

## A relação com a escrita ao longo da escolaridade básica: imagens fixadas ou flexíveis? Contributos do grupo ProTextos<sup>1</sup>

Inês Cardoso<sup>2</sup>, Célia da Graça Lopes<sup>3</sup>, Luísa Álvares Pereira<sup>4</sup> e José Ferreira<sup>5</sup>

### 1. Introdução

Apresentaremos, neste texto, resultados de um inquérito por questionário a nível nacional, feito junto de alunos dos anos terminais de cada ciclo da escolaridade básica em Portugal, sobre as suas práticas de escrita na escola e fora da escola. Para se perceber a pertinência investigativa e pedagógico-didática destes dados, traçaremos, primeiro, uma breve apresentação do grupo responsável e da sua atuação – “ProTextos: Ensino e Aprendizagem da Escrita de Textos”<sup>6</sup> –, relevante esta para o ensino da escrita em Português e em várias outras disciplinas.

A atividade do grupo ProTextos – em todos os ciclos do Ensino Básico (EB), no Ensino Secundário e Superior – inscreve-se no campo da Didática da Escrita (DE) de Português Língua Materna (PLM) e Português Língua Não Materna (PLNM). Afiliando-se com os princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1996), o grupo move-se em diferentes espaços institucionais e concilia abordagens teóricas pluridisciplinares coerentes com a complexidade da escrita (Adam, 2008; Coutinho, 2005), nomeadamente com os seus aspetos sociais, processuais e pessoais (Cardoso & Pereira, 2015a). Assim sendo, focamo-nos no desenvolvimento longitudinal dos sujeitos na produção escrita e, como tal, implementamos intervenções em sala de aula, norteadas por práticas de formação e/ou investigação conducentes a um ensino promotor dessa progressão e que considere: i) géneros textuais escolares e não escolares

(Pereira, 2014; Schneuwly & Dolz, 2004); ii) modelos cognitivos de (re)escrita e revisão textual (Chanquoy, 2009; Pereira & Barbeiro, 2010); iii) a relação dos sujeitos com a escrita (Barré-De Miniac, 2008; Cardoso, 2009).

Temos, portanto, construído conhecimento sobre esta tríplice dimensão, destacando-se alguns contributos: o dispositivo “sequência de ensino” de diferentes géneros de texto e instrumentos didáticos multimodais (Pereira & Cardoso, 2013d, 2013a); um *corpus* considerável de textos dos alunos – versões iniciais (anteriores a uma intervenção programada) e finais (Pereira & Cardoso, 2013b; Pereira, Cardoso, & Graça, 2013); reflexão sobre gestos didáticos no ensinar a escrever (Graça, 2010; Pereira, Pereira, & Cardoso, 2016); dados de um questionário nacional sobre práticas de escrita obrigatória e livre dos jovens (Cardoso, Lopes, Pereira, & Lopes, 2018)<sup>7</sup>. São justamente dados emanados deste instrumento que pretendemos mostrar.

### 2. Para um programa de produção textual nas escolas regulado por uma verdadeira relação pessoal com a escrita

A abordagem do domínio da escrita no contexto educativo atual, em especial no EB, remete-nos, desde logo, para alguns pressupostos e considerações a ter em conta. Aceita-se, pois, que a escrita revela uma crescente importância e centralidade na sociedade e, por inerência, no sistema educativo; exige responsabilidade a quem ensina; é uma tarefa complexa,

<sup>1</sup> O estudo que aqui se apresenta foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019 e SFRH/BSAB/142988/2018. Enquadra-se no Projeto Interwriting/DIADE, em curso no grupo ProTextos, Ensino e Aprendizagem da Escrita de Textos (ver página do grupo em <<http://protxtos.web.ua.pt/>>).

<sup>2</sup> *Department of Languages, Literatures and Linguistics, York University, Canadá - Camões, Instituto da Cooperação e da Língua*; Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” – CIDTFF; [icardoso@yorku.ca](mailto:icardoso@yorku.ca); [inescardoso@ua.pt](mailto:inescardoso@ua.pt).

<sup>3</sup> Agrupamento de Escolas João da Silva Correia; [celia.graca@gmail.com](mailto:celia.graca@gmail.com).

<sup>4</sup> Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro; CIDTFF; [lpereira@ua.pt](mailto:lpereira@ua.pt).

<sup>5</sup> Escola Básica de Valadares; [ferreira.joma@gmail.com](mailto:ferreira.joma@gmail.com).

<sup>6</sup> <http://protxtos.web.ua.pt/> - coordenação: Luísa Álvares Pereira.

<sup>7</sup> Para mais informação: Célia da Graça Lopes - tese de doutoramento em curso acerca do papel das TIC na relação que os alunos constroem com a escrita, dada a frequência massiva de utilização das TIC e a proliferação de novos géneros textuais.

# P

que está longe de convocar apenas o lado cognitivo do sujeito, mas que o implica inteiro, donde decorre a dificuldade em ensinar e em aprender a escrever; necessita de dispositivos didáticos consistentes e bem fundamentados; pode beneficiar, em momentos vários do processo de produção - e, também, como forma de socialização - da utilização criteriosa das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) (Ferreira, 2014; Tavares & Barbeiro, 2011). De acordo com esta linha investigativa no nosso país, a escrita é uma área de intervenção prioritária (Pereira, Aleixo, Cardoso, & Graça, 2010), fulcral para a construção e comunicação do saber bem como para o desenvolvimento integral do sujeito, de que destacamos não só a cognição, mas também a identidade e a gestão emocional (Cardoso & Pereira, 2015b; Oliveira, 2011).

Assim, o grupo ProTextos tem proposto modelizações didáticas consistentes para ensinar diversos géneros de textos previstos nos programas de Português (Cortesão, 2012; Gomes, 2006; Graça & Pereira, 2008; Pereira & Cardoso, 2013b, 2013a; Pereira, 2007; Rocha, 2007; Rosário, 2010), baseadas nas diferentes dimensões da escrita sumariamente aludidas - i) a cognitiva, considerando a informação disponível relativa aos modelos processuais mais divulgados (Chenoweth & Hayes, 2001; Hayes, 1996) e a monitorização necessária durante o processo de escrita; ii) a social, assumindo os géneros textuais como organizadores do ensino, orientando-o pela análise concreta de textos mentores de géneros a fim de discernir, com os alunos, os parâmetros definitórios de cada um a ensinar/praticar, para assim aprender continuamente a escrever e a desenvolver capacidades metalinguísticas adjuvantes dessa aprendizagem; iii) a pessoal, pois que é, em primeira e última instância, um sujeito, o aluno, o responsável pelas (desejavelmente) recursivas operações escriturais que são indissociáveis da natureza específica do (género do) texto a produzir (vertente social), do saber específico sobre esse tipo de escrito, nele incluídas as próprias estruturas gramaticais a mobilizar (Pereira, 2008), e, mormente, indissociáveis da relação que o próprio aluno vai estabelecendo com a escrita.

A importância da motivação e da relação pessoal com a escrita para o desenvolvimento da competência de produção verbal por escrito tem sido sobejamente atestada não só pela nossa equipa, mas por outros investigadores, de quadrantes disciplinares conexos com a Didática da Escrita (Boscolo, 2009; Camps, 2003; Cardoso & Pereira, 2013). Efetivamente, são da

responsabilidade do grupo ProTextos muitos dos únicos estudos que, em Portugal, se debruçaram sobre esta dimensão (Barbeiro, 2005; Cardoso & Pereira, 2008; Cardoso, 2009; Cardoso & Pereira, 2007, 2008; Cortesão, 2012; Oliveira, 2011; Pereira & Cardoso, 2013c; Rosário, 2010), sobretudo através de estudos de caso e de dispositivos de investigação-ação.

