



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2013

**ALEXANDRA
MARGARIDA
DA COSTA RAMOS**

**O PROCESSO DE ESCRITA DE TEXTOS
INFORMATIVOS POR ALUNOS DO 3.º ANO**



**ALEXANDRA
MARGARIDA
DA COSTA RAMOS**

**O PROCESSO DE ESCRITA DE TEXTOS
INFORMATIVOS POR ALUNOS DO 3.º ANO**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Ao meu Amor Pequeno, Maria Miguel, ao meu Amor Grande, Pai Raimundo, ao Avô António, à Avó Soledade e à Tia Marta, porque juntos construímos caminho.

o júri

Presidente

Prof. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Ana Arregi Martínez
Professora Interina do Departamento de Didática da Língua e da Literatura da Universidade do País Basco (arguente)

Prof. Doutora Maria Luísa Álvares Pereira
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (orientadora).

agradecimentos

Porque tornaram este percurso intenso, rico e FELIZ...

Aos meninos e meninas envolvidos no projeto, cuja alegria, sorrisos e inquietudes me provocaram para a construção de uma prática pedagógica mais adequada.

À Professora Luísa Álvares Pereira, enquanto professora orientadora, pelos aliciantes diálogos, incentivos e, ainda, pela imprescindível e riquíssima partilha de recursos humanos, científicos e materiais no processo de acompanhamento de todo o trabalho.

À Professora Inês Cardoso, pelo imenso apoio, disponibilidade e estímulo no processo de construção textual.

À Professora Margarida Rodrigues, enquanto orientadora cooperante de Prática Pedagógica Supervisionada, pela confiança, apoio e partilha de experiência.

À Ana Catarina Sousa, incansável colega de Prática Pedagógica, por todos os diálogos, ideias e reflexões, obstáculos e conquistas que partilhámos juntas.

Às colegas especiais destes cinco anos de estudo, Sofia Magalhães e Ana Catarina Oliveira, pelas inesquecíveis partilhas, aprendizagens e gargalhadas conjuntas.

À minha família, a quem dedico este trabalho, que caminhou e caminha, lado a lado, comigo.

palavras-chave

(re)escrita colaborativa, reflexão, sequência de ensino, texto informativo, coesão

resumo

O presente trabalho resulta da concretização de uma sequência de ensino operada com alunos do 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, através da qual se propôs a construção da aprendizagem da escrita de textos informativos.

Em termos gerais, com o desenvolvimento da sequência, pretendeu-se analisar de que forma os alunos, dispostos em pares, realizaram a tarefa de (re)escrita conjunta de um texto informativo, tendo por base as respetivas produções individuais e, ainda, de que forma essa tarefa contribuiu para a melhoria da coesão textual.

Para tal, fez-se o levantamento, em todos os textos produzidos, de alguns indicadores de coesão, de modo a comparar os textos iniciais (individuais) com os textos resultantes do processo de (re)escrita colaborativa.

Os resultados obtidos indicam que, beneficiando da dinâmica de reflexão associada à tarefa de (re)escrita colaborativa, os pares construíram, de facto, textos mais coesos.

keywords

collaborative (re)writing, reflection, teaching sequence, informational text, cohesion

Abstract

This paper results from the implementation of a teaching sequence operated with students from the 3.th grade of Primary School, through which proposed the construction of learning the writing informational texts. In general terms, with the development of the sequence, we sought to examine how students, arranged in pairs, performed the task of joint (re)writing an informational text based on the respective individual productions, and also, how that task contributed to the improvement of textual cohesion. To this end, the survey was made, in all texts produced, in several indicators of cohesion, in order to compare the early texts (individual) with the texts resulting from the collaborative (re)writing process. The results indicate that, benefiting from the dynamic of reflection associated with the task of collaborative (re)writing, pairs built, in fact, more cohesive texts.

Índice

Índice.....	viii
Índice de Figuras	x
Índice de Gráficos	xi
Índice de Tabelas.....	xii
Lista de Anexos.....	xiii
Lista de Abreviaturas	xiv
INTRODUÇÃO GERAL	14
CAPÍTULO 1	17
Didática da escrita: aspetos fundamentais.....	17
1. A produção escrita na escola	19
2. A relação escrita-leitura	22
3. Para uma autêntica didática da escrita	23
CAPÍTULO 2	27
O trabalho colaborativo na didática da escrita	27
1. A importância das interações na aprendizagem.....	29
2. A (re)escrita em colaboração	33
CAPÍTULO 3	35
Escrever para aprender	35
1. Aprender a construir e expressar conhecimentos.....	37
2. A importância da aprendizagem do (pelo) género textual	40
3. O papel da sequência de ensino na aprendizagem (da) escrita	41
CAPÍTULO 4	45
Orientações Metodológicas	45
1. Tipo de investigação	47
2. Objetivos de investigação	48
4. Caracterização do contexto educativo	49
5. Constituição dos pares de trabalho	52
6. Justificação do género de texto escolhido.....	59
7. Descrição da sequência de ensino.....	60

8. Descrição das etapas de registo e análise.....	71
CAPÍTULO 5	83
Apresentação e discussão de resultados	83
1. Extensão e organização textual.....	85
2. Categorias de informação	91
3. Operações de escrita	101
4. Conectores discursivos	112
CAPÍTULO 6.....	121
Conclusões	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	131
ANEXOS.....	139

Índice de Figuras

Figura 1: Interações em contexto de sala de aula.	32
Figura 2: As cinco fases da sequência de ensino desenvolvida com os alunos.....	61
Figura 3: Registo da comparação entre o texto narrativo e o texto informativo.	63
Figura 4: Categorização da informação do texto sobre as cegonhas (esquerda) e cartaz correspondente (direita).....	63
Figura 5: Produção textual individual do aluno G.....	67
Figura 6: Parágrafo analisado (em cima) e o resultado da sua reescrita conjunta, com a turma (em baixo).	69

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Valores obtidos para o número total de palavras de cada texto.	85
Gráfico 2: Valores obtidos para o número total de parágrafos e de períodos em cada produção.	86
Gráfico 3: Dados obtidos para a relação entre o número total de parágrafos, de períodos e a distribuição das categorias de informação pelo texto.	88
Gráfico 4: Número total de categorias contempladas em cada produção textual.	92
Gráfico 5: Valores comparativos em relação às categorias de informação incluídas nos textos individuais e nos textos colaborativos.	93
Gráfico 6: Número total de operações envolvidas no trabalho do conjunto dos cinco pares.	102
Gráfico 7: Comparação entre pares, relativamente ao tipo e à quantidade de operações realizadas.	103
Gráfico 8: Valores (comparativos) obtidos para o par AF & G, relativamente à quantificação das operações de escrita nos textos utilizados como fonte.	105
Gráfico 9: Valores (comparativos) obtidos para o par F & R, relativamente à quantificação das operações de escrita nos textos utilizados como fonte.	106
Gráfico 10: Valores (comparativos) obtidos para o par B & S, relativamente à quantificação das operações de escrita nos textos utilizados como fonte.	108
Gráfico 11: Valores (comparativos) obtidos para o par L & P, relativamente à quantificação das operações de escrita nos textos utilizados como fonte.	109
Gráfico 12: Valores (comparativos) obtidos para o par AS & MI, relativamente à quantificação das operações de escrita nos textos utilizados como fonte.	111

Índice de Tabelas

Tabela 1: Código de identificação das categorias de informação nas produções textuais. .	73
Tabela 2: Categorias de informação presentes, por ordem, nas produções individuais e em par	94

Lista de Anexos

Anexo 1: Fábula A raposa e a cegonha

Anexo 2: Texto informativo sobre a cegonha

Anexo 3: Texto mentor para o tipo informativo

Anexo 4: Elementos integrantes do Diário do Descobridor de Palavras

Anexo 5: Sistematização da informação contida no texto informativo sobre Aveiro

Anexo 6: Texto forjado pela díade e respetiva reescrita (texto coletivo)

Anexo 7: Tabela de conectores construída pela díade, a partir da aula de 19.11.2012

Anexo 8: Folha de registo do texto informativo individual sobre Aveiro

Anexo 9: Folha de registo da reescrita a pares do texto informativo sobre Aveiro

Anexo 10: Quantificação de palavras, períodos e parágrafos

Anexo 11: Levantamento das categorias de informação nos textos produzidos

Anexo 12: Levantamento das operações de escrita nos textos produzidos

Anexo 13: Levantamento dos conectores discursivos nos textos produzidos

Lista de Abreviaturas

PPSA2 – Prática Pedagógica Supervisionada A2

SE – Sequência de Ensino

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EE – Encarregado de Educação

EM – Estudo do Meio

LP – Língua Portuguesa

M – Matemática

CI – Categoria de Informação

INTRODUÇÃO GERAL

O presente trabalho configura-se como ponto de análise e reflexão em torno de um projeto de investigação-ação concretizado no contexto da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A2 (PPSA2), com alunos do 3.º ano de escolaridade.

Tal projeto inscreve-se na área da didática da escrita, mais especificamente na vertente da reflexão sobre a escrita e da escrita colaborativa no domínio da aprendizagem da língua para a construção do conhecimento escolar, tendo sido um trabalho comum aos elementos da díade da prática pedagógica. Cada elemento debruçou-se, posteriormente, sobre dimensões diferentes do mesmo projeto, sendo o núcleo do presente relatório a apresentação da análise dos textos produzidos pelos alunos.

Assim, no que respeita à organização desta produção, apresenta-se, em primeiro lugar, um quadro teórico dividido em três capítulos, que procura versar, inicialmente, sobre questões relacionadas com a didática da escrita, nomeadamente, a forma como é desenvolvida na escola atual, no nosso país, e que caminhos de ensino da escrita é possível traçar, tendo em conta o seu papel social, escolar e pessoal.

O quadro teórico continua, focado, desta vez, na importância do trabalho colaborativo e das interações na aprendizagem da escrita (e da Língua), detendo-se, mais à frente no terceiro capítulo, na questão da necessidade de levar a cabo uma prática didático-pedagógica conducente à aprendizagem dos textos – no caso do presente trabalho, realçando os de registo escolar –, mediada pelo professor e por um ensino com determinadas características de sistematicidade, defendidas nos pontos anteriores. Abordam-se, ainda neste capítulo, os contornos da implementação de um dispositivo didático, que foi utilizado na concretização do projeto, designado por *sequência de ensino* (SE).

Com base nos princípios, pressupostos e nas fases que constituem tal dispositivo, a díade concebeu uma sequência de ensino centrada no ensino-aprendizagem de um género de texto particular, predominantemente de tipo informativo-expositivo – o género folheto turístico. Ancorou-a na articulação entre a área de Português e a de Estudo do Meio e trabalhou conteúdos relevantes para os alunos se apropriarem de parâmetros fundamentais à redação de um texto do género em estudo. A análise subsequente pretende perceber os efeitos da implementação desta SE a níveis distintos; no nosso caso, é relevante uma análise dos textos dos alunos que não negligencia as opções de ensino durante a SE, como veremos.

Efetivamente, no quarto capítulo apresentam-se as orientações metodológicas, dando conta do contexto onde foi desenvolvido o projeto, do que justificou a sua pertinência, dos seus objetivos, de como se realizou e quais os instrumentos utilizados para a recolha de dados. Afetas a este capítulo estão, também, as descrições das etapas de registo e de análise dos resultados, isto é, dos procedimentos utilizados para se extraírem dados significativos dos textos produzidos pelos alunos.

Naturalmente, depois do levantamento de dados, importa fazer a sua apresentação com a respetiva reflexão e, portanto, no quinto capítulo, realiza-se uma breve análise reflexiva em torno dos resultados obtidos, integrando-se alguns exemplos ilustrativos com vista a uma melhor compreensão.

O trabalho termina, no sexto capítulo, com a retoma dos principais aspetos refletidos anteriormente, destacando algumas conclusões, em virtude dos resultados obtidos, ao mesmo tempo que se faz um balanço geral de todo o projeto.

CAPÍTULO 1

Didática da escrita: aspetos fundamentais

1. A produção escrita na escola

Aprender a ler e a escrever é muito mais do que isto [uma questão técnica]: é construir um novo objeto conceptual – a língua escrita – e entrar em outro tipo de intercâmbios linguísticos e culturais.

(Emília Ferreiro *in* L. Pereira, 2008: 11)

A afirmação de Emília Ferreiro integra o paradigma concetual que marca a evolução do olhar sobre a escrita: de uma representação técnica da linguagem oral no papel, para outra, de representação e comunicação do conhecimento construído, em diversas situações sociais.

Até aos anos setenta – oitenta (século XX), a produção escrita era vista, somente, como o resultado de uma aprendizagem técnica baseada na explicação de regras gramaticais e nos exercícios repetitivos de redação, ditado e cópia, centrados num modelo imposto pelo professor. Nesta abordagem tradicional do ensino da escrita apenas os mais *dotados* e com melhores produções textuais, ao nível estilístico-literário, avançariam significativamente em todo o processo educativo, como se a escrita fosse um dom que se revelasse a dada altura do percurso escolar e como se existisse um tempo com início e fim pré-estabelecidos para aprender a escrever. Ora, é a partir destas décadas que começam a surgir investigações, precisamente, sobre a produção textual e cujos resultados questionam a pertinência da *didática da escrita* praticada até então (Niza, 2005; Niza, Segura & Mota, 2011).

O desenvolvimento da psicologia da escrita nos anos setenta e oitenta revelou de tal forma a complexidade do processo de produção textual e os aspetos cognitivos, sociais e culturais envolvidos, que providenciou, pelo menos em termos investigativos, abertura do caminho para uma mudança concetual, que vem sugerida, inclusive, no atual Programa de Português do Ensino Básico (Reis *et al.*, 2009). Não obstante, na prática, ainda prevalece em muitas escolas «um ritual de ensino atento sobretudo à qualidade “literária” dos produtos, através de comentários escritos pelos professores sobre textos redigidos pelos alunos» (Niza, 2005: 108).

Assim, na perspetiva sócio construtivista, da qual Vygotsky é uma referência incontornável, como veremos adiante, há uma relação entre o processo cognitivo implicado

na escrita, o contexto cultural e as interações linguísticas que se instituem no meio social do sujeito. E, assim, esta relação que se tece revela-nos que, de facto, a escrita não é uma simples tradução da linguagem oral, nem uma reprodução direta da realidade que nos cerca, mas, antes, uma representação de um discurso interior, que se organiza segundo as interações que o indivíduo estabelece com o meio (Niza, 2005; Niza *et al.*, 2011).

Já a perspectiva cognitivista evidencia a escrita como uma atividade cognitiva, uma vez que o escritor levanta questões que o obrigam a pensar sobre o próprio processo – *O que coloco?, Como coloco?, Entende-se?, Está bem escrito?* e que se relacionam com a recolha de informação, a planificação do texto, a própria textualização e a revisão do que se escreveu (Cots, Armengol, Arnó, Irún & Llundra, 2007). Desta forma, a produção textual desenvolve-se, no sujeito, pela «resolução de problemas com vista a satisfazer uma finalidade comunicativa.» (Niza, 2005: 108), ativando-se, para tal, processos cognitivos diversificados e construindo-se o conhecimento sobre o próprio ato de escrever.

Dito de outro modo, por Íris Pereira (2008: 186), perante uma tarefa de escrita, o sujeito mobiliza *registos mentais de experiências concretas* integradas a um nível cognitivo (experimentando, simulando), colocando-se, enfim, no centro do processo de aprendizagem e construindo conhecimento sobre a escrita de uma forma significativa.

A escrita não é, portanto, algo que se aprenda mecanicamente, por repetição exaustiva e que se possa considerar um processo totalmente acabado, quando deixam de surgir erros gramaticais e ortográficos. Trata-se, antes, de um processo complexo, pois, de cada vez que necessitamos de preencher uma folha em branco, as questões referidas anteriormente voltam a surgir e obrigam o sujeito a desenvolver um novo procedimento de pesquisa, planificação, textualização e revisão, segundo uma determinada intenção comunicativa.

A didática da escrita parte, assim, de um modelo de retórica clássica, rígido, mecânico, executado num determinado espaço de tempo, para se situar agora sob uma perspectiva cognitiva e construtivista, em que a apropriação da linguagem escrita realiza-se de forma contínua e é desenvolvida tendo em conta a sua utilização no contexto social (Niza *et al.*, 2011).

Apesar da emergência de tal paradigma conceptual nos anos 70/80, Niza (2005) considera que o tempo passado desde o seu aparecimento não foi, ainda, suficiente para influenciar de forma significativa o trabalho desenvolvido nas escolas e na formação de professores. Tal é verificado por diversos estudos, reveladores das dificuldades dos

sujeitos, no que respeita à extração de informação pertinente, à coesão e coerência dos textos, mesmo tendo frequentado a escola básica como indicam Luísa Álvares Pereira (2008) e Íris Pereira (2008).

Aliás, as teorias da reprodução cultural e social vão ao encontro destas questões, na medida em que consideram que, quanto maior for a proximidade entre a cultura da escola e a cultura social do indivíduo, maior a probabilidade de sucesso académico: «[d]e todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os insidiosos, sobretudo nos primeiros anos da escolaridade.» (Pierre Bourdieu in L. Pereira, 2008: 9). Desta forma, se a escola privilegia, de facto, uma aprendizagem mecânica da escrita, assente em regras e repostas-modelo, em vez de proporcionar uma aquisição, uma *compreensão dos mecanismos da língua*, um *entendimento da língua constitutiv[o] do próprio mundo de cada sujeito* (L. Pereira, 2008: 10), então, indivíduos menos próximos da cultura da escola irão perceber a escrita como um exercício escolar e não como veículo de construção de conhecimento e consequente integração na sociedade.

Tendo em conta o exposto, torna-se evidente que, na lógica da “sobrevivência escolar”, muitos alunos tenderão a ajustar a sua linguagem escrita a um modelo compositivo pré-estabelecido pelo professor, sem que com isso desenvolvam as capacidades essenciais para uma efetiva produção verbal escrita e sem que com isso haja oportunidade para as crianças se apropriarem do sentido, da importância e do contributo da utilização da linguagem escrita para o seu próprio crescimento, no contexto social e cultural onde se inserem.

No que diz respeito à compreensão leitora, verifica-se, de igual modo, que as estratégias de intervenção junto dos alunos são, muitas vezes, pouco propícias ao desenvolvimento de uma *leitura crítica*, aprofundada e refletida, uma vez que se apresentam, recorrentemente, *questões que implicam respostas utilizando verbatim* (L. Pereira, 2008: 25), sendo, portanto, questões favoráveis à transcrição da frase do texto que integra a respetiva palavra-chave. Desta forma, as crianças adotam um *esquema de interpretação dos textos*, que aplicam da mesma maneira, independentemente do tipo de texto que estão a trabalhar.

O desenvolvimento das competências necessárias à compreensão leitora e à produção verbal escrita efetiva na escola torna-se, assim, alvo urgente de uma (re)intervenção pedagógica, no sentido de levar o aluno a construir o respetivo conhecimento, refletido,

consciente, consistente e que faça sentido para ele próprio, tanto dentro da escola como fora dela.

2. A relação escrita-leitura

É inaceitável isolar os processos de compreensão da linguagem escrita [leitura] dos seus processos de produção e das funções sociais que desempenha no contexto em que se produz.

(Niza, 2005: 119)

A afirmação de Sérgio Niza sublinha, de facto, a complexidade da relação entre o processo de leitura e o processo de escrita e, de tal forma é complexa - uma vez que envolve variáveis pessoais, sociais e culturais -, que um não se pode dissociar completamente do outro, ainda que, como apontado por Luísa Álvares Pereira (2008), a sociedade em geral e a escola em particular valorize mais a leitura e não demonstre a necessidade de ajudar os alunos a construir conhecimento sobre esta relação.

É verdade que, inicialmente partimos da oralidade para aprender a escrever, sendo que esta fase exige um grande esforço na resolução de problemas relacionados, por exemplo, com o grafismo ou as convenções linguísticas, mas, à medida que o domínio sobre estas questões se desenvolve, acresce, como referido por Cots *et al.* (2007) a atividade em volta de tarefas mais complexas e abstratas de produção de textos escritos – planificação, textualização e revisão. Ora, ao longo deste processo, a escrita torna-se uma mais-valia para a oralidade, uma vez que contribui para uma redefinição do discurso oral (Pereira & Azevedo, 2005).

De facto, a partir do ato de escrever emerge, necessariamente, o ato de ler, pelo qual se analisa o que se produziu, tanto ao nível do conhecimento linguístico, como ao nível da compreensão do próprio texto (Niza, 2005; L. Pereira, 2008). Bakhtine afirma, a este propósito: «Não é a actividade mental que organiza a expressão, mas pelo contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina a sua orientação» (como citado em Niza, 2005: 115).

As interações que se estabelecem entre a escrita e a leitura - duas atividades de natureza linguística -, não retiram, no entanto, a importância da tomada de consciência, por

parte do aluno, da postura específica que deve tomar perante uma atividade de *produção* e outra de *recepção*, respetivamente. Pereira e Azevedo (2005) reforçam que se trata de atividades que representam níveis de exigência cognitiva diferente: ler é um processo cognitivo menos complexo, quando comparado com a produção verbal escrita.

A partir da afirmação inicial de Sérgio Niza, no que respeita ao caráter social da leitura e da escrita, o mesmo autor considera necessária e profícua a constituição, na escola, de *comunidades de escrita*, na medida em que, no seio de um grupo que se organiza segundo os conhecimentos prévios e os interesses dos alunos, permite-se a construção do conhecimento sobre a escrita, assumindo a emergência da leitura pela escrita, numa constante interação entre os dois processos e numa lógica de diálogo, de reflexão e de cooperação, onde o professor se assume como mediador e não como destinatário final da produção das crianças. As comunidades de escrita permitem também que os escritos circulem e se multipliquem, uma vez que a interajuda e a colaboração que as caracteriza mobilizam a resolução dos problemas de escrita, nomeadamente, através de ações de negociação de opções discursivas e sintáticas, dos significados, do léxico e «onde as atividades de revisão/correção, em cooperação, se transformam num verdadeiro dispositivo de regulação e desenvolvimento acelerado da escrita» (Niza, 2005: 121).

Os alunos estabelecem, assim, naturalmente, uma relação afetiva positiva com o saber ler e escrever, uma vez que se apropriam do sentido e da importância dessas aprendizagens para a sua vida (presente e futura), percebendo a escrita como uma atividade social de comunicação, que importa dominar, para se aceder ao conhecimento do mundo e, enfim, para demonstrar o verdadeiro *sucesso escolar*.

3. Para uma autêntica didática da escrita

À luz das considerações expostas, no que respeita à dinâmica da aprendizagem da escrita e a importância do seu domínio para o sucesso das restantes aprendizagens curriculares, Pereira e Azevedo (2005) contribuem com alguns aspetos-chave que a respetiva investigação julga fundamentais para uma autêntica e efetiva didática da escrita.

Assim, as autoras começam por destacar a importância das conexões entre a oralidade e a escrita, para além das interações leitura-escrita, já referidas no ponto anterior, assinalando que através das trocas orais e dos diálogos estabelecidos na aula, os alunos vão

tomando consciência da forma dos escritos (e das suas diferentes possibilidades), das transformações necessárias para transformar o oral em escrito, contribuindo, deste modo, para o *desenvolvimento da capacidade metalinguística e metadiscursiva da construção textual por escrito* (p. 8).

Neste sentido, as autoras apontam, também, a necessidade de promover *ambientes ricos e interativos* (p. 15), como espaços de diálogo, de escrita colaborativa e reflexiva, em que o professor é o mediador entre o aluno e a escrita (e a leitura), de tal forma, que o aluno constrói uma relação afetiva positiva para com estes tipos de produção, o que o ajudará a ultrapassar as dificuldades geradas pela complexidade inerente às tarefas de escrita (e de leitura).

Assim como a qualidade do ambiente da aula é importante para a concretização de uma didática de escrita eficiente, Pereira e Azevedo (2005) também indicam o processo de construção do conhecimento sobre a escrita, pela escrita, como essencial.

O trabalho sobre o texto (escrito), escrevendo e reescrevendo, o todo ou a parte, em pequenos ou grandes exercícios, analisando (com o professor e os colegas) os efeitos de tais exercícios, permite que os alunos tomem consciência das operações linguísticas e discursivas que afetam a construção dos textos e *desenvolvam uma representação de reescrita* (p. 13), bem como uma *representação do que é a coerência de um texto e do que nele é possível integrar ou tirar para (não) quebrar essa coerência*. (p. 13)

A exposição dos aspetos-chave por aquelas autoras inclui, ainda, o facto de que a produção de escritos detém um profundo carácter social, cultural e comunicacional.

Deste modo, é necessário que o aluno contacte com diversos tipos de texto e que o professor crie *oportunidades de escrita com sentido para as crianças, permitindo-lhes a descoberta da importância que o escrever pode ter para a vida delas* (Pereira & Azevedo, 2005: 11), nomeadamente, quanto às suas diferentes funcionalidades e consequente adequação do registo escrito à situação em questão. Mais tarde, os conhecimentos que os alunos construíram sobre esses textos poderão ser mobilizados na resolução de situações concretas, como, por exemplo, a redação de uma carta para um superior ou a produção de um folheto promocional.

É igualmente necessário reforçar na aula, de acordo com Pereira e Azevedo (2005), de forma sistemática e com tempo, a construção do conhecimento sobre os processos cognitivos da produção verbal escrita: planificação, textualização e revisão, de molde a que

os alunos desenvolvam *maturidade escritural* e se tornem escritores experientes e competentes, demonstrando capacidade ao nível da organização das ideias, do estabelecimento de objetivos, da adequação do registo do texto bem como da deteção de incongruências e respetiva correção. Para tal, as autoras concluem: «o ensino da escrita não se compagina com exercícios pontuais de melhoramento dos textos, antes exige uma prática continuada de reflexão sobre a linguagem que os alunos produzem – a única forma de gerar neles um olhar crítico sobre o que escrevem» (p. 12).

De facto, a assunção pessoal do sujeito, enquanto escrevente, enquanto pessoa autorizada e motivada a escrever, emerge, precisamente, do espaço de interação sobre os escritos, da aprendizagem sistemática e efetiva das competências de leitura e escrita levando *o sujeito-aluno a pensar que o que escreve, na escola, é também importante fora da escola* (Pereira & Azevedo, 2005: 14).

CAPÍTULO 2

O trabalho colaborativo na didática da escrita

1. A importância das interações na aprendizagem

É no interior da interação, em complexos processos de negociação de sentidos e de reajustamentos de intersubjectividades, mediados pela linguagem, na tentativa de compreensão do ponto de vista do outro e de satisfação da finalidade da comunicação que se produz a aprendizagem.

(Santana, 2003: 32)

A questão da produção da aprendizagem tem sido, ao longo da história da Psicologia, o ponto de partida para diversas investigações, pelas quais se pretendia clarificar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo.

O posicionamento de Vygotsky, nesta questão, surge como uma referência importante, uma vez que integra a dimensão da mediação social na aprendizagem, considerando que:

«Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior* da criança (*intrapsicológica*). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.» (Vygotsky, 1999: 75)

Dito de outro modo, o autor perspectiva a evolução intelectual da criança como resultado das relações sociais do seu contexto, num processo de aprendizagem que beneficia da *vigorosa atividade mental por parte da própria criança* (Vygotsky, 2005: 107). Ora, se numa primeira instância o contacto com tais conceitos (hábitos, habilidades), em cooperação com o adulto pode permitir a sua aquisição, apenas mais tarde a criança aprenderá *a aplica-los consciente e deliberadamente* (Vygotsky, 2005: 126)

Vygotsky considera, ainda, que existe uma profunda e complexa relação entre aprendizagem e desenvolvimento, observando que o primeiro precede o segundo (Vygotsky, 2005: 127), isto é, a aprendizagem começa quando a criança já manifesta sensibilidade para determinados conceitos, ainda que não consiga resolver problemas associados a esses conceitos de forma autónoma. Nesse sentido, acrescenta o autor, a

aprendizagem serve de guia para o desenvolvimento, na medida em que se torna indicador do potencial da criança, podendo o adulto levá-la *a novos níveis de desenvolvimento* (Vygotsky, 2005: 129).

A relação entre aprendizagem e desenvolvimento proposta por Vygostky torna-se mais clara à luz do conceito, introduzido também pelo mesmo autor, de *Zona de Desenvolvimento Potencial* definida como:

«A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.»

(Vygotsky, 1999: 112)

Assim, para cada criança há que considerar dois níveis: o nível de desenvolvimento real, traduzido pela resolução autónoma de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, em que a resolução de problemas requer a orientação ou a colaboração de indivíduos mais experientes, que funcionam como uma espécie de *andaime*. A Zona de Desenvolvimento Potencial é, então, a distância estabelecida entre os dois níveis e onde se encontram processos e funções em fase embrionária. Ora, é precisamente nesta zona que se deverão operar as aprendizagens, em interação com o outro, de forma a ativar o amadurecimento de tais processos, com vista à autonomia pessoal (Vygotsky, 1999: 113).

A aprendizagem deste desempenho autónomo relaciona-se com o processo de internalização definido pelo mesmo autor como uma *reconstrução interna de uma operação externa* (Vygotsky, 1999: 74), o que significa que a partir da dinâmica de interação, das vivências pessoais, a criança processa a atividade externa e integra-a ao nível cognitivo, construindo assim o saber.

É, portanto, através das interações sociais, nomeadamente, através da dinâmica comunicacional, que a criança se apropria da sua herança cultural, interioriza as suas significações e desenvolve processos cognitivos que lhe permite construir conhecimento. Deste modo, em contexto educativo formal, *o trabalho em colaboração irá levar a um desenvolvimento eficaz dos alunos, proporcionado pela interação com o professor ou com os colegas que possuem outras capacidades* (Alves, 2005: 33).

Na verdade, com o aumento do número de alunos por turma e perante uma cada vez maior diversidade social e cultural na escola atual, o trabalho colaborativo, em comparação com o trabalho competitivo desenvolvido na prática pedagógica atual, afigura-se como uma estratégia que beneficiará mais o processo de aprendizagem das crianças. Senão vejamos.

De acordo com Johnson, Johnson e Holubec (1984), o trabalho colaborativo passa pela organização dos alunos em *pequenos grupos de trabalho*, em que a respetiva dinâmica é *determinante para uma colaboração de sucesso* (como citado em Alves 2005: 33). Neste sentido, apontam algumas dimensões necessárias ao desenvolvimento de uma dinâmica efetiva: uma interdependência positiva, que permita ao aluno sentir-se como parte importante de uma rede onde todos dependem de todos e o sucesso do grupo depende de cada um; uma responsabilidade individual e coletiva, em que cada elemento do grupo contribui da melhor forma possível para o bem comum e, por último, um desenvolvimento de competências sociais (negociar, liderar, por exemplo), que permita a melhoria do trabalho de grupo, através da resolução positiva dos conflitos.

Slavin (1990), referido em Gomes (2006) aponta, também, três aspetos principais para o sucesso do trabalho colaborativo e, embora considere, igualmente, o peso da responsabilidade individual no processo, atenta, ainda, à recompensa de equipa e à igualdade nas oportunidades de sucesso – aspetos relacionados com a motivação e o estímulo do grupo. O autor considera que providenciar estímulos positivos, quer pelas conquistas do grupo, quer pelas conquistas pessoais da aprendizagem com o grupo é fundamental para o estabelecimento de uma dinâmica geradora de trabalho colaborativo de sucesso.

A importância das interações enquanto facilitação social das aprendizagens (Aleixo, 2001: 45) é clarificada pelo esquema proposto por Pontecorvo (1988, ref. Aleixo, 2001), que pretende cruzar, precisamente, o tipo de facilitação social – apoio ou oposição - com o tipo de relação – simétrica ou assimétrica:

		<i>Relação</i>	
F A C I L I T A Ç Ã O	APOIO	ASSIMÉTRICA	SIMÉTRICA
		<i>Tutoria</i>	<i>Co-construção</i>
	OPOSIÇÃO	<i>Conflito intencional</i>	<i>Argumentação</i>

Figura 1: Interações em contexto de sala de aula (Aleixo, 2001: 45).

Assim, das relações assimétricas - que se estabelecem entre elementos do grupo com diferentes estatutos, papéis e diferentes níveis de competência - podem emergir interações de tutoria ou de conflito intencional, consoante nos referimos a situações de apoio ou de oposição, respetivamente. A primeira *ocorre quando um aluno competente apoia outros menos competentes, proporcionando o apoio necessário à execução* (Aleixo, 2001: 46), enquanto que a segunda acontece quando um aluno mais competente apresenta dados contraditórios que conduzem a uma mudança de representação.

No que respeita às relações simétricas, estabelecidas entre elementos do grupo com níveis próximos em termos de estatuto, competência e desempenho de papéis, surge a interação de co-construção ou de argumentação. A co-construção refere-se ao *modo como os alunos combinam o seu contributo individual na construção conjunta dos seus conhecimentos através do seu diálogo* (Aleixo, 2001: 46), enquanto que a interação de argumentação trata do desenvolvimento de um debate com apresentação de argumentos e contra-argumentos devidamente fundamentados.

A diversidade de todas estas perspetivas sobre o trabalho colaborativo ajuda a destacar as respetivas vantagens e benefícios para a aprendizagem e desenvolvimento de cada criança. De facto, sendo mais estimulante aprender num ambiente desprovido de competitividade, cada um sente-se necessário, útil e importante para o sucesso do grupo. Assim, o aluno assume uma atitude positiva em relação à escola, às disciplinas, aos professores e aos colegas, qualquer que seja a sua origem social ou cultural. Nesta medida, cultiva-se, também, o respeito pelos outros e pela diferença, desenvolvendo uma maior capacidade de resolução de conflitos e de liderança, promovendo, ao mesmo tempo, uma

aprendizagem inclusiva, o que se torna numa mais-valia como competência futura (Alves, 2005; Gomes, 2006).

2. A (re)escrita em colaboração

Trata-se, pois, de procurar perceber quais os processos, ou em que circunstâncias, a escrita pode potenciar o pensamento reflexivo.

(Santana, 2003: 98)

As vantagens do trabalho colaborativo, já referidas, assumem particular relevância no âmbito da aprendizagem da escrita.

De facto, o processo de reflexão sobre (e pela) escrita, através do acompanhamento por escritores mais experientes (professor e/ou alunos mais competentes), do diálogo e da negociação sobre o que escrever e como escrever, patente no trabalho colaborativo em tarefas de (re)escrita, abrem caminho à evolução da capacidade de análise crítica nos alunos, relativamente aos (seus) textos. Este acompanhamento, consistente e que contemple todas as fases da produção escrita, proporciona «o desenvolvimento da consciência metalinguística e metadiscursiva do aluno e, logo, funciona como estratégia para desenvolver a capacidade de detetar incorreções nos textos (próprios e dos outros colegas).» (Pereira & Azevedo, 2005: 12).

