

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

INTERAGIR E PLANIFICAR

**A Construção de Guiões na Promoção
da Competência Textual**

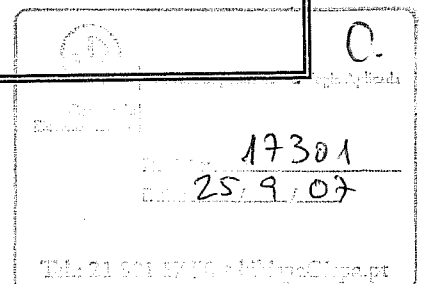
Orientação: Professora Doutora MARGARIDA ALVES MARTINS

MARIA DA GRAÇA CÍTIMA PARREIRA FONSECA

2003/2005



17301



AGRADEÇO:

À Professora Doutora Margarida Alves Martins, pela sua disponibilidade e interesse, rigor, saber e sobretudo pelas palavras de incentivo.

Às colegas do Conselho Executivo da Escola Básica do 1º Ciclo do bairro de S. Miguel – Lisboa, por me possibilitarem a implementação deste trabalho.

À São e à Cristina, as duas professoras com quem trabalhei, pela sua disponibilidade em permitir a minha permanência na sala de aula e pelos momentos de partilha de saberes que o trabalho proporcionou.

Aos seus alunos, meninos muito interessados e amigos, que considereei “meus”, durante os meses em que trabalhámos juntos.

Aos vários colegas do 1º Ciclo que serviram de juízes na avaliação dos produtos dos alunos, mesmo nos momentos coincidentes com muito trabalho na escola.

À minha amiga João Picão pela leitura de alguns capítulos deste trabalho e pelas mensagens: FORÇA AMIGA!

Às minhas colegas de mestrado e aos professores que tive no ISPA, que tanto me enriqueceram.

Ao meu Pedro, pela coragem e muito acompanhamento.

Ao meu pai, o melhor dos contadores de histórias e por isso responsável pelo meu gosto pela escrita.

À minha mãe, a minha grande heroína!

À minha filha Ana que, apesar de tudo, mostrou muita compreensão pelas minhas ausências, pelos passeios adiados e pelo: “faz isso por mim, mãe!”, com a doçura que só ela tem.

ÍNDICE

Lista de figuras	iii
Lista de quadros	iv
RESUMO	v
INTRODUÇÃO	1
Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
Capítulo I	4
1.1. A produção escrita	4
1.1.1. Modelos explicativos da composição escrita	7
1.2. Modelos de escrita	9
1.2.1. Modelo de Hayes e Flower	9
1.3. O processo de planificação da escrita	15
1.3.1. Concepção de planificação	15
1.3.2. Modelos de planificação da escrita	17
<i>O modelo de Hayes e Flower</i>	17
<i>O modelo de Bereiter e Scardamalia</i>	19
<i>O modelo de Kellogg</i>	21
<i>O modelo de Hayes</i>	23
1.4. Promoção da competência de escrita na sala de aula	24
1.4.1. Abordagem interactiva da escrita	28
1.4.2. O uso dos guiões enquanto instrumento de negociação e planificação	30
Capítulo II	32
2.1. Interações sociais e construções cognitivas	32
2.1.1. A perspectiva do conflito sócio-cognitivo	33
2.1.2. Perspectiva processual	35
2.2. Perspectiva vygotskiana de aprendizagem e desenvolvimento	38
2.2.1. Mediação semiótica	40
2.2.2. Zona de desenvolvimento potencial	41
2.2.3. Intersubjectividade	44
Parte II - ABORDAGEM EXPERIMENTAL	
Capítulo I	47
1.1. Problemática	47
1.2. Objectivos e hipóteses	49
Capítulo II – METODOLOGIA	50
2.1. Tipo de investigação	50
2.2. Amostra	50
2.3. Instrumentos e procedimento	53

Fase I – Pré-teste	53
Fase II – Situação experimental	55
Fase III – Pós-teste	56
<i>Descrição das etapas de análise e avaliação</i>	57
Etapa I – Reescrita das histórias	57
Etapa II –Análise dos guiões	58
Etapa III – Análise das interacções	60
Capítulo III- APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	71
3.1. Análise dos guiões	71
3.2. Análise dos textos	73
3.3. Situação de interacção	77
3.3.1. Comportamentos observados nas díades	77
Capítulo IV- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	87
4.1. Planificação textual	87
4.2. Análise dos textos	88
4.3. Efeitos da dinâmica interactiva	90
CONCLUSÕES	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXO I - Instrumentos de avaliação (guiões e produções escritas)	120
ANEXO II - Grelha de registo das interacções verbais	123
ANEXO III - Protocolos verbais (correspondentes ao 1º e 3º momentos)	125
ANEXO IV - Testemunhos dos alunos do grupo experimental sobre a planificação em interacção	143
ANEXO V - Exemplo de guiões e reescritas referentes ao pré-teste e pós-teste (grupo experimental)	152
ANEXO VI - Registos da análise estatística	157

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo do processo de escrita de Hayes (1996).....	12
Figura 2 – Aprendizagem pela ZPD – Modelo de Gallimore e Tharp	43

ÍNDICE QUADROS

Quadro 1 - Habilitações académicas dos pais	51
Quadro 2 – Nível de Avaliação em Língua Portuguesa	52
Quadro 3 – Análise dos resultados dos guiões do GE no pré e no pós-teste	72
Quadro 4 – Análise dos resultados dos guiões do GC no pré e no pós-teste	73
Quadro 5 - Análise dos resultados das produções escritas do GE no pré e no pós-teste.....	74
Quadro 6 - Análise dos resultados das produções escritas do GC no pré e no pós-teste.....	75
Quadro 7 – Situação de interacção/Distribuição dos alunos pelas categorias – G1..	78
Quadro 8 - Situação de interacção/Distribuição dos alunos pelas categorias – G2..	79
Quadro 9 - Situação de interacção/Distribuição dos alunos pelas categorias – G3..	80
Quadro 10- Situação de interacção/Distribuição dos alunos pelas categorias - G4..	81
Quadro 11- Situação de interacção/Distribuição dos alunos pelas categorias –G5 .	82
Quadro 12- Situação de interacção/Distribuição dos alunos pelas categorias - G6..	83
Quadro 13- Situação de interacção/Distribuição dos alunos pelas categorias –G7..	85

RESUMO

Neste trabalho centrámo-nos nos modos de resolução de uma tarefa de escrita – a planificação de uma narrativa -, em situação individual e em interacção, seguida da sua reescrita. Assim, procurámos analisar o efeito das interacções sociais, enquanto elemento potenciador de progressos, relativamente ao desenvolvimento de tais competências, em idade escolar.

Os objectivos remetem para a necessidade de avaliar os ganhos obtidos, por dois grupos de alunos (experimental e de controlo), na qualidade dos guiões produzidos do princípio para o final do ano e se os referidos ganhos eram superiores nos alunos que trabalhavam em interacção. Por outro lado, também tentámos perceber se, estes últimos, produziram textos de melhor qualidade.

Por isso, formulámos duas hipóteses. Na primeira, prevíamos maior evolução na qualidade dos guiões, dos alunos que trabalhavam em interacção, comparativamente com os que trabalhavam em situação individual. Na segunda, visávamos que se registaria maior evolução na qualidade dos textos produzidos pelos alunos que planificavam em interacção, do que naqueles que planificavam em situação individual.

A experiência decorreu, na mesma escola, em duas turmas do 3º ano de escolaridade (14 alunos de uma das turmas constituiu o grupo de controlo e 14 alunos da outra turma constituiu o experimental).

A metodologia adoptada foi integrada no contexto das actividades das turmas, ao longo de três sessões, tendo o programa decorrido de Janeiro a Maio.

Os alunos foram submetidos a um pré-teste em Novembro e a um pós-teste em Junho. Com o material produzido pelos alunos nestes dois momentos (guiões e produções escritas), foi feita a análise quantitativa. Para além da avaliação destas duas dimensões, também foram analisadas e caracterizadas as dinâmicas estabelecidas na planificação em situação diádica.

Esperámos obter maior evolução na qualidade dos guiões dos alunos que trabalharam em interacção, no pós – teste, o que se confirmou pela análise quantitativa efectuada. Relativamente à qualidade dos textos produzidos, não se verificaram ganhos superiores no grupo experimental.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da linguagem escrita tem constituído uma das preocupações mais relevantes, no âmbito da educação.

Se atendermos às exigências propostas pelo Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), verificamos que refere, como uma das metas a atingir no âmbito da Língua Portuguesa, o desenvolvimento, nos alunos, de uma tal perícia de escrita que lhes permita escrever com correcção linguística, dominar técnicas de composição de vários tipos de textos e fazer uso da escrita nos mais diversos contextos do quotidiano.

Nas competências específicas na disciplina de Língua Portuguesa, a expressão escrita é referida como uma competência que:

“... implica processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correcção e na reformulação do texto.” (Ministério da Educação, *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, 2001, p.32)

É explícita a recomendação de que, tal competência específica, deve ser garantida a cada aluno, em cada ciclo de escolaridade.

Com efeito, verifica-se ainda uma prática tradicional muito corrente, assente na correcção do produto escrito e uma “quase” ausência na funcionalidade e utilidade no que diz respeito às produções dos alunos. Como nos diz Pereira (2002), na escola ainda se continua a “escrever por escrever”, o que compromete o gosto pela escrita, assim como a qualidade que se espera.

A produção do texto carece de uma aprendizagem específica e é tarefa do professor preocupar-se não só com o produto, mas também com o processo de produção. A escrita tem que ser encarada como objecto “com normas” e por isso o seu ensino para além de sistemático deverá ser devidamente instrumentado (*ibidem*, 2002).

Os problemas evidenciados pelos alunos tornaram muito clara a necessidade de desenvolver investigações no âmbito da psicologia cognitiva. Foi então a partir da década de oitenta que, pela influência de modelos de (Bereiter e Scardamalia, 1987; Hayes & Flower, 1980), o processo de escrita se tornou objecto de análise.

As investigações desenvolvidas nesta área, partiram do funcionamento cognitivo do sujeito, durante as várias fases da realização da tarefa para a detecção e compreensão das dificuldades.

Através destes estudos, verificou-se a existência de défices relacionados com os subprocessos: planificação, textualização e revisão, para além de outros problemas adicionais relacionados com a obtenção, integração e organização da informação.

Foram estas constatações que motivaram o presente trabalho, orientado no sentido de abordar, no âmbito da produção textual, um aspecto restrito – a planificação.

Assim, foram nossos objectivos analisar se a planificação feita em interacção, por alunos do 3º ano de escolaridade, introduzia melhorias na elaboração dos guiões e dos textos produzidos, comparativamente com outro grupo do mesmo ano de escolaridade, que trabalhou em situação individual.

A parte teórica está estruturada em dois capítulos. Relativamente ao primeiro, já que se prende com o processo de escrita, efectuámos uma revisão de literatura sobre os principais modelos de composição escrita. Sendo o modelo de Hayes e Flower (1980), o marco de referência do programa que desenvolvemos.

No que concerne ao segundo capítulo, a abordagem efectuada recaiu sobre as interacções sociais. Incidiu por um lado, numa corrente de pesquisa cujo postulado põe em evidência o papel causal das interacções sociais nas competências cognitivas e insere-se no âmbito da Teoria do Conflito Sócio-Cognitivo; por outro lado interessou-nos o estudo da análise processual de resolução de problemas por crianças em situação de aprendizagem – a Perspectiva Processual.

A parte experimental está organizada em quatro capítulos. A problemática, objectivos e hipóteses constituem o primeiro capítulo.

A metodologia, onde se descreve como se desenrola o programa de intervenção, está inserida no segundo capítulo.

Os capítulos terceiro e quarto referem-se à análise e discussão dos resultados, respectivamente.

Dedicámos um último ponto às conclusões do estudo.

Nos anexos incluídos na parte final do trabalho, inseriu-se um conjunto de materiais que orientaram as actividades (grelhas de avaliação e registo), assim como se apresenta análise estatística do material produzido pelos alunos no pré e pós-teste. Também foram inseridos exemplos de trabalhos desenvolvidos pelos alunos do grupo experimental, assim como os seus testemunhos sobre o trabalho desenvolvido em situação de interacção.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

1.1- A Produção Escrita

As investigações sobre a composição escrita têm vindo a evoluir consideravelmente, nos últimos vinte anos. Desde então, começou a verificar-se uma preocupação, cada vez maior, na caracterização das especificidades da mesma, comparativamente com outras manifestações linguísticas.

Até há pouco tempo, o processo de aprendizagem da escrita era entendido “como uma passagem através de uma hierarquia de habilidades que deveriam ser exercitadas isoladamente”, como afirmam Pontecorvo e Orsolini (1996, p. 19). Ou seja, em primeiro lugar, os alunos aprendiam o código ou o sistema de escrita e só depois eram levados a produzir textos com sentido.

Alves Martins e Niza (1998, p. 160), dizem a este propósito que “a aprendizagem da escrita não se pode confundir com um conjunto de habilidades motoras ou de outros pré-requisitos que se treinam antes de começar a escrever, mas pela prática efectiva da escrita”.

Na sua opinião, a escrita não deve ser entendida como um produto acabado, avaliado posteriormente em função de normas previamente ensinadas, mas como “um processo em que se tem que resolver múltiplos problemas” (op. cit., p. 160).

Alguns autores, como Halté (1981), Piolat (1988), Santos (1994), Cabral (2001) afirmam que, para além das dificuldades inerentes à actividade redaccional do ponto de vista funcional, pelos diversos processos cognitivos que envolve, o facto desta tarefa andar quase exclusivamente ligada a momentos de avaliação provoca grande resistência por parte dos alunos.

Na maioria das situações de ensino aprendizagem, a produção de escritos é ainda uma actividade “pouco estruturada e apoiada pelo professor” (Cabral, 2001, p. 255).

Ora, dada a sua natureza complexa, a competência de escrita requer uma aprendizagem formal e o domínio de diversos *skills* e competências mais apuradas do que as utilizadas na interacção oral. A escrita, como diz Martlew (1983, ref. por Rueda, 1996), é “um acto mais deliberado e consciente que a fala” e por isso “requer uma capacidade de reflexão sobre a linguagem” (p. 399).

É nesse sentido que Boscolo (1995), defende como um dos objectivos da sua instrução tornar os alunos mais competentes, organizando actividades que os levem a pensar e a organizar as suas ideias antes de escrever.

Pelo carácter complexo dos processos que subjazem à actividade de escrita, várias investigações levadas a cabo dão conta de uma série de aspectos considerados relevantes: i) a expressão escrita encarada como um sistema linguístico relativamente independente da expressão oral; ii) a consideração da escrita como uma actividade cognitiva complexa e como um processo contínuo de resolução de problemas; iii) a necessidade de desenhar e validar novos modelos didácticos (Gallego e Martín, 2001, p. 50).

Relativamente ao primeiro aspecto, Schneuwly (1989) refere que, nas situações de escrita, a relação directa entre os interlocutores, a motivação e o dinamismo desencadeados pelo próprio diálogo estão ausentes, por isso requer uma relação mais independente, mais voluntária e mais livre do que a fala. Na opinião de Vygotsky (1986, ref. por *ibidem*, 1989), uma das principais diferenças entre a expressão escrita e a oral reside no seu carácter consciente:

*... a construção da linguagem escrita passa por uma interiorização do controle global da actividade linguística. Se na linguagem oral dialogal da criança nos encontramos face a uma regulação da actividade que se faz, pelo próprio desenvolvimento da actividade, pelas necessidades que nascem do próprio efeito produzido pela **palavra**, na linguagem escrita o controle é essencialmente interior: quer no que diz respeito à representação do destinatário como nos objectivos linguísticos. (p. 108).*

O segundo aspecto considera a escrita não só uma *actividade cognitiva complexa*, mas também um *processo contínuo de resolução de problemas*. Então, é fundamental, por parte do sujeito, toda uma mobilização de conhecimentos, para fazer face aos factores que adjectivam de complexo o processo de escrita:

- conhecimentos sobre a linguagem, o seu uso e convenções;
- conhecimentos do tipo procedimental, ou seja saber ir buscar, seleccionar e organizar a informação sobre um tema e resolver as dificuldades surgidas ao longo da expressão escrita;
- conhecimentos de gestão e controle, em função dos objectivos propostos.

Um escritor eficiente deverá fazer uso de todos estes conhecimentos e aplicá-los simultaneamente.

Outro tipo de factores relaciona-se com as diferenças individuais, já que cada escritor enfrenta a tarefa de escrita em função da situação discursiva e das suas próprias estratégias. Por sua vez, a contextualização e as intenções comunicativas ampliam a dimensão do processo que, para além da sua natureza cognitiva, se passa a caracterizar como uma actividade social (Camps e Castelló, 1996, ref. por Gallego e Martín, 2001).

Por outro lado, o escritor tem que fazer um controle adequado das regras ortográficas e dos sinais de pontuação, empregar correctamente as regras gramaticais e sintácticas, assim como os aspectos léxicos.

O terceiro aspecto: *necessidade de desenhar e validar novos modelos didácticos*, inscreve-se na necessidade de encontrar enfoques de ensino alternativos aos desenvolvidos tradicionalmente, já que estes últimos são quase exclusivamente centrados na avaliação do produto escrito. Os factores descritos anteriormente ilustram bem a complexidade da expressão escrita. Perante tal evidência teórica, tornou-se um objecto de estudo específico, que requer concretizar-se em modelos de intervenção educativa coerentes e com as exigências que esta actividade solicita.

1.1.1 - Modelos explicativos da composição escrita

O campo de investigação na composição escrita estruturou-se, ao longo da última metade do século XX, à volta de três modelos explicativos:

- a) Os modelos de produto, centrados na avaliação da composição escrita como resultado do produto concluído.
- b) Os modelos de processo, que definem a escrita mediante a análise dos processos ou operações postas em marcha no desenvolvimento da mesma.
- c) Os modelos contextuais ou ecológicos que, segundo Salvador Mata (1997, cit. por Gallego e Martín, 2001, p. 53), “analisam a composição escrita como um processo mediatizado não somente por variáveis de índole pessoal, como também pelo contexto em que se desenvolve”.

Os *modelos de produto* partiam de uma concepção demasiado reduccionista na qual a escrita era entendida como uma habilidade global em que eram postas em prática um conjunto de subhabilidades exercitadas de forma individual e descontextualizada, (gramática, ortografia, pontuação, etc.). Este tipo de modelos conduzia à criação de actividades artificiais de escrita ausentes de significado e de fins comunicativos concretos. Eram mais orientados para as características formais e estruturais dos textos produzidos e não propriamente explicativos da actividade de escrita.

Foram as insuficiências explicativas dos enfoques centrados no produto que fizeram surgir novas correntes de investigação orientadas para o estudo dos processos. Então desenvolveram-se, na década de setenta, os *modelos lineares* do processo de escrita dos quais se destaca o de Rohman y Wlecke (1964).

Este modelo parte da premissa de que a actividade de escrita implica uma série de estádios desenvolvidos linearmente e de forma sucessiva (Camps, 1990; Gallego e Martín, 2001). É composto por três etapas: **pré-escrita, escrita e reescrita**.

- **pré- escrita** – geração do conteúdo ou descoberta das ideias. Esta fase, dizem Martins e Niza (1998, p. 163), vai desde “a intenção de escrever à planificação, à ligação pensamento-linguagem”.
- **escrita** - produção real do escrito. Trata-se do momento visível em que se está produzindo o texto.
- **reescrita** – correcção do resultado para edição do produto final.

Apesar deste modelo ter atraído a atenção dos investigadores pelos motivos já citados, também gerou alguma controvérsia já que o processo de composição escrita não é linear, mas sim recursivo.

O escritor “faz e refaz constantemente, planifica e replanifica, reescreve, corrige, etc.” (Camps, 1990, p. 4). Digamos que não segue uma série de etapas quando escreve mas uma série de sub-processos que interactivam uns com os outros.

Esta controvérsia abriu caminho a várias investigações à volta da composição escrita, que culminaram com o desenvolvimento de modelos de orientação fundamentalmente cognitiva. Surgiram nos anos oitenta, constituindo-se nessa altura como o único paradigma capaz de investigar os processos mentais implicados na composição e identificar os componentes cognitivos dos ditos processos. A atenção centra-se nas estratégias e conhecimentos postos em funcionamento pelo escritor, durante o acto escritural e na forma como estes interactivam (Camps, 1990). As operações a realizar, não são consideradas como etapas sucessivas, mas sim aplicadas recursivamente.

Os modelos cognitivos, como enfoques de processo, utilizaram no estudo da composição, técnicas de análise de protocolos verbais, análises de tarefas e análises de transcrição de entrevistas de escritores maduros, entre outras.

Voltamos a referir Gallego e Martín (2001), a propósito do enfoque *contextual* ou *ecológico*. Esta linha de investigação não constitui uma alternativa aos modelos cognitivos, mas sim um complemento, já que conceptualiza a actividade de escrita não só como um processo individual de resolução de problemas, mas também como

um processo comunicativo e social. O significado que os sujeitos conferem à actividade de escrita nos diversos contextos, assim como a necessidade de precisar qual a influência desses contextos na actividade de escrita, foram os pressupostos que fizeram avançar tais investigações.

Esta perspectiva de análise inscreve-se na necessidade de aprofundar a dimensão social e comunicativa da escrita, uma vez que os enfoques cognitivos têm focado mais os processos pessoais.

1.2- Modelos de Escrita

1.2.1 – Modelo de Hayes e Flower

Hayes e Flower desenvolveram em 1980, 1981 uma linha de investigação no que diz respeito às estratégias de redacção, na qual o acto de escrita é apresentado como um conjunto de processos que podem ser mobilizados a qualquer momento e que recorrem durante toda a escrita textual. Autores como (Gerber, 1984; Hall, 1980, ref. por Rueda, 1996) dizem que esta nova abordagem concebe a escrita como uma actividade cognitiva e encontra a sua explicação nos conceitos de planeamento, tomada de decisões e resolução de problemas.

Como referem Miras (2000); Rueda (1996); (Flower, 1981, ref. por Miras, 2000), o escritor confronta-se com uma série de exigências da escrita, tendo que utilizar uma variedade de procedimentos. Então, a fim de delimitar o problema e encontrar as vias possíveis para o solucionar, põe em funcionamento uma série de estratégias que, no caso da composição escrita, remetem para três grandes operações: **planificação**, **textualização** e **revisão**.

A função primordial do processo de **planificação** é servir-se da informação retida na memória a longo prazo ou proveniente de fontes externas, empregando-a para precisar os objectivos e o plano de escrita que dirige a produção posterior do texto. Durante o processo de planificação, o escritor depara-se com três problemas básicos: *geração das ideias* – encontrar na memória a longo prazo as informações pertinentes com vista ao estabelecimento de um plano para gerar o conteúdo; *organização*, que

consiste em escolher uma ordem de apresentação das ideias armazenadas e organizar um plano escrito; *definição dos objectivos da escrita* que permitem a adequação do texto ao auditório.

A operação de **textualização** será o passo seguinte e consiste num conjunto de operações de transformação dos conteúdos em linguagem escrita. Esta operação exige conhecer e dominar as exigências e convenções da linguagem escrita (execução gráfica das letras, exigências ortográficas, léxicas, morfológicas e sintácticas, etc.) e permite passar de uma organização semântica hierarquizada a uma organização linear, obrigando a frequentes revisões e retorno às operações de planificação (Camps, 1990).

A operação de **revisão**, é a leitura, posterior correcção e melhoria de texto. A avaliação é feita em função do que se planificou. Aqui “tomam-se decisões relativamente a eventuais alterações: substituem-se, inserem-se, reorganizam-se ou excluem-se elementos” (Pereira, 2000, p. 57).

Como dizem Alves Martins e Niza (1998, p. 166), “ a acção de revisão não ocorre apenas no final da produção do texto mas essa acção pode, nalguns casos, alterar todo o anterior processo de escrita”, designando-se este movimento como “não linear”.

Estas actividades são apresentadas de uma maneira recursiva e ao longo de todo o processo são controladas por um *monitor*, que dirige e determina a ordem pela qual são activadas. As referidas operações definem uma das componentes básicas do modelo – o processo de escrever. Ainda se encontram relacionadas com este processo outras duas componentes: a **memória a longo prazo** e o **contexto de produção**.

É na **memória a longo prazo**, que se encontram armazenados conhecimentos relativos ao tema, às características dos destinatários e aos planos de escrita ou esquemas que guiam o processo de produção. Gallego e Martín (2001, p.63), referem três tipos de esquemas:

- O *esquema executivo*, refere-se aos conhecimentos que levam o escritor a estabelecer uma planificação global da tarefa de escrita, incluindo os objectivos gerais e específicos.
- O *esquema do género* corresponde ao conhecimento dos elementos de coesão do texto e das estruturas textuais com a finalidade de organizar o escrito e o tornar explícito para o leitor.
- O *esquema do conteúdo* diz respeito a “que tipo” de informação poderá ser mais facilmente compreendida pelo potencial leitor e como realizar a tradução de determinadas ideias para clarificar o texto.

O **contexto de produção** inclui todos os aspectos externos ao escritor, que lhe colocam uma série de exigências e constrangimentos. Por um lado a atribuição de uma tarefa de escrita implica: i) a descrição do tema sobre o texto; ii) a determinação da audiência; iii) as motivações pessoais ou propósitos que mobilizam o escritor a realizar a tarefa. Por outro lado, o contexto também inclui aquilo que o escritor vai gerando, uma vez iniciada a produção escrita (texto escrito até ao momento).

Apesar de se tratar de um modelo de escrita que fornece o relato mais explícito das operações mentais envolvidas no acto de escrita e o mais citado, foram apontados alguns limites, gerando-se à sua volta algumas polémicas. Pereira (2000), refere-se ao facto de poder ser confundido com o modelo retórico sequencial – *inventio*, *dispositio* e *elocutio*. Kellogg (1998) reconhece o sucesso deste enfoque, no entanto diz que foi dada uma importância fundamental aos factores cognitivos implicados no acto de escrita, mas as dimensões afectivas e sociais não foram tomadas em consideração (Brant, 1989; Nystrand, 1989, ref. por Kellogg, 1998). Estas críticas são acolhidas pelos autores, dando origem a uma transformação do anterior modelo. A nova organização do modelo Hayes & Flower (1996), reflecte a importância que

passa a ser atribuída aos parâmetros referidos no parágrafo anterior, assim como à memória de trabalho no acto de escrita.

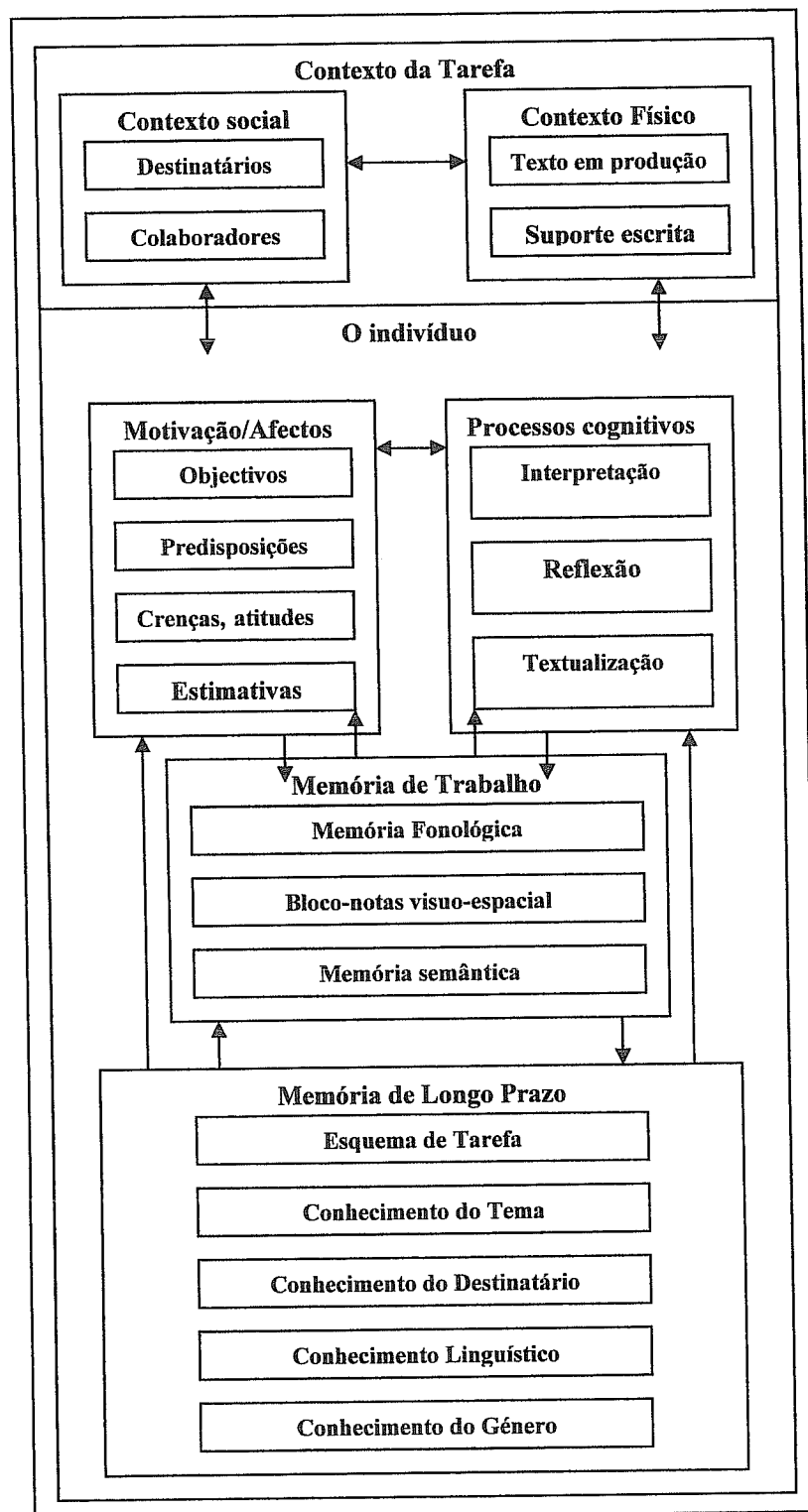


Figura 1 – Modelo do processo de escrita – Hayes (1996)

Tal como a Fig. 1 indica, destacam-se neste novo modelo duas grandes componentes: o **contexto da tarefa** e o **indivíduo**, que por sua vez incluem várias subcomponentes responsáveis pelo acto de escrita.

1 - Contexto da tarefa – Inclui o *contexto social* e o *contexto físico*.

- O *contexto social* integra aspectos relativos à pessoa a quem nos dirigimos (o destinatário), o que nós escrevemos e como o fazemos e outros relacionados com os colaboradores na actividade de produção, que podem ser pessoas e/ou outros textos que o redactor pode ler e que lhe servem de suporte.
- O *contexto físico* contempla o texto produzido até ao momento e o *médium* - suporte da escrita utilizado.

2 - Indivíduo – Esta componente inclui a *motivação* e *afecto*, os *processos cognitivos*, a *memória de trabalho* e a *memória a longo termo*.

- A *motivação* e os *afectos* são considerados pelo autor, como factores decisivos para redigir. Manifestam-se não só como resposta a objectivos imediatos, como na predisposição que leva o sujeito a envolver-se em diversos tipos de actividades relacionadas com a escrita. Hayes (1995, ref. por Pereira, 2001), sublinha a importância deste novo modelo pela integração dos processos cognitivos em aspectos como a motivação e a afectividade.
- Os *processos cognitivos* englobam três funções:
 - a) a *interpretação do texto* – é a criação de representações internas, a partir de marcas linguísticas e gráficas. Os sub-processos que cumprem esta função são: a leitura, a escuta e a análise gráfica.