Neste sentido, temo-nos preocupado em compreender a relação com a escrita através de elementos que a enformam, em estudar o papel e a implicação que essa ligação (ou desligamento) com a escrita tem para a sua aprendizagem e também o modo como uma relação positiva com a escrita pode ser potenciada por dispositivos didáticos. Esta dimensão, que vai muito para lá da simples motivação (tantas vezes centrada na proposta de temáticas de interesse para o aluno), conduziu-nos à constatação da necessidade da realização de um inquérito, por questionário, a uma amostra representativa nacional dos alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos, sobre os aspetos que constituem a relação pessoal com a escrita:

- a) investimento feito na escrita - práticas de escrita levadas a cabo pelos alunos por obrigação escolar, a pedido do professor de Português, e as que são empreendidas por iniciativa própria (frequência, "tipos de textos" escritos, inclusivamente com recurso às TIC);
- b) opiniões e atitudes relacionadas com a escrita - valores, sentimentos para com a escrita e seus usos, emoções, reações, por exemplo, finalidades dos textos produzidos, a sua utilidade, conforme é percebida, fatores de motivação para escrever;
- c) conceções sobre a escrita e a sua aprendizagem - por exemplo, perceções sobre o processo: ações antes de começar a escrever, durante a escrita e aquando da finalização do texto;
- d) modos de verbalização sobre a escrita - designa a forma como os sujeitos falam/escrevem sobre a escrita, como conseguem falar/escrever sobre a escrita, nomeadamente, sobre o ato (complexo) de escrever, sobre a aprendizagem da escrita e sobre as suas próprias práticas de escrita e de aprendizagem escritural.

Ocupar-nos-emos, presentemente, deste último aspeto, o qual pretende trazer a lume a verbalização dos sujeitos para se perceber que dificuldades exis-

tem em, através da linguagem, falar dos procedimentos próprios da ordem do escritural. Neste âmbito, tem-se observado que, em regra, sobretudo às crianças, lhes falta conhecimentos de metalinguagem que lhes permitam saber explicar mais os conteúdos escriturais do que os gestos (físicos) que acompanham a produção escrita. Esta dimensão metacognitiva da relação com a escrita, predicada por uma “confluência entre problemas de ordem cognitiva bem como social e cultural”<sup>8</sup> (Barré-De Miniac, 2000, p. 126), é fulcral no progresso de aculturação do sujeito à ordem escritural. Efetivamente, quando um adulto (professor ou outro) ou um colega mais experimentado a escrever ajuda o aprendiz escrevente a verbalizar os procedimentos que leva a cabo para (re)escrever, o nível de consciência crítica sobre esse processo aumenta, sedimenta-se e torna-se transferível para outras situações. Ou seja, o aluno, contando com um mediador da sua aprendizagem, consegue, mais facilmente, posicionar-se de forma reflexiva e distanciada em relação aos processos e produtos da escrita. Esta dimensão é deveras produtiva em termos didáticos; por essa razão, quisemos criar esta situação de verbalização, por escrito, como explicitaremos seguidamente, a fim de obtermos dados generalizáveis à população em estudo. Outras situações e formas de interações verbais, estabelecendo protocolos de observação de comportamentos e de modos de verbalização no decurso de situações de escrita imaginadas, recordadas, provocadas podem ser ativados com proveito nos espaços escolares – só sobre as escritas da escola ou, com mais ganho ainda, sobre as escritas livres (extraescolares).

A dicotomia escolar *vs.* extraescolar, se parece óbvia e infrutífera do ponto de vista do trabalho escolar, tem-se revelado muitíssimo produtiva em LM e LNM (Cardoso, 2016; Cardoso & Pereira, 2008; Penloup, 2008). Quer nos primeiros estudos não generalizáveis quer neste, a nível nacional, que apresentamos, pudemos constatar que os jovens escrevem em contexto extraescolar, sem a injunção parental ou professoral, e essa escrita é considerável e diversificada, não se circunscrevendo à escrita eletrónica. Apresenta esta escrita livre conexões notórias com a escrita escolar e abre todo um campo de possibilidades de explorações didáticas mais significativas, que

convoquem o sujeito “inteiro”, sem o acomodar cognitiva e afetivamente àquilo que já está habituado a fazer por escrito. É certo que já temos evidências de que os jovens podem nutrir uma certa “dualidade escritural” (Cardoso, 2009), separando escritas escolares – não raro, alvo de repulsa e de rejeição – das suas (verdadeiras e sentidas) escritas, razão por que estamos em boas condições de fazer emergir e discutir (também com os alunos) essa dualidade e de levar os alunos a perceberem a unicidade da competência escritural, isto é, os liames entre diferentes contextos e os ganhos mútuos daqui advenientes, não obstante a particularidade de cada género/situação. Autorizar a que o aluno esteja na escola com tudo aquilo que já faz e já sabe é dar-lhe a possibilidade de (se) investir muito mais, é dar-lhe mais ferramentas facilitadoras da atividade de escrever. Por outro lado ainda, permitir a verbalização sobre a relação com a escrita é trazer à superfície *representações-obstáculo* forjadas não só na escola mas em todos os contextos em que o aluno escreve, como sejam a identificação da escrita com uma mera técnica de transcrição e de codificação (eventualmente propagada por um ensino tradicional que perceciona a escrita como uma “síntese mágica” de saberes linguísticos); a escrita como reflexo de um pensamento já elaborado; a escrita como um dom inato ou como resultado de uma inspiração indomável. Ora é fácil depreender como representações deste cariz constituem, portanto, obstáculo à mobilização efetiva do sujeito.

Em suma, é importante saber o que nos dizem os jovens portugueses sobre a escrita, a fim de detetar, quer as representações-obstáculo a serem buriladas, quer as facilitadoras da maior adesão pessoal à atividade de escrever e, além disso, noutra ótica, para identificar as “imagens fixadas”, isto é, os postulados que sejam consensuais pelo menos em dois ciclos, bem como as “imagens flexíveis”<sup>9</sup>, aquelas que patenteiam mudança de um ciclo para outro.

### 3. Metodologia

O objetivo geral do questionário *online* a que nos referimos, intitulado “Práticas de escrita dos alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade”<sup>10</sup>, era conhecer informação importante relativa à relação dos alunos do EB – 4.º, 6.º e 9.º anos, por constituírem anos escolares de final de ciclo –

<sup>8</sup> Tradução nossa de “rencontre entre des problèmes d’ordre cognitif et des problèmes d’ordre social et culturel”.

<sup>9</sup> Assinalaremos, na análise, as que mais se evidenciem, deixando outras implícitas pela interpretação dos dados.

<sup>10</sup> Os autores poderão facultar o questionário integral, elaborado com base nos estudos do grupo ProTextos e validado por vários investigadores externos à equipa.

# P

com a escrita escolar e extraescolar, a nível nacional. Foi encontrada uma amostra probabilística aleatória deste universo de alunos, matriculados em escolas públicas, em Portugal continental. De abril a junho, recolhemos respostas de 1588 jovens – 525, no 4.º ano; 564, no 6.º; 490, no 9.º<sup>11</sup>.

O questionário tinha fundamentalmente perguntas fechadas, divididas em “Caracterização pessoal”, “Parte I – A atividade de escrita a pedido do(a) professor(a) de Língua Portuguesa” e “Parte II – A atividade de escrita por tua livre vontade”. No final, como última questão, resolvemos fazer uma pergunta aberta, que se impunha quando está em causa um fenómeno tão complexo como o da relação com a escrita: «Na minha opinião, preciso de três “coisas” para escrever um bom texto:». Os alunos tinham, a seguir, três espaços, numerados de 1.ª a 3.ª, para inserirem as suas respostas livres, sem condicionamentos impostos por opções predeterminadas<sup>12</sup>. Efetivamente, 1369 chegaram a esta última fase do preenchimento.

A escolha do hiperónimo “coisas” foi consciente: permitiu gerar a identificação com a linguagem dos alunos, sendo suscetível de remeter para várias dimensões da escrita. É certo que deu azo a associações múltiplas, atendendo, efetivamente, à multiplicidade de aspetos implicados na produção de textos, tendo originado um grande volume de dados. Registámos, no total, 1383 respostas do 4.º ano, 1431 do 6.º ano e 1218 do 9.º ano, incluindo o número de respostas re-

ferente às necessidades apontadas em 1.º, 2.º e 3.º lugar.