A interação com o outro que é mais experiente (o que ‘obriga’ cada sujeito aprendente a refletir e a reorganizar o que já conhece) permite, ainda, a mobilização do arquivo mental de experiências vividas, simulando e desenvolvendo a ação compreensiva, em novos ciclos de (auto) reflexão.

A (re)escrita em colaboração, entendendo a reescrita como subprocesso integrado no processo de revisão, traz, de facto, diversos benefícios, dos quais Gomes (2006: 67) destaca três:

- (a) A construção do saber escrever em ambientes positivos, estimulantes e motivadores;

- (b) A partilha do esforço cognitivo entre os elementos do grupo, proporcionando a negociação de significados, a clarificação de ideias, o confronto de propostas, enfim, a resolução de conflitos cognitivos;
- (c) A tomada de consciência, pela interação com o outro, do cumprimento (ou não) dos objetivos estabelecidos, inicialmente, para o texto.

Com efeito, também Luísa Pereira (2008: 32) aponta: «Os resultados alcançados em alguns estudos que se debruçam sobre a aprendizagem da escrita em cooperação levam a considerar que a evolução dos processos individuais de revisão textual, por exemplo, beneficia da evolução dos comentários dos colegas de turma.».

A afirmação inicial de Santana (2003) completa-se, pois, na fundamentação apresentada, uma vez que as circunstâncias da escrita que potenciam o pensamento reflexivo enquadram-se na abordagem socio construtivista - de que Vygotsky é referência - na medida em que promove junto do aluno o desempenho de um papel ativo na sua aprendizagem, que *passa por falar, ler, discutir, partilhar opiniões e [permite que] a partir desta dinâmica comunicativa se construam caminhos de escrita* (Gomes, 2006: 62).

É esta *dinâmica comunicativa* que, se organizada pelo professor de uma forma intensa e sistemática (tornando-se o docente mediador de aprendizagens), ativa a Zona de Desenvolvimento Potencial, no sentido da progressão das aprendizagens do aluno (Santana, 2003), uma vez que leva «os alunos a desenvolver, a médio ou longo prazo, o metaconhecimento do funcionamento linguístico, i.e., o conhecimento das propriedades linguísticas que lhe permitam descrever, analisar e explicar a construção dos significados dos textos em cada contexto ou situação.» (Í. Pereira, 2008: 192).

CAPÍTULO 3

Escrever para aprender

1. Aprender a construir e expressar conhecimentos

Se a compreensão do mundo, o conhecimento científico e a compreensão da vida psicológica são consequência dos nossos processos de construir e interpretar textos escritos, se até a consciência da linguagem se estrutura pelo sistema da escrita, [então] importa conceber o ensino da escrita como gerador e construtor de todas as aprendizagens curriculares.

(Niza *et al.*, 2011: 12)

É inegável que o que se pretende da escola é que esta ajude os alunos na construção de competências que lhes possam ser úteis ao longo do seu percurso na sociedade, ou seja, que *prepare as crianças para a vida*.

Também é evidente que a língua se configura como um instrumento que veicula a cultura, vulgo conhecimento (histórico) da sociedade. Portanto, o acesso da criança aos registos da sua cultura e o desenvolvimento da respetiva compreensão serão fundamentais para o seu desenvolvimento cognitivo na escola e, conseqüentemente, para a sua preparação para a vida, como é revelado por Íris Pereira (2010).

Ora, a partir daquele aspeto, a mesma autora faz emergir uma outra questão.

A linguagem com que a criança chega à escola é, nalguns casos, diferente da linguagem da escola, isto é, concorrem dois registos diferentes no mesmo espaço. Um mais familiar e próximo do quotidiano da criança (e que é dominado por ela) – designado pela autora por *informal* ou *vernacular* -, e outro mais específico, objetivo, técnico e analítico – designado por *registo escolar* ou *académico* (que não é dominado por ela) (Í. Pereira, 2008: 178; Í. Pereira, 2010: 52).

Portanto, a apropriação do conhecimento especializado pela criança implica a apropriação de uma linguagem imbuída de particularidades linguísticas, porque, tal como refere Íris Pereira (2008: 178), apresenta-se *em textos densamente informativos, organizados e referencialmente autossuficientes*. Por este motivo, a autora conclui que as dificuldades de aprendizagem na escola possam estar, de facto, relacionadas com o não domínio do registo escolar, pela dificuldade que acarreta na compreensão dos significados propagados pelos textos das diferentes áreas curriculares (ciências, matemática, literatura). De notar, ainda, que a especificidade da linguagem académica se torna, ao longo dos ciclos

de escolaridade, cada vez mais abstrata e técnica, distanciando-se, igualmente, da linguagem vernacular do estudante.

Com efeito, esses textos de cunho essencialmente informativo (que informam, que expõe, que descrevem), são distinguidos pela *permanente ampliación de información nueva, por la búsqueda de la objetividad y la precisión conceptual con la cual deben comprenderse, interpretarse los conceptos o los objetos de estudio* (Angulo & Bravo, 2010: 74).

Os textos informativos - expositivos¹ apresentam, fundamentalmente, a informação disposta em sequências lógicas, com tendência para a precisão lexical (como no caso das descrições e definições) e utilização da coreferência. Podem apresentar, ainda, o recurso à exemplificação e aos conectores discursivos (Angulo & Bravo, 2010).

Assim, perante tal especificidade linguística, que perpassa as áreas curriculares da escola, compreende-se a necessidade de trabalhar na aula de língua textos de outros saberes. Se a escola não preparar os seus alunos para a compreensão do registo escolar, como poderão eles apropriar-se devidamente do respetivo conhecimento? No dizer de Íris Pereira (2008: 182), *se a aprendizagem de novos conhecimentos implica a aprendizagem de novas formas de linguagem, então a escola deve ensinar essas formas para promover as aprendizagens curriculares*.

Deste modo, torna-se fundamental que todos os alunos saibam mover-se por entre os textos de registo escolar, sob pena de se estarem a criar condições desiguais de aprendizagem e, com isso, impedir a progressão dos alunos com mais dificuldades, ou, no dizer de Martin e Rose (s.d.: 4): «not giving all students the reading skills they need creates a problem, because only those students who are well-prepared can independently learn the curriculum.».

Martin e Rose (s.d.: 4) acrescentam, ainda, que para evitar tal desigualdade, a atuação do professor deve ser no sentido de os alunos desenvolverem as competências (neste caso, de leitura e de escrita) que necessitam para serem bem-sucedidos na escola. Ora, assim, é fundamental desenhar intervenções pedagógicas que permitam a ampliação do potencial linguístico dos alunos, com construção do conhecimento sobre a compreensão dos textos dos diversos saberes (L. Pereira, 2008).

¹ Adota-se a designação referenciada no Programa de Português do Ensino Básico para o 1.º Ciclo (Reis *et al.*, 2009: 45).

Tais intervenções pedagógicas, na senda de Vygotsky, devem proporcionar *um tipo de ensino formal e explícito dos padrões linguísticos que caracterizam a construção do significado nesse tipo de linguagem [escolar] com o fim de desenvolver nos alunos um conhecimento progressivamente consciente, sistemático e refletido* (Í. Pereira, 2008: 187).

O documento referente aos Programas de Português do Ensino Básico também reconhece a importância da aprendizagem da Língua, assinalando-a como veículo de acesso aos diversos saberes, que perpassa as fronteiras de todas as áreas curriculares e da qual depende o sucesso escolar do aluno (Reis *et al.*, 2009: 12).

O programa reconhece, ainda, que:

«A aprendizagem do português conduz directamente à estruturação de um pensamento próprio por parte do sujeito linguístico e à configuração de todo o conhecimento que o sistema de ensino potencia, incluindo o acesso a práticas e a bens culturais que pelo idioma e no idioma se afirmam e sedimentam.» (Reis *et al.*, 2009: 13 – 14).

Neste contexto, e no enquadramento europeu, mais concretamente no Conselho da Europa, as questões relacionadas com as dificuldades de aprendizagem e a necessidade da construção do conhecimento sobre a linguagem escolar assumem, também, particular relevância, na perspetiva de uma educação que deve ser intercultural e inclusiva:

«Enhancing and broadening learner's language repertoires and improving their command of discourse is one of the goals of plurilingual and intercultural education. The right to quality education therefore includes the right for children attending school to gain practical experience of discourse genres whose command is necessary for personal development and the exercise of critical citizenship.» (Beacco, Coste, Ven & Vollmer, 2010: 5)

Os autores destacam a imperiosa necessidade de aproximar os aprendentes do conhecimento na escola, através da sua familiarização para com as formas específicas com que se comunica esse mesmo conhecimento. Tal significa que os alunos terão, mais do que conhecer novas categorias de palavras, termos ou regras aplicadas a vocabulário

específico, saber mobilizar competências ao nível da compreensão e produção de (géneros de) textos relacionados com determinado campo de saber (Beacco *et al.*, 2010: 8 - 9).

Vejamos, pois, no ponto seguinte e com mais pormenor, esta dimensão da aprendizagem dos géneros textuais.

2. A importância da aprendizagem do (pelo) género textual

A socialização do ser humano implica a comunicação com o outro em diversas situações sócio culturais, com a conseqüente mobilização de determinada forma de registo discursivo. Ora, estes registos constituem-se como géneros textuais, enquanto ferramenta discursiva que nos permite *realizar a acção linguageira de escrever, de falar* (Graça & Pereira, 2005: 51).

Luiz Marcuschi (2005: 20) refere, ainda, que os géneros textuais encontram-se associados a (e condicionados por) utilizações assinaladas *como práticas sócio-discursivas* e que se caracterizam *muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais*.

Ora, os diferentes discursos (orais e escritos) que são concretizados nas mais diversas práticas sociais relevam a importância *de um ensino da escrita orientado por géneros* (Pereira & Cardoso, 2013: 39), na medida em que tal ensino, do ponto de vista social, prepara os sujeitos para situações específicas de comunicação, ao mesmo tempo que os dota de importantes competências de escrita ao nível da estruturação textual e, por conseguinte, de mobilização de conteúdos (saberes) (S. Pereira, 2007).

Bazerman (2009) também evidencia a importância da aprendizagem do (pelo) género textual, nomeadamente, quando refere um estudo de Klein (2000), cujos resultados apontam para a ativação de mecanismos cognitivos com um nível muito profundo de conhecimento composicional, neste tipo de abordagem. O autor acrescenta, ainda, fundamentando-se num estudo de Bangert-Drowns, Hurley e Wilkinson (2004), que ao nível cognitivo, a tarefa e as práticas associadas à produção de géneros podem estar relacionadas com o seu potencial enquanto suporte de diferentes formas de aprendizagem (Bazerman, 2009: 130).

De facto, Graça e Pereira (2005) também apontam os géneros textuais como os instrumentos ou as ferramentas que servem de base a uma aprendizagem na escola - sobre

a Língua e não só -, constituindo-se como modelos de referência de *situações linguageiras sociais*. Naturalmente que, na escola, os géneros textuais *passam a ser como que variações escolares dos géneros de referência* (Graça & Pereira, 2005: 53), mas permanece a essência da sua utilização social, tratando-se de proporcionar momentos de *ensino formal e explícito dos padrões linguísticos* – retomando as palavras de Íris Pereira (2008: 187) referidas anteriormente -, de molde a auxiliar os alunos na construção de conhecimento sobre a compreensão dos textos.

Se, por um lado, temos a questão do género textual e a sua natureza sócio comunicativa, por outro, é inegável que os textos possuem, também, uma natureza linguística (Marcuschi, 2005), residindo aqui a diferenciação entre género e tipo de texto.

Assim, o género textual detém uma função comunicativa (por exemplo, a carta pessoal, o telefonema, o bilhete, a lista de compras, a receita, o inquérito, o folheto turístico) e, sendo inúmeras as situações de comunicação, também são inúmeras as designações referentes ao género. Já o tipo de texto constitui-se, no dizer de Marcuschi (2005: 22) como *construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição*, surgindo, de acordo com o mesmo autor, cinco tipos, designadamente, narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo e injuntivo.

No caso do presente trabalho, e a título de exemplo, os alunos produziram um texto sobre o património da cidade de Aveiro que poderíamos classificar como sendo do tipo (informativo) expositivo e que, facilmente poderia ser integrado num texto do género folheto turístico.

3. O papel da sequência de ensino na aprendizagem (da) escrita

Considerando a importância da aprendizagem (da escrita) com base na exploração do género, a relevância da aprendizagem da linguagem escolar e, ainda, a complexidade do processo de escrita e, portanto, a necessidade de realizar um acompanhamento sistemático do aluno enquanto escrevente, apresenta-se um dispositivo designado por sequência de ensino que vai ao encontro destas questões e que, no dizer de Pereira, Cardoso e Graça (no prelo), é *investigativo, formativo e didático*.

A sua natureza é dual, isto é, trata-se de um dispositivo que alia o ensino explícito da escrita – em torno de um género textual -, à proximidade entre o professor, o aluno e o seu

processo de aprendizagem da escrita, uma vez que o trabalho na SE surge de forma sequenciada, sustentada, interativa e reflexiva, promovendo uma gradual construção do conhecimento sobre a produção de textos (Pereira & Cardoso, 2013).

A sequência de ensino é um dispositivo que inclui quatro fases principais: a pré-intervenção, a abertura, o desenvolvimento e o fechamento (Pereira & Cardoso, 2013: 52).

Portanto, a SE inicia-se com a apresentação, aos alunos, da situação de comunicação, em que se define o género que vai ser explorado, de que forma e qual a finalidade.

Segue-se a segunda fase, referente à primeira produção textual, de acordo com o género definido anteriormente. Esta fase define a fase posterior, na medida em que o professor, perante a avaliação formativa das primeiras produções, ajusta as propostas didáticas no sentido de auxiliar os alunos a superar (algumas) dificuldades identificadas no processo de escrita.

A terceira fase é, assim, organizada por módulos, em que são trabalhadas, com os alunos, especificamente, a(s) dificuldade(s) de escrita assinalada(s) pelo professor.

Por fim, os alunos voltam a escrever, dentro do mesmo género, mas, desta vez, fortalecidos pela construção dos conhecimentos nos módulos desenvolvidos. Esta fase é, também, a fase recomendada para a realização de uma avaliação sumativa e que incida sobre a evolução das dificuldades trabalhadas anteriormente (Pereira & Cardoso, 2013).

Trata-se, enfim, de um dispositivo que permite ao professor atentar em todo o processo de escrita do aluno (e não apenas no produto) de um determinado género textual que cumpre uma dada função sócio comunicativa.

O facto de incluir o trabalho em módulos focados numa dificuldade específica permite, ainda, ao professor clarificar o aluno, desejavelmente, pelos caminhos da metalinguagem, sobre diversos elementos do género textual em causa. Desconstrói-se assim o texto e abre-se caminho à sua compreensão.

O trabalho em módulos, na fase de desenvolvimento da SE concebida para o presente estudo fundamentou-se, sobretudo, nas dificuldades dos alunos ao nível da coesão (e coerência) dos textos. Vejamos a justificação associada a esta escolha.

Como já foi referido anteriormente, existem estudos (nomeadamente, o projeto *Reading Literacy* (1990/1991) e o projeto *PISA* (2000)), que demonstraram as dificuldades dos alunos portugueses, principalmente ao nível da *construção de conhecimento a partir da informação contida em textos informativos* (Gabinete de Avaliação Educacional, 2001,

como referido em Í. Pereira, 2008: 184), sendo particularmente difícil a realização de tarefas de localização e extração de informação relevante dos textos. Desta forma torna-se custoso, para os alunos, a produção de discursos que sejam *coerentes com uma determinada intenção comunicativa* (L. Pereira, 2008: 8) e coesos ao nível estrutural. Seria, portanto, um aspeto fundamental a ter em conta na aprendizagem da escrita (por géneros).

A coesão e a coerência integram-se no conceito de conectividade, uma das propriedades que permite classificar uma determinada manifestação linguística como texto, uma vez que existe *interdependência semântica das ocorrências textuais* (Mateus, Brito, Duarte & Fria, 1983: 187). Os mesmos autores referem que tal interdependência pode-se manifestar como ordenação linear dos elementos linguísticos – conectividade sequencial ou coesão, e pode, ainda, resultar da forma como se estrutura o conhecimento das coisas do mundo – conectividade conceptual ou coerência.

Pereira e Azevedo (2005: 21), referindo um modelo do desenvolvimento na escrita em crianças do nível do pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), construído a partir de um estudo realizado na Universidade de East Anglia (Reino Unido), indicam que, numa fase avançada da aprendizagem da escrita (mais próximo dos 9 anos, portanto, crianças que frequentam o 3.º- 4.º anos de escolaridade), para além da escrita associativa, quando já se começam a produzir frases complexas, a construção e manutenção da coesão textual é um aspeto comportamental a aprender.

Neste sentido, a coesão gramatical (da qual fazem parte a coesão frásica, interfrásica, temporal e referencial) e, ainda a coesão lexical, assumem particular relevância na aprendizagem da escrita (por géneros), na medida em que são *processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual* (Mateus et al., 1983: 190).

Atendendo ao pouco tempo disponível para a execução do projeto, ao nível de escolaridade e à dificuldade detetada na fase de abertura da SE, quanto ao estabelecimento de ligações linguísticas significativas, a díade optou por trabalhar, em módulos, a questão da coesão interfrásica, na figura dos conectores (frásicos) discursivos.

Os conectores discursivos *são uma classe de marcadores discursivos, que ligam um enunciado a outro enunciado ou uma sequência de enunciados a outra sequência,*

estabelecendo uma relação semântica e pragmática entre os membros da cadeia discursiva (in Dicionário Terminológico para consulta em linha²), podendo ser classificados morfológicamente como, por exemplo, interjeições, advérbios ou conjunções.

²Consultado em maio 2013, de <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>

CAPÍTULO 4
Orientações Metodológicas

1. Tipo de investigação

O projeto de intervenção desenvolvido no contexto da PPSA2 inscreveu-se na lógica da metodologia de investigação-ação. Trata-se de uma metodologia que é vista como um processo que envolve, por parte do investigador (neste caso, com um duplo papel - de intervenção e da investigação da intervenção), uma autoanálise reflexiva contínua e cuidada da sua prática, da qual emergem, continuamente também, ações específicas com vista a uma melhoria de tal prática (Schmuck, 2006).

Stringer, Christensen & Baldwin (2010: 1) definem investigação-ação, ao nível da investigação em educação, *as a cyclical, repetitive process of inquiry that guides teacher preparation and instruction*, clarificando que é uma metodologia que pode ser utilizada, não só com vista à pesquisa e resolução de um problema específico no contexto educativo, mas, ainda, como um processo a integrar na rotina da sala de aula.

Assim, a investigação-ação não pretende ser um momento breve, passageiro, mas, antes, uma forma de estar e de ser, que conduz a uma prática em sala de aula mais eficiente, na medida em que se torna num instrumento que contribui para o professor sistematicamente se consciencializar sobre o potencial dos seus alunos e o compromete com o desenvolvimento de tal potencial (Stringer *et al.*, 2010: 9).

De facto, quando o professor é investigador, planeia, ensina e avalia, integrando, ainda, em cada uma dessas fases, de uma forma articulada e cíclica, a sequência *observar, pensar e agir*. Dito de outra forma, o docente recolhe dados de *observação* da realidade (e do diálogo com essa realidade), das experiências dos alunos, das suas capacidades e *reflete* de que forma as suas propostas poderão contribuir para uma aprendizagem mais eficaz, na qual o aluno seja, efetivamente, o principal ator do processo – fase de planeamento. Em seguida, o professor *coloca em prática* tais propostas – fase do ensino - e, de novo, observa as reações dos alunos, recolhendo novos dados (de observação, de diálogo) para poder analisar criticamente o que correu bem, do ponto de vista do processo de aprendizagem, e assinalar aspetos que poderiam ser melhorados (e de que forma poderiam ser melhorados) – fase de avaliação (Stringer *et al.*, 2010).

Portanto, através da metodologia de investigação-ação, o aluno torna-se (ou deve tornar-se) o centro do processo, uma vez que é dele que emergem informações sobre os seus próprios interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem e é para ele que

convergem as ações pedagógicas do professor, que sobre elas refletiu previamente, de acordo com as necessidades do aluno.

Desta forma, por um lado, o professor vê potenciada a eficiência do seu plano de ação, pelo rigor, exatidão e precisão que se impõe para intensificar a qualidade do processo de aprendizagem; por outro, o aluno beneficia do cuidado com que o professor desenvolve a sua ação, ao mesmo tempo que, através do diálogo com ele, é implicado no processo de aprendizagem pela autorregulação e consciencialização da sua construção de conhecimento (Silva, 2000).

O projeto de intervenção configurou-se, pois, como um projeto de investigação-ação, na medida em que articulou os processos de *observação*, *reflexão (avaliação)*, *planificação* e *ação (ensino)*, já referidos, tendo-se produzido um diálogo reflexivo com a colega da PPSA2, as respetivas orientadoras e os alunos.

Desta forma, o projeto incidiu sobre uma temática específica, de que falaremos adiante, e foi devidamente ajustado ao grupo de alunos – como explicitaremos -, embora, na verdade, a díade pedagógica tenha procurado integrar tal metodologia nas suas intervenções diárias, para além do projeto que aqui está em causa, com o objetivo de, por essa via, construir conhecimento sobre uma prática pedagógico-didática mais sólida, consistente e eficaz.

2. Objetivos de investigação

O projeto de investigação-ação foi, portanto, concebido não só em conjunto com a professora orientadora e a professora cooperante, mas, também, em reflexão com a colega Ana Catarina Sousa.

Após algum tempo de pesquisa, observação e diálogo, estabeleceu-se que o projeto seria apenas um, com intervenções de ambos os elementos da díade da prática pedagógica, de acordo com a programação pré-estabelecida na unidade curricular de PPSA2, isto é, cada um dos elementos interviria de forma alternada, semana a semana. No entanto, apesar da unicidade do projeto, identificaram-se duas dimensões diferentes que seriam objeto de análise, residindo nessa diferenciação a distinção entre os dois trabalhos de fim de curso para os elementos do par pedagógico.

Assim, tal projeto integrou o desenvolvimento de uma *sequência de ensino* que incluiu momentos de escrita e reescrita em interação, nas aulas, o que fez emergir dois aspetos fundamentais: os textos e a interação na reescrita. Ou seja, por um lado, pretendia-se analisar a influência da *sequência* nos textos produzidos, e, por outro, desejava-se perceber o impacto da sequência nas interações desenvolvidas no processo de produção textual.

Este trabalho versa, exatamente o primeiro aspeto enunciado: a análise da qualidade do texto reescrito a pares - e a sua ligação à sequência de ensino projetada e implementada -, comparativamente aos respetivos textos individuais. Para tal, traçaram-se os seguintes objetivos:

1. Avaliar (alguns) indicadores de progressão da qualidade textual nas produções colaborativas dos alunos, tendo como referência as opções de ensino para o nível de escolaridade em causa;
2. Verificar, nesta experiência, as potencialidades da escrita colaborativa;
3. Compreender os benefícios do processo de reflexão sobre a Língua, em aula, com mediação forte do professor, para o processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares.

4. Caracterização do contexto educativo

A observação sobre o contexto educativo é um elemento fundamental para o desenvolvimento da metodologia de investigação-ação, como já foi aludido, portanto, importa, antes de mais, apresentar uma breve caracterização do contexto onde foi concretizado o projeto, relevando aspetos pertinentes que justifiquem essa concretização.

O trabalho realizou-se com alunos do 3.º ano de uma escola básica do 1.º CEB, pertencente a um agrupamento de escolas do concelho de Aveiro. Trata-se de um agrupamento que se insere em zonas semiurbanas de três freguesias distintas do mesmo concelho e cuja sede está situada numa escola básica 2/3.

De referir, ainda, que os alunos do 3.º e 4.º anos da escola básica n.º 1 em causa, por uma questão logística, frequentam as aulas no recinto da escola sede do agrupamento, num complexo provisório construído para o efeito.

A consulta documental dos registos dos alunos e, também, o diálogo com a professora titular revelou que a referida turma é constituída por 19 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, provenientes, essencialmente, de famílias ditas “tradicionais” (pai, mãe e irmão(s)) - embora existam alguns casos de famílias monoparentais. Importa assinalar, também, que as habilitações literárias dos encarregados de educação (EE) variam entre o 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB e o nível superior, sendo que a grande maioria possui habilitações de nível superior. De referir que, excetuando-se um ou outro caso, os EE demonstram interesse pelo percurso escolar das crianças, participando nas reuniões de avaliação ou procurando esclarecimentos junto da professora titular.

No que respeita às vivências semanais extracurriculares, constatou-se que cinco crianças frequentam a oferta das Atividades Extracurriculares da escola, e as restantes, as Atividades de Tempos Livres de outras instituições.

Trata-se de uma turma com alunos que, de uma forma geral, são bastante participativos, interessados, detentores de um bom nível de cooperação na rotina da sala de aula, boa capacidade de trabalho, atenção, empenho e raciocínio. Demonstram, ainda, uma forte vontade de explorar, manipular e criar, qualquer que seja a área curricular em questão.

Contudo, apesar de se denotar uma dinâmica de à-vontade geral dentro da sala, existem algumas crianças que inspiram preocupação, no que respeita ao seu nível de bem-estar emocional e de implicação, nomeadamente nas atividades em grande grupo, precisamente por demonstrarem insegurança e mesmo algum desconforto na participação e na resolução de tarefas mais complexas.

De notar, também, que existem dois alunos com necessidades educativas especiais, que são acompanhados de forma concreta tanto pela professora titular, como pela professora de educação especial destacada no Agrupamento.

Ainda assim, mesmo considerando as crianças que inspiram alguma preocupação, verificou-se que os resultados das avaliações finais, de uma forma geral e excetuando-se o caso dos alunos com necessidades educativas especiais, tendem a situar-se entre o nível do *Satisfaz* e o nível do *Satisfaz Muito Bem*, com principal incidência para o *Satisfaz Bem*.

Quanto à organização do espaço, a sala está organizada em grupos de três alunos – estrutura habitual desde o 1.º ano de escolaridade -, que vão sendo alterados de três em três

semanas, dando oportunidade a cada aluno para interagir com todos os elementos da turma. Embora a sala esteja organizada desta forma, há diversidade de tipo de trabalho, uma vez que a dinâmica em sala de aula permite tanto a realização de trabalho de grupo, como de trabalho individual, ou, ainda, o trabalho a pares.

Regista-se, no entanto, a evidência de o trabalho colaborativo efetivo ser uma dimensão que muitos alunos não conseguem, ainda, entender e praticar de forma produtiva. De facto, alguns dos alunos evidenciam ser bastante competitivos na resolução das tarefas, parecendo ter alguma dificuldade em desenvolver estratégias eficazes de trabalho colaborativo, nomeadamente ao nível da negociação de ideias, o que, pelos conflitos daí advindos, acaba por colocar dificuldades à entreajuda favorável.

No que respeita à organização curricular, nomeadamente para as áreas do Estudo do Meio (EM), da Língua Portuguesa (LP) e da Matemática (M), os programas para o 3.º ano são muito extensos e abrangem muitos conteúdos que necessitam de um aprofundamento e sistematização consistentes. Assim, o horário semanal das diferentes áreas curriculares surge em função desta condição, o que não permite desenvolver um trabalho mais aprofundado ao nível das diferentes dimensões da área das Expressões – também ela contemplada na organização curricular do 1.º CEB.

Desta forma, é dada prioridade, pela docente titular, aos conteúdos de LP, M e EM, abordando-os, na maioria das vezes, de uma forma compartimentada, relegando para segundo plano as atividades de índole criativa, que ocorrem, sobretudo, em momentos de poucos afazeres.

Por fim, torna-se, ainda, pertinente conhecer algumas características da natureza do trabalho realizado, pela professora titular, em sala de aula, na área de LP, nomeadamente, sobre o género textual em apreço neste estudo, uma vez que a aprendizagem da escrita pelo género é um dos eixos condutores do presente projeto, de acordo com o ponto 2 do Capítulo 3.

Assim, durante o período de observação destinado à PPSA2, verificou-se, nas aulas de LP, o predomínio do trabalho, por parte da professora titular, sobre o tipo de texto narrativo, ancorado, particularmente, ao género *conto* e, ainda, sobre o texto de forma lírica – o poema. Normalmente as propostas passavam pela leitura dos textos, pela pesquisa, no dicionário, do significado de palavras desconhecidas ou pela reflexão conjunta sobre o

sentido de expressões menos conhecidas bem como, também, sobre partes do texto que não se revelassem tão claras para os alunos.

Seguiam-se as tarefas de escrita, a partir do tema do texto estudado. Podiam ser tarefas concretizadas de forma individual, em pares, em grupo ou, ainda, em grupo-turma. A título de exemplo, a professora introduzia, em tais tarefas, dinâmicas do tipo “tempestade de ideias” sobre algumas palavras-chave relativas ao tema do texto em estudo e, a partir da qual, se produzia um texto com a turma, ou, então, surgia, a propósito da reescrita individual do texto, a obrigatoriedade de introdução de determinadas classes de palavras, como adjetivos, que acrescentassem valor estilístico à produção pretendida.

A análise dos textos que serviam de ponto de partida para as atividades de escrita prendia-se bastante com as características estruturais – o macro texto -, e apoiava-se na utilização de instrumentos, tais como listas de verificação do manual de LP, ou planos de texto construídos em conjunto com o grupo-turma.

A caracterização do contexto educativo permitiu-nos, portanto, destacar aspetos que, naturalmente, foram relevantes e decisivos nas opções pedagógico-didáticas que foram tomadas no âmbito do projeto de investigação-ação, contribuindo para robustecer, assim, a sua fundamentação a este nível.

Desta breve caracterização das práticas habituais de leitura e de escrita na aula de LP da nossa turma, considerámos que se destacava também a necessidade de trabalhar outros géneros textuais, como forma de acesso ao entendimento, por parte dos alunos, de outros tipos de produções textuais presentes no quotidiano e, por último, a importância de conceber estratégias de ensino-aprendizagem com integração de diferentes áreas curriculares, também de maneira a rentabilizar o tempo letivo, cuja gestão, por vezes, como indiciámos, se revelava problemática, com prejuízo de algumas áreas tomadas como “menores”, em benefício das disciplinas “de conteúdo”, de programa extenso.

5. Constituição dos pares de trabalho

Os dados recolhidos no decorrer do projeto de investigação-ação são relativos a textos que foram produzidos em diferentes fases do projeto e de forma distinta.

Assim, de acordo com a sequência de ensino que foi desenhada (ponto 6 do presente capítulo), recolheram-se 17 textos³ produzidos individualmente, no início do projeto. Posteriormente, na fase final do projeto, foram selecionados dez alunos que realizaram uma tarefa de reescrita a pares, a partir dos respetivos textos individuais, tendo-se, então, recolhido cinco textos reescritos.

A natureza do estudo realizado, que consistia, por fim, em recolher não só as produções escritas, mas também os dados relativos às interações entre os elementos dos pares aquando da tarefa de reescrita (destinando-se estes últimos, para efeitos de análise da colega da PPSA2, Ana Catarina Sousa), carecia de meios audiovisuais apropriados para tal.

Assim sendo, só tendo disponíveis cinco dispositivos, a díade pedagógica estabeleceu dois critérios de seleção dos dez alunos pretendidos: os seus níveis de desempenho na área da LP e a sua caracterização, no que respeita à forma de trabalhar em grupo.

Os restantes sete alunos, distribuídos por dois grupos de dois e um grupo de três, também realizaram a tarefa proposta, tendo a instrução da tarefa sido explicada a toda a turma, na mesma altura.

A díade procurou, portanto, formar pares heterogéneos e complementares, isto é, que incluíssem alunos com diferentes níveis de desempenho na escrita de textos. Para essa escolha contribuiu a observação realizada por nós sobre a produção de textos narrativos (antes da implementação da SE) e informativos (na fase de abertura da SE) dos aprendentes. Assim, tanto foram escolhidos alunos que apresentavam bastante facilidade na expressão escrita, como aqueles que demonstraram mais dificuldades nesta dimensão e que beneficiariam especialmente das condições do projeto, em relação à sua progressão na área da LP.

Procurou-se, ainda, cruzar os dados da prestação escolar com as características pessoais implicadas na forma de trabalhar em grupo, uma vez que pretendíamos gerar condições que evidenciassem os benefícios do trabalho colaborativo para o processo de aprendizagem. Estes só tinham mais condições para serem potenciados se procurássemos juntar alunos cujas personalidades fossem facilitadoras de tal processo de colaboração. A caracterização que faremos de seguida dará conta da formação dos pares, também atendendo a este critério.

³ Os alunos com necessidades educativas especiais não participaram no projeto, para que o desenvolvimento do seu currículo alternativo não fosse prejudicado.

De notar que a questão da constituição de pares heterogêneos, neste estudo, fundamenta-se em resultados de estudos anteriores (Aleixo, 2001; Gomes, 2006; Santana, 2003), que demonstraram benefícios para a aprendizagem (da escrita) dos alunos e que foram produzidos em condições de trabalho colaborativo heterogêneo.

(a) Par AF & G

Os alunos que formam este par integram a turma desde o 1.º ano de escolaridade, sendo alunos bastante interessados e participativos. Gostam de partilhar a sua opinião na aula, implicando-se muito nas tarefas propostas. Apesar do bom nível de participação, o aluno AF demonstra, com frequência, um comportamento mais competitivo – no sentido de querer ser sempre o primeiro, ser sempre o melhor –, do que o aluno G, que demonstra mais ponderação.

Ambos parecem sentir-se à vontade em todas as áreas curriculares, embora o aluno AF demonstre um especial interesse por Matemática.

No que respeita às competências de escrita, o aluno AF revela uma tendência para produzir textos – tanto narrativos, como informativos –, organizados e criativos, com parágrafos com algum nível de elaboração, uma vez que procura clarificar a ideia apresentada, integrando elementos que contribuem para uma melhor coesão textual.

O aluno G demonstra mais à-vontade na produção de textos narrativos. Já em relação aos textos informativos, embora apresentem organização, revelam menos elementos de coesão textual, sendo que os parágrafos são mais curtos e mais sincopados.

A díade considerou que, embora AF e G sejam dois bons alunos, AF poderia beneficiar do trabalho com G, na medida em que a sua faceta competitiva seria atenuada pelo nível de ponderação de G, como já aconteceu em ocasiões anteriores de trabalho conjunto, e, uma vez que o aluno AF tem tendência a impor a sua opinião quando confrontado com alunos com um nível de desempenho escolar inferior, este não seria o caso já que AF considera G igualmente “bom aluno”.