- b) a *reflexão* – opera sobre essas representações internas e produz outras representações internas recorrendo a processos de resolução de problemas, tomada de decisão e produção de inferências.
 - c) a *produção do texto* (textualização) – parte das representações internas ligadas ao contexto de produção para produzir linguagem escrita ou falada. Os autores consideraram fundamental incluir a linguagem falada no modelo de escrita, porque para além de fornecer indicações úteis, tem um impacto regulador no processo de redacção. Existem muitos redactores que realizam vocalmente o processo de planificação de frases escritas.
- A *memória de trabalho* é uma estrutura que desempenha um papel fundamental e que surge na zona central deste modelo. Constitui um recurso limitado, utilizado para armazenar informações e serve de suporte para os tratamentos cognitivos. Dispõe de um *administrador central* ligado a duas memórias especializadas, uma fonológica e outra visual-espacial. A primeira codifica a informação fonológica e a segunda a visual.
 - Hayes (1998, p. 96) diz que não seria possível redigir, se os redactores não possuíssem níveis de *memória a longo prazo* onde estão armazenados os conhecimentos sobre a gramática, o vocabulário, o género, o tópico, o destinatário e outros grupos de informações que lhe possibilitam efectuar a tarefa de escrita.

Para além de alterações já mencionadas, relativamente ao modelo anterior, interessa-nos salientar a transformação sofrida pela parte do modelo que trata dos processos cognitivos e que reorganiza o processo de revisão, que é substituído pela leitura; a planificação que, como refere Hayes (1998), é integrada numa categoria mais geral – a resolução de problemas; a textualização que, por sua vez, se inscreve num processo ainda mais geral, o da produção da linguagem.

O aspecto sociológico, neutralizado no anterior modelo, como refere Dominique Bucheton (1995, ref. por Pereira, 2000), é contemplado aqui, fornecendo uma

concepção mais aprofundada da complexidade do processo de escrita. Hayes (1998), diz que o acto de escrever não é só social porque escrevemos para comunicar, “mas como produto socialmente fabricado e preparado no meio social” (...) “o que nós redigimos e a quem escrevemos é modulado por convenções sociais e pela história das nossas interações sociais.” (...) É “a partir de palavras, imagens e formas fornecidas pela cultura que elaboramos o texto”. (p. 57).

1.3 – O Processo de planificação da escrita

1.3.1 – Concepção de planificação

Vários estudos, relacionados com a produção escrita, têm mostrado maior preocupação em analisar o texto como produto acabado e não tanto como o caminho perseguido pelo aluno desde a leitura da tarefa até à produção final. Alcorta (1994), considera que, dada a complexidade da produção textual e tratando-se de um trabalho mental individualizado e interiorizado, carece de uma análise cuidada. Assim, é de extrema importância saber o que ocorre na cabeça do aluno entre o momento inicial (leitura da tarefa) e aquele em que redige o texto. Esta etapa intermédia (*rascunho*) corresponde, na opinião da autora, ao momento em que “o aluno diz e escreve para si mesmo o conteúdo do texto” (p.125):

“... o elemento de reflexão é muito importante na linguagem escrita. É habitual dizermos primeiramente a nós mesmos o que vamos escrever: isto é um rascunho mental. Este rascunho mental é uma linguagem intermédia.”
(Vygotsky, 1985, cit. por *ibidem*, 1994, p. 125)

Já no modelo de Hayes & Flower (1980), a planificação (geração das ideias) era, segundo Hayes (1998), o único processo de reflexão introduzido de maneira explícita naquele modelo. As sessões de escrita, na sua opinião, deveriam ser iniciadas pela elaboração de um plano, a partir do qual se iria escrever.

Para Alcorta (1994), esta etapa intermédia em que são geradas ideias livremente, seguidas da organização de um esboço que irá guiar a escrita do texto, situa-se entre o pensamento e a linguagem de comunicação:

“Podemos comparar o pensamento a uma pesada nuvem que descarrega uma chuva de palavras. Esta é a razão pela qual o passo do pensamento à linguagem é um processo extremamente complexo de decomposição do pensamento e da sua reconstituição em palavras”.

(Vygotsky, 1985, cit. por *ibidem*, 1994, p. 125)

A revisão da literatura mostra um crescente interesse pelo contributo que a planificação produz na habilidade redaccional, dado que mobiliza conhecimentos e é responsável pela organização das ideias em função do objectivo e do destinatário, conduzindo posteriormente à elaboração de um plano de texto.

Fayol & Schneuwly (1971, p. 223, cit. por Niza, 1995, p. 99) nos estudos desenvolvidos sobre os problemas postos pela textualização, referem-se concretamente à fase de planificação, afirmando que:

“A escrita necessita do recurso a uma planificação, relativamente longa, dada a lentidão do processo de produção, dada a ausência de pressão comunicativa e dado o facto de se chegar a um traçado que se pode rever”.

O conceito de planificação patente nos modelos que surgiram nos anos setenta e já referidos anteriormente estava relacionada sobretudo com a geração das ideias e ocorria no início da actividade.

Já durante os anos oitenta e sobretudo a partir da publicação do trabalho de Hayes & Flower (1980), a escrita passa a ser entendida como um processo de resolução de problemas, no qual os escritores têm metas que se propõem atingir. Ou seja, as ideias geradas são para atingir objectivos inerentes à produção que está a ser

efectuada e que são arquivadas para consulta, durante o processo de composição. A planificação passa a ser entendida como um processo que ajuda “a lidar com a complexidade e com a quantidade de ideias que surgem ao longo do processo de composição” (Niza, 1995, p. 101). A mesma autora diz que a planificação é recomendada por reduzir a tensão cognitiva provocada pela escrita, sem sobrecarregar a atenção pelas exigências da tarefa.

Bereiter & Scardamalia (1987), consideram que a diferenciação entre a planificação e a produção do texto é um processo gradual e ocorre à medida que se produz o desenvolvimento na escrita. Esse entendimento leva os investigadores a referirem a opinião de autores como, Hayes-Roth & Hayes-Roth (1979, ref. por *ibidem*, 1987), por considerarem difícil a possibilidade de identificar alguma coisa de particular no pensamento de crianças, no nível inicial, que possa chamar-se planificação. A actividade mental destes “escritores imaturos” está estreitamente ligada à produção da composição escrita.

1.3.2 - Modelos de planificação da escrita

▪ *O modelo de Hayes e Flower*

O ponto de partida dos estudos desenvolvidos por Hayes e Flower (1980), relaciona-se com a perspectiva de processamento humano da informação. Os procedimentos e estratégias levadas a cabo para delimitar o problema e encontrar possíveis soluções remetem para três grandes operações – planificação, textualização e revisão.

Centramo-nos essencialmente no planeamento – geração das ideias por constituir o núcleo central do nosso trabalho.

Amor (1993), põe em evidência neste modelo:

- O *macroplaneamento*, que visa a representação de um destinatário e o objectivo da comunicação (relativos ao conteúdo, tipo de texto), consiste na mobilização de

conhecimentos em sentido lato – acerca do mundo, dos procedimentos e do contexto).

- O *microplaneamento* conduz o discurso à sua forma final, através de um esquema organizador.

O planeamento forma, com as componentes de textualização e revisão, uma estrutura de controlo, permitindo que “virtualmente determinado subprocesso englobe outro sub-processo, portanto o conjunto de todo o processo de planeamento pode ser evocado quando se processa a editoração” (Scardamalia e Bereiter, 1985 b).

O seu carácter de recursividade está bem patente nas características interactivas das suas componentes.

A sua função primordial é utilizar a informação da memória a longo prazo e do contexto da tarefa (fontes externas às quais tem acesso), para precisar os objectivos e o plano de escrita que dirija a produção do texto.

Trata-se de uma operação que engloba três sub-processos:

- **Concepção** ou **geração das ideias**, que consiste em encontrar na memória a longo prazo e nas fontes externas às quais tem acesso, as informações pertinentes para a tarefa. Aqui o escritor confronta-se com o seguinte problema: “o que vou contar”. A resolução passa pelo estabelecimento de um plano para gerar o conteúdo que permita posteriormente a organização de um esquema que dirija a exposição das ideias, facilitando a actividade de redacção.
- **Organização**, que se encarrega de seleccionar no material gerado aquele considerado mais útil, organizando-o e estruturando-o dentro de um plano de escrita. Depara-se com um segundo problema: “como vou contar”. Para isso tem que ter em conta as características e conhecimentos da possível audiência e das convenções próprias da linguagem escrita. Aqui, o escritor acciona dois tipos de planos: *procedimentais* e de *conteúdo específico* (Gallego e Martín,

2001, p. 64). Dizem estas autoras que, o objectivo dos primeiros é a transformação das ideias geradas em texto escrito. Os segundos encarregam-se de “organizar as ideias do escritor numa sequência lógica e com significado, especificando o que utilizar e como fazê-lo”.

- **Enquadramento**, que diz respeito ao controle do processo de produção e à adequação do texto ao auditório. É neste momento que se confronta com um terceiro problema: “quando é adequado introduzir o que decidi contar”. Aqui os planos procedimentais têm uma importância crucial para guiar o processo da composição.
- *O Modelo de Bereiter e Scardamalia*

Bereiter e Scardamalia (1987) utilizaram a análise de protocolos verbais realizados por escritores com a finalidade de analisar as diferenças no processo de composição de escritores maduros e imaturos.

Esta análise levou-os a afirmar que a principal diferença entre uns e outros radicava na maneira como o conhecimento era introduzido no processo de composição e o que sucedia posteriormente a este conhecimento. Os autores propõem dois modelos explicativos: “Dizer o conhecimento” e “Transformar o conhecimento”.

Enquanto os escritores imaturos elaboram uma representação da tarefa de escrita mais próxima do primeiro, os escritores maduros elaboram uma representação mais coerente com o segundo.

No modelo *dizer o conhecimento*, o escritor identifica, selecciona e escreve as primeiras ideias sobre o tópico, o que o ajuda a recuperar outras, também pertinentes, com as expressas em primeiro lugar e, ainda, com o género que mais se ajusta à tarefa de escrita.

Este processo de *pensar-dizer* concluiria quando o sujeito percebesse que não era possível recuperar mais informação à volta daquele tópico.

Assim, para além de outras características interessa-nos salientar a ausência de planificação antes de escrever e do estabelecimento de objectivos de escrita.

No modelo *transformar o conhecimento*, o conteúdo do texto é estruturado na base de duas séries de parâmetros: os relacionados com o assunto (convicções, opiniões e conhecimento) e os relacionados com aspectos da retórica (intenções e audiência). É da interação entre estas duas áreas de problema que resulta a estruturação.

Um dos problemas postos em evidência pelo conjunto de pesquisas levadas a cabo pela equipa de Bereiter e Scardamalia (Bereiter, 1980; Bereiter e Scardamalia, 1982, 1983; Scardamalia, 1981; Scardamalia e Bereiter, 1982, 1985, cit. por Schnuwely 1987, p. 52) foi o da planificação do processo de produção linguística.

Estes autores consideraram tratar-se de um dos problemas que os alunos devem resolver para melhorar as suas performances na escrita.

As duas investigações que incidiram mais directamente sobre os processos de planificação mostram que, apesar das ajudas fornecidas aos sujeitos, os adultos consagram grande parte do tempo de planificação à elaboração conceptual de um plano, enquanto que os alunos até aos catorze anos apenas preparam o conteúdo do texto. (Burtis, Bereiter e Scardamalia, 1983; Scardamalia, Bereiter e Steinbach, 1984, cit. por Schnuwely, 1987).

No desenrolar do processo de planificação, os sujeitos imaturos expressam o seu pensamento utilizando uma estratégia mais próxima de “dizer o conhecimento”. Já nos escritores maduros, o pensamento torna-se desligado da sua expressão imediata levando o sujeito a gerar o conteúdo do texto de forma abreviada e manipulá-lo antes de escrever. (Schnuwely, 1987)

No entanto, Bereiter e Scardamalia (1987, 1992), dizem que é possível utilizar os procedimentos mais complexos que possuem os escritores maduros na ampliação das faculdades dos alunos para escrever. Uma das justificações é que a passagem de “dizer o conhecimento” a “transformar o conhecimento”, não é um processo de crescimento, mas sim a reconstrução de uma estrutura cognitiva.

Para conceptualizar os procedimentos reflexivos que têm lugar a quando do acto de escrita, Bereiter e Scardamalia (1987), postulam a existência de dois espaços de

trabalho: o espaço do conteúdo e o espaço retórico. Os problemas são definidos no espaço retórico e resolvidos no espaço de conteúdo, graças ao processo dialéctico existente entre os dois espaços.

O conteúdo do texto é estruturado na base de duas séries de parâmetros – os relacionados com o que se pretende expressar (convicções, opiniões e conhecimentos) e o modo mais adequado de fazê-lo em função do contexto de comunicação (intenções e audiência).

Verifica-se, aqui, uma certa convergência nos modelos que têm sido concebidos para a descrição do processo de escrita.

Piolat et al. (1993, p. 85) compara com o modelo de Hayes e Flower (1980) e diz que “*a actualização da estratégia de conhecimentos transformados implica a activação de três processos de planificação (concepção, organização e enquadramento), enquanto que a estratégia dos conhecimentos recontados pode ser activada pela utilização unicamente do processo de concepção que favorece a recuperação das ideias na memória*”.

▪ *O Modelo de Kellogg*

Kellogg (1998) propõe um modelo que engloba três sistemas: *formulação (formulation)*, que consiste em *planificar* as ideias e *traduzi-las* e da qual resulta um fluxo de informação que fornece resultados à *tradução* propriamente dita e à *programação* inseridos no sistema de *execução (execution)*; o sistema de *controle (monitoring)*, que inclui a *leitura* e *revisão*. Os três sistemas, podem ser activados simultaneamente.

A memória de trabalho assume neste modelo um papel importante pela forma como actua nos diferentes processos. Embora se trate de um sistema de capacidade limitada, o redactor, quando planifica as suas ideias e as traduz em frase, faz numerosas solicitações a esse armazenamento temporário e à capacidade de o tratar. O processo de planificação utiliza dois recursos da memória de trabalho: o *bloco de notas visuo-espacial* (guarda e trata a informação visual e espacial) e o

administrador central (solicitado sempre que o esforço despendido pela tarefa o exija. O raciocínio, a resolução de problemas e a tomada de decisão, são um exemplo).

Para o autor é comum que a planificação seja acompanhada parcialmente de tradução, ainda que sem uma manifesta execução e compara a linguagem interior de Vygotsky (1962), a este tipo de tradução parcial: “a linguagem interior é em grande parte um pensamento no sentido próprio da palavra. É uma coisa dinâmica, variável, instável, que vai e vem entre a palavra e o pensamento” (p. 149, cit. por *ibidem.*, p. 110).

A “tradução parcial”, de que fala Kellogg, corresponde a um pré-texto, que por se tratar de uma forma mais desenvolvida de “monólogo interno ao nível lexical e sintáctico” é comparável ao conceito de linguagem interior. (Witte, 1987, ref. por *ibidem.*, p. 110).

A linguagem interior e o pré-texto é que permitem ao redactor planificar e traduzir provisoriamente as ideias antes de iniciar uma primeira versão do rascunho. Neste momento pode fazer anotações, esquemas, diagramas, listas, sumários temáticos que constituem já planos exteriorizados, com grande significado para o escritor.

O autor refere-se aos benefícios subjacentes à elaboração de um plano, porque ajuda os redactores a focalizarem a sua atenção sobre a escrita do texto (tradução).

Foram realizados dois tipos de investigação relativos à produção de textos:

- a) a partir de um rascunho trabalhado, em que os redactores deveriam produzir frases ordenadas de maneira coerente e correctas do ponto de vista gramatical;
- b) a partir de um plano esquemático, no qual os redactores deveriam somente produzir proposições não ordenadas.

A análise das mesmas permitiu aos autores Kellogg (1988, 1990); Glynn et al. (1982, cit. por McCutchen, 1996) verificarem que os textos de mais alta qualidade

correspondiam a processos de planificação libertos de exigências inerentes à correcção do texto. Assim, parece que, quanto mais recursos existirem disponíveis na memória de trabalho, maior é a possibilidade de gerar planos mais desenvolvidos, e estes, por sua vez, podem ajudá-los a reduzir a sobrecarga mental, durante a redacção. O que não aconteceu no primeiro exemplo.

Kellogg (1990), diz que “um plano bem desenvolvido, tal como um sumário previamente produzido, reduz a utilização dos recursos durante a redacção e produz um texto de qualidade superior” (p.213).

▪ *O modelo de Hayes*

No modelo de 1980 e, de acordo com a maneira como Hayes & Flower concebiam a pedagogia da redacção, a planificação tinha um papel proeminente, sendo o único processo de reflexão introduzido explicitamente no modelo, como já referimos.

Com a reorganização daquele modelo, os resultados de estudos desenvolvidos, convenceram Hayes (1996, 1998) a incluir outros processos de reflexão que passamos a citar: *resolução de problemas* (planificação incluída); *tomada de decisão*; *produção de inferências*.

- *Resolução de problemas* – Consiste em estabelecer uma sequência de etapas para chegar a um objectivo. A maioria das actividades habituais de composição reside na resolução dos problemas.
- *Tomada de decisão* – É considerada, tal como a anterior, uma das componentes importantes da maioria das tarefas redaccionais. Hayes (1998), ilustra este processo com o seguinte exemplo: se os alunos forem solicitados a escrever “sobre um tema controverso, terão que tomar decisões relativamente à perspectiva a adoptar, às fontes a consultar, aos pontos sobre os quais se insiste e respectiva organização”... (p.89). As decisões a tomar atravessam todo o processo de escrita até à textualização propriamente dita.

Aqui é importante ter a consciência de que o texto é ou não adequado em termos de estilo, clareza e se produz efeito no destinatário.

- *Produção de inferências* – O autor define como “um processo pelo qual uma nova informação tira a sua fonte de uma antiga” (p.90). A situação de escrita pode ser comparável à leitura no que diz respeito às inferências. Muitas vezes, os leitores inferem sobre o ponto principal de um parágrafo não explícito num texto. Então, também os redactores fazem, muitas vezes, inferências sobre os conhecimentos e interesses dos destinatários (Braddock, 1992, ref. por Hayes, 1998).

1.4 – Promoção da competência de escrita na sala de aula

As análises relativas aos enfoques mais recentes dos modelos de orientação cognitiva, citadas ao longo deste capítulo, enfatizam por um lado a finalidade comunicativa e por outro o desenvolvimento dos processos cognitivos. Portanto, o desenvolvimento destas duas dimensões, deve obedecer a uma prática pedagógica orientada para o processo de escrita e para o ensino de géneros discursivos, nos quais esses processos assumam um significado pleno.

Nesta óptica, o ensino da produção escrita deve ser norteado por um conjunto de princípios didácticos que sustentem as tipologias exibidas por tais modelos.

Em Gallego e Martín (2001), esse conjunto de princípios encontram-se tipificados da seguinte forma:

Controle do processo – refere-se a conhecimentos do tipo declarativo (gramática, léxico e ortografia) e procedimentais (usos e convenções da língua), que o ensino da produção escrita deve incluir, assim como aos processos que subjazem ao processo de escrita (planificação e geração do conteúdo, transcrição, revisão e reformulação do texto).

Figueiredo (1994), conduz-nos a uma reflexão a propósito dos conhecimentos declarativos, que refere como operações de *baixo nível*, concretizados através de práticas do tipo “saber que” até às operações de *alto nível* – “saber como” (p. 158). A diferença entre os dois tipos de operações coincide parcialmente com a distinção entre *conhecimento* e *estratégias*, como nos dizem Madruga e Lacasa (1995). O primeiro enfatiza aquilo que se conhece (conhecimento dos factos) e o segundo remete para estratégias de aplicação de regras de uma tarefa ou na resolução de um problema.

A escrita tem que ser encarada como uma actividade cognitiva e metacognitiva e, por isso, não dispensa o domínio de um saber fazer específico, consciente e aprofundado. Figueiredo (1994), faz desta forma a distinção entre conhecimentos declarativos e processuais:

“(...) uma coisa é conhecer as regras que presidem à organização formal da linguagem, outra coisa é controlar livremente a sua aplicação. É pois, esta última actividade, que implica uma planificação, uma textualização (ou linearização) e uma revisão, que irá desencadear no sujeito as energias cognitivas disponíveis, fundamentais para uma concretização unificadora do projecto de escrita” (p. 162).

Contexto – os contextos condicionam a expressão escrita como actividade social. Por esse motivo, as características dos mesmos influenciam não só a motivação do aluno para escrever como no grau de aquisição e emprego de estratégias cognitivas, que este requer durante o processo de escrita.

Interação/colaboração – a actividade de escrita implica uma interacção entre o professor e os alunos, como também entre estes últimos. Santos, O. (1994) diz que o facto de se “pensar em voz alta” permite uma intervenção reguladora do professor na reorientação das propostas e hipóteses dos alunos e explicitação dos motivos que levaram a reajustamentos. É importante para que os alunos aprendam estratégias de auto-regulação.

Uma prática pedagógica alicerçada numa atitude de permanente observação e negociação, permite aos alunos a desconstrução em “voz alta” dos processos de construção textual, constituindo um primeiro passo para o treino de estratégias de metacognição (p. 147).

Individualização – As necessidades, motivações e ritmos não são os mesmos em todos os alunos. Cada aluno desenvolve o seu próprio processo de escrita, dependendo das suas capacidades intelectuais e afectivas. Por isso, devem ser desenvolvidos mecanismos, que passam pela ajuda do professor ou companheiro mais capaz, permitindo ao aluno confrontar-se com os obstáculos que a tarefa lhe impõe e ir actuando, progressivamente, de uma modo cada vez mais autónomo.

Autenticidade – Este princípio supõe proporcionar aos alunos actividades autênticas de escrita, dirigidas a uma audiência real. É uma prática que contrasta com as tradicionais que enfatizavam uma simulação, obrigando o aluno a pensar e a sentir aquilo que nunca viveu nem pensou.

Estes princípios levam-nos a alertar para a escrita, como uma actividade que requer trabalho, correcção e rigor, devendo ser considerada como uma das prioridades educativas. Santos, A. (1994) discorda de algumas crenças que situam aquela actividade no âmbito “de jeito ou dom” (p. 39), ao nível das suas competências de base. Na sua opinião, os saberes adquiridos de uma forma sistemática e consciente, produzem a apropriação e aquisição de meios mobilizados pelos alunos, sempre que seja necessária a sua aplicação.

Numa tentativa de reforçarmos a perspectiva desta autora sobre a escrita, referimos uma afirmação de Camps (1993) sobre o que considera ser o objecto central da Didáctica da Língua, definindo-o como: “o espaço de interacção entre práticas pedagógicas e processos de aprendizagem de uma matéria específica que é a língua” (p.210).

Pela sua plurifuncionalidade, o seu ensino deve ser tido em conta como um instrumento de conhecimento, como construção cultural e como metalinguagem.

Ora, a esta plurifuncionalidade corresponde um leque mais alargado de objectivos. Daqui se deduz, como refere Pereira (2002), uma outra concepção do ensino da escrita sustentada por uma “racionalidade didáctica que permita ao aluno desenvolver ao longo da sua vida escolar, capacidades de escrita diversificadas” (p.50).

Cada um dos “actos de fala” coloca aos aprendentes problemas distintos que exigem, segundo a autora, diferentes estratégias, quer se trate de uma narrativa, um argumento, um diálogo, etc. As características linguísticas de cada uma destas tipologias correspondem a um tratamento específico a diferentes níveis: organização global, planificação e sequencialização.

O aluno confronta-se com um conjunto de variáveis na situação de escrita, que determinam o tipo de discurso (de superestrutura narrativa ou argumentativa...) e o tipo de texto (carta, notícia, diário, relatório, poema...) decorrentes daquele contexto situacional. O domínio sobre o qual irá versar o texto, como nos diz Santos, O. (1994), terá influência no plano que o aluno irá desenvolver e que servirá de “fio - condutor” (p. 143), na produção textual que o mesmo levará a cabo.

Não pretendemos ser exaustivos, mas convém recordar que o domínio de tais estratégias permite uma hierarquização das ideias, ordenação das partes que constituem o texto e a distribuição da informação pelos vários parágrafos, assim como a delimitação da parte inicial e da parte conclusiva do texto. Diz a autora que se trata de um actividade pertinente na concretização do *projecto de escrita*.

Quando nos referimos anteriormente a esta fase do processo de escrita – a planificação -, sublinhámos a importância de uma das operações efectuadas pelo aluno, ou seja, aprender a processar a organização da informação da qual se apropriou (...). Esse processamento, adequado à situação de comunicação, seleccionado e hierarquizado, constitui uma das propriedades importantes do texto – a coerência textual.

Por outro lado, o escrevente tem que se confrontar com uma outra operação que vai contribuir para manter a unidade do texto. Não diz respeito à significação do texto mas à maneira como é construído e, “nomeadamente, aos procedimentos utilizados para estabelecer ligações entre as informações já fornecidas e as novas” (Santos, O., 1994). Como diz Fayol (1985), esta propriedade textual cobre um campo muito vasto de fenómenos – uso de artigos e pronomes, substituições elipses, reagrupamento de tempos verbais, etc. Faz referência às articulações gramaticais do texto e traduz na superfície textual, as inter-relações entre os enunciados concatenados. É basicamente gramatical e afecta a formulação superficial do texto. O mesmo autor ao sublinhar a importância desta operação refere que “a diferença entre uma sequência de frases e um texto reside no facto de este último encerrar uma continuidade mantida pela presença de relações de coesão” (p. 112).

Estes dois últimos conceitos são, de acordo com Cassany et al. (2000), essenciais à organização textual.

Olívia Figueiredo (1994), diz que a escrita na escola se encontra um pouco problematizada, quer ao nível da gramática, léxico e ortografia (operações de baixo nível), até às operações de alto nível (actividade de textualização). Uma ideia fundamental sobre a produção de textos, é que a sua estruturação obedece a regras próprias e a sua organização interna cumpre-se com regras de gramática, pontuação, e coerência como garante do significado da mensagem êxito da comunicação.

1.4.1 – Abordagem interactiva da escrita

Vários autores definem a escrita como uma actividade individual e solitária. No entanto, na sala de aula, uma vez que os escreventes estão a desenvolver competências de escrita, o papel do parceiro mais competente, constitui sem dúvida um contributo importante nesse desempenho. Cabral (2001), refere-se a este tipo de práticas interactivas no âmbito do processo de escrita, sublinhando o papel do “outro, com quem aferir e negociar ideias e propostas de solução de problemas encontrados”.

Para além de um envolvimento efectivo dos alunos na tarefa, é importante a consciência que ambos têm das alternativas de pontos de vista e de modos de resolução do problema.

Os estudos desenvolvidos mostram benefícios crescentes, resultantes de uma aprendizagem colaborativa. Segundo Tudge (1996); Pontecorvo e Zuccheromaglio (1990, ref. por Goodman & Goodman, 1996) e Coll (1984), ainda que os parceiros possuam habilidades semelhantes, o facto de argumentarem e negociarem várias soluções para os vários problemas, estimulam os processos cognitivos, forçam a procura de novas informações e/ou reconsideração daquelas que já possuem.

De facto, a escrita, pela sua complexidade, anula uma crença ainda muito corrente de que *para aprender a escrever, basta escrever*. Pelo contrário, a competência de escrita envolve saberes que vão desde uma consciencialização do próprio processo de produção à explicitação verbal das tarefas implicadas neste acto cognitivo. As interações, por sua vez, também são factor facilitador em todas as fases do processo de escrita. É importante a criação de um ambiente onde a cooperação e o intercâmbio de ideias seja uma realidade. A criação de tais dispositivos passa por incentivar os alunos no trabalho de pares em momentos cruciais do processo de escrita: actividades de estruturação/planificação, construção linguística da superfície textual e ainda a revisão. Como diz Pereira (2002), a atitude mediadora do professor nestes três momentos é fundamental, não só pela imensidade de saberes declarativos e processuais a tratar, como também, no âmbito da planificação dotar os alunos de instrumentos que lhes possibilite alguma autonomia de modo a encontrarem “a sua própria dinâmica e o seu próprio processo de planificar” (p. 56).

Várias vezes, referimos neste estudo, como as interações entre os sujeitos se tornam o principal mecanismo pelo qual ocorre aprendizagem e desenvolvimento. Ora, sendo certo que a criança aprende e desenvolve a linguagem oral em interação com outra pessoa e num contexto funcional, também a escrita deve ser adquirida num contexto no qual tenha uma função significativa (Vygotsky, 1983, cit. por Rueda, 1996).

É ao professor que cabe a organização de contextos para a manifestação da expressão escrita. Aliás, este agente social é a componente essencial para que seja assegurado avanço no desenvolvimento.

1.4.2 - O uso dos guiões enquanto instrumento de negociação e planificação

Vários estudos que têm dado conta das tarefas de escrita levadas a cabo em situações de colaboração, sublinham a importância do contexto social, nos ganhos alcançados pelos alunos que participam na interacção. Autores como: Daiute (1989), Dyson (1988, ref. por Lacasa, Pardo, Martin e Ybarra, 1995), dizem que as crianças jogam com a linguagem, quando escrevem juntas. Nas situações de colaboração, as crianças que misturam a actividade lúdica com o carácter académico da tarefa, como por exemplo planificar e rever, são os que obtêm maiores benefícios.

Os resultados dos dados analisados permitiu-lhes concluir que a participação das crianças, quando colaboram entre si, é muito mais activa e inventam novos procedimentos.

Garcia-Debanco (1990), ao referir-se especificamente às operações de planificação, diz que, o facto de inicialmente a criança não ser capaz de resolver sozinha esta tarefa, isso não a impede de obter sucesso, se lhe forem fornecidas ajudas que podem ser veiculadas por “instrumentos, interacções com os seus pares ou até interpelações de um adulto mais competente” (p.37). Esta possibilidade de tocar na capacidade potencial de desenvolvimento, só pode ocorrer desde que seja proporcionada uma prática pedagógica apropriada.

Grande parte do esforço mental despendido durante a composição escrita, dirige-se para a planificação, que, por sua vez, reduz o esforço cognitivo (Bryson; Bereiter; Scardamalia; Joram, 1991). Se esta operação for um acto de negociação, as trocas interactivas favorecem a reflexão crítica e permitem aos elementos do par a integração e elaboração de informações adquiridas noutras situações, quer formais,

quer informais, assim como permitem a construção de uma representação conjunta do problema ou da tarefa a desenvolver.

Numa reflexão muito cuidada sobre a complexidade de escrita, Pereira (2002) sublinha a importância de esta ser compreendida através “de uma abordagem que leve muito a sério a tese vygotskiana de que o Ensino precede e acompanha o Desenvolvimento” (p. 20). É certo que a criança constrói muitos conhecimentos quando está envolvida, no entanto, outros há, que, segundo a autora:

(...) não se desenvolvem se não forem objecto de ensino sistemático e planificado que obrigue o aluno a ultrapassar-se a si próprio, intervindo naquilo a que Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Potencial, onde o aluno é capaz de chegar só se for ajudado pelo professor ou por outros colegas. (p. 49)

Torna-se fundamental, também, que os elementos do grupo tenham capacidade para partilhar a mesma definição de tarefa e das metas a atingir (Wertsch, 1984, cit. por Rodrigo e Batista, 1995, p. 184).

Quando estas condições existem, a interacção com iguais, proporciona experiência na coordenação dos planos, promovendo habilidades na planificação, já que um pode aprender também com os outros (Lubin e Forbis, 1980; Ellis e Rogoff, 1986, cit. por *ibidem*, p. 184).

Wertsch (1985 a, ref. por Madruga e Lacasa, 1995), defende que a interacção (adulto-criança, ou aluno-aluno) produz um efeito facilitador nas tarefas de planeamento do indivíduo, pela importância, para além de outros factores já apresentados, que a linguagem tem na condução de planeamento do indivíduo.

CAPÍTULO II

2.1 - Interações sociais e construções cognitivas

Têm sido várias as investigações que procuram esclarecer a forma como as crianças encontram soluções para as tarefas cognitivas que desenvolvem.

As mesmas radicam em dois tipos de abordagens, tendo como base as teorias de Piaget e Vygotsky.

As primeiras assentam numa perspectiva cognitivista, e o processo em que o aparelho cognitivo é construído releva de modelos explicativos binários: interação indivíduo/objecto. As segundas, de natureza socio-construtivista apoiam-se nos modelos explicativos ternários e a interação processa-se entre: indivíduo/objecto/contexto social (Gilly, 1995).

Piaget perspectiva o desenvolvimento cognitivo como um processo unidireccional, com estádios progressivos envolvendo a construção de estruturas cognitivas relacionadas com as operações formais (Lacasa e Ybarra, 1994).

De acordo com o autor é a criança que constrói de uma forma activa o seu próprio sistema cognitivo, apesar de não negar a influência de todo um somatório de estímulos provenientes do meio físico e social em que está inserida.

