

# O agir dos alunos em práticas de escrita colaborativa no ensino superior<sup>1</sup>

**Adriana Cardoso<sup>a,b</sup>, Isabel Sebastião<sup>c,d</sup>, Carla Teixeira<sup>e</sup>**

<sup>a</sup> Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa

<sup>b</sup> Centro de Linguística da Universidade de Lisboa

<sup>c</sup> Centro de Linguística da Universidade do Porto

<sup>d</sup> Fundação para a Ciência e a Tecnologia

<sup>e</sup> Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa

## 1. Introdução

A escrita colaborativa é uma atividade social contextualizada que envolve a criação de um texto conjunto de dois ou mais coautores que compartilham decisões e responsabilidades em relação ao processo de escrita (Allen, Atkinson, Morgan, Moore & Snow, 1987; Corcelles & Castelló, 2015). Esta dinâmica permite que os participantes expressem a sua própria perspetiva em relação ao conteúdo a ser introduzido no texto e à melhor forma de o fazer, o que pressupõe uma discussão e reformulação de ideias numa base compartilhada, adaptada a cada situação específica de escrita (Corcelles & Castelló, 2015; Santana, 2007). Neste âmbito, tem sido particularmente destacada na literatura a relevância da interação entre pares para a construção de conhecimento,

---

Correio eletrónico: [acardoso@eselx.ipl.pt](mailto:acardoso@eselx.ipl.pt), [isabel.sebastiao@hotmail.com](mailto:isabel.sebastiao@hotmail.com), [carla.teixeira@fcsh.unl.pt](mailto:carla.teixeira@fcsh.unl.pt)

observada, por exemplo, na interação entre crianças (Allal, 2018; Santana, 2007; Mercer, 1996, 2004) ou adultos em tarefas de escrita colaborativa (Sturm, 2016).

Numa perspetiva social, este tipo de trabalho assenta na ação coletiva e favorece o compromisso por mútuo acordo (Schurmans, 2013), relevante para a estruturação de uma sociedade construtiva e de ambientes laborais produtivos. De um ponto de vista pedagógico, têm sido destacadas na literatura as potencialidades da interação entre alunos tanto no domínio cognitivo como no domínio atitudinal (Fontes & Freixo, 2004). Remetendo para as propostas de Vygotsky, diversos autores salientam a importância do diálogo para a construção de conhecimento: “educational success and failure may be explained by the quality of educational dialogue, rather than simply in terms of the capability of individual students or the skill of their teachers” (Mercer, 2004, p. 139).

Se nos estudos seminais sobre a aprendizagem cooperativa se considera que a área da intersubjetividade deve ser dinamizada por um adulto mais capacitado, que assume o papel de tutor e é responsável por promover o desenvolvimento do aluno, ampliando a sua Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1978), em estudos posteriores, passa a assumir-se que o papel de mediador do conhecimento pode igualmente ser executado por alunos numa situação de interação.<sup>2</sup> Neste caso, o foco centra-se na própria interação e no facto de esta socialmente encorajar os alunos na consecução da tarefa.

Inscrevendo-se na linha dos estudos desenvolvidos sobre interação entre pares em tarefas de escrita colaborativa, o presente artigo tem como objetivos: (i) analisar a interação de uma díade durante a produção de um resumo de artigo científico na unidade curricular (UC) de *Escrita Académica em Português*, que integra o plano de estudos da licenciatura em Educação Básica numa instituição de ensino superior portuguesa; (ii) articular a análise da interação da díade com o percurso didático implementado na UC e com o desempenho da díade numa tarefa de escrita de resumo de artigo científico.

## **2. Interação entre pares: dimensões da análise**

No âmbito dos estudos centrados na análise da interação entre pares, são consideradas diferentes dimensões de análise, das quais destacamos os tipos de conversa (Mercer, 1996, 2004) e a dinâmica da díade (ou do grupo) (Corcelles & Castelló, 2015).

### *2.1. Tipos de conversa*

Ao basear-se numa perspetiva sociocultural do processo de ensino-aprendizagem, Mercer (1996, 2004) e restantes colaboradores (cf. Fernández, Wegerif, Mercer & Rojas-Drummond, 2001) desenvolvem vários estudos para analisar o papel da modalidade oral na construção do conhecimento. Partindo de estudos inspirados nos princípios vygotskianos sobre as vantagens da interação social em contexto educativo para o desenvolvimento dos alunos, Mercer e colaboradores observaram interações entre crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, organizadas em díades e tríades. Durante as interações, verifica-se que as crianças apresentam recorrentemente três tipos de conversa: disputativa, cumulativa e exploratória (cf. Quadro 1). Os investigadores concluem que estes três tipos de conversa correspondem, na verdade, a três modos sociais de pensar, que apresentam um valor educativo diferenciado. O professor em sala de aula deve estar consciente do valor dos diferentes tipos de conversa, de forma a orientar e apoiar o trabalho colaborativo desenvolvido pelos alunos.

Fala / conversa disputativa <i>Disputational talk</i>	Fala / conversa cumulativa <i>Cumulative talk</i>	Fala / conversa exploratória <i>Exploratory talk</i>
Desacordo. Pouca vontade de partilhar recursos, ser crítico ou fazer sugestões. Tomada de decisão individual na realização do trabalho. Participação ativa na discussão, mas pouco positiva para o desenvolvimento de um “conhecimento partilhado”.	Justaposição de ideias sem discussão. Participação positiva, mas acrítica do que disse o colega. Construção do “conhecimento partilhado” por justaposição (acumulação) de ideias.	Debate ou desacordo, mas com justificação e contraposição de ideias. Apresentação de sugestões para ultrapassar impasse. Construção crítica e construtiva do conhecimento. Participação ativa dos participantes e demanda de opinião.

**Quadro 1 – Tipos de conversa**  
(a partir de Mercer (1996, 2004) e Fernández *et al.* (2001))

## 2.2. Dinâmica de grupo

Num estudo que investiga as práticas de pensamento filosófico envolvidas em atividades de escrita colaborativa no ensino secundário, Corcelles e Castelló (2015) consideram, entre outras dimensões, a análise da dinâmica de grupos. Neste contexto, as contribuições individuais para o trabalho de equipa são analisadas em função do número de turnos conversacionais (cf. secção 3). A duração temporal é utilizada como unidade de medida para a análise dos turnos de escrita.

