades a nível do português e qual a sua opinião sobre trabalhar em grupo (ver apêndice I).

3.3. Tratamento e Análise de dados

3.3.1. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo apresenta-se como uma metodologia de análise e tratamento dos dados Isto porque é utilizada para

“restituir o sentido dos textos, das mensagens, das comunicações. Ela pode, eventualmente, permitir captar, não apenas a informação explícita das mensagens, mas ainda as condições teórico-ideológicas de produção dessas mensagens (...) bem como fornecer indicações sobre a articulação dos geradores com os lugares sociais das produções.” (Almeida, 1990, p. 105).

Assim, utilizou-se análise de conteúdo como ferramenta de análise e tratamento da informação obtida, dado que ser fundamental interpretar as interações entre pares, gravadas em áudio, e as observações realizadas. Uma vez que a análise de conteúdo “procura agrupar significações, e não vocábulos, e é, em princípio, aplicável a todos os materiais significantes, a todas as «comunicações», não se cantonando aos textos escritos.” (Almeida, 1990, p.104). A análise de conteúdo permitiu a análise das produções realizadas pelos alunos na resolução das tarefas, na análise das gravações áudio, através de uma grelha de análise de interações e na interpretação das notas de campo, referentes à exploração das tarefas. Logo, para analisar as interações dos pares construí uma tabela (ver apêndice II) que contempla categorias de análise dos diálogos entre os pares. As mesmas surgiram da audição das gravações das interações dos pares, que decorreram ao longo da realização das tarefas. As categorias encontradas para análise das interações foram: emitir opinião, pedir opinião, concordar e discordar. Contudo, a tabela de análise das interações da tarefa “Hora do ditado” tem categorias diferentes, pois parte da tabela de correção do ditado (ver apêndice III) preenchida pelo par, onde acrescentei algumas categorias de análise (ver apêndice IV).

Todavia, é de salientar que o projeto de investigação sobre as interações entre pares, se focou maioritariamente no processo, sendo as produções dos alunos o culminar do mesmo.

3.4. Caracterização do contexto

Ao longo deste ponto será apresentada uma breve caracterização, para que se possa compreender e conhecer melhor o contexto onde o projeto de investigação foi implementado.

Dada a necessidade de orientar a prática pedagógica tendo em conta os interesses e necessidades dos alunos, precisei de conhecer o meio envolvente onde se localiza a escola, bem como fazer uma breve caracterização da instituição e da turma, onde realizei o momento de prática pedagógica supervisionada.

3.4.1. Caracterização da instituição

O momento de prática pedagógica supervisionada foi realizada num agrupamento de escola do distrito de Setúbal, numa escola do 1º ciclo com aproximadamente cento e cinquenta alunos.

A escola localiza-se numa zona maioritariamente rural, onde as atividades económicas predominantes são a agricultura e a vitivinicultura.

O edifício da escola possui dois pisos, com um total de oito salas de aula de 1º ciclo, uma biblioteca escolar, um ginásio, uma sala de apoio escolar, quatro salas apoio às salas do 1º ciclo, designadas de áreas sujas e uma sala de refeições do pessoal docente e não docente. No que respeita ao espaço exterior, a escola dispõe de um átrio coberto, um campo de jogos e uma pequena horta pedagógica.

3.4.2. Caracterização da turma

A turma do 3º ano de escolaridade, onde foi realizado o momento de estágio, é composta por vinte um alunos, seis alunos do sexo masculino e quinze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos.

Na turma está referenciado um aluno com necessidades educativas especiais.

Na sua maioria os alunos são de origem portuguesa, existindo apenas uma aluna de origem romena, cuja, a língua materna não é o português.

Com vista a perceber como os alunos se sentiam em relação à área curricular de português, foram questionados nesse sentido. Assim, na maioria, os alunos referiram gostar da disciplina e não sentirem dificuldades, nomeadamente, a nível da produção textual e da ortografia. Porém, ao observar as produções dos alunos, realizadas em contexto de sala de aula, foi possível constatar o contrário, uma vez que eram visíveis

várias incorreções ortográficas e de pontuação, bem como algumas incoerências frásicas; o que norteou a escolha das tarefas implementadas.

A nível do comportamento, os alunos demonstram algumas dificuldades em cumprir as regras de sala de aula, dada a sua vontade em participar nas atividades propostas ao longo das aulas.

A sala de aula é ampla e iluminada, tendo quatro grandes janelas, as mesas são individuais, mas não estão dispostas individualmente, sendo a disposição da sala rotativa, pois sempre que a professora sente necessidade altera-a. Nas paredes da sala encontram-se placares, onde estão expostos os trabalhos dos alunos. A sala dispõe, ainda, de dois grandes armários para arrumação de materiais variados. No que respeita aos recursos, existe na sala um computador com acesso à internet, um projetor, um quadro com marcadores, materiais diversos (cartolinas, musgami, colas, lápis, tesouras, etc.) e um globo terrestre.

A sala tem ainda ligação uma sala mais pequena, onde se realizam atividades práticas de expressões e atividades experimentais. A sala contempla um armário onde estão guardados materiais de laboratório, um lava loiças, mesas e um quadro.

3.5.Procedimentos

A conceção do projeto de investigação teve por base a implementação de tarefas de português realizadas cooperativamente entre pares, em contexto de sala de aula. Estas tarefas forma enquadradas na prática pedagógica quotidiana, abordando conteúdos de português, nomeadamente, ao nível da expressão escrita, da leitura de imagens e, ainda, conteúdos de gramática, particularmente, de pontuação.

A primeira tarefa a ser implementada em sala de aula, seguindo esta metodologia foi “A hora do ditado”, em que a professora estagiária começou por ditar quatro parágrafos do texto, presente no manual de Português “Uma jangada para dois”, sendo este um excerto adaptado da obra “Histórias para contar em um minuto e meio”, de Madalena, Francisco e Isabel Stilwell. Cada aluno redigiu o seu próprio ditado. Seguidamente, foram trocados os ditados entre os pares, previamente definidos pela professora-estagiária, solicitando-se aos alunos que preenchessem uma tabela na qual teriam de identificar os erros ortográficos do seu par e propor uma correção para os mesmos. Neste seguimento, foi pedido os pares que se juntassem e, em conjunto, propusessem uma correção, para cada erro identificado, no ditado de cada elemento do par.

Ao observar várias produções textuais dos alunos em diversas tarefas de produção textual constatou-se que os alunos apresentavam algumas dúvidas relativamente ao uso da pontuação. Neste sentido, foi proposta a elaboração de um livro de turma para a biblioteca escolar, seguindo uma sequência didática. A mesma tarefa foi realizada ao longo de quatro tempos letivos referentes à área curricular de português.

Inicialmente, foi proposta a escrita de um texto narrativo a pares, partindo de personagens previamente definidas por toda a turma. Para realizarem a tarefa, os pares começaram por planificar o seu texto através do preenchimento de um guião de planificação (ver capítulo 4 – 4.2. Tarefa “Produção textual – construção de um livro”), seguindo-se a escrita do texto narrativo. A fase seguinte foi a correção a pares da pontuação de algumas frases dos textos da turma, selecionadas previamente pela professora. Ao que se seguiu a correção final da pontuação das frases no quadro, em turma, para que os alunos sistematizassem os seus conhecimentos sobre as regras de pontuação, apresentadas no final da atividade. Por último, foi proposto aos pares que revissem o texto e o reescrevessem, tendo em conta o código de correção (ver apêndice V) habitualmente utilizado, de modo a corrigirem os erros de escrita assinalados pela professora-estagiária. A tarefa culminou com junção dos textos e das ilustrações correspondentes que levou à construção do livro para a biblioteca escolar.

A última tarefa dinamizada para a realização do projeto foi “A maior flor do mundo”. Primeiramente, propôs-se a visualização do filme “A maior flor do mundo” alusivo à obra, com o mesmo nome, de José Saramago. De seguida, solicitou-se aos alunos que se juntassem com os pares habituais e preenchessem de forma cooperativa o guião de visualização referente ao filme (ver capítulo 4 – 4.4. Tarefa “A maior flor do mundo”). Por último, foi proposto aos pares a escrita de um texto descritivo sobre a sua leitura do filme “A maior flor do mundo”, preenchendo inicialmente um guião para planificação do texto (ver capítulo 4 – 4.4. Tarefa “A maior flor do mundo”). Terminada a escrita do texto, os pares fizeram a revisão do texto com base no preenchimento do guião de revisão textual (ver capítulo 4 – 4.4. Tarefa “A maior flor do mundo”). Porém, é de salientar que esta tarefa engloba a leitura de imagens e produção textual a pares.

Para a recolha dados sobre as interações entre os pares, foram feitas gravações áudio do diálogo interativo sempre dos mesmos dois pares, previamente definidos. Estas gravações foram analisadas à posteriori, seguindo uma tabela de análise das interações, presente nos anexos, que foi sendo estruturada ao longo da realização das tarefas.

Capítulo 4 - Descrição e interpretação da intervenção pedagógica

O presente capítulo destina-se à descrição e interpretação da intervenção pedagógica, compreendendo também a análise das interações dos pares, em cada tarefa.

As tarefas descritas seguidamente foram propostas em trabalho cooperativo de pares. Para organizar os pares, consulte a professora titular de turma que me falou um pouco sobre os alunos com mais dificuldades na área de português e os que tinham menos dificuldades. Consulte as classificações dos alunos na área de português, o que me facilitou a formação dos pares, que foram constituídos por um aluno com melhor aproveitamento e outro com menor aproveitamento. Observei, ainda, durante cerca de duas semanas as relações entre os alunos da turma, com o intuito de perceber quais os conflitos existentes.

Antes de propor a tarefa “Hora do ditado”, comecei por referir o que se pretendia com o trabalho de pares, ou seja, dizendo que teriam de trabalhar os dois para atingirem o sucesso na conceção do produto final e que, para isso, seria fundamental que partilhassem e debatesses ideias e conceções até chegarem a um consenso. Além disso, foi preciso referir algumas regras de comportamento para trabalharem em grupo, nomeadamente, que falassem baixo, ouvissem as opiniões um do outro, esperassem pela sua vez para falar, respeitassem as opiniões do par e que teriam de participar ambos na concretização das tarefas. Ao introduzir as restantes tarefas, comecei sempre por relembrar, em conjunto com a turma, as regras para trabalhar cooperativamente a pares.

4.1. Tarefa “Hora do ditado – correção a pares”

A tarefa “Hora do ditado” consistiu no ditado de quatro parágrafos do texto “Uma jangada para dois”. Como suporte para a realização da tarefa foi distribuída uma ficha com um espaço para a redação individual do ditado e com uma tabela para a correção a pares. Assim, inicialmente foi proposto que cada aluno redigisse individualmente o ditado. Seguidamente, foram trocados os ditados entre os pares, previamente definidos pela professora, solicitando-se aos alunos que preenchessem a primeira e a segunda coluna da tabela (ver tabela 1), onde o corretor teria de identificar os erros ortográficos do autor do ditado e propor uma correção para os mesmos. Salienta-se, ainda, que a interação entre os elementos ocorreu no momento de preenchimento da terceira coluna da tabela de correção do ditado, em que o par teria de propor uma correção conjunta para os erros ortográficos identificados pelo aluno corretor.

Nesta tarefa os elementos do par assumiram tanto o papel de autor do ditado, como de corretor do ditado do seu par.

Identificação dos erros pelo aluno corretor	Proposta de correção pelo aluno corretor	Proposta de correção pelo par
à	à	à
todo	tudo	tudo
idea	ideia	ideia
vazer	fazer	fazer
lagua	lagoa	lagoa

Tabela 1 – Tabela para correção do ditado

Interação par I – M.F (9 anos) e D. (9 anos)

Aluno autor – M.F.

Aluno corretor – D.

Para proporem uma correção conjunta para os erros identificados o par utilizou, maioritariamente, uma estratégia de correção fonológica, ou seja, liam oralmente a palavra escrita pelo aluno autor e a proposta de correção do aluno corretor, para as poderem comparar. Exemplo disso é a palavra tudo, em que a M.F escreveu todo e a D. escreveu tudo na proposta de correção, optando por ler as palavras oralmente comparando-as. Contudo, a M.F. pronuncia tudo tendo escrito todo, não aceitando o erro e argumenta dizendo: – *Mas o O lê-se U.* – Perante esta situação a D. contra-argumenta explicitando que a letra o só se lê u no final das palavras.

No que respeita à argumentação, o aluno autor pouco argumenta aceitando, maioritariamente, a proposta de correção do seu par. Por outro lado, o aluno corretor justifica quase sempre a sua proposta de correção, nomeadamente através da leitura das palavras – *É com o senão lê-se lagua e não lagoa.* - e de regras ortográficas ou de acentuação referindo: - *à escreve-se com acento agudo.*

Aluno autor – D.

Aluno corretor – M.F.

Ao trocarem de função, o par voltou a utilizar estratégias fonológicas para correção dos erros ortográficos identificados, particularmente a comparação da leitura da palavra

escrita pelo autor com a proposta do corretor (podenos e podemos) e a leitura silabada da proposta de correção (re-co-men-do-lhes, sendo a forma correta recomendou-lhes).

Relativamente à argumentação, o aluno autor apenas argumentou na correção das palavras tomtos para tontos, uma vez que lia sempre tontos, ao deparar-se com esta situação o par justificou a correção – *Só leva m antes do p e do b*. No que se refere à correção dos restantes erros ortográficos identificados, a D. aceitou as correções propostas pela M.F, sem esta ter de as justificar.

Comentário

A partilha e debate de ideias entre os elementos foi fundamental para o preenchimento da coluna referente à “Proposta de correção pelo par”, pois para concretizarem a tarefa foi necessário um momento de interação entre os elementos do par. Considero que a tarefa contribuiu para que ambos os alunos evoluíssem na sua aprendizagem, uma vez que ao serem confrontados com os seus erros e com as propostas de correção do par, os alunos tiveram oportunidade de refletir sobre os mesmos. Além de que, o aluno corretor ao deparar-se com a argumentação do aluno autor, sobre a forma como pensa que a palavra está escrita corretamente, teve de mobilizar conhecimentos para encontrar uma nova estratégia para explicitar a sua proposta de correção, como pode ser constatado através das seguintes evidências.

A M.F. tinha escrito todo em vez de tudo. A D. corrigiu para tudo, mas a M.F argumentou dizendo:

M.F. – Mas o o lê-se u.

D. – Isso é no fim. Aqui lê-se o, todo.

M.F. – Há!! Então assim tem de ser tudo, com u?

D. – Sim.

...

A D. tinha escrito tomtos em vez de tontos. A M.F. corrigiu para tontos, mas a D. volta a ler tomtos como se estivesse escrito corretamente, ao que a M.F respondeu:

M. F. - Não, só leva m antes do p e do b.

D. – Mas o som é igual.

M.F. – Mas só leva m antes do p ou do b, assim é n.

Interação par II – A.M. (9 anos) e A. (9 anos)

Aluno autor – A.M.

Aluno corretor – A.

Como estratégia de correção dos erros identificados pelo aluno corretor o par utilizou maioritariamente uma estratégia fonológica, lendo silabicamente a forma escrita das palavras propostas pelos dois respetivamente (preogupar-preocupar e mágicas-mágicas). Além desta estratégia, também foram mobilizados conhecimentos relativos a regras de ortografia.

No que se refere à argumentação e partilha de ideias entre o par, o aluno autor apenas argumentou na correção da palavra vosses para vocês – *Lê-se igual*. – Assim, ao deparar-se com esta argumentação o aluno corretor teve a necessidade de justificar a sua proposta através da mobilização de conhecimentos de regras ortográficas. – Mas entre duas vogais escreve-se c e não ss. Relativamente aos restantes erros identificados, o aluno autor aceita os erros e a sua consequente correção sem argumentar. Por sua vez, o aluno corretor tenta sempre explicitar as suas ideias, seja através de regras ortográficas, como a descrita anteriormente na palavra you, ou através da comparação da leitura em voz alta das duas formas escritas da palavra, dando ênfase à sílaba onde identificou o erro ortográfico. – *Assim lê-se preogupar*.

Aluno autor – A.

Aluno corretor – A.M.

Ao inverterem os papéis o par voltou a efetuar as suas correções com recurso a estratégias fonológicas, como a leitura em voz alta das formas escritas da palavra proposta pelo aluno palavras todo e tudo, sendo a forma correta tudo, mas também a leitura das palavras dai e daí, dando ênfase à sílaba tónica. Sendo utilizado o conhecimento das regras ortográficas, nomeadamente, na acentuação das palavras, pelo aluno corretor na justificação da acentuação da palavra á para à. – *O acento é agudo*.

Salienta-se, ainda, que o aluno corretor identificou erros que não existiam, como é o caso da palavra afoguem, em que o aluno corretor propôs como correção afogem levando ao seguinte debate de ideias:

Leem silabicamente a palavra afoguem e afogem, sendo que o aluno corretor lê sempre afoguem.

A. – *É afoguem, se não lê-se afojem.*

A.M. – *Não, é afojem. (Escrevendo a proposta de correção sem dar oportunidade ao autor).*

...