Por outro lado, Vygotsky enfatiza as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, resultando este das interações e introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo. Para o autor as relações sociais são um dos factores mais importantes do desenvolvimento e afirma que "... o que a criança é capaz de fazer em colaboração hoje será capaz de fazer sozinho amanhã" (Vygotsky, 1993, p. 211, cit. por *ibidem*, p. 181).

Verificamos que a influência da cultura e da sociedade no processo de desenvolvimento é mais importante do que na teoria de Piaget, motivo pelo qual são imputadas várias limitações ao enfoque teórico piagetiano.

Apesar de apoiar implicitamente um enfoque contextual do desenvolvimento do conhecimento, Piaget, na opinião de Daniels (2003), contradiz-se com o individualismo e interaccionismo da sua teoria de estádios.

Os fenómenos sociais aparecerem sempre exteriores ao processo cognitivo, não havendo a preocupação de encontrar relações de causalidade entre eles.

São sobretudo os discípulos de Piaget que, a nível empírico, vão procurar fazer a ponte entre os aspectos sociais e cognitivos, através de pesquisas em que são privilegiados principalmente os efeitos da interacção social entre pares, interacções simétricas, no desenvolvimento cognitivo.

Neste âmbito encontram-se duas correntes: *perspectiva da psicologia social genética*, baseada na teoria do conflito socio-cognitivo, e a *perspectiva processual*.

A primeira, considerada teoria social de desenvolvimento cognitivo, apoia-se nos conceitos piagetianos, mas integra variáveis sociais num modelo que passa a integrar: sujeito individual – outro – objecto.

A segunda, surge nos finais da década de oitenta, porque a atenção dos investigadores focalizou-se mais nos processos do que nos produtos. Novas questões e novos problemas fizeram surgir um novo conceito – perspectiva processual.

2.1.1 - A perspectiva do conflito sócio-cognitivo

Esta perspectiva inscreve-se no marco teórico piagetiano do desenvolvimento da inteligência, tal como já referimos e está presente nos trabalhos de Doise, Mugny e Perret – Clermont, (1974, 1975); Perret Clermont, (1976); Mugny, Doise e Perret-Clermont, (1976). Adopta, da teoria de Piaget os pontos de vista construtivista e estruturalista. O seu modelo explicativo é interaccionista, conferindo ao conflito um papel fundamental no desenvolvimento de inteligência.

Quando falamos em conflito na teoria piagetiana, referimo-nos a um “conflito psicológico resultante de confrontações e contradições entre as acções ou antecipações do sujeito e os resultados da sua acção”. (Inhelder, Sinclair e Bovet, 1974, cit. por Gilly, 1990, p.206). Por outro lado, o modelo explicativo do conflito

socio – cognitivo é “psico-social” devido ao papel que jogam as variáveis sociais e os mecanismos responsáveis pelo desenvolvimento (Gilly, Blaye e Roux , 1988). Ou seja, os conflitos de natureza intraindividual não são suficientes e em certos momentos chave do desenvolvimento, a causa principal dos progressos não está nas confrontações intraindividuais mas sim nas confrontações interindividuais, como afirmam Perret Clermont (1978); Doise e Mugny (1981).

É a tomada de consciência por parte de cada sujeito de que existe uma resposta diferente da sua, que é susceptível de produzir conflito interno. Trata-se de um duplo desequilíbrio, um interindividual de natureza social, que vai provocar um desequilíbrio intraindividual de natureza cognitiva, permitindo à criança a elaboração de novas estruturas (Gilly, Blaye e Roux , 1988).

Contudo, nem todas as dinâmicas interactivas poderão ser susceptíveis de progressos em termos cognitivos. O que acontece quando se trata de uma relação de submissão, em vez de uma interacção que provoque conflito sócio-cognitivo.

Assim, a dinâmica sócio-cognitiva não foi adequada, verificando-se uma mudança superficial resultante de uma relação não conflitual, designada pelos autores de “Regulação Relacional” (Paolis e Mugny, 1985, Mugny, Paolis e Carugati, 1984).

Pelo contrário, se a atitude de oposição originar uma procura de acordo para uma resposta comum, sob a forma de um registo sócio-cognitivo, estamos perante uma mudança onde se evidenciam progressos cognitivos, denominada por “Regulação Sócio-Cognitiva” (Carugati, Paolis e Mugny, 1980).

Existem também factores de natureza individual assinalados por Carugati e Mugny (1985), relacionados com os pré-requisitos necessários para que uma interacção seja eficaz.

Podemos dizer que se trata de pré-requisitos sociais e cognitivos. Os primeiros remetem para uma tomada de consciência por parte do sujeito de que existem possíveis respostas diferentes da sua, enquanto os segundos se relacionam com a capacidade de um dos parceiros fornecer informações que viabilizem a elaboração de novas respostas.

Doise, Deschamps e Mugny (1980), ao referirem-se ao modelo proposto pela teoria do conflito sócio cognitivo, dizem tratar-se de um modelo em espiral de causalidade, em que os momentos de interacção necessária à construção de novos instrumentos cognitivos, alternam com outros que permitem à criança participar em interacções sociais mais elaboradas, favorecendo uma nova reestruturação cognitiva.

Verificámos que a principal preocupação dos autores desta tese, resultou da necessidade de compreender melhor a articulação entre os aspectos cognitivos e socio-cognitivos e a forma como estes últimos provocavam progressos individuais, Fortin (1985, cit. por Gilly, 1995). Daí que várias críticas lhe tenham sido apontadas por se tratar de uma concepção demasiado estruturalista do desenvolvimento.

Então, com o objectivo de compreender por que processos e em que condições são construídas essas competências cognitivas, desenvolveu-se um campo de pesquisa que deu lugar a vários trabalhos nos quais os autores utilizaram tarefas que deram lugar a processos de resolução.

2.1.2 - Perspectiva processual

Os trabalhos relacionados com a perspectiva processual apoiaram-se inicialmente na teoria do conflito sócio-cognitivo. Interessava compreender quais as condições e os mecanismos através dos quais, eram construídas as competências cognitivas relativas à resolução de classes especiais de problemas, Gilly (1995).

Verifica-se uma nítida oposição à perspectiva estruturalista do desenvolvimento e a partir de interpretações proporcionadas pelas teses vigotskianas e pelas abordagens cognitivistas foram elaborados modelos processuais de actividades de resolução de problemas. Em termos cognitivos é dada uma ênfase especial à colaboração mútua e os pares são solicitados não só no sentido de coordenar os seus pontos de vista a fim de realizarem as tarefas, como também os seus modos de acção e de procedimento (Gilly, Blaye e Roux, 1988).

Em todos os trabalhos desenvolvidos, os autores utilizaram actividades que dessem lugar a processos de resolução. Nas três fases experimentais (pré-teste, treino e pós-

teste), foi registado tudo o que se passava durante a interacção de forma a tornar possível uma avaliação em termos de processo.

Os resultados destas análises permitiram aos investigadores constatar uma grande diversidade de dinâmicas e esclarecer a relação dialéctica de dois aspectos convergentes – funcionamento cognitivo e funcionamento sócio-cognitivo e os efeitos da interacção social sobre os diferentes aspectos do trabalho.

As relações entre a situação problema, funcionamento cognitivo e funcionamento sócio-cognitivo, orientaram os estudos em Aix en Provence, para uma abordagem sistémica de compreensão dos mecanismos envolvidos (Gilly, 1988).

A análise desses trabalhos permitiu perceber que, em certas condições e características desses sistemas, os funcionamentos sócio-cognitivos eram capazes de provocar mudanças cognitivas através de acções complementares, que passamos a citar: representação dos problemas, procedimentos de resolução e o controle da actividade.

Os resultados das pesquisas efectuadas confirmam o papel benéfico das interacções sociais de co-resolução na construção do conhecimento (Gilly, 1988).

Os progressos provocados não se traduzem somente numa melhoria dos desempenhos dos alunos, mas também pela aquisição de procedimentos de resolução mais fortes, como mostram os trabalhos sobre a perspectiva processual (Blaye, 1986, 1988 a; Dalzon, 1988; Gilly, Fraise e Roux, 1988; Zhou, 1987, cit. por Gilly, Fraise e Roux, 1988).

A análise desses procedimentos permitiu aos autores destacar as diversas dinâmicas cuja interacção determina a resolução da tarefa e origina a construção do conhecimento. No conjunto das dinâmicas, como diz (Monteiro, 1995), é possível distinguir dinâmicas típicas de confrontação e outras de cooperação.

Gilly, Fraise e Roux (1988), após observação das alternâncias sistemáticas entre momentos de trabalho individual e momentos de trabalho interactivo, descreveram quatro grandes tipos de dinâmicas, a saber:

Colaboração de aceitação (*collaboration acquiesçante*) – Um dos dois sujeitos elabora uma solução ou início e propõe ao parceiro, este aceita fornecendo *feedbacks* de acordo, que poderão ser puramente gestuais e/ou verbais.

A sua adesão traduz um verdadeiro acordo cognitivo. Trata-se de uma forma de colaboração concordante.

Co-construção – Não há manifestações observáveis de desacordos. Um dos sujeitos começa uma acção ou uma frase, retomada e continuada pelo outro. Não se pode saber, apesar desta aparente harmonia, se cada um dos sujeitos terá chegado à mesma construção se tivesse trabalhado sozinho. Contudo eles elaboraram uma solução a dois, apesar de, o percurso de um poder eventualmente ter perturbado o percurso do outro.

Confrontações com desacordo - Um dos sujeitos faz uma proposta que o outro não aceita, exprimindo o seu desacordo, mas sem argumentar nem propor qualquer coisa. Então o primeiro pode retirar-se para uma fase de trabalho individual ou justifica o seu ponto de vista repetindo ou experimentando de outra maneira.

Confrontações contraditórias- Caracterizam-se por desacordos e oposições de respostas. O sujeito que se opõe reage por um desacordo argumentado ou uma outra proposta de procedimento. Esta situação desencadeia então uma confrontação, coroadada ou não de sucesso, na tentativa de ultrapassar a oposição. Trata-se neste caso de oposição de resposta e não unicamente desacordo.

Na opinião de Gilly, Fraisse e Roux (1988), esta última é particularmente eficaz, pela presença efectiva de uma coordenação interindividual subsequente ao desacordo. No entanto este facto não descarta o efeito benéfico das três dinâmicas anteriores, o que parece estar associado à actuação simultânea de duas grandes funções da intervenção do outro: a *desestabilização* e o *controlo*.

Como explica Gilly (1988), a desestabilização pode ser produzida por oposições ou desacordos de carácter sócio-conflitual, originada pela introdução de novas

informações, ou decorrente de interrogações sobre as consequências de uma acção. Põe em causa, segundo Gilly, Fraisse e Roux (1988), os processos e as representações iniciais do sujeito e em simultâneo vai operar mudanças sobre os níveis de estruturação psicológica.

A função de controlo da actividade, traduz-se de várias formas: intervenções de concordância ou críticas, produzidas no acompanhamento de um dos parceiros relativamente às afirmações do outro ou soluções do outro. Gilly (1988) sublinha a importância do controlo social na gestão consciente da actividade do sujeito.

2.2 – Perspectiva vygotskiana de aprendizagem e desenvolvimento

A ideia de que as interacções sociais desempenham um papel determinante no desenvolvimento do indivíduo está presente em toda a obra de Vygotsky, aparecendo a dimensão social do desenvolvimento humano realçada em todos os seus escritos.

O papel fundamental que é dado à dimensão social veio modificar os paradigmas existentes sobre a construção do conhecimento. Daí o interesse por parte dos investigadores da corrente do conflito sócio-cognitivo e procedimentalista que, apoiando-se nas concepções de Vygotsky, utilizaram os seus conceitos, embora de uma forma descontextualizada, construindo modelos que se articulam com as suas problemáticas. Desta forma, a teoria de Vygotsky ganhou especial relevância, constituindo um marco importante no contexto da educação.

Um tema central na tese de Vygotsky é que o desenvolvimento pode ser considerado fundamentalmente, como produto da herança cultural, ou seja construído ao longo de gerações por uma determinada cultura. É depois através das interacções sociais que a criança se apropria dessa experiência acumulada. (Rogoff, 1984; 1990)

No entanto, Wertsch (1996), chama atenção para a influência de factores biológicos e individuais nesse desenvolvimento.

Dentro do processo do desenvolvimento, Vygotsky (1987) distingue duas linhas qualitativamente diferentes: a linha natural do desenvolvimento, que corresponde às modificações puramente biológicas e a linha cultural correspondente ao sistema de sinais fornecido pela cultura.

O processo geral do desenvolvimento da criança resultaria do cruzamento entre a linha de desenvolvimento natural, proveniente do capital genético, a maturação biológica e dos instrumentos sócio-culturais colocados à disposição da criança. (Vygotsky, 1991).

Wertsch (1996) refere que vários autores, com base neste tema têm vindo a desenvolver estudos, que confirmam esta tese de Vygotsky e consideram que os processos mentais superiores, tais como a atenção voluntária, a memória lógica e o pensamento, emergem de processos sociais e não de indivíduos isolados.

Então, o desenvolvimento cognitivo não se reduz apenas à maturação biológica e herança genética da espécie, nem às interações que a criança vai mantendo no seu dia-a-dia, mas sim relacionado de uma forma complexa e dialéctica com a história e a cultura em que está inserida. As funções psicológicas inferiores, que provêm da herança genética da espécie, da maturação biológica e da experiência individual com o seu ambiente físico, vão servir de substracto à formação das funções mentais superiores. É nesta fase de transição que os factores socioculturais mediadores vão ter um papel predominante.

Este processo aparece explicitado na lei geral genética do desenvolvimento cultural de Vygotsky:

“Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes sobre dois planos. Primeiro aparece no plano social, e só depois aparece no plano psicológico. Inicialmente aparece entre duas pessoas como uma categoria interpsicológica, e, então no interior da criança, como uma categoria intrapsicológica (...)”

(Vygotsky, 1981, p. 163, cit. por Wertsch, 1996, p. 109).

Vygotsky é precursor de uma linha de pensamento que contraria o pensamento tradicional, defensor de que o funcionamento mental começava por ocorrer dentro do indivíduo, passando num segundo tempo para o plano social. Pelo contrário, todas as funções mentais superiores começam num plano externo, são sujeitas a um processo de reconstrução interna, passando então a existir num plano individual. À reconstrução interna de operações externas deu Vygotsky o nome de internalização.

2.2.1 - Mediação Semiótica

Quando falamos no processo de reconstrução, não podemos deixar de referir, a importância atribuída por Vygotsky (1978), à mediação semiótica, que está na origem e natureza social dos processos mentais superiores, específicos da espécie humana.

Aqui, são evidenciadas as raízes marxistas do seu pensamento, utilizando o conceito de aprendizagem produtiva: “a relação entre seres humanos mediada por instrumentos” (Leontiev, 1985, p. 33, cit. por Hedegaard, 1996, p. 343) . Toda a acção humana, na sua perspectiva é mediada por instrumentos - “instrumentos técnicos” e por signos - “instrumentos psicológicos”.

Diz Daniels (2001), que os instrumentos e símbolos funcionam como meios para dirigir a mente e a conduta, é o caso de quando se dá o nó no lenço para nos lembrarmos de algo, este actua como um aspecto externo de memorização. Este exemplo, como afirma Blank (1996), tornou-se para Vygotsky (1978), no protótipo da mediação de um comportamento complexo e acrescenta que, na essência desse comportamento está a mediação proporcionada por instrumentos e símbolos (Vygotsky, 1978, cit. por Blank, p. 44).

Os instrumentos orientam-se para fora, em direcção à transformação da realidade física e social, enquanto que os símbolos são orientados para dentro, em relação à auto-regulação da própria conduta.

A mediação semiótica é um dos mais importantes conceitos da teoria vygotkiana, abrindo o caminho para o desenvolvimento de uma explicação, segundo a qual é

dada especial atenção aos instrumentos psicológicos ou mediadores semióticos por permitirem a transição do funcionamento interpessoal para o intrapsicológico, destacando-se a linguagem como um dos principais mediadores (Daniels, 2001). Coll (1984), diz que uma das funções das actividades de linguagem, têm origem no contexto das interacções sociais, permitindo a integração dos factores culturais no desenvolvimento pessoal.

Então, os instrumentos psicológicos funcionam como meios, desenvolvidos ao longo da evolução histórica e vão ser colocados à disposição da criança. O domínio dos instrumentos psicológicos mediatizam o próprio comportamento do indivíduo e por consequência, modificam qualitativamente o seu funcionamento psicológico. (Vygotsky, 1985-1987, cit. por Hedegaard, 1996).

2.2.2 - Zona de Desenvolvimento Potencial

Como já foi referido, um aspecto importante na abordagem de Vygotsky prende-se com a relação que estabelece entre aprendizagem e desenvolvimento.

Para este autor existem dois níveis de desenvolvimento na criança, um “nível real”, que pode ser obtido quando é feita a avaliação, a propósito de um teste ou de outra tarefa individual, e um “potencial imediato”, resultante do desenvolvimento naquele domínio, ao ser ajudada por um adulto. É a partir da conjugação destes dois índices de desenvolvimento, que Vygotsky introduz o conceito de zona de desenvolvimento potencial (Tudge, 1996).

A zona de desenvolvimento potencial, é definida como “a distância” entre dois momentos. Aquele em que a criança é capaz de resolver problemas sob a direcção e com a ajuda de adultos (ou de crianças mais avançadas) e, um outro, em que é capaz de resolver sozinha e de um modo adequado (Vygotsky, 1985/1933, cit. por Gilly, 1995).

Steiner e Mahn (1996, cit. por Daniels, 2001, p. 86), ao referirem-se ao conceito de ZDP, dizem que o mesmo terá sido criado por Vygotsky como uma metáfora para

ajudar a explicar como se produz a aprendizagem social e participativa, ou seja compreender a actividade humana no seio das situações concretas de aprendizagem e desenvolvimento. Bruner (1987, cit. por Moll, 1996, p.5), diz que aquele conceito “serve para dar coesão a uma ampla sucessão de ideias contidas no pensamento de Vygotsky”.

No entanto, Coll (1984), refere que este conceito decorre da verificação de que, em determinado nível do nosso desenvolvimento, somente somos capazes de resolver problemas ou efectuar aprendizagens novas com a ajuda dos outros. Pelo contrário quando dispomos unicamente dos nossos próprios meios, não conseguimos alcançar êxito nessas mesmas tarefas.

Para que a aprendizagem seja eficaz, tem que se adiantar ao desenvolvimento e vai ocorrer numa zona em que a criança, quando assistida, consegue realizar uma tarefa que está para além do seu nível actual e como diz (Tudge, 1996, p. 153), conduz ao desenvolvimento de formas “culturalmente mais adequadas”. Deste modo as relações entre desenvolvimento, aprendizagem e ensino concebem-se numa perspectiva completamente diferente daquela defendida por Piaget.

Tharp & Gallimore (1988, ref. por Gallimore & Tharp, 1996), abordaram o conceito de zona de desenvolvimento potencial, no sentido de ampliação das ideias de Vygotsky e o contributo que podem produzir sobre a prática de ensino e escolarização.

Estes autores defendem o ensino por meio do desempenho assistido na zona de desenvolvimento potencial e definem a sua concepção desta forma:

O ensino consiste em dar assistência ao desempenho do aluno, através da zona de desenvolvimento proximal. Podemos dizer que o ensino ocorre quando o auxílio é oferecido nos pontos da ZPD que efectivamente requerem assistência. (p. 179).

Esta definição de ensino implica um progresso do desenvolvimento através da influência recíproca entre a criança e o seu ambiente social. A criança, que inicialmente é regulada pelo discurso de outras pessoas, é levada a executar acções e discursos de uma forma independente.

Este progresso, segundo os autores (*op. cit.*) pode ser ilustrado por um processo de quatro etapas que passamos a descrever (Fig. 2)

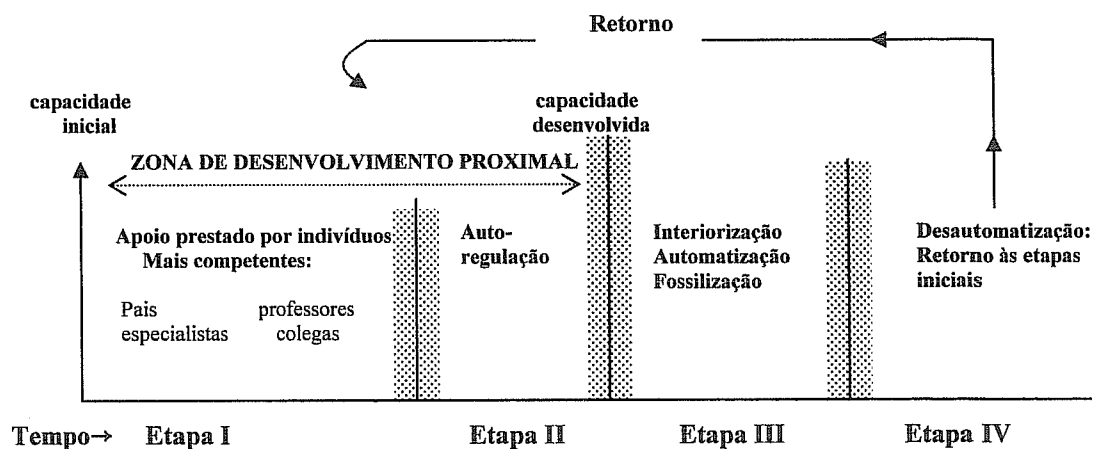


Fig. 2 - Aprendizagem pela zona de desenvolvimento potencial (Gallimore e Tharp, 1996, p. 180)

- **Primeira etapa, desempenho apoiado por parceiros mais competentes.** É o momento em que o desempenho da criança é ainda assegurado pela intervenção e regulação feita pelos outros. A criança vai agindo, embora com uma compreensão muito limitada relativamente à situação, à própria tarefa e aos objectivos a atingir. Esta realização conjunta, permite-lhe uma compreensão gradual das operações implícitas à própria tarefa e até o significado do seu desempenho. Desta forma a primeira etapa é ultrapassada, porque a responsabilidade do apoio e a performance da tarefa passa a ser assumida pelo aluno.
- **Segunda etapa, desempenho apoiado pelo próprio.** A criança é capaz de completar a tarefa, o que não significa que o desempenho tenha sido plenamente atingido ou automatizado. Ela regula a sua execução, mas continua a ser orientada através de um discurso patente nas verbalizações.

- **Terceira etapa, desempenho, interiorizado, automatizado e fossilizado.** Refere-se ao momento em que não há necessidade qualquer apoio ou regulação. A execução da tarefa foi interiorizada e automatizada. Corresponde a uma fase que está para além do auto controle e do controle social.

- **Quarta etapa, desautomatização e retorno à zona de desenvolvimento próximo** – Uma vez que a criança já dominou as estratégias cognitivas, não tem que se basear somente na mediação interna. Quando não tiver à sua disposição elementos necessários para o seu trabalho, poderá solicitar ajuda. A desautomatização e o retorno ocorrem regularmente, constituindo um quarto estágio.

O progresso subjacente ao desenvolvimento do indivíduo, faz também emergir no sujeito a capacidade de identificar o conhecimento e tomar consciência das habilidades e valores interiorizados. Um nível cognitivo mais elevado, habilita-o à avaliação e planeamento do seu próprio pensamento, quer na resolução de problemas, quer na comunicação do seu conhecimento a alguém. O papel do professor, como guia do processo de cognição, é fundamental para que o aluno atinja este controle metacognitivo. Fino (2001, p. 284)) compara este processo com “os andaimes que suportam exteriormente um edifício que está a ser construído, e que vão sendo retirados à medida que a estrutura em construção se vai tornando capaz de se sustentar sem ajuda”.

2.2.3 - Intersubjectividade

Os mecanismos que possibilitam a internalização dos processos cognitivos, foram objecto de estudo de Wertsch (1985, cit. por Gilly, 1995). A partir da análise de situações diádicas em interacção de tutela, explorou os modos de funcionamento interpsicológico, baseando-se em dois conceitos fundamentais da abordagem vygotskiana: “a lei genética do desenvolvimento cultural” e o conceito de “zona de desenvolvimento potencial” (Peixoto, 1995, p. 34).

É no seio das relações interpessoais que se constrói o funcionamento cognitivo do sujeito, portanto os mecanismos de mediação semiótica são indispensáveis para a análise e compreensão do funcionamento interpsicológico. Aqui, os sujeitos implicados (expert e naif), abordam a actividade com competências e definições diferentes da situação. Como explica (Gilly, 1995), a realidade social é observada a partir das significações que cada indivíduo lhe atribui. As diferentes representações da situação, por parte do adulto e da criança, durante o trabalho em interacção na ZPD desta última, podem vir a ser alteradas no decurso da situação interactiva. É precisamente aqui que intervém a noção de intersubjectividade.

O que acontece é que a representação inicial da tarefa, no princípio da interacção é diferente, porque os significados atribuídos pelos sujeitos são resultantes do seu passado histórico, da sua experiência social, assim como o significado social induzido pela própria tarefa.

Como diz Gilly (1998), nesta fase a comunicação é quase impossível e a intersubjectividade inexistente. Para a alcançar, os parceiros precisam de ter a mesma definição da situação e saber o que vão fazer.

Não se trata de pensar as mesmas coisas, mas sim compreender a perspectiva do outro e adoptar uma perspectiva mútua. Daí que (Rogoff, 1989), defina intersubjectividade, como “convergência mental”.

Entre as pessoas que interactuam, deve existir uma implicação mútua, para que seja possível alcançar uma compreensão e um propósito conjunto. Este aspecto é, de facto, muito importante no desenvolvimento. É o adulto que muda a sua concepção da tarefa para se colocar a um nível mais próximo da criança, e por sua vez, esta vai ampliar um pouco mais o seu ponto de vista, para compreender a perspectiva do adulto. Ampliação essa que lhe vai provocar a progressão.

A linguagem não deixa de ser um instrumento útil neste processo, pelo papel regulador que desempenha na mediação semiótica, no entanto a intersubjectividade pode ser alcançada sem palavras, o que importa é que a comunicação se produza,

ainda que apenas com o olhar. É óbvio que, por vezes, dada a complexidade da tarefa as palavras são indispensáveis, pela possibilidade de mútua influência e ajustamento de comportamentos que proporciona (Rogoff, 1989).

Estas interacções são claramente regidas por um conjunto de normas, valores, regras e acordos, que vão estruturando as relações entre os actores e as tarefas. Tanto os comportamentos adaptativos, como os funcionamentos cognitivos vão sendo guiados por aquilo a que Rommetveit (ref. por Gilly, 1995), chamou de contrato e metacontrato. É através da negociação desenvolvida durante a interacção que o metacontrato chega a um contrato explícito.

Então, as novas cognições são construídas como resultado deste complexo jogo social, no seio do qual a negociação dos significados tem uma importância fundamental.

PARTE II

ABORDAGEM EXPERIMENTAL

CAPÍTULO I

1.1. PROBLEMÁTICA

A resistência à escrita, por parte dos alunos, tem vindo a ser uma evidência cada vez maior em todos os graus de ensino. Vários factores têm contribuído para este desaire, nomeadamente: a complexidade exigida por esta tarefa e a forma como vem sendo abordada nas aulas de Língua Portuguesa. A sua prática, ainda muito dirigida para a avaliação do produto final, revela-se insuficiente em termos da qualidade que se espera dos alunos.

Não basta produzir programas inovadores e bem informados pedagogicamente. Importa sim, reflectir sobre as práticas dos professores e os seus conhecimentos sobre a escrita processual.

Assim, torna-se evidente a necessidade de transformar as estratégias deficientes que normalmente são postas em prática, em estratégias mais eficazes que permitam de uma forma progressiva e autónoma corresponder às exigências requeridas pela tarefa de escrita.

Por se tratar de uma área que apresenta especificidades a nível linguístico, exige uma aprendizagem adequada. Então, os processos mentais que estão na sua base, têm que ter um tratamento pedagógico-didáctico orientado para esses mesmos processos. As investigações feitas no âmbito da psicologia cognitiva, deram um excelente contributo, porque partiram do funcionamento cognitivo do sujeito, durante a realização da tarefa de escrita para a compreensão e detecção das dificuldades.

Das várias modelizações que serviram para orientar a prática didáctica da composição, salientamos o modelo processual de Hayes e Flower (1980), que, para além de ser o mais divulgado, é o que descreve com pormenor os processos mentais no acto de escrita. Trata-se de um modelo que inclui três tipos de componentes que intervêm na redacção de um texto – planificação, textualização e revisão.

Para estes autores, a planificação assume particular relevância, pelas suas implicações na organização sequencial dos conteúdos presentes na memória.

Neste estudo, debruçámo-nos sobre os efeitos das interacções na planificação e posteriormente, a sua incidência na qualidade do texto produzido.

A revisão da literatura orientou-nos na linha metodológica que seguimos. Autores como: Lacasa, Pardo, Martin e Ybarra (1995), referem-se às implicações do contexto social, na planificação do texto, por permitir maior reflexão crítica. O facto de as crianças colaborarem entre si, para além de permitir uma participação mais activa, leva-as a inventar novos procedimentos, construindo mais facilmente uma representação conjunta da tarefa.

Partindo destes pressupostos, privilegiámos o trabalho de pares na tarefa de planificação, convictos de que os alunos desenvolveriam competências e melhorariam a qualidade dos guiões.

Para além disso, considerámos que um maior desempenho ao nível da planificação iria ter implicações na qualidade do texto produzido posteriormente.

Foi neste âmbito que se delineou o nosso estudo de carácter experimental, valorizando o espaço “sala de aula”, como o contexto óptimo para a sua implementação e a dimensão comunicativa patente nas interacções, como uma mais valia para o desempenho.

1.2. OBJECTIVOS E HIPÓTESES

Tendo presentes as linhas orientadoras referidas na problemática, propusemos os seguintes objectivos:

Objectivo 1 – Analisar os ganhos obtidos do início para o final do ano na qualidade dos guiões produzidos por alunos que planificam em interacção, comparativamente com alunos que planificam em situação individual.

Objectivo 2 – Analisar os ganhos obtidos, do início para o final do ano, na qualidade dos textos produzidos por alunos que planificam em interacção, comparativamente com alunos que planificam em situação individual.

Então formulámos as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 - Os alunos que planificam em interacção evoluem mais na qualidade dos guiões produzidos, do que os alunos que planificam em situação individual.

Hipótese 2 - Os alunos que planificam em interacção evoluem mais na qualidade dos textos produzidos, do que os alunos que planificam em situação individual.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

2.1. TIPO DE INVESTIGAÇÃO

Trata-se de um estudo experimental onde se pretende comparar o desempenho, relativamente à produção escrita, entre dois grupos de alunos do 3º ano de escolaridade da Escola Básica do 1º Ciclo do Bairro de S. Miguel em Lisboa.

Realizámos um pré-teste que constou da leitura de uma história, produção de um guião e reescrita da mesma história e um pós-teste equivalente.

Entre o pré e o pós-teste, num dos grupos (GE) os alunos discutiam a pares um guião que orientasse a reescrita de uma história previamente lida. No grupo de controle a elaboração do referido guião era feita individualmente.

2.2. AMOSTRA

Participaram neste estudo 44 alunos, cujo nível etário se situava entre os oito e onze anos. (Todos os alunos tinham oito anos, excepto um aluno do Grupo de Controle com 11 anos).

Quer o Grupo Experimental, quer o Grupo de Controle, eram formados por vinte e dois alunos.

A amostra diminuiu para um total de 28 alunos (14 do Grupo Experimental e 14 do Grupo de Controle), porque ao longo do estudo houve alunos que faltaram.

Assim, apenas pudemos incluir os alunos que em ambas as turmas estiveram presentes nas cinco sessões em que decorreu o nosso estudo.

Na escolha das turmas que fizeram parte da amostra tivemos em conta alguns critérios:

- habilitações académicas dos pais;
- nota atribuída na disciplina de Língua Portuguesa;
- método de ensino dos professores;

▪ **Habilitações acadêmicas dos pais**

Foram consideradas as habilitações acadêmicas dos pais, para garantirmos à partida a não existência de discrepâncias, a este nível, em ambos os grupos.