Depois de uma leitura “flutuante” de todas as respostas (curtas, variando entre uma e quinze palavras), foi possível confirmar categorias temáticas de níveis diferentes e substantivamente diferenciadas. As respostas foram muito díspares e heterogéneas numa primeira leitura, mas foi possível confirmar as duas macrocategorias que subsumem todas as outras (subcategorias) e que correspondem, afinal, a duas grandes vertentes na escrita de um texto: *Sujeito* e *Texto*. No que diz respeito ao *Sujeito*, os alunos respondentes apontam aspetos que se encaixam nas subcategorias “motivação”, podendo esta ser intrínseca ou ser gerada por fatores externos; “condição emocional e física”; “capacidades e competências”; dando ainda grande destaque a todas as ações no âmbito da “planificação textual”, pois que são da responsabilidade do indivíduo que escreve: é ele quem pensa, quem ativa conhecimentos, por meio de dispositivos, dispõe de recursos materiais, aciona estratégias (cf. anexo 1). Quanto à vertente do *Texto*, operámos duas distinções: respostas que se coadunam com a sua “dimensão interna” ou “externa”. O quadro seguinte apresenta a principal subcategorização que teve lugar e o [anexo 1](#) dá conta de todos os descritores (em itálico) que foram construídos a partir das subcategorias por forma a conseguir obter uma síntese não repetitiva e que ilustrasse o modo de verbalização dos alunos.

**Quadro 1: Macrocategorias e subcategorias de análise**

SUJEITO	TEXTO
<b>Motivação:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– Intrínseca</li><li>– Extrínseca:<ul style="list-style-type: none"><li>○ Incitamento à escrita</li><li>○ Propostas de escrita/Conhecimento de elementos macroestruturais</li><li>○ Finalidades da escrita</li><li>○ Vivências/situações desencadeadoras de escrita</li><li>○ Incentivo afetivo-relacional</li></ul></li></ul>	<b>Dimensão interna:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– Compositiva:<ul style="list-style-type: none"><li>○ Nível global – macroestrutura</li><li>○ Nível específico – microestrutura</li></ul></li><li>– Ortográfica</li><li>– Gráfica/caligráfica</li><li>– Revisão</li><li>– Extensão</li><li>– Duração da escrita</li></ul>

<sup>11</sup> Quase todos identificaram, conforme solicitado, o ano de escolaridade que frequentavam; apenas 9 não o fizeram.

<sup>12</sup> Considere-se, contudo, que os indicadores das perguntas anteriores se basearam nos nossos estudos sobre a relação com a escrita nestas faixas etárias. A mesma versão do questionário foi preenchida por todos os ciclos de escolaridade, tendo sido testado para garantir que a linguagem era acessível e, tanto quanto possível, reproduzia o modo de verbalização dos alunos sobre a escrita, como o conhecíamos de estudos prévios.

SUJEITO	TEXTO
<p><b>Condição emocional e física:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Emoções/sentimentos</li> <li>- Estados de espírito</li> <li>- Estados físicos</li> </ul>	<p><b>Dimensão externa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Psicológico</li> <li>o Físico</li> </ul> </li> <li>- Recursos: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Físicos</li> <li>o Humanos</li> </ul> </li> <li>- Disponibilidade</li> </ul>
<p><b>Capacidades e competências:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criativas</li> <li>- Cognitivas</li> <li>- Atitudinais</li> </ul>	
<p><b>Planificação textual:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Configurações mentais</li> <li>- Ativação de conhecimentos</li> <li>- Dispositivos</li> <li>- Recursos</li> <li>- Estratégias</li> </ul>	

Consideremos três exemplos de respostas: a) “Ter atenção aos erros” (4.º ano); b) “Tenho de estar concentrado no que estou a fazer, não quero que ninguém me chateie” (6.º ano); c) “De um sítio que me dê vontade de escrever e imaginação” (9.º ano). A resposta a) encaixa-se apenas na vertente do TEXTO, na sua dimensão interna, particularmente a ortográfica. Já a b) foi dividida em duas proposições, a primeira respeitante ao SUJEITO, capacidades e competências atitudinais, e a segunda, à dimensão externa do TEXTO, nomeadamente, o contexto físico, *lugar sossegado* (descriptor – cf. anexo 1). A resposta c) reporta-se, em primeiro lugar, ao TEXTO, contexto físico, que seja gerador de vontade (apesar de “a vontade” poder figurar na motivação intrínseca, nesta afirmação aparece claramente dependente dum contexto favorecedor), e, em segundo, ao SUJEITO, capacidades e competências criativas. Estes três exemplos simples são já reveladores de como *Texto* e *Sujeito* aparecem ou isolados ou altamente imbricados. Cada resposta dada em primeiro, segundo e terceiro lugar por cada participante foi assim analisada, categorizada a fim de se proceder a uma análise quantitativa. Ve-

jamos, agora, os resultados, paulatinamente, atendendo às categorias aludidas.

#### 4. Análise e discussão dos resultados - *Sujeito* ou *Texto*?

Se atendermos a uma visão global das respostas, comparando estas duas macrocategorias por ciclos (gráfico 1), podemos, desde logo, constatar que a dimensão *Sujeito* é considerada crucial – imagem quase fixada, consensual - e se vai tornando ligeiramente mais importante na escrita de um texto à medida que os alunos progridem na escolaridade; simultaneamente, a relevância das questões textuais decresce. Na realidade, são os alunos do 9.º ano os que atribuem menos importância à dimensão textual – imagem flexível, neste caso – e os que mais se focam no indivíduo que escreve, na medida em que colocam, sobretudo, a tónica na relevância de possuir competências e nas questões do foro motivacional, emocional e sentimental para escreverem um bom texto: “Imaginação”, “Concentração”, “Acontecimento que me importe”.

## Vertentes na escrita de um texto

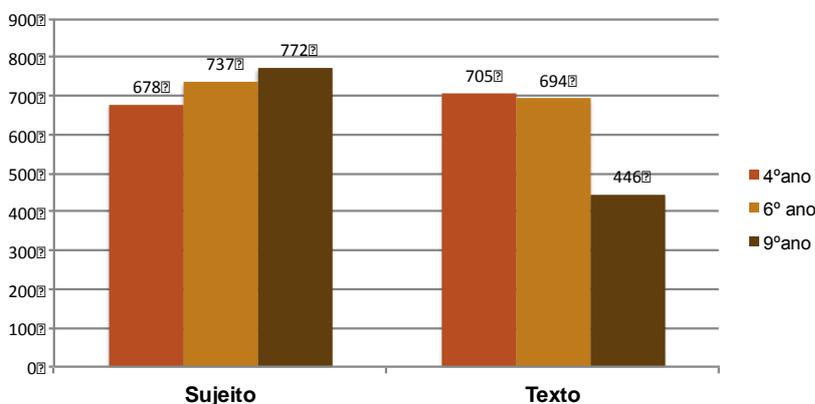


Gráfico 1

### 4.1. *Sujeito* escrevente

Na vertente relacionada com o *Sujeito*, e consideradas as quatro subcategorias mencionadas (gráfico 2), a maioria dos alunos identifica a necessidade prioritária das capacidades/competências criativas, cognitivas e atitudinais para a escrita de um bom texto (cf. [anexo 1](#)<sup>13</sup>) – imagem impregnada –, independentemente do ano de escolaridade. É visível o facto de a necessidade de motivação aumentar de forma gradual do 4.º para o 9.º ano bem como, menos expressivamente, a condição emocional e física; inversamente evolui a importância consagrada à planificação textual: as diferenças do 4.º para o 6.º ano são quase imperceptíveis, mas os alunos do 9.º distinguem-se pela menor importância que lhe atribuem, por um lado, talvez porque as práticas de escrita nas escolas só muito recentemente tenham incorporado esta componente do processo. Por outro, podemos

pôr a hipótese de os estudantes já a sentirem automatizada, eventualmente por estarem habituados a uma rotina textual que insiste demasiado nos mesmos géneros - resumos, histórias (Cardoso *et al.*, 2018). Não nos esqueçamos, evidentemente, do desenvolvimento natural dos sujeitos nestas idades, sendo os alunos do 9.º ano os mais maduros cognitivamente e com maior capacidade de abstração. No entanto, do ponto de vista da didática, interessa-nos problematizar o que a escola faz e não aquilo que o aluno adquire “com a idade”, sozinho. Por outro lado, a dimensão do *Sujeito*, aqui em evidência, e extremamente ligada à prática extraescolar de escrita, só importa ser convocada conquanto sirva propósitos de promoção do desenvolvimento da relação com a escrita, o que inclui uma performance escritural mais consciente, madura e eficaz – como formulámos.

<sup>13</sup> Recorrer sempre a este anexo para perceber a última subdivisão feita das subcategorias.