Leem a palavra dando ênfase no í, como sílaba tónica.

A.M. – Não leva acento, vês? (Volta a ler a palavra com ênfase no i, convencendo a A. de que a sua proposta é a correta, mesmo não sendo.)

Ainda no que se refere à argumentação, o aluno autor aceita a maioria dos erros sem contestar, mas o aluno corretor expõe sempre as suas ideias com convicção, fazendo-as prevalecer, mesmo que a sua correção não seja a correta. Revela-se, ainda, importante referir a identificação do erro vosses, tal como aconteceu no ditado, corrigindo para vocês sem qualquer argumentação de ambas as partes, referindo: - *É igual ao meu ditado.*

Comentário

As interações entre os elementos do par foram importantes para poderem preencher a coluna da tabela (ver tabela 1) referente à “Proposta de correção do par”, para tal foi necessário a partilha e confronto de ideias entre o par. Neste sentido, considero que a tarefa contribuiu para que ambos os alunos evoluíssem na sua aprendizagem, pois ao serem confrontados com os seus erros teriam de refletir sobre os mesmos para poderem expor as suas ideias ao par. Por outro lado, ao trocarem de papel os alunos, sempre que fossem confrontados com erros, teriam de justificar a sua proposta de correção, além de terem de repensar a sua explicação ao depararem-se com os argumentos do seu par. Todavia, é de salientar que enquanto aluno corretor a A.M. fez sempre valer a sua opinião, recorrendo a um tipo de comunicação assertiva ou agressiva, sem que o seu par tenha demonstrando capacidade de voltar a contra-argumentar ou mesmo quando o faz a A.M. parece não ter em conta esses argumentos do seu par. Assim, considero que a falta de abertura às ideias da A. e à transmissão de conhecimentos ortográficos corretos – *É afoguem, se não lê-se afojem.* – se deveu ao facto da A.M. estar convencida de que a estratégia utilizada era a melhor, pois se a letra/grafema não tem correspondência a um som da fala não deveria ser parte constituinte da palavra. Situações como esta podem dever-se à complexidade das relações som/fonema-grafema.

Neste sentido, é de salientar o contributo desta tarefa no aperfeiçoamento das competências ortográficas, uma vez que ao contrário do ditado tradicional este tipo de tarefa proporciona aos alunos uma oportunidade de refletir sobre os seus erros e de partilhar ideias e conceções sobre a forma ortográfica das palavras.

Semelhanças e diferenças entre os pares

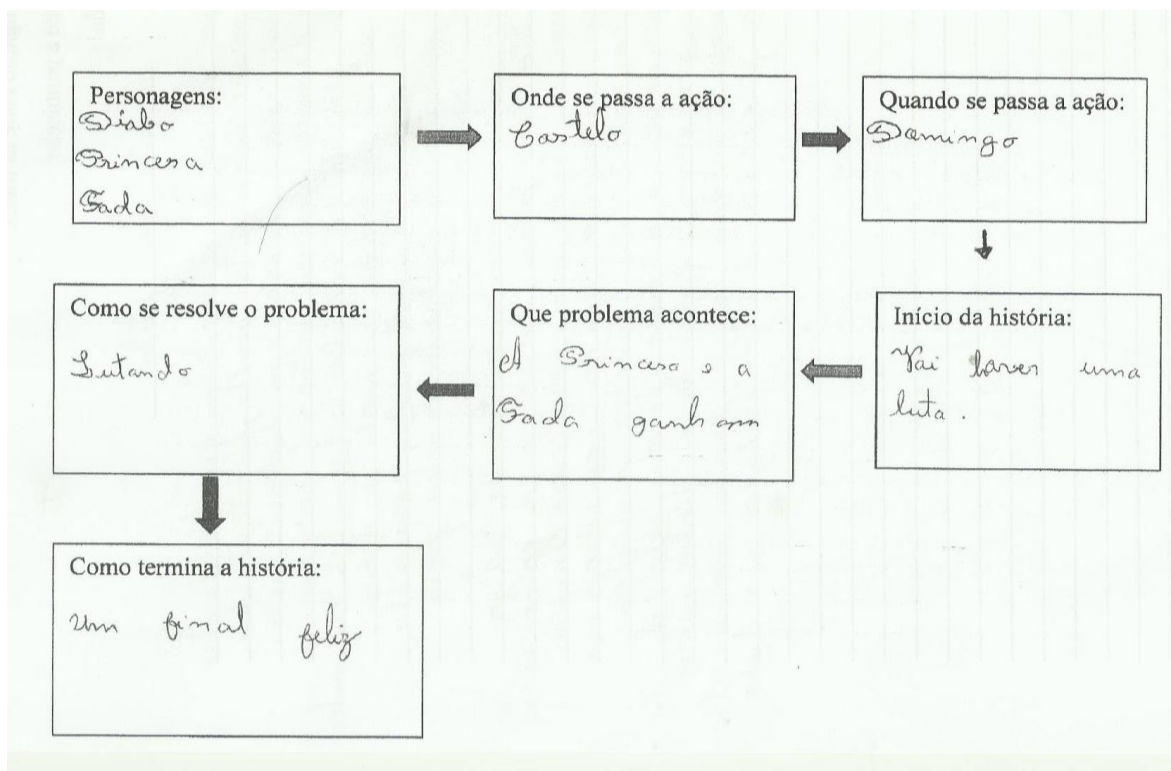
Após a análise dos dados recolhidos, referentes aos dois pares analisados, durante a realização da atividade, revela-se oportuno comparar as interações e estratégias utilizadas pelos pares para concretizarem a tarefa proposta.

Assim, para proporem uma correção conjunta os dois pares utilizaram estratégias semelhantes ao nível do conhecimento fonológico e ortográfico das palavras. Nos dois pares em estudo, a capacidade de argumentar variou de acordo com a função que o aluno se encontrava a desempenhar. Uma vez que, quando os alunos estavam no papel de autor do ditado aceitavam a maioria dos erros identificados pelo par, existindo pouca argumentação dos mesmos. Em contrapartida, quando estavam na função de corretor do ditado do seu par explicitavam sempre as suas opiniões, com o intuito de justificar a sua proposta ao par.

Contudo, também foi possível observar algumas diferenças no processo de realização da tarefa. Dado que, no par II a A.M assume uma postura mais assertiva, nomeadamente, quando desempenha a função de aluno corretor, chegando mesmo a ter um tipo de comunicação um pouco mais autoritária para com a A., com o objetivo de fazer prevalecer a sua opinião, não tendo em conta a opinião do seu par. Por outro lado, os elementos do par I ouvem a opinião um do outro e partilham ideias, para em conjunto proporem uma correção para os erros identificados. Neste sentido, revela-se importante salientar que a utilização de estratégias diferentes leva a que o trabalho de grupo se evidencie como um importante meio de diferenciação pedagógica, uma vez que proporciona oportunidades de desenvolvimento diferentes em termos de aprendizagem.

4.2. Tarefa – “Produção textual – construção de um livro”

A tarefa consiste na escrita de um texto narrativo, partindo de personagens previamente definidas pela turma (fada, princesa e diabo). Para realizarem a tarefa, foi proposto aos pares, anteriormente estabelecidos, que começassem por planificar o seu texto através do preenchimento de um guião de planificação. De seguida, os pares produziram um texto narrativo seguindo o respetivo guião de planificação.



Quadro 4- Guião de Planificação

Interação par I – M.F. (9anos) e D. (9anos)

A realização da tarefa começou com o preenchimento a pares do guião de planificação do texto (ver Quadro 4). Para tal, os elementos do par teriam de debater as suas opiniões até chegarem a um consenso, para responderem às questões do guião.

Ao analisar as interações estabelecidas entre os elementos do par é possível constatar o processo e, conseqüentemente, o debate de ideias até chegarem a uma conclusão final para responderem às questões. Ao longo da realização da tarefa, a interação do par, enquadraram-se o diálogo interativo entre os elementos nas categorias: concordar, discordar e pedir opinião. Para responder a uma questão, o debate de ideias do par até à resposta final pode passar por mais do que uma categoria.

O par encontrava-se a tentar responder à pergunta do guião de planificação “Que problema acontece?”. A D. propõe inicialmente que:

D. – O diabo aparece e tenta matar a fada.

M.F. – Não. Acho melhor, o diabo aparecer e enfeitiçar a fada. Não! Enfeitiçou a princesa. (Falando num tom mais aguçado para fazer prevalecer a sua opinião.)

D. – Está bem. Escreve lá “O diabo apareceu e enfeitiçou a princesa.”.

No episódio descrito anteriormente, a proposta inicial da D. é o ponto de partida para o confronto de ideias entre o par. A M.F. discorda da proposta da D., propondo uma nova solução que aperfeiçoou em seguida, fazendo com que a sua ideia prevalecesse através da utilização de uma comunicação assertiva. Por fim, a D. acaba por concordar com o seu par sem argumentar. Na interação entre o par foi também possível observar pedidos de opinião, seja relativamente à forma ortográfica das palavras como ao conteúdo do texto.

O par estava a partilhar ideias para responderem à questão “Onde se passa a ação?” e tinham chegado a acordo que seria no palácio.

D. – Palácio leva assento?

M.F. – Não. (Mas acaba por escrever com assento).

...

Para responderem à questão “Como se resolve o problema?”, a M.F começa dizendo:

M.F. – A fada apareceu...

D. – A fada apareceu e mandou o diabo para o inferno e a princesa voltou ao normal, o que achas?

A M.F. concordou com a resposta da D., transcrevendo-a para a folha de resposta.

Terminada a planificação do texto, o par passou à conceção do mesmo, seguindo a estrutura concebida no guião.

Ao longo da produção do texto narrativo a pares, os elementos debateram e partilharam ideias através de um diálogo interativo, que se enquadra nas categorias: concordar, discordar, pedir opinião, emitir opinião e correções entre os elementos do par. Porém, o diálogo entre o mesmo assenta, maioritariamente, na discórdia e no pedido de opinião, pois os elementos do par tentam sempre expor o seu ponto de vista, tendo em conta a opinião do seu par, como demonstram as evidências seguintes:

O par tenta resolver um momento de discórdia, sobre o final do texto.

D. – O diabo nunca mais voltou do inferno.

M.F. – Não, isso fica mal. O diabo nunca mais apareceu.

...

A M.F. pede opinião à D. sobre o título do texto:

M.F. – O título pode ser “A princesa enfeitiçada”?

Ao que a D. concorda respondendo:

D. – Sim.

Durante a escrita do texto também é possível verificar inúmeras correções ortográficas e de pontuação entre os elementos do par, que tinham como intuito melhorar o produto final ao nível da produção escritas, como por exemplo:

D. – É enfeitiçada com e, não é com i.

...

M.F. – “Com medo” vírgula; “do reino” vírgula.

Revela-se, ainda, importante salientar que ao longo do diálogo entre os alunos do par apenas foi possível observar uma emissão de opinião, sendo esta uma resposta a um pedido de opinião, uma vez que nos restantes o par apenas se limita a concordar ou não responde.

A M.F. pede opinião ao seu par perguntando:

M.F. – O que achas da princesa estar a dormir a sesta?

Ao que a D. responde dizendo:

D. – Eu acho melhor a princesa estar a dormir a sesta real.

Comentário

A realização da tarefa “Produção textual - construção de um livro” a pares contribuiu para a aprendizagem de ambos os alunos, nomeadamente, em aspetos relativos ao português como a estrutura do texto, a organização da informação do texto e a ortografia, mas também contribuiu para que o par aprendesse a trabalhar cooperativamente, partilhando e debatendo ideias entre si. Contudo, é de salientar que estas aprendizagens não são independentes, uma vez que a interação entre os elementos do par surgiu como uma forma de em conjunto adquirirem novos conhecimentos ao nível da língua portuguesa e de aperfeiçoarem cooperativamente o seu produto final. Assim, desde a realização do guião de planificação e

consequentemente do texto final, o par passou por várias etapas de discussão, em que partem normalmente de uma ideia proposta por um dos elementos e dialogam sobre a mesma, o que frequentemente levava ao seu melhoramento ou mesmo a novas ideias.

Considero, ainda, importante referir o diálogo interativo do par em que foi possível observar categorias como a emissão ou pedido de opinião, além da concordância e da discordância de ideias, que frequentemente levou à argumentação de pontos de vista divergentes.

Interação par II – A.M. (9anos) e A. (9anos)

Seguindo a sequência proposta para a realização da tarefa, o par começou por responder às perguntas do guião de planificação do texto. Para tal, um dos elementos do grupo começava sempre por propor uma resposta à questão, sendo maioritariamente a A.M. a fazer a proposta inicial. Comparativamente com a A.M., a A. apenas faz duas propostas para responder à pergunta, sendo na sequência da sua resposta à questão “Onde se passa a ação?” que se pode observar um diálogo mais rico entre o par, pois pode ser enquadrado nas categorias concordar, discordar e pedir opinião. Saliento, ainda, que é neste diálogo que está presente o único pedido de opinião, com vista ao preenchimento do guião de planificação do texto.

O A.M. leu a questão do guião de planificação:

A.M. – Quando se passa a ação?

A. – Amanhã.

A.M. – Achas que será segunda, terça, sexta, sábado, domingo?

A. – Não. Afinal acho que é Domingo.

A.M. – Sim, Domingo.

Concluída a planificação do texto, o par deu início

À composição do seu texto narrativo, tentando seguir o que tinham planificado no guião.

Assim, durante a produção textual os alunos debateram e partilharam ideias relativas ao conteúdo do texto mas também referentes à estrutura frásica e à ortografia. Contudo, é de salientar que para realizarem a tarefa, a A.M. assumiu o papel de transmissor de ideias e a A. de recetora, tendo como função principal a escrita do texto. Este diálogo interativo enquadra-se nas categorias: emitir opinião, discordar, concordar, pedir opinião, sendo ainda observadas correções ao nível da escrita entre os elementos do par. Ao longo do diálogo

apenas é possível constatar um pedido de opinião referido pela A., que se refere ao título do texto, mas que parece não ter tido resposta do par, que fez prevalecer a sua ideia, ao que a A. apenas se limita a concordar.

A. – O título pode ser “A princesa”?

Entretanto a A.M agarra a folha e diz:

A.M. – Eu escrevo o título “A luta no castelo”.

A. – Pode ser esse o título.

No diálogo entre os elementos do par, também, só esta presente uma emissão de opinião da A., que em determinado momento do texto propõe que as personagens comecem a lutar, seguindo a planificação do texto. Ao deparar-se com esta proposta da A., a A.M. responde de forma assertiva, discordando com o seu par.

A. – Acho que agora eles podem começar a lutar os dois.

A.M. – Pera. Não é nada para lutar ainda.

Durante o momento de diálogo entre o par a A.M. apenas concorda uma vez com a A. na forma como termina o texto, mas acrescenta algo à ideia inicial com o propósito de a aperfeiçoar.

A. – Vamos colocar: Eles ficaram muito feliz e viveram muito bem.

A.M. – Sim, pode ser, mas acrescenta “num belo castelo”.

No que se refere às correções entre os elementos do par, tal como referido estas incidiram ao nível da construção frásica e da ortografia, sendo de mencionar que a correção nem sempre estava correta, mas tinha como intuito melhorar a produção escrita do par.

A. – “que lá dentro”.

A.M. – Não, é “e lá dentro”.

...

A.M. – Notícias está mal escrito. Olha é “nas notícias”. Escreve notícias que eu dito.

É nu, com u.

...

A.M. – Quero tracinho te.

A. – Eu sei escrever.

Comentário

Considero que a realização da tarefa “produção textual – construção de um livro” a pares contribuiu para a aprendizagem de ambos os elementos. Todavia, julgo que os alunos adquiriram, sobretudo, aprendizagens de português. Uma vez que os diálogos incidiram, principalmente, na correção ortográfica, por parte de um dos elementos, pois o outro elemento pouco expôs as suas ideias e argumentou. Assim, através da observação do trabalho do par e da análise dos diálogos foi possível constatar alguma dificuldade por parte dos alunos em trabalharem cooperativamente, expondo as suas ideias, debatendo-as com o par e ouvindo as ideias do outro. Logo, é de salientar a atitude adotada por cada elemento do par, uma vez que a A.M. assumiu o papel de transmissor de ideias e a A. de recetor, tendo como função principal a escrita do texto, não impondo as suas ideias nem fazendo valer a sua opinião. Penso que esta situação poderá ter acontecido devido a alguma desmotivação por parte da A., pois inicialmente expunha as suas ideias, mas ao ser confrontada com a assertividade e liderança da A.M., fazendo com que as suas ideias prevalecessem, poderá ter levado à desmotivação.

Semelhanças e diferenças entre os pares

Seguidamente a terem sido analisados os dados recolhidos durante a realização da tarefa, referentes aos dois pares em estudo, revela-se oportuno comparar as estratégias para a resolução da tarefa, bem como as aprendizagens adquiridas por ambos.