Então, estabeleceram-se quatro níveis:

- 4º ano de escolaridade;
- Do 5º ao 9º ano de escolaridade;
- Do 10º ao 12º ano de escolaridade;
- Curso médio ou superior;
- Pós – Graduação ou Mestrado.

No Quadro 1 são apresentadas as habilitações académicos dos pais de ambos os grupos, distribuídos pelos níveis acima referidos:

Quadro 1
Habilitações académicas dos pais

Níveis	GE	GC
	<i>Percentagem</i>	<i>Percentagem</i>
1- 4º ano de escolaridade	7,1%	7,1%
2- Do 5º ao 9º ano de escolaridade	14,2%	7,1%
3- Do 10º ao 12º ano de escolaridade	14,2%	35,7%
4- Curso médio ou superior	64,2%	42,8%
5- Mestrado	0%	7,1%

GE – Grupo Experimental

GC – Grupo de Controle

Após análise da grelha verificámos que em termos de habilitações académicas não existem diferenças significativas entre o nível de escolaridade dos progenitores de ambos os grupos.

▪ **Nota atribuída na disciplina de Língua Portuguesa**

Foi solicitado a ambas as professoras das Turmas Experimental e de Controle, que atribuísem uma nota que mostrasse o nível de cada aluno na disciplina de Língua Portuguesa.

As notas situaram-se numa escala de classificação de 1 a 5, já que era a utilizada pelas professoras.

Pretendíamos verificar se não existiam diferenças significativas nos desempenhos dos Grupos Experimental e de Controle.

Quadro 2
Nível de Avaliação em Língua Portuguesa

Níveis	GE		GC	
	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
1	0	0%	0	0%
2	0	0%	0	0%
3	8	57%	4	28,5%
4	6	42,8%	8	57%
5	0	0%	2	14,2%

GE – Grupo Experimental

GC – Grupo de Controle

Ao analisarmos os dados respeitantes ao quadro 2, verificámos que o nível médio do Grupo Experimental é de 3,4, o Grupo de Controle é de 3,8.

Não se registam diferenças significativas entre os dois grupos experimental e de controle, no que diz respeito às classificações atribuídas na disciplina de Língua Portuguesa pelas respectivas professoras.

- **O método de ensino dos professores**

Não existiam diferenças entre a metodologia utilizada nas aulas de Língua Portuguesa. Aliás, trata-se de duas professoras que desenvolvem algum trabalho em conjunto - elaboração de instrumentos de trabalho.

2.3. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTO

No ano lectivo de 2001/2002 foi aplicado, no mês de Novembro, o pré-teste a todos os alunos da amostra, constituída pelas duas turmas (Grupo Experimental e Grupo de Controle).

Tal como já foi referido o paradigma apresentado constou de três fases: Pré-Teste, Situação Experimental e Pós-Teste.

Fase I – Pré-teste

- **Leitura de uma história “O nariz do senhor Nicolau”**

Foi distribuído a cada aluno do Grupo Experimental e do Grupo de Controle, o texto acima referido, tendo sido dada a seguinte “consigne”:

“Vão ler esta história com muita atenção. Lêem as vezes necessárias até a compreenderem muito bem.

A seguir vão elaborar um guião que vos auxiliará no reconto da mesma história”.

Pretendia-se que esta leitura fosse atenta e cuidada, já que durante a elaboração do guião e reescrita, os alunos não tinham acesso ao texto.

- **Produção do guião**

Após um primeiro contacto com as professoras das Turmas Experimental e de Controle, em que foi explicado o estudo que se pretendia desenvolver, foram dadas

instruções no sentido de ser trabalhado colectivamente um guião de uma história. Garantíamos, deste modo, que todos os alunos tinham recebido a mesma informação.

Vários estudos têm vindo a comprovar que, os processos de planificação levados a cabo quando os alunos elaboram um esquema de um texto vão incidir nos textos que elaboram posteriormente.

Então, foi necessário consciencializar os alunos da necessidade de organização das ideias através da elaboração de um plano que iria facilitar a reescrita da história.

Na elaboração do plano, foi solicitado aos alunos que o produzissem tendo em atenção:

- a ordem do relato dos acontecimentos;
- a preocupação de explicitar cada uma das sequências com ausência de pormenores supérfluos.

▪ **Reescrita da história**

Optámos pela reescrita de histórias, cujo conteúdo já estava organizado de forma sequencializada, o que poderia constituir um benefício para os alunos em termos de maior fluidez na geração do conteúdo.

A este propósito Lopes (1996, p.40) afirma que “o treino da compreensão de determinados tipos de textos permitirá ao aluno a interiorização de esquemas de organização textual que lhe facilitarão a produção”.

▪ **As histórias**

Foram seleccionadas histórias adequadas ao estágio de desenvolvimento dos alunos, que fizessem apelo aos seus interesses, prendessem verdadeiramente a sua atenção e respeitassem o esquema da narrativa.

A história utilizada no pré-teste foi uma história simples, já que se tratava de um grupo a iniciar um 3º ano de escolaridade. Era importante que a extensão do texto e o seu conteúdo não afectassem a compreensão.

As restantes tinham um grau de complexidade maior.

Foram escolhidas narrativas, por se tratar de uma estrutura esquemática fácil de reproduzir por crianças deste nível etário. Neste contexto, Teberosky (1999, p. 107) diz que:

“Os dados de investigações psicológicas mostram que a possibilidade de reproduzir, por exemplo, um texto do género narrativo para crianças desde os cinco anos é altamente frequente porque está disponível: no duplo sentido de disponível na cabeça das pessoas e disponível no ambiente”.

Os alunos realizaram individualmente o pré-teste.

Apesar de não ter sido dado limite de tempo, os alunos dispuseram de duas horas para a realização da tarefa.

Após a aplicação do pré-teste, foram formadas as díades na Turma Experimental.

Estabelecemos os seguintes critérios para a formação das díades:

- Bom relacionamento afectivo entre os alunos que constituíam os pares.
- Os pares deveriam ser assimétricos.

Fase II - Situação Experimental

Os alunos que constituíam o Grupo Experimental colaboraram entre pares na elaboração de um esquema prévio à reescrita individual da história.

Assim, na situação diádica, os alunos planificaram um texto interagindo com o seu par, mediante a elaboração de um guião, e em seguida, escreveram individualmente o seu próprio texto.

A diferença fundamental entre os dois grupos (GE e GC) consistia no facto de: a turma experimental produzir o guião a pares, enquanto a turma de controle desenvolvia toda a tarefa em situação individual.

Na turma experimental, durante a aplicação do programa, foi dada a seguinte consigne:

“Vão ler esta história as vezes necessárias até a compreenderem muito bem. A seguir vão discutir com o vosso/a colega o guião da história. À medida que vão chegando a acordo escrevem logo cada uma das sequências. Depois vão recontar individualmente a história servindo-se do guião como orientador”.

Os protocolos verbais foram registados em gravador áudio para garantir o máximo de fidelidade na sua análise.

Em simultâneo registámos por escrito o máximo de notas de forma a completar a informação gravada.

As histórias escolhidas para a implementação do programa foram:

- O Polegarzinho
- O Príncipe Sapo
- A Árvore

O programa decorreu de Janeiro a Maio.

Durante este período e após o trabalho desenvolvido em cada um dos momentos, estabelecemos encontros individuais com as professoras do Grupo Experimental e do Grupo de Controle, para em conjunto fazermos um guião sobre a história trabalhada em cada sessão.

No dia seguinte ambas trabalhavam com os alunos, no quadro, em situação colectiva, o guião relativo ao mesmo texto, para que fossem ultrapassadas eventuais dúvidas.

Em Junho foi aplicado o pós-teste a todos os alunos da amostra.

Fase III - Pós-Teste

A aplicação do pós-teste aos dois grupos foi exactamente como no pré-teste, tendo sido dada a mesma “consigne” e seguida a mesma metodologia.

A história utilizada foi – “**As três laranjas mágicas**”.

Finalmente procedeu-se a:

- Análise dos textos produzidos no pré-teste e no pós-teste.
- Análise dos guiões.
- Análise das interações.

DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DE ANÁLISE E AVALIAÇÃO

ETAPA I - Reescrita das Histórias

A análise e avaliação das reescritas fez-se com base numa grelha adaptada das provas de aferição do 4º ano de escolaridade (2000/2001), já que a mesma continha os parâmetros que desejávamos avaliar e estava de acordo com as principais dificuldades dos alunos. (Anexo I.2)

Após a aplicação do pré-teste foi feito o levantamento de dificuldades, resultante da análise a todos os textos dos alunos do Grupo Experimental e do Grupo de Controle.

Os textos produzidos no pré-teste e no pós-teste, foram passados a computador, controlando assim a possível interferência da caligrafia e garantindo com a uniformização o anonimato dos autores.

Foi respeitada a forma como os alunos escreveram, mantendo os erros ortográficos e outras marcas relativas ao uso da pontuação.

Pedimos a colaboração de um grupo de juízes, constituído por Professores do 1º Ciclo, para procederem à avaliação das produções escritas dos alunos no pré-teste e pós-teste.

Os textos dos alunos do Grupo Experimental e do Grupo de Controle foram misturados e codificados.

Foi construído para cada aluno um quadro com os parâmetros de avaliação e o código atribuído a cada sujeito e entregue aos juízes para que pudessem registar a classificação respectiva.

O contacto com os juízes foi individual, tendo sido entregue a grelha com os domínios a avaliar e a explicitação de cada um dos parâmetros.

A avaliação foi do tipo quantitativo, sendo os textos produzidos no pré-teste e no pós-teste, classificados numa escala de 0 a 24, com base na referida grelha.

A quantificação estabelecida em cada um dos ítems do instrumento de avaliação, constituíram os dados de natureza quantitativa do presente trabalho.

Os dados obtidos com os resultados de cada aluno, serão objecto de análise estatística, com a finalidade de comprovar as hipóteses iniciais, relativas à evolução dos dois grupos, entre o pré-teste e o pós-teste.

ETAPA II - Análise dos Guiões

Para avaliarmos os guiões foram estabelecidos critérios que considerámos mais importantes para elaborar um bom guião. Assim, era importante que o escrevente soubesse identificar e distinguir as ideias fundamentais do texto; estabelecesse a diferença entre o relevante e irrelevante; conseguisse escrever frases correspondentes às sequências da história que constituíssem o tópico da globalidade do texto; respeitasse o sentido do texto.

Com base nos critérios referidos, foram analisados os guiões produzidos pelos dois grupos (GE e GC), no pré-teste e no pós-teste por um grupo de juízes (Professores do 1º Ciclo).

Os resultados foram obtidos através das médias alcançadas em cada um dos ítems constantes na grelha de avaliação. (Anexo I.1)

Cada parâmetro da grelha de avaliação, foi classificado numa escala de 0 a 4:

Não satisfaz: 0

Satisfaz: 1 – 2 pontos

Satisfaz bastante: 3 – 4

Pretendíamos compreender através da avaliação dos guiões, a evolução da capacidade de planificar, do início para o final de ano.

Também se procurou perceber, após a análise das interacções, se as mesmas iriam influenciar a qualidade do guião.

Considerámos importante analisar os processos de planificação em situação diádica. Vygotsky (1985, p. 270) refere que “ em colaboração com, sob a direcção de e com a ajuda de alguém, a criança pode sempre fazer mais e resolver problemas mais difíceis do que quando age sozinho”.

A revisão da literatura relativa à planificação, ajudou-nos na organização dos critérios que deveriam presidir à elaboração de um bom guião.

Os trabalhos de Beaugrande (1984), levaram à criação do primeiro critério – *selecção das ideias principais* -; pretendíamos que as ideias fundamentais do texto, não contivessem pormenores supérfluos. Segundo aquele autor, o sujeito procura, encontra, selecciona e reúne conteúdos com vista à elaboração de uma configuração pertinente.

Também Bereiter e Scardamalia (1987), afirmam que, na elaboração do guião os alunos deverão ir buscar à memória os conteúdos pertinentes.

Assim, o guião serviria de orientador para a procura na memória ou seja, para activar pormenores a referir posteriormente na reescrita.

Esta organização das ideias principais deveria corresponder a uma estrutura hierarquizada. É nesta linha que surge o segundo critério – *respeito pela sequência do texto* -; esta organização hierarquizada das ideias deveria conduzir ao texto na sua forma final. Para isso os alunos deveriam desenvolver os mecanismos necessários para a articulação entre os enunciados, ao passar da planificação à textualização.

O terceiro critério – *organização das ideias em forma de lista* -, decorre dos dois critérios anteriores. Pretendíamos que os alunos elaborassem um esquema estruturado do texto e não um resumo. A forma como as proposições deveriam aparecer no plano deveria ser susceptível de articulação no momento da linearização,

mas, já que se trata de blocos de proposições deveria obedecer a uma representação esquemática capaz de guiar a actividade do sujeito.

Os blocos de proposições que faziam parte deste esquema organizado e sequencializado, deveriam corresponder ao sentido do texto, de forma a permitir aos alunos relacioná-los uns com os outros e elaborar o texto (na fase seguinte). Assim surge o quarto critério – *respeito pelo sentido do texto* -.

Com base na definição destes critérios foi elaborado o instrumento de avaliação dos guiões, já assinalado como Anexo I.1.

ETAPA III - Análise das Interacções

As interacções foram analisadas a partir de um sistema de categorias (grelha adaptada do estudo de Matta, 1995). (Anexo II.1)

Centrámo-nos na análise das actividades de catorze alunos, quando planificaram em pares.

Todas as sessões foram registadas por gravador áudio e posteriormente transcritas.

As transcrições incluíam tanto as conversações dos alunos (registadas na grelha em produções orais), como aqueles aspectos que poderiam contribuir para interpretar a situação, pois a intencionalidade do emissor e o próprio contexto da emissão contribui para que as mesmas expressões sejam codificadas de modo diferente (registados na coluna observações).

Cada sequência do guião ia sendo registada pelos alunos, à medida que ambos iam chegando a um acordo.

Na grelha acima referida foram registados os protocolos verbais e as produções escritas que correspondiam às sequências do guião. Na coluna das observações foram registadas informações complementares, importantes que permitiriam fazer uma análise mais objectiva de cada situação.

Após a organização dos protocolos foi feito um tratamento qualitativo dos mesmos. O estudo de Mata (1995), orientou a criação das categorias, que passamos a citar:

Proposta (p)- Inserimos aqui todas as intervenções relacionadas com propostas, com vista à construção final da sequência e/ou tentativas de melhoramento de forma a conseguir o objectivo do guião (escrever o essencial).

Também foram consideradas propostas, as situações em que um dos parceiros fazia apelo à participação do outro.

Exemplos:

Par G1 (Cátia x Sara) – Guião da história “A árvore”

Cátia – *Os habitantes adoravam-na e cuidavam-na com carinho.* (p)

Sara – *Eu acho melhor pormos assim: “Os japoneses cuidavam da árvore com todo o carinho”*(p)

Par G3 (Francisco x Duarte) – Guião da história “O príncipe sapo”

Duarte – *Agora é o Francisco que fala. Sou sempre eu!* (p)

Francisco – *Depois a princesa foi para casa...* (p)

Duarte – *Depois a princesa foi a correr para casa.* (p)

Francisco - ... *e o sapo seguiu-a.* (p)

Aceita (a) – Nesta categoria inscreveram-se todas as citações de aceitação da proposta do outro e/ou de confirmação.

A aceitação poderia ser verbal, só com um gesto, ou simplesmente através da escrita da frase correspondente à sequência do guião.

Exemplos:

Par G4 (Tomás x Miguel) – Guião da história “A árvore”

Miguel – *E nesse sítio onde estava a árvore foi plantado um bosque...* (p)

Tomás - ... *de cerejeiras.* (p)

Miguel – *Sim, de cerejeiras.* (a)

Miguel – *E no sítio onde estava a árvore foi plantado um bosque de cerejeiras.*(p)

Tomás escreve a frase proposta pelo Miguel. (a)

Rejeita (ã) – Considerámos como fazendo parte desta categoria todas as citações em que uma criança não aceita a proposta da outra e/ou reflecte sobre a sua própria proposta e considera-a desadequada.

Também foram cotadas as situações em que um parceiro rejeita participar (um sujeito solicita a participação do companheiro e este não aceita).

Exemplos:

Par G4 (Miguel x Tomás) – Guião da história “O príncipe sapo”

Tomás – *Então pomos: “A menina foi chorando para o castelo e o sapo perseguiu-a e o rei lá no castelo perguntou-lhe o que tinha acontecido.”* (p)

Miguel – *Eu não acho! Eu acho que não devemos meter que “o sapo perseguiu-a” e “o rei lhe perguntou”.* (ã)

Par G1 (Cátia x Sara) Guião da história “O príncipe sapo”

Cátia – *Podia-se dizer: “em frente; e em frente do castelo...”*

Concordas? (p, ?)

Sara – *Concordo.* (a) (escrevem)

Cátia - *... e em frente do castelo. Não! Não pomos outra vez castelo. E em frente crescia uma floresta.* (ã, p)

Par G5 (Marina x André) – Guião da história “O príncipe sapo”

Marina – *Há muito, muito tempo...*

Tens que ajudar. (t, p)

André – *Já não me lembro.* (ã)

Ou

Marina – *Depois da bola de ouro cair ao poço, um sapo “coxeou” na água.* (p)

André – *Sei lá. Não tenho ideia nenhuma.* (ã)

Marina – *Mas achas bem esta ideia?* (?)

André – *Não sei.* (ã)

Explica (e) - Incluímos nesta categoria as situações em que uma criança explica à outra como vai ficar a frase (quando solicitada pelo companheiro).

Também considerámos as situações em que um dos parceiros, perante a oposição do outro, tenta explicar a razão que o levou à construção da sequência do guião daquela forma.

Englobámos situações em que um dos parceiros explica a razão da sua discordância. Inscrevemos aqui, as situações em que uma criança ajudava a outra na escrita correcta de uma palavra.

Exemplos:

Par G1 (Sara x Cátia) – Guião da história “A árvore”

Sara – *A sombra da árvore tinha crescido e tinha “assombrado” a ilha toda.* (p)

Cátia – *Mas a palavra não é “assombrado”. Aaaa... porque a ilha não se tornou “assustadora”, “assombrada”.* (ã, e)

Sara – *Mas a ilha não quer dizer que seja assustadora por ser assombrada.* (e)

(...)

Cátia – *Mas diz lá outra vez a frase?* (?)

Sara – *A sombra da árvore cresceu e tapou a luz da ilha.* (e)

Par G7 (Nuno x Inês) – Guião da história “A árvore”

Inês – ... *“começou” tem o ditongo “ou”.* (e)

Ou

Par G2 (Ana x Mónica) – Guião da história “O príncipe sapo”

Ana - ... *“poço”, não é com “s”, mas com “ç”. Caiu é com “u”.* (e)

Tentar (t) – Assinalámos nesta categoria sempre que uma das crianças fazia uma tentativa de construção de uma frase, mas sem conseguir chegar ao final.

Exemplos:

Par G6 (Luís x Cátia C.) – Guião da história “O Polegarzinho”

Cátia – *Um dia os deuses enviaram um rapaz que não crescia e os senhores... o homem e a mulher... mandaram o nome de Polegarzinho.* (t)

Luís – *Um dia os deuses enviaram um rapaz que era pequenino, não crescia e os senhores deram-lhe o nome de Polegarzinho.* (p)

Par G3 (Duarte x Francisco) – Guião da história “ O Polegarzinho”

Duarte – *Agora dizes tu. Também já disse duas.* (p)

Francisco – *Em vez de barco...* (t)

Duarte – *Em vez de barco, como? Eu achava que ficava bem assim: “Em vez de barco para ir à capital de Kyoto, uma tigela e em vez de remos, pauzinhos para comer”.* (p)

Questionar (?) – Incluímos nesta categoria todos os pedidos de explicação e/ou pedidos de ajuda (um aluno solicita ao outro que repita a frase).

Também considerámos os pedidos de parecer (quando um aluno faz uma proposta e ausculta o parecer do outro).

O levantamento de questões também foi inserido nesta categoria.

Exemplos:

Par G1 (Cátia x Sara) – Guião da história “O Polegarzinho”

Cátia – *Diz lá outra vez.* (?)

Sara – *O Polegarzinho picou o olho do ogre, o ogre fugiu e deixou cair um objecto de metal. Concordas?* (e, ?)

(...)

Par G4 (Tomás x Miguel) – Guião da história “O príncipe sapo”

Tomás – *Então como é que ele vai saber que o sapo tinha ajudado a menina? Depois na reescrita podemo-nos esquecer. Mas pomos a tua ideia. (? , a)*

Miguel – *A menina foi a chorar para casa e o rei disse que tinha que fazer o que prometeu. (p)*

Rever (r) – Foi utilizada esta categoria sempre que uma criança precisava de ler as sequências anteriores do guião, para se situar na história e na tentativa de lembrar qual era a ideia seguinte. Também foram consideradas as situações em que os sujeitos lêem aquilo que acabaram de escrever.

Exemplos:

Par G5 (Marina x André) Guião da história “O príncipe sapo”

André – *Fica aqui. Ele já tinha acabado de comer na décima segunda. (p, e)*

Marina – *Vou ler a décima segunda: “Então a princesa abriu a porta ao sapo e deixou o sapo comer no prato da princesa e dormir na cama dela”. (r)*

Marina – *De seguida foram os dois para o quarto de dormir mas a princesa atirou o sapo contra a parede. E depois na décima quarta é que dizemos que o sapo se transformou em príncipe. (p)*

Par G4 (Miguel x Tomás) Guião da história “O príncipe sapo”

Miguel – *A menina encontrou um sapo e pediu-lhe que fosse buscar a bola com três condições. (r)* (Lê a frase que acaba de escrever)

Tomás – *Então é: “... e pediu-lhe que fosse buscar a bola (vírgula), com três condições. – disse o sapo.” (r, p)* (Lê parte da frase e melhora-a, utilizando um sinal de pontuação)

Todas as interações foram classificadas a partir deste sistema de categorias.

Exemplo:

Par G1 (Sara x Cátia) Guião da história “A árvore”

Sara – *No lugar onde a árvore crescia plantou-se uma cerejeira pequena.* (p)

Cátia – *Não, é assim: “Onde a árvore tinha crescido plantou-se umas cerejeiras que depois nunca... que depois nunca cresceram muito”.* (ã, p)

Sara – *Nunca ficaram muito grandes.* (p)

Cátia – *Está bem. Nunca ficaram muito grandes.* (a)

Cátia – *Como é que começa a frase?* (?)

Sara – *No lugar...plantou-se ou tinha-se plantado?* (t, ?)

Cátia – *Espera aí. No lugar onde cresceu...* (t)

Sara - ... *onde a árvore...* (p)

Cátia – *Está bem. “Onde a árvore”.* (a)

Sara - ... *tinha crescido plantou-se umas cerejeiras que não cresceram muito.* (p)

Cátia – *Está bem. “No lugar onde a árvore tinha crescido...”* (a)

Sara - ... *plantou-se umas cerejeiras que não cresceram muito.* (p)

Cátia - ... *plantou-se umas cerejeiras (vírgula), que nunca cresceram muito.* (a, p)

Observadas todas as dinâmicas desenroladas ao longo da co-resolução, obtivemos sequências de interação.

As letras maiúsculas foram utilizadas para representar os nomes dos sujeitos e as minúsculas para representar os diferentes tipos de comportamentos.

Exemplo:

Sp Cã,p Sp Ca C? St, ? Ct Sp Ca Sp Ca Sp Ca, p

Estes protocolos verbais estabelecidos, foram concebidos não só com o objectivo de levar as crianças a coordenar os seus pontos de vista, mas essencialmente para que as suas acções e procedimentos fossem coordenados de acordo com a finalidade: produzir um plano, o mais correctamente possível.

Os trabalhos de Gilly, Fraisse e Roux (1988), a partir dos quais os autores chegaram a quatro tipos de co-elaboração, orientaram, no nosso estudo, a classificação das

interações, resultantes dos comportamentos adotados pelos sujeitos que constituíam as díades.

Assim, na grelha já referida, foram registadas as sequências de interação e classificadas, tendo em conta o tipo de participação dos sujeitos e os comentários registados na coluna “observações”.

Passamos a descrever cada um dos tipos de interação, ilustrando cada um deles com exemplos.

Colaboração concordante: Um dos sujeitos elabora sozinho uma solução que propõe a outro, construindo em paralelo uma resposta parecida com a do primeiro. A sua adesão traduz um verdadeiro acordo cognitivo. As intervenções deste sujeito têm um valor de controle e de reforço da solução que não é proposta por si, mas reconhece-a acertada.

Ex.:

D – *Depois o ogre engole o Polegarzinho inteiro e o Polegarzinho...* (t)

F- *... começa a picar...* (t)

D - *... e o Polegarzinho pica-lhe o estômago com a agulha e o ogre acaba por vomitá-lo.* (p)

D- *Então como é que fica a frase?* (?)

D- *Aaaa... o Polegarzinho engole // (t) o ogre engole o Polegarzinho inteiro e o Polegarzinho começa-lhe a picar o estômago com a agulha.* (p)

F- *F aceita e escrevem.* (a)

D- *Francisco, não faças assim! O o-gre en-go-le o o Po-le-gar-zi-nho in-tei-ro e e-le pi-ca-lhe o es-tô-ma-go com a sua a-gu-lha, o o-gre a-ca-bou por vo-mi-tá-lo.*
(p)

Dt Ft Dp D? Dt, p Fa Dp

Frase: *O ogre engole o Polegarzinho inteiro e ele pica-lhes o estômago com a sua agulha, o ogre acabou por vomitá-lo.*

Co-construção – Um dos sujeitos começa uma frase ou uma acção, que é retomada pelo outro, prosseguindo o que começou. Não se pode saber apesar desta aparente harmonia, se cada um dos sujeitos teria chegado à mesma construção se tivesse trabalhado sozinho. Contudo eles elaboram uma solução a dois, apesar do percurso poder eventualmente ter perturbado o percurso do outro.

Ex.:

M- *A menina aceitou as condições. Não vamos dizer as condições.* (p)

T- *Sim. (a) A menina aceitou as condições... as propostas que o sapo lhe disse e o sapo foi buscar a bola.* (p)

M- *Sim. (a) Então é: "A menina aceitou as três propostas..."* (p)

T- *E vamos até aí. Primeiro vamos até: "A menina aceitou as três propostas"* (a, p)

M- *... e o sapo foi buscar a bola.* (p)

T- *Sim. (a)*

Mp Ta,p Ma, p Ta,p Mp Ta

Frase : *A menina aceitou as três propostas e o sapo foi buscar a bola.*

Confrontações com desacordo- Um dos sujeitos faz uma proposta que o outro não aceita, exprimindo o seu desacordo, mas sem argumentar nem propor qualquer coisa. Então o primeiro pode retirar-se para uma fase de trabalho individual ou justifica o seu ponto de vista repetindo ou experimentando de outra maneira.

Ex.:

A- *Como é que tu dizias aquilo, era para fazer uma viagem, ou correr mundo?* (?)

M- *Sim. Ir correr mundo.* (e)

A- *Foram os pais que disseram ou só o pai e a mãe?* (?)

M- *Foram os dois que disseram que, como ele estava crescendo...* (e)

A- *...muito crescido não!* (ã)

M- *Mais velho, já podia ir correr mundo. Mais velho de idade.* (p)

A- *Mas aí não dizia isso.* (ã)

A- *Vá, não me apetece fazer isto não percebo nada.* (ã)

M- *Os pais disseram que, como ele já estava crescido de idade ele já podia ir correr mundo.* (p)

A- *Está bem. Eu não sou nada bom nisto.* (a)

M- *Os pais resolveram que, como o filho já estava mais crescido de idade...* (p)

A – *Não. De idade não vou escrever.* (ã)

M- *Hum?* (?)

A- *Eu não vou escrever: “de idade”.* (ã)

M- *Porquê?* (?) *Escreve.* (p)

M- *... mais crescido disseram que ele podia ir correr mundo.* (p)

A? Me A? Me Aã Mp Aã Aã Mp Aa Mp Aã M? Aã M?, p Mp

Frase: Os pais resolveram que como o filho já estava mais crescido disseram-lhe que ele podia correr mundo.

Confrontação contraditória- Um sujeito emite uma proposta à qual o outro reage por um desacordo argumentado e/ou uma proposta de procedimento.

Trata-se neste caso de oposição de resposta e não unicamente de desacordo.

Ex.:

T- *Depois alguém bateu-lhe à porta e a menina foi abrir e viu que era um sapo.* (p)

M- *Não.* (ã) *Na reescrita dizemos que o sapo estava à porta.* (p)

T- *Sim...* (a) *e agora ?* (?)

M- *Metemos: “A menina, com os conselhos do pai foi abrir a porta ao sapo”.* (p)

T- *A menina não sabia que estava lá o sapo.* (ã)

T- *Bateram-lhe à porta e a menina pensava que o sapo tinha ficado lá na floresta... ao pé do poço.* (e)

M- *Não,* (ã) *se ela foi a correr para o castelo, era para o sapo não ir atrás dela.* (e)

T- *Onde é que nós estamos?* (?)

M- *Estou indeciso.* (?)

M- *Eu acho que é: “A menina...”* (t)

T- *... ouviu bater à porta.* (t)

M- *A menina foi* (t) // *ouvindo os conselhos do rei foi abrir a porta ao sapo.* (p)

T- Mas depois ela fechou logo a porta. (p)

M- Não! Não fechou. (ã)

T – Fechou! (ã)

M- Desculpa, abriu uma porta e ele saltou lá para dentro. (e)

T- Eu li que ela fechou a porta com rapidez. Assim tipo “bater”. (e)

M- Mas isso foi quando ela entrou no castelo a fugir. (e)

T- A fugir do sapo. Está bem. (a) Ela, ouvindo os conselhos do pai, ou do rei... (p)

M- “do pai”, fica melhor. (p)

T- Sim. (a) ... abriu a porta, vendo que era o sapo abriu-lhe a porta. (p)

M- Já sabia que o sapo estava lá. Se ela foi a fugir, com alguma razão era. Para o sapo não lhe... não vir atrás dela. (e)

T- Sim. (a)

M- Então como é que é? (?)

T- A princesa ouviu os conselhos do pai e foi abrir a porta ao sapo, o sapo saltou para dentro de casa. (p)

M- Foi abrir a porta ao sapo. E depois na oitava é... Então é... (a)

T- A princesa, ouvindo os conselhos do pai, abriu a porta ao sapo. (p) (escrevem)

**Tp Mã, p Ta, ? Mp Tã Te Mã, e T? M? Mt Tt Mt, p Tp Mã Tã
Me Te Me Ta, p Mp Ta, p Me Ta M? Tp Ma Tp**

Frase : A princesa ouvindo os conselhos do pai abriu a porta ao sapo.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A análise de resultados será feita de acordo com os objectivos que nos propusemos atingir e as hipóteses formuladas.

Num primeiro momento e de acordo com o primeiro objectivo do estudo, pretendíamos **analisar se os ganhos obtidos, do início para o final do ano na qualidade dos guiões produzidos por alunos que planificavam em interacção, eram superiores àqueles que planificavam em situação individual.** Num segundo momento, remetendo-nos ao segundo objectivo, procurámos **analisar se os ganhos obtidos, do início para o final do ano na qualidade dos textos produzidos por alunos que planificavam em interacção, eram superiores àqueles que planificavam em situação individual**

Finalmente procedemos à análise das interacções, através dos conteúdos conversacionais que decorreram na turma experimental, enquanto elaboravam o esquema prévio do texto produzido posteriormente.

3.1 – Análise dos guiões

A análise dos guiões permitiu-nos apresentar a média dos resultados do Grupo Experimental e do Grupo de Controle, no pré e no pós-teste, e os ganhos de ambos os grupos entre os dois momentos avaliados, relativamente a cada parâmetro.

Os resultados foram analisados, recorrendo ao T-teste para amostras emparelhadas.

Para verificarmos se ocorreu melhoria nos vários parâmetros, no GE, do início para o final do ano, remetemo-nos à primeira hipótese do estudo - **Os alunos que planificam em interacção evoluem mais na qualidade dos guiões produzidos, do que os alunos que planificam em situação individual.**

Vejam os resultados apresentados no quadro nº 3.