Com base nestes indicadores, as interações de dois grupos são comparadas, procurando-se encontrar diferentes graus de implicação dos participantes no trabalho de equipa em curso.

Apesar de este ser apenas um estudo exploratório, fornece algumas pistas importantes para a análise das dinâmicas de grupos. Como referem as autoras: “evidence found can act as reasonable assumptions to design future studies, and the analysis of regularities and variability in different contexts can help us to advance in our knowledge of how collaborative writing works and how it impacts learning” (Corcelles & Castelló, 2015, p. 197).

### 3. Método

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da lecionação da UC de *Escrita Académica em Português*, que integra o plano de estudos da licenciatura em *Educação Básica* de uma instituição de ensino superior portuguesa. Esta UC é lecionada no 1.º ano do curso (1.º semestre) e tem uma carga horária de 54h. A UC desenvolve-se em torno de quatro conteúdos programáticos principais: literacia da informação; especificidades do discurso académico; géneros textuais da esfera académica; processos de gestão e monitorização da escrita ao nível da macro e da microestrutura. Estes conteúdos não são abordados de forma sequencial, prevendo-se antes uma linha de progressão em espiral (Chartrand, 2008) com integração gradual do saber relativo aos diferentes conteúdos programáticos.

O percurso didático desenvolvido nesta UC centra-se na exploração do género textual *artigo científico* (Bazerman, 2006; Dell’Isola, 2015), estruturando-se em seis módulos distintos (cf. Bronckart, 2003): (1) À descoberta do artigo científico; (2) Resumo e palavras-chave; (3) Enquadramento teórico; (4) Enquadramento metodológico; (5) Análise e discussão de dados; (6) Introdução e Conclusão.

Os dados analisados neste estudo foram recolhidos durante a implementação do Módulo 2, dedicado ao resumo no artigo científico (Rastier, 2001). Este módulo prevê a realização de atividades de (i) desconstrução das características discursivas e linguísticas do resumo de artigo científico; (ii) planificação, textualização e melhoramento de resumos de artigo científico; (iii) avaliação do módulo. No âmbito das atividades referidas em (ii), os alunos realizaram uma atividade colaborativa de produção escrita de resumo de artigo científico. Na sessão anterior à da recolha de dados, foi entregue aos alunos um artigo científico (sem resumo e sem palavras-chave) para leitura autónoma. Na sessão em que se procedeu à recolha de dados, os alunos organizaram-se em díades e foi-lhes apresentada a tarefa de escrita, que consistia na produção orientada do resumo e das palavras-chave a integrar no

artigo científico lido em trabalho autónomo. A duração da tarefa foi de 1h15m. A interação entre pares foi gravada com o telemóvel de um dos elementos do par, tendo o ficheiro (mp3) com a gravação sido posteriormente partilhado com o professor via *Google Drive*.

Para o presente estudo exploratório, foi selecionada como amostra a interação de uma díade, que foi transcrita seguindo uma versão simplificada das normas adotadas no projeto *Cordial-SIN — Corpus Dialectal para o Estudo da Sintaxe* (Magro, Org., 2007; cf. Anexo A).

A partir da transcrição, procedeu-se à análise de conteúdo, que permitiu a delimitação dos episódios em que se desenvolve a interação entre pares. Para o efeito, foi tomado como referência o *Plano de Texto do Resumo de Artigo Científico*, que é um documento-síntese produzido no contexto da UC (Cardoso, Sebastião & Teixeira, 2018b, pp. 139-140).

Para a análise da dinâmica da díade (Corcelles & Castelló, 2015) e dos tipos de conversa (Mercer, 1996; Fernández, Wegerif, Mercer & Rojas-Drummond, 2001, *i.a.*), foi adotado como unidade mínima de análise o turno conversacional (Corcelles & Castelló, 2015), entendido enquanto “tomada de palavra”. A título de exemplo, considere-se que a sequência apresentada em (1) envolve quatro turnos de fala (turnos de 1 a 4).

(1)

1. A1. Será que é preciso dizer aquilo que vamos fazer?
2. A2. Não faço ideia. {pp} [AB|Nã-] Não sei.
3. A1. De qualquer das maneiras, vamos elaborar o resumo do artigo científico número seis.
4. A2. Seis.

Neste estudo, analisa-se, ainda, o resumo produzido pela díade. Os indicadores utilizados para esta análise são os que integram a *Grelha de Regulação da Escrita*, que os alunos utilizam como elemento auxiliar da tarefa de revisão / melhoramento do resumo produzido e que o

docente utiliza para dar o seu *feedback* relativo às produções dos alunos. Esta grelha é composta por seis parâmetros: plano do texto; coerência e intertextualidade;<sup>3</sup> mecanismos enunciativos; coesão; microestrutura; extensão (cf. Anexo B).

#### 4. Análise e discussão de dados

##### 4.1. Conteúdo temático

A partir da análise de conteúdo da interação entre pares, observa-se que a ação da díade se organiza em torno de duas etapas sequenciais — planificação e textualização —, não existindo no final deste processo nenhum momento específico para uma leitura e revisão final do texto produzido.

Tomando como referência o *Plano de Texto do Resumo de Artigo Científico*, foram delimitados e categorizados 10 episódios nesta interação: 5 dedicados à planificação e 5 à textualização (cf. Quadro 2).

Episódios	Tema
1	Planificação (tema)
2	Planificação (objetivos)
3	Planificação (metodologia)
4	Planificação (resultados)
5	Planificação (palavras-chave)
6	Textualização (tema)
7	Textualização (objetivos)
8	Textualização (metodologia)
9	Textualização (resultados)
10	Textualização (palavras-chave)

Quadro 2 – Episódios da interação da díade

Considerando o número de turnos conversacionais, é interessante notar que se regista um número mais elevado de turnos durante a planificação do que durante a textualização (181 e 145 turnos, respetivamente).<sup>4</sup> Esta tendência parece refletir as linhas orientadoras do

percurso didático implementado no módulo, uma vez que os percursos de escrita propostos envolvem sempre uma etapa prévia de planificação (Adam, 2001, p. 28; Miranda, 2010, p. 78), em que se privilegia a seleção da informação relevante a incluir no resumo.