## Vertente Sujeito Capacidades/competências

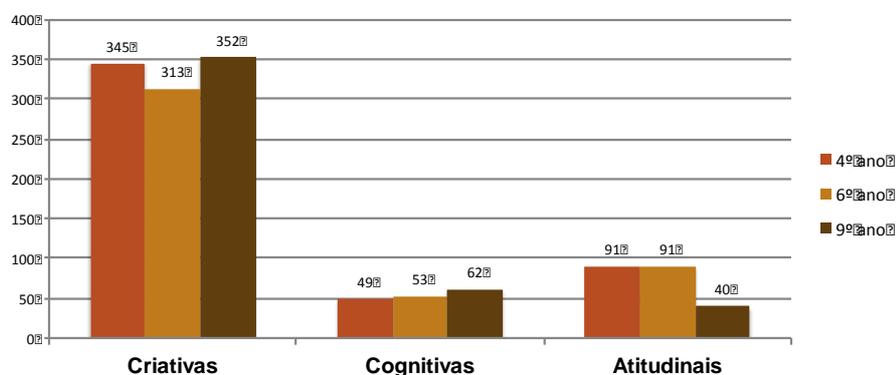


Gráfico 2

### 4.1.1. A Relevância das *Capacidades e Competências para ser Sujeito na Escrita*

Estes requisitos mais importantes que os sujeitos têm de preencher para escrever com qualidade remetem para a imagem fixada das competências/capacidades que, desdobrada, se move (gráfico 3): a criatividade é, de longe, “a coisa mais importante” para os alunos - talvez habituados a ser incitados a ela e avaliados à luz dela –, embora decresça suavemente

do 4.º para o 6.º ano, atingindo o valor mais elevado no 9.º ano (o ano da supremacia do *Sujeito*, afinal).

Os alunos dos 4.º e 6.º anos coincidem exatamente na valorização das atitudes, revelando uma imagem fixada. A referência a capacidades cognitivas cresce do 4.º ao 9.º ano, curiosamente espelhando o tal desenvolvimento natural – alunos tão mais conscientes dessas capacidades que, inclusivamente, as verbalizam.

## Vertente relacionada com o sujeito

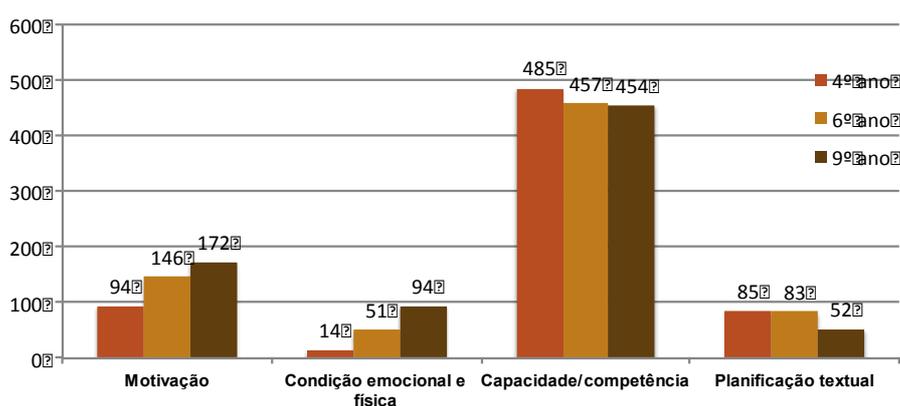


Gráfico 3

Focando as capacidades criativas enunciadas pelos nossos alunos do EB (gráfico 4), verificamos que os do 4.º ano valorizam mais a imaginação e as ideias, enquanto os do 9.º, além de imaginação, também

consideram importante estar inspirados e ter originalidade, capacidade mencionada com maior expressão como primeira e segunda prioridades na ordenação que os alunos eram convidados a fazer, o que revela uma preocupação em escrever de maneira diferente,

# P

escrever um texto que não tenha sido escrito por ninguém, apresentando criação de conteúdo. Estamos perante uma verdadeira consciência do papel do sujeito na escrita ou apenas perante um lugar-comum muito divulgado pela escola e, logo, a naturalização de um critério escolar ainda vulgar?

Em geral, a imaginação é o grande destaque neste patamar, prevalecendo sobre as ideias. Talvez

os alunos acreditem que, sem a primeira, não há geração possível de qualquer ideário textual. É curioso notar, pela análise do gráfico 4, como, no “pântano da criatividade” - esse critério “oculto”, na medida em que os alunos não sabem muito bem o que significa, mas omnipresente nas aulas de Português (Cardoso, 2009) -, o 4.º e o 6.º anos nem sempre se aproximam e se observam mais discrepâncias entre ciclos.

## Vertente Sujeito Capacidades/competências – Criativas

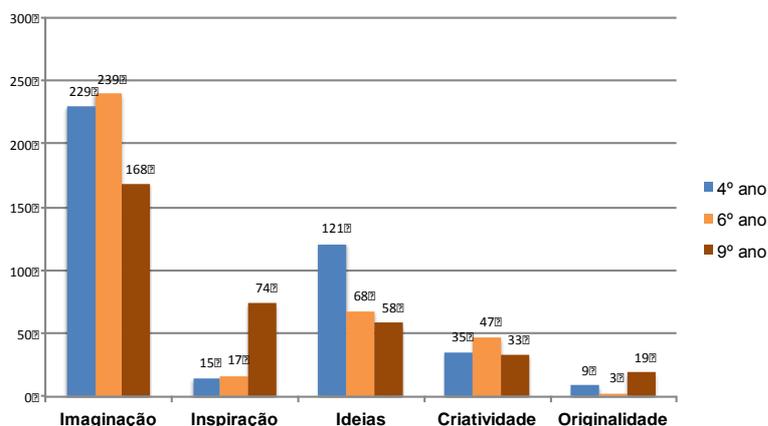


Gráfico 4

### 4.1.2. A Motivação do Sujeito – “lugar” de escrita

Ainda tendo em conta a vertente do indivíduo escrevente, é possível afirmar que são os alunos do 9.º ano os que acusam mais necessidade de motivação intrínseca para escrever – mais uma evidência, aliás, de

como o desempenho escritural está fortemente ligado a preferências ditadas pela subjetivação. No 4.º e no 6.º anos, as duas fontes de motivação exibem um maior equilíbrio, embora notemos que o 4.º ano sobrepõe a motivação intrínseca à extrínseca (gráfico 5).

## Vertente Sujeito Motivação intrínseca e extrínseca

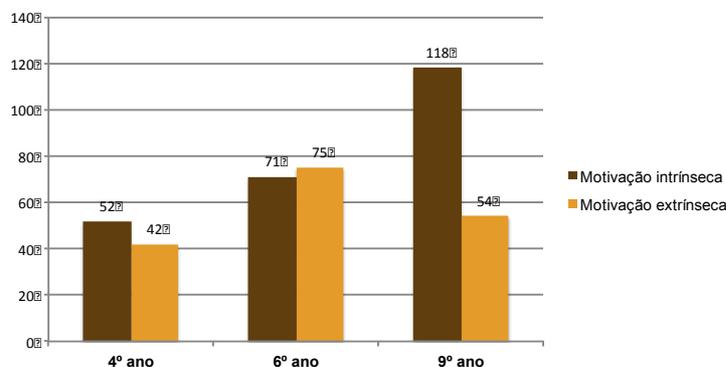


Gráfico 5

É pertinente observar detalhadamente as declarações acerca da motivação interior (gráfico 6). Indiscutivelmente, ergue-se a “vontade” - em crescendo, do 4.º ao 9.º - como determinante da qualidade textual. O interesse, a disposição e a expressão

de sentimentos são muito menos referidos, mas, ainda assim, mais salientes no 3.º ciclo como elementos motivacionais.