Quadro 3

Análise de resultados dos guiões do GE, no pré-teste e no pós-teste

	Média		Desvio padrão		t	p
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste		
Selecciona as ideias principais do texto	1.71	2,23	1.24	0.74	-1,85	0.088
Respeita a sequência	2.02	2.68	1.25	1.03	-2.07	0.059
Organiza as ideias em forma de lista	1.86	3.04	1.39	0.71	-3.29	0.006
Respeita o sentido do texto	1.61	2.34	1.27	1.11	-2,51	0.026
Total Guião	7.20	10.29	4,47	3,50	-3.05	0.009

Verificamos que os resultados totais mostram que, o GE obteve uma evolução significativa entre o pós e o pré-teste.

Se nos debruçarmos detalhadamente sobre cada parâmetro, constatamos que os valores obtidos no parâmetro: *selecção das ideias principais do texto*, vão no sentido de uma evolução, embora o resultado do teste não tenha sido significativo.

Relativamente ao segundo parâmetro: *respeito pela sequência*, também houve evolução, sendo os resultados quase significativos.

No que se refere ao parâmetro seguinte: *organização das ideias em forma de lista*, os valores vão no sentido de uma acentuada melhoria, sendo os resultados significativos.

Finalmente, no parâmetro: *respeito pelo sentido do texto*, também se registou uma melhoria significativa.

Vejam agora os resultados obtidos pelo Grupo de Controle no pré-teste e no pós-teste, e os ganhos alcançados entre estes dois momentos.

Quadro 4

Análise de resultados dos guiões do GC, no pré-teste e no pós-teste

	Média		Desvio padrão		t	p
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste		
Selecciona as ideias principais do texto	0.98	1.43	1.17	1.12	-1.52	0.153
Respeita a sequência	1.29	1.70	1.17	1.17	-1.45	0.170
Organiza as ideias em forma de lista	1.73	2.45	1.28	0.94	-2.39	0.033
Respeita o sentido do texto	1.00	1.38	1.08	1.15	-1.19	0.257
Total Guião	5.00	6.95	4.58	4.29	-1,73	0.108

Fazendo uma análise global e fixando-nos nos resultados totais, constatamos que, embora se tivesse registado evolução do pré-teste para o pós-teste, não foram verificados valores significativos.

Pela leitura dos quadros é possível verificar que os resultados globais evidenciam uma melhoria significativa no GE, enquanto que os resultados do GC não assumiram resultados significativos.

Então, as referidas constatações permitem-nos considerar que a primeira hipótese se confirmou: **Os alunos que têm oportunidade de planificar um texto em situação diádica revelam mais progressos na planificação, do que aqueles que o fazem em situação individual.**

3.2 – Análise dos textos

No que diz respeito aos textos produzidos, a análise de resultados efectuar-se-á de acordo com o tipo de critérios previamente estabelecido - análise quantitativa.

Assim, a análise efectuada permitirá apreciar a evolução do Grupo Experimental e do Grupo de Controle, do pré-teste para o pós-teste.

A análise dos resultados foi orientada para a necessidade de verificar se a segunda hipótese é ou não confirmada.

2ª Hipótese:

Os alunos que planificam em interação evoluem mais na qualidade dos textos produzidos, do que os alunos que planificam individualmente.

As produções escritas do grupo experimental e do grupo de controle do pré – teste e do pós – teste foram avaliadas por quatro juízes que preencheram as respectivas grelhas, utilizando como instrumento de avaliação o que já foi referido no capítulo anterior.

Iniciámos a análise dos textos produzidos, no pré-teste e pós-teste relativamente aos domínios constantes na grelha de avaliação.

Cada parâmetro foi classificado numa escala de zero a quatro.

A média das avaliações dos juízes para cada um destes parâmetros constitui a avaliação desse parâmetro para cada aluno.

Cada parâmetro foi analisado de acordo com a explicitação patente no respectivo instrumento de avaliação.

Quadro 5

Análise de resultados das produções escritas do GE, no pré-teste e no pós-teste

	Média		Desvio padrão		t	p
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste		
Adequação	3.18	3.50	0.72	0.48	-1,88	0.082
Nível de Coerência (coordenadas do processo narrativo)	2.71	2.96	0.64	0.63	-1,39	0.187
Nível de organização lógica do conteúdo	2.89	3.14	0.79	0.69	-1,84	0.089
Coesão	2.29	2.96	0.51	0.63	-3.80	0.002
Pontuação	2.54	3.11	0.89	0.81	-2.39	0.033
Ortografia	2.36	2.71	1.18	1.20	-1.63	0.127
Total Textos	15.96	18.75	3.42	3.42	-3.70	0.003

No que diz respeito aos resultados globais, constata-se que no GE ocorreu uma evolução significativa do pré-teste para o pós-teste, patente no registo das médias obtidas.

No parâmetro **Coesão e Pontuação** verificámos uma evolução significativa no Grupo Experimental, do pré para o pós-teste.

Nos domínios: **Adequação e Organização Lógica do Conteúdo**, os resultados apresentam valores muito próximos dos limiares de significância.

Ao nível da **Coerência e Ortografia**, não há significância estatística.

Passamos à apresentação dos resultados do Grupo de Controle, no pré-teste e no pós-teste e os ganhos obtidos entre estes dois momentos.

Quadro 6

Análise de resultados das produções escritas do GC, no pré-teste e no pós-teste

	Média		Desvio padrão		t	P
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste		
Adequação	2.43	3.11	0.62	0.68	-4.41	0.001
Nível de Coerência (coordenadas do processo narrativo)	2.04	2.46	0.75	0.87	-1.99	0.068
Nível de organização lógica do conteúdo	2.00	2.54	0.76	0.91	-2.26	0.042
Coesão	1.96	2.46	0.80	0.87	-2.13	0.053
Pontuação	2.00	2.36	0.85	0.82	-1.28	0.224
Ortografia	2.96	3.29	0.63	0.64	-1.55	0.145
Total Textos	13.39	16.46	3.29	3.67	-3.66	0.003

É possível constatar, através da leitura do quadro que ocorreu uma melhoria significativa do pré para o pós-teste, no que se refere ao resultado global.

Relativamente aos parâmetros: **Adequação e Organização Lógica do Conteúdo** os resultados apontam para uma evolução significativa.

Nos parâmetros: **Coerência e Coesão** os valores apresentam-se muito próximos dos limiares de significância.

No que se refere à **Pontuação e Ortografia**, os resultados não foram significativos.

Para maior clarificação iremos fazer uma breve síntese dos resultados obtidos neste conjunto de parâmetros.

Assim, verificamos que ambos os grupos (GE e GC) registaram melhoria entre os dois momentos de avaliação: pré-teste e pós-teste.

Enquanto o **GE** mostrou uma evolução significativa ao nível da **coesão e pontuação**, o **GC** obteve uma melhoria significativa nos domínios da **adequação e organização lógica do conteúdo**.

Houve dois parâmetros onde o **GE** obteve valores próximos do limiar de significância – **adequação, organização lógica do conteúdo**. Por seu lado, o **GC** obteve valores quase significativos nos domínios – **coerência e coesão**.

Os resultados obtidos pelo **GE**, nos domínios **coerência e ortografia**, não apresentam significância estatística, o mesmo acontecendo com o **GC** no que diz respeito à **pontuação e ortografia**.

Então, no âmbito dos testes estatísticos utilizados, o resultado global revela uma evolução significativa em ambas as turmas (experimental e de controle) de valor de $p = 0.003$

Desta forma a segunda hipótese – **Os alunos que planificam em interacção evoluem mais na qualidade do texto produzido, do que os alunos que planificam individualmente** -, não foi confirmada.

3.3- Situação de Interacção

Identificados os comportamentos no desenrolar das interacções, procedemos à análise dos diferentes modos de participação dos sujeitos e os papéis assumidos por cada um ao longo da interacção, da frequência e das características do funcionamento das díades.

3.3.1. Comportamentos Observados nas Díades

Foram considerados os comportamentos de cada uma das díades e o seu funcionamento ao longo dos três momentos de interacção.

Após a análise das interacções e de acordo com os papéis assumidos pelos sujeitos, os seus comportamentos foram-se inscrevendo nos quatro tipos: Colaboração de aceitação, Co-construção, Confrontação contraditória e Confrontação com desacordo, já explicitados no capítulo anterior.

Através da leitura do quadro nº 7, verificamos que se registou uma evolução no tipo de interacção. No primeiro momento podemos dizer que a reacção a uma proposta foi muitas vezes de aceitação, já que houve um registo de 42,9%, neste tipo. Contudo a maior percentagem (57,1%), situa-se na co-construção.

No segundo momento constatamos que houve uma frequência menor na colaboração de aceitação, aumentando a participação de ambos na execução da tarefa. Deste modo a percentagem na situação de co-construção, aumenta para 90,9%.

No terceiro momento regista-se uma percentagem de 100%, na co-construção.

Relativamente aos dois últimos tipos de interacção inscritos na tabela: Confrontação contraditória e Confrontação com desacordo, não há registos ao longo da interacção,

embora tenha havido algumas reacções de desacordo argumentado, não foram significativas para que a interacção fosse classificada de acordo com esse perfil. A média mostra que o tipo de interacção é uma co-construção, com um peso de 82,7%, sendo de 17,3% a percentagem de situações de colaboração de aceitação.

Par G1 (Sara x Cátia)

Quadro 7

Situação de interacção/Distribuição dos alunos pelas categorias

	Colaboração de aceitação	Co-construção	Confrontação contraditória	Confrontação com desacordo
1º mom.	42,9%	57,1%	0%	0%
2º mom.	9%	90,9%	0%	0%
3º mom.	0%	100%	0%	0%
Total	17,3%	82,7%	0%	0%

Ex.:

S- *A sombra da árvore tinha crescido e tinha assombrado a ilha toda.* (p)

C- *Mas a palavra não é bem assombrado.* (ã) *Aaaa... porque a ilha não se tornou assustadora, assombrada, huumm...* (e)

S- *Mas a ilha, não quer dizer que seja assustadora, por ser assombrada.* (e)

C- *Mas eu acho melhor que a palavra não seja assombrada, não é bem...* (ã)

S- *É assim: a sombra da árvore tinha crescido e tinha tapado toda a ilha.* (p)

C- *Mas espera aí. Podíamos pôr assim: "Com o avançar dos anos os seus troncos cresceram e tapavam metade da ilha".* (p)

S- *Mas eu acho melhor assim: "A sombra da árvore cresceu...", para não pormos muita coisa no guião, "e tapou a luz da ilha".* (p)

C- *Está bem* (a)

Sp Cã,e Se Cã Sp Cp Sp Ca

Frase: *A sombra da árvore cresceu e tapou a luz da ilha.*

Par G2 (Ana Carolina x Mónica)

Quadro nº 8

Situação de interação/Distribuição dos alunos pelas categorias

	Colaboração de aceitação	Co-construção	Confrontação contraditória	Confrontação com desacordo
1º mom.	88,9%	11,1%	0%	0%
2º mom.	66,7%	33,3%	0%	0%
3º mom.	0%	100%	0%	0%
Total	51,9	48,1	0%	0%

A análise deste quadro permite-nos verificar que no primeiro momento as reacções às propostas de um dos sujeitos são quase sempre de aceitação (88,9%), registando-se uma percentagem de co-construção ao nível de 11,1%.

No segundo momento continua a verificar-se alguma raridade de dinâmicas de co-construção (33,3%), contra 66,7% de colaboração de aceitação.

No desenrolar das interações relativas ao terceiro momento, opera-se uma evolução no que diz respeito à co-construção (100%).

Sintetizando, trata-se de uma colaboração concordante, já que este tipo tem um peso de 51,9%, contra 48,1% de co-construção.

Não houve registo de confrontações contraditórias, nem de desacordo.

Ex.:

M – *A menina chorou...* (t)

A-Sim. (a)

A-Depois apareceu um sapo que lhe perguntou porque é que ela estava assim, a menina disse que a bola tinha caído e o sapo disse que a podia apanhar. (p)

A-Então Mónica, começou como? (?)

A-Um dia a menina deixou // depois o sapo apareceu. (p) Não foi? (?)

M- E o sapo perguntou-lhe... (p)

A- ... o que é que ela tinha e ela disse que a bola de ouro tinha caído no poço. (p)

M- Maceita. (escrevem) (a)

Mt Aa Ap A? Ap,? Mp Ap Ma

Frase: *Um sapo apareceu e perguntou à menina o que tinha. Ela disse que a bola de ouro tinha caído ao poço.*

Par G3 (Duarte x Francisco)

Quadro 9

Situação de interacção/Distribuição dos alunos pelas categorias

	Colaboração de aceitação	Co-construção	Confrontação contraditória	Confrontação com desacordo
1º mom.	100%	0%	0%	0%
2º mom.	77,8%	22,2%	0%	0%
3º mom.	50%	50%	0%	0%
Total	75,9%	24%	0%	0%

Pela análise do quadro nº 9, podemos verificar no primeiro momento uma verdadeira colaboração de aceitação (100%). No segundo momento há uma pequena evolução nas dinâmicas interactivas, registando-se uma percentagem de 22,2% na situação de co-construção e 77,8% na colaboração de aceitação.

Observámos no terceiro momento, durante a co-resolução a mesma percentagem nos dois tipos de interacções: 50% na colaboração de colaboração e 50% na co-construção.

Trata-se de uma colaboração de aceitação, pois analisando a média dos resultados, este tipo de interacção tem um peso de 75,9% contra 24% que se situa na co-construção. Não se registam desacordos no decorrer da situação de co-resolução.

Ex.:

D- *Depois fizeram uma reunião para pensar na solução para tudo isto. (p)*

Achas que está bem ? (?)

F- *Sim. (a)*

D – *Depois fizeram uma reunião para resolverem este problema. (p)*

F- *Está bem. (a)*

D- *Em vez de ser para “resolver”, eu acho que fica bem para “solucionar”. (p)*

F- *Está bem. (a)*

Dp, ? Fa Dp Fa Dp Fa

Frase: *Depois fizeram uma reunião para solucionar este problema.*

Par G4 (Miguel x Tomás)

Quadro 10

Situação de interação/Distribuição dos alunos pelas categorias

	Colaboração de aceitação	Co-construção	Confrontação contraditória	Confrontação com desacordo
1º mom.	0%	91,7%	8,3%	0%
2º mom.	0%	90%	10%	0%
3º mom.	0%	100%	0%	0%
Total	0%	93,9%	6,1%	0%

Verificamos, pela observação do quadro nº 10 que se trata de dinâmicas interactivas em que se registam situações de co-construção, apesar da existência de algumas oposições de respostas. Assim no primeiro momento, a percentagem de interações de co-construção é de 91,7%, sendo de 8,3% as situações de desacordo e oposições relativamente a uma proposta.

No segundo momento 90% das interações são de co-construção e 10% de confrontação contraditória.

O terceiro o momento constitui uma fase claramente observável de coordenações de pontos de vista, obtendo a situação de co-construção uma percentagem de 100%.

Trata-se de uma co-construção, pois a média dos resultados apresenta uma percentagem de 93,9% relativamente a este tipo de interação, correspondendo à situação de confrontação contraditória uma percentagem de 6,1%.

Ex.:

T – *Depois a árvore, no verão, fazia uma boa sombra, que todos vinham...* (p)

M- *Mas eu acho que é maiiiiis: “Nas tardes de verão, as pessoas aproveitavam a sombra da árvore e iam lá para baixo”.* (p)

M- *Nas tardes de verão...* (p)

T- *...nas tardes de verão, as pessoas iam para debaixo da árvore.* (p)

M- Não era “iam para debaixo da árvore” e não era “iam para a sombra da árvore”. (ã) “Iam para debaixo da árvore apanhar sombra”. (p)

T – Sim. (a)

T- Debaixo da árvore apanha-se sempre sombra. Se tu fores p'rá ali e estiver sol, a árvore tapa-te do sol logo. (e)

M- Mas eu acho melhor, era... eu acho que ficava melhor. (p)

T- T aceita e escrevem. (a)

Tp Mp Mp Tp Mã, p Ta Te Mp Ta

Frase: *Nas tardes de verão, as pessoas iam para debaixo da árvore apanhar sombra.*

Par G5 (Marina x André)

Quadro 11

Situação de interação/Distribuição dos alunos pelas categorias

	Colaboração de aceitação	Co-construção	Confrontação contraditória	Confrontação com desacordo
1º mom.	25%	62,5%	0%	12,5%
2º mom.	6,7%	73,3%	20%	0%
3º mom.	0%	100%	0%	0%
Total	10,6%	78,6	6,7%	4,1%

A observação do quadro nº 11, permite-nos verificar que as dinâmicas interactivas evoluíram do seguinte modo: no primeiro momento a maior percentagem registou-se na situação de co-construção (62,5%), embora houvesse reacções de aceitação a uma proposta (25%) e apenas uma percentagem de 12,5%, na situação de confrontação com desacordo.

No segundo momento aumenta a percentagem de dinâmicas interactivas situadas numa co-construção (73,3%). Inscreve-se na situação de colaboração de aceitação apenas uma percentagem de 6,7%, registando-se 20% no tipo: confrontações contraditórias.

Embora se registasse ao longo da interacção oposições de respostas, com alguma raridade, podemos afirmar que ao longo do terceiro momento se operou uma

coordenação de pontos de vista. Assim a interação de co-construção surge com uma cotação de 100%.

Pela média dos resultados obtidos, trata-se de uma co-construção, inscrevendo-se aqui uma percentagem de 78,6%, na colaboração de aceitação a cotação é de 10,6%, registando-se nas confrontações contraditória e de desacordo 6,7% e 4,1%, respectivamente.

Ex.:

M- *Um dia surgiu um grande problema, a árvore já estava a ficar muito grande, algumas casas já...* (p)

A- *Tapava metade da ilha. Metade da ilha era...* (p)

M- *... sombra.* (p)

A- *Depois surgiu um grande problema, a árvore, como tinha crescido tanto, metade da ilha estava à sombra.* (p)

M- *Um dia...(começa a escrever)* (a)

A- *Depois surgiu um problema.* (p)

M- *Surgiu um problema (vírgula)...* (a, p)

A- *... como a árvore tinha crescido tanto metade da ilha...* (p)

M- *... estava à sombra (ponto).* (p)

Mp Ap Mp Ap Ma Ap Ma, p Ap Mp

Frase : *Depois surgiu um problema, como a árvore tinha crescido tanto metade da ilha estava à sombra.*

Par G6 (Luís x Cátia Cardoso)

Quadro 12

Situação de interação/Distribuição dos alunos pelas categorias

	Colaboração de aceitação	Co-construção	Confrontação contraditória	Confrontação com desacordo
1º mom.	70%	30%	0%	0%
2º mom.	0%	100%	0%	0%
3º mom.	66,7%	33,3%	0%	0%
Total	45,6%	54,4%	0%	0%

No primeiro momento podemos verificar com alguma raridade situações de co-construção (30%). Ao longo da interação há uma aceitação às propostas de um dos sujeitos. Assim este tipo de interação tem uma cotação de 70%.

No segundo momento é nítida a evolução dos comportamentos, registando-se 100% na interação de co-construção.

Notamos que, no terceiro momento, as dinâmicas interactivas não diferem muito do primeiro, havendo 66,7% de situações de colaboração de aceitação e somente 33,3% se inscrevem na co-construção.

A média dos resultados obtidos apresenta uma cotação de 54,4% na co-construção e 45,6% na colaboração de aceitação.

Ex.:

L- *Temos que contar aquela parte em que ela ia para lá brincar.* (p)

C- *Sim. (a) Com a sua bola de ouro.* (p)

L- *Nessa floresta havia um poço, que a princesa gostava de ir muito...* (p)

C - ... *brincar.* (p)

L- ... *brincar com a sua bola de ouro.* (p)

C- *E depois gostava de brincar com a sua bola de ouro (ponto).* (p)

L- *Já sei. Gostava de brincar com a sua bola de cristal e na floresta havia um // (t) ela gostava de brincar com a sua bola de cristal na floresta // (t) ela gostava de brincar com a sua bola de cristal, ao pé de um poço que havia na floresta.* (p)

L- *A princesa tinha uma bola de cristal de ouro...* (p)

C- *De cristal ou de ouro.* (e)

L- ... *tinha uma bola de ouro e ia brincar para ao pé de um poço que havia na floresta.* (p)

C- *C aceita a proposta e escrevem.* (a)

Lp Ca,p Lp Cp Lp Cp Lt, t, p Lp Ce Lp Ca

Frase : *A princesa tinha uma bola de ouro e ia brincar para ao pé de um poço que havia na floresta.*

Quadro 13

Situação de interação/Distribuição dos alunos pelas categorias

	Colaboração de aceitação	Co-construção	Confrontação contraditória	Confrontação com desacordo
1º mom.	7,7%	76,9%	15,4%	0%
2º mom.	5,9%	94,1%	0%	0%
3º mom.	16,7%	83,3%	0%	0%
Total	10,1%	84,8%	5,1%	0%

Observando o quadro nº 13 verificamos no decurso das interações produzidas ao longo do 1º momento, a existência de algumas oposições de respostas, que são seguidas de uma fase de coordenações efectivas.

No tipo de interação: confrontação contraditória há um registo de 15,4%, a co-construção apresenta uma percentagem de 76,9%. As situações de aceitação a uma proposta têm a menor percentagem: 7,7%.

No segundo momento, a interação de co-construção tem um peso de 94,1% e apenas 5,9% se inscreve na colaboração de aceitação. Não se verificam oposições de respostas.

Relativamente aos comportamentos observados no terceiro momento podemos dizer que a percentagem maior: 83,3% inscreve-se na co-construção e apenas 16,7% na colaboração de aceitação.

Assim, verificamos tratar-se de uma co-construção, já que a média dos resultados obtidos nos apresenta uma percentagem de 84,8%, neste tipo de interação, seguindo-se a colaboração de aceitação com 10,1% e finalmente 5,1% na confrontação contraditória. Ao longo da co-resolução não houve registo de confrontação com desacordo.

Ex.:

I- *A princesa começou a chorar porque gostava muito // porque aquela bola era a sua bola // não, porque a bola era... (t)*

N- ... *muito preciosa. (p)*

I- ... *era das suas preferidas. (p)*

N-... *era das suas preferidas // (a) ... bolas. (p)*

I- *Aaaa... outra vez bola. (ã) Era das suas preferidas. (p)*

N- *Era das suas preferidas. (a)*

I- *A princesa começou a chorar... (p)*

N- *... porque deixou cair uma das suas bolas... (p)*

I- *... uma das suas bolas preferidas. (p)*

I- *A princesa começou a chorar porque deixou cair a sua bola preferida no poço. (p)*

N- *N aceita e escrevem. (a)*

It Np Ip Na, p Iã, p Na Ip Np Ip Ip Na

Frase: *A princesa começou a chorar porque deixou cair a sua bola preferida no poço.*

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 – Planificação Textual

A primeira hipótese deste trabalho incidia sobre a planificação textual em situação de interacção e em situação individual.

Então, procurámos compreender se os alunos que planificavam em interacção, obteriam ganhos do início para o final do ano, superiores àqueles que trabalhavam sozinhos.

Esta hipótese seria comprovada através da análise dos guiões nos dois momentos de avaliação correspondentes ao pré-teste e pós teste, dos dois grupos: experimental e de controle.

A análise operacionalizou-se através de um instrumento de avaliação, onde se inscreviam quatro parâmetros: i) *selecção das ideias principais do texto*; ii) *respeito pela sequência*; iii) *organização das ideias em forma de lista*; iv) *respeito pelo sentido do texto*.

Os resultados, foram analisados recorrendo ao T-teste para amostras emparelhadas e mostram que a nossa hipótese se confirmou, pois os resultados totais apontam para uma evolução significativa. Parece-nos importante referir os aspectos em que os alunos do GE mais se salientaram do pré-teste para o pós-teste:

- a organização das ideias em forma de lista;
- o respeito pelo sentido do texto;
- o respeito pela sequência do texto;

No GC, analisados os resultados totais, os ganhos alcançados não foram significativos.

Os dados obtidos coincidem, neste ponto, com os resultantes de um estudo desenvolvido por LaCasa et al (1995), no qual foram explorados os processos socio-cognitivos de um grupo de crianças do 8º ano, em contexto de sala de aula. Embora o paradigma de investigação fosse diferente do nosso, existia um objectivo em comum que pretendia verificar se *a elaboração da planificação em interacção, produzia resultados superiores aos da situação individual.*

Nas conclusões do seu estudo, os autores sublinham a importância da interacção “entre iguais” por favorecer níveis de planificação mais altos do que em situação individual. Na sua opinião a colaboração em pequenos grupos é muito mais activa, os alunos adaptam-se melhor às necessidades uns dos outros, constróem mais facilmente a representação conjunta do problema.

Um outro aspecto importante é a reflexão crítica que se opera ao longo do processo de colaboração, por permitir integrar e elaborar informações, adquiridas noutros contextos e inventar novos procedimentos.

De facto, como referem Goodman e Goodman (1996), McLane (1996) e Rueda (1996), a mediação do parceiro mais competente ou do adulto, conduz a uma nova perspectiva de escrita, pois leva as crianças a fazer mais do que aquilo que parecem ser capazes. É como negociar “zonas de desenvolvimento proximal” entre eles.

4.2 – Análise dos Textos

A nossa segunda hipótese previa que, **os alunos que planificavam em interacção, evoluíssem mais na qualidade dos textos produzido, do que os alunos que planificavam individualmente.**

Esta hipótese não foi confirmada porque ambos os grupos obtiveram ganhos. Então, passaremos à discussão dos resultados obtidos por ambos os grupos nos vários parâmetros, considerados pertinentes na avaliação dos textos:

- adequação;
- nível de coerência;

- nível de organização lógica do conteúdo;
- coesão;
- pontuação;
- ortografia.

No GE, verificaram-se progressos acentuados no parâmetros: *coesão e pontuação*.

Nos parâmetros: *adequação, coerência, organização lógica do conteúdo e ortografia*, embora se tivesse registado uma efectiva progressão do início para o final do programa, não se verificou uma evolução estatisticamente significativa.

No GC, acentuam-se os progressos verificados nos domínios: *adequação e organização lógica do conteúdo*, não se registando significância estatística, ao nível dos restantes parâmetros: *coesão, pontuação e ortografia*.

Estas constatações levam-nos a pensar que, a produção de um melhor guião não se traduziu numa escrita individual do próprio texto com uma qualidade superior ao grupo que trabalhou individualmente.

Provavelmente, o facto de não ter existido uma preparação durante a implementação do programa, na transição do guião (plano) para a textualização, dificultou esta tarefa. Atendemos à necessidade de facilitar a reescrita de um texto, recorrendo à planificação, como um meio de facilitação na tarefa seguinte. Contudo a passagem à outra operação (textualização), exige uma aprendizagem adequada.

No nosso estudo, essa preocupação situou-se na elaboração do guião e decorreu da seguinte forma: a planificação da mesma história, era feita em trabalho colectivo pelas professoras e alunos de ambas as turmas, no dia a seguir a cada momento de intervenção. Após uma selecção consensual veiculada através de negociação oral, as unidades linguísticas mais apropriadas eram registadas no quadro, com base nas orientações dadas aos alunos para a execução de um bom guião.

Pensamos que a questão por nós colocada vem ao encontro da opinião de Hoc (1987), que refere a importância de incluir a utilização dos planos, no conceito de planificação e não só a sua elaboração.

Garcia Debanc (1995), refere que, apesar dos contributos da planificação, como uma ajuda à escrita sob a forma de facilitação procedural, também se verifica a tendência que as crianças muito pequenas têm de recopiar literalmente as frases que já escreveram, em vez de utilizarem a planificação como ajuda de memória. Também Bereiter & Scardamalia (1992), dizem que os planos dos escritores imaturos assemelham-se muito ao próprio texto. Estes escritores não mobilizam procedimentos complexos, portanto, nas suas composições reproduzem o conhecimento que já têm organizado, quer na memória, quer numa actividade dirigida pelo professor.

Com efeito, podemos destacar a partir dos nossos dados que, as situações de colaboração favorecem níveis de planificação mais altos. O que não implicou ao nível da qualidade dos textos produzidos, que o GE alcançasse ganhos superiores aos do GC.

4.3 – Efeitos da Dinâmica Interactiva

Para além de tentarmos compreender o efeito produzido pelas interacções na tarefa que os alunos do GE desenvolviam – *a planificação*, também procurámos analisar o *tipo de interacções produzido e a sua evolução ao longo dos três momentos*.

Considerámos importante analisar o grau de colaboração que se mantinha entre os elementos do par, já que os seus efeitos em relação ao progresso da criança na aprendizagem seriam importantes. O código por nós determinado permitiu delimitar essa colaboração e encontra-se explicitado no capítulo – metodologia.

O critério por nós utilizado na discussão destes resultados passa pela verificação dos comportamentos de cada par de alunos, por constituir uma leitura mais explícita. É também pelo mesmo motivo, que voltamos a mostrar as percentagens alcançadas em cada tipo de interacção.

Então no que diz respeito aos resultados da díade G1, verificámos, no primeiro momento, uma dinâmica interactiva ainda muito assente numa colaboração de aceitação (42,9%), embora prevalecesse uma co-construção (57,1%). Com efeito a análise dos dados mostrou a evolução do funcionamento da díade para uma co-construção explícita (82,7%).

Verificámos, pela análise dos resultados obtidos, relativamente à qualidade dos guiões, que, do início para o final do programa, o ambiente de aprendizagem criado – a planificação como instrumento de interacção social -, possibilitou uma melhoria na performance das díades. Essa melhoria, relaciona-se também com a evolução do respectivo comportamento interaccional. Para uma visão mais objectiva, ilustramos com alguns excertos retirados do primeiro e terceiro momentos das díades em que se constatou maior evolução. No anexo III encontram-se integralmente os dois momentos referidos.

G1 – 1º momento

C – Era uma vez um casal que desejava ter um filho. Concordas?

S – Sim.

C – Era uma vez um casal que queria ter filhos. Concordas?

S - Sim.

Frase: Era uma vez um casal que desejava ter um filho.

(...)

C – Um dia os pais *mandaram-lhe* correr mundo ...

S – Eu concordo ... Um dia os pais mandaram o Polegarzinho correr o mundo inteiro.

Concordas?

C – Eu achava melhor acrescentar que ele não levava uma espada, que ele levava uma agulha.

C – Um dia os pais *mandaram-lhe* correr mundo, mas não ia equipado com uma espada, ia equipado com uma agulha. Concordas?

S – Aaa... ele ia equipado. Eu perguntei se ele... Um dia os pais mandaram o Polegarzinho percorrer o mundo.

C – Este não ia equipado ...

S – Ah!

S e C escrevem cada uma a sua frase, com uma pequena diferença, como se pode verificar na transcrição.

Frase: Um dia os pais mandaram o Polegarzinho percorrer o mundo mas não ia equipado com uma espada mas ia equipado com uma agulha. // Um dia os pais mandaram-lhe correr o mundo mas não ia equipado com uma espada mas sim com uma agulha.

(...)

S – A menina viu o objecto de metal e disse: “É um martelo mágico”.

C – Concordo.

C – Espera aí, eu acho que ficava melhor assim: “A menina viu o objecto de metal cair e disse que era o martelo mágico”.

S – Concordo.

C - ... um martelo mágico que realizava desejos.

S – Um martelo mágico ou um martelo que realizava desejos?

C – Um martelo mágico, pronto, fica assim.

Frase: A rapariga viu o objecto de metal cair e disse:

- É um martelo mágico!

(...)