Durante a planificação, é no episódio 4 (seleção de informação para a apresentação dos resultados) que se regista o número mais elevado de turnos conversacionais (cf. Gráfico 1).



**Gráfico 1 – Distribuição do número absoluto de turnos conversacionais por episódio (plano do texto).**

A incidência mais elevada de turnos conversacionais neste episódio é, de certa forma, inesperada, à luz de um comentário de um dos elementos da díade no episódio 1 (cf. 2):

(2)

12. A2. A [AB|meted-] A metodologia e os objetivos e os resultados é fácil de identificar, agora o tema é que está a ser mais complicado.

Porém, apesar de não ser qualificada como difícil, a tarefa de seleção da informação a apresentar nos resultados acaba por exigir uma maior implicação da díade, o que se deve, entre outros aspetos, ao facto de esta informação se encontrar dispersa em diferentes secções do corpo do texto do artigo científico (cf. (3)).



(3)

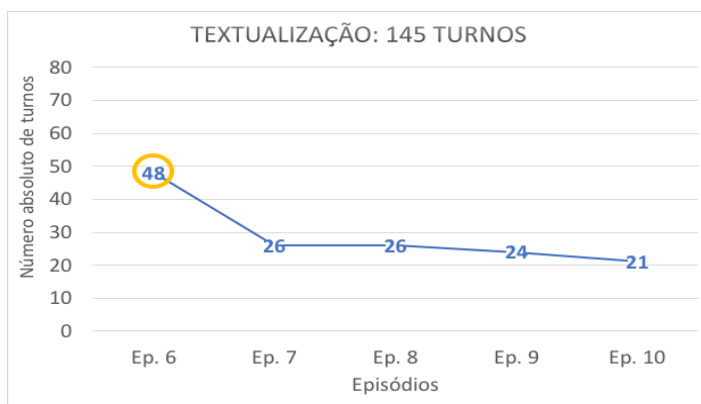
97. A2. {fp} Achas que o resultado é só isso?

98. A2. Penso que sim.

99. A1. Não pomos aqui nada de...

100. A2. Podemos também ver aqui nas considerações finais o que é que pode — podemos — acrescentar, mas os [AB|re-sul-] os resultados são estes.

Durante a textualização, é no episódio relativo à apresentação do tema do estudo que se regista o número mais elevado de turnos conversacionais (cf. Gráfico 2). Tal incidência parece dever-se, em parte, à emergência, durante este primeiro episódio de textualização, de alguns temas relativos ao contexto sociossubjetivo de produção, tais como o suporte de escrita, os papéis dos elementos da diáde e o instrumento de escrita (cf. (4)).



**Gráfico 2 - Número absoluto de turnos conversacionais por episódio (textualização)**

(4)

182. A2. {fp} Não é melhor fazermos o resumo numa folha à parte?
183. A1. Está aqui. Podemos fazer no meu caderno, agora. {fp} Queres escrever? Queres que eu escreva [AB]dit-? Queres que eu escreva?
184. A1. Eu posso escrever.
185. A2. Não me importo.
186. A1. Só se cometer algum erro, então, é que me tens de dizer. Vamos lá a ver.
187. A2. {fp} Isto é o meu. Tema, podemos desenvolver.
188. A1. Bem, primeiro vamos fazer uma abordagem {fp} geral.
189. A2. Então, o tema... Para falares sobre o tema, podes também estar a começar o texto e {fp} dizer esta frase aqui: {pp} o desenvolvimento da consciência linguística das crianças tem efeitos positivos no desempenho ao nível da leitura e da escrita e de desenvolvimento cognitivo.
190. A1. {fp} Podes ditar?  
[A2 *Dita*; A1 *Escreve.*]
191. A2. O desenvolvimento
192. A1. [*Diz em voz alta enquanto escreve.*] [desenvol]vimento...
193. A2. da consciência linguística
194. A1. Se calhar escreves mais rápido.
195. A2. [*Riso.*]
196. A1. Sou um bocado lenta a escrever.  
[A1 *Dita*; A2 *Escreve.*]

Neste primeiro episódio da textualização, surge uma menção relevante, ainda que de certa forma velada, à cópia de uma passagem do artigo científico. Quando a díade se encontra a textualizar a abertura do resumo, um dos elementos propõe o uso de uma frase de carácter

genérico para contextualizar o tema (cf. (4), turno 189). Posteriormente, no momento de efetivar a redação, esse mesmo elemento questiona a legitimidade de copiar uma frase do corpo do texto do artigo científico (cf. (5)). Este aspeto é relevante, tendo em conta que se constata empiricamente que a duplicação entre sequências do resumo e sequências do corpo do texto ocorre, por vezes, em artigos científicos publicados em revistas de referência.<sup>5</sup> De facto, uma vez que o autor do resumo é também o autor do texto, esta é uma prática que não é, tanto quanto sabemos, desencorajada pelos editores de revistas científicas. Contudo, nesta situação fictícia, criada no contexto do ensino do género textual, a cópia de partes do corpo do texto é, de facto, desencorajada, registando-se, de certa forma, um contraste entre o uso social do género e o uso ‘simulado’ do género em contexto didático.

(5)

199. A2. {fp} das crianças. {fp} Eu acho que podemos escrever como escrevemos aqui. {fp} Não... {pp} tem efeitos {pp}, mas assim vamos estar a copiar.
200. A1. Não faz mal. [*Ouve-se o afiar de lápis.*] Copiamos [*A1 Sussurra.*] (...)
201. A2. Hã?
202. A1. [*A1 sussurra.*] (...)

#### 4.2. Tipos de conversa

No decorrer da análise da interação, foram observados os tipos de conversa em cada episódio, segundo a categorização anteriormente apresentada (Mercer, 1996; Fernández, Wegerif, Mercer & Rojas-Drummond, 2001, *i.a.*): conversa disputativa, cumulativa e exploratória.