## Vertente Sujeito Motivação intrínseca

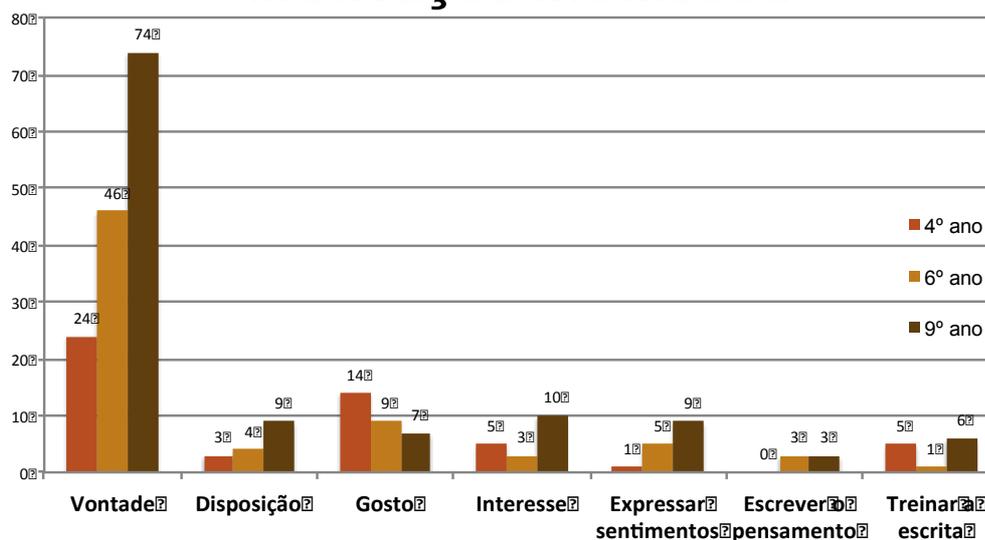


Gráfico 6

Relativamente à motivação extrínseca (gráfico 7), confirma-se a supremacia da sua relevância no 6.º ano, em que sempre se coligem os valores mais elevados, à exceção das “vivências/situações desencadeadoras da escrita”, mais prementes no 9.º. Terá havido, nas proposições acopladas a esta subcategoria em particular, uma clara associação à escrita escolar – afinal, o que estava em causa era a qualidade do texto e é a escola que a avalia –, visto que as “propostas de escrita” se afiguram fulcrais para despoletar a motivação dos alunos e, assim, os encaminhar à realização de textos mais bem-sucedidos. Nas “propostas” ou instruções de escrita, os alunos valorizam sobretudo “ter um bom assunto/tema”; comparativamente, não se revelou tão expressivo nenhum dos seguintes aspetos referidos: ter um título ou personagens de antemão, saber o destinatário, ser de tema livre, ter uma boa história.

O incitamento à escrita pode ser encarado de duas perspetivas: escrita por obrigação ou livre; ou é agenciado por professores e pela mãe. Na primeira perspetiva, verificámos que, como esperado, há preferência pela escrita por livre vontade, sobretudo no 3.º ciclo. A incitação de outrem não é tão motivadora.

De realçar, no entanto, que é o 6.º ano que mais se evidencia na verbalização da influência do incitamento, tome ele que forma tomar – não será à toa o facto de ser um ciclo/ano de transição e de definição de perfil identitário, aprendente e escrevente.

Temos, naturalmente, de estabelecer a ligação entre instruções (propostas) de escrita e “incitamento”, pois as primeiras podem confundir-se com o segundo. Do ponto de vista da didática, e tendo em conta as dimensões que se conhecem para a atividade de escrita (pessoal, processual, social), instruções mais completas e complexas, muito para além do tema, terão de ser elaboradas, analisadas com os alunos, de forma a que estes se autonomizem na sua análise e compreendam como essas instruções podem ser orientadoras de fatores a incluir para o sucesso do texto. Além disso, quando se constrói uma linguagem comum aquando do ensino-aprendizagem de um género, os alunos entendem o que se lhes pede e não estranham as instruções (Pereira & Cardoso, 2013b). Não é despidendo ainda, por exemplo, a menor relevância para um elemento importante do contexto de produção de um texto: o leitor/destinatário. Notamos

# P

também uma maior abundância de respostas apegadas à matriz narrativa bem como a confissão de uma necessidade de “dirigismo”: repare-se que “poder escrever sobre um tema livre” não exerce grande força motivacional – talvez porque os alunos ainda estejam na pré-história da construção de pontes entre as suas escritas livres, em que não lhes falta assunto, e as escritas escolares, em que acham que nada alheio à escola interessa (mas como, se a escola prepara para a vida?). *Mutatis mutandis*, há pontes linguísticas a erigir e barreiras estigmatizantes a derrubar. Esta é

uma via a explorar, sem dúvida, já que todos concordamos que o grande desafio é manter o aluno motivado, a investir(-se), abraçando desafios novos, propostos pela escola, sem que se sinta pressionado nem contrariado. E muito menos acomodado – aliás, a visibilidade dada às propostas pode ser o que vulgarmente se designa por “pau de dois bicos”: tanto podem ser facilitadoras como bloqueadoras; mesmo no primeiro caso, é preciso questionarmo-nos até que ponto a *habitus escritural* escolar pode tornar-se demasiado fácil por convocar quase sempre a mesma *solução escritural*.

## Vertente Sujeito Motivação extrínseca

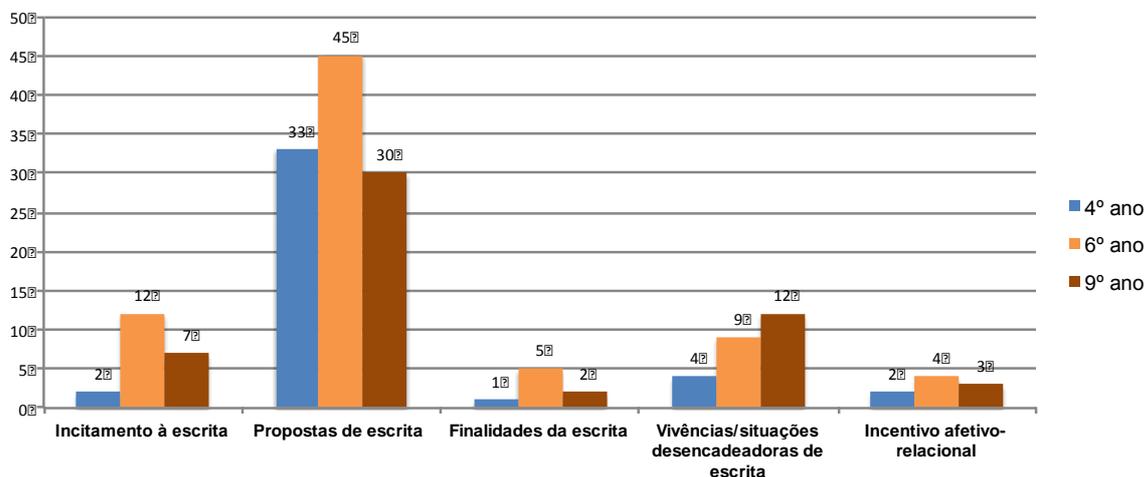


Gráfico 7

### 4.1.3. A condição emocional e física do sujeito que (não) escreve

O volume de respostas no âmbito da condição emocional e física do sujeito distribui-se desigualmente (gráfico 8): as “emoções e sentimentos” a sobressaírem, seguidas, embora com distanciamento, pelos “estados de espírito” e, residualmente, “estados físicos”. Uma vez mais se evidencia uma clara distinção por ciclos: a importância dos fatores emocionais

é largamente mais percebida pelos alunos mais velhos. Com efeito, estes jovens escrevem mais quando estão alegres, felizes e quando têm paciência e boa disposição. As crianças do 4.º ano são quem mais desvaloriza os estados emocionais, facto que pode ser justificável pela sua maior permeabilidade à influência do contexto escolar. Este dado está, de resto, em coerência com a menor valorização da vertente *Sujeito* por este grupo etário, contrariamente à preponderância do *Texto*.