Por outro lado, o aluno G beneficiaria da capacidade de AF em produzir textos com um melhor nível de clarificação e coesão textual.

(b) Par F & R

A aluna F, tal como os colegas AF e G, está integrada na turma desde o 1.º ano de escolaridade, demonstrando um bom nível de participação, reflexão e implicação nas tarefas da aula. Demonstra, igualmente, à-vontade em todas as áreas curriculares e, no desenvolvimento dos trabalhos de grupo, revela ser um elemento estabilizador, na medida em que assume uma postura ponderada, refletida e fundamentada, procurando auxiliar os colegas com mais dificuldades para que estes não “fiquem para trás” na execução da tarefa.

O aluno R foi transferido, no 1.º período, do presente ano letivo, de uma escola pertencente a um agrupamento vizinho e, no início da PPSA2, a díade deparou-se com um aluno tímido, com baixa autoconfiança e revelador, em certas ocasiões, de um certo mal-estar. À medida que o tempo foi passando, esta situação evoluiu favoravelmente, no sentido de o aluno, aos poucos, se tornar mais participativo. Apesar disso, demonstra necessitar, algumas vezes, de acompanhamento ao longo das tarefas – outras vezes, apenas de um acompanhamento inicial -, para que as consiga concretizar com sucesso, especialmente no que respeita a atividades de leitura e de escrita, que parecem ser muito penosas para ele. Quando se sente motivado, a sua expressão corporal revela mais confiança e bem-estar, em especial quando confrontado com tarefas da área de Estudo do Meio ou com alguma componente lúdica de tarefas associadas a qualquer área curricular.

No que respeita aos trabalhos de grupo, o aluno R tanto demonstra sentido de responsabilidade perante a tarefa a realizar, se sentir que a sua presença é valorizada, como demonstra algum alheamento se sentir que “vale menos” que os restantes elementos do grupo.

Quanto às competências de escrita, a aluna F produz textos narrativos organizados e criativos, em que procura integrar elementos de auxílio de clarificação de ideias, aumentando o nível de coesão textual, embora, no caso dos textos informativos, ainda surjam alguns parágrafos sincopados.

Já o aluno R demonstra algumas dificuldades ao nível das tarefas de escrita, na medida em que despende um grande esforço físico na escrita das palavras, necessitando, portanto, de mais tempo para produzir textos (narrativos ou informativos); isto é, o aluno, apesar de se encontrar no 3.º ano, ainda não automatizou o aspeto gráfico e ortográfico da escrita, daí

que a componente textual – tão complexa e exigente – se revele particularmente problemática.

O seu ritmo mais lento, em relação a outros alunos, nem sempre se coaduna com o ritmo da aula e, por vezes, este aluno desmotiva-se com grande facilidade em tarefas desta natureza, se não houver acompanhamento. De facto, na tarefa individual de escrita do texto informativo R careceu de um certo auxílio, na medida em que foi necessário questionar o aluno sobre o que queria escrever, lembrando-o das diferentes ideias veiculadas pelos documentos de apoio disponíveis nessa ocasião.

Apesar desta interferência (inicialmente da professora titular e, posteriormente, por parte de um dos elementos da díade pedagógica), considerou-se o seu texto para análise, uma vez que o aluno R demonstra capacidade de reflexão e alguma criatividade nos conteúdos dos seus textos, conseguindo evoluir favoravelmente quando consegue ultrapassar o enfoque na penosidade da mecânica do ato de escrever.

A opção pela junção destes dois alunos deve-se, portanto, aos seus diferentes níveis de competências de escrita e ao facto de se ter verificado o cuidado e a atenção que F demonstrou para com R em ocasiões de trabalho anteriores. Portanto, R beneficiaria das capacidades de escrita, de reflexão e de motivação de F e esta, do confronto de ideias com R.

(c) Par B & S

A aluna B é uma aluna transferida no 1.º período do presente ano letivo de uma escola pertencente a um agrupamento vizinho. Trata-se de uma criança muito organizada e cuidadosa na apresentação dos cadernos e dos trabalhos. É um pouco tímida, reservada e distrai-se com facilidade (sem, no entanto, tender a distrair os colegas), embora participe quando interpelada.

Demonstra gosto pela Expressão Plástica e pela Língua Portuguesa, revelando produzir textos com alguma criatividade, com recurso a períodos curtos. No entanto, verificam-se algumas dificuldades ao nível da clarificação das ideias que pretende veicular e em relação à conetividade. Por este motivo, e por se distrair com facilidade, também esta aluna foi acompanhada no processo de escrita individual do texto informativo, pela professora

titular. Ainda assim, e apesar desta interferência, o texto foi um dos selecionados, não tendo sido consideradas as correções realizadas pela docente.

Quanto aos trabalhos de grupo, a aluna B segue as tendências das características do grupo, isto é, tende a distrair-se quando o grupo não é tão produtivo e tende a empenhar-se quando o grupo possui elementos participativos.

O outro elemento deste par, a aluna S, pertencente à turma desde o início do 1.º CEB, revela alguma timidez, associada a alguma insegurança, mas é uma criança interessada, participativa e que procura clarificar as suas dúvidas. Parece gostar de trabalhar em Expressão Plástica e fica especialmente motivada quando as tarefas apresentam uma componente lúdica.

Apresenta, ainda, algumas dificuldades nas tarefas que envolvem tanto o raciocínio matemático, como a escrita de textos, na medida em que demonstra alguns problemas ao nível da construção frásica e da conetividade textual, especialmente nos textos informativos.

Apesar das suas dificuldades, nos trabalhos conjuntos é uma aluna participativa, responsável e tende a ajudar os elementos com mais dificuldades. Por este motivo e pelo facto de as duas alunas terem aparentado, em ocasiões anteriores, trabalhar de forma complementar e cúmplice, formou-se este par. Assim, a aluna B beneficiaria, predominantemente, do espírito de iniciativa da aluna S e S beneficiaria da criatividade de B.

(d) Par L & P

A aluna L parece ser uma criança interessada, embora reservada no que respeita à participação oral na aula. Contudo, quando interpelada e se segura de si mesma, demonstra um raciocínio organizado e coerente. Manifesta, ainda, especial prazer em realizar tarefas de Expressão Plástica.

As produções textuais de L são criativas, organizadas e claras, embora com tendência para alguns erros ortográficos. No caso dos textos informativos, surgem, também, parágrafos sincopados.

No que respeita ao trabalho em grupo, a aluna L é um elemento dedicado e conciliador, procurando envolver os restantes elementos na execução das tarefas.

O aluno P é uma criança muito curiosa, empenhada e participativa. Parece ser, ainda, bastante exigente consigo própria, uma vez que demonstra desconforto quando a tarefa não é bem executada à primeira tentativa, resultando, por vezes, em frustração, que tem dificuldade em gerir e ultrapassar.

Revela à-vontade em qualquer das áreas curriculares e a sua expressão escrita revela criatividade, domínio e reflexão sobre os conteúdos e clareza na exposição, contudo, é um aluno que produz bastantes erros ortográficos, alguns dos quais relacionados com dificuldades na discriminação oral de sons (por exemplo, confusão entre o som [t] e o som [d]) e outros relacionados com a insuficiente reflexão sobre a forma correta de escrever as palavras, nomeadamente o esquecimento de acentuação ou de algumas letras (por exemplo, *madou*, em vez de *mandou*). De referir que, quando é dado tempo ao aluno para rever o texto, consegue autodetetar alguns dos erros e corrigi-los.

Quanto aos trabalhos em grupo, é um aluno bastante empenhado e que também aparenta ser um elemento estabilizador, uma vez que procura conjugar várias opiniões para o desenvolvimento favorável da tarefa.

O facto de L ser mais reservada e P mais comunicativo e o facto de já terem trabalhado, anteriormente, de forma produtiva no mesmo grupo contribuíram para a decisão de formação deste par. A calma de L poderia levar P a ser mais cuidadoso com os erros ortográficos e a expressividade de P poderia estimular L nas suas intervenções. Importa referir, ainda, que os textos individuais destes alunos apresentam ideias muito similares, embora expostas de forma distinta e, portanto, seria benéfica essa troca de opiniões e de visão da construção do texto.

(e) Par AS & MI

O aluno AS parece ser uma criança interessada, embora seja mais reservado no que respeita ao seu contributo oral na aula. Quando a dinâmica da aula o motiva, participa com bastante empenho, revelando um bom raciocínio e uma boa capacidade reflexiva. Em situações de maior pressão demonstra muito nervosismo, o que perturba o desenvolvimento do seu raciocínio e a clareza na sua exposição oral.

Os seus textos apresentam-se lógicos, organizados e coerentes, embora com algumas falhas ao nível ortográfico, que procura corrigir com algum cuidado.

No que respeita aos trabalhos de grupo, o aluno AS é muito empenhado, embora tenha tendência a passar despercebido se o grupo for constituído por alunos mais comunicativos. No entanto, quando se sente motivado a partilhar a sua opinião e a intervir, fá-lo com coerência e de forma fundamentada.

A aluna MI foi transferida no presente ano letivo de outra turma do 3.º ano da mesma escola. Parece ser interessada e participativa, embora se distraia com alguma facilidade, o que prejudica o desenvolvimento do seu raciocínio e a compreensão de conteúdos mais abstratos. Aparenta gostar da área de Estudo do Meio e de Expressão Plástica.

Apesar do nível de desatenção, esta aluna revela uma grande criatividade nas suas produções escritas, coerência no encadeamento das ideias e, mesmo, correção na construção frásica, introduzindo elementos que procuram clarificar tais ideias. No entanto, apresenta, também, tendência para os erros ortográficos, uns pela confusão de alguns sons (por exemplo, *peixes* escrito como *peises*, *rei* escrito como *rai*) ou, por distração, sobretudo no caso da acentuação ou no esquecimento de algumas letras que compõem a palavra.

Quanto à prestação de MI nos trabalhos de grupo, assinala-se que a sua propensão para se distrair, pode dispersar os restantes elementos, caso não haja um líder que ajude a fazer evoluir favoravelmente a execução do trabalho. Na ausência de um líder ponderado, pode, ainda, esta aluna impor a sua opinião, quando não aceita outras ideias. Pelo contrário, na presença de colegas que mantêm um ritmo de trabalho produtivo, tende a ser mais colaborativa e menos distraída.

A natureza calma, ponderada e rigorosa do aluno AS seria, assim, benéfica na interação com a aluna MI, de natureza mais extrovertida e menos reflexiva, para além de que AS teria um papel mais assertivo na correção de erros ortográficos. Por outro lado, AS beneficiaria da criatividade de MI, bem como da sua capacidade de integrar diferentes ideias no mesmo parágrafo.

6. Justificação do género de texto escolhido

A díade optou pelo trabalho em torno do texto de tipo informativo, num género semelhante aos textos de folhetos turísticos, devidamente adaptado ao nível e faixa etária dos alunos.

A escolha referida resulta da concertação entre algumas dimensões da gestão curricular para o 3.º ano de escolaridade, por um lado, e, por outro, da necessidade, já aludida anteriormente, de promover na escola o estudo dos textos de registo académico, que parecem ser textos pouco estudados, mas que, afinal, veiculam o tão importante conhecimento escolar e de cujo domínio efetivo, provado por via oral e escrita, depende o sucesso de cada aluno.

Do ponto de vista da gestão curricular, a exploração do texto informativo no desenvolvimento do projeto encontra-se legitimamente enquadrada, uma vez que o programa de português do ensino básico (1) e as respetivas metas curriculares (2) corporizam esse trabalho nos seguintes descritores de desempenho:

- (1) «Elaborar um texto informativo-expositivo – relativo a uma experiência/observação, explicação de um fenómeno, uma viagem, desenvolvimento de um tema...» (Reis *et al.*, 2009: 45).
- (2) «Escrever pequenos textos informativos, a partir de ajudas que identifiquem a introdução ao tópico, o desenvolvimento do tópico com factos e pormenores, e a conclusão.» (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012: 23).

O estudo do texto informativo, tendo em conta o contexto educativo, debruçou-se, numa primeira fase e por comparação com o trabalho feito por nós para o texto narrativo, na compreensão da sua estrutura, tendo ainda em conta o destinatário e o objetivo do texto, para, em seguida, se destacarem aspetos específicos relacionados com mecanismos de estruturação textual, nomeadamente a questão da conectividade.

Apresenta-se, em seguida, a descrição detalhada da sequência de ensino, para um melhor entendimento dos contornos e das dinâmicas que desembocaram em registos textuais que foram fruto de análise posterior.

7. Descrição da sequência de ensino

O projeto foi desenhado considerando uma sequência de ensino com cinco fases, como se pode observar na figura seguinte:



Figura 2: As cinco fases da sequência de ensino desenvolvida com os alunos.

A intervenção empírica iniciou-se com o estudo de dois textos informativos. Em primeiro lugar, um texto informativo sobre as cegonhas e, em segundo lugar, um texto informativo mentor sobre um tema relacionado com a temática de Estudo do Meio em vigor, “O Património local”. Seguiu-se a escrita individual de um texto do mesmo tipo.

Após análise dos textos escritos, feita pela díade pedagógica, identificou-se, ao nível da conectividade textual, uma dificuldade na explicitação da coesão, tendo sido trabalhada na fase posterior com os alunos, em sala de aula. Por fim, surgiu o momento de reescrita, a pares, de um único texto informativo (tendo por base as respetivas produções individuais iniciais de cada um dos elementos do par).

A descrição detalhada de cada fase do projeto encontra-se exposta em seguida, para uma melhor compreensão da respetiva dinâmica. De notar que, para cada uma das fases, surgem objetivos de investigação e objetivos pedagógicos, verbalizados no Programa como descritores de desempenho e aqui parafraseados por nós. Os primeiros estão ao serviço dos três grandes objetivos apresentados no ponto anterior e os dois últimos relacionam-se com o que era esperado dos alunos durante e no final da intervenção pedagógica.

- Fase I: *Introdução ao texto informativo* –

Número de sessões:	Data:	Duração (h):
1	05.11.2012	2.5
Objetivos de investigação:	<ul style="list-style-type: none">▪ Recolher dados (de observação) das competências leitoras e de escrita dos alunos, em textos informativos.	
Objetivos pedagógicos [leitura] (Reis <i>et al.</i>, 2009: 39):	<ul style="list-style-type: none">▪ Distinguir texto ficcional de texto não ficcional.▪ Identificar as principais características do texto narrativo e do texto informativo.▪ Detetar a informação relevante.▪ Esquematizar a informação relevante.	

A primeira fase do projeto iniciou-se com a leitura da fábula de La Fontaine, *A raposa e a cegonha* (in Cardoni, 2002, Anexo 1), seguida de diálogo com os alunos em torno do conteúdo do texto e dos seus conhecimentos sobre as cegonhas. Os alunos demonstraram conhecer, com alguma facilidade, bastantes factos sobre as cegonhas, uma vez que partilharam fenómenos correspondentes a diferentes categorias, nomeadamente, o tipo de animal, o seu aspeto físico, o tipo de alimentação, onde pernoitam ou a forma como se reproduzem.

No momento seguinte apresentou-se um texto informativo sobre o mesmo animal (Pereira & Graça, 2009: 39, Anexo 2), que foi lido e discutido nos mesmos termos do primeiro texto, servindo de ponto de comparação relativamente ao tipo de informação que os alunos mobilizaram anteriormente.

A sessão continuou, desta vez com novo diálogo, concretizando e registando (Figura 3) a comparação entre os dois géneros de texto – fábula e artigo de enciclopédia (adaptado) -, atendendo ao destinatário e ao objetivo do texto, à disposição da informação, às categorias em que esta pode ser organizada, ao tempo verbal predominante e ao vocabulário utilizado – mais técnico e científico no texto informativo do que no texto narrativo (Pereira & Azevedo, 2003; Angulo & Bravo, 2010).

Do diálogo com os alunos destaca-se a agilidade com que revelaram entender que, enquanto o primeiro texto se pode integrar no campo da fantasia e do imaginário, o segundo texto veicula informações reais, sobre elementos reais. Ainda neste sentido, os alunos identificaram muito bem, também, o diálogo como marca integrante do texto narrativo e a funcionalidade das categorias de informação no texto informativo.

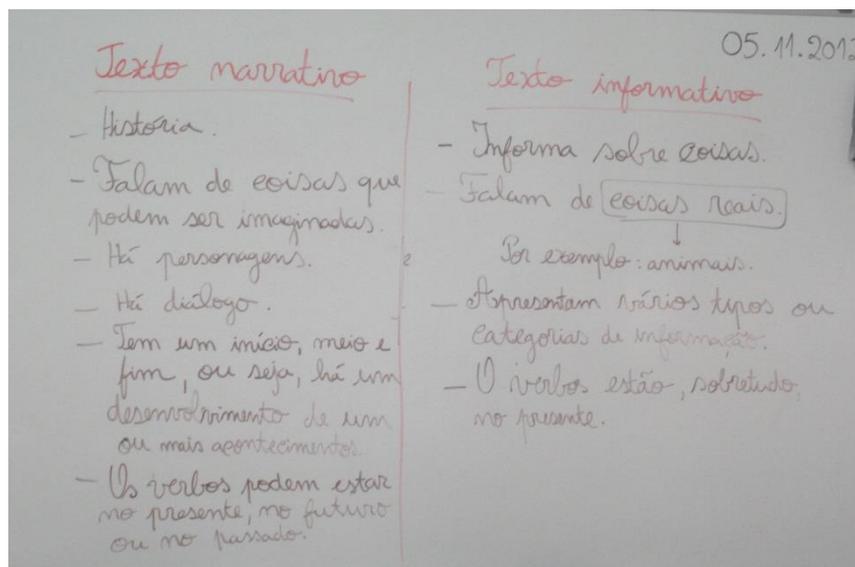


Figura 3: Registro da comparação entre o texto narrativo e o texto informativo.

Refletiu-se com os alunos, por fim, sobre a categorização da informação contida no segundo texto, preenchendo-se um esquema, que serviria de base para a construção de um cartaz (Figura 4). Neste caso, detetou-se algumas dificuldades pontuais (individuais) na sinalização de informação relevante, para efeitos de preenchimento do esquema, que foram acompanhadas e colmatadas através de um processo de reflexão conjunta com a turma. Apesar das dificuldades pontuais, o esquema foi devidamente preenchido.

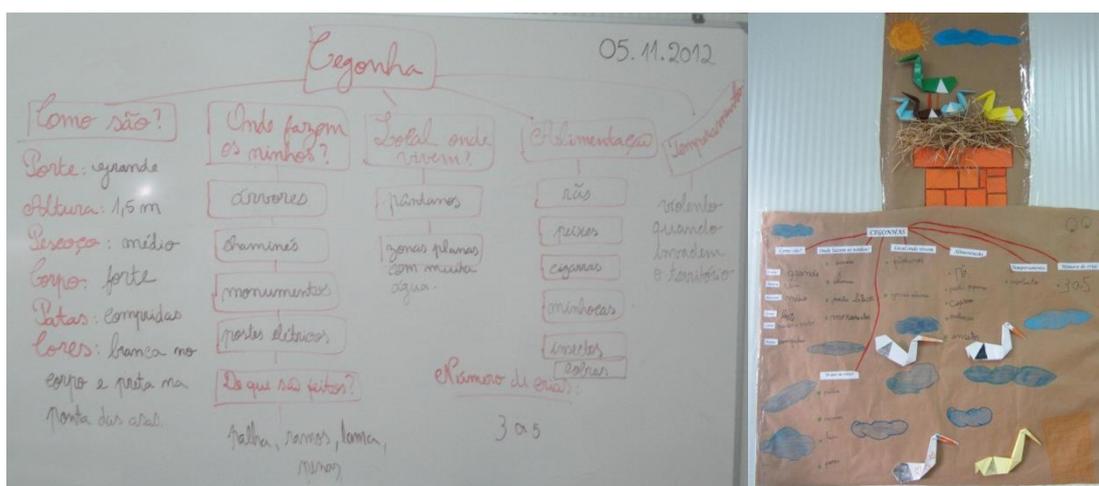


Figura 4: Categorização da informação do texto sobre as cegonhas (esquerda) e cartaz correspondente (direita).

- Fase II: Estudo de um texto mentor para o tipo informativo –

	Número de sessões:	Data:	Duração (h):
	1	12.11.2012	2.5
Objetivos de investigação:	▪ Recolher dados (de observação) da capacidade de compreensão de um texto no âmbito da área de Estudo do Meio.		
Objetivos pedagógicos [leitura] (Reis et al., 2009: 39):	▪ Apropriar-se de novos vocábulos. ▪ Identificar as principais características do texto informativo. ▪ Detetar a informação relevante. ▪ Utilizar técnicas específicas para selecionar, registar e organizar a informação.		

A fase II contemplou uma sessão em que se procurou destacar o estudo em torno de um texto informativo mentor (Anexo 3), construído pela díade da PPSA2, a partir de folhetos informativos recolhidos junto do Posto de Turismo da cidade de Aveiro e em colaboração com a professora Inês Cardoso, investigadora do grupo da Professora Luísa Álvares Pereira.

O tema do texto concebido recaiu, como já aludido, num conteúdo da área de Estudo do Meio que estava, naquele momento da prática pedagógica, a ser objeto de investigação pelos alunos e que se referia à temática do *Património da minha localidade*. Desta forma, procurou-se criar um instrumento que servisse de apoio para o desenvolvimento da compreensão de um texto de registo escolar, e que servisse para construir, ao mesmo tempo, conhecimento sobre a localidade de Aveiro.

Assim, o estudo do texto com os alunos, após a sua leitura, incidiu, num primeiro momento, no vocabulário do texto, pela pesquisa no dicionário das palavras que não conheciam e registo do significado no seu *Diário do descobridor de palavras*⁴ (Duarte, Colaço, Freitas & Gonçalves, 2011). Tal tarefa revelou-se demorada, uma vez que surgiram bastantes palavras e/ou expressões cujo significado os alunos desconheciam. Em 264 palavras que compunham o texto, assinalaram desconhecer entre 10 a 15, com destaque para *comercial, localização geográfica, casario, estatuto, herdado, padroeira, típicos* ou *exuberantes*.

Realizou-se, ainda, a análise de algumas expressões do texto e seu significado como, por exemplo, “sala de exposições” ou “Arte Nova”.

⁴ Trata-se de uma tabela de registo do significado de palavras desconhecidas pelos alunos, que são selecionadas por eles, a partir dos textos que leem na escola (Anexo 4).

Em seguida, retomou-se o diálogo no sentido de os alunos compreenderem e captarem a organização do texto e aspetos específicos, tais como: o destinatário e o objetivo do texto, a categorização da informação e a forma como se dispõe ao longo do texto, o tempo verbal predominante e o vocabulário utilizado, retomando e consolidando uma análise já feita previamente com o artigo sobre as cegonhas. Este processo integrou, ainda, a reflexão conjunta sobre a informação veiculada pelo texto, utilizando a estratégia do sublinhado por cores – cada categoria estaria sinalizada com uma cor -, para facilitar a deteção e, paulatinamente, a compreensão do modo de organização de informação relevante.

O resultado final foi a construção, com os alunos, de um “esqueleto” do texto - sob a forma de tabela -, atendendo à organização da informação, ou seja, por categorias (Anexo 5), estabelecendo-se um total de dez categorias: localização, atividades que promoveram o desenvolvimento da cidade, aquisição do estatuto de cidade, pessoas importantes para a história da cidade, património natural, património arquitetónico, meios de transporte, património cultural, atividades de lazer e património gastronómico.

Importa referir ainda que, ao longo do processo de diálogo e reflexão conjunta, os alunos revelaram algumas dificuldades, tanto na compreensão do conceito de património e de cultura - talvez pelo nível de abstração que lhes está associado -, como na verbalização da designação das categorias de informação. De facto, os alunos conseguiam descrever a categoria, mas não conseguiam, na altura, concretizar a respetiva designação geral. Apesar das dificuldades, o nível de participação dos alunos no processo foi bastante positivo.

- Fase III: *Produção individual inicial de um texto informativo* –

	Número de sessões:	Data:	Duração (h):
	1	13.11.2012	1.5
Objetivos de investigação:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recolher dados sobre a influência das estratégias da sequência no desenvolvimento de competências de escrita de textos informativos nos alunos. 		
Objetivos pedagógicos [escrita] (Reis <i>et al.</i> , 2009: 44 - 45):	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redigir textos, respeitando as convenções ortográficas e de pontuação. ▪ Elaborar um texto informativo-expositivo. 		

Na terceira fase do projeto retomou-se a categorização construída com os alunos na fase anterior, bem como as características estudadas do texto informativo e lançou-se uma

proposta de escrita individual de um texto informativo sobre Aveiro, que poderia ser dado a conhecer a outra turma do 3.º ano.

Os dados da observação do decorrer da tarefa de escrita revelaram que, enquanto alguns alunos consultaram o texto-modelo, outros preferiam apoiar-se na tabela construída na fase anterior. Constatou-se, ainda, que alguns alunos recorriam preferencialmente à enumeração de factos como forma de construção do seu texto a partir da tabela.

Importa lembrar que, nesta fase, se verificou a interferência por parte do adulto no trabalho de dois alunos, pelas suas dificuldades na expressão escrita (a aluna B e o aluno R), apesar de se pretender que a produção textual decorresse sem interferências dessa ordem, para que a díade pudesse analisar, de forma imparcial, quais as capacidades e dificuldades dos alunos. Não obstante, foram minimizadas tais interferências, seleccionando apenas o texto que fora genuinamente construído pelas crianças.

Uma primeira análise de todas as produções indicou que a grande dificuldade dos alunos na escrita do texto informativo relacionava-se com uma das propriedades *que uma manifestação da linguagem humana deve possuir para ser um texto (discurso)* (Mateus, *et al.*, 1983: 186): a conectividade, em concreto, a dimensão da coesão interfrásica.

Por exemplo⁵:

«Os meios de transporte de Aveiro são os comboios e os moliceiros. As atividades de lazer são passeios de moliceiro pelos canais.

O património gastronómico são os ovos – moles.»

(Texto do aluno AS, 13.11.2012)

Este excerto demonstra o efeito de texto-lista, recorrente em todos os textos individuais, embora em níveis de frequência diferentes. Observa-se a ausência de elementos de ligação entre as frases que ajudem o leitor a estabelecer relações entre os diversos assuntos focados e que se referem, todos, ao património da região de Aveiro.

⁵ O exemplo foi transcrito com correção dos erros ortográficos presentes no texto original.

- Fase IV: Construção da conectividade textual –

Número de sessões:	Datas:	Duração (h):
2	19.11.2012	2.5
	20.11.2012	1.5

Objetivos de investigação:

- Recolher dados (de observação) da capacidade de compreensão de mecanismos de coerência e coesão de um texto.

Objetivos pedagógicos
[expressão oral e leitura]
(Reis *et al.*, 2009: 33, 38):

- Produzir um discurso adequado à partilha de conhecimentos e informações.
- Mobilizar conhecimentos relativos à estrutura dos textos informativos que permitam propor alternativas de reescrita do texto.
- Distinguir relações intratextuais.
- Mobilizar conhecimentos prévios relativos ao uso de conectores na construção de coesão e coerência textual.

A penúltima fase do projeto permitiu, portanto, desenvolver com os alunos a explicitação de mecanismos discursivos relacionados, sobretudo, com a coesão dos textos, uma vez que, como já referido, foram detetadas dificuldades nesse âmbito, nos primeiros textos produzidos, especialmente na utilização excessiva da enumeração e na apresentação de frases/parágrafos sincopada(o)s, isto é, elementos textuais sem uma conexão explícita, quer ao nível do conteúdo, quer ao nível linguístico. Apresentamos, a título de exemplo, uma produção textual com tais características - algumas microestruturais sinalizadas

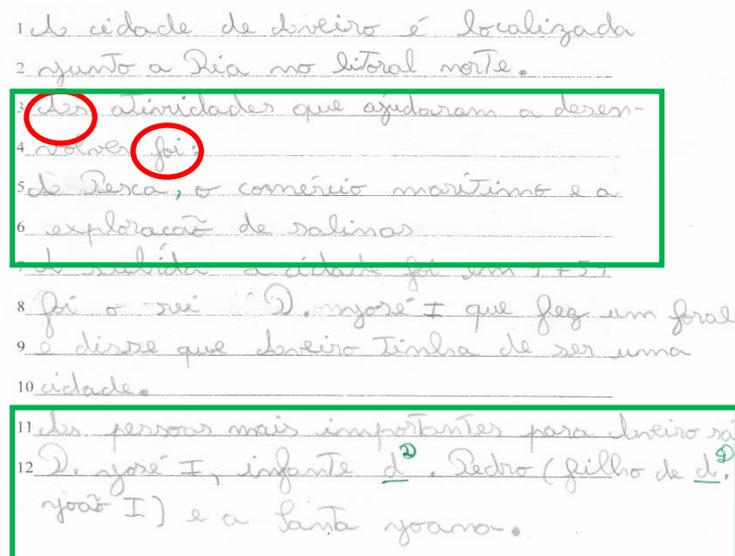


Figura 5: Produção textual individual do aluno G. Observam-se dois parágrafos (a verde) construídos apenas por recurso à enumeração e sem conexão aparente aos parágrafos circundantes. Pode-se observar, ainda, uma situação em que há falta de concordância entre o sujeito e o predicado (a vermelho).

A opção pelo trabalho em torno da coesão de um texto e, em particular, pela utilização dos conectores discursivos, enquadra-se curricularmente, pelo seguinte descritor de desempenho retirado de Reis *et al.* (2009: 44): «Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados.». Este descritor é acompanhado, ainda, por uma nota que integra exemplos de mecanismos de escrita dos textos a considerar: «Utilização de retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; utilização de conectores discursivos; estrutura compositiva e formato adequados; respeito pelo tema e intenção definidos.» (Reis *et al.*, 2009: 45).

Assim, inicialmente apresentou-se à turma um texto forjado pela díade a partir dos textos individuais produzidos na fase III, procurando exemplificar as suas falhas (Anexo 6) e pelo qual se concretizaram tarefas, sempre em grupo-turma, que levaram à sua reescrita, como sejam:

- Leitura do texto;
- Exploração da conexão entre as frases do texto, percebendo as suas relações e levantando hipóteses de construção de uma lógica para reescrever o texto;
- Diálogo sobre os conectores discursivos a utilizar no texto, a partir das hipóteses levantadas anteriormente;
- Diálogo em torno de questões a melhorar em futuras produções textuais, nomeadamente, a excessiva enumeração e a relação de concordância entre o sujeito e o predicado;
- Construção de uma tabela de conectores discursivos.

O texto reescrito em conjunto foi passado a computador e entregue aos alunos (Anexo 6), sendo, ainda, alvo de análise, do ponto de vista da organização da informação, com recurso à estratégia do sublinhado a cores, com sinalização da informação relevante e relacionada com cada categoria de informação. Analisou-se, igualmente, a tabela de conectores discursivos (Anexo 7).

O processo de reescrita conjunta revelou-se bastante complexo, intenso e rico. Trata-se de uma tarefa que requer tempo para questionar, propor, refletir, negociar e disponibilizar

para envolver e integrar todos os alunos no processo, alimentando a motivação para a participação e partilha de ideias, sem excluir ninguém. Importa referir que os alunos, embora participativos, demonstraram dificuldades ao nível da verbalização dos mecanismos linguísticos, nomeadamente ao nível da retoma de ideias, ou de utilização de elementos de ligação entre dois conteúdos. Este momento foi muito importante, também, para os elementos da díade da PPSA2, na medida em que houve uma maior consciencialização da necessidade de apoiar os alunos, neste caso, dando exemplos ou propondo hipóteses, de modo a ativar a designada *Zona de Desenvolvimento Proximal*, no que a esta matéria diz respeito, auxiliando-os, assim, a construir conhecimento.

O último momento desta fase, cujo resultado se pode observar na figura 6, reportou-se à análise, em grupo-turma, de um parágrafo de uma das produções iniciais, previamente selecionado, em que se pretendia, pela interação com os alunos, valorizar os aspetos positivos e trabalhar os aspetos menos bem conseguidos, para que o excerto fosse coeso.

«Sim Aveiro também tem atividades é a pesca o comércio marítimo e a exploração das salinas embora já não haja muitas.» (Excerto do texto do aluno MI, 13.11.2012)

20.11.2012
" Com Aveiro também ~~existem~~ atividades, como a pesca, o comércio marítimo e a exploração das salinas, embora já não haja muitas salinas que estejam a funcionar. ~~coração~~

Figura 6: Parágrafo analisado (em cima) e o resultado da sua reescrita conjunta, com a turma (em baixo).

Os alunos, inicialmente, demonstraram alguma dificuldade em concretizar a tarefa, mas, uma vez tendo sido prestado auxílio para iniciar a tarefa, a interação revelou-se produtiva.

- Fase V: *Reescrita a pares do texto informativo* –

Número de sessões:	Data:	Duração (h):
1	21.11.2012	1.5
Objetivos de investigação:	<ul style="list-style-type: none">▪ Recolher dados sobre a influência das estratégias da sequência no desenvolvimento de competências de escrita de textos informativos nos alunos.	
Objetivos pedagógicos [escrita] (Reis <i>et al.</i>, 2009: 44 - 45):	<ul style="list-style-type: none">▪ Reescrever o texto respeitando as convenções ortográficas e de pontuação.▪ Utilizar mecanismos de coesão e coerência adequados na reescrita do texto.▪ Produzir um discurso adequado à partilha de conhecimentos e informações.	

A última fase do projeto consistiu na reescrita colaborativa (a pares) de um único texto informativo sobre Aveiro, a partir dos respetivos textos individuais produzidos anteriormente. Para além dos textos individuais, os alunos poderiam consultar, igualmente, todos os textos e sistematizações trabalhados nas fases anteriores.

Assim, foram formados sete pares e um grupo de três alunos, tendo sido selecionados cinco pares, já descritos, para a recolha de dados. Quando nos questionaram sobre o porquê da presença dos dispositivos de gravação nas mesas, foi dito aos pares selecionados que estávamos a gravar “para ver como trabalhavam”. Os restantes questionaram porque não “tinham gravador”, ao que foi respondido que não havia gravadores suficientes e que, para já, iam ser os outros meninos os contemplados. Apesar de tudo e de nem todos os textos terem sido analisados, o processo de escrita de todos os alunos foi sempre apoiado e acompanhado.

Os textos dos pares selecionados e os respetivos textos individuais foram sujeitos a uma análise mais aprofundada, exposta no Capítulo 5.

Já foi referida anteriormente a observação da dificuldade de alguns alunos em trabalhar de forma realmente colaborativa. Assim, a opção por trabalhar a escrita num ambiente de colaboração no contexto educativo em questão parece ser pertinente, não só pelas vantagens para a aprendizagem da escrita, como pelos benefícios para a aprendizagem de competências sociais relacionadas e que parecem não estar, ainda, devidamente construídas.