O exemplo de conversa disputativa que se apresenta em (6) localiza-se no episódio 2 e refere-se à fase da planificação, em particular, à identificação dos objetivos. Na tomada de palavra 29, A1 é interrompido

por A2, sem possibilidade de expressar a sua opinião, o que motiva uma certa crispação entre os participantes. A2 ignora A1 e toma uma decisão individual de trabalho, contrária ao espírito do trabalho colaborativo: neste caso, quem escreve parece efetivamente ter o poder de controlar a ação de escrita da díade. Este é um tipo de conversa que, de facto, não promove o trabalho colaborativo nem a partilha de conhecimento.

(6) Exemplo de conversa disputativa

28. A2. Espera aí. {fp} OK. Mete-se o que está sublinhado.
29. A1. É, sim. Mas eu achei que...
30. A2. [*Diz em voz alta à medida que vai escrevendo.*] Dos alunos {pp} à entrada do 1.º [RP] à entrada do 1.º] ano. Dois: conceber {pp} um programa {pp} de estimulação {pp} da {pp} consciência {pp} linguística. Meto o resto ou...
31. A1. Não, não. {fp} Três.
32. A2. Três.  
[A1 *Dita*; A2 *Escreve.*]
33. A1. Medir os efeitos {pp} de um trabalho de estimulação {pp} da consciência sintática.
34. A2. Um trabalho de?
35. A1. Da consciência...
36. A2. Não. [*Diz em voz alta à medida que vai escrevendo.*] Um trabalho de estimulação {pp} da consciência {pp} sintática.

A conversa cumulativa caracteriza-se por uma dinâmica mais positiva entre os participantes da díade, ainda que não se manifeste uma atitude crítica. Observa-se este tipo de conversa no episódio 1 da planificação, na parte temática dedicada ao registo do tema (cf. (7)). Na tomada de fala 16, A2 exprime concordância com A1, sem apresentar o seu ponto de vista; além disso, A1 ignora também a interpelação ao debate feita no turno conversacional 15 por A1, passando à escrita.

(7) Exemplo de conversa cumulativa

9. A2. Também está aqui ensino da gramática em Portugal, que é um problema.
10. A1. ao nível cognitivo.
11. A1. Sim, mas eu acho que o principal tema é {pp} talvez a consciência linguística {fp} das crianças — Eu não sei se está certo. — {fp} ao nível da leitura, da escrita e do desenvolvimento cognitivo. O que é que achas? Porque depois tem tudo a ver com o resto {fp} do artigo.
12. A2. A [AB|meted-] A metodologia e os objetivos e os resultados é fácil de identificar, agora o tema é que está a ser mais complicado.
13. A1. Mas {pp} na realidade é isto. O que eles estão a analisar o [AB|tem-]...
14. A2. Estão a [AB|ana-] analisar {fp} o conhecimento explícito da língua {pp} como desenvolvimento da consciência linguística.
15. A1. Sim. O que é que achas?
16. A2. Lá, então, o tema metemos...  
[A1 *Dita*; A2 *Escreve*]

Os turnos conversacionais apresentados em (8) exemplificam a conversa exploratória: A1 tem uma dúvida acerca da interpretação do texto e questiona A2, que, por sua vez, elogia o colega, procurando responder à questão colocada. Verifica-se, assim, que a dúvida é superada no contexto da interação entre pares, permitindo a progressão da ação da díade.

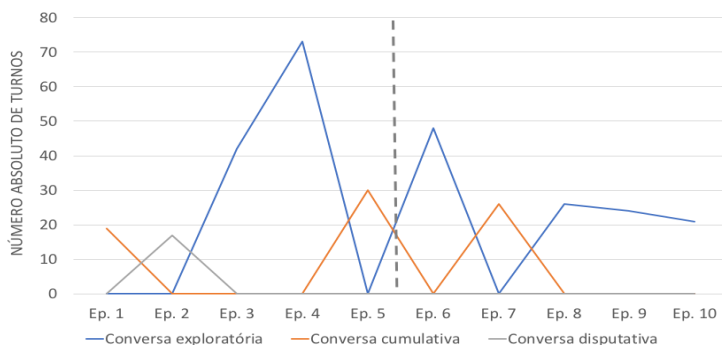
(8) Exemplo de conversa exploratória

80. A1. Mas eu não percebi uma coisa, quando eu li o artigo, foram os alunos que escolheram como é que iam organizar

as palavras? É que eu, por acaso, fiquei com essa dúvida. Até voltei atrás, mas...

81. A2. Acho que...{fp} Boa pergunta! {pp} Foram os alunos que organizaram. Está aqui na... [*Lê em voz alta.*] O professor distribui os alunos de papel tiras... aos alunos tiras de papel com algumas frases previamente trabalhadas, os alunos recortam as palavras que ocorrem nas frases, cada grupo de alunos organiza as palavras em conjuntos depois de discutirem entre si os critérios subjacentes a essa organização.

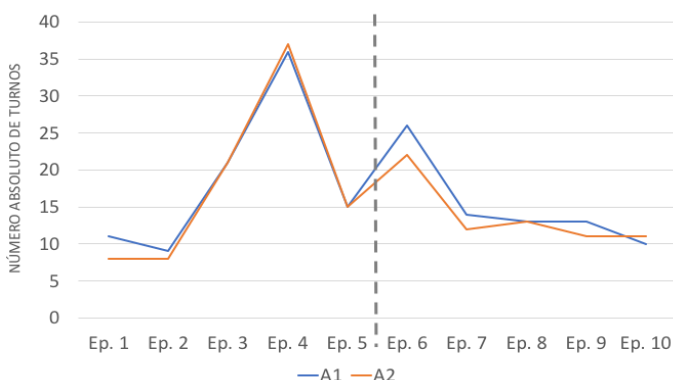
No que concerne aos tipos de conversa ao longo da interação, a conversa disputativa ocorre no episódio 2, quando os alunos estão a iniciar a tarefa (cf. Gráfico 3). A conversa cumulativa dá-se nos episódios 1, 5 e 7. De um modo geral, destaca-se a emergência da conversa exploratória, tanto na planificação do resumo, nos episódios 3 e 4, como na textualização, nos episódios 6, 8, 9 e 10, sendo este o tipo de conversa predominante durante a interação.