Assim, ao longo da análise de dados foi possível observar semelhanças, nomeadamente, ao nível das estratégias utilizadas pelos dois pares, para responderem às questões do guião de planificação partiam de uma proposta inicial de um dos elementos que seria posteriormente debatida. Além disso, também foi possível constatar a necessidade e a consequente existência de correções entre o par durante a produção do texto, tendo como intuito o melhoramento do mesmo. Ainda, no que respeita às semelhanças é de referir as aprendizagens realizadas pelos alunos referentes à língua portuguesa, através correções e do debate de ideias entre os elementos dos pares, mas também relativas à estrutura do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) sustentadas no guião de planificação do texto.

Todavia, o trabalho cooperativo entre os pares também foi diferente. Dado que, o par I partilhou ideias entre si e discutiu as, produzindo o seu texto em conjunto. Por sua vez, o

par II demonstrou algumas dificuldades em trabalhar cooperativamente, pois um dos elementos assumiu o papel de transmissor de ideias e outro de recetor, escrevendo o texto, sendo o diálogo interativo para partilha e debate de ideias entre o par, praticamente inexistente. A mesma situação poderá ter influenciado o produto final, visto que o do par I seguiu uma linha orientadora na produção textual e o par II teve mais dificuldade em fazê-lo.

4.3. Tarefa - “Aprender a Pontuar”

A tarefa “Aprender a pontuar” surgiu após a análise das produções textuais referentes à tarefa “Produção textual – construção de um livro”. Assim, selecionou-se uma frase de cada texto produzido e propôs-se aos alunos que as corrigissem em conjunto com o seu par de trabalho habitual. Para tal, foi-lhes distribuído uma ficha com as frases pontuar corretamente:

- a) E a princesa respondeu:
 - Sim quero resolver o problema.
- 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.

Posteriormente, cada par foi ao quadro corrigir a frase que lhe correspondia, explicitando aos colegas a forma como pensaram, tendo como intuito a sistematização de conhecimentos sobre a pontuação.

Interação par I – M.F. (9anos) e D. (9anos)

A tarefa visava o debate de ideias sobre a pontuação das frases. Contudo, o par I resolveu a tarefa de forma mais individualizada, pois os elementos partilharam a folha entre si e pontuaram as frases alternadamente, não havendo sempre partilha e confronto de ideias e conhecimentos. Porém, foi possível observar algum diálogo interativo entre os elementos para que concretizassem a tarefa com o apoio de ambos. O diálogo entre o par enquadra-se

nas categorias de concordar, discordar e pedir opinião. A concordância entre os elementos do par esteve, frequentemente, presente no diálogo do mesmo. O facto de concordar ter um papel predominante no diálogo revela o conhecimento de algumas regras de pontuação e da sua aplicação, mas também o contrário, sendo mais evidente no discurso da M.F., tal como mostram as evidências seguintes.

O par estava a pontuar a frase “- Sim quero resolver o problema.”. A D. lê pausadamente:

D. – “Sim, quero resolver o problema.”, leva vírgula depois do sim.

M.F. – É verdade. É aquela coisa do sim.

...

O par encontrava-se a pontuar a frase “- Hoje o diabo não apareceu.”.

D. - É hoje vírgula.

M. F. – Eu não sei, por isso acho que sim.

O pedido de opinião também surge com alguma frequência ao longo do diálogo entre o par. Os mesmos revelam, maioritariamente, alguma dificuldade na colocação de vírgulas, tal como aconteceu nos momentos de concordância entre os elementos do par.

O par estava a pontuar a frase “Nessa noite a fada e a princesa foram a uma discoteca, e chegaram a casa às 3 horas da madrugada.”.

D. – Achas que meto vírgula a seguir a “Nessa noite”?

M.F. – É melhor.

...

O par estava a dialogar sobre a pontuação da frase “Por favor vem buscar-me a uma gruta.”

M.F. – Meto vírgula depois de “Por favor”?

D. – Sim, é uma pausa.

Considero, relevante salientar a dúvida demonstrada pela M.F. na utilização do ponto final ou do ponto de exclamação, pedindo ajuda ao seu par para decidirem qual a pontuação correta a utilizar para terminar a frase, uma vez que ela estava um pouco na incerteza.

A M.F. estava a pontuar a frase “- Ó minhas amigas eu só raptei a princesa para poder falar com ela.”. Inicialmente propõe:

M.F. – “Ó minhas amigas” e a seguir vírgula.

D. - Sim, vírgula.

Mas entretanto surge a dúvida sobre qual a pontuação correta a utilizar para terminara frase.

M.F. – Ponto final ou de exclamação?

D. – De exclamação.

Saliento que ao longo da realização da tarefa apenas se constatou um momento de discordância entre o par sem que argumentassem a sua opinião. A discordância é observável enquanto dialogavam sobre como pontuar corretamente a frase “A fada má que se chamava Matilde odiava a princesa, e um dia disse-lhe: - Vou-te lançar um feitiço, porque eu odeio-te.”.

D. – “A fada má”, vírgula.

M.F. – Não.

D. – Sim.

Comentário

Considero que o confronto e partilha de ideias contribuíram para resolver algumas das alíneas da tarefa, uma vez que suscitou algumas dúvidas, nomeadamente, na colocação de vírgulas, sobre as quais o par teve a oportunidade de dialogar. No entanto, foi possível constatar que a interação entre os elementos do par não foi fundamental para a resolução da tarefa, pois a estratégia utilizada foi cada elemento resolver alternadamente uma alínea, só dialogando com o seu par quando surgia alguma dúvida. Logo, para resolverem a tarefa o par utilizou, maioritariamente, a metodologia de trabalho individual em detrimento do trabalho cooperativo. Todavia, é de salientar a consulta do par sempre que surgiam dúvidas. Deste modo, estão a construir o seu próprio conhecimento de forma ativa e em cooperação com o outro.

Por fim, julgo importante referir que ao analisar as interações entre os elementos do par durante a resolução da tarefa constatei a existência de alguma confusão entre dois aspetos distintos da linguagem escrita, a acentuação das palavras e a pontuação.

*Ao pontuar a frase “- Hoje o diabo, não apareceu.”, a M.F. questionou a D. dizendo:
M.F. – Não sei se diabo leva acento.*

Interação par II – A.M. (9 anos) e A. (9 anos)

A tarefa “Aprender a pontuar” visava a partilha e debate de ideias entre o par, para chegarem a uma proposta final de pontuação das frases selecionadas. Assim, com o intuito de resolver a tarefa o par começou por dividir as frases, metade para cada elemento, mas o mesmo só ocorreu na escrita, pois confrontaram ideias e partilharam conhecimentos para uma proposta final. Neste sentido, o diálogo entre os elementos do par enquadra-se nas categorias concordar, discordar e pedir opinião. O diálogo entre os elementos do par revelou, maioritariamente, discórdia, em relação à pontuação correta para pontuar as frases, sendo normalmente a A.M. a fazer a proposta e a A. a discordar argumentando.

Ao pontuar a frase “E a princesa, respondeu: - Sim, quero resolver o problema.”:

A.M. – Eu acho que é “Sim quero” e depois vírgula.

A. – Não, a vírgula é depois do sim. Olha lá “Sim, quero...”

...

O par estava a pontuar a frase “A princesa Anabela disse. – E o baile real que estava combinado hoje à noite?”.

A.M. – Está aqui o ponto a seguir ao disse.

A. – Mas é dois pontos, porque a princesa fala.

Ainda no que se refere aos momentos de discórdia observados durante a resolução da tarefa, também se constatou alguma assertividade ao nível da comunicação por parte da A., pois estava convicta que a sua proposta era a correta, fazendo prevalecer a sua opinião. Contudo, começou por pedir opinião ao seu par.

Para pontuar a frase “ – E que tal eu fazer parte do vosso reino? disse ele, e ficaram felizes com o diabo a fazer parte do reino.”.

A. – Achas que é assim? (apontando para o ponto de interrogação, já presente na frase). – É ponto de interrogação?

A.M. – É ponto final.

A. – Não, esta é minha e eu é que sei.

Durante a realização da tarefa, a aluna A. pediu ainda outra opinião ao seu par, para pontuar a frase “- Hoje o diabo não apareceu.”, sendo que para chegarem a uma proposta final o diálogo entre os elementos passou por todas as categorias.

A.M. – É ponto de exclamação.

A. – É ponto de interrogação. Colocamos antes ponto final como está?

A.M. – Sim, colocamos ponto final.

Ao longo da interação do par, para a resolução da tarefa, também se constatou momentos de concordância entre os elementos.

Porém, revele-se oportuno salientar a confusão demonstrada pelo par entre o símbolo que representa o ponto de interrogação (?) e o que representa o ponto de exclamação (!), bem como qual a utilização correta para cada um.

Ao pontuar a frase “E depois a fada apareceu e o diabo, ficou com medo, porque a fada era a mais poderosa do reino, então decidiu voltar para o inferno e disse: - Destrói o feitiço!”, o par conversa sobre a melhor forma de pontuá-la.

A. – Aqui é ponto de interrogação a seguir a “Destrói o feitiço”.

A.M. – Pode ser.

...

O par estava a pontuar a frase “ – Ó minhas amigas eu só raptei a princesa para poder falar com ela.”.

A.M. – Acho que termina com ponto de exclamação.

Entretanto, ao escrever coloca ponto de interrogação no lugar do ponto de exclamação, como tinha referido anteriormente. O seu par não corrige, nem refere nada a respeito da troca, apenas responde:

A. – Acho que é assim.

Comentário

A interação entre os elementos do par e a consequente partilha e confronto de ideias contribuiu para a resolução da tarefa, mas sobretudo para a aprendizagem de ambos os elementos do par. Esta afirmação é corroborada com o permanente diálogo do par durante a resolução da tarefa, abdicando da sua estratégia inicial de cada elemento do par resolver metade das alíneas, sendo que duas alíneas da tarefa foram resolvidas individualmente, não

existindo debate de ideias. Porém, é de salientar a importância do diálogo entre os elementos, pois confrontam ideias e argumentam os seus pontos de vista, debatendo-os com o seu par até que cheguem a uma proposta conjunta para pontuarem a frase. Assim, as aprendizagens dos alunos do par, referentes à língua portuguesa e nomeadamente à pontuação, foram adquiridas e construídas em cooperação com o outro, tendo por base o confronto e partilha de ideias.

Semelhanças e diferenças entre os pares

Após a análise das interações entre os dois pares, segue-se a comparação das mesmas, referindo as semelhanças e as diferenças observadas entre os pares, durante a resolução da tarefa.

Assim, o pedido de opinião e o debate de ideias entre o par surge sempre que os alunos que estão a escrever a frase apresentam alguma dúvida relativa à pontuação correta a utilizar, o que foi possível verificar no par I. No par II a interação não remete apenas às dúvidas que surgem, mas também à emissão de opiniões e ao confronto de ideias.

O diálogo do par I enquadra-se, maioritariamente, em categorias diferentes das do par II. O diálogo do par engloba, sobretudo, a concordância, não existindo muita argumentação e justificação das conceções defendidas por cada elemento. Por outro lado, o diálogo do par II é baseado, principalmente, na discórdia, o que levou a que, frequentemente, os elementos do par sentissem necessidade de justificar as suas propostas.

Contudo, foi possível observar em ambos os pares partilha de conhecimentos sobre o conteúdo programático a trabalhar: a pontuação.

4.4. Tarefa – “A maior flor do mundo”

A última tarefa dinamizada para a realização do projeto foi “A maior flor do mundo”. Primeiramente, propôs-se a visualização do filme “A maior flor do mundo” alusivo à obra, com o mesmo nome, de José Saramago. De seguida, solicitou-se aos alunos que se juntassem com os pares habituais e preenchessem de forma cooperativa o guião de visualização referente ao filme (ver tabela 2).

Nome dos elementos do grupo: Diana e Afélio J. Data: 15/05/2019

Guião de apoio à visualização de um filme

Qual o título do filme?	A Maior Flor do Mundo
Como se inicia o filme?	O filme começa a ser uma flor muito pequena.
Quem é o narrador?	José Saramago
Quais são as vossas personagens preferidas? Porquê?	A flor e o menino, porque são as personagens mais importantes.
De que personagens menos gostaram? Porquê?	Do bicho, porque é feio.
O filme era sobre o quê?	era sobre uma flor muito grande.
Onde se desenrola a ação?	Desenrola-se numa colina.
Quando se desenrola a ação?	Um dia.
De que cena mais gostaram? Porquê?	Gostamos quando a flor fica maior, porque faz a aldeia, mais bonita.
De que cena menos gostaram? Porquê?	Quando o menino deu um pontapé ao bicho, porque estava a fazer mal ao bicho.
Como finaliza o filme?	Finalizaram o filme toda a aldeia a ser a linda flor.

Tabela 2 - Guião de visualização do filme "A maior flor do mundo"

No dia seguinte, recuperou-se o guião de visualização preenchido pelos alunos, sendo proposto aos pares a escrita de um texto descritivo sobre a sua leitura do filme “A maior flor

do mundo”, preenchendo inicialmente um guião para planificação do texto (ver tabela 3). Terminada a escrita do texto, os pares fizeram a revisão do texto com base no preenchimento do guião de revisão textual. Porém, é de salientar que esta tarefa engloba a leitura de imagens e produção textual a pares.

A tarefa terminou com a apresentação dos textos produzidos à turma.

Quais as personagens da história?	O menino, Lareiro, Bicho e pessoas.
Onde se passa a ação?	Passa-se numa colina
Quando se passa a ação?	Um dia
Como se inicia a história?	Jonica-se com uma flor pequenina
Que problema acontece?	A flor ficou marchada.
Como se resolve o problema?	O menino foi buscar água do rio e regar a flor as suas mãos para
Como termina a história?	Toda a aldeia a ver a flor.

Tabela 3-Guião de planificação do texto "A maior flor do mundo"

Interação par I – M.F. (9 anos) e D. (9 anos)

A tarefa “A maior flor do mundo” iniciou-se com a proposta de visualização do filme com o mesmo nome, sendo solicitado aos pares que preenchessem o guião de visualização sobre o filme, respondendo às questões.

Para realizarem a primeira parte da tarefa, que diz respeito ao preenchimento do guião de visualização do filme cooperativamente, o par dialogou sobre cada questão até chegarem a consenso. Contudo, o par não trocou opiniões sobre as duas primeiras questões do guião. A primeira questão referia-se ao título do filme, algo que já sabiam responder previamente. A questão seguinte sobre a forma como se inicia o filme foi respondida apenas por um elemento do par. Em seguida, o par começou por responder alternadamente às questões do guião. O diálogo entre os elementos do par enquadra-se em categorias semelhantes às das tarefas anteriores: concordar, discordar e pedir opinião. Ao longo da

interlocução foi observável, maioritariamente, momentos em que os elementos do par concordam com a proposta do seu colega, podendo acrescentar alguns pormenores à resposta.

Ao responder à questão “Quem é o narrador?”.

M.F. – O narrador é o José Saramago.

D. – Claro.

...

O par dialoga sobre a resposta a dar à questão “O filme era sobre o quê?”.

M.F. – Sobre uma flor que cresceu muito.

D. – Sim. Escrevemos sobre uma flor muito grande.

...

Para responder à questão “De que cena menos gostaste? Porquê?”.

D. – Quando o menino deu um pontapé ao escaravelho.

M.F. – Porque estava a fazer mal ao bicho.

Ao longo da interação entre o par apenas se pode constatar um pedido de opinião, que levou à mudança de uma proposta inicial da M.F. com a qual a D. tinha concordado, mas que posteriormente propôs uma pequena alteração, pedindo opinião à M.F.

Diálogo entre o par para responder à questão “Onde se desenrola a ação?”.

M.F. – Numa montanha.

D. – Sim, é numa montanha.

(...)

D. – Pomos antes numa colina?

M.F. – Sim, fica muito mais fixe.

A discórdia entre o par também esteve presente ao longo do diálogo para realização do guião de visualização do filme. A discórdia surge maioritariamente de uma proposta da M.F. que a D. acaba por contestar, propondo alterações e justificando a sua opinião, respondendo ao “Porquê?” que complementam estas questões. Também foi possível ver a progressão e aperfeiçoamento da resposta a uma questão, através de um momento de discórdia entre o par.

O par encontrava-se a responder à questão “Quais as personagens preferidas?”.

M.F. – As personagens preferidas são o José Saramago.

D. – Não, é a flor e o menino, porque são as personagens mais importantes.

...

Para responderem à questão “Como finaliza o filme?”.

M.F. – Encontram o menino.

D. – Não, toda a aldeia a olhar para a linda flor.

M.F. – Não, toda a aldeia não. Todas as pessoas.

Seguindo a sequência de realização da tarefa, foi proposto aos pares que planificassem um texto narrativo com base no filme “A maior flor do mundo” e no guião de visualização preenchido anteriormente.

Assim, o par começou por planificar cooperativamente o seu texto, partilhando e debatendo e ideias para responderem em conjunto às questões do guião. Deste modo, é de salientar que o diálogo referente à interação entre o par engloba as mesmas categorias que as tarefas anteriores, ou seja, concordar, discordar e pedir opinião. Contudo, não foi perceptível nenhum pedido de opinião durante a planificação do texto narrativo do par.