No decorrer da investigação-ação, e quanto aos instrumentos de recolha de dados utilizados, esta foi feita, por um lado, com recurso aos dispositivos fotográficos (por forma a assinalar momentos de (re)escrita), de vídeo e áudio (para captar momentos de interação

pertinentes aquando da reescrita do texto) e, por outro, pelas folhas de registo da escrita (produção inicial – Anexo 8) e reescrita dos textos (produção final – Anexo 9). Acrescentar a estes instrumentos, ainda há a considerar o caderno de registo pessoal dos elementos da díade da PPSA2, especialmente no que respeita ao registo das reações dos alunos ao longo do desenvolvimento das várias fases da SE. Naturalmente que, para o presente estudo, foram utilizados os registos fotográficos, as folhas de registo da escrita e reescrita e, ainda, as anotações do caderno pessoal.

8. Descrição das etapas de registo e análise

O desenvolvimento da sequência de ensino, como já foi referido, fez emergir dez exemplares de textos informativos individuais e cinco exemplares de textos informativos reescritos a pares. Tais produções foram objeto de uma análise comparativa que incidiu, em primeiro lugar, ao nível da organização geral do texto, no que respeita ao número de parágrafos, períodos e palavras, para, no momento seguinte, entender de que forma os alunos estruturaram as categorias de informação sobre o tema tratado e, ainda, quais e como se processaram as operações de escrita na fase de reescrita colaborativa.

O processo de análise dos resultados terminou com o estudo ao nível dos conectores discursivos que foram utilizados. Recorde-se que o tópico das categorias de informação e o tópico dos conectores foram dois aspetos trabalhados, especificamente, ao longo da sequência de ensino, por um lado, por se perceber que o seu domínio se afigurou determinante para a construção bem-sucedida de um texto como o que estava a ser trabalhado (orientação do ensino pelo género textual); por outro, por os alunos manifestarem dificuldade justamente nestas dimensões (aferição de diagnóstico sobre o que os alunos já sabem e não sabem em matéria de escrita de textos adstritos ao género em estudo).

Considerámos importante, para um texto predominantemente informativo como o que estava em estudo, adotar o critério de “densidade textual” para comparar os textos individuais e reescritos. Os indicadores que elegemos para aferir esta “densidade” são, no nosso caso, o *número de palavras* - extensão do texto -, a questão da existência de *parágrafos* constituídos por mais do que um *período* - organização do texto -, a questão da integração (ou não) de diferentes *categorias de informação* num mesmo parágrafo -

estando em causa um texto informativo -, as *operações de escrita* concretizadas e, por fim, a dimensão da utilização de *conectores discursivos*.

Importa, agora, clarificar os procedimentos de análise dos dados recolhidos, para uma melhor compreensão da própria análise e, conseqüentemente, dos resultados obtidos.

Assim, segue-se a descrição detalhada da forma como foi conduzido o estudo para cada nível considerado.

• EXTENSÃO E ORGANIZAÇÃO TEXTUAL

Neste nível de análise, com base em Gomes (2006), foram contabilizados, nos dez textos individuais e nos cinco textos dos pares, o número de palavras, de parágrafos e de períodos. A contagem foi realizada visualmente e/ou com auxílio da funcionalidade do programa *Microsoft Word*, que permite concretizar tarefas desta natureza. Ainda foram contabilizados os parágrafos que incluíam mais do que uma categoria de informação. Assim, pretendeu-se comparar os textos individuais e o respetivo texto do par, no que respeita não só à extensão e à configuração gráfica, mas também à complexidade do texto elaborado.

O conjunto dos dados referidos foi utilizado, em cada caso, como indicador da possível evolução em termos de densidade textual, aproveitando, desta forma, também, para inferir sobre a produtividade do trabalho colaborativo, indo ao encontro dos objetivos 1 e 2 deste estudo.

• CATEGORIAS DE INFORMAÇÃO

A natureza dos textos produzidos releva o facto de a informação se apresentar disposta em categorias, numa *permanente ampliación de información nueva* (Angulo & Bravo, 2010: 74), pelo que se tece uma rede de conhecimentos relacionáveis e que permitirão um entendimento mais completo por parte do leitor sobre o objeto de estudo veiculado pelo tema do texto.

Assim, considera-se pertinente a análise das categorias de informação presentes nos textos produzidos pelos alunos, bem como da forma como se cruzaram e se relacionaram essas mesmas categorias.

A análise iniciou-se com a identificação das categorias de informação presentes, tanto nos textos individuais, como nos textos dos pares.

Para tal, atribuiu-se um código a cada categoria, como se pode verificar na tabela seguinte:

Tabela 1: Código de identificação das categorias de informação nas produções textuais⁶.

Categoria de informação	Exemplo
Localização	<i>A cidade de Aveiro [está] localizada junto à Ria no litoral Norte.</i> (G) ⁷
Atividades que desenvolveram a cidade	<i>As coisas que ajudaram Aveiro transformar-se em cidade foi a pesca, o comércio marítimo e a exploração de salinas.</i> (AF)
Ascensão de estatuto	<i>A subida a cidade foi em 1759 foi o rei D. José I que fez um foral e disse que Aveiro tinha de ser uma cidade.</i> (G)
Pessoas importantes para a história da cidade	<i>As pessoas mais importantes para Aveiro são D. José I, Infante D. Pedro (filho de D. João I) e a Santa Joana.</i> (G)
Património natural	<i>O património natural de Aveiro são as salinas, a ria de Aveiro e os canais da ria.</i> (L)
Património arquitetónico	<i>Aveiro também é conhecido pelo parque central, os casarios e os campus da Universidade de Aveiro.</i> (AF)
Meios de transporte	<i>Os meios transporte que existem é o comboio que andam pelos caminhos – de – ferro, os moliceiro e as BUGAS que são as bicicletas.</i> (G)
Património cultural	<i>Também há muitos painéis de azulejos e também há desenhos muito engraçados e coloridos.</i> (P)
Atividades de lazer	<i>Os barcos fazem passeios de lazer pelos canais de Aveiro, onde mostram a cidade aos turistas.</i> (B & S)
Património gastronómico	<i>Aveiro é conhecido pelos ovos – moles.</i> (R)

Na fase posterior - e tendo em conta as categorias presentes no texto do par -, analisou-se a produção no sentido de identificar a origem de cada categoria, isto é, se proveio de algum dos textos individuais, se do texto mentor que surgiu na fase II da sequência de ensino, se do texto coletivo construído com a turma na fase IV, ou, ainda, se teria origem não identificada (resultante, por exemplo, das ideias discutidas entre os elementos do par).

⁶ Todos os exemplos apresentados neste ponto foram transcritos com correção dos erros ortográficos presentes nos textos originais.

⁷ Os textos individuais, nesta tabela, encontram-se designados pela inicial do nome do aluno (por exemplo, F ou MI) e os textos dos pares são indicados pela associação das iniciais dos alunos que formam o par (por exemplo, AS & MI).

A título de exemplo apresentam-se alguns excertos:

- (1) *D. José I decidiu que Aveiro devia ser cidade por isso tornou-se* [TG], *também era importante o Infante D. Pedro (filho de D. João I).* [TAF e TG]

(Texto de AF & G)

Legenda: [TG] – Informação proveniente do texto do aluno G.

[TG e TAF] - Informação proveniente dos textos individuais dos alunos AF e G.

Neste caso observa-se a inclusão de duas categorias no mesmo período, com duas proveniências distintas. A primeira parte da frase, correspondente à categoria relativa à ascensão de estatuto, proveio do texto do aluno G – o único, dos dois elementos do par, a apresentar tal categoria no seu texto individual -, enquanto a categoria seguinte – pessoas importantes para a história da cidade -, que completa o período, poderia provir tanto do texto do aluno G, como do texto do aluno AF, na medida em que estava presente, originalmente, em ambos os textos individuais.

- (2) «Aveiro é conhecido pelos moliceiros [TMI] onde andam os turistas e outros meios de transporte por exemplo as BUGAS que são bicicletas de utilização gratuita de Aveiro. [TC]»

(Texto de AS & MI)

Legenda: [TMI] – Informação proveniente do texto da aluna MI.

[TC] – Texto Coletivo - Informação proveniente do texto construído na fase IV.

Já neste exemplo pode verificar-se que se trata de um período correspondente a uma única categoria - a dos meios de transporte -, com duas origens distintas. De facto, tanto surge a influência do texto da aluna MI, como do texto (re)escrito em conjunto com a turma na fase IV da sequência de ensino – texto coletivo.

Depois de identificadas todas as categorias de informação - e a sua origem, em todos os textos -, procedeu-se à quantificação das categorias em cada produção e à determinação

da predominância de cada categoria (em percentagem), tanto na globalidade dos textos individuais, como na globalidade dos textos dos pares.

Por último, ainda se observou o nível de proximidade das categorias incluídas no texto do par, isto é, se a ordem pela qual surgiam neste texto se relacionava com a disposição das categorias nos textos individuais, ou, se, pelo contrário, os alunos consideraram integrar, no texto reescrito, por exemplo, duas categorias no mesmo parágrafo que não estivessem próximas nas produções particulares.

No sentido de compreender melhor estas dinâmicas construiu-se uma tabela (que surgirá mais adiante como tabela 2, no capítulo 5, ponto 2) com a ordem pela qual surgem as categorias em todos os textos, ao mesmo tempo que foram assinalados os parágrafos com mais do que uma categoria de informação, distinguindo-se, ainda, se as categorias se encontravam em períodos distintos ou no mesmo período.

• OPERAÇÕES DE ESCRITA

O estudo dos textos produzidos pelos alunos recaiu, ainda, sobre a dimensão das modificações operadas na superfície textual, ao longo do processo de (re)escrita do texto informativo sobre Aveiro.

Assim, a análise realizou-se pela comparação entre os textos individuais e os textos produzidos pelos pares, no sentido de fazer um levantamento das operações de escrita efetuadas, de acordo com a nomenclatura referida por Santana (2003) e Gomes (2006).

Desta forma, e com base nos autores aludidos, foram considerados os seguintes tipos de operações: supressão, substituição, adição, deslocação, adição por incorporação e substituição por incorporação.

De referir que as supressões, as substituições e as deslocações foram observadas, assinaladas e quantificadas nos textos individuais. Já nos textos dos pares observaram-se, assinalaram-se e quantificaram-se as ocorrências de adições, adições por incorporação e substituições por incorporação. Por uma questão de coerência, as palavras ou expressões que foram sujeitas a substituição e deslocação surgem, também, assinaladas (mas não quantificadas) no texto de cada par.

Por fim, realizou-se uma análise comparativa, de modo a perceber, em termos gerais, quais as operações que foram mais utilizadas, para, em seguida, compreender, em cada par,

quais os textos que serviram de referencial para a reescrita do texto informativo e quais as operações de escrita subjacentes.

Importa, agora, clarificar a natureza de cada tipo de operação, ilustrando-as, também, com alguns exemplos. Tais exemplos são retirados dos textos dos alunos e, tendo em conta que uma das operações, a substituição, também se relaciona com a dimensão dos erros ortográficos, todos os excertos apresentados neste ponto contêm, precisamente, os erros ortográficos cometidos.

Cada exemplo apresentado pretende, ainda, ilustrar apenas uma única operação. Mesmo que estejam presentes outros tipos de operações no exemplo considerado será somente destacada a operação a que nos queremos reportar.

(1) Supressão

Trata-se de uma operação que consiste na elisão de partes do texto. Podem ser suprimidas uma ou mais palavras, expressões, frases, ou mesmo parágrafos, bem como marcas de pontuação (Santana, 2003; Gomes, 2006).

No contexto do presente estudo, as partes que os alunos consideraram eliminar não surgem no texto do par, mas estão assinaladas nos textos individuais, de forma ~~rasurada~~ e com **realce cinzento**.

Por fim, para efeitos de quantificação desta operação, integrou-se o código [Sp*], em que o número posicionado no lugar aqui indicado com asterisco (*) é indicador do número da supressão.

A título de exemplo apresenta-se um excerto de um texto individual (a), seguido da transformação resultante no texto do par (b).

(a) «Património arquiténico: hospital, parque central, ~~casas de Arte Nova~~ [Sp6], edifícios ~~de arquitetura, moderna, casario, Mosteiro de Jesus,~~ ~~Campus da universidade de Aveiro.~~ [Sp7]» (Texto de B)

(b) «O património arquitetónico é o hospital, parque central e os edifícios.»
(Texto de B & S)

(2) Substituição

É a ação de comutar elementos do texto – palavras, expressões, frases ou marcas de pontuação -, por outros que sejam sinónimos ou expressões equivalentes e que não estejam presentes nas produções individuais. Ainda se consideram como substituições as correções ortográficas e as alterações das formas verbais (Santana, 2003; Gomes, 2006).

As substituições estão assinaladas pelo sublinhado tracejado, tanto no(s) texto(s) individual(ais), para indicar o elemento que foi alvo de substituição, como no texto do par, para designar qual a alteração sofrida. O código de quantificação assinala-se, apenas, no texto individual, neste caso, por [Sbs*] (* indica o número da substituição).

Por exemplo:

(c) «Aveiro é conhecido por os [Sbs2] moliceiros e tambam tem comboios e outros majos [Sbs3] de trasporte [Sbs4]» (Texto de MI)

(d) «Aveiro é conhecido pelos moliceiros onde andam os turistas e outros meios de transporte» (Texto de AS & MI)

(3) Substituição por incorporação

A natureza deste tipo de operação é a mesma do anterior, mas a substituição dá-se, especificamente, quando os alunos trabalham uma parte de um dos textos individuais e consideram pertinente trocar determinado fragmento por elemento(s) presente(s) no texto individual do outro aluno (Gomes, 2006) ou de outras fontes, tal como o texto mentor ou o texto coletivo.

Assim, no caso da substituição por incorporação de fragmentos do texto do colega, esta é assinalada no texto do par através do realce **rosa** ou **azul**, conforme se trata, respetivamente, de um fragmento proveniente do primeiro ou do segundo texto individual, sendo que tal organização é estabelecida pela ordem alfabética do nome dos alunos.

Quanto ao código de quantificação da operação, surge identificado como [Sbs-Inc*], em que o * indica a inicial do nome do aluno, seguida do número da operação. Destaca-se, ainda, com o realce da cor correspondente da fonte de onde proveio.

No contexto deste tipo de operações, poderão surgir, também, substituições por incorporação de fragmentos do texto mentor ou do texto coletivo. A situação é assinalada

da mesma forma, apenas se altera a cor do realce – verde para o texto mentor e amarelo para o texto coletivo -, bem como a sua designação – TM para o texto mentor e TC para o último.

Por exemplo:

- (e) «As atividades [Sbs-IncL1] que ajudaram a desenvolver Aveiro foi a pesca, o comércio marítimo e exploração de salinas.»

(Texto de L & P)

A frase tem origem no texto do aluno P (aluno2), mas a palavra *atividades*, que provém do texto da aluna L (aluno1, realce rosa), a partir da sua frase que versava sobre o mesmo assunto, substitui a palavra original, *profissões*, e, como tal, é assinalada com o realce rosa e devidamente quantificada pela designação L1.

- (f) «Foi D. José I que disse que Aveiro ia passar de vila para cidade em 1759. Infante D Pedro foi tão enportante para a cidade que até atriboiram [Sbs-IncTC1] o seu nome ao hospital e e ao parque central. [A-IncP5] Santa Joana ajudava muito os pobres.»

(Texto de L & P)

Neste caso, a principal fonte da frase continua a ser o texto do aluno P; no entanto, observa-se uma substituição por incorporação proveniente do texto coletivo, assinalada pelo realce amarelo e quantificada por TC1.

(4) Adição

Trata-se da ação de acrescentar *novas palavras ou ideias que não estão presentes em nenhuma das versões individuais* (Gomes, 2006: 85) nem no texto mentor ou no texto coletivo. Também são consideradas as adições de marcas de pontuação (Santana, 2003).

Desta forma, a operação em questão é assinalada apenas no texto do par, com a cor automática e quantificada como [A*], sendo * a indicação do número.

A título exemplificativo apresenta-se um excerto construído com base nos textos da aluna F (realce rosa) e do aluno R (realce azul), com uma adição, cujo conteúdo não está, especificamente, presente em qualquer dos textos utilizados como fonte.

- (g) «Aveiro é colhecido pelos ovos-moles uma receita que [A6] as freiras herdaram], o Mosteiro de Jesus foi o local onde viveu e morreu Santa Joana Princesa.» (Texto de F & R)

(5) Adição por incorporação

A natureza deste tipo de operação é a mesma da anterior, mas a adição dá-se, especificamente, quando os alunos trabalham uma parte de um dos textos individuais e consideram pertinente acrescentar determinado fragmento por elemento(s) presente(s) no texto individual do outro aluno (Gomes, 2006), ou do texto mentor, ou, ainda, do texto coletivo.

Assim, a adição por incorporação é assinalada no texto do par, através dos mesmos códigos de cor referidos na operação de substituição por incorporação. Já em relação ao código de quantificação, encontra-se designado por [A-Inc*], em que o * indica a inicial do nome do aluno, seguida do número da operação. Completa-se a designação com o realce da cor correspondente à fonte textual de onde proveio.

Por exemplo, neste excerto pode-se observar a influência de duas fontes, o texto da aluna F (realce rosa) e o texto coletivo (realce amarelo):

- (h) «Além de D. José I as pessoas importantes também foram, Infante D. Pedro [A-IncF5], que seu nome foi atribuido ao hospital e ao parque central de Aveiro [A-IncTC2], D. João I e Santa Joana Princesa. [A-IncF6]» (Texto de F & R)

(6) Deslocação

Trata-se da mudança de local de (uma ou mais) palavra(s), expressão(ões) ou frase(s) no texto (Santana, 2003; Gomes, 2006).

A operação de deslocação é identificada pelo *itálico* e quantificada no texto individual, com a designação [D*] (* indica o número da deslocação) sendo, ainda, assinalada no texto do par, pelo *itálico* do fragmento que sofreu deslocação.

Apresentam-se, em seguida, um exemplo de um texto individual (i) e outro, que corresponde ao respetivo texto do par (j):

(i) «A *pesca, o comércio marítimo e a exploração de salinas* [D1] são profissões *que ajudaram a desenvolver Aveiro* [D2].» (Texto de P)

(j) «As atividades *que ajudaram a desenvolver Aveiro* foi a *pesca, o comércio marítimo e exploração de salinas.*» (Texto de L & P)

Por fim, destaca-se, ainda, outra situação, que se relaciona com o facto de surgirem ideias ou conceitos no texto do par e que estão presentes em ambos os textos individuais, mas que não são veiculadas, explicitamente, por nenhuma das frases desses mesmos textos. Tais ideias encontram-se assinaladas por um sublinhado duplo.

• CONECTORES DISCURSIVOS

A análise dos textos focou-se, por fim, na dimensão da conectividade sequencial, ou coesão, em particular o aspeto da coesão interfrásica (ou junção), na figura do conector frásico (discursivo). Para tal, fez-se o levantamento dos tipos de conectores utilizados pelos alunos, tanto nas produções individuais, como nas produções conjuntas, com base na terminologia de Mateus *et al.* (1983: 190) e, ainda, do Dicionário Terminológico para consulta em linha⁸.

Assim, em primeiro lugar, assinalaram-se em todos os 15 textos (10 individuais e 5 reescritos a par) os conectores, com **realce azul**, para, em seguida, se concretizar uma análise de cunho tendencialmente qualitativo, com o objetivo de comparar os textos individuais com o texto do par, destacando cinco aspetos principais:

1. Quais os conectores mais utilizados;

⁸ <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>

2. Qual o comportamento, em termos de diversidade de conectores, nos textos individuais e nos textos do par;
3. Se o texto do par integra conectores trabalhados na fase anterior à reescrita do texto e/ou outros conectores;
4. Se também há conectores utilizados nas mudanças de assunto;
5. Como varia a coesão do texto, em função da diversidade de conectores utilizados.

CAPÍTULO 5

Apresentação e discussão de resultados

Apresenta-se, em seguida, os resultados obtidos para todos os níveis de análise enunciados anteriormente, sendo que surge, para cada nível, uma apreciação global dos cinco pares e, posteriormente, uma discussão específica relativa a cada par.

1. Extensão e organização textual

Os resultados obtidos para a extensão dos textos, através da quantificação dos parágrafos, períodos e palavras de todas as produções analisadas, apresenta-se de forma a facilitar a comparação entre os textos individuais e o texto do par.

Para tal, coloca-se, graficamente, em primeiro lugar e para cada um dos cinco pares de alunos, os resultados relativos aos dois textos individuais e, em segundo lugar, os dados relativos ao texto do par.

Deste modo, surgem os gráficos 1, 2 e 3, construídos a partir do Anexo 10:

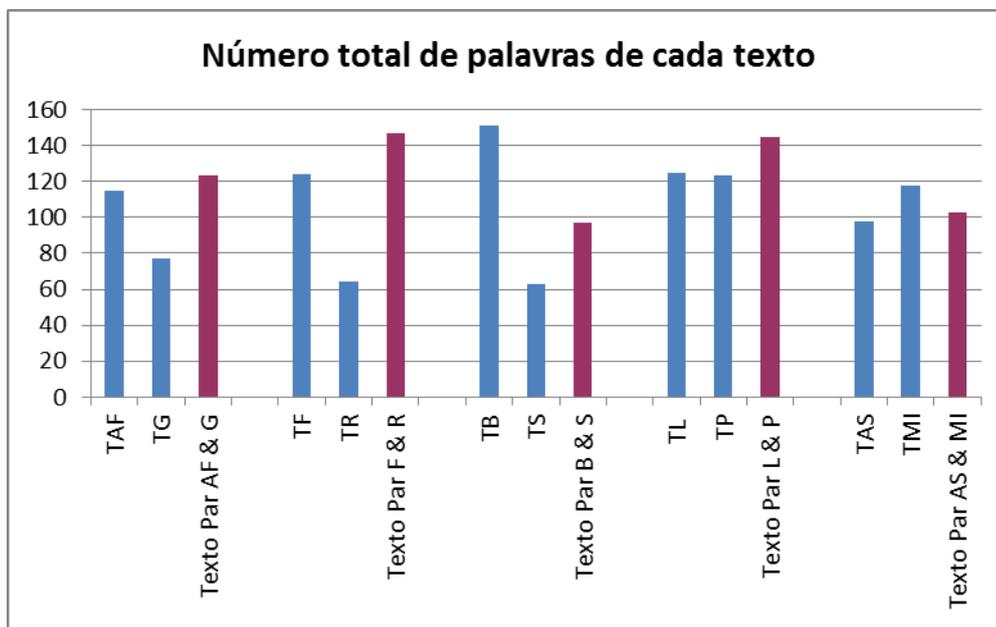


Gráfico 1: Valores obtidos para o número total de palavras de cada texto. Legenda: *T* significa *Texto*, sempre seguido da designação do aluno. Por exemplo, *TAF* significa *Texto do aluno AF*.

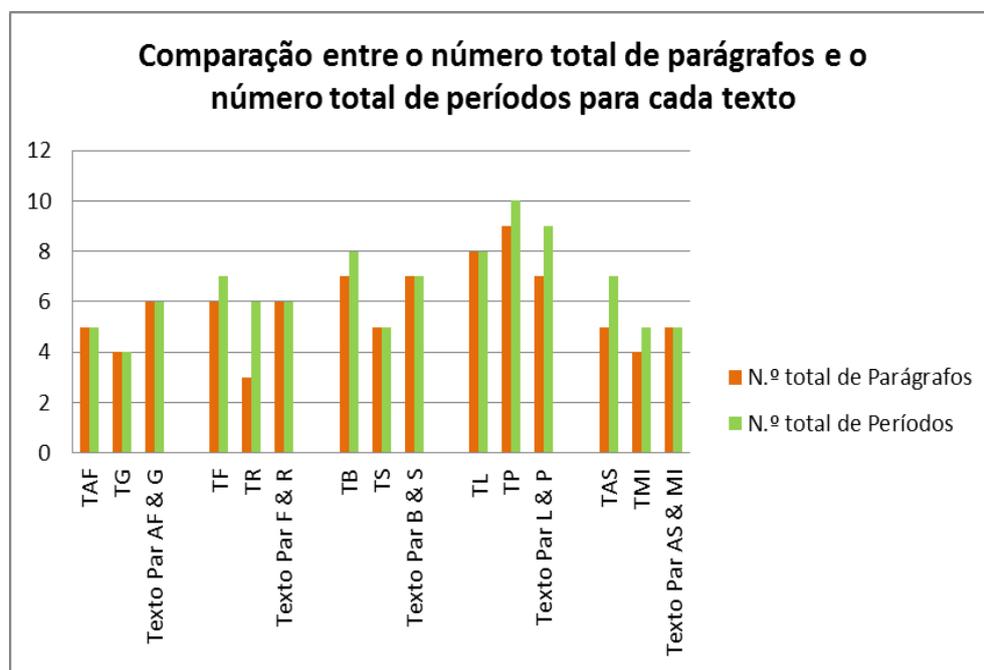


Gráfico 2: Valores obtidos para o número total de parágrafos e de períodos em cada

A partir dos dados obtidos pode-se constatar, de uma forma geral, que os resultados diferem de par para par e, ainda, dentro de cada par.

No que respeita ao número de palavras dos textos, em termos individuais, observa-se, através do gráfico 1, uma maioria – seis alunos -, que escreveu textos com mais de 100 palavras, sendo que os restantes alunos produziram textos com um número de palavras inferior a 100. Assinale-se que destes quatro alunos, três produziram textos com uma extensão inferior a 90 palavras. Tendo em conta que são alunos do 3.º ano de escolaridade e que o limite mínimo de palavras estabelecido para a questão de resposta extensa no exame final de Português para o 1.º CEB é de 90 palavras⁹, os resultados parecem ser interessantes, na medida em que os textos dos pares onde estão incluídos esses alunos têm mais de 90 palavras. Desta forma, parece evidenciar-se o benefício, para aqueles alunos, da tarefa de reescrita colaborativa.

⁹ Enunciado do exame de 2013 consultado em http://cdn.gave.min-edu.pt/files/451/PF_Port41_F1_2013_Cad2.pdf

Observa-se, ainda, para o texto reescrito e comparativamente ao texto individual mais extenso dos elementos que constituem cada par, que o número de palavras aumentou para o caso de três pares (AF & G, F & R, e L & P) e diminuiu para o caso de dois pares (AS & MI e B & S).

A observação dos gráficos 1 e 2, no que respeita aos textos individuais, releva que o número de parágrafos varia entre 3 e 9, o número de períodos varia entre 4 e 10 e o número de palavras entre 63 e 151. Destaca-se, ainda, em relação aos textos dos pares, uma menor dispersão de valores, uma vez que o seu número de parágrafos varia entre 5 e 7, o número de períodos entre 5 e 8 e o número de palavras varia entre 97 e 147.

Esta concentração de valores pode ser indicadora do carácter integrativo e negocial da tarefa de reescrita colaborativa, uma vez que cada texto produzido pelo par não resultou da simples adição de dois textos individuais, mas, antes, da interação entre os alunos, das suas negociações e tomadas de decisão sobre o que escrever e como escrever, (inferência nossa que é consistente com o estudo de Gomes (2006)). Dito de outra forma, tais resultados para os textos dos pares poderão ser reflexo da dinâmica das operações de escrita realizadas pelos alunos na construção colaborativa do texto e que veremos no ponto 3.

Ainda quanto aos resultados apresentados no gráfico 2, verifica-se que existem seis alunos (F, R, B, P e AS) que apresentam textos individuais em que o número de parágrafos é inferior ao número de períodos e quatro alunos (AF, G, S e L) que igualam o número de parágrafos e de períodos. Isto é, os primeiros seis fazem parágrafos mais extensos, com mais frases cada um; nos textos dos outros, as frases coincidem com os parágrafos, o que pode indiciar alguma dificuldade em distinguir estes dois elementos na organização do texto; por exemplo, podem não vislumbrar a possibilidade de fazer duas ou três frases diferentes que, ainda assim, tenham o suficiente em comum para poderem ser ligadas num parágrafo único. Efetivamente, pelo cruzamento destes dados com os do gráfico 3 assinala-se a existência de parágrafos com mais do que uma categoria de informação (CI) nos textos de todos os seis alunos referidos; no grupo dos que fizeram textos em que o número de frases coincide com o de parágrafos, AF foi exceção: tendo produzido um texto com 4 parágrafos e 4 períodos, aglutinou, contra a nossa expectativa, várias categorias num mesmo parágrafo/frase.

Os alunos que fazem corresponder uma categoria de informação apenas a um parágrafo – G, S e L -, constituem, assim, uma minoria, no conjunto dos alunos considerados.

Não obstante, dos cinco textos reescritos a pares, apenas um (L & P) apresenta um número de parágrafos diferente do número de períodos. Com efeito, verifica-se que a grande maioria dos textos dos pares possui um período por cada parágrafo, mas que - à exceção do par B & S -, incluem parágrafos com mais do que uma CI, o que vai ao encontro do já referido carácter negocial da tarefa de reescrita a pares, na medida em que estão em causa operações de escrita específicas. Pela observação do gráfico 3, destaca-se que, em comparação aos textos individuais, dos cinco pares, dois (AF & G e F & R) aumentaram o número de parágrafos com mais do que uma categoria de informação, o par L & P manteve a média dos textos individuais, o par AS & MI diminuiu tal número e, por fim, o par B & S só fez parágrafos com uma CI cada um.

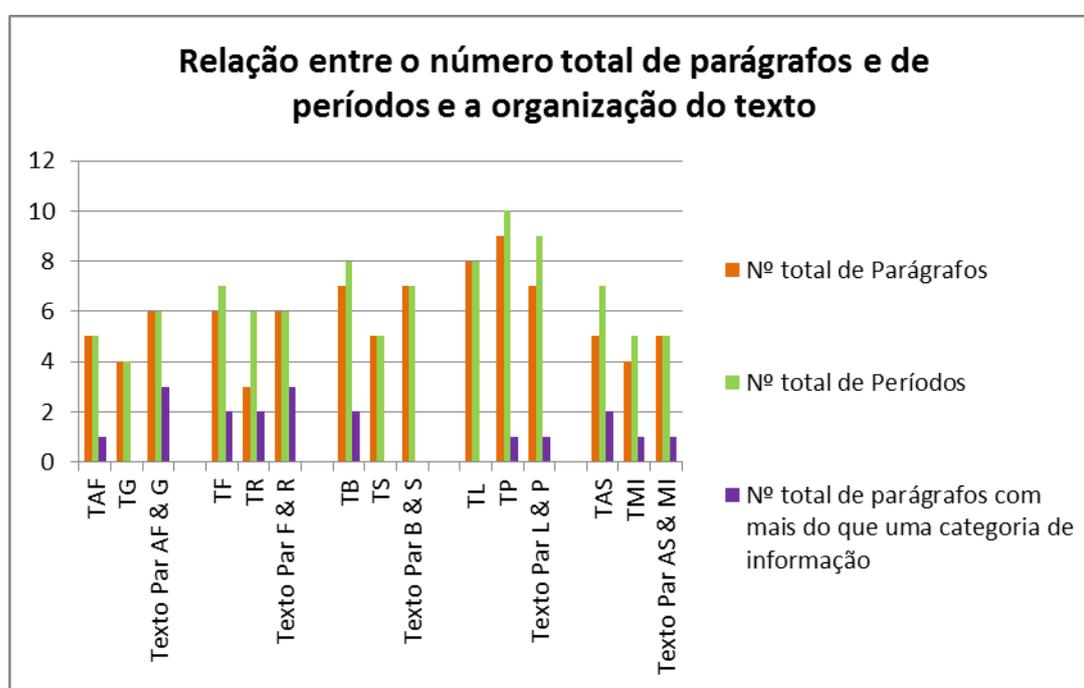


Gráfico 3: Dados obtidos para a relação entre o número total de parágrafos, de períodos e a distribuição das categorias de informação pelo texto.

Os resultados obtidos a este nível não permitem, ainda, estabelecer com precisão uma relação direta entre a quantidade de parágrafos, palavras e períodos e a qualidade textual, no entanto, serão o ponto de partida para outros níveis de análise, que, em conjunto com este primeiro, possibilitarão um estudo dos textos mais consistente, tal como aconteceu com Gomes (2006).

Neste momento, poder-se-ão, apenas, antever probabilidades, em termos de qualidade das produções. Para tal, apresenta-se, em seguida, de forma mais explícita, uma análise e discussão dos resultados obtidos para cada par.

Par AF & G

Este par apresenta textos particulares em que os períodos correspondem sempre a parágrafos, sendo que se verifica um aumento, dos textos individuais para o texto do par, tanto na quantidade de parágrafos (e de períodos), como na quantidade de palavras. Observa-se, ainda, um aumento do número de parágrafos que incluem mais do que uma CI, o que, juntamente com o aumento da extensão da produção, pode sugerir um incremento da densidade do texto, reflexo do esforço na explicitação integrada dos conteúdos referentes a diferentes categorias de informação.

De facto, os alunos procuraram tirar partido não só dos assuntos presentes nos textos individuais, como também das ideias do texto construído na aula, em conjunto com a turma e, desta forma, o texto do par parece ter beneficiado de uma interação significativa entre os seus elementos.

Par F & R

Os alunos F e R produziram textos individuais diferentes, no que respeita à extensão e ao número de parágrafos, no entanto, em ambos os textos, o número de períodos é muito próximo. Apresentam, ainda, igual número de parágrafos que abordam mais do que uma CI cada um.

O texto do par evoluiu, em relação às produções particulares, na extensão, apresentando-se, mesmo, como o mais extenso de todos os textos reescritos. Evoluiu, também, na quantidade de parágrafos com mais do que uma categoria de informação, surgindo, juntamente com o par anterior, como um dos pares com mais parágrafos que integram diversas CI.

Assim, o incremento do número de palavras e de informação integrada são indicadores de uma forte possibilidade do aumento da densidade textual - tal como no par anterior -, possivelmente fruto de uma boa interação entre os alunos F e R.

Par B & S

Neste caso, os textos individuais dos dois alunos apresentam uma discrepância ao nível da extensão, do número de parágrafos e do número de períodos. De facto, o texto da aluna B é muito mais extenso, com mais parágrafos e períodos, em que o número de parágrafos difere do número de períodos e, inclusive, apresenta dois parágrafos com mais do que uma categoria de informação.

Pelo contrário, o texto da aluna S apresenta menos de metade do número de palavras de B, iguala o número de parágrafos ao número de períodos e não integra mais do que uma categoria de informação em qualquer dos parágrafos.