**Gráfico 3 – Tipo de conversa por episódio**

### 4.3. Dinâmica da díade

Em termos de turnos conversacionais, pode concluir-se que a díade tem um desempenho simétrico (cf. Gráfico 4). É interessante, contudo, notar que nos episódios 1 e 6, que marcam o início das etapas de planificação e de textualização, respetivamente, A1 se destaca ligeiramente, em particular, por tentar agilizar a ação da díade, interpelando diretamente A2 (e.g. *O que é que achas?*) e procurando esclarecer questões do domínio do contexto sociossubjetivo de produção (*Queres que eu escreva? Podes ditar?*) (cf. (4)).



**Gráfico 4 – Número absoluto de turnos por elemento da díade (por episódios)**

Já em relação aos turnos de escrita, regista-se uma interação assimétrica, dado que A2 fica responsável pelo registo escrito em toda a planificação e praticamente em toda a textualização (cf. Gráficos 5 e 6). A1 assume o registo escrito do texto apenas por *im2s*, abandonando-o por sua própria iniciativa, o que parece revelar alguma insegurança no desempenho deste papel (cf. (9)).



Gráfico 5 – Duração dos turnos de escrita (planificação)

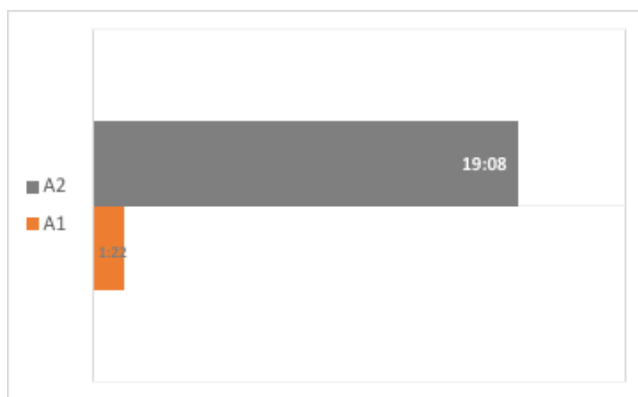


Gráfico 6 – Duração dos turnos de escrita (textualização)

(9)

190. A1. {fp} Podes ditar?

[A2 Dita; A1 Escreve.]

191. A2. O desenvolvimento

192. A1. [*Diz em voz alta enquanto escreve.*] [desenvol]vi-  
mento...

193. A2. da consciência linguística

194. A1. Se calhar escreves mais rápido.



195. A2. [Riso.]

196. A1. Sou um bocado lenta a escrever.

[A1 Dita; A2 Escreve.]

#### 4.4. Análise do resumo produzido pela diáde

##### 4.4.1. Planificação

Na planificação do resumo, os alunos começam por registar que é o terceiro resumo que realizam na UC, indicando “Resumo III” no cabeçalho da folha de papel A4 (cf. (10)). Também demonstram que assimilaram a noção de plano de texto (cf. 4.4.2.), apresentando os componentes temáticos no topo da folha: “Plano de texto (tema, objetivos, metodologia, resultados)”. As categorias temáticas que configuram o plano de texto são de seguida apresentadas por tópicos, ao longo da folha de papel: cada subtemática assinalada antecede isoladamente o respetivo conteúdo em linhas diferentes. Esta sequencialização é também atestada pela gravação áudio e retomada na produção textual.

##### (10) Planificação do resumo realizada pela diáde

	Resumo III Plano de Texto (tema, objetivos, metodologia, resultados)
5	Tema Desenvolvimento da consciência linguística das crianças ao nível da leitura, da escrita e do desenvolvimento cognitivo
10	Objetivos i – Avaliar a consciência linguística dos alunos à entrada do 1.º ano ii – Conceber um programa de estimulação da consciência linguística iii – medir os efeitos de um trabalho de
15	estimulação da consciência sintática

20	<p>Metodologia</p> <p>Análise à atividade “Às voltas com as palavras” realizada por alunos com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de um colégio privado da área de Grande Lisboa – projeto de investigação-ação</p>
25	<p>Resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificou-se que os critérios definidos pelos alunos para a organização das palavras se relacionam com diferentes domínios da consciência linguística e com o conhecimento ortográfico</li> </ul>
30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registrou-se uma emergência de novos critérios ao lon [sic]</li> <li>• Os alunos usaram os novos critérios aprendidos sem pôr de parte os critérios anteriormente utilizados</li> </ul>
35	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os novos critérios que surgem estão por vezes associados a conteúdos abordados em sala de aula</li> </ul>
40	<p>Palavra-Chave</p> <p>Desenvolvimento da consciência linguística</p> <p>Didática do português no 1.º ciclo</p> <p>Critérios de organização das palavras em grupo</p> <p>Didática de classe de palavras</p>

Destaca-se que o tema, a metodologia e os objetivos são registados por meio de tópicos, enquanto os resultados já surgem textualizados sob a forma de frase. No caso da redação dos objetivos, estes são antecedidos de organizadores textuais, numa estrutura que é posteriormente replicada na redação final, evidenciando uma aposta na clareza da apresentação da informação. Consta-se efetivamente uma opção pela organização textual, quase gráfica, através de uma hierarquização numerada da informação, parcialmente reduzida, o que revela a preocupação em transmitir a informação de forma clara, sem ambiguidades. De qualquer modo, é de notar que os alunos tiveram dificuldade em identificar os objetivos do artigo científico, o que parece resultar do facto de o artigo científico reportar os resultados de

um estudo empírico cujos objetivos são tematicamente próximos (mas não semelhantes) aos do artigo científico.

Quanto à notação da metodologia, o áudio documenta que é neste momento que a díade compreende melhor o projeto de investigação exposto no artigo científico. Efetivamente, é a interação que desencadeia este processo de compreensão da informação, como se pode constatar pela transcrição da interação em (11).