Para responderem às questões cooperativamente, a estratégia utilizada pelo par foi partir de uma proposta de um dos elementos com a qual o outro elemento concordava ou discordava, expondo a sua opinião ao colega. Sendo que, durante a interação do par a discórdia foi a categoria mais observada, uma vez que, o elemento que discordava com a proposta inicial tinha a convicção de que a sua resposta era a que estava correta ou queria modificar algo à proposta do seu par.

O par encontrava-se a responder à questão do guião de planificação “Que problema acontece?”

M.F. – Uma flor pequena cresce muito.

D. – Não, no que problema acontece é a flor fica murcha.

...

Para responderem à questão “Como se resolve o problema?”, partem da proposta inicial da M.F.

M.F. – O menino foi ao lago buscar água para a flor beber.

D. – Não, o menino foi ao rio. Põe, o menino foi buscar água ao rio, com as suas mãos, para regar a flor.

Para complementar a proposta inicial da D. para responder à questão “Quais as personagens da história?” o debate de ideias enquadra-se nas categorias de concordar e discordar até que o par chega a uma resposta final.

D. - Menino, Saramago, bicho...

M.F. - É isso.

A M.F. continua a escrever, dizendo:

M.F. - Bichinho.

D. - Não, mete só bicho, pais.

M.F. - Não metemos pais, metemos só pessoas.

Ainda, no que respeita aos momentos em que o par concordou entre si, com a proposta inicialmente apresentada por um dos elementos, estes limitaram-se a anuir com a proposta do par sem qualquer argumento ou justificação.

O par encontrava-se a responder à questão “Onde se passa a ação?”.

M.F. - Numa colina.

D. - Sim, passa-se numa colina.

...

A responderem à questão “Quando se passa a ação?”.

M.F. - Um dia.

D. - Yah. Mete um dia.

Revela-se oportuno mencionar a não existência de qualquer tipo de partilha de ideias para responder à questão “Como se inicia a história?”, pois a D. apenas refere a sua proposta “*Inicia-se com uma flor pequenina.*”, sendo esta a proposta final, que retrata exatamente o que visualizaram no filme e escreveram no guião de visualização.

Após planificar o texto, o par procedeu à produção textual, baseada no filme “A maior flor do mundo”, seguindo o que tinham previamente planificado através do guião.

Para a realização da produção textual de forma cooperativa, o par debateu e partilhou ideias, sendo esta partilha enquadrada nas mesmas categorias que a na tarefa “Produção textual – construção de um livro”: emitir opinião, discordar, concordar, pedir opinião e correções entre os elementos do par. Durante a realização da produção textual o par interagiu pouco, uma vez que, foi quase sempre a D. a propor ideias, tendo sido sobretudo escrito por

ela, mas iniciado pela sua colega. Porém, ao longo da interação entre os elementos do par ocorreram, maioritariamente, momentos de discórdia de ideias referentes ao conteúdo do texto, que levaram ao complemento e aperfeiçoamento da proposta inicial.

M.F. – Um menino saltou do muro do seu quintal.

D. – Não escrevas isso. Põe “um dia um menino foi passear..”

M.F. – Foi passear a uma colina.

D. – Não, foi passear ao rio que bem conhecia.

M.F. – Não, foi passear e viu um bichinho.

Para produzirem o texto, os elementos do par também recorreram a pedidos de opinião do seu colega, relativos ao conteúdo deste. Em contrapartida, os elementos do par não emitiram qualquer opinião.

D. – Vamos por “viu uma colina e logo a encosta subiu”?

M.F. – Sim, pode ser.

...

D. – Pomos que aconteceu um milagre?

M.F. – Sim, caiu uma pétala em cima do menino.

A concordância entre o par, observada ao longo da redação do texto, surge com o anuir da proposta inicial do colega, complementando-a.

M.F. – A flor começou a crescer, a crescer.

D. – Sim, a crescer mais do que o normal.

Revela-se, ainda, oportuno salientar a existência de correções entre os elementos do par, sendo estas referentes à estrutura frásica e à pontuação, dado que, os mesmos aspetos tinham sido trabalhados de forma mais explícita, em sala de aula.

M.F. – Um dia o menino.

D. – Não é o menino é um menino.

...

D. – O pobre bicho, depois vírgula, viu.

Por fim, o par preencheu um guião de revisão, não tendo debatido ideias, uma vez que, apenas um dos elementos do par preencheu o guião, após terem lido o texto narrativo. Todavia, é de salientar a sugestão de melhoramento que o par apresentou “*Não devemos repetir muitas vezes as mesmas palavras e devemos colocar mais pronomes pessoais.*”, sendo um dos aspetos que tínhamos referido que os alunos teriam de melhorar, quando realizaram a tarefa “Produção textual – construção de um livro”. Porém, ao analisar o texto produzido pelo par são perceptíveis outros aspetos a melhorar, como a ortografia, a estrutura frásica, a pontuação, entre outros, como pode ser constatado através do excerto retirado do texto do par.

“Com uma casca o menino apanhou o pobre bicho, viu uma colina e logo a encosta sobiu, mas, ao chegar lá a cima apenas uma flor ele viu, mas a flor não estava com bom aspeto.” (M.F. - 9 anos e D. - 9 anos, “A maior flor do mundo”).

Comentário

A tarefa “A maior flor do mundo” contribuiu para aquisição e desenvolvimento de aprendizagens de língua portuguesa, mas também referentes ao trabalho de grupo.

Assim, julgo que o preenchimento do guião de visualização foi mais acessível com a contribuição dos dois elementos, pois se um não se lembrasse de algum aspeto do filme o outro pode ajudar, completando o guião de planificação.

No que se refere ao guião de planificação do texto, o par partilhou e debateu ideias através de um diálogo interativo. A estratégia adotada pelo par foi partir de uma proposta inicial de um dos elementos e irem dialogando sobre a mesma até chegarem a um consenso final, para responderem às questões do guião. A utilização desta estratégia levou a que os alunos tivessem de expor as suas opiniões e sempre que necessário defendê-las, porém, a argumentação e justificação das ideias apresentadas foi um aspeto pouco perceptível no discurso dos elementos do par.

Relativamente à produção textual, considero ter existido pouca interação entre os elementos do par, dado que, o texto foi escrito, maioritariamente, pela D. sem que o seu par contestasse o seu trabalho, realizado um pouco de forma individual. Contudo, é de salientar a existência de algumas correções entre os elementos do par, relativas à escrita, com o intuito de melhorarem cooperativamente a sua produção textual.

Ao nível das aprendizagens referentes à língua portuguesa, considero que a prática da produção textual é algo positivo, pois ajuda a melhorar a produção escrita dos alunos. No

entanto, esta produção textual ao ser apoiada na planificação do texto auxilia os alunos em aprendizagens relativas à estrutura do texto narrativo, como foi o caso. Por sua vez, o guião de revisão também tem um papel importante na aprendizagem dos alunos, pois leva a que o par identifique alguns aspetos a melhorar na sua produção textual, refletindo sobre elas. Porém, os alunos não estavam habituados a trabalhar com o guião de revisão, podendo ser este o motivo que levou o par a preenchê-lo de forma menos reflexiva e ponderadamente, sem se debruçarem mais profundamente sobre o guião e o texto produzido.

Interação par II – A.M. (9 anos) e A. (9 anos)

Seguindo a sequência de realização da tarefa “A maior flor do mundo”, o par começou por assistir ao filme baseado na obra “A maior flor do mundo” e preencher o guião de visualização correspondente.

Para realizarem esta etapa da tarefa o par partilhou e debateu ideias sobre as respostas para cada uma das questões do guião. O diálogo do par durante o preenchimento conjunto do guião de visualização, tal como o diálogo do par I, enquadra-se nas categorias: concordar, discordar e pedir opinião. Neste sentido, é de salientar que o par conversou sobre todas as questões do guião, sendo perceptível um equilíbrio entre os momentos em que concordam e os que discordam das ideias propostas pelo seu par. No que se refere à concordância entre o par, esta baseia-se na anuência da proposta inicial de um dos elementos pelo outro, mas também na complementaridade da resposta.

O par estava a responder à pergunta “O filme era sobre o quê?”.

A. – Sobre a maior flor do mundo.

A.M. – Sim, sobre a maior flor do mundo.

...

Diálogo do par com intuito de responder à questão “Como começa o filme?”.

A.M. – Começa com o menino...

A A. acrescenta:

A. – E com a mãe, com as pessoas e com o pai.

Por sua vez, os momentos de discórdia refletem propostas e contrapropostas de ideias, sem justificação ou argumentação, até que chegam a uma resposta final.

O par encontrava-se a responder à questão “Onde se desenrola a ação?”

A. – *Em casa.*

A.M. – *Em casa?*

A. – *Na floresta.*

A.M. – *Na rua.*

Salienta-se, ainda, o diálogo com vista à resposta à questão “Como finaliza o filme?”, uma vez que, o par estava parado na última questão do guião e a professora aproximou-se para os poder auxiliar, fazendo algumas questões para que o par respondesse à pergunta. Contudo, ao fazer este tipo de questões a professora não deixou que o par refletisse sobre as mesmas, direcionando a resposta e fazendo com que a A.M. propusesse uma resposta inicial. Ao questionar a segunda vez o par, a aluna A. discorda, colocando a resposta esperada pela professora.

A professora pergunta:

Prof. – Então meninas, como termina o filme?

A.M. – Todos felizes.

Prof. – Sim. E mais? A ver o quê?

A. – A ver a flor. Pomos antes a ver a flor.

Ao longo do preenchimento cooperativo do guião de visualização também foi possível observar pedidos de opinião, seja sobre a pergunta propriamente dita, ou sobre a justificação da resposta dada pelo par.

Interação do par com o objetivo de responder à questão “ Quais as personagens preferidas?”

A. – Acho que foi do menino, da mãe e do pai, não achas?

A.M. – E também do escaravelho.

...

O par estava a dialogar sobre a questão “De que cena menos gostaram? Porquê?”, sendo a proposta escrita pela A.M. “A cena que menos gostamos foi o menino a meter o escaravelho dentro da caixa.”. Para justificarem, a A. pede opinião à A.M, dizendo:

A. – Porque ele assim podia morrer né?

A.M. – Sim.

Posteriormente, o par deu continuação à resolução da tarefa “A maior flor do mundo” com a planificação de um texto narrativo, baseando-se no filme visionado e no guião de visualização do mesmo, preenchido anteriormente.

Com o intuito de planificarem o texto cooperativamente os elementos do par dialogaram sobre as questões do guião, assentando a interação nas mesmas categorias referidas na interação do par I: concordar, discordar e pedir opinião, porém, não foi possível observar interações que se enquadrem na última categoria. A estratégia utilizada pelo par para planificarem o texto em conjunto foi partirem de uma proposta inicial de um dos elementos do par conversando sobre ela, concordando ou não com a mesma e propondo novas ideias até chegarem a um consenso final. Assim, ao analisar a interação do par é perceptível a predominância da discórdia entre os elementos do par, que se reflete no confronto de ideias, na necessidade de um dos elementos acrescentar algo à proposta inicial, no melhoramento da resposta na concordância com a pergunta ou na formulação de uma resposta mais completa.

O par encontrava-se a responder à questão “Que problema acontece?”.

A.M. – A flor estava a morrer.

A. – Acho que é antes “o menino encontrou uma flor murcha”.

...

O par estava a conversar sobre a questão “Quais as personagens da vossa história?”.

A. – Mãe e o pai...

A.M. – Não, olha que também é o menino, o escaravelho, as pessoas e a flor.

...

Para responderem à questão “Como se inicia a história?”, a A.M. propôs inicialmente:

A.M. – A flor estava a morrer.

A. – Não, tem de ser inicia.

...

O par estava a responder à questão “Como se resolve o problema?”.

A.M. – Tratando-a, a dar água.

A. – Põe, que o problema resolve-se a dar água à flor. É o que ele faz no filme.

Ao longo da interação do par para preenchimento cooperativo do guião de planificação, também foi possível observar momentos em que os elementos concordam entre si, sendo que mesmo concordando um dos elementos chega a acrescentar mais alguns aspetos à proposta inicial do seu par.

Com o intuito de responderem à questão “Onde se passa a ação?”.

A. – Na rua.

A.M. – Pode ser.

...

O par dialoga sobre a questão “Como termina a história?”.

A. – Termina com muita felicidade.

A.M. – Sim, com o menino e a flor felizes e todas as pessoas a ver.

Revela-se, ainda, oportuno referir que não existiu interação para responderem à questão “Quando se passa a ação?”, pois a proposta do par foi exatamente a mesma que a que colocaram como resposta a questão “Quando se desenrola a ação?”, no guião de visualização. Logo, a A.M. apenas disse à A. :

A.M. – Aqui pões “Num lindo dia de sol.”.

Finda a planificação do texto, o par deu início à sua produção textual, tendo por base o guião de planificação preenchido anteriormente. Para realizar a tarefa, o par debateu e partilhou algumas ideias, que se enquadram nas categorias referidas no par I, na análise da interação durante a etapa produção textual, que são: emitir opinião, discordar, concordar, pedir opinião e correções entre os elementos do par. Contudo, é de salientar a pouca interação entre o par, uma vez que a A.M. assumiu novamente o papel de transmissor de ideias e a A. de recetor, tendo como função principal a escrita do texto.

Ao analisar a interação do par II durante a realização da produção textual foi perceptível a predominância, ao longo do diálogo, de pedidos de opinião e emissões de opinião. No que se refere aos pedidos de opinião, estes retratam algumas dúvidas relativas ao conteúdo do texto, logo surge a necessidade de um dos elementos pedir opinião ao seu par, sendo também evidente a dificuldade do par seguir o guião de planificação.

A. – Ele (menino) vai tratar a flor e a erva?

A.M. – Sim, era o que ele estava a tratar.

...

A.M. – Num dia de sol ou num dia de primavera?

A. – Num dia de sol, como escrevemos antes.

Relativamente à emissão de opiniões, também se referem aos conteúdos do texto, sendo o exemplo relativo ao final do texto. Porém, o par acaba por se voltar a distanciar do guião de planificação, sem que nenhum dos elementos o constate.

A. – Eu acho que podíamos terminar como no filme.

A.M. – Como?

A. – Foi a história que José Saramago nos deixou.

Durante a produção textual também foi possível observar um momento de discórdia entre os elementos do par, sendo também referente ao conteúdo do texto.

A.M. – Toda a gente da aldeia.

A. – Não, do bairro.

Considero, ainda, relevante referir a existência de correções entre os elementos do par, que têm como objetivo norteador o melhoramento da produção escrita do par. Estas correções surgem sempre da parte da A.M., uma vez que, tem a oportunidade de estar a observar a produção escrita da A., sendo que as mesmas incidem sempre na ortografia ou na pontuação.

A.M. – É tratar tracinho lhe.

...

A.M. - Tens de colocar os ingredientes eram, dois pontos.

O par terminou a tarefa preenchendo um guião de revisão do texto, que foi concretizado de forma individual pela A.M. sem que partilhasse ideias e opiniões com a sua colega de grupo. Sendo de salientar que, como melhoramento para uma próxima produção textual a A.M. escreveu “*Nós devemos melhorar a não repetir as palavras.*”, tendo sido um dos aspetos que tínhamos frisado na produção textual anterior. No entanto, ao analisar a produção textual do par constatei que existem outros aspetos a melhor na escrita de textos

como a ortografia, a construção frásica ou a pontuação, que podem ser constatados através da frase retirada do texto do par II.

“Certo dia o menino foi ter com a flor para tratar-lhe, os ingredientes era: a água.”
(A.M. – 9anos e A. – 9anos, “O menino e a flor”).

Comentário

A tarefa “A maior flor do mundo” contribuiu para aquisição e desenvolvimento de aprendizagens referentes à língua portuguesa e a estratégias de trabalho de grupo.

Relativamente ao trabalho de grupo foi possível observar estratégias diferentes, consoante a etapa da tarefa. Assim, para preenchimento do guião de visualização o grupo trabalhou principalmente numa perspetiva de complementaridade, pois acrescentavam elementos e debatiam ideias sobre o que tinham visualizado no filme, com o intuito de preencher o guião o mais fidedignamente possível. Por sua vez, a concretização da planificação do texto refletiu também alguma complementaridade, sendo que a estratégia utilizada assentava no diálogo sobre a proposta inicial de um dos elementos do grupo, para chegarem a um consenso final com o intuito de responderem a cada questão do guião. Já na produção textual, os elementos do par assumiram funções diferentes, sendo que a A.M. acabou por liderar o par, assumindo papel de transmissor de ideias e a A. de recetor, escrevendo o texto. Esta estratégia levou a que o par interagisse menos. Por fim, o preenchimento do guião de revisão foi feito individualmente pela A.M., sem a A. intervir.

Por outro lado, as aprendizagens referentes à língua portuguesa foram mais visíveis nas etapas de preenchimento do guião de visualização e de planificação, mas também na produção textual. Assim, ao visualizar o filme e ao preencher o guião os alunos desenvolveram competências referentes à leitura de imagens, dado que o filme não tem diálogos entre as personagens. Por sua vez, o guião de planificação contribuiu para que os alunos adquirissem aprendizagens relativas à estrutura do texto, ou seja, que este é constituído por uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, mas também o que engloba cada uma dessas etapas. Considero, ainda, que a prática da produção textual contribuiu para o seu melhoramento e ao ser realizada a pares os alunos podem ser confrontados, pelo par, com as suas lacunas a nível da escrita, levando-os a refletir sobre as mesmas, tal como aconteceu nas correções entre os elementos do par.