O texto do par apresenta tantos parágrafos quanto os parágrafos da produção da aluna B, correspondendo cada parágrafo a um período. Verifica-se, ainda, que não existe parágrafo algum com mais do que uma categoria de informação.

Trata-se da produção menos extensa (menos de 100 palavras, embora com mais de 90) de entre todas as produções concretizadas em par.

O conjunto dos dados obtidos parece, assim, dar conta de uma evolução muito pouco significativa quanto à densidade do texto deste par, pelo nível de extensão e pela organização do texto, parecendo indicar que a interação entre as alunas B e S não terá sido suficientemente produtiva.

Par L & P

Os alunos L e P apresentam textos individuais com mais de 100 palavras e os maiores valores para o número de parágrafos e de períodos.

No texto do aluno P, existem parágrafos com mais do que um período e, ainda, com mais do que uma categoria de informação. Pelo contrário, a aluna L iguala os dois índices e não apresenta parágrafos com informação integrada.

O texto do par é o que integra o maior número de períodos – não correspondente ao número de parágrafos -, e, juntamente com a produção de F & R, é um dos mais extensos (ambos têm mais de 140 palavras). Apesar de tudo, apenas se verifica a existência de um parágrafo com mais do que uma categoria de informação, tal como o texto do aluno P.

O facto de o texto produzido por este par ter o maior número de períodos e ser dos mais extensos poderá ser indicador do aumento da densidade textual - apesar de só conter um parágrafo com mais do que uma CI -, resultado de uma possível colaboração profícua.

AS & MI

O aluno AS produziu um texto com um número de períodos diferente do número de parágrafos e integrou parágrafos com mais do que uma categoria de informação, tal como a aluna MI - embora em número ligeiramente superior. Curiosamente, o número de palavras do aluno AS é inferior ao número de palavras do texto da aluna MI, ou seja, AS consegue referir-se a mais informação, mesmo escrevendo menos do que o elemento MI.

No que respeita ao texto do par, apresenta parágrafos que correspondem a um período, sendo que o número de parágrafos é igual ao número de parágrafos do texto do aluno AS e o número de períodos é o mesmo da produção de MI.

Este par apresenta, ainda, um texto com uma extensão intermédia entre as extensões dos textos individuais. Inclui, também, tal como AS, um parágrafo com mais do que uma categoria de informação.

No caso de AS & MI, a densidade do texto pode ter tido alguma evolução, pelos dados relativos à inclusão de mais de que uma CI num parágrafo, no entanto, ainda permanecem algumas dúvidas (também em relação à produtividade da interação), uma vez que não é um texto tão extenso como os dos pares AF & G e F & R, por exemplo, e é a produção em par que possui menor número de parágrafos e de períodos.

2. Categorias de informação

A análise ao nível das categorias de informação contempladas nos textos produzidos pretende traduzir, por um lado, as opções realizadas pelos alunos, em termos individuais e, por outro, a forma como essas categorias foram utilizadas e transpostas do texto individual para o texto do par.

Para tal inicia-se, globalmente, a discussão dos resultados em torno do gráfico 4, e dos gráficos 5 e 6. Seguir-se-á, tal como no nível anterior, a discussão particular referente a cada par de alunos.

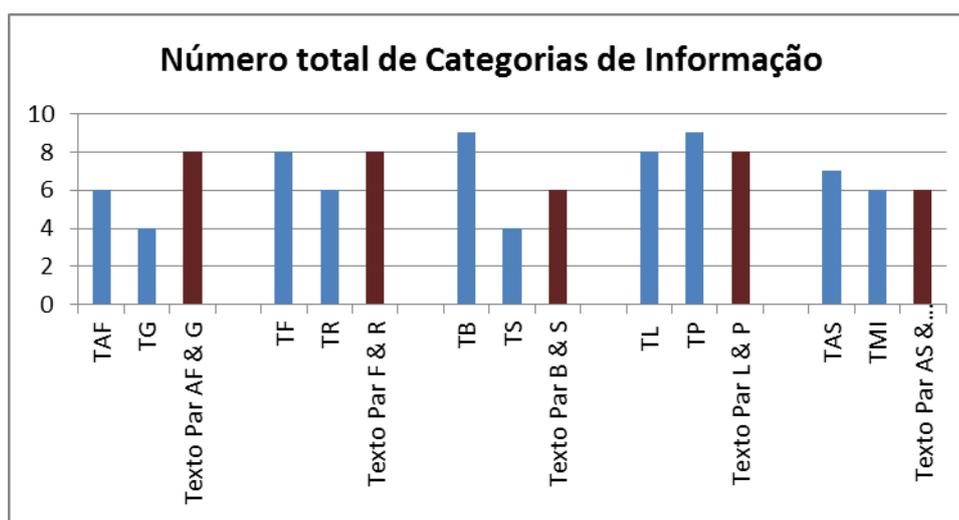


Gráfico 4: Número total de categorias contempladas em cada produção textual.

Através do gráfico 4, pode-se verificar, para todas as produções individuais, uma desigualdade numérica, sendo que, globalmente, a variação de valores estabelece-se entre 4 e 9. Observa-se, ainda, que a desigualdade é mais significativa para as alunas do par B & S.

Curiosamente, mais uma vez, tal como aconteceu com a quantificação de parágrafos, períodos e palavras, os trabalhos dos pares apresentam uma variação menor do número total de CI, entre 6 e 8. Este facto reforça a ideia de que o trabalho de rescrita de um texto não resulta da simples junção de produções.

A análise dos textos dos pares permite perceber que existe um par cujo texto apresenta um incremento do número de categorias de informação (AF & G). Para os restantes pares, três igualam o valor de um dos textos individuais de um dos elementos do par (AS & MI; L & P; F & R) e o outro mantém um valor intermédio entre os dois textos individuais – justamente B & S, que apresentavam maior contraste. Veremos mais adiante, através da tabela 2, as relações entre os tipos de CI dos textos individuais e os dos textos colaborativos, que poderão fundamentar, também, estes dados.

No que respeita à predominância global de cada categoria nas produções textuais, o gráfico 5 revela, para as produções individuais, que, das dez categorias assinaladas na sequência de ensino, se destacam seis, a enunciar: localização, atividades económicas, ascensão de estatuto, pessoas importantes, meios de transporte e património gastronómico.

Já em relação aos cinco textos dos pares – também no gráfico 5 -, continuam a destacar-se as categorias relativas às atividades económicas e ao património gastronómico,

que sofrem um acréscimo em relação aos textos individuais, surgindo, ao mesmo tempo, um aumento significativo da referência ao património arquitetónico. Seguem-se as categorias relativas à localização, às pessoas importantes e aos meios de transporte, que sofrem um pequeno decréscimo em relação aos textos individuais.

Observa-se, também, um aumento significativo da referência à categoria relativa ao património natural e uma diminuição acentuada tanto para a menção à ascensão de estatuto, como para as atividades de lazer.

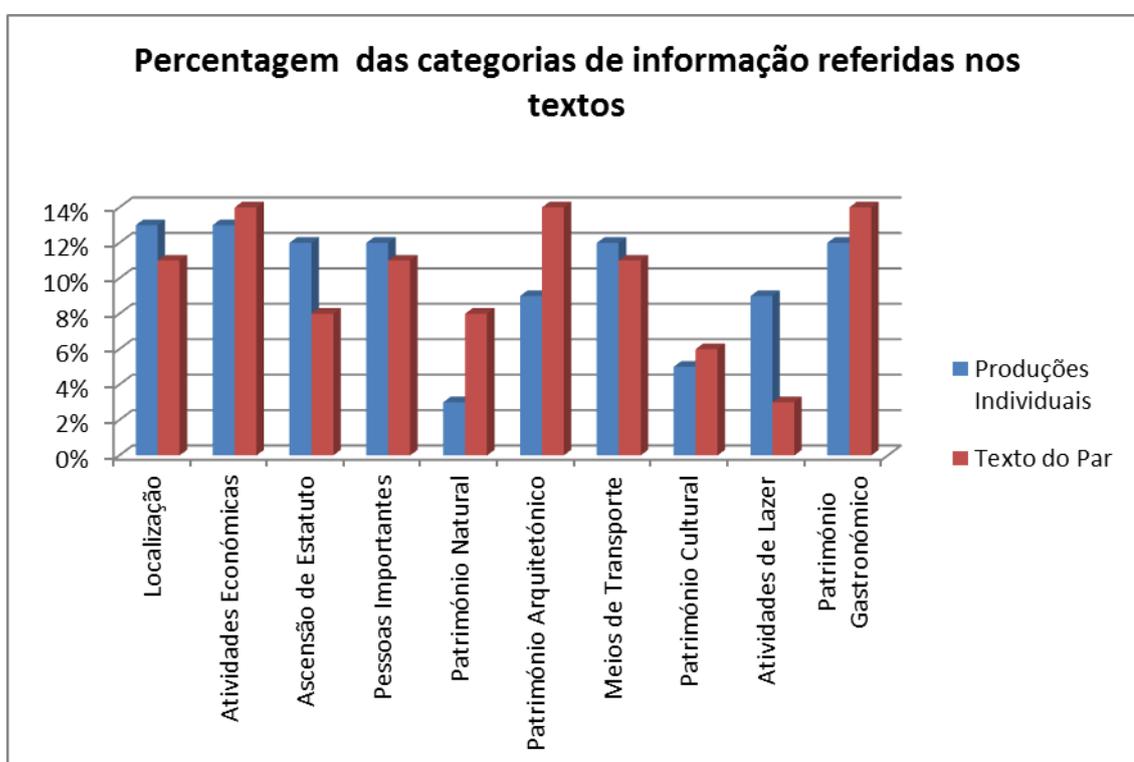


Gráfico 5: Valores comparativos em relação às categorias de informação incluídas nos textos individuais e nos textos colaborativos.

Note-se que, no contexto do presente estudo, não é, de todo, importante a precisão quantitativa das predominâncias das categorias de informação, mas, sim, perceber quais as tendências das opções tomadas pelos alunos – individualmente e ao nível colaborativo.

De facto, a partir destes dados levantam-se outras questões, nomeadamente quanto às preferências dos alunos sobre as CI e, ainda, a forma como variaram do texto individual para o texto do par, tornando-se, então, pertinente avançar para a compreensão das

escolhas dos alunos quanto à inclusão das categorias nos seus textos. Desta forma, apresenta-se a tabela 2 - tomando como ponto de partida todos os textos produzidos e o gráfico 5 -, com indicação da ordem pela qual surgem as categorias nos textos e quais os parágrafos que incluem mais do que uma CI.

Tabela 2: Categorias de informação presentes, por ordem, nas produções individuais e em par.

Alunos														
AF	G	AF & G	F R	F & R	B S	B & S	L P	L & P	AS MI	AS & MI				
Categorias de Informação (do início para o fim do texto)														
L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
AEc	AEc	AEc	AEc	AEc	AE	AEc	PI	PA	AEc	AEc	AEc	AEc	AEc	AEc
PI	AE	AE	AE	AE	AEc	AE	MT	PC	AE	AE	AE	PI	PI	PI
PC	PI	PI	PI	MT	MT	PI	PG	AEc	PN	PI	AE	PI	MT	MT
PA		PC	MT	AL	PI	PN	PG	AEc	PA	PA	PA	MT	PG	PA
MT		PA	AL	PG	PG	PA	AL	AL	MT	MT	PN	AL	PG	PI
		PG	PG	PG	PA	PC	AL	PG	AL	PC	MT	PG	PI	PI
		MT	PA	PA	PI	AL	PG			AL	PG			
		PC	PI	PA	PA	PN								

Legenda: ○ - CI presentes num único período e/ou que corresponde a um único parágrafo.
 ○ - CI localizadas em períodos distintos, mas que fazem parte do mesmo parágrafo.

L – Localização; AEc – Atividades Económicas; AE – Ascensão de Estatuto; PI - Pessoas Importantes; PN – Património Natural; PA - Património Arquitetónico; MT – Meios de Transporte; PC – Património Cultural; AL - Atividades de Lazer; PG – Património Gastronómico

Como se pode constatar, a grande maioria dos textos apresenta um discurso inicial voltado para a localização da cidade e para as atividades que ajudaram a desenvolver a região. Segue-se, frequentemente, a alusão à ascensão de estatuto e às pessoas importantes para Aveiro, embora o posicionamento destas CI varie mais do que o caso anterior.

Destaca-se, ainda, a tendência para a referência ao património gastronómico no final do texto.

A mesma localização de tais categorias de informação também pode ser observada, tanto no texto mentor (cfr Anexo 3), como, ainda, no texto coletivo construído com a turma (cfr Anexo 6).

Quanto às restantes CI, a ordem pela qual se apresentam não é constante e surgem textos em que algumas categorias se repetem. É o caso da CI relativa às pessoas importantes (por exemplo, no par F & R ou AS & MI), situação que também se verifica no texto mentor e texto coletivo (cfr respetivos anexos). Estes dados indiciam que os alunos tenham procurado apoiar-se nessas produções aquando dos seus trabalhos.

Importa, agora, continuar a análise, a partir da tabela 2, a um nível mais particular, referente a cada par, de forma a compreender o processo de construção dos seus textos.

Par AF & G

Observa-se que o texto do aluno AF possui mais categorias de informação do que o texto do aluno G, sendo que as CI consideradas pelo aluno G se apresentam pela mesma ordem que no texto mentor.

Em ambos os textos individuais, existem três categorias comuns - localização, atividades económicas e pessoas importantes -, que surgem, também, no texto do par. Para além destas três CI, regista-se, na produção de AF & G, a inclusão de categorias não comuns aos dois alunos e, ainda, o acrescento da categoria referente ao património gastronómico, que nenhum dos elementos, individualmente, tinha considerado. O resultado final é um texto com mais categorias de informação do que qualquer um dos textos individuais.

Outra dimensão relevante presente no trabalho deste par é o incremento, dos textos individuais para o texto do par, do número de parágrafos com mais do que uma categoria de informação (rodeados a vermelho).

De facto, no texto de AF & G, observa-se a integração de mais dois parágrafos com duas CI, para além da integração do parágrafo relativo ao património cultural e ao património arquitetónico do texto de AF. Trata-se de parágrafos com um único período, em que os alunos procuraram articular conteúdos de duas categorias diferentes, tentando construir, portanto, uma frase mais complexa, sugerindo uma maior densificação textual.

Assinala-se, ainda, e a propósito da densidade textual, o nível de proximidade das categorias que foram agregadas no mesmo parágrafo, nomeadamente, **PC** e **PA**, que já estavam juntas no texto de AF e que se mantêm juntas no texto do par, e **AE** e **PI**, próximas no texto de G e também no texto do par. De notar que, apesar de permanecerem próximas, a forma como os alunos expuseram todas estas categorias no texto do par não é a mesma, uma vez que procuraram relacionar conteúdos ou clarificar algumas informações.

No caso de **MT** e **PC**, estas categorias de informação provêm do texto de AF e, muito embora nesse texto não se apresentem próximas, no texto reescrito surgem de forma integrada. Pode verificar-se em (1)¹⁰ que os alunos procuram adicionar, através de outras fontes, nomeadamente do texto coletivo (**[TC]**), novas informações – por exemplo, sobre as BUGAS ou os moliceiros:

- (1) «Os meios de transporte são as BUGAS que são as bicicletas **[TAF]** de utilização gratuita de Aveiro **[TC]** e os moliceiros **[TAF]** que antes apanhavam os moliços **[TC]** que são as algas **[?]** **de fora dos moliceiros havia desenhos muito coloridos e engraçados** **[TM]**, os táxis e os autocarros **[?]**.»

(Texto de AF & G)

Legenda: **[TC]** – Informação proveniente do texto coletivo.

[TAF] – Informação proveniente do texto do aluno AF.

[?] – Informação de origem desconhecida.

É notório, pois, o esforço no sentido da complexificação do texto, resultante da necessidade de coordenar diferentes fontes de informação.

Assim, todos estes resultados contribuem para uma maior densificação textual, já (pre)visível pelos elementos que relevámos no ponto anterior.

¹⁰ Todos os exemplos apresentados na análise das CI foram objeto de correção ortográfica.

Par F & R

Os elementos deste par produziram textos individuais com mais do que cinco categorias de informação, portanto, mais de metade do número total de CI detetadas no texto mentor, embora sejam textos diferentes no que à sua dimensão diz respeito.

O texto do aluno R é muito menos extenso, no entanto, as seis categorias que considerou – localização, atividades económicas, ascensão de estatuto, meios de transporte, atividades de lazer e património gastronómico -, também são comuns ao texto da aluna F, o qual integrou, ainda, mais duas categorias.

Observa-se, também, que ambos os alunos possuem dois parágrafos com mais do que uma CI, no entanto, apontam-se duas diferenças. A aluna F possui um parágrafo com duas categorias, em que cada categoria se encontra afeta a um período (AE|PI, rodeado a azul) e um parágrafo com três categorias, articuladas num único período (PG|PA|PI, rodeado a vermelho).

Já o aluno R detém dois parágrafos com mais do que uma CI, mas integra categorias de informação diferentes das de F e sempre fazendo corresponder uma categoria a um período (L|AEc e AE|MT|AL, rodeados a azul).

O texto de F & R mantém o número de categorias de informação do texto da aluna F e inclui quase todas as categorias comuns e não comuns aos dois alunos. De facto, o par optou por excluir a categoria referente às atividades de lazer, desenvolver a categoria do património arquitetónico - que surge em dois locais diferentes do texto -, e incluir informação referente à categoria do património natural.

O texto do par segue, ainda, a tendência do par anterior e apresenta, também, três parágrafos com mais do que uma categoria de informação, sendo que, desses três parágrafos, dois incluem duas CI e o outro, informação relativa a três categorias. Em todos os casos, as diferentes categorias encontram-se articuladas no mesmo período (AE|AEc, PG|PA|PI e PA|PN, rodeados a vermelho), sugerindo a densificação textual, pela tarefa de articulação de diferentes conteúdos.

No que respeita ao nível de proximidade das categorias referidas, observa-se que o caso do parágrafo com as três categorias surge tanto no texto de F como no texto do par, mas, neste último, inclui, por um lado, uma clarificação relativa ao património gastronómico – proveniente do texto de R -, e, por outro, retira informação presente no texto de F, que esclarecia a importância da Princesa Santa Joana para a cidade de Aveiro:

- (2) «Aveiro é conhecido pelos ovos-moles [TR] uma receita que as freiras herdaram [TF], o Mosteiro de Jesus foi o local onde viveu e morreu Santa Joana Princesa. [TF]»

(Texto de F & R)

Legenda: [TR] – Informação proveniente do texto do aluno R.

[TF] – Informação proveniente do texto da aluna F.

O parágrafo AE/AEc inclui categorias que estão próximas em ambos os textos individuais, apresentando informações veiculadas tanto pelo texto de F, como de R. Utiliza, ainda, uma das categorias (AEc) como um argumento que justifica a existência do conteúdo da outra categoria (AE).

- (3) «D. José I quando foi a Aveiro gostou tanto da vila que disse que Aveiro tinha de ser cidade [TF], por causa da exploração da pesca, comércio marítimo e pelas salinas [TF e TR], no ano 1759 [TF] no século XVIII. [TR]»

(Texto de F & R)

Por último, o parágrafo PA/PN, aparentemente, procura contrapor dois aspetos da mesma realidade, o património arquitetónico e o património natural da cidade de Aveiro, que, curiosamente, são duas dimensões que se encontram muito próximas no texto mentor.

O conjunto de dados obtidos é consistente com os resultados referidos no ponto 1, para o mesmo par, e, portanto, tudo parece indicar um incremento na densificação textual.

Par B & S

Os dois textos individuais diferem bastante, quer na sua extensão, quer na organização das categorias de informação. Assim, o texto de S é muito menos extenso e apresenta muito menos categorias do que o texto de B, no entanto, das quatro categorias presentes no texto de S, três são comuns com B e B não inclui uma das categorias referida por S.

O texto do par, que inclui mais categorias de informação do que o texto de S e menos categorias do que o texto de B, foca-se, sobretudo, na informação dos cinco últimos parágrafos do texto de B, incluindo, ainda, a categoria referente às atividades económicas e trocando a ordem das categorias relativas à gastronomia e às atividades de lazer. É a única produção colaborativa que não inicia o texto pela categoria relativa à localização.

Evidencia-se também que, apesar de o texto de B possuir dois parágrafos com duas categorias integradas – um com categorias em períodos distintos e outro com duas categorias associadas no mesmo período -, o texto do par não apresenta caso algum deste tipo.

Assim, o texto de B & S parece ter ficado aquém das expectativas, pelo menos, em relação ao texto de B, no que respeita ao processo de densificação textual, na medida em que o par aparenta não ter tirado partido das suas fontes de informação.

Par L & P

Os textos da aluna L e do aluno P não diferem muito, no que respeita ao número de categorias de informação consideradas. De facto, apesar de o aluno P incluir uma CI diferente ao nível do 3.º parágrafo e integrar mais uma categoria de informação no 6.º parágrafo, mantém uma estrutura idêntica à da aluna L, em termos de disposição das categorias. De referir, ainda, que a produção de P é o único texto individual que apresenta uma fórmula de conclusão do texto: «Aveiro é mesmo assim.».

O texto do par apresenta o mesmo número de categorias do texto de L, sendo que inclui seis das sete categorias comuns aos dois textos individuais – localização, atividades económicas, elevação de estatuto, património arquitetónico, meios de transporte e património gastronómico -, optando, ainda, por incorporar duas categorias não comuns, uma de cada texto – pessoas importantes, do texto do aluno P, e património natural, do texto da aluna L.

Este texto apresenta, tal como o do aluno P, um parágrafo que inclui mais do que uma CI – embora sejam categorias diferentes -, encontrando-se cada categoria em períodos distintos (AE|PI, rodeado a azul). Observa-se, ainda, que apesar de se tratar de categorias diferentes, mantêm um nível de proximidade acentuado, na medida em que AE e PI estavam próximas no texto do aluno P.

O parágrafo em questão, do texto do par, parece ter a intenção de veicular informação sobre as pessoas importantes para a cidade e o seu impacto na região (4). Dito de outra

forma, por um lado, acentua a importância da figura de D. José I para a cidade, pelo facto de ter elevado o estatuto de Aveiro, e, por outro, apresenta um resultado da relevância do Infante D. Pedro, uma vez que assinala que o seu nome se perpetua em locais públicos de interesse em Aveiro. Apresenta, ainda, a faceta solidária de Santa Joana, embora não destaque o título que lhe foi atribuído.

(4) «Foi D. José I que disse que Aveiro ia passar de vila para cidade em 1759.

[TL e TP] Infante D Pedro foi tão importante para a cidade que [TP] até atribuíram [TM] o seu nome ao hospital e ao parque central. Santa Joana ajudava muito os pobres. [TP]»

(Texto de L & P)

Legenda: [TL e TP] – Informação proveniente dos textos dos dois alunos.

[TP] – Informação proveniente do texto do aluno P.

[TM] – Informação proveniente do texto mentor.

Em ambos os parágrafos, rodeados a azul (tanto no texto de P, como no texto de L & P), a articulação entre os conteúdos dos dois períodos não se apresenta explícita, no entanto, a intenção está implícita na profundidade do texto.

Apesar de não se verificar um aumento no número de parágrafos com informação integrada em L & P, o seu texto é, juntamente com os dos pares AF & G e F & R aquele que possui maior número de categorias de informação e, portanto, o conjunto de dados parece ser consistente com os resultados do ponto 1, no que respeita à densidade textual.

Par AS & MI

Os textos individuais dos elementos deste par diferem de forma pouco significativa, no que diz respeito ao número de categorias de informação – o aluno AS apresenta 7 categorias, enquanto a aluna MI apresenta 6. Verifica-se, ainda, que existem cinco categorias em comum: localização, atividades económicas, pessoas importantes, meios de transporte e património gastronómico. O aluno AS acrescenta, também, duas categorias diferentes – ascensão de estatuto e atividades de lazer -, enquanto a aluna MI inclui um apontamento sobre a categoria de património arquitetónico.

O texto do par apresenta seis categorias de informação – o mesmo número considerado no texto da aluna MI -, sendo que engloba as cinco categorias comuns aos dois textos individuais, acrescentando-lhe o apontamento sobre património arquitetónico, presente no texto da aluna MI. Curiosamente, na produção colaborativa, a ordem das CI é a mesma que no texto de MI e não de AS, que apresenta mais categorias, sugerindo que a aluna MI terá exercido maior influência na reescrita do texto.

Tanto o aluno AS, como a aluna MI e o par que constituíram detêm, nos seus textos, parágrafos com mais do que uma categoria de informação.

Pode observar-se, em AS, dois parágrafos em que cada categoria se encontra posicionada em períodos distintos, enquanto MI apresenta um grande parágrafo com 4 categorias – uma num período (MT) e as restantes três associadas noutra frase (PG PA PI). Já no texto do par este grande parágrafo é parcialmente desconstruído, na medida em que a categoria MT surge isolada das outras três, que se mantêm juntas - embora com uma alteração inicial na forma de introduzir a categoria relativa ao PG.

O facto de não haver um incremento na quantidade de parágrafos com informação associada e de o texto do par apresentar uma estrutura igual à do texto de MI, sem integração de categorias novas, pode sugerir que a densidade textual não sofreu uma evolução muito significativa, permanecendo, portanto, a dúvida referida aquando da análise do nível anterior.

3. Operações de escrita

O estudo ao nível das operações de escrita releva, em primeiro lugar, as operações mais (e menos) utilizadas pela totalidade dos cinco pares para, em seguida, quantificar cada operação por cada par.

Por último, surge uma análise mais específica, em torno das opções tomadas por cada um dos pares, no que respeita, sobretudo, à(s) fonte(s) textual(ais) das ideias veiculadas em cada texto reescrito e à diversidade de operações realizadas.

Assim, através da observação do gráfico 6, pode-se constatar que, de uma forma geral, as operações mais utilizadas foram as supressões e as adições por incorporação de outros textos, seguindo-se as substituições e as adições de informações novas. Observa-se, ainda, que os pares pouco recorreram às substituições por incorporação de outros textos e às deslocações.

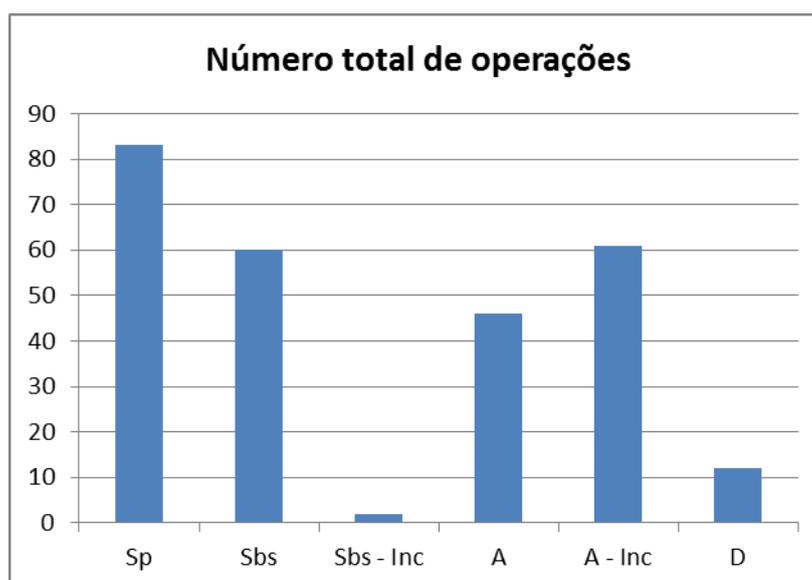


Gráfico 6: Número total de operações envolvidas no trabalho do conjunto dos cinco pares. Legenda: Sp – supressões; Sbs – substituições; Sbs – Inc – substituições por incorporação; A – adições; A – Inc – adições por incorporação e D – deslocações.

Os dados sugerem que, se, por um lado, os alunos optaram por suprimir informações dos textos individuais, por outro, preferiram selecionar outras partes dos seus textos ou de outros textos, por forma a incluí-los no texto reconstruído. Neste processo, optaram, ainda, por realizar algumas substituições simples ou por adicionar informações novas que não estariam presentes em nenhum dos textos.

De referir que estes resultados vão ao encontro dos resultados obtidos por Gomes (2006) e por Santana (2003). Embora esta última autora não distinga substituições de substituições por incorporação e adições de adições por incorporação, revela, igualmente, a predominância das operações de adição, supressão e substituição, referindo, particularmente, a não utilização da operação de deslocação, por parte dos alunos, no seu estudo.

O gráfico 7, que apresenta os resultados por par, patenteia dados consistentes com o gráfico 6, na medida em que destaca, igualmente, as operações de supressão, substituição, adição e adição por incorporação, em detrimento das operações substituição por incorporação e de deslocação.

Dos cinco pares e dos seis tipos de operações, verifica-se que o par L & P realizou o máximo de seis operações e o par AS & MI concretizou um mínimo de quatro operações,

que, por sinal, correspondem às operações predominantes já referidas. Este par é, ainda, o único a não recorrer à operação de deslocação e é aquele que utiliza menos adições simples.

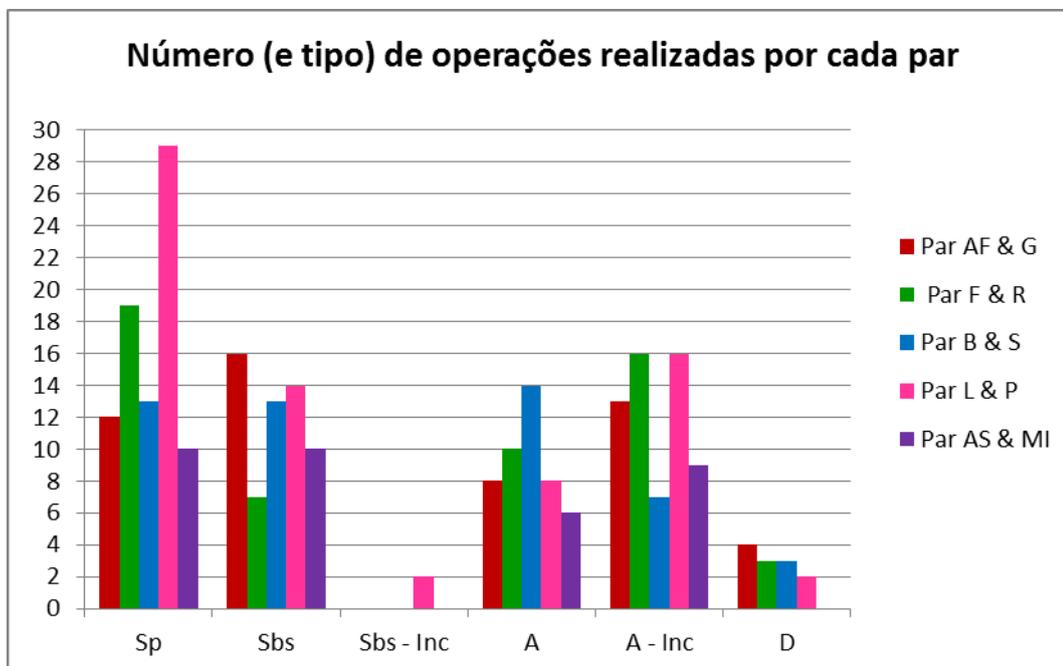


Gráfico 7: Comparação entre pares, relativamente ao tipo e à quantidade de operações realizadas.

O par L & P é irrepetível na opção pela utilização de substituições por incorporação de outros textos, é o par que mais recorre a supressões e o que menos recorre a deslocações. Juntamente com F & R é, ainda, um dos pares que mais apresenta adições por incorporação.

O par F & R também realiza bastantes supressões, mas investe mais em adições por incorporação ou adições de informações novas do que em substituições, sendo o par que realiza menos este último tipo de operação.

Já o par AF & G é o que realiza mais substituições e deslocações e, em conjunto com L & P e F & R, um dos que realiza mais adições por incorporação. Pelo contrário, os alunos B & S equilibram a quantidade de supressões, substituições e adições, sendo o par que concretiza mais adições de novas informações e menos adições por incorporação de outros textos.

Importa agora perceber, em cada par, quantas e quais as operações concretizadas na tarefa de reescrita, relacionando-as com as fontes textuais utilizadas pelos alunos, de modo a compreender qual ou quais as origens de cada parte do texto reescrito.

Desta forma, apresenta-se, para cada caso, um gráfico comparativo entre as fontes textuais utilizadas, relativamente às cinco operações de (re)escrita. De outra forma, foram contabilizadas as operações de escrita em cada texto que serviu de referência para a reescrita do texto do par.

Não se inclui, graficamente, o caso das adições simples, pelo facto de serem caracterizadas por veicularem informações que não estão presentes em nenhuma das fontes textuais utilizadas pelos alunos.

- **Par AF & G**

Através do gráfico 8 observa-se que, de entre todos os textos individuais, o texto do aluno AF foi o que sofreu mais operações, tendo sido incluídos (por adição) mais excertos deste texto na produção reescrita do que das restantes fontes. Também se observa a adição de informação veiculada pelo texto coletivo, tendo, na reescrita, os alunos executado ainda operações de substituição e de deslocação.

Apesar da predominância do texto de AF no texto reescrito, verifica-se que a maior parte das substituições ocorrem relativamente ao texto do aluno G, sugerindo que os excertos deste texto individual foram alvo de mais trocas, do que as outras fontes. De referir que não se constata inclusão de excertos do texto mentor.

A observação do texto reescrito assinala, também, a integração de 8 adições simples, algumas das quais provenientes do texto coletivo, que tornaram o texto mais explícito, na medida em que clarificaram ideias e ampliaram o conhecimento sobre determinados elementos. Por exemplo¹¹:

- (5) «Os meios de transporte [A-IncAF3] são as BUGAS que são as bicicletas [A-IncAF4] de utilização gratuita de Aveiro [A-IncTC2] e os moliceiros [A-IncAF5] que antes apanhava os moliços [A-IncTC3] que são as algas [A6], de fora dos moliceiros avia [A7] desenhos muito coloridos e engraçados [A-IncTC4], os táxis e o autocarros [A8].»

(Texto do par AF & G)

¹¹ Todos os exemplos apresentados na análise das operações de escrita não foram sujeitos a correção ortográfica.