## Vertente Sujeito Condição emocional e física

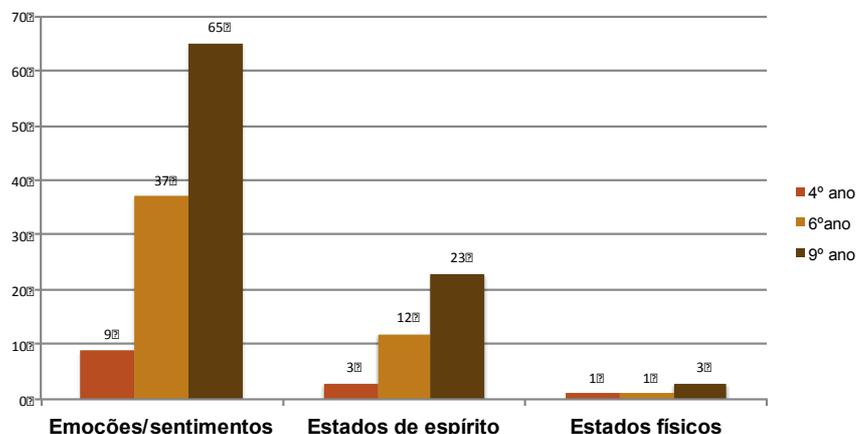


Gráfico 8

### 4.2. As dimensões textuais internas, segundo os alunos

Ao apresentar a seguir uma leitura dos dados relativos à vertente relacionada com o *Texto* (gráfico 9), sobressai o facto de os três grupos de alunos darem mais relevância à dimensão interna do texto, não obstante nos 4.º e 6.º anos a diferença entre esta e a externa seja mais assinalável. Digamos que, no 3.º ciclo, os escreventes apresentam um maior equilíbrio na consideração do que é interno à composição do texto e dos fatores que, na sua ótica, são determinan-

tes para que isso aconteça com êxito: basta associarmos o contexto psicológico em que a escrita acontece ao estado de espírito em que o aluno se encontra; o contexto ao redor como não sendo indiferente – podendo atuar como adjuvante ou oponente; os recursos materiais e humanos para a tarefa, e a disponibilidade. Possivelmente, os alunos mais experientes têm uma noção mais exata da imprescindibilidade de serem asseguradas condições externas de êxito para a produção textual. Estaremos em face de escreventes mais exigentes que questionam muito mais as “propostas de escrita”, ou, antes, as condições oferecidas?

## Vertente relacionada com o texto

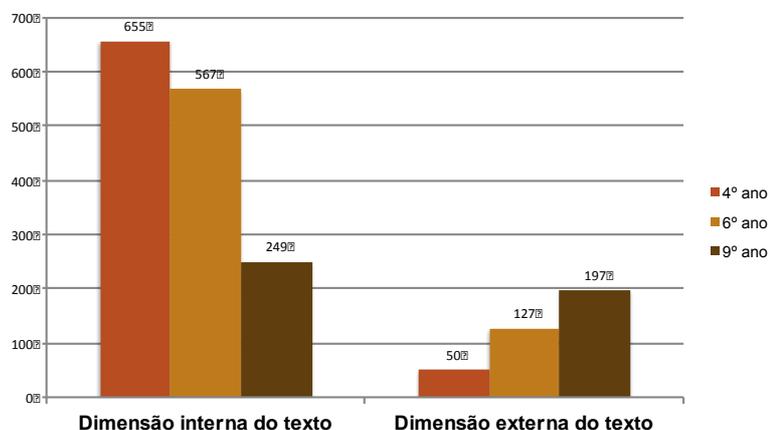


Gráfico 9

# P

Vejam os dados mais pormenorizadamente cada subcategoria. Internamente ao texto (gráfico 10), abundam referências à dimensão compositiva, o que não deixa de ser surpreendente, em contraste comparativo com estudos anteriores e mesmo com resultados do atual questionário (Cardoso *et al.*, 2018), o qual revela também abundância de “cópias” na escola<sup>14</sup> (escrita não compositiva – reprodução e não

produção). Na dimensão compositiva, então, os alunos valorizam a estrutura (introdução, desenvolvimento e conclusão) e a organização do texto, embora estes aspetos decresçam de importância do 4.º ao 9.º ano. A dimensão gráfica/caligráfica é mais valorizada pelos alunos dos dois primeiros ciclos, algo sobejamente evidenciado pela preocupação com a “letra bonita”.

## Vertente texto Dimensão interna do texto

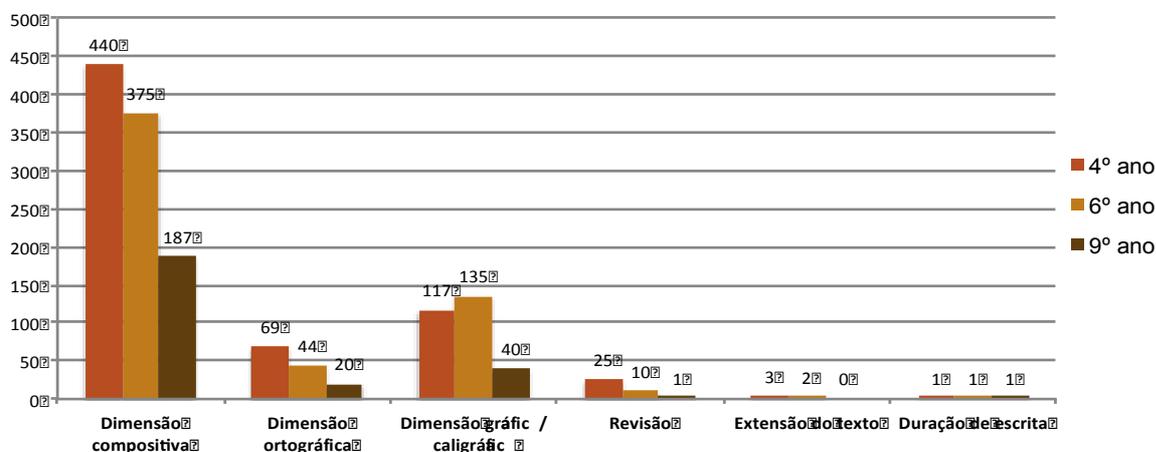


Gráfico 10

Faremos, ainda, nova focagem, desta vez na dita surpreendente “dimensão compositiva” (gráfico 11). Ao nível macroestrutural, foram referenciadas *introdução, desenvolvimento, conclusão* separadamente ou como um “trio”, *parágrafos, organização, estruturação, coerência, título, diálogo*, enquanto, a um nível microestrutural, encontramos menções à *pontuação, acentuação, sintaxe* e ao *léxico*. Uma leitura atenta dos resultados mostra-nos que a preocupação dos três grupos de alunos se encontra preferencial-

mente ao nível da macroestrutura, novamente os alunos do 4.º e 6.º mais próximos. Os alunos do 9.º ano valorizam menos os aspetos macroestruturais do texto, ainda que refiram elementos estruturais (gráfico 12) – novamente um sintoma do “*habitus* escritural”? Não sabemos se esta preocupação revela efetiva ocupação, mas, pelo menos, denota mais consciência da necessidade de elaborar “*um texto com pés e cabeça*”. Não é de estranhar que a microestrutura seja mais salientada pelos mais novos.

<sup>14</sup> Ao contrário do que se possa supor, estas também existem significativamente no contexto livre, o que indicia que é um hábito não destituído de significado pessoal.

## Dimensão interna do texto Dimensão compositiva

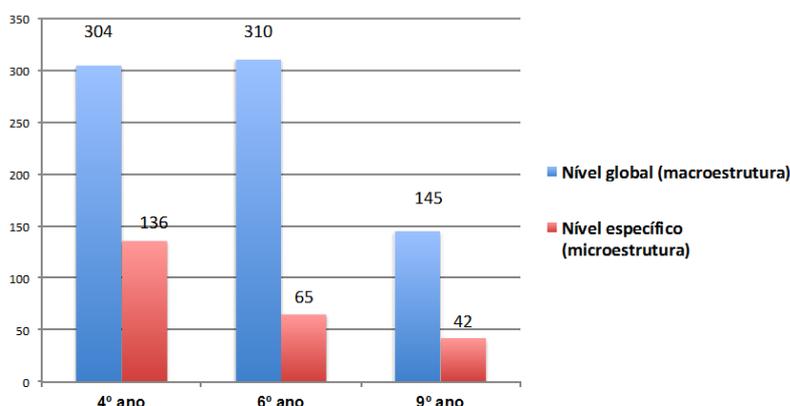


Gráfico 11

A referência a parágrafos, organização do texto e coerência tem uma relação inversamente proporcional ao aumento da escolaridade: decresce, quando esta avança. É interessante ainda observar outras flutuações (gráfico 12): em vários elementos macroestruturais é o 6.º ano que atinge o pico das

alusões, ano em que os alunos já estarão há tempo suficiente na escola para absorver e reproduzir o discurso escolar sobre a escrita, o qual o 9.º ano tenderá a querer desconstruir, chamando a atenção para os aspectos afetivos e motivacionais, onde “tudo se parece jogar”.