Semelhanças e Diferenças entre os pares

Após a analisar as interações dos pares em estudo, durante a concretização da tarefa “A maior flor do mundo”, atento agora nas semelhanças e diferenças observadas entre os mesmos.

Assim, como semelhanças salienta-se as estratégias utilizadas para preenchimento dos guiões. Dado que, para a realização do guião de visualização os pares adotaram uma postura de complementaridade, pois o que um dos elementos não se lembrava o outro auxiliava-o, expondo as suas interpretações e conceções relativamente ao filme visionado. Isto porque, o filme “A maior flor do mundo” não dispõe de diálogos entre as personagens, logo, poderão existir divergências relativamente às interpretações que cada aluno faz do filme. A estratégia utilizada pelos pares para planificarem o texto, através do guião de planificação, também foi semelhante. Para tal, os pares partiam de uma proposta inicial que era debatida pelos elementos dos pares, confrontando e partilhando ideias até que chegassem a um consenso final, para responderem a cada uma das questões do guião. Ainda no que se refere aos guiões, os pares também seguiram uma estratégia mais individualista para reverem o texto, com base no guião fornecido, uma vez que, foram preenchidos apenas por um dos elementos sem se debruçarem sobre a revisão do texto em conjunto.

Como semelhança, é de referir a dificuldade dos pares seguirem a planificação ao realizarem a sua produção textual, perguntando aos professores se poderiam colocar este ou aquele aspeto, que não constava do guião de planificação.

A diferença, mais visível, assenta na estratégia utilizada pelos pares, para realizarem a sua produção textual. O par I utilizou uma estratégia, maioritariamente, individualista, sendo a D. o elemento que propôs as ideias e que escreveu o texto, contudo, foram perceptíveis alguns momentos de interação entre o par. Em contrapartida, o par II optou por distribuir tarefas, em que a A.M. assumiu o papel de transmissor de ideias e a A. de recetor, tendo como função a escrita do texto, ditado pela A.M.

4.5. O papel do professor

Considero oportuno refletir sobre o papel do professor na implementação das tarefas referidas, que visam oportunidade de aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula.

O meu papel enquanto professora começou muito antes da dinamização das tarefas em sala de aula, ao selecionar e planificar cada tarefa, delineando os objetivos a atingir e as aprendizagens que pretendia que os alunos adquirissem com cada uma. A formulação dos

pares também foi realizada previamente, tendo por base a consulta das classificações e a avaliação formativa dos alunos na área curricular de português, realizada pela professor titular da turma. Para a formulação dos grupos contribuiu, ainda, o conhecimento que fui adquirindo sobre cada um dos alunos, qual o seu desempenho, a sua forma de trabalhar, quais as suas dificuldades e aprendizagens adquiridas na área do português, etc. Estes fatores influenciaram a formação dos pares, por ter como objetivo juntar alunos que apresentassem maior facilidade de aquisição de conteúdos de português com alunos que apresentassem algumas dificuldades nesta área curricular.

Como tinha como objetivo implementar o trabalho cooperativo na realização das tarefas propostas senti necessidade de elucidar os alunos sobre como trabalhar cooperativamente. Assim, salientei que a tarefa proposta seria realizada em conjunto, podendo o par definir tarefas para cada elemento, mas que os dois contribuiriam para a realização da mesma, partilhando e debatendo ideias, sendo o produto final da responsabilidade de ambos.

Com o intuito dos alunos concretizarem autonomamente as tarefas e atingirem os objetivos pretendidos, tentei explicitar o mais claramente possível em que consistia cada uma das tarefas propostas e qual a sequência a seguir para a sua realização. Contudo, foi necessário intervir algumas vezes, de modo a orientar os pares durante a realização das tarefas. Esta situação foi mais perceptível na correção do ditado a pares, uma vez que os alunos teriam de trocar as fichas entre si, mas também os papéis; sendo também visível nas tarefas de produção textual, para que seguissem a sequência das mesmas – planificação, produção textual e revisão.

Enquanto os grupos realizavam as tarefas o meu papel foi de observador, circulei pela sala de aula para perceber qual a estratégia adotada por cada par e se existiam dúvidas ou dificuldades na realização da tarefa. Porém, intervim quando necessário, seja para tirar alguma dúvida particular de um par ou alguma dúvida generalizada, algo que aconteceu sobretudo nas tarefas de produção textual, pois os alunos demonstraram dificuldade em seguir no texto narrativo o que tinham, anteriormente, planificado no guião de planificação. Além disso, também foi solicitada, por alguns pares a minha intervenção enquanto moderadora entre os elementos do grupo, uma vez que, surgiram situações de alguma tensão entre os mesmos. No entanto, ao refletir sobre a minha intervenção penso que nem sempre foi a melhor, isto porque pretendia que os alunos pensassem sobre as questões apresentadas, nomeadamente, nos guiões em que se baseiam a produção textual. Contudo, acabei por

colocar questões para que os pares respondessem o que eu pretendia, sem os deixar refletir sobre as mesmas.

A professora pergunta:

Prof. – Então meninas, como termina o filme?

A.M. – Todos felizes.

Prof. – Sim. E mais? A ver o quê?

A. – A ver a flor. Pomos antes a ver a flor.

Assim considero, que o meu papel enquanto professora teve algumas lacunas, que se devem sobretudo à falta de experiência profissional, mas principalmente em implementar tarefas que tenham por base o trabalho cooperativo.

Uma das minhas lacunas foi não ter dado *feedback* aos pares durante a realização da atividade e não apenas quando lhes devolvia o produto final já corrigido, com o código de correção previamente estabelecido. Deste modo, os pares poderiam ir aperfeiçoando a sua estratégia de trabalho e o seu produto final. Outra lacuna que julgo ter existido foi a falta de uma ficha de autoavaliação dos pares, em que estes poderiam avaliar o seu desempenho, refletindo sobre o que poderiam melhorar.

Em síntese...

A qualidade das interações entre o par, ao partilharem e debaterem ideias e pontos de vista, influencia os produtos finais. Uma vez, que existe contributo dos dois elementos, neste caso, ao nível do conhecimento da língua, com o intuito de realizarem o melhor possível o produto final. Logo, é neste confronto de ideias que o par constrói o seu conhecimento, passando-o para o produto final.

Além disso, o diálogo e a confrontação de conhecimentos entre os elementos do par contribuem para que os alunos em interação com o outro construam o seu próprio conhecimento, estando o mesmo refletido nos produtos finais concretizados pelo par.

Capítulo 5 - Considerações globais

Terminado o projeto de investigação, importa refletir sobre o trabalho realizado e os constrangimentos sentidos ao longo de todo este processo.

Com a concretização deste projeto de investigação não se pretende atingir respostas conclusivas que possam ser generalizadas, pois as conclusões a que cheguei são referentes a um determinado contexto, sendo apenas aplicáveis ao mesmo.

A questão de partida que norteou o projeto foi *“De que modo a interação entre pares promove a aprendizagem?”*. Sendo, ainda, de salientar a incidência do estudo nas tarefas de português e no papel das interações nas aprendizagens de português. Assim, as tarefas propostas visavam perceber se as interações entre os elementos dos pares beneficiavam os alunos ao nível da: ortografia, produção textual e pontuação. Sendo, estes os aspetos em que os alunos demonstravam mais dificuldades. Contudo, o meu foco ao longo de todo o projeto de investigação foram as interações sociais e, mais especificamente, de que forma estas podem ajudar os alunos a adquirir e consolidar aprendizagens.

No que respeita à constituição dos pares, estes eram formados por um aluno mais experiente, na área do português e um que demonstrava ter algumas dificuldades. Isto para que, o aluno mais experiente ajudasse o seu par na resolução das tarefas, ajudando-o a pensar sobre possíveis resoluções. Deste modo, o aluno menos experiente poderia resolver, em conjunto com o par, a tarefa com sucesso, que, eventualmente, poderia ter dificuldades em realizar sozinho. Contudo, não foi apenas o aluno com mais dificuldades o único beneficiário desta metodologia de trabalho, dado que, o aluno mais experiente também precisava de (re)construir o seu conhecimento para o ajudar.

Além disso, o confronto e partilha de ideias, bem como a justificação e argumentação de pontos surgiu como meio para aquisição e desenvolvimento de aprendizagens, que apenas foram possíveis através da realização de uma atividade partilhada. A realização das atividades partilhadas, nomeadamente, através do diálogo entre os elementos dos pares, possibilitaram, ainda, o desenvolvimento da oralidade. Uma vez que, ao serem confrontados com conceções e ideias divergentes das suas, os alunos, frequentemente, sentiram a necessidade de justificar as suas propostas/ideias, argumentando os seus pontos de vista, explicitando o porquê de considerarem a sua proposta a mais indicada. As interações entre os pares refletiram, assim, um diálogo baseado na negociação e argumentação para que os mesmos conseguissem chegar a consensos, que seriam parte integrante do produto final.

A proposta de tarefas assentes na metodologia de aprendizagem cooperativa, facultaram aos alunos a aprendizagem de competências sociais, necessárias para realizar as tarefas com sucesso, como: ouvir o outro, respeitar as ideias e as opiniões do outro, esperar pela sua vez para falar, trabalhar cooperativamente e em equipa, entre outras. Ao analisar as interações foi possível constatar a aquisição dessas aprendizagens. Porém, no par II houve situações pontuais que demonstraram alguma dificuldade, por parte de um elemento, em respeitar a opinião do outro, fazendo valer o seu ponto de vista.

Considero, ainda, oportuno salientar a existência de uma relação entre a riqueza da interação e a qualidade dos produtos finais, realizados pelos pares. Uma vez que, ambos os alunos contribuíram para a sua concretização, tendo como intuito a obtenção de sucesso na realização da tarefa, pois este dependia do contributo e do trabalho dos dois elementos.

Tendo em conta os objetivos previamente definidos, para a concretização do trabalho, e os resultados obtidos, considero ter alcançado as respostas desejadas. Pois, foi possível constatar o contributo das interações, através das atividades partilhadas, para o desenvolvimento de aprendizagens, que não só na área curricular de português, mas também possibilitando o crescimento dos alunos enquanto seres sociais. Neste sentido, é de reforçar o papel da escola na formação cívica dos seus alunos, pois este é também ele um contexto socializador, que visa a preparação dos alunos não só para a vida profissional, mas também para a vida em sociedade.

Por fim, julgo ser pertinente refletir sobre os contratemplos com os quais me deparei ao longo da implementação do projeto e de que forma contribuíram para o meu crescimento enquanto futura profissional de educação. Começo por referir que uma das maiores limitações com as quais me deparei foi o tempo que tinha para implementar o projeto de investigação, em contexto de sala de aula. Isto porque, habitualmente se seguia o horário letivo, tentando respeitar o mais possível os tempos letivos referentes a cada área, logo as tarefas que proponha estavam limitadas ao tempo da área curricular de português. Além disso, o projeto de investigação da minha colega de estágio também era relativo à área de português, o que limitou ainda mais o tempo. Acrescentando, ainda, a pressão, por parte da professora da turma, para realizar as tarefas presentes no manual e lecionar os conteúdos previstos até à ficha de avaliação, tendo sempre por base o manual escolar. Assim, para ultrapassar a dificuldade que era gerir o tempo, eu e a minha colega de estágio, optámos por encontrar tarefas que se enquadrassem no projeto de investigação de ambas e que fossem ao encontro das dificuldades de português demonstradas pela turma, como foi o caso das tarefas “Produção textual – construção de um livro” e “Aprender a pontuar”. Logo, o que poderia

ter sido um obstáculo revelou-se uma mais-valia, pois planificámos e implementámos as tarefas em conjunto. A formulação de tarefas interessantes e desafiadoras, que fossem ao encontro das necessidades dos alunos também foi uma das dificuldades com que me deparei. Já na conceção do relatório final, também senti algumas dificuldades em formular categorias que me permitissem analisar as interações dos pares estudados.

Concluo, então, mencionando o contributo da realização deste trabalho para a minha formação profissional. Pois, foi uma oportunidade para aprender em contexto de prática pedagógica, mas também de aprofundar o meu conhecimento teórico sobre as interações sociais, a aprendizagem cooperativa e o ensino do português.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guião prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Almeida, J. F. (1990). Técnicas de Investigação. Em J. F. Almeida, *A investigação nas ciências sociais* (pp. 92-123). Lisboa: Presença.
- Alvarez, A., & Del Rio, P. (1996). Educação e Desenvolvimento: A teoria de Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Próximo. Em C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp. 79-103). Porto Alegre: Artmed.
- Arends, R. I. (1995). A aprendizagem cooperativa. Em R. I. Arends, *Aprender a ensinar* (pp. 365-393). Lisboa: Mc Graw Hill.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A dimensão textual*. Lisboa: DGIDC-Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *A investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, J. B. (2011). A escrita como objeto escolar. Em I. Duarte, & O. Figueiredo, *Português, Língua e Ensino* (pp. 77-100). Porto: Universidade do Porto.
- Coll, C., & Colomina, R. (1996). Intreção entre alunos e aprendizagem escolar. Em C. Coll, J. Palacios, & Á. Marchesi, *Desenvolvimento psicológico e Educação. Vol. - 2* (pp. 298-314). Porto Alegre: Artemed.
- Coll, C., & Solé, I. (1996). A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. Em C. Coll, J. Palacios, & Á. Marchesi, *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp. 281-297). Porto Alegre: Artmed.
- Duarte, C. (2014). Ensino da Língua Portuguesa. Em M. C. Sá, & H. Lima, *Transversalidades III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade* (pp. 26-46). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fernandes, E. (1997). *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula*. Obtido em 7 de Fevereiro de 2017, de Scientific Electronic Library Online: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a04.pdf>
- Figueira, A. C., Cró, M. L., & Lopes, I. P. (2014). *Ferramentas da Menta - A prespetiva de Vygotsky sobre a educação de infancia*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.

Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. J. (2011). *O conhecimento da língua: Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.

Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teóricas, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima, H. (2015). Um estudo num segundo ciclo de Bolonha em Portugal. Em M. C. Sá, *Transversalidade IV: Contributos do Manual de Português* (pp. 21-124). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lopes, A. M. (2011). Atos de fala e ensino do português como língua materna: algumas reflexões. Em I. Duarte, & O. Figueiredo, *Português, Língua e Ensino* (pp. 233-263). Porto: Universidade do Porto.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2015). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.

Marques, M. A. (2011). Argumentação e(m) discursos. Em I. F. Duarte, *Português, Língua e Ensino* (pp. 267-322). Porto: Universidade do Porto.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: DIGC-Ministério da Educação .

Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia (s) da Infância - Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.

Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.

Pinto, M. (2011). Desenvolver competências do oral no 1º ciclo. Em O. C. Sousa, & A. Cardoso, *Desenvolver competências em língua* (pp. 15-32). Lisboa: Edições Colibri.

Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Lisboa: Faculdade de Letras de Lisboa.

Reis, C. (2011). Ensinar Português: Palavras que herdámos. Em I. Duarte, & O. Figueiredo, *Português, Língua e Ensino* (pp. 9-23). Porto: Universidade do Porto.

Rubtsov, V. (2007). A prática da aprendizagem partilhada. *Redescobrir Vygotsky*, p. 13 e 14.

Sá, C. M. (2014). *Transversalidade III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Sá, C. M., & Lima, H. (2015). *Transversalidade IV: Contributos do Manual de Português*. Aveiro: Universidade de aveiro theoria poiesis praxis.
- Sousa, O. C. (2011). Do trabalho de texto à reflexão linguística. Em O. C. Sousa, & A. Cardoso, *Desenvolver Competências em Língua* (pp. 111-144). Lisboa: Colibri.
- Sousa, O. C., & Cardoso, A. (2011). *Desenvolver competências em língua*. Lisboa: Edições Colibri
- Strandberg, L. (2007). Vygotsky, um amigo da prática. *Redescobrir Vygotsky*, pp. 17-19.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- van Oers, B. (2007). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. *Redescobrir Vygotsky*, p. 15 e 16.
- Vieira, M. C. (2010). *O ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Apêndices

Apêndice I – Inquérito por questionário

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 II – Exemplo de tabela de análise das interações

Preenchimento do esquema de planificação do texto				
Questões do guião de visualização do filme	Concordar	Discordar	Pedir Opinião	Proposta do par

Apêndice III – Tabela de correção do ditado, preenchida pelo par

Identificação dos erros pelo aluno corretor	Proposta de correção pelo aluno corretor	Proposta de correção pelo par

Apêndice IV – Tabela de análise de interações – Tarefa: “Hora do ditado”

Identificação dos erros	Proposta de correção pelo aluno corretor	Proposta de correção pelo par	Estratégia de correção	Aceitação do erro pelo autor	Argumentação do aluno autor	Argumentação do aluno corretor	Outras observações

Apêndice V – Código de Correção

_____ (sublinhar) – Ortografia

P – Pontuação

 - Construção de frase

 Palavra repetida

No final, realizar um feedback positivo.