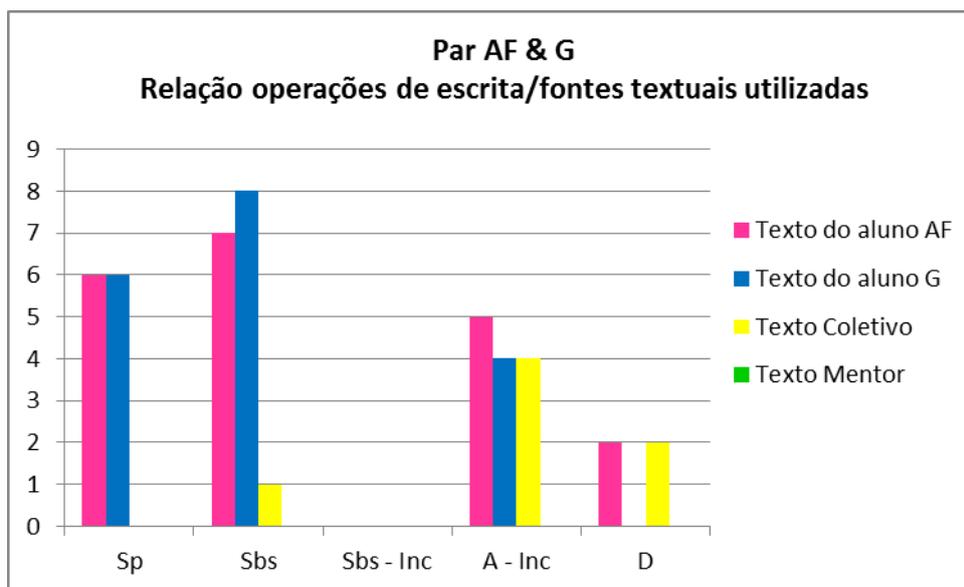


Gráfico 8: Valores (comparativos) obtidos para o par AF & G, relativamente à quantificação das operações de escrita nos textos utilizados como fonte.

O início deste excerto corresponde ao texto do aluno AF, mas os alunos consideraram pertinente integrar conteúdos do texto construído e de conhecimentos que os próprios possuíam, o que contribuiu para que o texto veiculasse informação mais explícita sobre o que são as BUGAS e sobre a função e a descrição dos moliceiros, aspetos que não estavam presentes no texto de origem – texto do aluno AF.

Torna-se evidente, ainda, pela observação do texto do par, que as substituições realizadas se referem, sobretudo, à correção de erros ortográficos ou à retificação da concordância entre o sujeito e o predicado.

O conjunto de dados sugere, assim, que o texto do par beneficiou, no que à sua densidade diz respeito, das operações de escrita realizadas pelos alunos nas diversas fontes textuais, indo ao encontro dos resultados obtidos para outros níveis de análise.

- **Par F & R**

No caso do trabalho deste par, observa-se a predominância do texto da aluna F, na medida em que se verifica que é o texto que sofre o maior número de operações; em particular, é o texto mais utilizado para concretizar adições por incorporação. Recorde-se que a produção de F é muito mais extensa, comparativamente à produção de R, oferecendo, à partida, mais possibilidades de recolha de informação. De facto, o gráfico 9 evidencia, por um lado, a franca manipulação do trabalho de F e, por outro, mostra que o

texto de R é alvo de quase tantas supressões como o texto de F, sendo pouco utilizado como fonte de adição por incorporação.

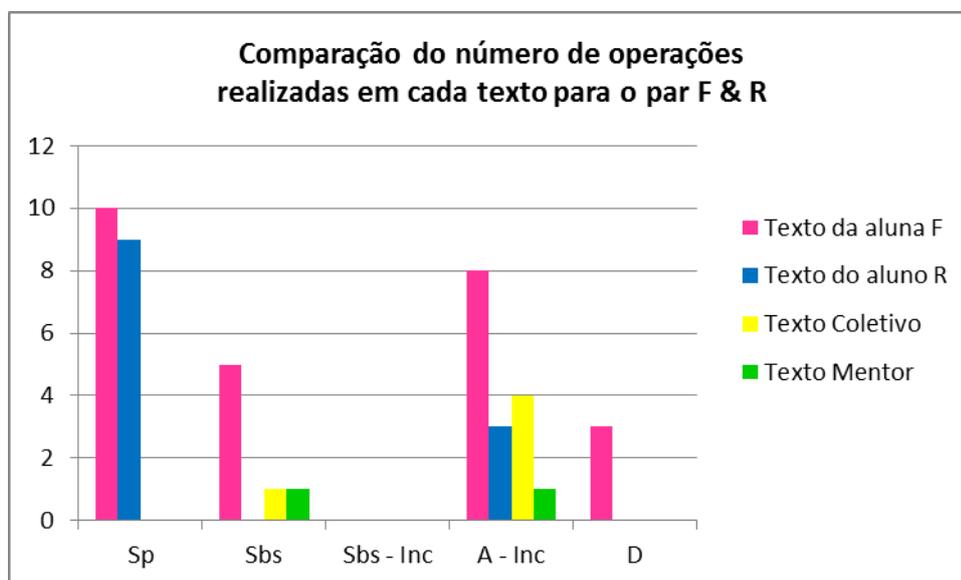


Gráfico 9: Valores (comparativos) obtidos para o par F & R, relativamente à quantificação das operações de escrita nos textos utilizados como fonte.

A observação do texto reescrito assinala, realmente, o predomínio do texto da aluna F, destacando, igualmente, que o trabalho do aluno R é utilizado como complemento e clarificação de ideias, no sentido de que o par opta por acrescentar informações provenientes dessa fonte, que não estão presentes na produção individual de F. Do mesmo modo e com o mesmo objetivo, F & R integram excertos provenientes do texto coletivo e, ainda, do texto mentor, sendo, aliás o único par a incluir informação veiculada por este último.

A produção do par F & R apresenta, também, 10 adições, que se relacionam, sobretudo, com a incorporação de elementos de ligação entre as ideias veiculadas.

A título de exemplo apresentam-se os seguintes excertos (6) e (7):

- (6) « D. José I ~~quando~~ foi a Aveiro gostou tanto da vila que disse que Aveiro tinha de ser cidade [A-IncF2], porcaosa da [A1] exploração da [A2] pesca, comércio marítimo e pelas [A3] salinas, no ano 1759 [A-IncF3] no século XVIII. [A-IncR1] »

(Texto de F & R)

Observa-se, neste exemplo, o interessante acrescento da informação proveniente do texto de R, referente ao século em que ocorreu a ascensão de estatuto de Aveiro. O par considerou pertinente incluir esta informação, talvez, pela forma diferente com que o aluno R abordou o tema no seu texto e, ainda, eventualmente pelo facto de a numeração romana ter sido um tópico estudado recentemente nas aulas de matemática.

(7) O património arquitetónico, e o natural [A7], Por um lado existem [A8], Mosteiro de Jesus [A-IncTC3], os [A9] campus da Universidade de Aveiro [A-IncTC4], e por outro lado há, os [A10] canais da ria [A-IncTM1].»

(Texto de F & R)

Neste excerto é visível a tentativa de associação de dois tipos de categorias de informação – património arquitetónico e património natural -, com integração de novos elementos de ligação – *por um lado, por outro* -, e ainda, o acrescento proveniente do texto mentor. Trata-se de um excerto que corporiza o difícil exercício cognitivo de conjugar informações de diversas fontes, uma vez que é construído, de raiz, a partir de (diferentes) conteúdos, ausentes em ambos os textos individuais.

Estes dados sobre o texto reescrito revelam, assim, tanto a integração de novos elementos na frase, contribuindo para a sua complexificação, como a ampliação de informação, o que sugere um incremento ao nível da densidade textual, indo ao encontro dos respetivos resultados anteriores.

- **Par B & S**

Da observação do gráfico 10 destaca-se a ausência das fontes relativas tanto ao texto coletivo como ao texto mentor e, ainda, a grande predominância da utilização do texto da aluna B, por oposição ao escasso uso do texto da aluna S. Na realidade, trata-se do único par que utiliza como fontes apenas os textos individuais.

O texto de B e de S diferem significativamente quanto à extensão e, tal como nos pares anteriores, o texto mais longo - neste caso, o texto de B -, suscita mais possibilidade de utilização.

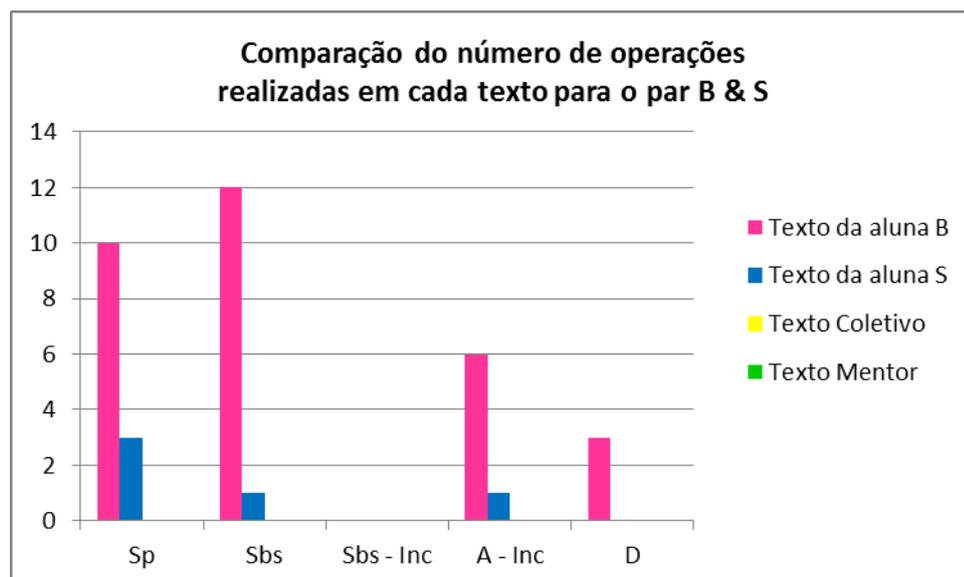


Gráfico 10: Valores (comparativos) obtidos para o par B & S, relativamente à quantificação das operações de escrita nos textos utilizados como fonte.

De facto, o texto reescrito apresenta uma grande parte das frases que foram retiradas do texto da aluna B, apenas com uma inclusão da produção da aluna S, como forma de completar a ideia em questão, neste caso, referente ao património gastronómico.

Este texto possui, ainda, 14 adições, sendo o grupo que apresenta o maior número relativo a este tipo de operação. As 14 adições concretizadas representam a necessidade de melhorar sintaticamente a frase original, acrescentando, sobretudo, determinantes, enquanto as substituições se enquadram no contexto das correções ortográficas.

Trata-se de uma produção que parece não apresentar mecanismos mais elaborados de explicitação textual, uma vez que não integra informação nova e não é diversificada nas suas fontes. Assim, o texto deste par parece não ter melhorado ao nível da densidade textual, tal como também indicam os resultados anteriores.

- **Par L & P**

Observando o gráfico 11, verifica-se que o texto do aluno P é o que sofre a maior quantidade de operações e será, portanto, a principal fonte utilizada na tarefa de reescrita.

O texto do par inclui, ainda, a influência do texto coletivo, o qual serve de fonte para tantas adições por incorporação quantas as que provêm do texto da aluna L. De referir que os excertos proveniente do texto coletivo também sofreram um número significativo de supressões e algumas substituições.

Trata-se, também, do único par a realizar substituições por incorporação.

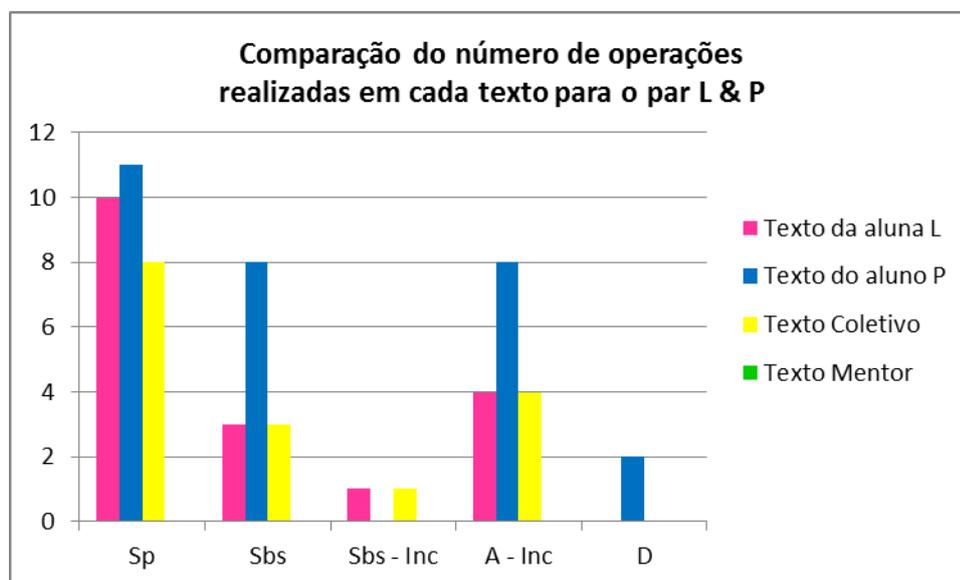


Gráfico 11: Valores (comparativos) obtidos para o par L & P, relativamente à quantificação das operações de escrita nos textos utilizados como fonte.

A observação do texto deste par confirma-nos que, de facto, a produção do aluno P influencia maioritariamente a sua composição. Já os excertos do texto da aluna L servem, sobretudo, como apontamentos informativos que completam ideias veiculadas por outras fontes textuais.

Quanto às duas substituições por incorporação que foram detetadas, uma prende-se com a substituição de um nome, que se realizou a partir do texto da aluna L, e a outra relaciona-se com a troca de uma forma verbal, a partir do texto coletivo.

Verifica-se, ainda, no trabalho deste par, que as adições por incorporação de ideias do texto construído estão ao serviço da clarificação e ampliação de informação e que as 8 adições simples procuram, sobretudo, concretizar melhorias ao nível sintático.

Por exemplo:

- (8) « O património...arquitetónico [A-IncL1] por um lado tem edifícios antigos [A-IncTC1] por exemplo casas de Arte Nova e o Mosteiro de Jesus por outro tem edifícios modernos nomeadamente [A-IncTC2] ao [A2] campus de Univercidade de Aveiro [A-IncT3], hoipital, parque central, e [A3] o casario. [A-IncL2] (Texto de L & P)

Neste exemplo observa-se, dentro do tópico relativo ao património arquitetónico, a indicação da existência, na cidade de Aveiro, de edifícios de traços distintos, com integração de alguns exemplos concretos. O texto coletivo oferecia este tipo de informação, que não estava suficientemente explícita nos textos individuais e, desta forma, o texto construído na turma foi a principal fonte do excerto apresentado.

Observam-se, ainda, substituições simples, para efeitos de algumas correções ortográficas, e adições, que integram elementos que poderiam contribuir para a construção sintática.

O conjunto de dados obtidos sugere, portanto, que o texto reescrito beneficiou, quanto à sua densidade, da concretização das operações de escrita.

- **Par AS & MI**

O par AS & MI utiliza, sobretudo, como se pode constatar pelo gráfico 12, o texto da aluna MI como principal fonte para a produção do texto reescrito. Constata-se, ainda, pelo número de adições por incorporação, uma utilização menor do texto coletivo, comparativamente a outros pares, mais concretamente uma diminuição para metade da frequência com que ocorre nos textos de AF & G, F & R e L & P.

Também se verifica que os alunos AS & MI nunca utilizam a operação de deslocação e pouco recorrem a adições simples.

A observação do texto reescrito sugere, de facto, uma grande influência do texto da aluna MI, embora este tenha sido alvo de mais supressões do que a produção do aluno AS. Na realidade, o texto de AS é menos extenso e se, por um lado, a produção reescrita veicula muitos conteúdos de MI, curiosamente, por outro, em termos de número de parágrafos, aproxima-se do trabalho de AS.

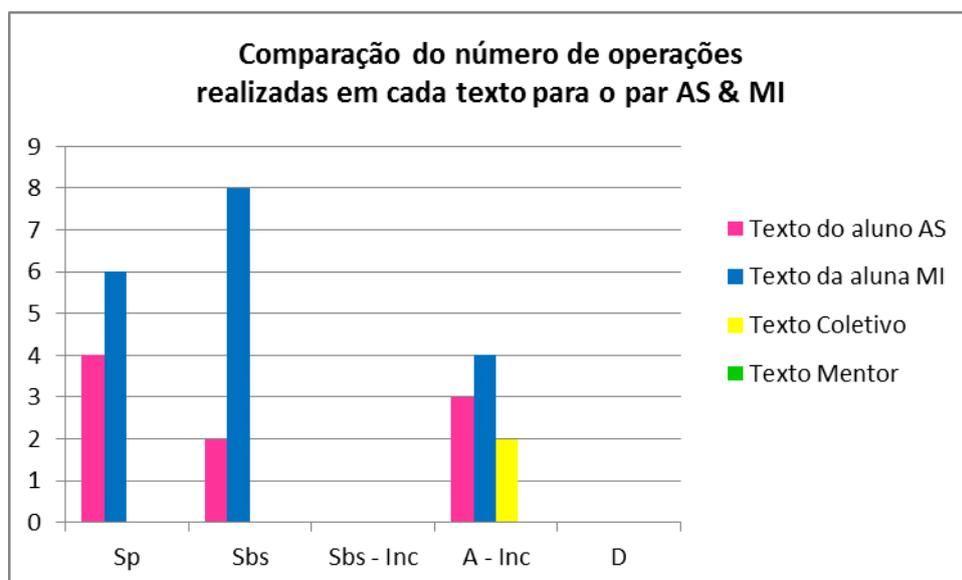


Gráfico 12: Valores (comparativos) obtidos para o par AS & MI, relativamente à quantificação das operações de escrita nos textos utilizados como fonte.

A influência da fonte relativa ao aluno AS cinge-se ao início do texto reescrito e à adição de uma informação, no 2.º parágrafo, que não está presente no texto de MI.

A adição por incorporação de conteúdos do texto coletivo também surge como forma de ampliação de informação, no caso do exemplo (9), referente aos moliceiros e às BUGAS, informações essas que estão ausentes em ambos os textos individuais:

- (9) «Aveiro é conhecido pelos moliceiros [A-IncMI2] onde andam [A4] os turistas [A-IncTC1] e outros meios de transporte [A-IncMI3] por esceplo [A5] as bugas que são biciqueletas de utilização gratuita de Aveiro. [A-IncTC2]»

(Texto de AS & MI)

De facto, no exemplo considerado, o conteúdo foi enriquecido pela explicitação referente ao tipo de utilizador do moliceiro, bem como pela clarificação do que são as BUGAS. Surgem, ainda, ao longo do texto, algumas adições simples que cumprem, sobretudo, a função de melhoramento sintático.

Assim, os dados obtidos, em termos gerais, parecem indicar um incremento pouco significativo da densidade textual; no entanto, e de qualquer forma, os alunos terão

beneficiado do trabalho conjunto, uma vez que realizaram operações de escrita que refletem a dinâmica de reflexão, negociação e tomada de decisões.

4. Conectores discursivos

A análise dos 10 textos individuais revela uma tendência geral para a produção de textos sincopados, isto é, que não apresentam – ou apresentam de forma diminuta –, mecanismos de explicitação da *interdependência semântica* (Mateus *et al.*, 1983: 191), resultando em frases assertivas, firmadas, sobretudo, na enumeração de factos, como se fosse um texto-lista.

Por exemplo¹², no excerto seguinte, observamos dois parágrafos sequenciais em que se constata tanto a enumeração de factos, apenas com a utilização do conector *e*, como a ausência de elementos de ligação na mudança de parágrafo.

(10) «As coisas que ajudaram Aveiro transformar-se em cidade foi a pesca, o comércio marítimo e a exploração de salinas.

Na história de Aveiro as pessoas mais importantes foram Infante D. Pedro, D. José I, é filho de D. João I.»

(Texto de AF)

Segue-se a análise mais detalhada do trabalho de cada par, em que se procura destacar indicadores relativos à coesão desses textos construídos, na figura de marcadores discursivos frásicos. De referir que esta análise não se constitui como uma teorização sobre a matéria dos marcadores discursivos, mas sim, como uma objetivação do conteúdo inerente àquela matéria, para estudo dos textos dos alunos.

- **Par AF & G**

Os textos individuais dos elementos deste par apresentam alguns conectores frásicos, surgindo maior quantidade no texto do aluno AF, talvez pelo facto de este ser mais extenso.

¹² Todos os exemplos apresentados na análise dos conectores foram sujeitos a correção ortográfica.

Assim, na produção de AF, assinalam-se os conectores com valor aditivo – *e*, *também* -, com realce para o facto de a partícula *e* surgir com mais frequência. No texto do aluno G predomina, também, a conjunção *e*, aparecendo, ainda, a conjunção *que*, com valor consecutivo.

Refira-se que a produção do aluno AF se distancia mais do tipo de texto sincopado precisamente, pela maior frequência na utilização de conectores frásicos *e*, *também*, pela forma como introduz e desenvolve alguns dos parágrafos (mesmo que sejam parágrafos em que abunde a enumeração).

De facto, AF recorre a expressões que permitem ao leitor uma transição mais suave entre dois assuntos diferentes, indicando-lhe, de uma forma mais explícita, qual a categoria de informação que irá ser abordada.

Vejamos:

(11)«Aveiro tem uma coisa muito rica que são os azulejos coloridos **e** bonitos que estão mais ou menos nas casas de Arte Nova, em Aveiro **também** é conhecido pelo parque central, os casarios **e** os campus da Universidade de Aveiro.»

(Texto do aluno AF)

Em (11) observa-se o recurso à enumeração de realidades do património arquitetónico (segunda parte da frase). No entanto, inicialmente há uma introdução referente ao património cultural, que também serve de ponto de ligação entre as duas categorias, na medida em que o aluno AF se serve do exemplo das casas de Arte Nova e da partícula *também*.

A tarefa de reescrita conjunta fez emergir um texto pautado, no que à questão da coesão diz respeito, pela ampliação da diversidade de conectores. Por conseguinte, para além dos conectores *que*, *e*, *também*, ainda surgem a forma contrastiva *mas* e a conclusiva *por isso*.

Apesar do aumento da diversidade de elementos de ligação semântica, ao nível interfrásico, ainda parece ser muito difícil integrar conectores que permitam uma mudança de assunto entre parágrafos.

Assim, de uma forma geral, o texto do par aparenta ter ficado mais rico, mais denso e mais coeso, comparativamente a qualquer uma das produções individuais, na medida em que o aumento da utilização dos conectores contribuiu, por um lado, para uma diminuição da tendência para enumerar factos e, por outro, para o incremento do nível de explicitação dos assuntos.

Um dos fatores promotores de tal enriquecimento terá sido, porventura, a diversidade das fontes textuais utilizadas na produção do par, que poderá ter sustentado a mobilização de outros conhecimentos lexicais, que não necessariamente os que foram abordados na aula correspondente à fase anterior à reescrita.

- **Par F & R**

Tal como no caso do par AF & G, também neste par a maior extensão do texto individual encerra a maior ocorrência de conectores assim como a menor extensão também está associada a um recurso mais parco a conectores.

Assim, o texto de F apresenta um maior número e maior diversidade de conectores, relativamente ao texto do aluno R. Com efeito, enquanto em R se identifica apenas o conector aditivo *e*, em F surgem mais exemplos, designadamente, *que*, *tanto... que* (com valor consecutivo) e *tão... como* (de valor comparativo).

A forma de texto sincopado é mais visível em R e menos em F. Com efeito, apesar da produção de F ainda apresentar alguma enumeração, já começam a ser visíveis parágrafos com mais conectores frásicos, de modo a promover a ampliação de conhecimentos, ou mesmo a ligação entre dois conteúdos distintos.

O exemplo seguinte, como se pode observar, veicula dois tipos de informação (elevação de estatuto e pessoas importantes) que a aluna F interligou, auxiliada no facto de considerar D. José importante para Aveiro, pela influência que teve na ascensão do seu estatuto. A partir daí, utiliza uma locução subordinativa comparativa, para nomear outras pessoas importantes.

(12) «D. José I quando foi a Aveiro gostou **tanto** da vila **que** disse **que** Aveiro tinha de ser cidade, no ano 1759. Ele ficou **tão** importante para a cidade **como**: Infante D. Pedro, D. João I e Santa Joana Princesa.»

(Texto da aluna F)

Quanto ao texto do par, este apresenta um conjunto alargado de conectores frásicos, que inclui alguns dos referidos no texto da aluna F (*tanto... que, que, e*), uma vez que foi um dos textos que mais influenciou a construção desta produção, e outros que foram aludidos na fase que antecipou a tarefa de reescrita (*em relação aos, nomeadamente, por um lado... por outro lado, também*). Inclui, ainda, alguns conectores que não foram indicados especificamente na aula, mas que foram mobilizados pelos alunos, tais como *por causa da* (locução conjuncional subordinativa causal) e *além de* (advérbio conectivo).

Observa-se, em F & R, uma suavização na tendência para enumerar factos, bem como uma melhor explicitação de conteúdos e, até, uma melhor concretização na mudança de parágrafos e/ou de assunto. Senão, vejamos:

- (13) «D. José I quando foi a Aveiro gostou **tanto** da vila **que** disse **que** Aveiro tinha de ser cidade, **por causa** da exploração da pesca, comércio marítimo **e** pelas salinas, no ano 1759 no século XVIII.»
- (14) «**Além de** D. José I as pessoas importantes **também** foram, Infante D. Pedro, que seu nome foi atribuído ao hospital **e** ao parque central de Aveiro, D. João I **e** Santa Joana Princesa.»

(Texto de F & R)

Estes dois exemplos, apesar de não estarem localizados de forma sequencial no texto do par, partem, na realidade, de uma expansão de informação do exemplo (12). Em (13) os alunos aprofundam a causa da simpatia que D. José I nutriu pela cidade, introduzindo, para o efeito, outra categoria de informação, que se refere às atividades económicas e ligando os dois conteúdos com o conector *por causa*.

Já no exemplo (14) observa-se um desenvolvimento da segunda parte de (13), na medida em que se acrescenta a informação relativa à perpetuação da figura do Infante D. Pedro, pela atribuição do seu nome a um local de interesse público. Note-se que o conector *além de*, que indica a continuação do assunto iniciado em (13), conjugado com a partícula *também* e com a introdução de nova informação pelo elemento *que*, suaviza, ainda mais, a enumeração patente na frase original.

Para além do exemplo (14), existe ainda outro parágrafo (15) que, por um lado, introduz o assunto pretendido com a fórmula *em relação aos*, e, por outro, atenua a enumeração que se segue, com a integração do conector *nomeadamente*:

(15) «Em relação aos meios de transporte nomeadamente, BUGAS (bicicletas), moliceiros, caminho-de-ferro (comboio).»

(Texto de F & R)

Perante o exposto, o texto do par F & R parece ter sofrido um incremento ao nível da explicitação de ideias e, por conseguinte, ao nível da complexificação sintática, ganhando densidade, consistência e coesão. Tal parece ter origem no aumento da diversidade, tanto de conectores frásicos utilizados, como das fontes textuais consultadas.

- **Par B & S**

As produções individuais destas alunas são muito distintas no que respeita à extensão, uma vez que o texto de B apresenta mais categorias de informação do que o texto de S; no entanto, ambos são, fundamentalmente, textos sincopados, isto é, textos-lista, em que a enumeração é a estratégia predominante para desenvolver as informações e em que se denota pouca utilização de conectores. De facto, a aluna S apresenta as conjunções *e* (coordenativa copulativa) e *mas* (coordenativa adversativa), enquanto a aluna B, para além da conjunção *e*, apresenta, ainda, o conector *também*.

Apesar de tudo, ainda se observam alguns parágrafos, nos textos individuais, em que se procura veicular explicitação de conteúdos e são esses que apresentam maior número de conectores.

A título de exemplo:

(16) «No passado era uma Vila mas D. José I deu-lhe o foral e tornou-a cidade.»

(Texto de S)

Neste excerto, a aluna constrói uma sequência em que procura explicar a ordem geral dos acontecimentos, no que respeita ao processo de elevação de estatuto de Aveiro. Para

tal, serve-se da conjunção coordenativa adversativa *mas* e, ainda, da conjunção coordenativa copulativa *e*.

Relativamente ao texto do par, não se evidencia um incremento na diversidade de conectores utilizados e o formato de texto sincopado continua muito presente. Com efeito, o conector mais utilizado continua a ser a partícula *e*, tendo sido utilizada, ainda, a forma *até*.

Em B & S há, portanto, pouca clarificação e desenvolvimento dos conteúdos e não existe, de todo, qualquer tipo de elemento de ligação no caso da mudança de assunto. De uma forma geral, o texto colaborativo parece não apresentar um incremento ao nível da coesão e da densidade textual, na medida em que a diversidade de conectores não é evidente e o nível de clarificação de ideias é, ainda, muito rudimentar. Estes resultados são consistentes com os resultados obtidos, para este par, na análise dos níveis anteriores.

- **Par L & P**

Os alunos L e P apresentam textos muito próximos, no que respeita à escolha das categorias de informação desenvolvidas, no entanto, o texto de P apresenta uma maior diversidade de conectores (*e, tão...que, também*), ao mesmo tempo que procura mobilizar mecanismos de clarificação de ideias.

(17) Infante D. Pedro foi **tão** importante para Aveiro **que** o seu nome foi dado a hospital **e** ao parque central **e** Sta. Joana ajudava muito os pobres.

(Texto de P)

Neste exemplo o aluno destaca, claramente, dois nomes de pessoas que influenciaram a história de Aveiro. Por um lado, releva a importância do Infante D. Pedro pela materialização do seu nome num espaço de interesse público, utilizando um conector de valor comparativo e, por outro, pela partícula *e* acrescenta informação referente a outra personalidade - a padroeira de Aveiro -, enquanto benfeitora dos mais necessitados.

Já a aluna L apresenta um texto menos distante do tipo 'texto sincopado' e com menos elementos de ligação (assinalam-se apenas os elementos *como, e, que*).

O texto do par é sustentado pela predominância do texto do aluno P como principal fonte textual, no entanto, quanto à diversidade de conectores, a produção conjunta parece veicular apenas o conector *e* (do texto de P) enquanto mobiliza outros que foram explorados na fase IV (*por um lado...por outro, por exemplo, nomeadamente*):

(18)«O património arquitetónico **por um lado** tem edifícios antigos **por exemplo** casas de Arte Nova **e** o Mosteiro de Jesus **por outro** tem edifícios modernos **nomeadamente** ao campus de Universidade de Aveiro, hospital, parque central, **e** o casario.»

(Texto de L & P)

No excerto (18), os alunos procuram distinguir dois tipos de edifícios dentro da categoria referente ao património arquitetónico (*por um lado...por outro*), dando exemplos em cada uma das situações. Curiosamente, não repetem o conector utilizado para indicar a exemplificação (*por exemplo*), uma vez que recorrem a um sinónimo (*nomeadamente*).

O texto do par parece, assim, não perder consistência em relação às produções individuais, uma vez que, ao nível frásico, se observam parágrafos com integração de conectores com o objetivo de clarificar e desenvolver ideias. Ainda assim, existem alguns parágrafos de cunho essencialmente enumerativo e são esses que apresentam menos elementos de ligação.

- **Par AS & MI**

Os alunos AS e MI produziram textos próximos, em termos de extensão, no entanto, a aluna MI apresenta uma maior diversidade de conectores (*e, também, embora, até*), relativamente ao aluno AS (*e, que*) e menos tendência para a enumeração.

Com efeito, em MI destaca-se o facto de em todos os parágrafos ocorrer clarificação e desenvolvimento de ideias, num registo muito próximo do texto coletivo.

Por exemplo:

(19)«Aveiro é conhecido por os moliceiros e **também** tem comboios e outros maios de transporte. Aveiro **também** é conhecido por os ovos-moles um doce tradicional feito por as freiras do Mosteiro de Jesus

local em que viveu e morreu a padroeira da cidade, Sta. Joana a princesa.»

(Texto de MI)

Neste excerto observa-se a descrição de realidades pelas quais Aveiro é conhecida, colocando informações relativas a quatro categorias (meios de transporte, património gastronómico, património arquitetónico e pessoas relevantes para a história da cidade) no mesmo parágrafo, com utilização do conector *também*.

O texto do par AS & MI, apesar de ter sido influenciado, em grande parte, pela produção da aluna MI, curiosamente, não apresenta um incremento na diversidade de conectores; apenas surgem os elementos *e* e *por exemplo*.

Por conseguinte, a forma como os alunos desenvolvem as ideias também parece estar mais próxima do texto-lista, uma vez que, dos cinco parágrafos, apenas dois apresentam uma melhor explicitação de ideias, pela ampliação de informação que integram e os restantes incluem, com mais frequência, a enumeração.

Assim, a densidade do texto final, em comparação com sua a fonte textual de maior referência (a aluna MI) não parece ter aumentado.

CAPÍTULO 6

Conclusões

A sequência de ensino fez emergir um conjunto de dados que importa, agora, relacionar com o quadro teórico que fundamenta o presente trabalho.

Assim, num primeiro momento, retomar-se-ão os objetivos de investigação apresentados no Capítulo 4, ao mesmo tempo que se vão destacando as conclusões que advêm da apresentação e discussão dos resultados, de molde a afinar as respetivas conexões.

De salientar que estes resultados não têm capacidade de generalização, uma vez que o projeto foi desenvolvido num contexto particular (trata-se de um projeto de fim de curso) e, portanto, as conclusões encontram-se afetas às condições de tal trabalho. Não obstante, poder-se-ão estabelecer relações com outros trabalhos realizados por outros autores, na mesma linha de estudo. Além disso, o estudo ancora a sua validade no que potencia de interpretação, de questionamento e de reconfiguração de uma prática que se quer sustentada em fundamentos válidos – é este potencial e uma atitude indagativa que estão em causa e são fundamentais neste contexto.

Num segundo momento apresentar-se-á uma pequena reflexão crítica sobre o projeto de investigação-ação realizado, nomeadamente, sobre os pontos fortes, os pontos menos fortes e, ainda, sobre (possíveis) oportunidades de intervenção, num cenário de continuação do trabalho realizado e de permanente desenvolvimento da atitude indagativa para que este contribuiu, alicerçada em postulados que dão elementos de reflexão essenciais.

Segue-se, por último, um pequeno apontamento acerca da importância do projeto para a identidade profissional do par pedagógico da PPAS2.

O estudo tinha como primeiro objetivo a avaliação de alguns indicadores de progressão da qualidade textual nas produções colaborativas dos alunos - neste caso, indicadores relativos à extensão e organização do texto, à organização das categorias de informação, às operações de escrita realizadas e à utilização de conectores discursivos -, tendo como referência as opções de ensino para o nível de escolaridade em causa, em estreita correlação com o objeto central da sequência de ensino – um género textual predominantemente informativo: um texto de folheto turístico sobre Aveiro.

A avaliação da progressão na qualidade dos textos é concomitante à aferição de efeitos de uma prática, que foi a da díade, que privilegiou a colaboração para a reflexão

sobre a língua, a construção de conhecimento explícito para a escrita do texto do género em causa. O dispositivo didático subjacente à intervenção foi, como sabemos, uma sequência de ensino, assente em postulados validados pela investigação e na convicção de que determinada atuação do professor pode favorecer muito mais o desenvolvimento dos alunos – no caso em apreço, no que diz respeito ao conhecimento sobre a língua e a escrita de um texto do género (escolar e social) em foco.