(11)

50. A2. Temos de pôr só... {pp} Temos de pôr no resumo isto. E não... Queres {pp} excluir esta parte? E, mas metemos no resumo à mesma? Eles são o objeto de estudo. A metodologia é o estudo. Eles foram o objeto de estudo.
51. Sim, mas, não vamos, não é as crianças que vamos estudar. O que vamos estudar é aquilo que as crianças fizeram. O que vamos estudar, não. O que (eles estudaram) / vão estudar\ . Nós vamos [AB|estuda-], {pp} nós não.
52. A2. [Suspira.] [Suspira.]Então o método de estudo foi isto, esta cena aqui por fases. {fp}

Na parte da apresentação dos resultados, ocorrem três entradas de conteúdos informativos, que são posteriormente condensados numa única forma escrita final. É igualmente utilizada uma técnica que permite referir os vários tipos de consciência linguística, “a nível ortográfico, fonológico, morfológico, semântico, sintático”, sob uma designação hiperonímica, “diferentes domínios da consciência linguística”, o que se percebe pela leitura comparativa dos turnos de fala 87 e 95 (cf. (12), (13)) e pela leitura da planificação (cf. (10), Resultados).

(12)

87. A2. E o que... No estudo verificava-se que eles conseguiram, através dos critérios deles, conseguiram organizar as

palavras a nível ortográfico, fonológico, morfológico, semântico, sintático. Pronto.

(13)

95. A2. [*Diz em voz alta à medida que vai escrevendo.*] Verificou-se {fp} que os alunos {pp} que [AB|o-] — Espera. — que os[RP|que os] critérios, [RP|que os critérios] definidos pelos alunos {pp} para a organização das palavras se relacionava com diferentes domínios da consciência linguística e com o conhecimento ortográfico. OK. Plano de texto, já está.

Por fim, a diáde procede à seleção das palavras-chave recorrendo a uma estratégia explorada em aula, que genericamente consiste na elaboração de listas das palavras mais relevantes que ocorrem no resumo do artigo científico, na organização dessas palavras em grupos temáticos (*listas concetuais*) e na seleção da palavra que melhor representa cada um dos grupos (cf. (14)).

(14)

151. A2. [*Diz em voz alta à medida que vai escrevendo*] [cont]eúdos abordados em sala de aula. OK. Agora. Palavras-chave. Fazemos o [AB|ex-] [RP|o] exercício que a professora [AB|ens-] ensinou hoje?

## 4.4.2. Análise do resumo

A textualização do resumo do artigo científico realizada pela díade é apresentada em (15).

(15)

5	O desenvolvimento da consciência linguística das crianças tem efeitos positivos ao nível da leitura, da escrita e do desenvolvimento cognitivo. É fundamental que os professores promovam, desde os primeiros anos de escolaridade o desenvolvimento linguístico dos seus alunos.
10	Tendo como objetivo geral investigar os efeitos da estimulação da consciência linguística num 1.º ano do ensino básico, foi implementado um projeto de investigação-ação com os seguintes objetivos: (i) avaliar a consciência linguística dos alunos; (ii) conceber um programa de estimulação da consciência linguística; (iii) medir os efeitos de um trabalho de estimulação de consciência
15	didática. Para dar resposta aos objetivos definidos recorreu-se a um projeto de investigação-ação analisando a atividade “As voltas com as palavras” realizada por alunos com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, de
20	um colégio provado na área da Grande Lisboa com alguns requisitos. Esta investigação permitiu verificar que os critérios definidos pelos
25	alunos para a organização das palavras se relacionavam com diferentes domínios da consciência linguística e com o conhecimento ortográfico.
	Palavras-Chave Consciência linguística; didática do português no 1.º ano; didática da classe de palavras

As categorias de análise do resumo produzido pela díade consideradas nesta análise coincidem com os itens que compõem a *Grelha de Regulação da Escrita* para resumo de artigo científico (cf. Anexo B). Como referido na secção 3 (Método), este é um instrumento de regulação partilhado pelos alunos e pelo docente na etapa de avaliação / revisão / melhoramento do texto.

Relativamente ao plano do texto, a díade segue o plano fixo do resumo definido para o percurso didático (tema, objetivos, metodologia, resultados), como se pode observar em (15), em que se encontram delimitados (a tracejado) os blocos temáticos que constituem o resumo. É também respeitada a orientação de que o texto deve ser constituído por um só parágrafo.

Quanto ao conteúdo dos blocos temáticos que compõe o plano do texto, os alunos elaboram uma contextualização adequada do tema. Segue-se a identificação dos objetivos, optando os alunos por introduzir um objetivo geral, seguido de objetivos específicos, precedidos pelos organizadores textuais *i)*, *ii)* e *iii)*. Note-se que esta estratégia de enumeração já é usada pela díade na planificação do texto (cf. 4.4.1.). Na descrição da metodologia, os alunos registam com sucesso a realização de um “projeto de investigação-ação” para responder às questões de pesquisa formuladas a partir dos objetivos, apresentando, de seguida, os resultados.

A díade revela alguma dificuldade na identificação das palavras-chave, propondo na versão final do resumo três palavras-chave: “consciência linguística”; “didática do português no 1.º ano”; “didática da classe de palavras”. É de salientar que, entre a planificação e a textualização, a díade procede a alterações na escolha das palavras-chave, excluindo a palavra-chave “critérios de organização das palavras em grupo” e colocando “consciência linguística” em vez de “desenvolvimento da consciência linguística”.

No que se refere à coerência e intertextualidade, percebe-se que houve preocupação, por parte da díade, em selecionar informação essencial, prescindindo, assim, de informação acessória. Porém, é apresentada, na contextualização do tema, informação acessória no seguinte período: “É fundamental que os professores promovam, desde os primeiros anos de escolaridade, o desenvolvimento linguístico dos seus alunos”. Note-se que esta última informação não foi contemplada no momento da planificação do texto, surgindo apenas no momento

da textualização, o que pode sugerir falta de reflexão sobre o conteúdo informativo deste período.