## Dimensão interna do texto Dimensão compositiva Nível global - Macroestrutura

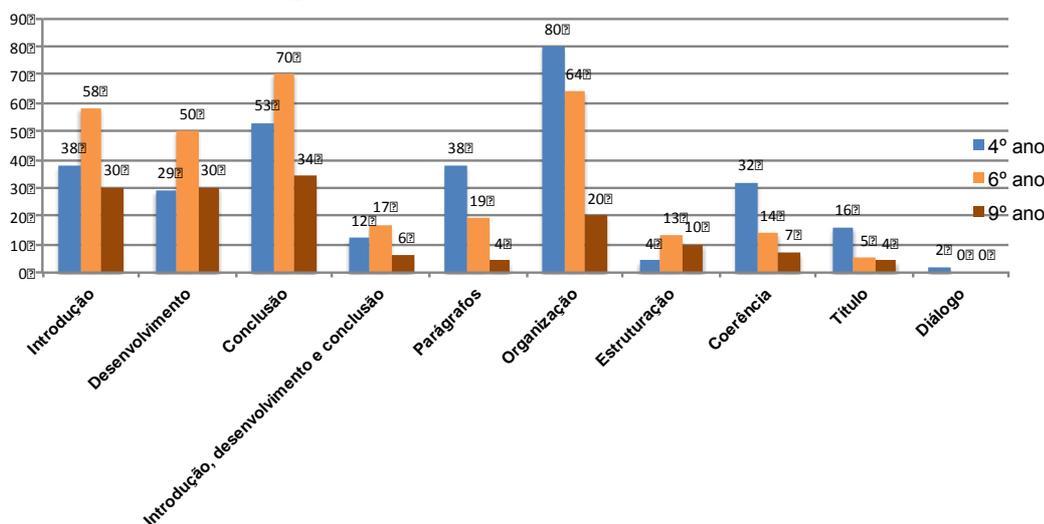


Gráfico 12

Relativamente à microestrutura (gráfico 13), afirmamos que é o 4.º ano que, incomparavelmente, mais valoriza a pontuação, coletora de muito menos menções nos anos seguintes, apresentando-se, assim, como uma imagem sem grande continuidade. A sintaxe tem idêntico comportamento, ressaltando-se,

apenas, que colige menos alusões. No 9.º ano aumenta a preocupação com o léxico – “palavras caras”, o que, levantamos a hipótese, estará em consonância com a necessidade de “ser original”. A acentuação teve uma relevância insignificante nos três anos escolares.

### Dimensão interna do texto Dimensão compositiva Nível específico - Microestrutura

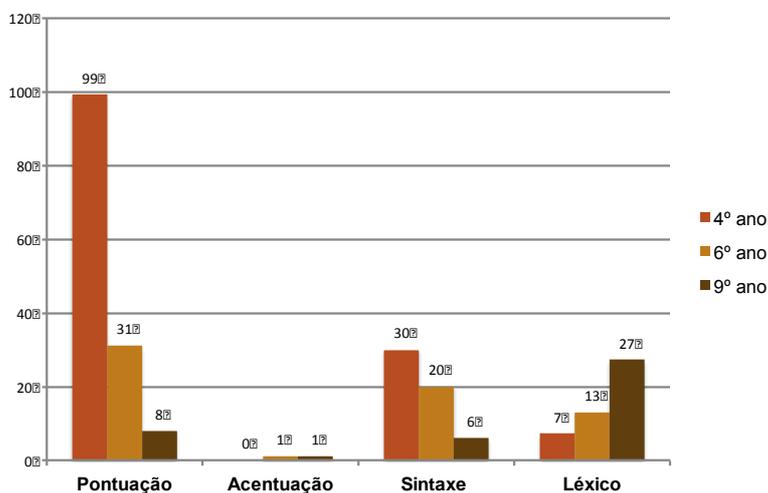


Gráfico 13

#### 4.3. Dimensões textuais externas

Quanto à dimensão externa do texto (gráfico 14), verifica-se que os recursos são mais valorizados pelos alunos do 9.º ano e que estes revelam alguma

preocupação com a disponibilidade para escrever, tão em consonância com pressupostos implicados na relação com a escrita. De referir ainda que o contexto em que ocorre a escrita assume posição mais relevante para o 6.º ano.

### Dimensão externa do texto Contexto, recursos, disponibilidade

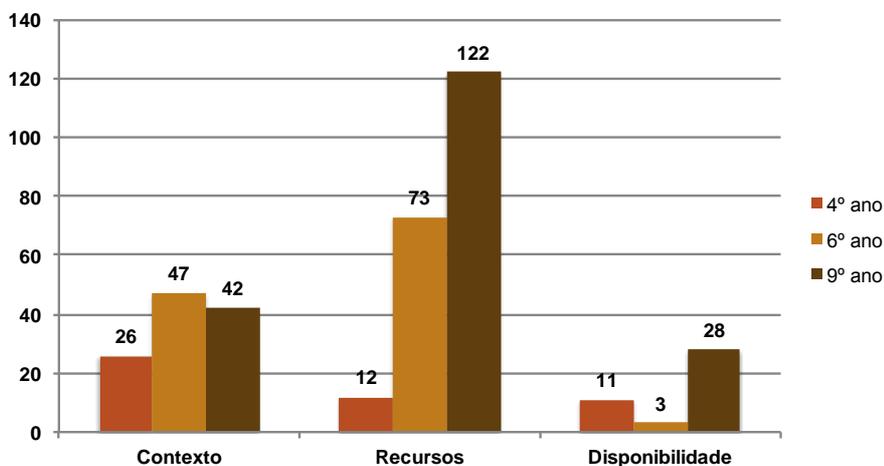


Gráfico 14

Relativamente ao contexto psicológico e físico (gráfico 15), os alunos do 6.º ano são os que mais destacam, cumulativamente, a calma, o silêncio e o ambiente como fatores importantes na escrita de um bom texto. Comparando os três grupos, os alunos do 4.º ano são os que menos enaltecem o silêncio – embora façam coro com o 6.º na importância atribuída à calma e não descurem a inserção num ambiente favorável à escrita. Os mais novos não gostam da solidão, nem procuram lugares sossegados para escrever. Pelo

contrário, os alunos do 9.º ano fazem-no e não são indiferentes ao espaço; preferem a solidão, harmonia, liberdade e temperatura amena, além de que as suas respostas também incidem nos três elementos referidos inicialmente.

Estas respostas decerto facultam a apreensão de que quanto mais novos os alunos são mais dispostos estão a dispositivos colaborativos, tão profícuos na (aprendizagem da) produção escrita (Alves, 2004; Barbeiro, 2003; Gomes, 2006; Simões, Cerqueira, Correia, Pereira, & Cardoso, 2010).

## Dimensão externa do texto Contexto psicológico e físico

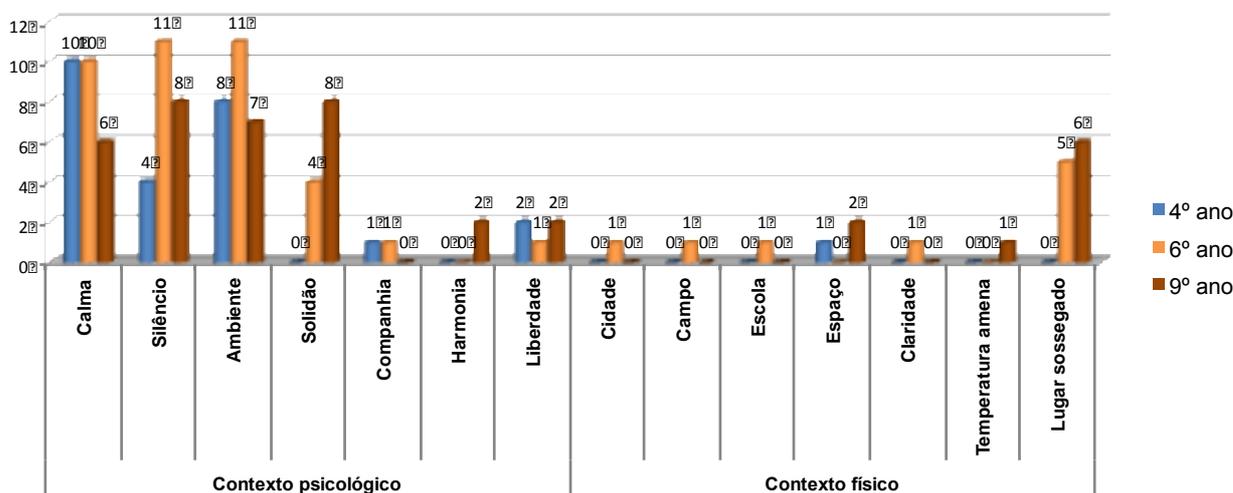


Gráfico 15

Quanto aos recursos físicos escolares (sobretudo lápis, caneta, borracha, papel – gráfico 16), os alunos do 9.º ano são os que mais os valorizam. Constitui esta outra surpresa, especialmente quando se observa que estamos perante imagens flexíveis (apesar de estes recursos serem constantes), a recrudescer a par com a escolaridade. Se os escreventes menos experientes apresentam mais propensão para referir o gesto físico de escrever, isso far-nos-ia supor que seriam os que mais enfaticamente refeririam os materiais necessários. Não negligenciem, todavia, a “rebeldia escritural” do 9.º ano, que poderá, nalguns casos, ter optado por pender para “respostas óbvias e fáceis”. Noutra ótica, estes dados devem constituir mais uma interrogação sobre o afastamento da escola da escrita com computadores, de tal modo que a associação normal dos alunos à escrita passa pelos materiais mais clássicos e tradicionais.