Assim, os resultados apontados pelos indicadores aludidos, sempre por comparação dos textos individuais com os textos dos pares, revelam que, de facto, em termos gerais, houve progressão da qualidade textual nas produções colaborativas, decorrente do incremento do nível de densidade e de complexificação textual. Senão, vejamos os factos que apontam neste sentido:

- (a) Quanto à extensão e organização dos textos, as produções colaborativas, de uma forma geral, apresentam uma maior extensão e uma tendência para integrar parágrafos com mais do que uma categoria de informação, em relação aos textos individuais.
- (b) Sobre as categorias de informação, os textos colaborativos mais extensos são os que apresentam um maior número de categorias de informação (o mesmo se passa com os textos individuais, embora haja duas exceções). Existe, ainda, nas produções a pares, a tendência para a construção de parágrafos de um único período, com a já referida integração de diferentes CI.
- (c) Os textos individuais mais extensos são eleitos, pelos elementos dos pares, como textos-referência para a construção das produções colaborativas e são os mesmos que são manipulados com mais frequência, isto é, que sofrem um maior número (e diversidade) de operações de escrita.
- (d) Para além da questão da utilização dos textos individuais mais extensos como referencial na produção dos textos colaborativos respetivos, surge o aspeto da diversidade das fontes utilizadas. Com efeito, a grande maioria dos pares combina informações provenientes de outras fontes textuais, para além dos textos individuais, como o texto construído coletivamente. Mais, um dos pares considera, ainda, o texto mentor e, noutros casos, os alunos integram, também, informações decorrentes dos diálogos nas aulas.

(e) Relativamente à coesão textual, na figura dos conectores discursivos, os mais abundantes nos textos individuais são o *e* e o *que*, incluídos num texto sincopado, essencialmente enumerativo (o texto-lista). Esta tendência verifica-se menos nos textos (re)escritos. De facto, as produções colaborativas apresentam, de uma forma geral, maior diversidade de conectores discursivos, designadamente, *mas, também, além de...também, e isso, por um lado...por outro, relativamente, por exemplo, nomeadamente, por causa*.

Observa-se, ainda, que os textos individuais tomados como referência contêm, também, uma maior diversidade de conectores e que tais conectores tendem a ser integrados no texto colaborativo.

Perante estes factos, com efeito, observa-se que, em termos gerais, os textos colaborativos apresentam uma maior complexificação frásica e são menos texto-lista.

As produções colaborativas mais densas são, realmente, as que provêm dos pares que realizaram um maior número (e diversidade) de operações de escrita e, também, dos que utilizaram uma maior variedade de fontes textuais e, conseqüentemente, maior número de categorias de informação, bem como daqueles que introduziram uma maior diversidade de conectores discursivos.

Os resultados apontados emergem do facto de os alunos terem (re)escrito um texto de forma colaborativa, com acesso a uma diversidade de informações e tudo isso inserido num processo sistemático e apoiado pelo professor, o que gerou um ambiente propício à elevação da qualidade textual. Tal como Niza (2005), também Pereira e Barbeiro (2010: 60), a partir de Fabre-Cols (2002), registam, precisamente, a importância de criar uma conjuntura favorável à produção escrita, tratando-se, afinal, «de compreender as condições de ensino e de aprendizagem que produzem um efeito positivo de retorno ao texto.».

Este estudo, neste contexto, comprovou, portanto, as potencialidades da escrita colaborativa, como também era (o segundo) objetivo do projeto. Com efeito, e como já aludido no quadro teórico, escrever é uma tarefa complexa, do ponto de vista cognitivo (e afetivo), e o trabalho colaborativo permite partilhar com outro(s) o esforço cognitivo afetivo à produção escrita. Além disso, quando os grupos em colaboração são formados com determinados critérios e apoiados de perto pelo professor, como foi o caso, há muita

probabilidade, também, de a colaboração ter efeitos na motivação dos alunos, no atenuar de resistências e de dificuldades de escrita e num claro melhoramento da relação de cada um com a escrita, pois se gera um ambiente de maior segurança para escrever.

Nesta experiência, essa partilha é visível na utilização das fontes textuais, uma vez que os elementos do par tiveram de tomar decisões quanto às (novas) informações a incluir e que conexões teriam de estabelecer entre elas, com vista a um objetivo comum. Houve, claramente, uma tentativa de expansão de informação no texto (re)escrito - em que umas fontes serviram de referência, outras de complemento e de clarificação de ideias -, tendo os alunos suprimido, substituído, adicionado e/ou deslocado elementos textuais.

A sequência de ensino contribuiu para tal processo, na medida em que permitiu, como diz Pereira e Barbeiro (2010: 62), *o diálogo permanente e sistemático sobre os escritos viabilizando a emergência de uma competência verbal e textual aprofundada e, ao mesmo tempo, uma consciência, cada vez mais nítida, da identidade de um texto “bem feito”*. De facto, a adoção deste dispositivo, que advoga o ensino da escrita por géneros, terá sido contributo determinante para a geração desta consciência da “identidade de um texto bem feito” – justamente porque a SE trabalha parâmetros que, especificamente, contribuem para a qualidade de determinado texto, acrescentando aqui o nosso investimento forte em dinâmicas de facilitação (e não de facilitismo) processual.

Por sua vez, o diálogo e a construção apoiada do texto (a montante, pelo professor, e a jusante, pelo colega) tanto permite falar e refletir sobre a escrita (e sobre a Língua), como sobre os próprios conteúdos do texto. Neste caso, a ação metalinguística ativada com o desenvolvimento da sequência de ensino foi importante para que os alunos compreendessem a orgânica da construção de um texto informativo e, ao mesmo tempo, serviu de base para a construção de conhecimento de conteúdos de outra área curricular - Estudo do Meio.

Os textos (re)escritos refletem estas dimensões, na medida em que os alunos mobilizaram outros conhecimentos linguísticos (e não só), contribuindo, assim, para o enriquecimento do texto, nomeadamente quando utilizaram conectores discursivos que não foram abordados na SE ou quando integraram algumas informações sobre o papel dos barcos moliceiros na região e sobre a Carta de Foral – que foram aspetos referidos nos diálogos com o grupo-turma.

Desta forma, o projeto serviu para compreender os benefícios do processo de reflexão sobre a Língua para o processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares, tal como preconizado pelo terceiro objetivo deste estudo.

Ao realizar um olhar retrospectivo sobre o projeto destacam-se pontos fortes, pontos menos fortes e oportunidades de atuação.

Assim, como primeiro ponto forte, releva-se o facto de, com o projeto, se ter trabalhado numa temática que é pertinente no âmbito da didática da língua – aprender a escrever para aprender -, uma vez que permite o desenvolvimento de estratégias centradas no acesso dos alunos ao real sucesso escolar.

Com efeito, o processo de falar (sobre) a Língua foi ganhando espaço na sala de aula, não só durante as sessões do projeto, mas, por causa do projeto, também em todas as aulas da PPSA2, nas diferentes áreas curriculares e, talvez por isso, se tenha observado, progressivamente, níveis consideráveis de participação e interesse dos alunos. Não quer com isto dizer que, no fim da prática pedagógica, todos os alunos se pudessem considerar alunos excelentes, até porque a sua curta duração (3 meses) não seria suficiente, mas, sim, que se constatou uma evolução ao longo do período e que alguns dos alunos com mais dificuldades desenvolveram mais interesse pelas aulas, chegando a participar de uma forma mais ativa.

Integrado nesta dimensão do aprender a escrever para aprender, encontra-se ainda o facto de o estudo de um texto relativo ao património local (conteúdo da área de Estudo do Meio) ter propiciado, por parte dos alunos, construção de conhecimento sobre a cidade de Aveiro. Com efeito, em momentos anteriores, os alunos demonstravam conhecer poucos aspetos relativos ao património local, mas, ao longo do projeto, denotou-se, pelas conversas na aula, facilidade em mobilizar algumas das informações que o texto mentor continha (por exemplo, o ano de elevação de Aveiro ao estatuto de cidade, ou a relação entre os ovos moles, o mosteiro de Jesus e a padroeira Santa Joana).

Outro aspeto positivo relaciona-se com a construção de um ambiente dinâmico, de interação comunicativa sistematizada e instrumentada ao longo do projeto (tanto professor-aluno, como aluno-aluno), de molde a proporcionar a reflexão sobre o próprio processo de escrita (de textos informativos), numa tentativa de contribuir para *a reconstrução interna*

de uma operação externa (Vygotsky, 1999: 74) nos alunos, para que pudessem *servir[-se] dos conhecimentos adquiridos em futuras situações* (Graça & Pereira, 2005: 59) e os resultados obtidos, como já vimos, apontam, de facto, para uma melhoria na qualidade textual dos alunos, tal como aconteceu com no estudo de Gomes (2006) e Santana (2003).

Apesar dessa melhoria, patente no investimento dos pares, por exemplo, em (novos) conectores discursivos ou na atenuação do formato de texto-lista, os alunos nem sempre construíram os textos colaborativos respeitando as regras ortográficas¹³, designadamente, a pontuação e, ainda, revelaram dificuldades ao nível da conexão entre parágrafos (na mudança de assunto e, nalguns casos, também dentro da frase), uma vez que algumas ideias ficaram implícitas na profundidade do texto. Encontram-se aqui, portanto, oportunidades de ação futura, como adiante falaremos.

O projeto de investigação-ação apresentou, também, alguns aspetos menos bem conseguidos que requerem alguma reflexão.

Sendo assim, considera-se que, quanto à concretização da SE, o tempo disponível para a sua execução foi um fator que não permitiu o aprimoramento de certas dimensões, como, por exemplo, na fase das *tarefas focadas em problemas específicos do género* (Pereira & Cardoso, 2013: 52), o diálogo mais pessoal com cada aluno, sobre a sua produção inicial, procurando evidenciar o que foi bem feito e apontando caminho de resolução para as fragilidades. Assim, proporcionar-se-ia mais um momento para ativação da metacognição – desta vez ao nível individual -, para falar sobre *alternativas de formulação linguística, não apenas formalmente mais corretas, mas também discursivamente mais adequadas* (Pereira & Barbeiro, 2012: 63) e, desta forma, cada aluno partiria para a produção colaborativa mais consciente da tarefa a desenvolver.

Na realidade, apenas houve tempo para a correção dos erros ortográficos, correção essa que foi dada a conhecer aos alunos no momento de produção do texto colaborativo. No entanto, a dimensão ortográfica não foi eleita como parâmetro específico para aferir a progressão; foi objeto de alguma intervenção didática, mas enquanto dimensão transversal aos textos, fundamental no trabalho do 1.º ciclo.

¹³ Considerando a definição de ortografia do Dicionário Terminológico para consulta em linha: *sistema convencionado de regras que estabelecem, para uma determinada língua, a grafia correcta das palavras e o uso dos sinais de pontuação.*

Ainda na mesma linha da limitação temporal, no momento de fecho da SE, na fase da *produção final* (Pereira & Cardoso, 2013: 52), os alunos construíram unicamente um texto colaborativo e foi este texto que serviu de termo de comparação com o texto individual inicial. Não foi possível acrescentar um momento de produção final que fosse individual, com instrumentos de auto e heterorrevisão – texto final, esse sim, que funcionasse como termo de comparação. Existiriam, então, mais elementos que pudessem auxiliar a avaliação da progressão de cada um. Não obstante, a produção colaborativa foi muito importante, pelas vantagens já aludidas e verificáveis nos resultados obtidos. É preciso considerar, contudo, que o enfoque do trabalho estava orientado para perceber como criar e potenciar uma colaboração produtiva na reescrita e para perceber as dinâmicas dos pares e como influíram na produção textual feita a dois. Como o nosso objetivo não era o estudo da evolução de cada aluno, a falta de um texto final individual não compromete as ilações que já podem ser tiradas unicamente acerca do processo de reescrita a pares.

Outro ponto menos bem conseguido refere-se à segunda fase da SE, mais concretamente a desconstrução do texto-modelo, que tinha como objetivo colocar em evidência os elementos de ligação do texto e dialogar sobre caminhos de escrita e hipóteses discursivas.

Ora, verifica-se que houve uma preocupação, por parte do par pedagógico, em desenvolver, em primeiro lugar, a compreensão da organização do texto e da categorização da informação, quando, na realidade, esse aspeto deveria ter emergido, depois, a partir do estudo do próprio texto e dos seus elementos de conexão interfrásica e intrafrásica, uma vez que, no dizer de Pereira e Cardoso (2013: 44), «o que está aqui em causa, afinal, é uma interação leitura/escrita em que a função da primeira não é tanto disponibilizar conteúdos para a produção, mas recurso para aceder ao processo de produção. Isto é, a prioridade da leitura do texto mentor não é saber “o que o autor diz”, mas captar “como o diz”, “como o texto é feito”.»

Assim, em termos concretos, poderia ter-se optado por fazer uma leitura integral do texto e, depois, em pequenos grupos e na posse de todos os excertos do texto, os alunos teriam de ordená-los. Em seguida, far-se-ia um diálogo conjunto para colocar em discussão as hipóteses dos grupos. Desta forma criar-se-iam condições para fazer surgir o conflito

cognitivo e daí os alunos construiriam de uma forma mais sólida e clara o conhecimento sobre o processo de produção textual. Só depois concretizar-se-iam as restantes tarefas.

Por último, a partir do exposto, assinalam-se algumas oportunidades de atuação, numa hipotética continuação do trabalho com estes alunos, tal como o trabalho em torno dos erros ortográficos, que surgiram com alguma abundância na globalidade dos 15 textos produzidos, bem como o aprofundamento dos processos de coesão textual – os que estão ligados ao estabelecimento de cadeias anafóricas e os que se ligam ao uso de marcadores/conectores discursivos -, para a qual os alunos pareceram despertar, mas que ainda requeria o prosseguimento de uma intervenção sistemática e instrumentada. Seria, portanto, necessário conceber outra SE (ou outro dispositivo didático que fosse pertinente) com módulos que contemplassem estas questões.

Apesar das limitações do tempo, e sabendo que os resultados se inscrevem apenas no contexto do estudo, pode-se considerar que o desenvolvimento da SE foi vantajoso para a construção de conhecimento dos alunos sobre a escrita, na medida em que, de uma forma geral, foram detetadas melhorias na sua capacidade de (refletir sobre a) escrita – visível pelo incremento da qualidade textual e pelos crescentes níveis de participação nas aulas.

As vantagens da utilização do dispositivo SE também foram sentidas pela díade da PPSA2 na construção da sua identidade profissional, enquanto professoras aprendentes do papel mediador de um professor no desenvolvimento da escrita e da leitura na sala de aula do 1.º CEB, cujo domínio é vital em qualquer área curricular em questão.

Neste sentido e também na lógica da metodologia de investigação-ação, todo o trabalho realizado a montante e a jusante do projeto permitiu intentar *conhecer o ponto de partida de cada aluno ou aluna; intervir para facilitar as aprendizagens e avaliar para melhorar a prática pedagógica* (Pereira & Azevedo, 2005: 83), contribuindo para uma aprendizagem mais sólida e consistente do processo de aprendizagem da Língua na escola do primeiro ciclo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aleixo, M. (2001). *A vez e a voz da escrita. Perspectiva Social dos Processos de Revisão de Escrita de Alunos de 1.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Alves, P. (2005). *A escrita colaborativa à distância em inglês língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Didática de Línguas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Angulo, T. & Bravo, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Folios*, segunda época, n.º 32, segundo semestre de 2010, pp. 73 – 88. Retirado a 23 de outubro de 2012, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s0123-48702010000200005&script=sci_arttext
- Bazerman, C. (2009). Genre and Cognitive Development: Beyond Writing to Learn. *Pratiques* n.º 143/144, dezembro 2009, pp.127 – 138.
- Beacco, C., Coste, D., Ven, P., Vollmer, H. (2010). *Language and school subjects. Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*. Strasbourg: Council of Europe/Language Policy Division.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português, Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado a 14 de outubro de 2012, de <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=4>
- Cardoni, P. (2002). *Fábulas maravilhosas*. Porto: Porto Editora.
- Cots, J. M., Armengol, L., Arnó, E., Irún, M. & Llurna, E. (2007). ¿Por qué hay que reflexionar sobre el proceso de escribir?. In J. Cots, L. Armengol, E. Arnó, M. Irún & E. Llurna, *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas* (1.ª edición, pp. 89 – 96). Barcelona: Editorial Graó.

- Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M. & Gonçalves, A. (2011). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gomes, H. (2006). *Reescrita colaborativa: da interação ao reflexo na escrita individual*. Dissertação de Mestrado em Educação em Línguas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.
- Graça, L., Pereira, L. A. (2005). Inovar no ensino da escrita. Algumas determinantes de sucesso no ensino da língua. In *Revista Palavras*, Outono 2005, n.º 28 (pp. 49 – 61). Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Marcuschi, L. A. (2005). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In Â.P. Dionísio, A. R. Machado & M. A. Bezerra (Eds.), *Gêneros textuais e ensino* (pp. 19-36). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Martin, J. R. & Rose, D. (s.d.). *Reading to Learn - Preparing for reading and writing* (Vol. 1). Australia.
- Mateus, M., Brito, A., Duarte, I. & Faria, I. (1983). *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Escrita, Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Niza, S. (2005). A escola e o poder discriminatório da escrita. In Adriano Moreira *et al*, *A língua portuguesa: presente e futuro* (p. 107 – 127). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Pereira, I. (2008). Desenvolver Competências Linguísticas para Aprender a Construir o Conhecimento Escolar. In O. Sousa & A. Cardoso, *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa* (1.^a edição, pp. 173 – 199). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Pereira, I. (2010). *O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português*, volume 1. Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, L. & Graça, L. (coord.). (2009). *Actividades para o ensino da língua*, Cadernos PNEP (p. 39). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores – Para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. A. & Azevedo, F. (2003). *Como abordar...A produção de textos escritos*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, L. A. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...A escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, L. A., & Barbeiro, L. F. (2010). A revisão textual acompanhada como estratégia de ensino da produção escrita. In M. J. D. Luna, A. G. Spinillo & S. G. Rodrigues (Eds.), *Leitura e Produção de Texto* (pp. 51-80). Recife: Editora Universitária da UFPE.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Pereira, L. Á., Cardoso, I. & Graça, L. (no prelo). Para a definição da sequência de ensino como dispositivo para a aprendizagem da escrita: enquadramento teórico e exemplos da prática. In Dora Riestra (Org.). *Atas de Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Bariloche.
- Pereira, S. (2007). *Efeitos de uma sequência didáctica em textos escritos no 1.º CEB – O relato*. Dissertação de Mestrado em Educação em Línguas no 1.º ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Reis, C. (coord.), Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Santana, M. (2003). *A função epistémica da escrita. Da revisão de textos à reflexão sobre a escrita por alunos do terceiro ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Schmuck, R. (2006). *Practical Action Research for Change* (2nd Edition). California: Corwin Press, Inc.
- Silva, E. (2000). *Gestão pedagógica da heterogeneidade na sala de aula*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Ciências da Educação.
- Stringer, E., Christensen, L. & Baldwin, S. (2010). *Integrating Teaching, Learning, and Action Research – Enhancing Instruction in the K-12 Classroom*. U.S.A.: SAGE Publications, Inc.
- Vygotsky, L. S. (1999). *A Formação Social da Mente – O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. (J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche,

Trad.; M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman, Org.) São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. (Obra originalmente publicada em 1978).

- Vygotsky, L. S. (2005). *Pensamento e linguagem* (J. L. Camargo, Trad.) (3ª edição) São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. (Obra originalmente publicada em 1934).

ANEXOS

Anexo 1: Fábula *A raposa e a cegonha*

Fábula “*A raposa e a cegonha*”

(Cardoni, 2002)

«Um dia a raposa convidou a sua amiga cegonha para jantar.

- Amanhã à noite em minha casa, por volta das oito horas! - disse-lhe. - Vou preparar-te um bom jantar.

Toda contente, no dia seguinte a cegonha arranjou-se para ir a casa da sua amiga raposa.

- Bem-vinda! - disse a raposa. - Vamos já para a mesa. Está tudo pronto!



A cegonha sentou-se, mas logo percebeu que ia ser impossível comer!

De facto a raposa servira uma sopa muito líquida, num prato pouco fundo, e com o seu bico longo a cegonha nem a conseguiu provar.

Pelo contrário, a raposa comeu tudo num instante e no fim até lambeu o prato.

- Lamento que tenhas comido tão pouco - disse a raposa rindo por debaixo dos bigodes. - Desculpa-me, com certeza não gostaste da minha sopa!

- Estava deliciosa, mas estou com pouco apetite - respondeu educadamente a cegonha. - Mesmo assim, passei uma bela noite na tua companhia.

Uma semana depois, a cegonha resolveu convidar a raposa.

- Amanhã à noite em minha casa, por volta das oito horas! - disse-lhe. - Vou preparar-te um bom jantar.

Toda contente, no dia seguinte a raposa arranjou-se para ir a casa da sua amiga cegonha.

- Bem-vinda! - disse a cegonha. - Vamos já para a mesa. Está tudo pronto!

A raposa sentou-se à mesa, mas logo percebeu que desta vez foi a cegonha que lhe pregou uma boa partida.

Na mesa esperava-os uma sopa, muito apetitosa, servida num vaso de gargalo comprido e estreito.

Enquanto a cegonha com o seu longo bico limpou a sopa num instante, a raposa apenas conseguiu lambe a borda do vaso, mas fez de conta que estava tudo bem.

Ao fim da noite, a cegonha disse: - Lamento muito, mas sabes como é: cá se fazem, cá se pagam!

A raposa não respondeu nada e, triste e esfomeada, voltou para sua casa.»

Anexo 2: Texto informativo sobre a cegonha

«As cegonhas são pássaros grandes com um pescoço médio, um bico comprido, um corpo forte e umas patas compridas. A cegonha mais comum em Portugal é a branca, que tem a ponta das asas pretas.

Elas gostam de fazer os seus ninhos em locais altos: árvores, chaminés, monumentos ou postes elétricos. Escolhem para viver zonas planas com muita água e pântanos, onde podem encontrar a sua comida favorita: rãs e pequenos peixes. Também comem cigarras, cobras, minhocas e insetos.

Com cerca de um metro e meio de altura, têm um temperamento violento, atacando qualquer outro animal que lhes invada o território.

Os filhotes saem da casca na primavera e, quando chove, a cegonha abre as asas para os proteger. Põe cerca de 3 a 5 ovos, que demoram de 20 a 30 dias até darem as crias.

Com a chegada dos primeiros frios, as cegonhas partem para África, onde permanecem até à primavera.»

(Pereira & Graça, 2009: 39)

Anexo 3: Texto informativo mentor sobre Aveiro¹⁴

Nota: Encontram-se assinaladas no texto as diversas categorias de informação.

A cidade de Aveiro é considerada um importante centro marítimo e comercial devido à sua localização geográfica. **Situada no litoral norte português, junto à Ria de Aveiro,** deve o seu desenvolvimento, desde cedo, **a atividades como a pesca, o comércio marítimo e a exploração de salinas** – que, atualmente, são muito poucas.

Embora referida em antigos documentos desde 959, **apenas adquiriu estatuto de cidade em 1759, por decisão de D. José I.** Ainda assim, já vinha merecendo o interesse de vários membros da realeza, como é o caso do **Infante D. Pedro (filho de D. João I),** tão importante para a cidade que o seu nome foi atribuído ao **hospital e ao parque central.**

Com uma beleza muito particular, graças à presença de **canais que a ligam à Ria e às salinas** e refletem o **casario,** a cidade é uma verdadeira sala de exposições, combinando **edifícios de arquitetura moderna, como os que se situam no “Campus” da Universidade de Aveiro,** com exuberantes **casas de Arte Nova,** dos inícios do século XX.

A tradicional atividade cerâmica da região de Aveiro trouxe até nós magníficos **painéis de azulejos** que ilustram a história e a cultura do Povo - por exemplo, os da Estação dos Caminhos-de-ferro. Também os **moliceiros, que são os barcos típicos da cidade,** retratam os modos de vida do Povo, através de **desenhos muito engraçados e coloridos.** Estes barcos estão disponíveis para **agradáveis passeios pelos canais.**

Aveiro é ainda famosa pelos ovos-moles, um doce tradicional herdado das freiras do **Mosteiro de Jesus,** local em que viveu e morreu a **padroeira da cidade, Sta. Joana Princesa.**

Legenda:			
Localização	Atividades económicas	Ascensão de estatuto	
Pessoas importantes	Património natural	Património arquitetónico	Património cultural
	Meios de transporte	Atividades de lazer	
	Património gastronómico		

¹⁴ Texto construído pela díade, a partir de folhetos informativos recolhidos junto do Posto de Turismo da cidade de Aveiro. Revisto pela professora Inês Cardoso, investigadora do grupo da Professora Luísa Álvares Pereira (03 de novembro 2012).

Anexo 4: Elementos integrantes do *Diário do Descobridor de Palavras*¹⁵

A palavra e onde a encontrei	Quando	Tento adivinhar o que ela quer dizer	O seu significado no dicionário	Uso um dos seus sinónimos numa frase
-------------------------------------	--------	--------------------------------------	---------------------------------	--------------------------------------

¹⁵ Com base em Duarte *et al.* (2011).

Anexo 5: Sistematização da informação contida no texto informativo sobre Aveiro

Categorias	Informações contidas no texto
<i>Localização</i>	<ul style="list-style-type: none">• Litoral norte de Portugal• Junto à Ria de Aveiro
<i>Atividades que desenvolveram Aveiro</i>	<ul style="list-style-type: none">• Pesca• Comércio marítimo• Exploração de salinas
<i>Aquisição do estatuto de cidade</i>	<ul style="list-style-type: none">• D. José I• 1759
<i>Pessoas importantes para a história da cidade</i>	<ul style="list-style-type: none">• Infante D. Pedro (filho de D. João I)• Sta. Joana Princesa
<i>Património natural</i>	<ul style="list-style-type: none">• Canais da Ria de Aveiro• Salinas
<i>Património arquitetónico</i>	<ul style="list-style-type: none">• Casario• Edifícios de arquitetura moderna – “Campus” da Universidade de Aveiro• Casas de Arte Nova• Mosteiro de Jesus
<i>Meios de transporte</i>	<ul style="list-style-type: none">• Comboio (caminho-de-ferro)• Moliceiros
<i>Património cultural</i>	<ul style="list-style-type: none">• Painéis de azulejos• Moliceiro – barco típico da cidade• Pinturas dos moliceiros
<i>Atividades de lazer</i>	<ul style="list-style-type: none">• Passeios de moliceiro
<i>Património gastronómico</i>	<ul style="list-style-type: none">• Ovos- moles

Anexo 6: Texto forjado pela diáde e respetiva reescrita (texto coletivo)

(1) Texto forjado a partir de textos individuais

«Aveiro situa-se no litoral Norte Português, junto à Ria de Aveiro.

As coisas que ajudaram Aveiro a transformar-se em cidade foi a pesca, o comércio marítimo e a exploração de salinas.

Aveiro foi subida a cidade em 1759 e quem o fez foi D. José I.

O Povo de Aveiro gostava muito do rei Infante D. Pedro que até deram o nome dele ao hospital e ao parque central de Aveiro.

O património arquitetónico é o parque central, casas de arte nova, casario, edifícios de arquitetura moderna, campus da universidade de Aveiro, o mosteiro de Jesus e o hospital. Também há muitos painéis de azulejos e também há desenhos muito engraçados e coloridos nos moliceiros.

Os meios de transporte que existem são o comboio, que anda pelos caminhos-de-ferro, os moliceiros e as bugas, que são as bicicletas.

Aveiro também é conhecido pelos ovos-moles, um doce tradicional feito pelas freiras do Mosteiro de Jesus, local em que viveu e morreu a padroeira da cidade, Sta. Joana a princesa.»

(2) Texto reescrito no grupo-turma (texto coletivo)

A cidade de Aveiro

Aveiro situa-se no litoral norte português, junto à Ria de Aveiro, onde se fazia a exploração da pesca, do comércio marítimo e das salinas. Estas foram as atividades que ajudaram a desenvolver a região, tanto que D. José I elevou o estatuto de vila para cidade, no ano de 1759. Outra figura importante para a região foi, também, o Infante D. Pedro, tão importante que até atribuíram o seu nome ao hospital e ao parque central de Aveiro.

Quanto ao património arquitetónico de Aveiro, por um lado, temos edifícios antigos como, por exemplo, as casas de Arte Nova e o Mosteiro de Jesus, por outro, existem edifícios de arquitetura moderna, nomeadamente, os que estão localizados no campus da Universidade de Aveiro.

Os moliceiros, que são os barcos típicos da cidade de Aveiro, têm desenhos muito engraçados e coloridos. Antigamente eram utilizados para apanhar o moliço, mas agora servem para os turistas passearem na Ria. Nesses passeios, pode-se observar o casario e também os característicos painéis de azulejos de Arte Nova.

Existe, ainda outro meio de transporte típico, as BUGAS, que são bicicletas de utilização gratuita na cidade de Aveiro.

Relativamente ao património gastronómico, Aveiro também é conhecido pelos ovos-moles, um doce tradicional criado pelas freiras do Mosteiro de Jesus, local em que viveu e morreu a padroeira da cidade, Sta. Joana Princesa.

Legenda:

Localização	Atividades económicas	Ascensão de estatuto
Pessoas importantes	Património arquitetónico	Património cultural
	Atividades de lazer	Meios de transporte
	Património gastronómico	

Anexo 7: Tabela de conectores construída pela díade, a partir da aula de 19.11.2012

Conectores discursivos	Posso utilizar quando...	Por exemplo...
Também Ainda	Quero acrescentar informação sobre alguma coisa que já foi dita antes.	“Aveiro foi elevada a cidade em 1759, pelo rei D. José I. Também outros membros da realeza interessaram-se...”
Relativamente a/ao Em relação a /ao Quanto a/ao	Que diz respeito a uma ideia específica.	“ Relativamente ao património natural, a cidade de Aveiro é conhecida, sobretudo, pela Ria e os seus canais.”
Por um lado, (...), por outro, (...)	Quando quero falar de duas coisas que fazem parte da mesma categoria, mas que transmitem conceitos opostos.	“Se, por um lado , encontramos edifícios antigos com azulejos de Arte Nova, por outro , podemos observar edifícios modernos...”
Assim	Quero dizer alguma coisa que vai concluir uma ideia do parágrafo ou da frase anterior.	“Surgiram, desde cedo, atividades como a pesca, o comércio marítimo e a exploração de salinas, que permitiram o desenvolvimento da região. Assim , por este motivo, em 1759, D. José I elevou o estatuto de Aveiro a cidade.”

Anexo 8: Folha de registo do texto informativo individual sobre Aveiro

 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE S. BERNARDO	 de universidade de aveiro departamento de educação
<i>Texto informativo sobre Aveiro</i>	
Nome: _____	
Data: _____	

Imagina que querias dar a conhecer a cidade de Aveiro aos alunos de outra turma do 3.º ano. A partir do que agora sabes sobre Aveiro escreve um texto informativo, sobre a cidade, para esses alunos.

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____

8 _____

9 _____

10 _____

11 _____

12 _____

Anexo 9: Folha de registo da reescrita a pares do texto informativo sobre Aveiro



Reescrita do texto sobre Aveiro

Nome: _____

Data: _____

“Imagina que querias dar a conhecer a cidade de Aveiro aos alunos de outra turma do 3.º ano”.
Reescreve, com o(a) teu(tua) colega, o texto informativo sobre Aveiro. Podem consultar os vossos primeiros textos que escreveram sobre Aveiro e todos os textos e tabelas que trabalhámos e construámos.

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____

8 _____

9 _____

10 _____

11 _____

12 _____

Anexo 10: Quantificação de palavras, períodos e parágrafos

Alunos	<i>Texto 1</i> (individual)				<i>Texto 2</i> (reescrita a pares)			
	N.º de Parágrafos	N.º de Períodos	N.º de Palavras	N.º de parágrafos com mais do que uma CI	N.º de Parágrafos	N.º de Períodos	N.º de Palavras	N.º de parágrafos com mais do que uma CI
AF	5	5	115	0	6	6	123	3
G	4	4	77	1	6	6	147	3
F	6	7	124	2	6	6	97	0
R	3	6	64	2	7	7	145	1
B	7	8	151	2	5	5	103	1
S	5	5	63	0	7	8	123	3
L	8	8	125	0	7	8	145	1
P	9	10	123	1	5	5	103	1
AS	5	7	98	2	5	5	103	1
MI	4	5	118	1	5	5	103	1

Anexo 11: Levantamento das categorias de informação nos textos produzidos

AF – 13 Novembro 2012

«Aveiro fica no litoral norte de Portugal junto à ria de Aveiro.

As coisas que ajudaram Aveiro transformar-se em cidade foi a pesca, o comércio marítimo e as exploração de salinas.

Na história de Aveiro as pessoas mais importantes foram infante d. Pedro, D. José I, é filho de D. João I.

Aveiro tem uma coisa muito rica que são os azulejos coloridos e bonitos que estão mais ou menos nas casas de arte nova, em Aveiro também é conhecido pelo parque central, os casarios e os campus da Universidade de Aveiro.

Os meios transporte que existem é o comboio que andam pelos caminhos – de – ferro, os moliceiro e as bugas que são as biciletas.»

G – 13 Novembro 2012

«A cidade de Aveiro é localizada junto a Ria no litoral norte.

As atividades que ajudaram a desenvolver foi:

A pesca o comércio marítimo e a exploração de salinas.

A subida a cidade foi em 1759 foi o rei D. José I que fez um foral e disse que Aveiro tinha de ser uma cidade.

As pessoas mais importantes para Aveiro são D. José I, infante d. Pedro (filho de d. João I) e a Santa Joana.»

G & AF – 21 Novembro 2012

Aveiro

«Aveiro fica no litoral norte português, junto à Ria de Aveiro. [TG e TAF]

A cidade de Aveiro, antes era vila mas as atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro foram a exploração de pesca, do comércio marítimo e a exploração de salinas. [TG e TAF]

D. José I decidiu que Aveiro devia ser cidade por isso tornou-se [TG], também era importante o infante D. Pedro (filho de D. João I). [TG e TAF]

Os painéis de azulejo [TAF] normalmente aparecem nas casas de Arte Nova. [TAF]

Aveiro é conhecido pelo ovos – moles. [TM e TC]

Os meios de transporte são as BUGAS que são as bicicletas [TAF] de utilização gratuita de Aveiro [TC] e os moliceiros [TAF] que antes apanhava os moliços [TC] que são as algas [?] de fora dos moliceiros avia desenhos muito coloridos e engraçados [TM], os táxis e o autocarros [?].»