Apresentamos na íntegra o guião da história:

- *Era uma vez um casal que desejava ter um filho.*
- *Um dia os deuses enviaram-lhes um bebé.*
- *O bebé era bonito e saudável mas não crescia então deram-lhe o nome de Polegarzinho.*
- *Um dia os pais mandaram o Polegarzinho percorrer o mundo mas não ia equipado com uma espada mas ia equipado com uma agulha. // Um dia os pais mandaram-lhe correr o mundo mas não ia equipado com uma espada mas sim com uma agulha.*
- *O Polegarzinho em vez de ir de barco foi numa taça de arroz e em vez de ir de remos foi com pauzinhos de comer. // O Polegarzinho não ia de barco mas numa taça de arroz e não ia com remos mas ia com pauzinhos de comer.*
- *Um dia o Polegarzinho foi entregue a uma família muito grande.*
- *Um dia o Polegarzinho foi passear com a filha da família.*
- *De repente apareceu um ogre que queria raptar a rapariga. // De repente um ogre apareceu que queria raptar a rapariga.*
- *O Polegarzinho pôs a agulha no ar o ogre começou-se a rir e engoliu o Polegarzinho de uma vez. // Então o Polegarzinho pôs a agulha no ar e o ogre começou a rir e engoliu-o todo de uma vez.*
- *Lá dentro do estômago do ogre o Polegarzinho começou a picar muito e o ogre vomitou-o // Lá dentro do estômago do ogre o Polegarzinho começou a picar-lhe muito e vomitou-o.*
- *O Polegarzinho picou o olho do ogre, o ogre fugiu e deixou cair um objecto de metal. // O Polegarzinho espetou a agulha no olho do ogre que fugiu e deixou cair um objecto de metal.*
- *A rapariga viu o objecto de metal cair e disse:
- É um martelo mágico!*
- *Então o Polegarzinho disse:
- Bate-me com o martelo em mim para eu crescer. // – Então o Polegarzinho disse:
- Bate-me com o martelo para eu crescer.*

- *A menina bateu-lhe com o martelo e ele começou a crescer e tornou-se um jovem bonito. // A menina bateu-lhe e o Polegarzinho começou a crescer e tornou-se num jovem bonito.*

Passamos ao registo de alguns excertos do terceiro momento e do respectivo guião:

G1 – 3º momento

S – Há muito tempo, no Japão, cresceu uma enorme árvore numa pequena ilha.

C- Espera aí, pode ser assim: “Há muito, (vírgula) muito tempo crescia no Japão uma alta árvore...”

S- ... numa pequena ilha. Uma alta ou uma enorme árvore?

C- É assim: “Há muito, (vírgula) muito tempo no Japão crescia uma árvore enorme...”

S-... numa pequena ilha.

Frase: *Há muito tempo no Japão crescia uma enorme árvore numa pequena ilha.*

(...)

S – No lugar onde a árvore crescia plantou-se uma cerejeira pequena.

C – Não, é assim: “Onde a árvore tinha crescido plantou-se umas cerejeiras que depois nunca, que depois nunca cresceram muito.

S – Nunca ficaram muito grandes.

C – Está bem. Nunca ficaram muito grandes.

C – Como é que começa a frase?

S – No lugar... plantou-se ou tinha-se plantado? Plantou-se.

C – Espera aí. No lugar onde cresceu...

S - ... onde a árvore...

C – Está bem. Onde a árvore...

S - ... tinha crescido plantou-se umas cerejeiras que não cresceram muito.

C – Está bem. No lugar onde a árvore tinha crescido...

S - ... plantou-se umas cerejeiras que não cresciam muito.

C - ... plantou-se umas cerejeiras (*vírgula*), que nunca cresceram muito.

Frase: No lugar onde a árvore tinha crescido plantou-se umas cerejeiras que nunca cresciam muito.

Em seguida apresentamos integralmente o guião da história:

- *Há muito tempo no Japão crescia uma enorme árvore numa pequena ilha.*
- *Os japoneses tratavam da árvore com todo o seu carinho.*
- *Os anos foram-se passando e surgiu um enorme problema.*
- *A sombra da árvore cresceu e tapou a luz da ilha.*
- *Os japoneses reuniram-se mas nenhum conseguiu encontrar a solução.*
- *Os tempos passaram-se e os habitantes do Japão decidiram cortar a árvore.*
- *No lugar onde a árvore tinha crescido plantou-se umas cerejeiras que nunca cresciam muito.*

Estas constatações mostram-nos que, à medida que se evoluiu na qualidade da interacção, também a qualidade do guião melhorou. É claro que se conjugaram aqui vários factores, nomeadamente a intervenção mediadora da professora nos momentos que se seguiam à implementação do programa e o facto de ter decorrido tempo lectivo entre a primeira e a terceira intervenção, em que as aprendizagens se desenvolvem e consolidam. No entanto, o crescimento do par, está patente nos conteúdos conversacionais, o seu tipo de intervenção adquiriu maturidade, o que, quanto a nós também se reflectiu na qualidade do trabalho proposto. Não restam dúvidas de que os alunos que compunham a díade colheram benefícios, verificados na melhoria de resultados. A evolução do pré para o pós – teste foi de 5,5 num dos elementos e 2 valores no outro elemento. Convém lembrar que a classificação do guião inseria-se numa escala de 0 a 16 pontos.

No par G2, a dinâmica inicial foi claramente marcada por uma colaboração de aceitação (88,9%). Esta situação manteve-se no segundo momento, embora com valores diferentes (66,7%). Registou-se uma evolução ao nível da co-construção com

valores do primeiro para o terceiro momento de: 11,1%, 33,3% e 100%, respectivamente.

Apesar de não se registarem confrontações nem desacordos, a análise dos protocolos verbais mostrou evolução nos modos de resolução da tarefa, sobretudo no aluno que tinha uma atitude mais passiva inicialmente. Gilly (1995), refere que não é obrigatório uma oposição manifesta, para que a intervenção de um dos parceiros provoque desestabilizações benéficas no outro parceiro.

Com o objectivo de ilustrarmos tais afirmações apresentamos também excertos das interacções desenvolvidas por esta díade nos primeiro e terceiro momentos da nossa intervenção, assim como os guiões correspondentes a esses momentos. Trata-se de uma díade, cuja cotação alcançada no pós-teste, relativamente à elaboração do guião, demonstra os benefícios colhidos pelo ambiente de trabalho proporcionado.

G2

1º momento

(...)

A – Ela teve o filho e quando o filho era mais velho mandaram-no para Kioto.

M – Sim... lá em Kioto, na capital...

A – Podíamos pôr: “Quando o filho já tinha idade mandaram-no para Kioto”.

M – Pois, quando já tinha idade mandaram-no para Kioto.

A – Quando o filho já tinha idade mandaram-no para Kioto.

A – É melhor: “O Polegarzinho... Quando o Polegarzinho...”

M e A escrevem cada uma a sua frase com algumas diferenças.

Frase : *Quando o Polegarzinho tinha idade mandaram-no para Kioto. // Quando o Polegarzinho já tinha idade mandaram-no para Kioto.*

(...)

A – Pomos: “Eles os dois encontraram um ogre que queria raptar a rapariga”.

M – Sim. Gostava dela, queria raptá-la.

A – Depois, eles encontraram um ogre que queria raptar a rapariga.

M – Esse ogre gostava muito dela.

A – Pomos assim? Concordas ou não?

M – Está bem.

M e A escrevem a frase embora com algumas diferenças, como se pode verificar.

Frase : No caminho encontraram um ogre e o ogre gostava da rapariga. // Na viagem eles encontraram um ogre que queria raptar a rapariga.

(...)

A – Depois, a rapariga apanhou logo e disse que era um martelo mágico. (p)

M – Sim. (a)

A – E o Polegarzinho cresceu. Deu na cabeça do Polegarzinho que cresceu. (p)

M e A escrevem cada uma a sua frase.

Frase: A rapariga disse-lhe que aquilo era a varinha e tocou-lhe na cabeça do Polegarzinho. // A rapariga pegou logo e disse que era um martelo mágico que deu na cabeça do Polegar que cresceu.

(...)

Apresentamos de seguida o guião elaborado:

- *Havia um casal que queria ter um filho rezavam para o ter e assim tiveram. // Um casal queria ter um filho e rezavam muito um dia tiveram um filho e “chamaram-o” Polegarzinho.*
- *Quando o Polegarzinho tinha idade mandaram-no para Kioto. // Quando o Polegarzinho já tinha idade mandaram-no para Kioto.*
- *Quando foi para Kioto arranjou casa ou abrigo. // Quando ele lá chegou a Kioto foi ter com uma família que gostava dele.*
- *A rapariga gostava muito dele e partiu com ela.// A rapariga que gostava muito dele, foi com ele de viagem.*

- *No caminho encontraram um ogre e o ogre gostava da rapariga. // Na viagem eles encontraram um ogre que queria raptar a rapariga.*
- *Depois o ogre engoliu o Polegarzinho e espetou-lhe a agulha na barriga. // O ogre engoliu o Polegarzinho e o Polegarzinho picou o estômago do ogre e o ogre vomitou o Polegarzinho.*
- *O ogre vomitou o miúdo, espetou-lhe a agulha no olho e o ogre foge, deixa cair a coisa de metal. // O ogre fugiu e deixou cair uma coisa de metal.*
- *A rapariga disse-lhe que aquilo era a varinha e tocou-lhe na cabeça do Polegarzinho. // A rapariga pegou logo e disse que era um martelo mágico que deu na cabeça do Polegar que cresceu.*
- *Ele cresceu ficou um Samurai e todas as raparigas queriam casar com ele. // Quando ele cresceu ficou num Samurai que todas as raparigas queriam casar com ele.*

Passamos agora à apresentação dos conteúdos conversacionais relativos ao terceiro momento e o respectivo guião:

M – Era uma vez no Japão crescia uma árvore muito grande... no Japão crescia uma árvore muito grande...

A - ... e eles tratavam muito bem da natureza lá.

A – Era uma vez no Japão crescia uma árvore muito grande...

M - ... e os japoneses tratavam muito bem dela.

A - No Japão crescia uma árvore muito grande e eles...

M - ... os japoneses.

A - ...e eles, os japoneses? ... e eles tratavam muito bem dela.

Frase: Era uma vez no Japão crescia uma árvore muito grande e eles tratavam muito bem dela.

(...)

A – Depois, um dia, a árvore como tinha crescido muito, os habitantes pensaram em cortá-la.

A – A árvore ...

M - ... começou a crescer muito e decidiram cortá-la.

Frase: *Um dia a árvore começou a crescer muito e decidiram cortá-la.*

(...)

M - ... cerejeiras que começaram a crescer tanto como a árvore.

A - ... e as cerejeiras cresceram como a árvore? Diz lá! Fazemos...

M – E as cerejeiras não começaram a crescer tanto como a árvore.

A – Então, diz lá aqui a coisa...

M – A minha sugestão é: “Perto dali, num bosque, plantaram uma cerejeira que não começou a crescer tanto como a árvore”.

A – Eu pus: “Perto dali plantaram um bosque onde cresciam cerejeiras. E elas não cresciam...

M - ... tanto como a árvore.

A – Não te esqueças que “árvore” tem um acento no “a”, no primeiro.

Frase: *Perto dali plantaram um bosque onde cresciam cerejeiras e elas não cresciam tanto como a árvore.*

Apresentamos o guião da história:

- *Era uma vez no Japão crescia uma árvore muito grande e eles tratavam muito bem dela.*
- *A árvore não crescia muito e os habitantes iam lá à árvore.*
- *Os habitantes gostavam muito de ir à árvore pelo Verão e sentavam-se à sombra dela.*
- *Um dia a árvore começou a crescer muito e decidiram cortá-la.*
- *Muito entristecidos os habitantes decidiram cortar a árvore.*
- *Perto dali plantaram um bosque onde cresciam cerejeiras e elas não cresciam tanto como a árvore.*

Como podemos verificar, para além de melhorar qualidade da interacção, também os benefícios foram sentidos no guião, quer na estrutura da frase, como nos pormenores supérfluos até à sintonia na altura da escrita. Os resultados alcançados pelos elementos da díade melhoraram do pré para o pós-teste. Curiosamente foi no aluno menos participativo inicialmente, que se registou maior evolução: 9,75. O outro aluno, apesar de ter obtido bons resultados no pré e pós-teste, evoluiu 0,25.

Relativamente às restantes díades, não foi registada uma evolução tão relevante, daí termos apresentado somente dois exemplos ilustrativos.

A dinâmica desenvolvida pelo par G3, corresponde a uma colaboração de aceitação, registando-se valores como: 100%, 77,8% e 50% nos três momentos. Ainda que se tenha registado evolução na co-construção, com: 0%, 22,2% e 50%, a média, nos resultados totais leva-nos a inscrever a dinâmica interaccional desta díade numa colaboração de aceitação.

As crianças que constituíam a díade G4, desenvolveram uma dinâmica de co-construção, existindo algumas confrontações contraditórias ao longo das duas primeiras intervenções (8,3% e 10%). Pensamos que a desestabilização provocada pelos momentos em que houve confronto, terá operado mudanças benéficas, nos procedimentos destes alunos durante a resolução da tarefa, registando-se na dinâmica de co-construção valores como: 91,7%, 90% e 100%. De facto, tal como diz Coll (1984), não basta colocar os alunos ao lado uns dos outros permitindo-lhes que interactuem. Para que possam obter resultados favoráveis, o elemento decisivo é a qualidade da interacção.

A dinâmica estabelecida pelo par G5, foi talvez aquela que se pautou por interacções mais diferenciadas, ao longo das três sessões experimentais. Os resultados mostram uma evidente co-construção que veio a evoluir ao longo dos três momentos (62,5%, 73,3% e 100%). As confrontações com desacordo registadas inicialmente (12,5%), evoluíram para confrontações contraditórias no segundo momento (20%). É interessante verificar que no início do programa há uma colaboração de aceitação

que vem a diminuir durante a implementação do programa valores de: 25%, 6,7% e 0%, respectivamente. Coll (1984, p. 131), diz que “é ingénuo pensar que as pautas interactivas permaneçam constantes para um determinado par durante toda a sessão experimental”.

Embora os resultados referentes à dinâmica desenvolvida pelo par G6 apontem para uma co-construção, não foi verificável uma progressão linear, como indicam os resultados: 30%, 100% e 33,3%. A interacção foi dominada inicialmente por uma colaboração de aceitação, que diminuiu no segundo momento, voltando a evidenciar-se no final da sessão experimental (70%, 0% e 66,7%).

A dinâmica interactiva estabelecida pelo par G7, é claramente uma co-construção, embora a sua progressão não tivesse sido regular, como nos mostram os resultados: 76,9%, 94,1% e 83,3%. No primeiro momento verificámos algumas confrontações contraditórias (15,4%), assim como uma percentagem mínima de colaboração de aceitação. Esta última manteve-se ao longo dos momentos seguintes, tendo evoluído na terceira sessão experimental (7,7%, 5,9% e 16,7%).

Com efeito, em todas as díades, excepto a G3, evoluíram para uma co-construção, o que terá influenciado o desempenho alcançado pelos alunos do GE ao nível da planificação.

As actividades de escrita levadas a cabo, na turma experimental, ilustram várias ideias de Vygotsky sobre o princípio da escrita. O facto da produção dos guiões ser em situação de colaboração, ajudou os alunos a dominarem melhor certos mecanismos e técnicas, assim como proporcionou a negociação de zonas de desenvolvimento proximal entre os elementos do par, já que um deles era mais competente do que o outro.

Aqui, também o professor tinha a sua intervenção, a quando da correcção colectiva dos guiões, de onde resultava um esquema negociado em toda a turma. Concordamos com McLane (1996), quando, a propósito do auxílio dado pelo adulto,

este está a ajudar a construir zonas de desenvolvimento proximal que irão possibilitar os alunos a encontrar “pontos de acesso a esta complexa actividade cultural” (p.307).

CONCLUSÕES

Um dos objectivos deste trabalho era tentar perceber até que ponto a planificação em interacção, desenvolvida na turma experimental, produziria efeitos benéficos na qualidade dos guiões.

Os resultados totais por nós obtidos, decorrentes da análise quantitativa, mostraram que o grupo experimental registou evolução significativa do pré para o pós-teste, o que não se verificou com o grupo de controle.

Neste estudo, evidenciou-se que, o treino sistemático de uma das competências que fazem parte do processo da composição – a planificação, assim como esse treino praticado em interacção, levou os alunos a evoluir e a atenuar alguns constrangimentos relacionados com a escrita.

A aceitação registada pelos alunos do GE, face à tarefa de planificar em interacção, patente nos seus testemunhos, leva-nos a salientar a importância do trabalho de pares, pelo confronto de cada um com as competências do outro, até chegar à reestruturação dos modos de pensamento e de resolução da tarefa. Exs.: *“um guião sozinho, não tem lá muita graça, mas um guião com mais uma pessoa sempre é melhor, porque cada um tem a sua ideia e discutindo podemos juntar todas essas ideias e transformá-las”*

No conjunto das dinâmicas desenvolvidas, registou-se, por parte de algumas díades, uma gestão cada vez maior sobre a tarefa, assim como uma interiorização gradual de procedimentos até chegar a um controle metacognitivo, como mostramos com este testemunho: *“a sensação que eu senti entre fazer o guião com a minha colega e sozinha foi diferente; quando estava com a minha colega senti que era mais fácil. Mas agora sinto-me mais forte para fazer tudo e enfrentar as dificuldades.”*

Constatámos que, os melhores resultados foram registados nas díades cujos procedimentos de co-resolução evoluíram ao longo da implementação do programa. O que nos leva a salientar os pressupostos teóricos dos autores Gilly, Fraisse e Roux (1988) no que se refere à eficácia das interações, afirmando que, nem todas são susceptíveis de produzir progresso. Pois, mais importante do que os sujeitos constatarem que existem opiniões diferentes da sua, é que sejam ultrapassadas tais divergências e que os modos de resolução da tarefa sejam favorecidos.

Ao longo da co-resolução também se registaram algumas situações típicas de crianças mais submissas adoptarem o ponto de vista de outra mais activa. Verificámos que a sua evolução foi inexpressiva, sobretudo da parte da criança mais passiva.

Sintetizando, constatámos, no GE, uma aptidão que se foi desenvolvendo gradualmente: propor, rejeitar, aceitar, rever, assim como um controle progressivo nas competências de escrita requeridas pelo guião.

Por esse facto, ocorre-nos evidenciar as potencialidades da planificação, por diversas razões, já referidas no enquadramento teórico deste trabalho:

- introduz hierarquização nas estruturas de representação;
- possibilita a construção de esquemas organizacionais de conhecimento;
- reduz a complexidade face à escrita, porque conserva somente o essencial, abstraindo-se de detalhes não pertinentes;
- desenvolve a competência de escrita.

Relativamente ao segundo objectivo, pretendíamos verificar se os alunos que planificavam em interacção obteriam ganhos na qualidade dos textos produzidos, superiores aos alunos que planificavam individualmente. Os resultados obtidos mostram que ambos os grupos evoluíram, não se registando ganhos superiores no GE.

Estes resultados conduziram-nos a uma breve reflexão sobre a incidência da planificação na qualidade da produção escrita. Pensamos que a explicação reside no

facto de não ter havido qualquer preparação relativa à transição do guião para a textualização.

Provavelmente, outra das razões poderá relacionar-se com estudos de Bereiter e Scardamalia (1992), que constataram uma quase inexistência no que diz respeito à mobilização de procedimentos complexos, nos alunos inexperientes e afirmaram que as suas composições reproduziam um conhecimento que já têm organizado, quer na memória, quer numa actividade dirigida pelo professor.

Então, pensamos que, na fase de compreensão do texto a reescrever, em que os alunos faziam várias leituras do mesmo, terão sido interiorizados por ambos os grupos (GE e GC) mecanismos linguísticos e de estruturação, que os ajudou na produção escrita, independentemente do plano prévio.

Entendemos ser oportuno, fazer algumas considerações gerais sobre as estratégias implementadas nas escolas, no sentido da facilitação da composição escrita. Nesse sentido defendemos ser de extrema importância a reflexão dos professores sobre as suas próprias práticas e dos conhecimentos sobre a escrita processual. Existe uma lógica implícita pela própria escrita que exige um debruçar sobre a instrução da composição escrita e uma explicitação sistemática daquele processo, para que os alunos possam ir interiorizando o “saber fazer” que necessitam.

Ao defendermos uma perspectiva social do processo de escrita, entendemos como indispensável, um contexto de aprendizagem que permita uma dinâmica interactiva entre alunos e possibilite o percurso para a autonomia. Partindo daquela concepção de que, o que podem fazer em colaboração com os outros, poderão vir a fazê-lo sozinhos.

Para isso concorre uma organização da sala de aula, que possibilite o desenvolvimento do trabalho autónomo, permitindo, através de instrumentos de trabalho e de pilotagem, que cada um regule o seu próprio percurso e seja possível ao mesmo tempo o apoio do professor aos grupos que mais necessitam.

Ao ponderarmos sobre as implicações pedagógicas do programa implementado no nosso estudo, defendemos uma prática continuada por parte dos professores na promoção de comportamentos facilitadores da aprendizagem da escrita. Pois, uma adequada representação dos meios necessários para a produção ou reescrita de um texto, promove transformações que se traduzem numa acentuada melhoria no produto.

Para além de defendermos um tipo de práticas que se prendem com a escrita processual, consideramos de extrema importância o tipo de dinâmicas estabelecidas na sala de aula. Cabe, por isso, ao professor, desencadear contextos propiciadores, em que os alunos colaboram “entre si” e “entre si e o professor”.

Numa continuação do presente estudo, para além dos dois grupos (experimental e de controle), com o mesmo tipo de programa, sugeríamos a existência de mais um grupo experimental em que fosse trabalhado em interação com o professor a transição do guião para a produção escrita. Esta linha de trabalho foi-nos sugerida pelos resultados obtidos e pelo que intuitivamente pensamos. Assim, achamos que será de todo o interesse que uma futura investigação em psicolinguística aprofunde esta questão.

REFERÊNCIAS

- Adam, J. M. (1994). Le texte et ses composantes: Pour une théorie d'ensemble des plans d'organisation. In : J. Y. Boyer; J.P. Dione & P. Raymond. *Évaluer le savoir-lire* (pp. 163-195). Québec, Éditions Logiques.
- Aida, S. (1994) “A escrita no ensino secundário”. In: *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Org. Fernanda Irene Fonseca (pp. 21-44). Porto-Editora.
- Alcorta, M. (1994). “Análisis de un instrumento psicológico en la producción de textos escritos: el borrador”. In: A. Alvarez e P. d’el Rio, *Education as Cultural Construction*. (pp. 126 – 132). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje
- Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). “*Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*”. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amor, E. (1993). “A aprendizagem sistemática da escrita”. In: *Didáctica do Português*, pp. (109 – 142). Lisboa: Texto Editora.
- Barbeiro, L. F. (1990). “O processo de escrita e o computador”. In: *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 3 (3). (pp. 139 – 149). Universidade do Minho.
- Beaugrande, R. (1984). *Text production: Toward a science of composition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1992). “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”. In: *Infância y Aprendizaje*: 58 (pp. 43-64).

- Bigas, M. et al. (1994). La lengua escrita en la escuela : el texto narrativo a los ocho años. In: *Infancia y Aprendizaje*, 65, 79-101.
- Blanck, G. (1996) “ Vygotsky: o homem e sua causa” . In L. Moll, *Vygotsky e a Educação – Implicações Pedagógicas da Psicologia Sócio-histórica* (pp. 31 – 55). Porto Alegre – Artes Médicas.
- Boscolo, P. (1995). “ The cognitive approach to writing and writing instruction: A contribution to a critical appraisal”. In: *Writing and writing instruction*, 14 (4), (pp. 343-346). Università di Padova, Itália.
- Bouchard, R. (1993). L’interaction comme moyen d’étude didactique. Interaction et processus de production écrite. In : Jean - F. Halté (Coord.) *Inter – Actions* (pp. 137-200). Metz : Université de Metz.
- Bryson, M. ; Bereiter, C. ; Scardamalia, M. ; Joram, E. (1991). “Going beyond the problem as given: Problem solving in expert and novice writers”. In: Sternberg, R. J.; Frensch, P. A (Edits). *Complex Problem Solving – Principles and Mechanisms*. LEA Hillsdale, New Jersey.
- Cabral, M. (1994) “Avaliação e escrita: um processo ensino integrado”. In: *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Org.: Fernanda Irene Fonseca (pp. 107-125). Porto-Editora.
- Cabral, M.L (2001). “A escrita na sala de aula: Uma abordagem processual”. In: *Revista Portuguesa de Educação*. Vol.14 (2). (pp. 253-271). Universidade do Minho.
- Camps, A. (1990). “ Modelos del processo de redacción: Algunas implicaciones para enseñanza”. In : *Infancia y Aprendizaje* : 49, 3-19.

- Camps, A. (1993). "Didáctica de la lengua : la emergencia de un campo científico específico". In : *Infancia y Aprendizaje* : 62-63 (pp. 449-459).
- Carugati, F., Paolis, P., Mugny, G. (1980). "Conflit de centrations et progrès cognitif III : régulations cognitives et relationnelles du conflit sociocognitif". In : *Bulletin de Psychologie*, 34, (pp. 843 – 852)
- Carugati, F., & Mugny, G. (1985). "La theorie du conflit socio-cognitif". In: G. Mugny (Ed.) *Psychologie sociale du développement cognitif* (pp. 57-70). Berne : Peter Lang.
- Cassany, D. ; Luna, M. ; Sanz, G. (2000). "*Enseñar lengua*". Graó – Barcelona.
- Charaudeau, P. (1993). Le contrat de communication dans la situation classe. In : Jean - F. Halté (Coord.) *Inter – Actions* (pp. 121-136). Metz : Université de Metz.
- Coll, C. (1984). "Estructura grupal interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". In: *Infancia y Aprendizaje*: 27/28, pp. (119 – 138).
- Competências Específicas – Língua Portuguesa (2001). In: *Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais* (pp. 31 –32). Lisboa: Ministério da Educação.
- Daiute, C. (1989). "Do writers talk to themselves?". In: S. Freedman (Ed.), *The acquisition of written language: Response and revision* (pp. 133-159) (2th ed.). Norwood, NJ: Ablex.
- Daniels, H. (2003). "*Vygotsky y la pedagogia*". Paidós – Barcelona.

- Doise, W., Mugny, G., Perret-Clermont, A. N. (1975). "Social interaction and the development of cognitive operations". In: *European Journal of Social Psychology*, Vol. 5, 3 (pp. 367 – 383).
- Doise, W., Deschamps, J.C., Mugny, G. (1980). « A construção social da inteligência ». In *Psicologia Social Experimental* – (pp.243-251). Lisboa: Moraes Editora.
- Doise, W. & Mugny, G (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterÉditions.
- Faigley, L.; Cherry, R. D.; Jollifer, D. A.; Skinner, A. M. (1985). *Assessing Writers' Knowledge and Processes of Composing* - (pp. 1-22). Ablex Publishing Corporation Norwood – New Jersey.
- Fayol, M. (1984). "L'approche cognitive de la rédaction: une perspective nouvelle". In *Repères*, n° 63, p. 66.
- Fayol, M. (1985). *Le Récit et sa construction – Une Approche De Psychologie Cognitive*. Delachaux & Niestlé. Paris.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte – psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris – Puf.
- Figueiredo, O. (1994) "Escrever: da teoria à prática". In: *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Org.: Fernanda Irene Fonseca (pp. 155- 173). Porto-Editora.
- Fino, C. N. (2001) "Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZPD): três implicações pedagógicas". In: *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), (pp. 273-291). Universidade do Minho.

- Forman, A. E. (1984). "Perspectivas vygotkianas en la education: o valor cognitivo de la interacción. El valor cognitivo de la interacción entre iguales". In: *Infancia y Aprendizaje*: 27/28 (pp.119 – 138)
- Gallego, A. Q. e Martín, A. H. (2001). "La composición escrita". In: *Comprensión y Composición Escrita – Estrategias de Aprendizaje*, (pp. 49-80). Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- Gallimore, R. & Tharp, R. (1996). O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: Luis C. Moll (Ed.) *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp. 171-199). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Garcia-Debanc, C. (1986). « Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture ». *Pratiques*, n° 49, 23-51.
- Garcia-Debanc, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Collection : Didactiques des Textes. Metz : Université de Metz.
- Garcia-Debanc, C. (1995). Le lire dans l'écrire. *Pratiques*, n° 86, 71-92.
- Gilly, M. (1988). "Interactions entre pairs et constructions Cognitives: des Travaux Expérimentaux de laboratoire au Terrain Pédagogique ». In : *European Journal of Psychology of Education*, (pp. 127- 138). Lisboa.
- Gilly, M. (1990). "Mécanismes psychosociaux des constructions cognitives: perspectives de recherche à l'âge scolaire ». In G. Netchine – Grynberg, *Développement et Fontionnement Cognitifs chez l'Enfant*, (pp. 201-222). Paris : PUF

- Gilly, M. (1995). Approches socio-constructives du développement cognitif. In : D. Gaonac'h & C. Golder (Eds.), *Manuel de Psychologie pour l'Enseignement* (pp. 130-166). Paris : Hachette.
- Gilly, M. (1998). Social contextualization and cognition. In A. Quelhas & F. Pereira (Eds.), *Cognition and Context, Análise Psicológica* (pp. 113-145). Lisboa: ISPA
- Gilly, M., Blaye, A., Roux, J. P. (1988). "Elaboración de Construcciones Cognitivas Individuales en Situaciones Sociocognitivas de Resolución de Problemas". In: G. Mugny & J. A. Pérez (Eds.) *Psicología Social del Desarrollo Cognitivo*, (pp. 139 – 161). Barcelona: Anthropos
- Gilly, M., Fraisse, J. & Roux, J.P. (1988). « Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : dynamiques interactives et socio-cognitives ». In : A. N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et Connaître ; enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, Cousset : Delval.
- Goodman, Y. M. e Goodman, K. S. (1996) " Vygotsky em uma perspectiva da linguagem integral" . In L. Moll, *Vygotsky e a Educação – Implicações Pedagógicas da Psicologia Sócio-histórica* (pp. 219 - 244). Porto Alegre – Artes Médicas.
- Halté, J. F. (1981). « Pour changer l'écrire ». *Pratiques*, 29.
- Halté, J. F. et al. (1990). *Didactique et enseignement du français*. Collection : Didactiques des Textes. Metz : Université de Metz.
- Halté, J. F. (1993). L'enjeu didactique de l'interactionnisme. In : Jean - F. Halté (Coord.) *Inter – Actions* (pp. 7-22). Metz : Université de Metz.

- Hayes, J.(1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. In A. Piolat & A. Péliasser (ed.). *La rédaction de textes – Approche cognitive*, pp. (51 - 101). Paris : Délachaux et Niestlé.
- Hayes, J., & Flower, L. (1986). “Writing Research and the Writer”. In: *American Psychologist*. Vol. 41, N°10, (pp.1106 – 1113).
- Hedegaard, M. (1996) “A zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução”. In L. Moll, *Vygotsky e a Educação – Implicações Pedagógicas da Psicologia Sócio-histórica*. (pp. 341-362). Porto alegre – Artes Médicas.
- Hoc, J. M. (1987). *Psychologie Cognitive de la Planification*, (pp. 91-103). Presses Universitaires de Grenoble.
- Kellogg, R. T. (1998). “Un modèle de la mémoire de travail dans la rédaction”. In A. Piolat & A. Péliasser (ed.). *La rédaction de textes – Approche cognitive*, pp. (103 – 136). Paris : Délachaux et Niestlé.
- Lacasa, P. (1989). “Contexto y desarrollo cognitivo: Entrevista a Barbara Rogoff”. In : *Infancia y Aprendizaje* : 45 (pp. 7-23).
- Lacasa, P. (1993). “La construcción social del conocimiento: desarrollo y conflicto socio-cognitivo – Una entrevista a Willem Doise ”. In : *Infancia y Aprendizaje* : 61 (pp. 5-28).
- Lacasa, P. e Herranz, P. (1989). “Contexto y aprendizaje: el papel de la interacción en diferentes tipos de tareas”. In: *Infancia y Aprendizaje*, 45 (pp.49 – 70).
- Lacasa, P. & Herranz-Ybarra, P. (1994). “Peer interaction and childrens construction of knowledge”. In: *Teaching, learning and interaction - Infancia y Aprendizaje*, 70 (pp. 179 – 200). Madrid.