Ainda a precisar de aperfeiçoamento na sua concretização, percebe-se, no que respeita à aprendizagem deste género, a existência de uma preocupação por parte dos alunos de redigir o texto com clareza, enquadrando a informação na respetiva área do conhecimento. Tal facto revela uma certa capacidade de abstração relativamente à informação dada, por manter a aproximação ao conteúdo e respeitar as ideias apresentadas ao longo do artigo, o que contribui para preservar a intertextualidade entre o resumo, enquanto género integrado (Rastier, 2001, p. 253), e o género artigo científico. A díade procurou implementar estratégias de contração da informação textual, todavia ainda apresentando algumas falhas, como se reflete na avaliação que decorre deste exercício.

Relativamente à coesão, um dos aspetos que sobressai é a preocupação da díade em manter a articulação entre as distintas unidades de sentido do texto, recorrendo a estruturas de conexão como “Para dar resposta aos objetivos definidos”, mantendo, assim, através de cadeia anafórica, uma relação lógica com a unidade anterior – “os seguintes objetivos”. Verifica-se ainda a opção pela relação anafórica em “Esta investigação” que se refere a “projeto de investigação-ação”.

O resumo apresenta como tempo verbal dominante o pretérito perfeito do indicativo, que estabelece uma correlação coerente com o uso do presente do indicativo: o presente é utilizado na contextualização do tema – assunto que permanece para além do estudo – e o pretérito perfeito é utilizado na apresentação dos objetivos, metodologia e resultados do estudo realizado (cf. (16)-(17)).

(16)

O desenvolvimento da consciência linguística das crianças *tem* efeitos positivos...

(17)

Para dar resposta aos objetivos *recorreu-se...*

No que respeita aos mecanismos discursivos, a díade revela saber construir um discurso impessoal, criando a voz autoral, uma instância da voz no texto em que o “eu” se encontra distanciado do ato de escrita. Note-se que, na interação da díade, se regista uma hesitação interessante entre o uso da primeira pessoa do plural para referir quer os alunos reais em situação de sala de aula, quer os autores fictícios do artigo científico, criados na situação de “simulação” de produção do género em contexto de sala de aula (cf. (18)).

(18)

50. A2. Temos de pôr só... {pp} Temos de pôr no resumo isto. E não... Queres {pp} excluir esta parte? E, mas metemos no resumo à mesma? Eles são o objeto de estudo. A metodologia é o estudo. Eles foram o objeto de estudo.
51. A1. Sim, mas, não vamos, não é as crianças que vamos estudar. O que vamos estudar é aquilo que as crianças fizeram. O que vamos estudar, não. O que (eles estudaram) / vão estudar\.. Nós vamos [AB|estuda-], {pp} nós não.

Outro exemplo da dimensão reflexiva que é promovida ao longo da interação dá-se na escrita das palavras-chave na textualização, em particular quando a A2 responde a uma questão colocada por A1, evidenciando compromisso e colaboração relativamente à decisão do conteúdo informativo a selecionar. No exemplo (19), percebe-se que A2 se justifica ao dar conta do que está a fazer (turnos de fala 315-317) e tenta reformular a escolha de uma das palavras-chave (turno de fala 316), explicitando o seu ponto de vista, na sequência de uma pergunta de A1.



(19)

311. A1. Consciência linguística, {fp}Didática do português no 1.º Ciclo.
312. A2. [*Diz em voz alta à medida que vai escrevendo.*]{pp} Consciência linguística, Didática do {pp} português no {pp} 1.º ano?
313. A1. Hum, hum.
314. A2. É melhor pôr no 1.º ano, que isto é só alunos do 1.º ano.
315. A1. {fp} Acho que podemos só pôr organização das palavras.
316. A2. Espera. Didática da classe de palavras.
317. A1. Não queres pôr antes da gramática?
318. A2. Porque não é gramática toda.
319. A1. OK.
320. A2. É só classe de palavras.
321. A1. {fp}E depois organização das palavras.
322. A2. Não sei se vale a pena pôr isso.

No que se refere a questões microestruturais, considera-se que as escolhas lexicais da díade são adequadas ao género artigo científico, uma vez que é utilizado léxico objetivo, rigoroso e variado, conservando a terminologia especializada do artigo científico e mantendo um registo de língua adequado ao discurso académico e à área científica em causa (*e.g.*, “consciência linguística”; “desenvolvimento cognitivo”; “investigação-ação”). Registam-se alguns desvios de ortografia (“requisitar”) e pontuação (*e.g.*, omissão de uma vírgula a seguir a oração subordinada anteposta).

Em suma, pode-se dizer que a produção realizada por esta díade evidencia um percurso de aprendizagem já adquirido, revelando um desempenho que se pode classificar de muito bom no que se refere a competências textuais, uma vez que este era um género com o qual os alunos não estavam familiarizados.

## 5. Considerações finais

Este trabalho centra-se na análise de uma tarefa de escrita colaborativa de redação de resumo do artigo científico (Cardoso, Sebastião & Teixeira, 2018b). A análise da interação entre os alunos evidencia uma colaboração positiva, com o predomínio de episódios de tipos de fala exploratória.

Efetivamente, só poderá dar-se a negociação numa dinâmica exploratória, ou seja, num ambiente propício ao debate e facilitador do compromisso e da colaboração, pelo que esta dinâmica é aquela que interessa promover em contexto educativo. Além disso, a dinâmica exploratória é ainda fundamental para o desenvolvimento dos processos mentais: os processos cognitivos aparecem primeiro no nível social (intermental), sendo depois interiorizados e transformados em modos individuais de pensamento (nível intramental) (Rogoff, 1990, citado por Fernández *et al.* 2001, p. 41).

É de salientar que a relação entre tutor e aluno, tal como descrita inicialmente por Vygostsky, tem em conta a interação como base do desenvolvimento e considera a Zona de Desenvolvimento uma propriedade individual. Mercer e colaboradores (a partir de Rogoff) evidenciam que a interação promove o desenvolvimento do sujeito e que este se dá, primeiro, num nível social e depois individual. A dinâmica preponderantemente exploratória da diáde corrobora a perspetiva de que a Zona de Desenvolvimento tem início na ação coletiva.

Em termos da identificação de papéis sociais, ainda que A1 apresente um comportamento mais colaborativo, é de sublinhar que se está perante uma relação simétrica que decorre exatamente de ambos os elementos da diáde partilharem o mesmo papel social de discência, logo são pares. Porém, quanto aos perfis de desempenho da diáde, pode afirmar-se que a relação é assimétrica no desempenho, pois A2 apresenta uma melhor assimilação do percurso didático do género textual.