F – 13 Novembro 2012

«Aveiro está no litoral Norte Português, junto a ria de Aveiro.

As atividades que nós antigamente fazíamos era: a pesca, comércio marítimo e a exploração das salinas que ajudaram a desenvolver Aveiro.

D. José I quando foi a Aveiro gostou tanto da vila que disse que Aveiro tinha de ser cidade, no ano 1759. Ele ficou tão importante para a cidade como: Infante D. Pedro, D. João I e Santa Joana Princesa.

Os meios de transporte mais importantes são: comboio (caminhos de ferro), moliceiros e as bicicheletas.

Antigamente as atividades de lazer eram os passeios de moliceiros pelos canais.

As freiras herdando os ovos – moles, o Mosteiro de Jesus foi o local que viveu e morreu a padroeira da nossa cidade Santa Joana Princesa.»

R – 13 Novembro 2012

«Aveiro fica junto ao litoral Norte de Portugal. As atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro foram a pesca o comercio maritimo e a exploração das salinas.

D. José I ajudou Aveiro a ficar cidade no século XVIII. Os meios de transporte são as bugas, os comboios e moliceiros. Atividades de lazer em Aveiro antigamente são panceios de moliceiro.

Aveiro é conhecido pelos ovos – moles.»

F & R – 21 Novembro 2012

A cidade de Aveiro

«Aveiro está no litoral Norte Português, junto à ria de Aveiro. [TF e TR]

D. José I quando foi a Aveiro gostou tanto da vila que disse que Aveiro tinha de ser cidade [TF], porcaosa da exploração da pesca, comércio marítimo e pelas salinas [TF e/ou TR], no ano 1759 [TF] no século XVIII. [TR]

Em relação aos meios de transporte [TF e TR] nomeadamente, bugas [TR] (bicicletas) [TC], moliceiros, caminhos – de – ferro (comboio) [TF e TR].

Além de D. José I as pessoas importantes também foram, Infantes D. Pedro [TF], que seu nome foi atribuido ao hospital e ao parque central de Aveiro [TM], D. João I e Santa Joana Princesa. [TF]

Aveiro é colhecido pelos ovos – moles [TR] uma receita que as freiras herdaram [TF], o Mosteiro de Jesus foi o local onde viveu e morreu Santa Joana Princesa. [TF]

O patrimonio arquitetónico, e o natural. Por um lado existem, Mosteiro de Jesus, os campus da Universidade de Aveiro, e por outro lado há, os canais da ria.» [TM]

B – 13 Novembro 2012

«A cidade de Aveiro fica localizada junto a ria de Aveiro e fica no litoral Norte de Portugal.

atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro: pesca o comércio marítimo a exploração das salinas.

aveiro subiu à cidade em 1759, quando D. José I lhe deu o foral.

As pessoas importantes para Aveiro: D. José I, infante D. Pedro (filho D. João I) Santa Joana Princesa. Cidade é rica em

património natural: canais da ria, salinas, que formam a ria de Aveiro.

Património arquitetónico: hospital, parque central, casas de Arte Nova, edifícios de arquitetura, moderna, casario, Mosteiro de Jesus, Campus da universidade de Aveiro.

Cidade também é muito rica em património cultural: painéis de azulejos, moliceiros

barcos típicos da cidade que fazem passeios de lazer pela a ria de Aveiro, onde mostram a cidade aos turistas.

Os ovos moles é um doce típico de Aveiro que foi inventado pelas freiras há muitos anos atrás.»

S – 13 Novembro 2012

«No passado era uma Vila mas D. José I deu-lhe o foral e tornou-a cidade.

As pessoas mais importantes de Aveiro são D. José I, Infante D. Pedro (filho D. José I e Santa Joana Princesa.

Os meios de transporte eram os comboios (caminhos de ferro) e os moliceiros.

As freiras inventaram os ovos – moles.

Que fazem parte do património gastronómico de Aveiro.»

B & S – 21 Novembro 2012

A cidade de Aveiro

«O património natural são os canais da Ria, as salinas que até formaram a Ria de Aveiro.

[TB]

O património arquitetónico é o hospital, parque central e os edifícios. [TB]

O património cultural tem painéis de azulejos, moliceiros que são barcos típicos.

[TB]

As atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro: são as salinas, a pesca e o comércio marítimo. [TB]

O doce tradicional de Aveiro é os ovos – moles que as freiras que inventaram o doce tradicional. [TB e/ou TS]

Que fazem parte do património gastronómico de Aveiro. [TS]

Os barcos fazem passeios de lazer [TB] pelos canais [TM] de Aveiro, onde mostram a cidade aos turistas.» [TB]

L – 13 Novembro 2012

«A cidade de Aveiro é situada no litoral norte português opé da ria de Aveiro.

Em Aveiro têm atividades como a pesca, o comércio marítimo e a exploração das salinas.

Em 1759 D. José I desidio que Aveiro fosse uma cidade.

O patrimonio natural de Aveiro são as salinas a, ria de Aveiro e os canais da ria.

O patrimonio arquitetónico é o campos da univercidade de Aveiro são os edifícios da arquitetura moderna, casas de arte nova o hospital, o parque central os, casarios e o Mosteiro de Jésus.

Os transportes de Aveiro são: os moliceiros, as biciculetas, os comboios e os caminhos – de – ferro.

Nós podemos dar passeios nos moliceiros pelos canais da ria.

O dosse tradicional de Aveiro são os ovos – moles.»

P – 13 Novembro 2012

«Aveiro situa-se no litoral Norte Português, junto á ria de Aveiro.

A pesca, o comércio marítimo e a exploração de salinas são profissões que ajudaram a desenvolver Aveiro. E D. José I madou para Aveiro passar de vila para cidade e iso aconteceu em 1759.

Invante D. Pedro foi tão inporta para Aveiro que o seu nome foi dado a hoipital e ao parque central e Sta. Joana ajudava muito os pobres. Aveiro tem bem é conhecido pelo seu património arquitetónico.

Em Aveiro á moliceiros, comboios e bugas.

Tem bem á muitos painéis de azuleijos e tem bem á desenhos muitos engraçados e coloridos.

Podes fazer pasaios de moliceiros pelos canais da ria.

Aveiro é conhecido pelos ovos moles.

Aveiro é mesmo assim.»

L & P – 21 Novembro 2012

A cidade de Aveiro

«Aveiro situase no litoral norte Portugues junto á ria de Aveiro. [TP e TL]

As atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro foi a pesca, o comércio marítimo e exploração de salinas. [TL e TP]

O património arquitetónico por um lado tem edificios antigos por exemplo casas de Arte Nova e o Mosteiro de Jesus por outro tem edificios modernos nomeadamente ao campus de Univercidade de Aveiro, hoipital, parque central, e o casario. [TL e TP]

Foi D. José I que disse que Aveiro ia passar de vila para cidade em 1759. [TL e TP] Infante D Pedro foi tão enportante para a cidade que [TP]até atriboiram [TM]o seu nome ao hospital e e ao parque central. Santa Joana ajudava muito os pobres. [TP]

O patromónio natural são os canais da ria de Aveiro. [TL]

Os meios de transporte são os moliceiros as bugas [TL e TP], que são bicicletas de utilização gratuita de Aveiro. [TC]

O dosse tradicional de Aveiro são os ovos – moles.» [TL e TP]

AS – 13 Novembro 2012

«Aveiro é uma cidade que tem ria, chama-se ria de Aveiro e está situada no litoral Norte Português.

As atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro foi a pesca, o comércio marítimo e a exploração das salinas.

Em 1759 D. José I amandou que Aveiro fosse uma cidade. As pessoas muito importantes para Aveiro foram o Infante D. Pedro (filho D. João I), D. José I e St Joana Princesa.

Os meios de transporte de Aveiro é os comboios e os moliceiros. As atividades de lazer são passeios de moliceiro pelos canais.

Os patrimónios gastrómico são os ovos – moles.»

MI – 13 Novembro 2012

«Aveiro é uma cidade muito bonita com um ria com muitos peixes que costumam dizer ria de Aveiro e do litoral Norte de Portugal.

Sim, Aveiro também tem atividades é a pesca o comércio marítimo e a exploração das salinas embora já não acha muitas.

O Povo de Aveiro gostava muito do rei Infante D. Pedro que até deram o nome dele ao hospital e o parque central de Aveiro.

Aveiro é conhecido por os moliceiros e também tem comboios e outros meios de transporte. Aveiro também é conhecido por os ovos moles um doce tradicional feito por as ferairas do Mosteiro de Jesus local em que viveu e morreu a padroeira da cidade, S.ta Joana a princesa.»

MI & AS – 21 Novembro 2012

As coisas sobre Aveiro

«A ria de Aveiro situa-se no litoral Norte Português. [TMI e TAS]

As atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro foi:

A pesca, o comércio marítimo e a exploração das salinas. [TMI e TAS]

O povo de Aveiro gostavam muito do rei Infante D. Pedro [TMI] (filho de D. João I), D. José I e Sta. Joana Princesa. [TAS]

Aveiro é conhecido pelos moliceiros [TM], onde andam os turistas e outros meios de transporte por exemplo as bugas que são bicicletas de utilização gratuita de Aveiro. [TC]

Os ovos moles é um doce tradicional [TMI e TAS] feito pelas freiras do Mosteiro de Jesus local em que viveu e morreu a padroeira da cidade, Sta Joana Princesa.» [TM]

Anexo 12: Levantamento das operações de escrita nos textos produzidos

AF – 13 Novembro 2012

«Aveiro fica no litoral norte de Portugal [Sbs1] junto à ria de Aveiro.

~~As coisas que ajudaram Aveiro transformar-se em cidade foi a pesca, o comércio marítimo e a exploração de salinas. [Sp1]~~

~~Na história de Aveiro as pessoas mais importantes foram infante d. Pedro, D. Jose I, é filho de D. João I. [Sp2]~~

~~Aveiro tem uma coisa muito rica que são [Sp3] os azulejos [Sbs2] coloridos e bonitos [Sp4] que estão mais ou menos [Sbs3] nas casas de arte nova [Sbs4], em Aveiro também é conhecido pelo parque central, os casarios e os campus da Universidade de Aveiro. [Sp5]~~

~~Os meios transporte que existem é [Sbs5] o comboio que andam pelos caminhos de ferro [Sp6], os moliceiros [Sbs6 e D1] e as bugas [Sbs7 e D2] que são as bicicletas.»~~

G – 13 Novembro 2012

«A cidade de Aveiro é localizada junto a Ria no litoral norte. [Sp1]

As atividades que ajudaram a desenvolver foi [Sbs1]. [Sp2]

A [Sbs2] pesca o [Sbs3] comércio marítimo e a exploração de salinas.

A subida a cidade foi em 1759 foi o rei [Sp3] D. José I que fez um foral e disse [Sbs4] que Aveiro tinha de [Sbs5] ser uma [Sp4] cidade.

~~As pessoas mais importantes para Aveiro são D. José I [Sp5], infante [Sbs6] d. [Sbs7] Pedro (filho de d. [Sbs8] João I) e a Santa Joana [Sp6].»~~

AF & G – 21 Novembro 2012

Aveiro

«Aveiro fica no litoral norte português, junto à Ria de Aveiro. [A-IncAF1]

A cidade de Aveiro, antes era [A1] vila mas as atividades que ajudaram a desenvolver [A-IncG1] Aveiro [A2] foram a exploração [A3] de pesca, do comércio marítimo e a exploração de salinas. [A-IncG2]

D. José I decidiu que Aveiro devia ser cidade [A-IncG3] por isso tornou-se [A4], também era [A5] importante o Infante D. Pedro (filho de D. João I). [A-IncG4]

Os painéis de azulejo normalmente aparecem nas casas de Arte Nova. [A-IncAF2]

Aveiro é conhecido pelo ovos – moles. [A-IncTC1]

Os meios de transporte [A-IncAF3] são as BUGAS que são as bicicletas [A-IncAF4] de utilização gratuita de Aveiro [A-IncTC2] e os moliceiros [A-IncAF5] que antes apanhava os moligos [A-IncTC3] que são as algas [A6], de fora dos moliceiros avia [A7] desenhos muito coloridos e engraçados [A-IncTC4], os táxis e o autocarros [A8].»

F – 13 Novembro 2012

«Aveiro está no litoral Norte Português, junto à [Sbs1] ria de Aveiro.

As atividades que nós antigamente fazíamos era: a [Sp1] pesca, comércio marítimo e a [Sp2] exploração das [Sp3] salinas que ajudaram a desenvolver Aveiro. [Sp4]

D. José I quando [Sbs2] foi a Aveiro gostou tanto da vila que disse que Aveiro tinha de ser cidade, no ano 1759. Ele ficou tão importante para a cidade como: [Sbs3] Infante D. Pedro, D. João I e Santa Joana Princesa.

Os [Sp5] meios de transporte mais importantes são: [Sp6] comboio [D1] (caminhos de ferro [D2]), moliceiros [D3] e as bicicheletas. [Sp7]

Antigamente as atividades de lazer eram os passeios de moliceiros pelos canais. [Sp8]

As freias herdando [Sbs4] os ovos moles [Sp9], o Mosteiro de Jesus foi o local que [Sbs5] viveu e morreu a padroeira da nossa cidade [Sp10] Santa Joana Princesa.»

R – 13 Novembro 2012

«Aveiro fica junto ao litoral Norte de Portugal. As atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro foram a [Sp1] pesca e [Sp2] comercio marítimo e a [Sp3] exploração das [Sp4] salinas.

D. José I ajudou Aveiro a ficar cidade [Sp5] no século XVIII. Os [Sp6] meios de transporte são as [Sp7] bugas, os comboios e moliceiros. [Sp8] Atividades de lazer em Aveiro antigamente são passeios de moliceiro. [Sp9]

Aveiro é conhecido pelos ovos – moles.»

F & R – 21 Novembro 2012

A cidade de Aveiro

«Aveiro está no litoral Norte Português, junto à ria de Aveiro. [A-IncF1]

D. José I quando foi a Aveiro gostou tanto da vila que disse que Aveiro tinha de ser cidade [A-IncF2], porcaosa da [A1] exploração da [A2] pesca, comércio marítimo e pelas [A3] salinas, no ano 1759 [A-IncF3] no século XVIII. [A-IncR1]

Em relação aos [A4] meios de transporte nomeadamente [A5], bugas [A-IncR2] (bicicletas) [A-IncTC1], moliceiros, caminhos – de – ferro (comboio) [A-IncF4].

Além de D. José I as pessoas importantes também foram, Infante D. Pedro [A-IncF5], que seu nome foi atribuído ao hospital e ao parque central de Aveiro [A-IncTC2], D. João I e Santa Joana Princesa. [A-IncF6]

Aveiro é conhecido pelos ovos – moles [A-IncR3] uma receita que [A6] as freiras herdaram [A-IncF7], o Mosteiro de Jesus foi o local onde viveu e morreu Santa Joana Princesa. [A-IncF8]

O património arquitetónico, e o natural [A7], Por um lado existem [A8], Mosteiro de Jesus [A-IncTC3], os [A9] campus da Universidade de Aveiro [A-IncTC4], e por outro lado há, os [A10] canais da ria [A-IncTM1].»

B – 13 Novembro 2012

«A cidade de Aveiro fica localizada junto a ria de Aveiro e fica no litoral Norte de Portugal. [Sp1]

atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro: pesca o comércio marítimo a exploração das [Sp2] salinas [D1].

~~aveiro subiu à cidade em 1759, quando D. José I lhe deu o floral. [Sp3]~~

~~peças importantes para Aveiro: D. José I, infante D. Pedro (filho D. João I) Santa Joana Princesa. [Sp4] Cidade é rica em [Sp5]~~

património natural; [Sbs1] canais da ria [Sbs2], salinas, que formam [Sbs3] a ria [Sbs4] de Aveiro.

Património arquitetónico [Sbs5]; [Sbs6] hospital, parque central, casas de Arte Nova [Sp6], edifícios de arquitetura moderna, casario, Mosteiro de Jesus, Campus da universidade de Aveiro. [Sp7]

~~Cidade também é muito rica em [Sp8]~~ património cultural; [Sbs7] painéis de azulejos, moliceiros barcos típicos [Sbs8] da cidade que [Sp9] fazem passeios de lazer pela [Sbs9] a ria [Sbs10] de Aveiro, onde mostram a cidade aos turistas.

~~Os ovos moles [D2] é um [Sbs11] doce típico [Sbs12] de Aveiro [D3] que foi inventado pelas freiras à muitos anos atrás.» [Sp10]~~

S – 13 Novembro 2012

«No passado era uma Vila mas D. José I deu lhe o foral e tornou a cidade. [Sp1]

As pessoas mais importantes de Aveiro são: D. José I, Infante D. Pedro (filho D. José I e Santa Joana Princesa. [Sp2]

~~Os meios de transporte eram os comboios (caminhos de ferro) e os moliceiros. [Sp3]~~

~~As freiras inventaram os ovos – moles.~~

Que fazem [Sbs1] parte do património gastronómico de Aveiro.»

B & S – 21 Novembro 2012

A cidade de Aveiro

«O [A1] património natural são os [A2] canais da Ria, as [A3] salinas que até formaram a Ria de Aveiro. [A-IncB1]

O [A4] património arquitetónico é o [A5] hospital, parque central e os [A6] edifícios. [A-IncB2]

O [A7] património cultural tem paines de azulejos, moliceiros que são [A8] barcos típicos. [A-IncB3]

As [A9] atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro: são as [A10] salinas, a [A11] pesca e [A12] o comércio marítimo. [A-IncB4]

O doce tradicional de Aveiro é os ovos – moles [A-IncB5] que as freiras que inventaram o doce tradicional. [A13]

Que fazem parte do património gastronómico de Aveiro. [A-IncS1]

Os barcos [A14] fazem passeios de lazer pelos canais de Aveiro, onde mostram a cidade aos turistas.» [A-IncB6]

L – 13 Novembro 2012

«A cidade de Aveiro é situada no litoral norte português opé da ria de Aveiro. [Sp1]

Em Aveiro têm [Sp2] atividades como a pesca, o comércio marítimo e a exploração das salinas. [Sp3]

Em 1759 D. José I desidiu que Aveiro fosse uma cidade. [Sp4]

O património [Sbs1] natural de Aveiro são as salinas a, ria de Aveiro e [Sp5] os canais da ria.

O património arquitetónico [Sbs2] é o campos da univercidade de Aveiro são os edifícios da arquitetura moderna, casas de arte nova e [Sp6] hospital, e [Sp7] parque central os, casarios [Sbs3] e o Mosteiro de Jesus. [Sp8]

Os transportes de Aveiro são: os moliceiros, as biqueletas, os comboios e os caminhos de ferro. [Sp9]

Nós podemos dar passeios nos moliceiros pelos canais da ria. [Sp10]

O dosse tradicional de Aveiro são os ovos – moles.»

P – 13 Novembro 2012

«Aveiro situa-se no litoral Norte Português, junto á ria de Aveiro.

A pesca, o comércio marítimo e a [Sp1] exploração de salinas [D1] são [Sbs1] profissões [Sp2] que ajudaram a desenvolver Aveiro [D2]. E [Sbs2] D. José I mudou para [Sbs3] Aveiro passar de vila para cidade e isto aconteceu [Sp3] em 1759.

Infante D. Pedro foi tão inporta para Aveiro [Sbs4] que o seu nome foi dado [Sp4] a [Sbs5] hospital [Sbs6] e ao parque central e [Sbs7] Sta. [Sbs8] Joana ajudava muito os pobres.

Aveiro tem bem é conhecido pelo seu património arquitetónico. [Sp5]

Em Aveiro á [Sp6] moliceiros, comboios e [Sp7] bugas.

Tem bem á muitos painéis de azuleijos e tem bem á desenhos muitos engraçados e coloridos. [Sp8]

Podes fazer passaios de moliceiros pelos canais da ria. [Sp9]

Aveiro é conhecido pelos ovos moles. [Sp10]

Aveiro é mesmo assim.» [Sp11]

L & P – 21 Novembro 2012

A cidade de Aveiro

«Aveiro situa-se no litoral norte Português junto á ria de Aveiro. [A-IncP1]

As [A1] atividades [Sbs-IncL1] que ajudaram a desenvolver Aveiro foi a pesca, o comércio marítimo e exploração de salinas. [A-IncP2]

O património arquitetónico [A-IncL1] por um lado tem edifícios antigos [A-IncTC1] por exemplo casas de Arte Nova e o Mosteiro de Jesus por outro tem edifícios modernos nomeadamente [A-IncTC2] ao [A2] campus de Univercidade de Aveiro [A-IncT3], hospital, parque central, e [A3] o casario. [A-IncL2]

Foi D. José I que disse que Aveiro ia [A4] passar de vila para cidade em 1759. [A-IncP3] Infante D Pedro foi tão enportante para a cidade que [A-IncP4] até atriboiram [Sbs-IncTC1] o seu nome ao hospital e e ao parque central. [A-IncP5] Santa Joana ajudava muito os pobres. [A-IncP6]

O património natural são [A5] os canais da ria [A-IncL3] de Aveiro. [A6]

Os meios de transporte são os [A7] moliceiros [A-IncP7] as [A8] bugas [A-IncP8] que são bicicletas de utilização gratuita de Aveiro. [A-IncTC4]

O dosse tradicional de Aveiro são os ovos – moles.» [A-IncL4]

AS – 13 Novembro 2012

«Aveiro é uma cidade que tem ria, chama-se [Sp1] ria de Aveiro e está [Sp2] situada [Sbs1] no litoral Norte Português.

As atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro foi a pesca, o comércio marítimo e a exploração das salinas.

Em 1759 D. José I amandou que Aveiro fosse uma cidade. As pessoas muito importantes para Aveiro foram o Infante D. Pedro [Sp3] (filho D. João I), D. José I e [Sbs2] Joana Princesa.

Os meios de transporte de Aveiro é os comboios e os moliceiros. As atividades de lazer são passeios de moliceiro pelos canais. Os patrimónios gastrómicos são os ovos moles.» [Sp4]

MI – 13 Novembro 2012

«Aveiro é uma cidade muito bonita com um ria com muitos peixes que costumam dizer ria de Aveiro e do litoral Norte de Portugal.

[Sp1]

Sim, Aveiro também tem atividades é a pesca o comércio marítimo e a exploração das salinas embora já não acha muitas.

[Sp2]

O Povo [Sbs1] de Aveiro gostava muito do rei Infante D. Pedro que até deram o nome dele ao hospital e o parque central de Aveiro. [Sp3]

Aveiro é conhecido por os [Sbs2] moliceiros e também tem comboios [Sp4] e outros meios [Sbs3] de transporte. [Sbs4]. Aveiro também é conhecido por [Sp5] os ovos moles um doce tradicional feito [Sbs5] por as [Sbs6] freiras [Sbs7] do Mosteiro de Jesus local em que viveu e morreu a padroeira da cidade, [Sbs8] Joana a [Sp6] princesa.»

AS & MI – 21 Novembro 2012

As coisas sobre Aveiro

«A [A1] ria de Aveiro situa-se no litoral Norte Português. [A-IncAS1]

As atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro foi: [A2]

A pesca, o comércio marítimo e a exploração das salinas. [A-IncAS2]

O povo de Aveiro gostavam muito do rei Infante D. Pedro [A-IncMI1] (filho de [A3] D. João I), D. José I e [Sbs8] Joana Princesa. [A-IncAS3]

Aveiro é conhecido pelos moliceiros [A-IncMI2] onde andam [A4] os turistas [A-IncTC1] e outros meios de transporte [A-IncMI3] por exemplo [A5] as bugas que são bicicletas de utilização gratuita de Aveiro. [A-IncTC2]

Os ovos moles é [A6] um doce tradicional feito pelas freiras do Mosteiro de Jesus local em que viveu e morreu a padroeira da cidade, [Sbs8] Joana Princesa.» [A-IncMI4]

Anexo 13: Levantamento dos conectores discursivos nos textos produzidos

AF – 13 Novembro 2012

«Aveiro fica no litoral norte de Portugal junto à ria de Aveiro.

As coisas que ajudaram Aveiro transformar-se em cidade foi a pesca, o comércio marítimo e a exploração de salinas.

Na história de Aveiro as pessoas mais importantes foram infante d. Pedro, D. José I, é filho de D. João I.

Aveiro tem uma coisa muito rica que são os azulejos coloridos e bonitos que estão mais ou menos nas casas de arte nova, em Aveiro também é conhecido pelo parque central, os casarios e os campus da Universidade de Aveiro.

Os meios transporte que existem é o comboio que andam pelos caminhos – de – ferro, os moliceiros e as bugas que são as bicicletas.»

G – 13 Novembro 2012

«A cidade de Aveiro é localizada junto a Ria no litoral norte.

As atividades que ajudaram a desenvolver foi:

A pesca o comércio marítimo e a exploração de salinas.

A subida a cidade foi em 1759 foi o rei D. José I que fez um foral e disse que Aveiro tinha de ser uma cidade.

As pessoas mais importantes para Aveiro são D. José I, infante d. Pedro (filho de d. João I) e a Santa Joana.»

AF & G – 21 Novembro 2012

Aveiro

«Aveiro fica no litoral norte português, junto à Ria de Aveiro.

A cidade de Aveiro, antes era vila mas as atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro foram a exploração de pesca, do comércio marítimo e a exploração de salinas.

D. José I decidiu que Aveiro devia ser cidade por isso tornou-se, também era importante o Infante D. Pedro (filho de D. João I).

Os painéis de azulejo normalmente aparecem nas casas de Arte Nova.

Aveiro é conhecido pelo ovos – moles.

Os meios de transporte são as BUGAS que são as bicicletas de utilização gratuita de Aveiro e os moliceiros que antes apanhava os molços que são as algas, de fora dos moliceiros avia desenhos muito coloridos e engraçados, os táxis e o autocarros.»

F – 13 Novembro 2012

«Aveiro está no litoral Norte Português, junto a ria de Aveiro.

As atividades que nós antigamente fazíamos era: a pesca, comércio marítimo e a exploração das salinas que ajudaram a desenvolver Aveiro.

D. José I quando foi a Aveiro gostou tanto da vila que disse que Aveiro tinha de ser cidade, no ano 1759. Ele ficou tão importante para a cidade como: Infante D. Pedro, D. João I e Santa Joana Princesa.

Os meios de transporte mais importantes são: comboio (carinhos de ferro), moliceiros e as bicicheletas.

Antigamente as atividades de lazer eram os passeios de moliceiros pelos canais.

As freias herdando os ovos – moles, o Mosteiro de Jesus foi o local que viveu e morreu a padroeira da nossa cidade Santa Joana Princesa.»

R – 13 Novembro 2012

«Aveiro fica junto ao litoral Norte de Portugal. As atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro foram a pesca o comercio marítimo e a exploração das salinas.

D. José I ajudou Aveiro a ficar cidade no século XVIII. Os meios de transporte são as bugas, os comboios e moliceiros. Atividades de lazer em Aveiro antigamente são panceios de moliceiro.

Aveiro é conhecido pelos ovos – moles.»

F & R – 21 Novembro 2012

A cidade de Aveiro

«Aveiro está no litoral Norte Português, junto à ria de Aveiro.

D. José I quando foi a Aveiro gostou tanto da vila que disse que Aveiro tinha de ser cidade, porcaosa da exploração da pesca, comércio marítimo e pelas salinas, no ano 1759 no século XVIII.

Em relação aos meios de transporte nomeadamente, bugas (bicicletas), moliceiros, caminhos – de – ferro (comboio).

Além de D. José I as pessoas importantes também foram, Infante D. Pedro, que seu nome foi atribuído ao hospital e ao parque central de Aveiro, D. João I e Santa Joana Princesa.

Aveiro é conhecido pelos ovos – moles uma receita que as freiras herdaram, o Mosteiro de Jesus foi o local onde viveu e morreu Santa Joana Princesa.

O património arquitetónico, e o natural, Por um lado existem, Mosteiro de Jesus, os campus da Universidade de Aveiro, e por outro lado há, os canais da ria.»

B – 13 Novembro 2012

«A cidade de Aveiro fica localizada junto a ria de Aveiro e fica no litoral Norte de Portugal.

atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro: pesca o comércio marítimo a exploração das salinas.

aveiro subiu à cidade em 1759, quando D. José I lhe deu o foral.

peças importantes para Aveiro: D. José I, infante D. Pedro (filho D. João I) Santa Joana Princesa. Cidade é rica em património natural: canais da ria, salinas, que formam a ria de Aveiro.

Património arquitetónico: hospital, parque central, casas de Arte Nova, edifícios de arquitetura, moderna, casario, Mosteiro de Jesus, Campus da universidade de Aveiro.

Cidade também é muito rica em património cultural: painéis de azulejos, moliceiros barcos típicos da cidade que fazem passeios de lazer pela a ria de Aveiro, onde mostram a cidade aos turistas.

Os ovos moles é um doce típico de Aveiro que foi inventado pelas freiras há muitos anos atrás.»

S – 13 Novembro 2012

«No passado era uma Vila mas D. José I deu-lhe o foral e tornou-a cidade.

As pessoas mais importantes de Aveiro são.

D. José I, Infante D. Pedro (filho. D. José I e Santa Joana Princesa.

Os meios de transporte eram os comboios (caminhos de ferro) e os moliceiros.

As freiras inventaram os ovos – moles.

Que fazem parte do património gastronómico de Aveiro.»

B & S – 21 Novembro 2012

A cidade de Aveiro

«O património natural são os canais da Ria, as salinas que até formaram a Ria de Aveiro.

O património arquitetónico é o hospital, parque central e os edifícios.

O património cultural tem paines de azulejos, moliceiros que são barcos típicos.

As atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro: são as salinas, a pesca e o comércio marítimo.

O doce tradicional de Aveiro é os ovos – moles que as freiras que inventaram o doce tradicional.

Que fazem parte do património gastronómico de Aveiro.

Os barcos fazem passeios de lazer pelos canais de Aveiro, onde mostram a cidade aos turistas.»

L – 13 Novembro 2012

«A cidade de Aveiro é situada no litoral norte português opé da ria de Aveiro.

Em Aveiro têm atividades **como** a pesca, o comércio marítimo **e** a exploração das salinas.

Em 1759 D. José I desidiu **que** Aveiro fosse uma cidade.

O património natural de Aveiro são as salinas a, ria de Aveiro **e** os canais da ria.

O património arquitetónico é o campos da univercidade de Aveiro são os edifícios da arquitetura moderna, casas de arte nova o hospital, o parque central os, casarios **e** o Mosteiro de Jésus.

Os transportes de Aveiro são: os moliceiros, as bicqueletas, os comboios **e** os caminhos – de – ferro.

Nós podemos dar passeios nos moliceiros pelos canais da ria.

O dosse tradicional de Aveiro são os ovos – moles.»

P – 13 Novembro 2012

«Aveiro situa-se no litoral Norte Português, junto á ria de Aveiro.

A pesca, o comércio marítimo **e** a exploração de salinas são profissões que ajudaram a desenvolver Aveiro. **E** D. José I madou para Aveiro passar de vila para cidade **e** iso aconteceu em 1759.

Ivante D. Pedro foi **tão** inporta para Aveiro **que** o seu nome foi dado a hoipital **e** ao parque central **e** Sta. Joana ajudava muito os pobres. Aveiro **tem bem** é conhecido pelo seu património arquitetónico.

Em Aveiro á moliceiros, comboios **e** bugas.

Tem bem á muitos painéis de azulejos **e tem bem** á desenhos muitos engraçados e coloridos.

Podes fazer pasaios de moliceiros pelos canais da ria.

Aveiro é conhecido pelos ovos moles.

Aveiro é mesmo assim.»

L & P – 21 Novembro 2012

A cidade de Aveiro

«Aveiro situase no litoral norte Portugues junto á ria de Aveiro.

As atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro foi a pesca, o comérico marítimo **e** exploração de salinas.

O património arquitetónico **por um lado** tem edificios antigos **por exemplo** casas de Arte Nova **e** o Mosteiro de Jesus **por outro** tem edificios modernos **nomeadamente** ao campus de Univercidade de Aveiro, hoipital, parque central, **e** o casario.

Foi D. José I que disse **que** Aveiro ia passar de vila para cidade em 1759. Infante D Pedro foi **tão** enportante para a cidade **que** até atriboiram o seu nome ao hospital e e ao parque central. Santa Joana ajudava muito os pobres.

O patromónio natural são os canais da ria de Aveiro.

Os meios de transporte são os moliceiros as bugas que são bicicletas de utilização gratuita de Aveiro.

O dosse tradicional de Aveiro são os ovos – moles.»

AS – 13 Novembro 2012

«Aveiro é uma cidade que tem ria, chama-se ria de Aveiro e está situada no litoral Norte Português.

As atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro foi a pesca, o comércio marítimo e a exploração das salinas.

Em 1759 D. José I amandou que Aveiro fosse uma cidade. As pessoas muito importantes para Aveiro foram o Infante D. Pedro (filho D. João I), D. José I e St Joana Princesa.

Os meios de transporte de Aveiro é os comboios e os moliceiros. As atividades de lazer são passeios de moliceiro pelos canais. Os patrimónios gastrómicos são os ovos – moles.»

MI – 13 Novembro 2012

«Aveiro é uma cidade muito bonita com um ria com muitos peixes que costumam dizer ria de Aveiro e do litoral Norte de Portugal.

Sim, Aveiro também tem atividades é a pesca o comércio marítimo e a exploração das salinas **ainbora** já não acha muitas.

O Povo de Aveiro gostava muito do rei Infante D. Pedro que até deram o nome dele ao hospital e o parque central de Aveiro.

Aveiro é conhecido por os moliceiros e também tem comboios e outros meios de transporte. Aveiro também é conhecido por os ovos moles um doce tradicional feito por as feiras do Mosteiro de Jesus local em que viveu e morreu a padroeira da cidade, S.ta Joana a princesa.»

AS & MI – 21 Novembro 2012

As coisas sobre Aveiro

«A ria de Aveiro situa-se no litoral Norte Português.

As atividades que ajudaram a desenvolver Aveiro foi:

A pesca, o comércio marítimo e a exploração das salinas.

O povo de Aveiro gostavam muito do rei Infante D. Pedro (filho de D. João I), D. José I e Sta. Joana Princesa.

Aveiro é conhecido pelos moliceiros onde andam os turistas e outros meios de transporte **por excepção** as bugas que são bicicletas de utilização gratuita de Aveiro.

Os ovos moles é um doce tradicional feito pelas freiras do Mosteiro de Jesus local em que viveu e morreu a padroeira da cidade, Sta Joana Princesa.»