Apêndice VI – Tabelas de análise das interações: Tarefa “Hora do ditado – correção a pares”

Aluno Corretor – M.F., 9 anos

Aluno autor – D., 9 anos

Identificação dos erros	Proposta de correção pelo aluno corretor	Proposta de correção pelo par	Estratégia de correção	Aceitação do erro pelo autor	Argumentação do aluno autor	Argumentação do aluno corretor	Outras observações
tomtos	tontos	tontos	É com n e não com m .	Só aceita o erro após argumentação.	Lê a palavra como se estivesse correta “tontos” e não “tomtos”, ou seja, atribui-lhes o mesmo som.	Não, só leva m antes do p e do b .	Erros não identificados: - deixamos, em vez de deixámos Correção incorreta: Aluno autor escreveu – recom <u>e</u> do-lhes; o aluno corretor corrigiu para – recom <u>o</u> do-lhes; a palavra correta é recom <u>o</u> dou-lhes.
Recomedo-lhes	Recomendo-lhes	Recomendo-lhes	Pronunciam silabicamente a palavra “recom <u>e</u> do-lhes” e escrevem-na.	Aceita o erro.	Não argumenta.	Não argumenta.	
podenos	podemos	podemos	Comparação da leitura das palavras: podenos e podemos	Aceita o erro.	Não argumenta.	Não argumenta.	

Aluno Corretor – D., 9 anos

Aluno autor – M.F., 9 anos

Identificação dos erros	Proposta de correção pelo aluno corretor	Proposta de correção pelo par	Estratégia de correção	Aceitação do erro pelo autor	Argumentação do aluno autor	Argumentação do aluno corretor	Outras observações
á	à	à	à leva acento ao contrário	Aceita o erro	Não argumenta	à escreve-se com acento agudo.	Erros não identificados: - preocupar, em vez de preocupar - deixamos, em vez de deixámos - recomendo-lhes, em vez de recomendou-lhes
todo	tudo	tudo	Comparação da leitura das palavras – todo e tudo	Só aceita o erro após a argumentação do corretor	Mas o O lê-se U.	Isso é no fim. Aqui lê-se O, todos.	
vazer	fazer	fazer	Comparação da leitura das palavras – vazer e fazer	Aceita o erro.	Não argumenta.	Não argumenta.	
lagua	lagoa	lagoa	Comparação da leitura das palavras – lagua e lagoa	Aceita o erro.	Não argumenta.	É com o porque senão lê-se lagoa.	
idea	ideia	ideia	1º - Comparam a leitura das palavras – idea e ideia. 2º - Leem a palavra silabicamente.	Só aceita após o confronto de argumentos.	Lê sempre ideia, mas escreveu idea.	Lê a palavra silabicamente, dando ênfase no i.	

Aluno Corretor – A. M., 9 anos

Aluno autor – A., 9 anos

Identificação dos erros	Proposta de correção pelo aluno corretor	Proposta de correção pelo par	Estratégia de correção	Aceitação do erro pelo autor	Argumentação do aluno autor	Argumentação do aluno corretor	Outras observações
afoguem	afoguem	Afogem	Leem a palavra silabicamente.	Não aceita o erro.	É afoguem, se não lê-se afojem.	Não, é afogem. (sendo o aluno corretor a escrever a proposta de correção do par)	Erros não identificados: - tive-se, em vez de tivesse. - não, em vez de não. Palavras corretas assinaladas como erros: - daí (forma correta); e não dai (forma incorreta). - afoguem (forma correta, que o corretor copia após identificar como erro); levando a uma proposta de correção pelo par errada - afogem.
á	à	à	à leva acento ao contrário.	Aceita o erro.	Não argumenta.	O acento é agudo.	
todo	tudo	tudo	Comparação da leitura das palavras – todo e tudo	Aceita o erro.	Não argumenta.	Só se lê U no fim.	
máxicas	mágicas	mágicas	Comparam a leitura das duas formas: máxicas e mágicas.	Aceita o erro.	Não argumenta	Não é com x é com g.	
daí	dai	dai	Leem a palavra dando ênfase no í, como sílaba tónica	Aceita o erro.	Não argumenta.	Não leva assento, vês? E volta a ler a palavra com ênfase no i.	
vosses	vocês	Sem proposta	Não há correção discutida pelo par.	Aceita o erro.	Não argumenta.	É igual ao do meu ditado.	

Aluno Corretor – A., 9 anos

Aluno autor – A.M., 9 anos

Identificação dos erros	Proposta de correção pelo aluno corretor	Proposta de correção pelo par	Estratégia de correção	Aceitação do erro pelo autor	Argumentação do aluno autor	Argumentação do aluno corretor	Outras observações
Vosses	vocês	vocês	C e não ss (afirmação do aluno corretor)	Só aceita o erro após argumentação do aluno corretor.	Lê-se igual.	Mas entre duas vogais escreve-se c e não ss.	Erros não identificados: - todo, em vez de tudo. - a, em vez de à.
preogupar	preocupar	preocupar	Leem silabicamente as duas formas e comparam-nas: Preogupar e preocupar (lendo o 1º o com som u)	Aceita o erro	Não argumenta.	Assim lê-se preogupar (dando ênfase na sílaba gu).	- repetição da expressão como se. - colocação de ., em vez de ! Correção incorreta: - preogupar (forma utilizada pelo aluno autor); preocupar (forma utilizada pelo aluno corretor); preocupar (forma correta).
mágigas	mágicas	mágicas	Comparam a leitura das duas formas propostas: Mágigas e mágicas	Aceita o erro.	Não argumenta	Apenas lê as duas formas propostas para a escrita da palavra.	

Apêndice VII – Tabelas de análise das interações: Tarefa “Produção textual – construção de um livro”

Par: M.F., 9 anos e D., 9 anos

Preenchimento do esquema de planificação do texto					Outras observações:
Questões do guião de planificação	Proposta inicial	Concordar	Discordar	Pedir opinião	
Onde se passa ação?	- No Parque. (D.)		- Não, não. No castelo. (M.F.) - No palácio. (D)	- Palácio leva assento? (D.) - Não. (M.F.) (Mas acaba por escrever com assento)	- O esquema foi preenchido (escrito) pela M.F. <u>Erros ortográficos que não foram debatidos, nem identificados pelo par:</u> - apareceu (incorreto); apareceu (correto) - ficam (incorreto); pois no contexto seria “ficaram”; Fizeram (incorreto); fizeram (correto)
Quando se passa a ação?	- Ontem. (M.F)	- Sim, no dia 16. (M.F) Começa a escrever e acrescenta: - No dia 16 de abril. (M.F)	- Não, no dia 5! No dia 16. (D)		- Surgiu algumas dificuldades no preenchimento do esquema, que se pode observar com a questão: -Podemos colocar “Era uma vez uma princesa”? (D.)- esta questão surgiu no campo correspondente ao início da história.
Início da história.	- Era uma vez uma princesa. (M.F.)	- Sim. Pode ser “Era uma vez uma princesa.” (D)			
Que problema acontece?	- O diabo aparece e tenta matar a fada. (D)	-Está bem. Escreve lá “O diabo apareceu e enfeitiçou a princesa.” (D., como se estivesse apenas a fazer a vontade ao seu par)	- Não. Acho melhor, o diabo aparecer e enfeitiçar a fada. (M.F.) - Não! Enfeitiçou a princesa. (M.F., em tom mas aguçado, para fazer valer a sua opinião).		
Como se resolve o problema?	- A fada apareceu... (M.F)	A M.F concordou com a proposta da D, escrevendo “A fada apareceu, o diabo foi para o inferno e a princesa voltou ao normal.		- A fada a apareceu e mandou o diabo para o inferno e a princesa voltou ao normal, o que achas? (D).	

Como termina a história?	- Ficam todos felizes e fazem uma festa no palácio. (D)	- Sim. (M.F.)			
--------------------------	---	---------------	--	--	--

Produção textual					
Emitir uma opinião	Discordar	Concordar	Pedir opinião	Correções entre os elementos do par durante a produção textual	Outras observações
- Eu acho que é melhor a princesa estar a dormir a sesta real. (D.)	- A fada... (M.F., começa a frase); mas D. discordou: - E depois, a fada... A M.F queria colocar uma fala da princesa, mas a D. discorda dizendo: Não. E a fada disse: “Destrói o feitiço.” A D. diz: - Uma grande festa no palácio. A M.F responde: - Não. No salão real. D. diz: - O diabo nunca mais voltou do inferno. M.F. responde: Não, isso fica mal. O diabo nunca mais apareceu.	- Sim... (resposta da D. em relação à proposta do título). - Ambas concordam com o aparecimento do diabo no dia 16 de abril. “A princesa estava a dormir quando apareceu um diabo malvado.	- O título pode ser “A princesa infeitejada”? (M.F) - O que achas de a princesa estar a dormir? (M.F) - Durante cem anos, está bem? (D). - E se for no salão do palácio real? (D).	- É enfeitçada, com e, não é com i. (D) - É real e não rial. (D). - Começa a escrever com letra maiúscula. (D) - “Com medo” vírgula; “do reino” vírgula. (M.F). - Não é inferno é inferno. (M.F). - “Ficou tão feliz” vírgula. (M.F)	- D. assume inicialmente o papel de transmissor, mas acaba por começar a corrigir a produção do seu par. - A folha da produção textual foi partilhada entre os dois elementos. - A M.F. leu em voz alta no final, corrigindo alguns erros ortográficos e de pontuação. <u>Erros ortográficos que não foram identificados pelo par:</u>

					<p>- <u>aparceu</u> em vez de <u>apareceu</u>.</p> <p>- <u>cesta</u> em vez de <u>sesta</u>.</p>
--	--	--	--	--	--

Par: A.M., 9 anos e A., 9 anos

Preenchimento do esquema de planificação do texto					
Questões do guião de planificação	Proposta inicial	Concordar	Discordar	Pedir opinião	Outras observações:
Onde se passa ação?	- No castelo. (A.M)	- Sim, por causa da princesa, né? (A)			<p>- O par apresentou algumas dúvidas no preenchimento do esquema – “Quando se passa a ação?” – Não sabiam o que colocar, nem o que significava a pergunta.</p> <p>- As alunas pediram frequentemente o apoio da professora, sempre que surgia alguma discórdia entre as duas. (mediação)</p> <p>- O esquema foi preenchido pela (A.M).</p>
Quando se passa a ação?	- Amanhã. (A)	- Sim, Domingo. (A.M)	- Não. Afinal acho que é Domingo. (A)	Achas que será segunda, terça, sexta, sábado, domingo? (A.M)	
Início da história.	- Vai haver uma luta. (A.M)		- Luta? (A)		
Que problema acontece?	- A princesa ganha. (A.M)		- Sim, eu é que sei. (A.M)		
Como se resolve o problema?	- Lutando. (A.M)		- A princesa e a fada... (A)		
Como termina a história?	Felizes. (A)	Pode ser. (A.M)	- Não tem de ser só uma. (A.M).		
			- Podem ganhar as duas. Fica a princesa e a fada ganham. (A).		

Produção textual					
Emitir uma opinião	Discordar	Concordar	Pedir opinião	Correções entre os elementos do par durante a produção textual	Outras observações
<p>- Acho que agora eles podem começar a lutar os dois. (A).</p>	<p>(A A.M) agarra a folha e diz: - eu escrevo o título “A luta no castelo”.</p> <p>- Escreve antes “No final o diabo só queria bater na princesa”. (A.M).</p> <p>- Pera. Não é nada, para lutar ainda. (A.M).</p> <p>A (A.M) diz a (A) que quer acabar a história agora. Não dando espaço para a (A) argumentar.</p>	<p>- Pode ser esse o título. (A)</p> <p>- Vamos colocar: Eles ficaram muito felizes e viveram muito bem.(A).</p> <p>- Sim, pode ser, mas acrescenta “num belo castelo. (A.M)</p>	<p>O título pode ser “A princesa”? (A)</p>	<p>- “que lá dentro” (A). – Não, é “e lá dentro” (A.M).</p> <p>- é entretanto (e-n-t-r-e-tanto). (A)</p> <p>- Notícias está mal escrito. Olha é “nas notícias” (A.M). Escreve notícias que eu dito. É nu, com u. (A.M).</p> <p>-Arrombou. Com dois rr e com u. (A.M).</p> <p>- Quero tracinho te. (A.M). – Eu sei escrever (A).</p>	<p>- A (A.M) assumiu o papel de transmissora de ideias e a (A) apenas escrevia o que lhe era transmitido pelo par.</p> <p>- O texto foi escrito pela (A) e transmitido pela (A.M), não existindo muita partilha e debate de ideias.</p> <p>- A (A.M) foi sempre quem corrigiu a produção textual e fez com que prevalecessem as suas ideias.</p> <p><u>Erros ortográficos que não foram debatidos, nem identificados pelo par:</u> - á em vez de à</p>

					<ul style="list-style-type: none"> - <u>ajuda-la</u> em vez de <u>ajudá-la</u>. - <u>celebral</u> em vez de <u>celebrar</u>. - Repetição frequente do pronome “ela”.
--	--	--	--	--	---

Apêndice VIII – Tabelas de análise das interações: Tarefa “Aprender a pontuar”

Par: M.F, 9 anos e D., 9 anos

Pontuação das frases					
Frases a pontuar	Proposta do par para pontuação da frase	Concordar	Discordar	Pedir opinião	Outras observações:
E a princesa, respondeu: - Sim quero resolver o problema.	E a princesa respondeu: - Sim, quero resolver o problema.	A (D) lê devagarinho e frase e diz: - Sim, quero resolver o problema. Leva uma vírgula depois do sim. (D) - É verdade. É aquela coisa do sim. (M.F)			- O par começa por ler em voz alta o enunciado da tarefa. - Os pares vão partilhando a ficha e pontuam alternadamente as frases.
- Hoje o diabo, não apareceu.	- Hoje, o diabo não, apareceu?	- É hoje vírgula. (D). - Eu não sei, por isso acho que sim. (M.F).			- O par referiu muitas vezes se havia falta de acentos nas palavras, logo parece existir uma confusão entre a acentuação das palavras e a pontuação, pois para o par parece ser a mesma coisa. “Não sei se diabo leva acento.” (M.F).
Então elas ficaram muito felizes no belo castelo.	Então, elas ficaram muito felizes, no belo castelo.	A (D) lê devagarinho e frase e diz: - Então, elas ficaram muito felizes, no belo castelo. (D) fazendo “pequenas pausas” nos locais onde colocou as virgulas. - Pode ser assim. (M.F).			- “Eu não sei fazer.” Foi uma frase proferida diversas vezes pelos elementos do par.
A princesa Anabela disse. - E o baile real que estava combinado hoje à noite?	- E o baile real, que estava combinado, para hoje à noite?				
Nessa noite a fada e a princesa foram a uma	Nessa noite, a fada e a princesa foram a uma			- Achas que meto vírgula, a seguir a “Nessa noite”? (D) - É melhor. (M.F).	

discoteca, e chegaram a casa às 3 horas da manhã.	discoteca, e chegaram a casa, as 3 horas da manhã.			
- Por favor vem buscar-me a uma gruta.	- Por favor, vem buscar-me, a uma gruta.			- Meto vírgula depois de “Por favor”? (M.F). - Sim. É uma pausa. (D)
- 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.			
- Ó minhas amigas eu só rapei a princesa para poder falar com ela.	- Ó minhas amigas, eu só rapei, a princesa para poder, falar com ela!	- O minhas amigas e a segui vírgula. (D) - Sim, vírgula. (M.F)		- Ponto final ou de exclamação? (M.F) - De exclamação. (D)
A fada má que se chamava Matilde odiava a princesa, e um dia disse-lhe: - Vou-te lançar um feitiço, porque eu odeio-te.	A fada má, que se chamava Matilde odiava a princesa, e um dia disse-lhe: - Vou-te, lançar um feitiço, porque eu odeio-te.		- A fada má vírgula... (D). - Não... (M.F) - Sim. (D).	
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!	E depois a fada <u>apare</u> , e o diabo ficou com medo, porque era a <u>mais</u> poderosa, do reino, então, decidiu voltar, para o inferno, e a fada disse: - Destrói o feitiço.			