- Lacasa, P., Pardo, P. , Martin, B. , e Herranz-Ybarra, P. (1995). “Texto y contexto social. Aprendiendo a planificar en un taller de escritura”. In : *Infancia y Aprendizaje* : 69-70 (pp. 157-182).
- Lacasa, P., Martin, B. , e Herranz, P. (1995). “Autorregulación y relaciones entre iguales en tareas de construcción: un análisis de las situaciones de interacción”. In : *Infancia y Aprendizaje* : 72 (pp. 71- 94).
- Lopes, A. (1997). *Constrangimento do Aluno face à Escrita – Estratégias remediativas*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Madruga, J. G. e Lacasa, P. (1995). “Processos cognitivos básicos nos anos escolares”. In: Coll, C.; Palcios, J.; Marchesi, A. (org.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Vol. I – Psicologia Evolutiva. Porto Alegre – Artes Médicas.
- Martlew, M. (1983). “Problems and difficulties: cognitive and communicative aspects of writing”. In: *The Psychology of Written Language*, (pp. 295 –333).
- Mata, L. (1995). *Escrita em Interação: Processos de Construção em Crianças de 5-6 anos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- McCutchen, D. (1998). “ Une théorie de la capacité pour la rédaction : la mémoire de travail dans la composition”. In *La rédaction de textes – Approche cognitive*, pp. (183 – 224). Paris : Délachaux et Niestlé.
- McLane, J. (1996). “A escrita como processo social”. In L. Moll, *Vygotsky e a Educação – Implicações Pedagógicas da Psicologia Sócio-histórica* (pp. 297– 311). Porto Alegre – Artes Médicas.

- McNamee, G. D. (1996) “Aprendendo a ler e a escrever na área central da cidade: um estudo longitudinal de mudança na comunidade” . In L. Moll, *Vygotsky e a Educação – Implicações Pedagógicas da Psicologia Sócio-histórica* (pp. 279 – 295). Porto Alegre – Artes Médicas.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. In : *Infancia y Aprendizaje* : 89 (pp. 56- 80).
- Moll, L. C. (1996) “ Introdução” . In L. Moll, *Vygotsky e a Educação – Implicações Pedagógicas da Psicologia Sócio-histórica*, (pp.3-27). Porto Alegre – Artes Médicas.
- Mugny, G., Doise, W., Perret-Clermont, A. N. (1976). “Conflit de centrations et progrès cognitif”. In : *Bulletin de Psychologie*, 29, (pp. 199 – 204)
- Mugny, G.; Paolis, P. & Carugati, F. (1984). “Social regulations in cognitive development”. In: H. Tajfel (Ed.) *The social dimension - European developments in social psychology*. Vol.1, Cambridge: Cambridge University Press.
- Niza, I. (1995). *A Escrita na Escola: Correções e Juízos dos Professores sobre Textos dos Alunos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Niza, S. (1998). “Introdução”. In: *Criar o gosto pela escrita – Formação de professores*, (pp. 7-10). Lisboa. DEB.
- Paolis, P. & Mugny, G. (1985). “Régulations relationnelles et sociocognitives du conflit cognitive et marquage social”. In : G. Mugny (Ed.) *Psychologie sociale du développement cognitive*. (pp. 93-108). Berne : Peter Lang.

- Peixoto, J. F. (1995). *Interações Sociais e Desenvolvimento – A Influência do Material em Interações de Tutela Mãe- Criança*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Pereira, M.L (2000). *Escrever em Português Didáticas e Práticas*. Col. Horizontes da Didáctica. Porto – Edições ASA.
- Pereira, M.L (2001). “Os excluídos da escrita escolar. Outras razões para o João(zinho) (não) saber escrever”. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 15. (pp. 99-115).
- Pereira, M.L (2002). “Das Palavras aos Actos”. Instituto de Inovação Educacional. Ministério de Educação. (pp. 5-67)
- Perret – Clermont, A. N. (1978). “A construção da inteligência pela interacção social”. Lisboa : Universidade Aberta.
- Petitjean, A. (1989). “Écrire en classe: enjeux cognitifs, linguistiques et didactiques”. In Charolles, M ; Halté, J.F. ; Masseron, C., Petitjean, A. In: *Pour une Didactique de l'Écriture*, (pp. 107 – 133). Metz : Université de Metz.
- Piolat, A. (1988). Le retour sur le texte dans l'activité rédactionnelle précoce. *European Journal of Psychology of Education*, 3 (6), 449-459.
- Piolat, A. ; Roussey, J.-Y.; Olive, T.; Farioli, F. (1996). “Charge mentale et mobilisation des processus rédactionnels : examen de la procédure de Kellog”. In : *Psychologie Française*, N° 41-4 (pp. 339-354).

- Piolat, A. e Olive, T. (2000). “Comment étudier le coût et le déroulement de la rédaction de textes? La méthode de la triple tâche : un bilan méthodologique”. In : *L'Année Psychologique* : 100, (pp. 449-459). Universidade de Provence – Aix-en Provence.
- Pontecorvo, C. & Orsolini, M. (1996). “Writing and written language in children’s development”. In: C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge, & L. Resnick (Eds.) *Children’s early text construction* (pp. 3-23). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rodrigo, M. J. e Batista, M. L. (1995). “Planificar para razonar y planificar para trazar rutas: aprendizaje y transferencia de la planificación en colaboración y por adelantado ”. In : *Infancia y Aprendizaje* : 69-70, (pp. 183-202).
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking – Cognitive development in social context*, (pp. 71 – 85). New York: Oxford University Press.
- Rueda, R. (1996) “Desempenho assistido no ensino da escrita a estudantes com distúrbios de aprendizagem” . In L. Moll, *Vygotsky e a Educação – Implicações Pedagógicas da Psicologia Sócio-histórica* (pp.393-416). Porto Alegre – Artes Médicas.
- Santos, A. (1994) “A escrita no ensino secundário”. In: *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Org.: Fernanda Irene Fonseca (pp. 21-44). Porto-Editora.
- Santos, O. (1994) “Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna”. In: *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Org.: Fernanda Irene Fonseca (pp. 128- 153). Porto-Editora
- Simon, J. (1973). *La langue écrite de l'enfant*. Paris: P.U.F.

- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1985b). "Research on written composition". In: H. Witrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillon Education.
- Schneuwly, B. (1985). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. (pp. 168 – 201). In: B. Schneuwly & J. Bronckart (Eds.). *Vygotsky aujourd'hui*. Paris: Delachaux & Niestlé
- Schneuwly, B. (1987). Les Capacités Humaines Sont des Constructions Sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky. In : *European Journal of Psychology of Education* : Vol. I, n° 4, 5-16.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant – La production des textes informatifs et argumentatifs*. (pp. 45 – 60). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé
- Schneuwly, B. (1988). La conception vygotskyenne du langage écrit. In : M. Fayol e J. E. Gombert (Coord.). *Études de Linguistique Appliquée*. (pp. 107-117). Paris : Didier Érudition.
- Teberosky, A. (1992). Reescribiendo textos: producción de adultas poco escolarizadas. In: *Infancia y Aprendizaje*, 58 (pp.107-124).
- Teberosky, A. (1999). *Aprendiendo a Escribir*. Col. Cuadernos de Educación. Horsori - Barcelona
- Trognon, A. (1993). La négociation du sens dans l'interaction. In : Jean - F. Haulté (Coord.) *Inter – Actions* (pp. 91-120). Metz : Université de Metz.
- Tudge, J. (1996). "Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: Implicações para a prática em sala de aula". In: L. C. Moll, *Vygotsky e a Educação – Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*.(pp.151-168). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Wertsch, J. V. (1996). “Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: Implicações para a prática em sala de aula”. In: L. C. Moll, *Vygotsky e a Educação – Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*, (pp.108 – 120. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vygotsky, L. S. (1987). “*Pensamento e Linguagem*”. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1991). *Obras Escogidas*. Madrid: Col. Aprendizage.

**Instrumentos de Avaliação
(Guiões e Produções Escritas)**

Instrumento de Avaliação dos Guiões

	Respeitou	Respeitou parcialmente	Não respeitou
Seleciona as ideias principais do texto			
Respeita a sequência			
Organiza as ideias em forma de lista			
Respeita o sentido do texto			

- 0 – Não respeitou (Não satisfaz)**
- 2 – Respeitou parcialmente (Satisfaz)**
- 4 - Respeitou (Satisfaz bastante)**

Instrumento de Avaliação das Produções Escritas

Adequação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adequação do tipo de texto à situação comunicativa; ▪ Respeito pelo tipo de modalidade de texto, com narrador, personagens, acções, tempo, lugar e eventual diálogo. 	4 pontos
Coerência (Níveis de coerência em termos de coordenadas do processo narrativo)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilização correcta das vozes do narrador e das personagens; ▪ Existência de articulação entre as sequências narrativas; ▪ Existência de elementos descritivos e de diálogo, assim como de organizadores temporais e espaciais; ▪ Uso adequado de tempos verbais. 	4 pontos
Níveis de organização lógica do conteúdo narrativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrutura narrativa com introdução, desenvolvimento e conclusão assegurando a localização espacial e temporal da acção, a identificação dos personagens e articulação lógica e cronológica dos acontecimentos; ▪ Organização de uma estrutura narrativa em unidades de sentido. 	4 pontos
Coesão (Níveis de coesão do texto do ponto de vista linguístico-textual)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existência de correcção na estrutura frásica; ▪ Existência de articulação de frases e selecção lexical (variedade, adequação ao conteúdo, recurso a estratégias substitutivas). 	4 pontos
Utilização correcta das convenções gráficas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilização da pontuação no interior da frase e na delimitação de unidades como o período e o parágrafo; 	4 pontos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Correcção ortográfica. 	4 pontos

* Adaptada da grelha utilizada nas Provas de Aferição de Língua Portuguesa para o 4º ano – Ano Lectivo de 2000/2001.

Grelha de Registo das Interações Verbais

Grelha de Registo das Interações

História: _____

Par: _____ x _____

Nome	Produções verbais	Código	Produções escritas	Observações	Avaliação

**Protocolos Verbais
(correspondentes ao 1º e 3º momentos)**

Protocolos verbais desenvolvidos pelo par G1

G1 – 1º momento – História: “O Polegarzinho”

C – Era uma vez um casal que desejava ter um filho. Concordas?

S – Sim.

C – Era uma vez um casal que queria ter filhos. Concordas?

S - Sim.

Frase: *Era uma vez um casal que desejava ter um filho.*

S – Um dia os deuses enviaram-lhe um filho.

C – Sim concordo.

S – Concordas ou achas melhor: “Um dia os deuses enviaram-lhes um bebé”.

C- Eu acho melhor: “Um dia os deuses enviaram-lhes um bebé”.

Frase: *Um dia os deuses enviaram-lhes um bebé.*

C- Agora...hum!

S – O bebé não crescia e então deram-lhe o nome de Polegarzinho. Concordas?

C- Sim. O bebé ... Não eu acho melhor: “O bebé era bonito e saudável mas não crescia. Então deram-lhe o nome de Polegarzinho”. Concordas?

S – Concordo. (*escrevem*)

Frase: *O bebé era bonito e saudável mas não crescia então deram-lhe o nome de polegarzinho.*

C – Um dia os pais *mandaram-lhe* correr mundo ...

S – Eu concordo ... Um dia os pais mandaram o Polegarzinho correr o mundo inteiro. Concordas?

C – Eu achava melhor acrescentar que ele não levava uma espada, que ele levava uma agulha.

C – Um dia os pais *mandaram-lhe* correr mundo, mas não ia equipado com uma espada, ia equipado com uma agulha. Concordas?

S – Aaa... ele ia equipado. Eu perguntei se ele... Um dia os pais mandaram o Polegarzinho percorrer o mundo.

C – Este não ia equipado ...

S – Ah!

S e C escrevem cada uma a sua frase, com uma pequena diferença, como se pode verificar na transcrição.

Frase: Um dia os pais mandaram o Polegarzinho percorrer o mundo mas não ia equipado com uma espada mas ia equipado com uma agulha. // Um dia os pais mandaram-lhe correr o mundo mas não ia equipado com uma espada mas sim com uma agulha.

S – O Polegarzinho, em vez de ir de barco ia numa taça de arroz...

C – Pois era (*interrompeu a Cátia*).

S – E em vez de ir com remos ia com pauzinhos de comer.

C – Mas como é que vamos pôr esta frase? O Polegarzinho em vez de ir num barco ia com uma taça de arroz e em vez de ir com remos ia com pauzinhos de comer.

S – Eu concordo.

C – Eu também. (*escrevem*)

S e C escrevem cada uma a sua frase, com uma pequena diferença, como se pode verificar na transcrição.

Frase: O Polegarzinho em vez de ir de barco foi numa taça de arroz e em vez de ir de remos foi com pauzinhos de comer. // O Polegarzinho não ia de barco mas ia numa taça de arroz e não ia com remos mas ia com pauzinhos de comer.

S – O Polegarzinho foi *entregado* a uma família muito grande. Concordas?

C – Sim, concordo.

C – Um dia o Polegarzinho foi *entregado* a uma família muito maior.

S - ... muito grande.

C – Muito grande. Sim.

Frase: *Um dia o Polegarzinho foi “entregado” a uma família muito grande.*

C – Um dia o Polegarzinho foi passear com a filha da família. Concordas?

S – Concordo.

C – Então vamos pôr assim: “Um dia o Polegarzinho foi passear com a filha da família”. Concordas?

S – Concordo. (*escrevem*)

Frase: *Um dia o Polegarzinho foi passear com a filha da família.*

S – De repente encontraram um ogre que queria raptar a menina.

C – Eu acho melhor assim: “De repente um ogre apareceu que queria raptar a rapariga”.

S – Concordo. (*escrevem*)

S e C escrevem a frase com algumas diferenças.

Frase: *De repente apareceu um ogre que queria raptar a rapariga. // De repente um ogre apareceu que queria raptar a rapariga.*

C – Então o Polegarzinho disse: “Tens que te enfrentar comigo. Então o ogre engoliu-o todo de uma vez”. Concordas?

S – Eu acho melhor assim: “O Polegarzinho, quando ele viu o ogre, o ogre começou-se a rir, pegou no Polegarzinho e comeu-o inteiro.

C – Sim. Mas espera aí! Como é que vamos construir a frase? Espera aí. Eu acho melhor também acrescentar que o Polegarzinho disse: “Primeiro tens que te enfrentar comigo”. Então eu acho melhor assim: “Então o Polegarzinho disse: Primeiro tens

S - ... pôs a agulha no ar.

C - ... pôs a agulha no ar, ele começou-se a rir e engoliu-o todo inteirinho de uma vez. Concordas?

S – Concordo.

S e C escrevem, cada uma a sua frase com uma pequena diferença.

Frase: O Polegarzinho pôs a agulha no ar o ogre começou-se a rir e engoliu o Polegarzinho de uma vez. // Então o Polegarzinho pôs a agulha no ar e o ogre começou a rir e engoliu-o todo de uma vez.

S – O Polegarzinho ...

C – (interrompe) ... o Polegarzinho lá dentro do estômago do ogre começou a picar muito. Concordas?

S – Concordo.

C – É assim: “Então, o Polegarzinho, lá dentro do estômago do ogre *começou-lhe* a picar muito e vomitou-o.” Concordas?

S – Concordo. (escrevem)

S e C continuam a escrever a frase com algumas diferenças.

Frase: Lá dentro do estômago do ogre o Polegarzinho começou a picar muito e o ogre vomitou-o. // Lá dentro do estômago do ogre o Polegarzinho começou a picar-lhe muito e vomitou-o.

S – O Polegarzinho picou o olho do ogre, o ogre fugiu e deixou cair um objecto de metal.

C – Diz lá outra vez.

S – O Polegarzinho picou o olho do ogre, o ogre fugiu e deixou cair um objecto de metal. Concordas?

C – Concordo.

S e C continuam a escrever com algumas diferenças.

Frase: O Polegarzinho picou o olho do ogre, o ogre fugiu e deixou cair um objecto de metal. // O Polegarzinho espetou a agulha no olho do ogre que fugiu e deixou cair um objecto de metal.

S – A menina viu o objecto de metal e disse: “É um martelo mágico”.

C – Concordo.

C – Espera aí, eu acho que ficava melhor assim: “A menina viu o objecto de metal cair e disse que era o martelo mágico”.

S – Concordo.

C - ... um martelo mágico que realizava desejos.

S – Um martelo mágico ou um martelo que realizava desejos?

C – Um martelo mágico, pronto, fica assim.

**Frase: A rapariga viu o objecto de metal cair e disse:
- É um martelo mágico!**

C e S - Então o Polegarzinho disse...

S – Então bates-me com o martelo em mim para eu crescer.

C – Pode ser.

S – Concordas?

C – Está bem, concordo.

S e C voltam a escrever de forma diferente a frase.

Frase: Então o Polegarzinho disse: - Bate-me com o martelo em mim para eu crescer. // Então o Polegarzinho disse: - Bate-me com o martelo para eu crescer.

S – A menina bateu com o martelo, o Polegarzinho cresceu ...

C – Eu achava melhor assim: “Então a menina bateu-lhe com o martelo, o Polegarzinho começou a crescer e tornou-se num jovem bonito, num jovem bonito”.

S – Eu concordo.

C – Eu também concordo.

S – A menina ...

C – A menina bateu e o Polegarzinho começou a crescer e ...

S - ... e transformou-se num jovem bonito.

S e C escrevem cada uma a sua frase com um pequena diferença.

Frase: A menina bateu-lhe com o martelo e ele começou a crescer e tornou-se um jovem bonito.// A menina bateu-lhe e o Polegarzinho começou a crescer e tornou-se num jovem bonito.

Guião da história

- *Era uma vez um casal que desejava ter um filho.*
- *Um dia os deuses enviaram-lhes um bebé.*
- *O bebé era bonito e saudável mas não crescia então deram-lhe o nome de Polegarzinho.*
- *Um dia os pais mandaram o Polegarzinho percorrer o mundo mas não ia equipado com uma espada mas ia equipado com uma agulha. // Um dia os pais mandaram-lhe correr o mundo mas não ia equipado com uma espada mas sim com uma agulha.*
- *O Polegarzinho em vez de ir de barco foi numa taça de arroz e em vez de ir de remos foi com pauzinhos de comer. // O Polegarzinho não ia de barco mas numa taça de arroz e não ia com remos mas ia com pauzinhos de comer.*
- *Um dia o Polegarzinho foi entregue a uma família muito grande.*
- *Um dia o Polegarzinho foi passear com a filha da família.*
- *De repente apareceu um ogre que queria raptar a rapariga. // De repente um ogre apareceu que queria raptar a rapariga.*

- *O Polegarzinho pôs a agulha no ar o ogre começou-se a rir e engoliu o Polegarzinho de uma vez. // Então o Polegarzinho pôs a agulha no ar e o ogre começou a rir e engoliu-o todo de uma vez.*
- *Lá dentro do estômago do ogre o Polegarzinho começou a picar muito e o ogre vomitou-o // Lá dentro do estômago do ogre o Polegarzinho começou a picar-lhe muito e vomitou-o.*
- *O Polegarzinho picou o olho do ogre, o ogre fugiu e deixou cair um objecto de metal. // O Polegarzinho espetou a agulha no olho do ogre que fugiu e deixou cair um objecto de metal.*
- *A rapariga viu o objecto de metal cair e disse:
- É um martelo mágico!*
- *Então o Polegarzinho disse: - Bate-me com o martelo em mim para eu crescer. // – Então o Polegarzinho disse: - Bate-me com o martelo para eu crescer.*
- *A menina bateu-lhe com o martelo e ele começou a crescer e tornou-se um jovem bonito. // A menina bateu-lhe e o Polegarzinho começou a crescer e tornou-se num jovem bonito.*

Passamos ao registo das interacções verbais correspondentes ao terceiro momento e do respectivo guião:

G1 – 3º momento – História: “A Árvore”

S – Há muito tempo, no Japão, cresceu uma enorme árvore numa pequena ilha.

C- Espera aí, pode ser assim: “Há muito, (*vírgula*) muito tempo crescia no Japão uma alta árvore...”

S- ... numa pequena ilha. Uma alta ou uma enorme árvore?

C- É assim: “Há muito, (*vírgula*) muito tempo no Japão crescia uma árvore enorme...

S-... numa pequena ilha.

Frase: *Há muito tempo no Japão crescia uma enorme árvore numa pequena ilha.*

C – *Os habitantes adoravam-na e cuidavam-na com carinho.*

S – *Eu acho melhor pormos assim: “- Os japoneses cuidavam da árvore com todo o carinho.*

C - *... com todo o seu carinho.*

Frase: *Os japoneses tratavam da árvore com todo o seu carinho.*

C – Certo dia, aconteceu um problema terrível.

S – Eu acho que é assim: “- Foram-se passando os anos ...”

C – Os anos foram-se passando.

S – Os anos foram-se passando e surgiu um enorme problema.

Frase: *Os anos foram-se passando e surgiu um enorme problema.*

S – *A sombra da árvore tinha crescido e tinha “assombrado” a ilha toda.*

C – Mas a palavra não é bem assombrado. Aaaa... porque a ilha não se tornou assustadora, assombrada, huummm...

S – Mas a ilha... não quer dizer que seja assustadora por ser assombrada.

C – Mas eu acho melhor que a palavra não seja assombrada, não é bem...

S – É assim: “A sombra da árvore tinha crescido e tinha tapado toda a ilha.”

C – Mas espera aí. Podíamos pôr assim: “Com o avançar dos anos os seus troncos cresceram e tapavam metade a ilha.”

S – Mas eu acho melhor assim: “A sombra da árvore cresceu...”, para não pormos muita coisa no guião, “e tapou a luz da ilha.”

C – Mas diz lá outra vez a frase.

S – A sombra da árvore cresceu e tapou a luz da ilha.

C – Está bem.

Frase: *A sombra da árvore cresceu e tapou a luz da ilha.*

S – Os japoneses reuniram-se, mas nenhum conseguiu encontrar a solução.

C – Espera aí. Eu acho melhor não dizermos muita coisa e passarmos já para a parte... Espera aí. Não podemos dizer “os japoneses reuniram-se...”

S – Eu acho melhor: “Os japoneses reuniram-se, mas nenhum conseguiu encontrar a solução.”

C – Está bem.

Frase: *Os japoneses reuniram-se mas nenhum conseguiu encontrar a solução.*

S – Os tempos passaram-se e os japoneses decidiram cortar a árvore.

C – Os tempos passaram e os japoneses... ãh?

S – Os tempos passaram...

C - ... passaram-se!

S – Está bem, passaram-se. Os tempos passaram-se e os japoneses decidiram...

C – Não! E os japoneses e os japoneses... Podemos pôr assim: “Os tempos passaram e decidiram cortar a árvore.

S – Os tempos passaram-se e os habitantes do Japão decidiram cortar a árvore.

Frase: *Os tempos passaram-se e os habitantes do Japão decidiram cortar a árvore.*

S – *No lugar onde a árvore crescia plantou-se uma cerejeira pequena.*

C – Não, é assim: “Onde a árvore tinha crescido plantou-se umas cerejeiras que depois nunca, que depois nunca cresceram muito.

S – Nunca ficaram muito grandes.

C – Está bem. Nunca ficaram muito grandes.

C – Como é que começa a frase?

S – No lugar... plantou-se ou tinha-se plantado? Plantou-se.

C – Espera aí. No lugar onde cresceu...

S - ... onde a árvore...

C – Está bem. Onde a árvore...

S - ... tinha crescido plantou-se umas cerejeiras que não cresceram muito.

C – Está bem. No lugar onde a árvore tinha crescido...

S - ... plantou-se umas cerejeiras que não cresciam muito.

C - ... plantou-se umas cerejeiras (*vírgula*), que nunca cresceram muito.

Frase: *No lugar onde a árvore tinha crescido plantou-se umas cerejeiras que nunca cresciam muito.*

Guião da história

- *Há muito tempo no Japão crescia uma enorme árvore numa pequena ilha.*
- *Os japoneses tratavam da árvore com todo o seu carinho.*
- *Os anos foram-se passando e surgiu um enorme problema.*
- *A sombra da árvore cresceu e tapou a luz da ilha.*
- *Os japoneses reuniram-se mas nenhum conseguiu encontrar a solução.*
- *Os tempos passaram-se e os habitantes do Japão decidiram cortar a árvore.*
- *No lugar onde a árvore tinha crescido plantou-se umas cerejeiras que nunca cresciam muito.*

Protocolos verbais desenvolvidos pelo par G2

G2 – História “O Polegarzinho”

1º momento

A – Uns pais gostavam muito de ter um menino e rezavam sempre.

M – ... e um dia tiveram um menino.

A – Mas vamos lá ver uma maneira melhor.

M – Os pais queriam ter um menino. Rezavam muito para o ter e um dia o tiveram.

M- Como ele era muito pequenino, puseram-lhe o nome de Polegarzinho.

A – Então como é que vamos pôr? Um casal, queria ter um filho e rezavam sempre.

Um dia tiveram um menino, chamado Polegarzinho. Concordas?

M- Sim, concordo! (*escrevem*)

M e A escrevem cada uma a sua frase com algumas diferenças.

Frase: Havia um casal que queria ter um filho rezaram para o ter e assim o tiveram. // Um casal queria ter um filho e rezavam muito um dia tiveram um filho e chamaram-o” Polegarzinho.

A – Ela teve o filho e quando o filho era mais velho mandaram-no para Kioto.

M – Sim... lá em Kioto, na capital...

A – Podíamos pôr: “Quando o filho já tinha idade mandaram-no para Kioto”.

M – Pois, quando já tinha idade mandaram-no para Kioto.

A – Quando o filho já tinha idade mandaram-no para Kioto.

A – É melhor: “O Polegarzinho... Quando o Polegarzinho...”

M e A escrevem cada uma a sua frase com algumas diferenças.

Frase : Quando o Polegarzinho tinha idade mandaram-no para Kioto. // Quando o Polegarzinho já tinha idade mandaram-no para Kioto.

A – Mandaram-no p'ró Kioto e ele...

M – E ele lá no Kioto arranhou uma casa.

A – Sim.

A – E depois como é que vamos pôr? Quando o Polegarzinho chegou a Kioto, foi ter com a família que gostava muito dele. Concordas?

M – Sim.

A – Quando ele chegou ... (*escrevem*)

M e A continuam a escrever cada uma a sua frase.

Frase: Quando foi para Kioto arranhou casa ou abrigo. // Quando ele lá chegou a Kioto foi ter com uma família que gostava dele.

A – Depois da família, a rapariga...

M – ... a rapariga que gostava muito dele...

A – ... e partiram os dois.

M – Pois, partiram os dois.

A – Vamos pôr assim. Concordas? Ou falta alguma coisa? (*A escreve a frase e mostra a M*)

M e A continuam a escrever a frase com algumas diferenças.

Frase: A rapariga gostava muito dele e partiu com “ela”.// A rapariga que gostava muito dele, foi com ele na viagem.

A – Pomos: “Eles os dois encontraram um ogre que queria raptar a rapariga”

M – Sim. Gostava dela, queria raptá-la.

A – Depois, eles encontraram um ogre que queria raptar a rapariga.

M – Esse ogre gostava muito dela.

A – Pomos assim? Concordas ou não?

M – Está bem.

M e A escrevem a frase embora com algumas diferenças, como se pode verificar.

Frase : No caminho encontraram um ogre e o ogre gostava da rapariga. // Na viagem eles encontraram um ogre que queria raptar a rapariga.

A – O ogre engoliu o Polegarzinho e o Polegarzinho espetou-lhe a agulha no estômago. E o ogre vomitou.

M – E o ogre vomitou, pois.

M e A continuam a escrever cada uma a sua frase.

Frase: Depois o ogre engoliu o Polegarzinho e espetou-lhe a agulha na barriga. // O ogre engoliu o Polegarzinho e o Polegarzinho picou o estômago do ogre e o ogre vomitou o Polegarzinho

A – O ogre fugiu e deixou...

M - ... e também vomitou o Polegarzinho.

A – Já está aqui escrito. E deixou cair uma coisa de metal.

M – Sim.

Escrevem ambas a frase mas com algumas diferenças

Frase: O ogre vomitou o miúdo, espetou-lhe a agulha no olho e o ogre foge, deixa cair a coisa de metal. // O ogre fugiu e deixou cair uma coisa de metal.

A – Depois, a rapariga apanhou logo e disse que era um martelo mágico.

M – Sim.

A – E o Polegarzinho cresceu. Deu na cabeça do Polegarzinho que cresceu.

M e A escrevem cada uma a sua frase.

Frase: A rapariga disse-lhe que aquilo era a varinha e tocou-lhe na cabeça do Polegarzinho. // A rapariga pegou logo e disse que era um martelo mágico que deu na cabeça do Polegar que cresceu.

A – Depois, todas as raparigas queriam casar com ele, porque ele se transformou num Samurai. Como cresceu. Quando ele cresceu transformou-se num Samurai, que todas as raparigas queriam casar com ele.

M – Sim.

A – Queres assim? Comcordas?

M – Fica assim.

Guião da história:

- *Havia um casal que queria ter um filho rezavam para o ter e assim tiveram. // Um casal queria ter um filho e rezavam muito um dia tiveram um filho e “chamaram-o” Polegarzinho.*
- *Quando o Polegarzinho tinha idade mandaram-no para Kioto. // Quando o Polegarzinho já tinha idade mandaram-no para Kioto.*
- *Quando foi para Kioto arranjou casa ou abrigo. // Quando ele lá chegou a Kioto foi ter com uma família que gostava dele.*
- *A rapariga gostava muito dele e partiu com ela.// A rapariga que gostava muito dele, foi com ele de viagem.*
- *No caminho encontraram um ogre e o ogre gostava da rapariga. // Na viagem eles encontraram um ogre que queria raptar a rapariga.*
- *Depois o ogre engoliu o Polegarzinho e espetou-lhe a agulha na barriga. // O ogre engoliu o Polegarzinho e o Polegarzinho picou o estômago do ogre e o ogre vomitou o Polegarzinho*
- *O ogre vomitou o miúdo, espetou-lhe a agulha no olho e o ogre foge, deixa*

cair a coisa de metal. // O ogre fugiu e deixou cair uma coisa de metal.

A rapariga disse-lhe que aquilo era a varinha e tocou-lhe na cabeça do Polegarzinho. // A rapariga pegou logo e disse que era um martelo mágico que deu na cabeça do Polegar que cresceu.

- *Ele cresceu ficou um Samurai e todas as raparigas queriam casar com ele. // Quando ele cresceu ficou num Samurai que todas as raparigas queriam casar com ele.*

Passamos agora à apresentação dos conteúdos conversacionais relativos ao terceiro momento e do respectivo guião:

3º Momento – História “A Árvore”

M – Era uma vez no Japão crescia uma árvore muito grande... no Japão crescia uma árvore muito grande...

A - ... e eles tratavam muito bem da natureza lá.

A – Era uma vez no Japão crescia uma árvore muito grande...

M - ... e os japoneses tratavam muito bem dela.

A - No Japão crescia uma árvore muito grande e eles...

M - ... os japoneses.

A - ...e eles, os japoneses? ... e eles tratavam muito bem dela.

Frase: Era uma vez no Japão crescia uma árvore muito grande e eles tratavam muito bem dela.

A – Um dia houve um problema e a árvore cresceu de mais.

M – Ainda temos que contar mais um bocado da história. Como a árvore crescia muito, os habitantes iam lá visitar a árvore.

A – A árvore não crescia muito e os habitantes iam lá à árvore.

M – Sim.

Frase : A árvore não crescia muito e os habitantes iam lá à árvore.

A – A árvore... não, os habitantes iam muito à árvore, porque gostavam muito dela, no verão.

M – E sentarem à sombra.

A – Então vai ficar?

M – Os habitantes gostavam muito de ir à árvore no verão, para se sentarem à sombra da árvore.

A – Os habitantes gostavam muito de ir à árvore pelo verão e sentavam-se à sombra da árvore.

M – ... à sombra dela.

A - ... à sombra dela . É isso.

Frase: *Os habitantes gostavam muito de ir à árvore pelo Verão e sentavam-se à sombra dela.*

A – Depois um dia, a árvore como tinha crescido muito, os habitantes pensaram em cortá-la.

A – A árvore...

M - ... começou a crescer muito e decidiram cortá-la.

Frase: *Um dia a árvore começou a crescer muito e decidiram cortá-la.*

A – Muito entristecidos, os habitantes cortaram a árvore.

M – Decidiram cortar a árvore.

A – Já está!

Frase: *Muito entristecidos os habitantes decidiram cortar a árvore.*

M – Perto dali, crescia uma cerejeira.

A – Não, eles plantaram um bosque que tinha cerejeiras.

M - ... que começaram a crescer tanto como a árvore.

A - ... e as cerejeiras cresceram como a árvore? Diz lá! Fazemos...

M – E as cerejeiras não começaram a crescer tanto como a árvore.

A – Então, diz lá aqui a coisa...

M – A minha sugestão é: “Perto dali, num bosque, plantaram uma cerejeira que não começou a crescer tanto como a árvore”.