Além disso, na planificação e na textualização do resumo, os alunos mostram que assimilaram as práticas ensinadas em sala de aula. Em

particular, na textualização, demonstraram aprendizagens do ponto de vista macroestrutural, ainda que continuem a revelar pequenas dificuldades no nível microestrutural.

Como nota final, é de salientar a natureza exploratória deste estudo. Só a comparação com a interação de outras díades poderá confirmar a pertinência dos indicadores de análise selecionados e a variabilidade que estes podem ter em diferentes contextos. Por outro lado, encontra-se já em curso a análise de conteúdo da interação, orientada para a identificação das competências metalinguísticas (e metatextuais) dos alunos, de forma a perceber como estes concetualizam e apreendem o processo de escrita em curso.

## Notas

1. Este trabalho contou com o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Mais especificamente, o contributo de Isabel Sebastião beneficiou de uma bolsa de pós-doutoramento – Ref.<sup>a</sup> SFRH/BPD/111294/2015 e do financiamento atribuído ao Centro de Linguística da Universidade do Porto ao abrigo do Fundo de Reestruturação de Unidades 2016 – Ref.<sup>a</sup> UID/LIN/0022/2016. O contributo de Carla Teixeira beneficiou do financiamento atribuído ao projeto UID/LIN/03213/2019.
2. Neste contexto, é usada frequentemente na literatura a metáfora dos andaimes (*scaffolding*) para designar o apoio que o aprendiz recebe de alguém mais entendido, seja adulto / professor ou colega / aluno.
3. A existência de um parâmetro composto designado *coerência e intertextualidade* justifica-se pela relação que se estabelece entre os géneros textuais resumo e artigo científico. Este tipo de ligação intertextual com implicação ao nível da coerência é evidenciado por Rastier (2001, p. 253), que considera que há géneros cuja ocorrência depende da sua inclusão noutros géneros.
4. Os 326 turnos têm uma duração de 43m50s, correspondendo o plano do texto a 23m03s e a textualização a 20m47s.

5. Além da própria experiência das autoras deste texto, enquanto leitoras de artigos científicos, que atesta a seleção e reprodução de ideias-chave do conteúdo temático como boa prática textual para destacar a informação mais relevante, Silva e Santos (2015) confirmam que:

os textos do género Resumo / *Abstract* (...) possuem um carácter híbrido, em primeiro lugar porque cada novo texto replica um outro texto mais extenso, pertencente ao género Artigo / Comunicação (...). O *Abstract* constitui de facto uma réplica-miniatura ou bilhete de identidade do texto maior, por meio do qual os autores cumprem o objetivo de sumariar e destacar precisamente as ideias mais relevantes desse outro texto (p. 317).

## Referências

- Adam, J.-M. (2001). En finir avec les types de texte. In M. Ballabriga (Dir.), *Analyse des discours. Types et genres: Communication et interprétation* (pp. 25-43). Toulouse: EUS.
- Allal, L. (2018). The co-regulation of writing activities in the classroom. *Journal of Writing Research*, 10(1), 26-60.
- Allen, N. J., Atkinson, D., Morgan, M., Moore, T., & Snow, C. (1987). What experienced collaborators say about collaborative writing. *Journal of Business and Technical Communication*, 1(2), 70-90. Consultado em <http://dx.doi.org/10.1177/105065198700100206>
- Bazerman, C. (2006). *Gêneros, agência e escrita*. São Paulo: Cortez.
- Bronckart, J.-P. (2003). *Atividade, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Editora da PUC-SP, EDUC.
- Cardoso, A., Sebastião, I., & Teixeira, C. (2018). O resumo de artigo científico: Exemplo de um percurso didático em escrita acadêmica. In P. Osório, E. Leurquin, & M. C. Coelho (Org.), *Lugar da gramática na aula de Português* (pp. 126-147). Rio de Janeiro: Editora Dialogarts.
- Chartrand, S. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire Québécois*. Québec: Publications Québec Français.

- Corcelles, M., Cano, M., Mayoral, P., & Castelló, M. (2017). Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa: Percepciones de los estudiantes. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 50(95), 337-360.
- Corcelles, M. S., & Castelló, M. (2015). Learning philosophical thinking through collaborative writing in secondary education. *Journal of Writing Research*, 7(1), 157-200.
- Dell’Isola, R. L. P. (2015). A relativa estabilidade dos textos de divulgação científica: Um caso de hibridismo. In A. de P. Dionisio & L. de P. Cavalcanti (orgs.), *Gêneros na linguística & na literatura: Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil* (pp. 177-201). Recife: Editora Universitária UFPE & Pipa Comunicação.
- Fernández, M., Wegerif, R., Mercer, N., & Rojas-Drummond, S. (2001). Re-conceptualizing “Scaffolding” and the Zone of Proximal Development in the context of symmetrical collaborative learning. *Journal of Classroom Interaction*, 36(2), 40-54.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children’s collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6(4), 359-377.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168.
- Miranda, F. (2010). *Textos e Gêneros em Diálogo. Uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Rastier, F. (2001). *La mesure et le grain. Sémantique de corpus*. Paris: Honoré Champion.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.

- Schurmans, M. (2013). *Négotiations et transactions: Un fondement socio-anthropologique partagé*. *Négotiations*, 20, 81-93.
- Silva, P. N., & Santos, J. V. (2015). Da introdução ao resumo / *abstract*: o surgimento de um género híbrido nas Atas da Associação Portuguesa de Linguística. *Estudos Linguísticos / Linguistic Studies*, 10, 313-336. Consultado em [http://clunl.fcsh.unl.pt/wpcontent/uploads/sites/12/2018/02/313\\_336.pdf](http://clunl.fcsh.unl.pt/wpcontent/uploads/sites/12/2018/02/313_336.pdf)
- Sturm, A. (2016). Observing writing processes of struggling adult writers with collaborative writing. *Journal of Writing Research*, 8(2), 301-344.
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in society - The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.