Par: A.M, 9 anos e A., 9 anos

Pontuação das frases					
Frases a pontuar	Proposta do par para pontuação da frase	Concordar	Discordar	Pedir opinião	Outras observações:
E a princesa, respondeu: - Sim quero resolver o problema.	- Sim, quero resolver o problema.		- Eu acho que é “Sim quero e depois virgula. (A.M). - Não, a vírgula é depois do sim. Olha lá “Sim, quero...” (A).		<p>- O par começou por dividir as frases que cada uma pontuava, ficando cada uma com metade.</p> <p>- Confusão do símbolo que representa o ponto de interrogação (?) e o que representa o ponto de exclamação (?) “O ponto de interrogação é assim? E o de exclamação é assim?” (A).</p> <p>- Em algumas frases não houve interação entre os elementos do par.</p>
- Hoje o diabo, não apareceu.	- Hoje, o diabo não, apareceu.	- Sim, colocamos ponto final. (A.M)	- É ponto de exclamação. (A.M). - É de interrogação. (A)	- Colocamos antes ponto final como está? (A).	
Então elas ficaram muito felizes no belo castelo.	Então elas ficaram muito felizes no belo castelo?				
A princesa Anabela disse. - E o baile real que estava combinado hoje à noite?	A princesa Anabela disse: - E o baile real que estava combinado para hoje à noite?	-Depois, acho que fica assim. (A) - Sim. (A.M).	Está aqui o ponto a seguir ao disse. (A.M). Mas é dois pontos, porque a princesa fala. (A).		
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.				
- Por favor vem buscar-me a uma gruta.	Por favor vem buscar-me a uma gruta!		- É ponto final no fim, como está. (A.M). Não é este ponto (exclamação). (A).		
- 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?		É ponto de interrogação? (A). - É ponto final. (A.M). - Não, esta é minha e eu é que sei. (A).	-Achas que é assim? (A)	

<p>- Ó minhas amigas eu só raptei a princesa para poder falar com ela.</p>	<p>Ó minhas amigas eu só raptei a princesa para poder falar com ela?</p>	<p>- Acho que termina com ponto de exclamação. (A.M) (mas em vez de ponto de exclamação coloca ponto de interrogação). - Acho que é assim. (A).</p>			
<p>A fada má que se chamava Matilde odiava a princesa, e um dia disse-lhe: - Vou-te lançar um feitiço, porque eu odeio-te.</p>	<p>A fada má que se chamava Matilde odiava a princesa, e um dia disse-lhe: - Vou-te lançar um feitiço, porque eu odeio-te!</p>				
<p>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!</p>	<p>E depois a fada apareceu e o diabo, ficou com, medo, porque era a fada mais poderosa do reino então <u>decidiu</u> voltar para o inferno e a fada disse: - Destrói o feitiço?</p>	<p>- Aqui é ponto de interrogação a seguir a “Destrói o feitiço” (A). - Pode ser. (A.M).</p>			

Preenchimento do guião de visualização do filme					Outras observações:
Questões do guião de visualização do filme	Concordar	Discordar	Pedir opinião	Proposta do Par	
Qual o título do filme?				A Maior Flor do Mundo	<p>-Erros ortográficos não identificados: Pecanina, em vez de pequenina.</p> <p>- O par começou por cada um responder uma questão, alternamente.</p> <p>- Só a partir da terceira questão começa a existir interação e debate de ideias entre o par.</p>
Como se inicia o filme?				O filme inicia-se com uma flor muito <u>pecanina</u> .	
Quem é o narrador?	-O narrador é o José Saramago. (M.F) -Claro (D)			José Saramago	
Quais as vossas personagens preferidas? Porquê?		- As personagens preferidas são o José Saramago. (M.F) - Não, é a flor e o menino, porque são as personagens mais importantes. (D)		A flor e o menino, porque são as personagens mais importantes.	
De que personagens menos gostaram? Porquê?		- Do bicho e das pessoas da aldeia. (M.F). -Não. Do bicho, porque é feio. (D).		Do bicho, porque é feio.	
O filme era sobre o quê?	-Sobre uma flor que cresceu muito. (M.F) - Sim. Escrevemos sobre uma flor muito grande. (D)			Era sobre uma flor muito grande.	
Onde se desenrola a ação?	- Numa montanha. (M.F) - Sim, é numa montanha. (D)		- Pomos numa colina? (D). - Sim, fica muito mais fixe. (M.F)	Desenrola-se numa colina.	

Preenchimento do esquema de planificação do texto					
Questões do guião de planificação	Proposta inicial	Concordar	Discordar	Pedir opinião	Outras observações:
Quais as personagens da vossa história?	- Menino, Saramago, pessoas... (D).	- É isso. (M.F)	- Bichinho. (M.F). - Não, mete só bicho. (D) - Pais. (D) - Não metemos pais, metemos só pessoas. (M.F)		Erros ortográficos não identificados: M <u>or</u> cha em vez de m <u>ur</u> cha. - Alguma dificuldade em perceber que o guião de planificação do texto estava relacionado com o filme visto anteriormente, mas não se pretendia um reconto do filme.
Onde se passa a ação?	- Numa colina. (M.F)	- Sim, passa-se numa colina. (D)			
Quando se passa a ação?	- Um dia. (M.F)	- Yah. Mete um dia. (D)			
Como se inicia a história?	- Inicia-se com uma flor pequenina. (D)				
Que problema acontece?	- Uma flor pequena cresce muito. (M.F).		- Não, no que problema acontece é a flor fica murcha. (D)		
Como se resolve o problema?	- O menino foi ao lago buscar água para o flor beber. (M.F).		- Não, o menino foi ao rio. Põe, o menino foi buscar água ao rio, com as suas mãos, para regar a flor. (D).		

Como termina a história?	- Todos da aldeia foram buscar o menino. (D).		- Não. Todos da aldeia a olhar para a melhor flor do mundo. (M.F).		
---------------------------------	---	--	--	--	--

Apêndice IX – Tabelas de análise das interações: Tarefa “A maior flor do mundo”

Par: M.F, 9 anos e D., 9 anos

Produção textual					
Emitir uma opinião	Discordar	Concordar	Pedir opinião	Correções entre os elementos do par durante a produção textual	Outras observações
	<ul style="list-style-type: none"> - Um menino saltou do muro do seu quintal. (M.F). - Não escrevas isso. Põe “um dia um menino foi passear...” (D) - Foi passear a uma colina... (M.F) - Não. Foi passear ao rio que bem conhecia. (D) - Não, foi passear e viu um bichinho. (M.F). - Apanhou o bicho e foi para casa. (D). - Não, ele não foi para casa. (M.F) 	<ul style="list-style-type: none"> - A flor começou a crescer, a crescer. (M.F) - Sim, a crescer mais do que o normal. (D) 	<ul style="list-style-type: none"> - Vamos por “viu uma colina e logo a encosta subiu”? (D) - Pode ser. (M.F) - Pomos que aconteceu um milagre? (D) - Sim, caiu uma pétala em cima do menino. (M.F). 	<ul style="list-style-type: none"> - Um dia o menino. (M.F). - Não é o menino é um menino. (D) - O pobre bicho, depois vírgula, viu. (D) 	<ul style="list-style-type: none"> - Não existe marcação de parágrafos. - O texto foi maioritariamente escrito pela D. A partir do meio do texto a interação entre os elementos do par foi pouca. Erros não identificados pelo par: <ul style="list-style-type: none"> - morcha (murcha) - boscar (buscar) - comecou (começar) - petala (pétala) - á (à) - O par revelou alguma dificuldade ao nível da construção frásica e da pontuação.

Par: A.M, 9 anos e A., 9 anos

Preenchimento do guião de visualização do filme					Outras observações:
Questões do guião de visualização do filme	Concordar	Discordar	Pedir Opinião	Proposta do par	
Qual o título do filme?				A maior flor do mundo	
Como se inicia o filme?	- Começa com o menino... (A.M). E a A. acrescenta: - E com a mãe, com as pessoas e o pai. (A)			O filme inicia-se com o menino, com a mãe com as pessoas e o pai.	
Quem é o narrador?	- O narrador é o José Saramago. (A.M) - Sim, o José Saramago. (A).			O narrador é o José Saramago.	
Quais as vossas personagens preferidas? Porquê?			- Acho que foi do menino, da mãe e do pai, não acha? (A)? - E também do escaravelho. (A.M).	As nossas personagens preferidas é o menino a mãe o pai e o escaravelho, porque pertencem na história.	
De que personagens menos gostaram? Porquê?		- Das pessoas. (A.M) - E do escaravelho (A) - Não, das pessoas (A.M)		As personagens que menos gostamos foi as pessoas.	
O filme era sobre o quê?	-Sobre a maior flor do mundo. (A) - Sim, sobre a maior flor do mundo. (A.M)			O filme era sobre a maior do mundo.	
Onde se desenrola a ação?		- Em casa. (A) - Em casa? (A.M) - Na floresta. (A). - Na rua. (A.M).		A ação desenrola na rua.	

Preenchimento do esquema de planificação do texto					
Questões do guião de planificação	Proposta inicial	Concordar	Discordar	Pedir opinião	Outras observações:
Quais as personagens da vossa história?	- Mãe e o pai... (A)		- Não, olha que também é o menino, o escaravelho, as pessoas e a flor (A.M)		<p>- Não foi observado nenhum pedido de opinião.</p> <p>Erros ortográficos: - murxa (murcha)</p>
Onde se passa a ação?	- Na rua. (A)	- Pode ser. (A.M)			
Quando se passa a ação?	- Aqui pões “Num lindo dia de sol”. (A.M)				
Como se inicia a história?	- A história começa com o escaravelho. (A.M)		- Não, tem de ser inicia. (A)		
Que problema acontece?	- A flor estava a morrer. (A.M).		- É melhor antes “o menino encontrou uma flor murcha”. (A).		
Como se resolve o problema?	- Tratando-a, a dar água. (A.M)		- Põe, que o problema resolve-se a dar água à flor. É o que ele faz no filme. (A)		
Como termina a história?	- Termina com muita felicidade. (A)	- Sim, com o menino e a flor felizes e todas as pessoas a ver. (A.M)			

Produção textual					
Emitir uma opinião	Discordar	Concordar	Pedir opinião	Correções entre os elementos do par durante a produção textual	Outras observações
- Eu acho que podíamos terminar como no filme. (A)	- Toda a gente da aldeia. (A.M). - Não do bairro. (A).		- Num dia de sol ou num dia de primavera? (A.M)	- É tratar tracinho lhe. (A.M).	Erros ortográficos não identificados pelo par:

<p>- Como? (A.M)</p> <p>- Foi a história que José Saramago nos deixou. (A)</p>			<p>- Num dia de sol, como escrevemos antes. (A)</p> <p>- Ele vai tratar a flor e a erva? (A)</p> <p>- Sim, era o que ele estava a tratar. (A.M)</p>	<p>- Tens de colocar os ingredientes eram dois pontos. (A.M)</p>	<p>- murxar (murchas)</p> <p>- egredientes (ingredientes)</p> <p>- Josè (José)</p> <p>- já (já)</p> <p>- A A.M assume o papel de transmissor de ideias e a A escreve o texto. Parecendo existir pouca interação entre o par.</p> <p>- O par apresentou alguma dificuldade em seguir o guião de planificação do texto.</p>
--	--	--	---	--	---

Anexos

Anexo I – Produções finais: Tarefa “Hora do ditado”

Aluno autor: D., 9 anos – Aluno corretor: M.F., 9 anos

1. Escreve o texto ditado.

Uma jangada para dois
 Os Almeida tem dois filhos, a Joana e o Martin.
 -Agora vocês os dois sabem nadar e descanços
 de ter de nos preocupar que se afoguem na lagoa.
 Brinquem à vontade, mas não sejam tentos! -recomenda-lhe
 a mãe.
 E foi como se tivesse dito umas palavras mágicas,
 porque foi a partir daí que tudo começou. Já não sei bem,

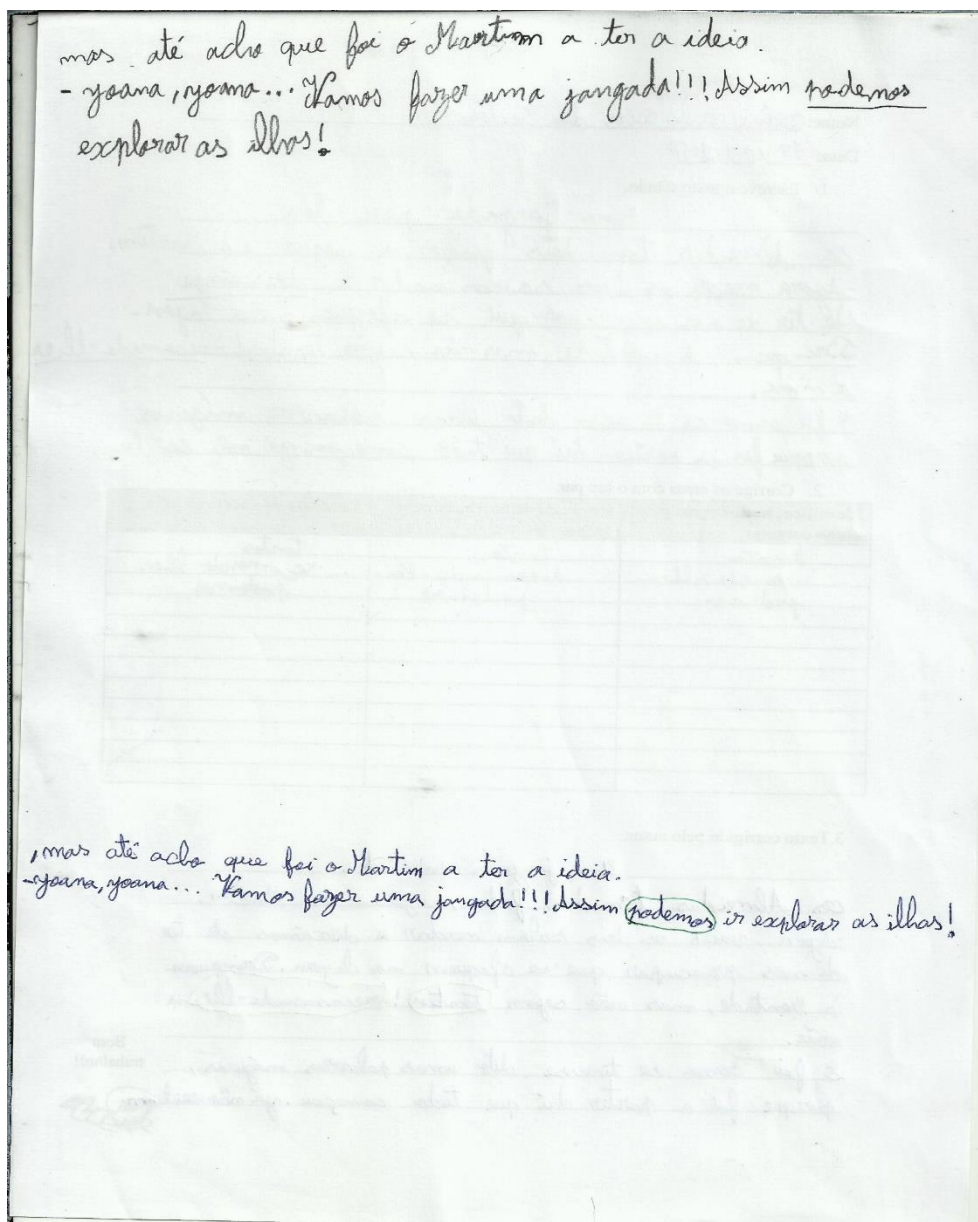
2. Corrige os erros com o teu par.

Identificação dos erros pelo aluno corretor	Proposta de correção pelo aluno corretor	Proposta de correção pelo par
tentos	tentos	tentos
recomenda-lhes	recomendo-lhes	recomendo-lhes
podemos	podemos	podemos

3. Texto corrigido pelo autor.

Uma jangada para dois
 Os Almeida tem dois filhos, a Joana e o Martin.
 -Agora vocês os dois sabem nadar e descanços de ter
 de nos preocupar que se afoguem na lagoa. Brinquem
 à vontade, mas não sejam tentos! -recomenda-lhe a
 mãe.
 E foi como se tivesse dito umas palavras mágicas,
 porque foi a partir daí que tudo começou. Já não sei bem,

Bom
trabalho!!



Aluno autor: M.F., 9 anos – Aluno corretor: D., 9 anos

1. Escreve o texto ditado.

Uma fábula para dois

As almeidas têm dois filhos, a zorra e o Martin.

- Agora mãe os dois sabem nadar e deixamos de ter de nos preocupar que se afoguem na lagoa. Brinquem à vontade, mas não sejam tontos! - recomendo-lhes a mãe.

E foi como se tivesse dito umas palavras mágicas.

2. Corrige os erros com o teu par.

Identificação dos erros pelo aluno corretor	Proposta de correção pelo aluno corretor	Proposta de correção pelo par
à	à	à
tudo	tudo	tudo
idea	idea	idea
berger	berger	berger
lagoa	lagoa	lagoa

3. Texto corrigido pelo autor.

Uma fábula para dois

As almeidas têm dois filhos, a zorra e o Martin.

- Agora ~~exat~~ os dois sabem nadar e deixamos de ter de nos preocupar que se afoguem na lagoa. Brinquem ~~à~~ à vontade, mas não sejam tontos! - recomendo-lhes a mãe.

E foi como se tivesse dito umas palavras mágicas, porque foi a partir daí que ~~tudo~~ tudo começou. ~~mpá~~ não

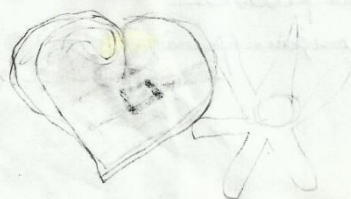


porque foi a partir daí que tudo começou. já não sei bem, mas até acho que foi o Martin a ter a ideia.