A – Eu pus: “Perto dali plantaram um bosque onde cresciam cerejeiras. E elas não cresciam...

M - ... tanto como a árvore.

A – Não te esqueças que “árvore” tem um acento no “a”, no primeiro.

Frase: *Perto dali plantaram um bosque onde cresciam cerejeiras e elas não cresciam tanto como a árvore.*

Guião da história:

- *Era uma vez no Japão crescia uma árvore muito grande e eles tratavam muito bem dela.*
- *A árvore não crescia muito e os habitantes iam lá à árvore.*
- *Os habitantes gostavam muito de ir à árvore pelo Verão e sentavam-se à sombra dela.*
- *Um dia a árvore começou a crescer muito e decidiram cortá-la.*
- *Muito entristecidos os habitantes decidiram cortar a árvore.*
- *Perto dali plantaram um bosque onde cresciam cerejeiras e elas não cresciam tanto como a árvore.*

Testemunhos dos alunos do GE sobre a planificação em interacção

Excertos de testemunhos - Elaboração dos guiões em interacção

Olivia Martins

Os guiões não são só para as

historias dão para a vida. Por exemplo,

faço uma lista de compras. e a primeira

vez que fiz um guião fiquei ~~parado~~ ^{parado}

porque já não me baralhava nas

historias. O guião ajudame a pensar e

organizar o meu pensamento e a escrita

Acho que o guião é muito útil para não nos perdarmos.
O trabalho de parceria exige muito desenvolvimento, e faz-me
sentir melhor discutir os ideias antes de escrever.

Miguel Hada

Eu acho que o guia ajuda a fazer qualquer coisa: nos trabalhos da escola, nas compras, nos teatros,...

Costei de trabalhar com o meu colega André a fazer o trabalho da professora. Depois, foi giro trabalhar com ela.

Ajudou-me a pensar nas coisas.

Quando faço um guia sozinho, é mais fácil depois fazer a rescrita, mas, quando não se faz um guia, depois é mais difícil fazer uma rescrita sozinho.

Quando fomos à exposição: "Potências de 10^o", eu fiz um guia do que nos vimos e foi muito mais fácil.

Para fazer relatórios também se fazem guias e depois fica muito melhor o relatório.

Um guia é:

Inês Ferreira

O guia ajuda por exemplo, na rescrita, mas quando eu acabo de fazer um guia já tenho tudo na cabeça e não preciso de o consultar durante a rescrita. Um guia sozinho não tem lá muita graça, mas um guia com mais uma pessoa sempre é melhor porque cada um tem a sua ideia e discutindo podemos juntar todas essas ideias e transformá-las.

guia	
1-
2-
3-
4-
5-
6-
7-

o que acho sobre o guia coletivo:

Acho que é bom para desenvolver a escrita de qualquer pessoa e acho que faz bem para a minha aprendizagem e para a de qualquer outro.

Ajudar a recordar aqueles que nos esquecermos.

Antes de fazermos as nossas peças de Teatro fazemos um guia e só depois é que escrevemos a nossa peça de teatro.

No guia só se escreve o mais importante da história, os pensamentos e os acontecimentos.

guia
1º introdução
2º desenvolvimento
3º clímax
4º desfecho
5º conclusão

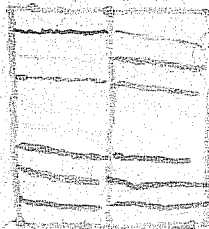
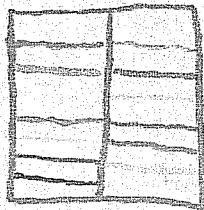
o guia é uma forma de aprender.

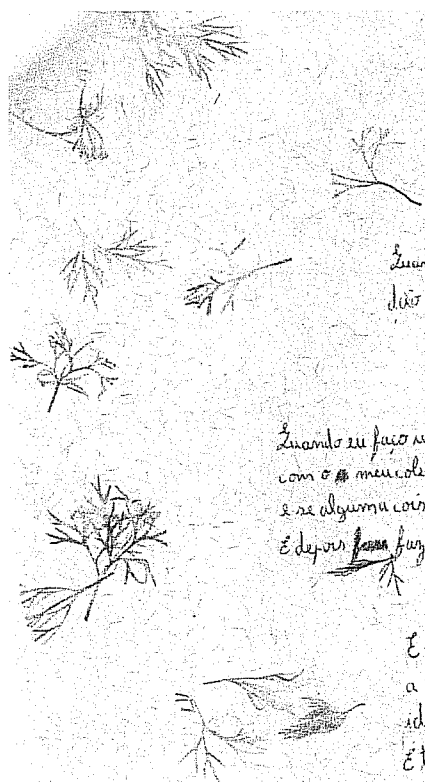
Quando eu estou a fazer um guia fico com ideias.

O guia ajuda-nos a pensar a fazer

uma obra, um resumo, um relatório.

Também fazemos guias coletivos e também fazemos histórias.





Quando fazemos um guiaio colectivo todos
dão uma ideia, e há coisas que os outros
dizem que eu não me lembro.

Quando eu faço um guiaio de um a dois
com o meu colega, dizemos uma ideia
e se alguma coisa está a mais nos emendamos.
É depois ~~fazemos~~ fazemos a história sozinho.

E quando eu faço o guiaio sozinho levo
a história e faço as
ideias principais.
É torna-se mais fácil
relembra.

Nome: Ana Horta

Data: 24/6/2002

O guiaio é bom para nos orientarmos nas
histórias, mas também etc...

Eu gostei de trabalhar o guiaio com a minha

colega Mónica, nós trabalhamos ~~as~~ juntas
durante alguns meses. As sensações que eu
senti entre fazer o guiaio com a minha colega
e sozinho foi muito diferente; quando estava
com a minha colega senti que era mais fácil.
e quando estava sozinho era mais difícil. Mas
agora sinto-me mais forte para fazer isto tudo
e enfrentar as dificuldades.

Por isso é que eu acho que o guiaio serve
para muitas coisas. Como por exemplo:

Se tanto fazemos um guiaio e depois
escrevemos a peça.

"Opiniao"

Nota

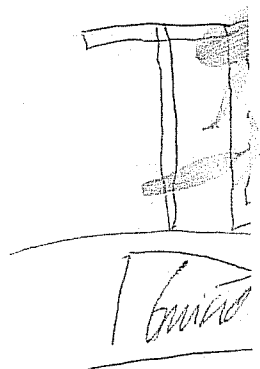
- Foi um guiao com um colega, e cheguei a conclusao que
melhor e fazer um guiao, com aprofundada.

- Quando escrevemos uma historia fazemos um guiao.
Um guiao e um pequeno texto com as ideias
principais. Assim temos a historia toda na nossa
cabeca, em temas prontos pequenos.

- O guiao e feito, discutido com seu parceiro,
apresentado e depois podemos melhorar. O guiao e a
capacidade de fazeremos uma historia melhor.

- Com o guiao os nossos dois parceiros fazem uma
historia boa e interessante. O guiao e um pequeno
texto com grande valor.

- O guiao nos ajuda sempre em nossa memoria.
O guiao ajuda nos a estudar.



O guiao serve para nos ajudar
para nos orientarmos nos resumos,
Tambem quando fazemos teatro. O
guiao ajuda - nos muito para
termos por ordem as ideias principais.

O guiao e uma coisa que nos faz
relembrar as ideias principais.

Yeama Cardoso

- O guião ajuda-me a não esquecer as ideias principais do texto que vou escrever.
- O guião é algo que faz com que não me esqueçamos de nenhuma ideia importante do texto.
- No. novo sala, antes de fazeremos alguma história fazemos um guião.
- O guião colectivo foi muito importante para mim.
- O guião em parceria ajudou-me a expressar o que eu pensava sobre a ideia do meu colega.
- Direcos-me mais à vontade.
- O guião das peças de teatro servem para os actores não se esquecerem das falas.
- A minha mãe faz guiões antes de ir às compras.

O guião foi:

Duarte



Uma ajuda preciosa, uma ajuda de ^{super} que me
 aconteceu em todas as histórias. Lembra-
 -me de algumas partes das histórias, foi uma
 ajuda, ajuda, ajuda de trabalhar com o Miguel nos
 guiões e também gostei de fazer o guião no
 projecto ambiente. Ah! Já me ia esquecendo de
 dizer que o guião ajuda-me muito a estudar.

Eu no 2º ano não sabia o que era um guião e não sabia fazer.

Mas, com a ajuda da Professora Graça e a Professora Lúcia eu soube o que era um guião, assim eu fui desenvolvendo mais.

O guião ajudou-me a pensar na história e na escrita.

E quando faço guiões com o meu parceiro desenvolvemos mais novas ideias importantes e assim podemos fazer uma história bela e isso é bom para mim.

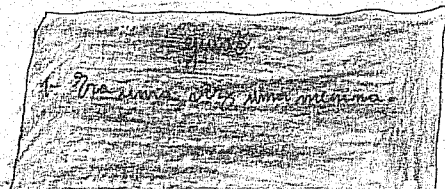
E assim, quando eu for adulto faço guiões para não me esquecer do que tenho a fazer.

graças à Professora Lúcia e Graça, eu consigo saber o que era um guião e agora consigo fazer guiões.

O guião é importante e ajuda-me muito.

Para as peças de teatro que escrevemos tivemos de fazer guiões para depois fazer um história. Na sala nós fizemos guiões colectivos para depois fazer a história melhorada.

Hoje nós fizemos um guião de memória para recordar o que nós gostamos mais nos aulas de Moral durante este ano lectivo.



Eu gostei de fazer os guiões e fazer porque é muito divertido, mas far outros logo também gostei de os fazer sozinho.

O guião ajudou-me em muitas coisas quando eu tinha dificuldades.

Também gostei de fazer alguns guiões colectivos.

Quando melhoramos textos ou quando construímos rebitários de exposições que recitamos.

**Exemplo de Guiões e Reescritas referentes ao pré-teste e pós-teste
(Grupo Experimental)**

Exemplo de um guião e da reescrita correspondente (pré – teste)

Guião da história: “O nariz do senhor Nicolau

O senhor Nicolau tem um nariz muito engraçado.
De Inverno o nariz do senhor Nicolau está muito gelado.
Ele experimentou um chapéu umas luvas mas não cabia no nariz. Então pôs o cachecol.
Quando ia para a rua as pessoas riam-se dele. O senhor do circo achou muita piada e convidou o senhor Nicolau para trabalhar no circo.
O senhor Nicolau fez rir as pessoas e estava sempre com o nariz quentinho.

Reescrita da história: “O nariz do senhor Nicolau”

O senhor Nicolau tem o nariz muito engraçado.
Mas de Inverno há um problema tinha o nariz gelado.
Então pôs-se ao trabalho a arranjar coisas para o seu nariz ficar bem agasalhado.
Experimentou um chapéu, não cabia depois uma luva não cabia e um cachecol já ficava bem. Quando ia para a rua todas as pessoas riam riam. Ele ia para casa muito furioso. Um dia o senhor do circo convidou o senhor Nicolau para trabalhar no circo.
Ele fazia rir as pessoas com as suas palhaçadas. Agora tem sempre o nariz quentinho

* *Aluno do GE – A3*

* Apenas foram corrigidos os erros ortográficos

Exemplo de um guião e da reescrita correspondente (pós – teste)

Guião da história: “As três laranjas mágicas”

- 1- Um príncipe foi no seu cavalo à procura de uma mulher para casar.
- 2- No caminho o príncipe encontrou três laranjas de ouro na laranjeira. E colheu-as.
- 3- O príncipe abriu a primeira laranja para comer e apareceu uma rapariga a pedir-lhe água. O príncipe não tinha, ela desapareceu.
- 4- O príncipe abriu a segunda laranja e apareceu outra rapariga a pedir-lhe água. O príncipe não tinha, ela desapareceu.
- 5- O príncipe estava com sede, e foi a uma fonte beber água.
- 6- O príncipe estava com fome e abriu a terceira laranja, e apareceu uma rapariga que lhe pediu água. O príncipe deu-lhe água.
- 7- E o feitiço acabou-se. Uma bruxa tinha fechado a rapariga dentro da laranja.
- 8- O príncipe e a rapariga casaram-se. E tornaram-se rei e rainha.
- 9- Ao saber que a rapariga tinha sido libertada a bruxa ficou furiosa. E foi para o palácio gritar.
- 10- A bruxa mascarou-se de vendedora de ganchos.
- 11- A bruxa a pôr o gancho no cabelo da rainha e espetou-lhe na cabeça. A rainha transformou-se numa pomba.
- 12- Quando a pomba voava pela floresta, o príncipe apanhou-a para oferecer à mulher.
- 13- Quando chegou ao palácio a rainha não estava lá. Ele ficou muito triste.
- 14- Passaram meses. Quando um dia, o príncipe dava festa na cabeça da pomba, sentiu um gancho espetado, e puxou.
- 15- À frente dele apareceu a sua mulher.
- 16- Nesse dia a cabana da bruxa pegou fogo e ela morreu.

Reescrita da história: “As três laranjas mágicas”

Era uma vez um príncipe solteiro que montou no seu cavalo para ir à procura de uma mulher para se casar. Na entrada para a floresta havia uma laranjeira com três laranjas de ouro. O príncipe espantado colheu-as. Estava muito calor e o príncipe abriu a primeira laranja para comer. Maravilha das Maravilhas! De dentro da laranja saiu uma donzela com os olhos cor do céu e cabelos cor da fonte que lhe pediu:

- Tem água por favor? Pediu a donzela.

Peço imensa desculpa mas eu não tenho água, respondeu o príncipe.

E a donzela desapareceu.

O príncipe esfomeado abriu a segunda laranja. Maravilha das Maravilhas! De dentro da laranja saiu uma donzela com os cabelos ruivos como um hibisco, que perguntou:

- Tem água que me possa dar?, perguntou a donzela cheia de sede.

- Desculpe, donzela eu não tenho água, respondeu o jovem príncipe.

O dia estava quente, e o príncipe foi à frente beber água fresca. Depois de uma aguinha fresca apetecia ao príncipe uma laranja bem doce. E o príncipe abriu a terceira laranja. Maravilha das Maravilhas! De dentro da laranja saiu uma donzela, muito bela, branca como um hibisco e perguntou:

- Desculpe pode-me dar água, estou cheia de sede, perguntou a donzela.

- Claro que sim, disse o príncipe orgulhoso. O príncipe mergulhou a mão em concha na água, e deu para a donzela beber.

O feitiço da donzela quebrou-se, a bruxa tinha fechado na laranja.

Os dois apaixonaram-se e casaram-se.

Rápido se tornaram rei e rainha. Ao saber que a rainha foi libertada, a bruxa ficou furiosa e disse para si própria:

- Vou arranjar uma das minhas ideias malvadas, disse a bruxa.

Disfarçou-se de vendedora de ganchos, e foi para o palácio gritar:

- Quem quer ganchos! São muito bonitos quem quer.

- Por favor entre eu quero escolher um gancho, disse a rainha. A bruxa entrou satisfeita.

A rainha afirmou:

- Quero este gancho, quanto custa? perguntou a rainha.

A rainha escolheu um gancho preto com uma pérola branca e perguntou:

- É lindo, vou comprá-lo?, disse a rainha.

- Antes de pagar, posso-lhe fazer uma pergunta? perguntou a bruxa.

- Claro que sim! afirmou a rainha.

- Por tristeza a rainha transformou-se numa pomba branca. Quando voava pela floresta o príncipe apanhou-a para dar à sua amada mulher.

Por desgosto, quando chegou ao palácio, a mulher não estava lá. Passaram meses. O príncipe só tinha a pombinha branca, a sua amiga, que o fazia recordar o amor perdido.

Um dia o príncipe estava a acariciar a cabeça da pomba e sentiu uma pérola espetada e disse:

- Quem iria fazer tamanha crueldade?, perguntando para si próprio espantado.

O príncipe puxou a pérola com força e ficou surpreendido. À sua frente a pomba transformou-se na sua bela rainha adorada.

Nesse mesmo dia a pobre cabana da bruxa incendiou e a bruxa morreu queimada. A única pista dela foi uma nuvem escura no céu a desaparecer.

* Aluno do GE – A3

* Apenas foram corrigidos os erros ortográficos

Exemplo de um guião e da reescrita correspondente (pré – teste)

Guião da história: “O nariz do senhor Nicolau

O nariz do senhor Nicolau é muito engraçado, porque está sempre gelado, então estudou uma forma de manter o nariz quente, então ele pôs um cachecol no nariz e quando estava na rua as pessoas passavam riam e diziam:

- Um cachecol no nariz? Nunca vi!...

O senhor Nicolau quando chegou a casa ficou furioso, mas teve uma ideia que era:

O senhor Nicolau quando chegou a casa ficou furioso, mas teve uma ideia que era:

Espera se as pessoas riam de mim porque é que eu trabalho no circo? E foi para o circo, o chefe do circo deixou-o logo entrar pelas suas palhaçadas e fez rir muito as crianças e adultos...

Reescrita da história: “O nariz do senhor Nicolau”

O nariz do senhor Nicolau é muito engraçado, porque está sempre gelado, coitado do senhor Nicolau! Então ele estudou uma forma de manter o seu nariz quente, experimentou um chapéu pequeno mas o chapéu caía, então experimentou uma luva mas não dava porque o nariz não tem dedos, então experimentou um cachecol e deu, mas quando ele estava na rua as pessoas riam e diziam:

- Um cachecol no nariz? Nunca vi!...

Quando ele chegou a casa ele ficou muito chateado, mas teve uma ideia que era assim:

Espera, se as pessoas riam-se de mim porque é que eu não vou para um circo?

E foi para o circo, o chefe do circo deixou logo entrar no circo, o senhor Nicolau fazia rir as crianças e os adultos.

* Aluno do GE – A1

* Apenas foi feita a correcção ortográfica.

Exemplo de um guião e da reescrita correspondente (pós – teste)

Guião da história: “As três laranjas mágicas”

- 1 – Certa vez, num castelo vivia um príncipe encantado.
- 2 – Mas como solteiro queria arranjar uma esposa.
- 3 – Quando chegara a uma estrada de uma floresta, apanhou três laranjas de ouro.
- 4 – Ao ter sede, abriu uma laranja, donde apareceu uma donzela, mas ao lhe pedir água, esta desaparecera.
- 5 – O calor aumentava, e ao abrir a segunda laranja aconteceu o mesmo.
- 6 – Chegou a uma fonte, onde matou a sua sede.
- 7 – Abriu a terceira e última laranja e aconteceu o mesmo.
- 8 – Mas desta vez, o príncipe deu-lhe água.
- 9 – E assim se quebrou o feitiço, porque uma bruxa a tinha encerrado nas laranjas mágicas.
- 10 – Quando a bruxa soube que ela tinha sido libertada, ficou furiosa, enquanto eles até se tornaram rei e rainha.
- 11 – Os tempos passaram-se e a bruxa não esperou mais e foi vender ganchos envenenados para o castelo.
- 12 – A rainha pediu logo um, e a bruxa transformou-se em pomba.
- 13 – O jovem rei apanhou-a para dar à sua mulher rainha.
- 14 – Mas, para grande surpresa a rainha tinha desaparecido.
- 15 – Um dia o príncipe viu o gancho que a pomba tinha na cabeça.
- 16 – Pousou e em sua frente apareceu a sua rainha.
- 17 – E nesse mesmo dia, a bruxa morreu, e viveram felizes para sempre.

Reescrita da história: “As três laranjas mágicas”

- Há muito, muito, muito tempo, vivia um príncipe, mas como solteiro, queria arranjar uma esposa, então montou-se no seu cavalo.
- Caminhou, caminhou, e ao chegar a uma floresta, viu uma laranjeira com três laranjas de ouro. Apanhou-as e levou-as consigo.
- Pelo caminho, teve sede e abriu uma das laranjas e desta apareceu uma donzela com a cor do céu e cabelos da cor do sol:
- Dá-me um golinho de água, por favor. – Pediu ela, mas, como o príncipe não tinha água, esta desaparecera.
- O calor aumentava, e ao abrir a segunda laranja, dela saiu uma donzela com os olhos da cor do lago da floresta e cabelos bem vermelhos como um hibisco.
- Dá-me um golinho de água, por favor – Pediu ela, mas, como o príncipe não tinha água, esta desaparecera.
- Depois de muito caminhar, encontra uma fonte onde mata a sua sede.
- E ao ter fome abre a terceira e última laranja e dela aparece uma donzela de olhos e cabelos negros como as asas de um corvo e a pele tão branca como um jasmim.
- Dá-me um golinho de água, por favor. – Pediu ela.
- E o príncipe deu-lhe a água.
- E assim se quebrou o feitiço, porque uma bruxa a tinha encerrado nas laranjas mágicas.
- Quando a bruxa soube que ela tinha sido liberta, ficou furiosa.
- Enquanto eles até se tornaram rei e rainha.
- Então a bruxa não esperou mais e foi vender ganchos envenenados para o castelo.
- A rainha pediu logo um, e a bruxa transformou-a em pomba e voou para a floresta onde o jovem rei caçava.
- Apanhou-a para levar à sua esposa.
- Mas para grande surpresa a rainha desaparecera.
- Os tempos passaram e o rei continuava triste, mas um dia, o rei viu o gancho, puxou-o, e, mesmo em sua frente apareceu a sua rainha.
- Nesse mesmo dia a cabana onde a bruxa vivia incendiou-se e ela morreu queimada.
- Aluno do GE – A1 * Apenas foi feita correcção ortográfica

Registos da análise estatística

T –Test – Guiões do GE – Pré-Teste e Pós- Teste

Paired Samples Statistics

		<i>Mean</i>	<i>N</i>	<i>Std. Deviation</i>	<i>Std. Error</i>
<i>Mean</i>					
Pair 1	PRELIS	1,8571	14	1,3927	,3722
	POSLIS	3,0357	14	,7061	,1887
Pair 2	PRESEN	1,6071	14	1,2737	,3404
	POSSEN	2,3393	14	1,1077	,2960
Pair 3	PREID	1,7143	14	1,2359	,3303
	POSID	2,2321	14	,7368	,1969
Pair 4	PRESEQ	2,0179	14	1,2460	,3330
	POSSEQ	2,6786	14	1,0258	,2741
Pair 5	PREGUIAO	7,1964	14	4,4680	1,1941
	POSGUIAO	10,2857	14	3,5012	,9357

Paired Samples Correlations

		<i>N</i>	<i>Correlation</i>	<i>Sig.</i>
Pair 1	PRELIS & POSLIS	14	,323	,259
Pair 2	PRESEN & POSSEN	14	,589	,027
Pair 3	PREID & POSID	14	,532	,050
Pair 4	PRESEQ & POSSEQ	14	,460	,098
Pair 5	PREGUIAO & POSGUIAO	14	,572	,033

Paired Samples Test

		<i>Paired Differences</i>				
		<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>	<i>Std. Error</i>	<i>95% Confidence Interval of the Difference</i>	
		<i>Mean</i>			<i>Lower</i>	<i>Upper</i>
Pair 1	PRELIS-POSLIS	-1,1786	1,3425	,3588	-1,9537	-,4035
Pair 2	PRESSEN-POSSEN	-,7321	1,0896	,2912	-1,3612	-,1030
Pair 3	PREID - POSID	-,5179	1,0491	,2804	-1,1236	8,788E - 02
Pair 4	PRESEQ - POSSEQ	-,6607	1,1954	,3195	-1,3509	2,947E - 02
Pair 5	PREGUIAOPOSGUIAO	-3,0893	3,7859	1,0118	-5,2752	-,9034

Anexo VI– 1.1

Paired Samples Test

		t	df	Sig. (2 – tailed)
Pair 1	PRELIS & POSLIS	- 3,285	13	,006
Pair 2	PRESEN & POSSEN	-2,514	13	,026
Pair 3	PREID & POSID	-1,847	13	,088
Pair 4	PRESEQ & POSSEQ	-2,068	13	,059
Pair 5	PREGUIAO & POSGUIAO	-3,053	13	,009

T –Test – Guiões do GC – Pré-Teste e Pós- Teste

Paired Samples Statistics

		<i>Mean</i>	<i>N</i>	<i>Std. Deviation</i>	<i>Std. Error</i>
<i>Mean</i>					
Pair 1	PRELIS	1,7321	14	1,2765	,3412
	POSLIS	2,4464	14	,9415	,2516
Pair 2	PRESEN	1,0000	14	1,0831	,2895
	POSSEN	1,3750	14	1,1509	,3076
Pair 3	PREID	,9821	14	1,1704	,3128
	POSID	1,4286	14	1,1156	,2981
Pair 4	PRESEQ	1,2857	14	1,1679	,3121
	POSSEQ	1,6964	14	1,1651	,3114
Pair 5	PREGUIAO	5,0000	14	4,5752	1,2228
	POSGUIAO	6,9464	14	4,2947	1,1478

Paired Samples Correlations

		<i>N</i>	<i>Correlation</i>	<i>Sig.</i>
Pair 1	PRELIS & POSLIS	14	,527	,053
Pair 2	PRESEN & POSSEN	14	,440	,116
Pair 3	PREID & POSID	14	,537	,048
Pair 4	PRESEQ & POSSEQ	14	,588	,027
Pair 5	PREGUIAO & POSGUIAO	14	,550	,042

Paired Samples Test

		Paired Differences				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference	
		Mean			Lower	Upper
Pair 1	PRELIS-POSLIS	-,7143	1,1174	,2986	-1,3595	-6,91E – 02
Pair 2	PRESSEN-POSSEN	-,3750	1,1838	,3164	-1,0585	,3085
Pair 3	PREID - POSID	-,4464	1,1015	,2944	-1,0824	,1895
Pair 4	PRESEQ - POSSEQ	-,4107	1,0589	,2830	-1,0221	,2007
Pair 5	PREGUIAOPOSGUIAO	-1,9464	4,2167	1,1270	-4,3811	,4882

Anexo VI – 2.1

Paired Samples Test

		t	df	Sig. (2 – tailed)
Pair 1	PRELIS & POSLIS	-2,393	13	,033
Pair 2	PRESEN & POSSEN	-1,185	13	,257
Pair 3	PREID & POSID	-1,516	13	,153
Pair 4	PRESEQ & POSSEQ	-1,451	13	,170
Pair 5	PREGUIAO & POSGUIAO	-1,727	13	,108

T –Test – Produções Escritas do GE – Pré-Teste e Pós- Teste

Paired Samples Statistics

		<i>Mean</i>	<i>N</i>	<i>Std. Deviation</i>	<i>Std. Error</i>
<i>Mean</i>					
Pair 1	ADEQPRE	3,1786	14	,72343	,19334
	ADEQPOS	3,5000	14	,48038	,12839
Pair 2	COEPRE	2,7143	14	,64194	,17157
	COEPOS	2,9643	14	,63441	,16955
Pair 3	ORGPRE	2,8929	14	,78883	,21082
	ORGPOS	3,1429	14	,69139	,18478
Pair 4	COESPRES	2,2857	14	,50817	,13582
	COESPOS	2,9643	14	,63441	,16955
Pair 5	PONTPRE	2,5357	14	,88718	,23711
	PONTPOS	3,1071	14	,81284	,21724
Pair 6	ORTPRE	2,3571	14	1,18368	,31635
	ORTPOS	2,7143	14	1,20439	,32189
Pair 7	TOTPRE	15,9643	14	3,42201	,91457
	TOTPOS	18,7500	14	3,41800	,91350

Paired Samples Correlations

		<i>N</i>	<i>Correlation</i>	<i>Sig.</i>
Pair 1	ADEQPRE & ADEQPOS	14	,498	,070
Pair 2	COEPRE & COESPOS	14	,445	,111
Pair 3	ORGPRE & ORGPOS	14	,771	,001
Pair 4	COESPRES & COESPOS	14	,332	,246
Pair 5	PONTPRE & PONTPOS	14	,448	,108
Pair 6	ORTPRE & ORTPOS	14	,765	,001
Pair 7	TOTPRE & TOTPOS	14	,660	,010

Paired Samples Test

		Paired Differences				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference	
					Mean	Lower
Pair 1	ADEQPRE - ADEQPOS	-,3214	,63872	,17071	-,6902	,0474
Pair 2	COEPRE - COEPOS	-,2500	,67225	,17967	-,6381	,1381
Pair 3	ORGPRES - ORGPOS	-,2500	,50952	,13618	-,5442	,0442
Pair 4	COESPRES - COESPOS	-,6786	,66815	,17857	-1,0644	-,2928
Pair 5	PONTPRES - PONTPOS	-,5714	,89565	,23937	-1,0886	-,0543
Pair 6	ORTPRES - ORTPOS	-,3571	,81874	,21882	-,8299	,1156
Pair 7	TOTPRES - TOTPOS	-2,7857	2,81967	,75359	-4,4137	-1,1577

Paired Samples Test

		t	df	Sig. (2 - tailed)
Pair 1	ADEQPRE - ADEQPOS	-1,883	13	,082
Pair 2	COEPRES - COEPOS	-1,391	13	,187
Pair 3	ORGPRES - ORGPOS	-1,836	13	,089
Pair 4	COESPRES - COESPOS	-3,800	13	,002
Pair 5	PONTPRES - PONTPOS	-2,387	13	,033
Pair 6	ORTPRES - ORTPOS	-1,632	13	,127
Pair 7	TOTPRES - TOTPOS	-3,697	13	,003

T –Test – Produções Escritas do GC – Pré-Teste e Pós- Teste

Paired Samples Statistics

		<i>Mean</i>	<i>N</i>	<i>Std. Deviation</i>	<i>Std. Error</i>
<i>Mean</i>					
Pair 1	ADEQPRE	2,4286	14	,61573	,16456
	ADEQPOS	3,1071	14	,68440	,18291
Pair 2	COEPRE	2,0357	14	,74587	,19934
	COEPOS	2,4643	14	,86523	,23124
Pair 3	ORGPRE	2,0000	14	,75955	,20300
	ORGPOS	2,5357	14	,90860	,24283
Pair 4	COESPRES	1,9643	14	,79576	,21268
	COESPOS	2,4643	14	,86523	,23124
Pair 5	PONTPRE	2,0000	14	,85485	,22847
	PONTPOS	2,3571	14	,81874	,21882
Pair 6	ORTPRE	2,9643	14	,63441	,16955
	ORTPOS	3,2857	14	,64194	,17157
Pair 7	TOTPRE	13,3929	14	,3,29439	,88046
	TOTPOS	16,4643	14	3,66619	,97983

Paired Samples Correlations

		<i>N</i>	<i>Correlation</i>	<i>Sig.</i>
Pair 1	ADEQPRE & ADEQPOS	14	,613	,020
Pair 2	COEPRE & COESPOS	14	,509	,060
Pair 3	ORGPRE & ORGPOS	14	,446	,110
Pair 4	COESPRES & COESPOS	14	,445	,111
Pair 5	PONTPRE & PONTPOS	14	,220	,450
Pair 6	ORTPRE & ORTPOS	14	,263	,363
Pair 7	TOTPRE & TOTPOS	14	,598	,024

Paired Samples Test

		Paired Differences				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Pair 1	ADEQPRE - ADEQPOS	-,6786	,57536	,15377	-1,0108	-,3464
Pair 2	COEPRE - COEPOS	-,4286	,80520	,21520	-,8935	-,0363
Pair 3	ORGPRES - ORGPOS	-,5357	,88718	,23711	-1,0480	-,0235
Pair 4	COESPRES - COESPOS	-,5000	,87706	,23440	-1,0064	,0064
Pair 5	PONTPRES - PONTPOS	-,3571	1,04566	,27946	-,9609	,2466
Pair 6	ORTPRES - ORTPOS	-,3214	,77477	,20707	-,7688	,1259
Pair 7	TOTPRES - TOTPOS	-3,0714	3,13698	,83839	-4,8827	-1,2602

Paired Samples Test

		t	df	Sig. (2 - tailed)
Pair 1	ADEQPRE - ADEQPOS	-4,413	13	,001
Pair 2	COEPRES - COEPOS	-1,992	13	,068
Pair 3	ORGPRES - ORGPOS	-2,259	13	,042
Pair 4	COESPRES - COESPOS	-2,133	13	,053
Pair 5	PONTPRES - PONTPOS	-1,278	13	,224
Pair 6	ORTPRES - ORTPOS	-1,552	13	,145
Pair 7	TOTPRES - TOTPOS	-3,663	13	,003