- Joana, Joana... Vamos criar uma fançada!!! Assim podemos ir explorar as ilhas P

sei bem, mas até acho que foi o Martin a ter a ideia.

- Joana, Joana... Vamos fazer uma fançada!!! Assim podemos ir explorar as ilhas!



Aluno autor: A.M., 9anos – Aluno corretor: A., 9 anos

1. Escreve o texto ditado.

Uma jangada para dois
 Os abluvidas têm dois filhos, a Joana e o elastim.
 - alguma ~~vezes~~ os dois sabem nadar e deixámo-
 de ter de nos preocupar que se afoguem na
 lagoa. Brinquem a vontade, mas não sejam
 tontos! - recomendou-lhes a mãe.
 E foi como se tivessem dito umas palavras
 mágicas porque foi a partir daí que tudo começou. A mãe viu isso, mas
 até ao que foi o elastim a ter a ideia.

2. Corrige os erros com o teu par.

Identificação dos erros pelo aluno	Proposta de correção pelo corretor	Proposta de correção pelo par
vezes	vezes	vezes
preocupar	preocupar	preocupar
mágicas	mágicas	mágicas

3. Texto corrigido pelo autor.

Uma jangada para dois
 Os abluvidas têm dois filhos, a Joana e o elastim.
 - alguma vezes os dois sabem nadar e deixámo-
 de ter de nos preocupar que se afoguem na lagoa. Brinquem
 à vontade, mas não sejam tontos! - recomendou-lhes a
 mãe. E foi como se tivessem dito umas palavras
mágicas, porque foi a partir daí que tudo começou.
 A mãe viu isso, mas até ao que foi o elastim a ter
 a ideia.
 - Joana, Joana - vamos fazer uma jangada!!!
 assim podemos ir explorar as ilhas. P



- goana, goana... vamos fazer uma jangada!!!
 podemos ir explorar as ilhas!



Aluno autor: A., 9 anos - Aluno corretor: A.M., 9 anos

1. Escreve o texto ditado.

Uma jangada para dois
 Os Almeida têm dois filhos, a Joana e o Martin.
 - Agora vocês os dois sabem nadar e de-
 scamos de ter de nos preocupar que se
 afoguem na lagoa. Brinquem à vontade,
 mas não sejam tontos! - recomendou-lhes
 a mãe.

- E foi como se tivesse dito umas palavras
 mágicas, porque foi a partir daí que tudo começou.

2. Corrige os erros com o teu par.

Identificação dos erros pelo aluno corretor	Proposta de correção pelo aluno corretor	Proposta de correção pelo par
afoguem	afoguem	afogem
tudo	tudo	tudo
mágicas	mágicas	mágicas
daí	daí	daí

3. Texto corrigido pelo autor.

Uma jangada para dois
 Os Almeida têm dois filhos, a Joana e o Martin.
 - Agora vocês os dois sabem nadar e descamos
 de ter de nos preocupar que se afoguem na lagoa.
 Brinquem à vontade, mas não sejam tontos! -
 recomendou-lhes a mãe. E foi como se tivesse
 dito umas palavras mágicas, porque foi a
 partir daí que tudo começou. Já não sei bem
 mas até acho que foi o Martin a ter a ideia
 - Joana, Joana... Vamos fazer uma jangada!!!
 Assim podemos ir explorar as ilhas!

Bom
 trabalho!!

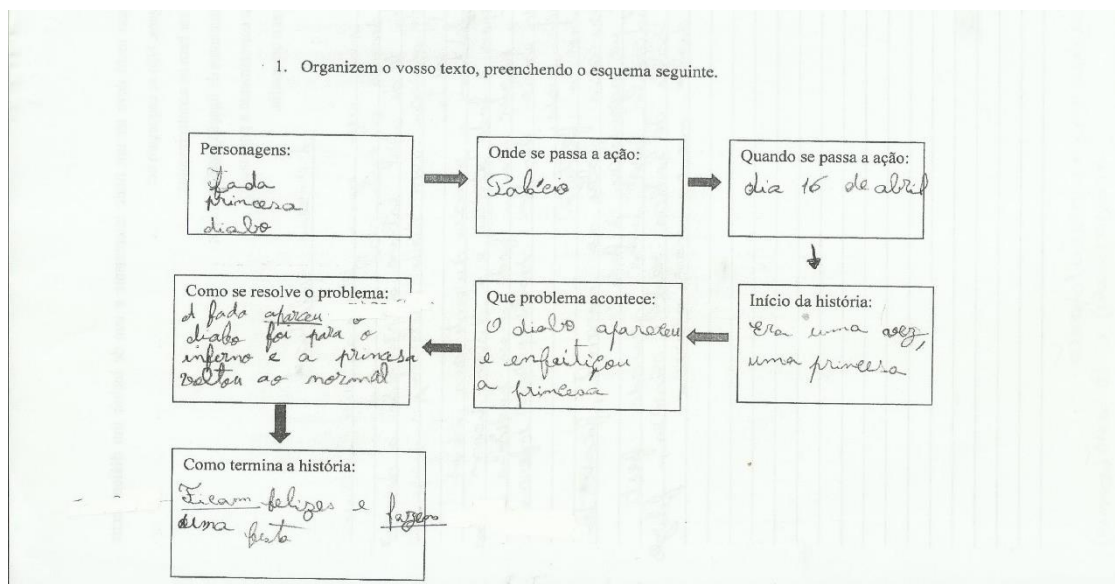


Já não sei bem, mas até acho que foi o Martin a ter a ideia.

-yoana, yoana... Vamos fazer uma jangada!!!
Assim podemos ir explorar as ilhas!

Anexo II – Produções finais: Tarefa “Produção textual – construção de um livro”

Par I: D., 9 anos e M.F., 9 anos



2. 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.

A princesa enfeitizada

Era uma vez uma princesa, que estava a dormir a esta real.
No dia 16 de abril estava a princesa a dormir quando apareceu um diabo malvado, e disse:
- Popiti, popiti.
E enfeitizou a princesa durante com anos.
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:
- Destrua a feitiço!
A princesa voltou ao normal, ficou tão feliz que agradeceu à fada.
Decidiram fazer uma grande festa no salão do palácio real e viveram felizes e o diabo nunca mais apareceu.

Par II: A.M., 9 anos e A., 9 anos

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

Personagens: Diabo Princesa Fada	→	Onde se passa a ação: Castelo	→	Quando se passa a ação: Domingo
				↓
			←	Início da história: Vai haver uma luta.
		Que problema acontece: A Princesa e a Fada ganharam	←	
				↓
		Como se resolve o problema: Lutando		
				↓
		Como termina a história: um final feliz		

2. 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.

A luta no castelo

No domingo havia um castelo que lá dentro tinha uma princesa muito bonita, e aconteceu de mais notícias porque havia um diabo lá. No final o diabo se queria lutar a princesa por isso ele foi até ao castelo lutar nela. Quando ele foi ao castelo abriu a porta e disse:

- Princesa eu quero-te matar - te, porque tu confiasse em Deus e mataste o meu pai.

Depois ela disse:

- Se quiseres - me matar vais ter de lutar comigo, então eles foram lutar e a princesa não estava a conseguir, por isso chamou a fada que era para ajuda-la. Depois no fim eles conseguiram matar o diabo.

Então a princesa e a fada foram celebrar no castelo os seus aniversários de o diabo morreu. E assim eles fizeram uma festa no castelo. Então eles ficaram muito felizes no seu castelo.

Sina

Anexo III – Produtos finais: Tarefa “Aprender a pontuar”

Par I: D., 9 anos e M.F., 9 anos

Aprender a pontuar

Lê e observa, atentamente, as seguintes frases, retiradas dos vossos textos, que têm erros de pontuação, ou falta de sinais de pontuação. Reescreve-as, corrigindo a sua pontuação. Destaca os sinais de pontuação que usaste a cor diferente.

a) E a princesa, respondeu:

- Sim quero resolver o problema.

P "Sim, quero resolver o problema." E a princesa respondeu!

b) - Hoje o diabo não, apareceu.

P "Hoje, o diabo não, apareceu?"

c) Então elas ficaram muito felizes no belo castelo.

"Então, elas ficaram muito felizes, no belo castelo."

d) A princesa Anabela disse.

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

P "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.

P "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.

P "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.

P: "E que tal, eu fazer parte do vosso reino?" - disse

P: ele, e ficaram felizes com o diabo a

R: fazer parte do reino."

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

P: "Ó minhas amigas, eu só raptei a princesa para

P: 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.

P: "A fada má, que se chamava Matilde odiava

P: a princesa, e um dia disse-lhe:

P: - 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:

- Destroí o feitiço!

P: "E depois a fada apareceu, e o diabo ficou com

P: medo, porque era a mais poderosa, do reino,

P: então, decidiu voltar para o inferno e a fada disse:

- Destroí o feitiço!"

Par II: A.M., 9 anos e A., 9 anos

Aprender a pontuar

Lê e observa, atentamente, as seguintes frases, retiradas dos vossos textos, que têm erros de pontuação, ou falta de sinais de pontuação. Reescreve-as, corrigindo a sua pontuação. Destaca os sinais de pontuação que usaste a cor diferente.

a) E a princesa, respondeu:

- Sim quero resolver o problema.

- Sim, quero resolver o problema.

b) - Hoje o diabo não, apareceu.

- Hoje, o diabo não, apareceu.

c) Então elas ficaram muito felizes no belo castelo.

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 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.

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.

- 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.

P - E que tal eu fazer parte do vosso reino?

P - disse ele, e ficaram felizes com o diabo

P - a fazer parte do reino?

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

P - Ó minhas amigas eu só raptei a

P - 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.

P - A fada má que se chamava Matilde

P - 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!

P - E depois a fada apareceu e o

P - diabo ficou com medo, porque era

P - a fada mais poderosa do reino

então decidiu voltar para o inferno e a fada disse:

P - Destrói o feitiço?

Anexo IV – Produtos finais: Tarefa: “A maior flor do mundo”

Par I: D., 9 anos e M.F., 9 anos

Guião de apoio à visualização de um filme	
Qual o título do filme?	A Maior Flor do Mundo
Como se inicia o filme?	O filme inicia-se com uma flor muito pequenina.
Quem é o narrador?	Yese Salazar
Quais são as vossas personagens preferidas? Porquê?	A flor e o menino, porque são as personagens mais importantes.
De que personagens menos gostaram? Porquê?	Do bicho, porque é feio.
O filme era sobre o quê?	era sobre uma flor muito grande.
Onde se desenrola a ação?	Desenrola-se numa colina.
Quando se desenrola a ação?	Um dia.
De que cena mais gostaram? Porquê?	Gostamos quando a flor fica maior, porque faz a aldeia, mais bonita.
De que cena menos gostaram? Porquê?	Quando o menino deu um pontapé ao bicho, porque estava a fazer mal ao bicho.
Como finaliza o filme?	Finalizaram o filme toda a aldeia a ver a linda flor.

1. Planifiquem o vosso texto, preenchendo a tabela seguinte.

Quais as personagens da história?	O menino, Lareiro, Bicho e pessoas.
Onde se passa a ação?	Passa-se numa colina
Quando se passa a ação?	Um dia
Como se inicia a história?	Inicio-se com uma flor pequenina
Que problema acontece?	A flor ficou marchada.
Como se resolve o problema?	O menino foi buscar água do rio com as suas mãos para regar a flor
Como termina a história?	Toda a aldeia viu a flor.

2. Transformem a vossa tabela em texto. Não se esqueçam de:

- Dar um título apelativo ao texto;
- Organizar bem os acontecimentos;
- Usar elementos de ligação entre as frases;
- Colocar corretamente a pontuação;
- Verificar a ortografia.

A maior flor do mundo

Um dia um menino foi passear, e viu um leilão. Com uma caixa no menino aparelhou o padre leilão, viu uma caixa e logo a caixa sobiu, mas, ao chegar lá acima apenas uma flor ele viu, mas a flor não estava com bom aspeto. Então o menino e o menino decidiram ir ao rio buscar água para regar a flor. Quando o menino regou a flor, a flor desfez-se e começou a crescer, mais do que o mundo. O menino estava tão cansado que adormeceu, aconteceu um milagre e uma folha caiu em cima do menino mas os pais já estavam preocupados, porque já tinham passado muitas horas e ao longe apareceram uma flor e todos da aldeia juntaram-se aos pais do menino e correram todos para lá quem sabe se era uma festa. Ao chegarem lá viram o menino tapado com uma folha os pais agarraram o menino e as pessoas meteram-se à volta do menino com muito respeito.

Quando chegaram à aldeia o menino acordou e já estava o sol por e a flor estava à frente do sol e a aldeia ficou feliz.

3. Revejam o vosso texto, preenchendo o guião de verificação.

	Sim	Não
Atribuimos um título ao texto?	X	
O texto tem uma introdução?	X	
O texto tem desenvolvimento?	X	
Fizemos parágrafos e assinalámo-los devidamente?	X	
Os diálogos estão devidamente assinalados?		X
Pontuámos corretamente o texto?	X	
Evitámos erros ortográficos?	X	
Cumprimos as regras de acentuação gráfica?	X	
Evitámos a repetição desnecessária de palavras, utilizando pronomes, sinónimos...		X
O texto tem uma conclusão?	X	

Já releram o vosso texto?

Sim Não

O que pensam que devem melhorar numa próxima produção textual?

Devemos não repetir muitas vezes as mesmas palavras e devemos usar pronomes pessoais.

Par II: A.M., 9 anos e A., 9 anos

Guião de apoio à visualização de um filme	
Qual o título do filme?	A maior flor do mundo
Como se inicia o filme?	O filme começa - de com o menino com a mãe com as tentativas do pai de ir para...
Quem é o narrador?	O narrador é o José Zaramago
Quais são as vossas personagens preferidas? Porquê?	As minhas personagens preferidas é o menino a mãe o pai e o escaravelho. Porque... (por terem mais...)
De que personagens menos gostaram? Porquê?	Mentira. As personagens que menos gostei foi as pessoas.
O filme era sobre o quê?	O filme era sobre a maior do mundo.
Onde se desenrola a ação?	A ação desenrola na rua.
Quando se desenrola a ação?	Num lindo dia de sol.
De que cena mais gostaram? Porquê?	A cena que mais gostamos é o menino a dar água à flor porque foi giro.
De que cena menos gostaram? Porquê?	A cena que menos gostamos foi o menino a meter o escaravelho dentro da caixa porque ele faz barulho.
Como finaliza o filme?	O filme finaliza-se que as pessoas vão ver a flor.

1. Planifiquem o vosso texto, preenchendo a tabela seguinte.

Quais as personagens da história?	As personagens da história são: mãe, pai, menino, escaravelho, terras e a flor.
Onde se passa a ação?	A ação passa-se na rua.
Quando se passa a ação?	Num belo dia de sol.
Como se inicia a história?	A história inicia com o escaravelho.
Que problema acontece?	O menino encontrou uma flor murçada.
Como se resolve o problema?	O problema resolve-se a dar água à flor.
Como termina a história?	A história termina com o menino e a flor alegres e com todas as terras a ver a flor.

2. Transformem a vossa tabela em texto. Não se esqueçam de:

- Dar um título apelativo ao texto;
- Organizar bem os acontecimentos;
- Usar elementos de ligação entre as frases;
- Colocar corretamente a pontuação;
- Verificar a ortografia.

O menino e a flor

Um dia de sol o menino foi ter com a lula flor que estava murca no meio das três montanhas. Certo dia o menino foi ter com a flor para tratar-lhe, os ingredientes era: a água. Depois toda a gente do bairro foi ter com a flor e o menino que estava no meio das três montanhas. Todos ficaram muito alegres por a flor não estar murca, e a flor, também estava muito feliz. Depois no outro dia o menino disse: - Finalmente a flor já estava a brilhar, agora vamos tratar a erva das montanhas que para ficar tudo a brilhar disse o menino. No fim o menino foi para casa com os seus pais porque já era de noite e ele tinha que ir dormir que era para amanhã ele ir outra vez ver a flor para tratá-la com um pouco de água e a erva também. No dia seguinte que já era domingo o menino acordou e foi brincar na rua. Depois a sua mãe foi chamar o menino para ir almoçar. O menino já acabou de almoçar e foi tratar da flor e da erva. E foi assim a história que José Saramago nos deixou.

3. Revejam o vosso texto, preenchendo o guião de verificação.

	Sim	Não
Atribuimos um título ao texto?	×	
O texto tem uma introdução?	×	
O texto tem desenvolvimento?	×	
Fizemos parágrafos e assinalámo-los devidamente?	×	
Os diálogos estão devidamente assinalados?	×	
Pontuámos corretamente o texto?	×	
Evitámos erros ortográficos?	✓	
Cumprimos as regras de acentuação gráfica?	×	
Evitámos a repetição desnecessária de palavras, utilizando pronomes, sinónimos...	×	
O texto tem uma conclusão?	×	

Já releram o vosso texto?

Sim Não

O que pensam que devem melhorar numa próxima produção textual?

Depois devemos melhorar a não repetir as palavras.