Refira-se que os recursos tecnológicos, como o uso do computador para escrever, têm um valor pouco expressivo para a escrita de um bom texto, de acordo com as respostas dos alunos. Ao mesmo tempo que isto denota algum desapego do computador – efetivamente, objeto mais associado ao consumo do que à produção de conteúdo (Cardoso *et al.*, 2018)-, também porá a nu a exploração pouco significativa deste recurso ao serviço do ensino da escrita, em aula. Em consonância com estes dados, encontram-se os de um relatório recente de literacia dos jovens portugueses, que aponta a literacia digital como maioritariamente desenvolvida em casa, já que, na escola, nem sempre os alunos se encontram em salas de aula com acesso generalizado a computadores para todos (European Literacy Policy Network (ELINET), 2016, p. 8).

## Dimensão externa do texto

### Recursos físicos tecnológicos, escolares e mobiliário

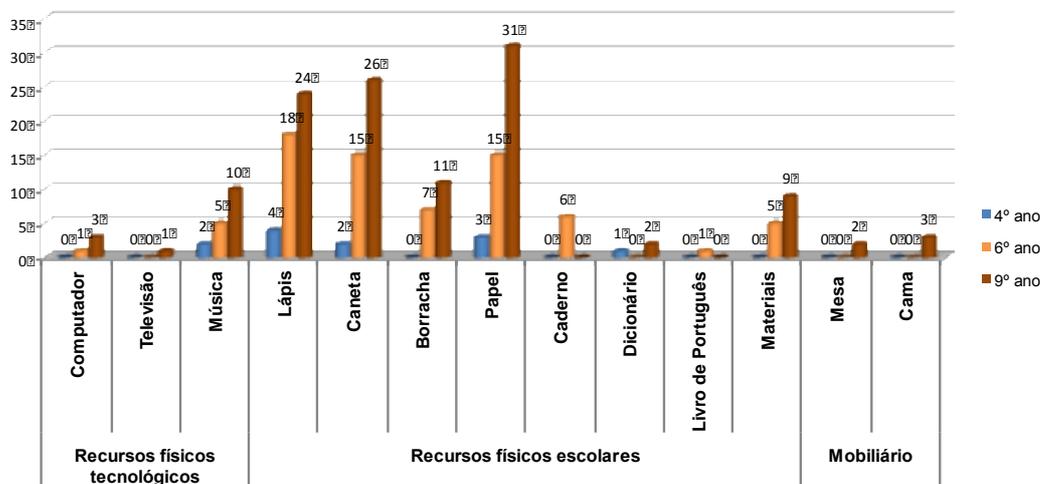


Gráfico 16

## 5. Conclusões

Vimos como as duas dimensões em destaque nas respostas livres dos alunos enfatizaram as vertentes do *Sujeito* e do *Texto*: quanto mais idade/escolaridade, mais *Sujeito*; menos escola, mais *Texto*. Existe uma imagem mais ou menos fixada da imprescindibilidade de um sujeito competente – o que seria uma representação facilitadora da aprendizagem; mas cuja competência, porém, é sobretudo centrada na criatividade, imaginação, extremamente dependente da disposição individual. Presente-se quase uma representação generalizada de “escrita criativa”, que é uma imagem limitada, tendo em conta a multifuncionalidade da escrita em tantos contextos, para mais multiplicados pelas TIC. Será esta uma representação-obstáculo na medida em que a criatividade ou a falta dela parece ser o critério para justificar os “bons” e os “maus” textos.

Se, por um lado, a relação com a escrita assim emergente, pautada pelo Sujeito, destaca, afinal, a sua essência complexa, múltipla e volúvel, por outro, escancara um terreno aparentemente não forjado na escola (como se só dependente do sujeito), terreno, aliás, composto por variáveis de que a escola não tende a responsabilizar-se – como interferir na “vontade”? Como alimentar a “criatividade”? No entanto, esta última é sobejamente requisitada em contexto escolar. Talvez os alunos estejam, afinal, a recordar-nos de que, sem adesão identitária, não há construção

(significativa) de saber. Talvez estejam também a motivar-nos (também precisamos) a preparar dispositivos didáticos que lhes permitam aventuras mais bem-sucedidas com a escrita, no seio das quais ficarão a dominar as “regras dos jogos de produção textual”. E que esses dispositivos apostem na colaboração – quando oportuna e com objetivos específicos – e em recursos poderosos – como pode ser o computador, quando bem aproveitado. Assim, o Sujeito ergue-se muito mais no comando das operações escriturais, sem ficar tão à deriva, dependente de todas as instabilidades que tem de gerir. A escola pode, portanto, mostrar aos alunos que a escrita se aprende e que os acompanha nesse processo, que pode ser, sim, gerador de vontade e estimulador da criatividade – se convocar *mesmo* os sujeitos “inteiros”.

Outra grande imagem fixada é, precisamente, a da imbricação da escrita com a formação da identidade: quanto menor o desenvolvimento identitário, menor a consciência de si como sujeito (escrevente) – maior a paciência ou a abertura para ser “aluno”. Quando nos deparamos com as afirmações de sujeitos em pleno auge da sua cristalização identitária, assistimos à demonstração de como a escrita é tanto mais valorizada quanto mais se ligar à história do sujeito, já com menos disposição para se conformar com o ser, apenas, “aluno”.

Julgamos que trazer a lume estes dados é, então, procurar tornar clara a pertinência de o conhecimento da relação com a escrita incorporar um modelo

didático do ensino-aprendizagem da escrita, numa espécie de teoria da escrita “global” ou do Sujeito-escriptor (Cardoso, 2009). Efetivamente, a investigação sobre a relação com a escrita escolar e extraescolar é fulcral, se desejamos conhecer melhor os alunos enquanto sujeitos. Uma das principais vantagens destes estudos é poderem motivar a reflexão do professor, que poderá tomar consciência da sua própria relação com a escrita, verbalizá-la junto dos seus alunos, estimulando-os também a fazê-lo. Atuações didáticas cujo barómetro possa ser, mais direta ou indiretamente, o da relação com a escrita em reconfiguração terão muito mais chances de não relegarem os alunos às suas práticas escriturais de origem; em contrapartida, acolhê-las-ão em dispositivos que façam sentido nos contextos e poderão usá-las como ancoragem para o desenvolvimento de outras mais propícias à

aquisição, construção e divulgação de saberes institucionalizados. Esta pesquisa – agora em *lato sensu*, assumindo que o professor também a pode fazer no âmbito e ao serviço da sua atuação – deve munir-se, no entanto, de algumas precauções no que respeita, por exemplo, ao respeito pela privacidade do aluno, ao erro de usar o extraescolar como uma “escapadela lúdica”, renunciando ao papel teórico, formal, sistematizador da escola, veículo de uma linguagem de poder. A escola não deve demitir-se desta função, mas não pode continuar a exercê-la demitindo quem não a acompanha, isto é, abdicando de um ensino da escrita que promova uma relação *epistémica*, sim, mas, acima de tudo, *identitária* com a escrita escolar – já que, falhando a dimensão do *Sujeito*, pode estar comprometida “toda a relação” com o *Texto*.

## Anexo 1

SUJEITO	TEXTO
<p><b>Motivação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Intrínseca – <i>vontade, disposição, gosto, interesse, expressar sentimentos, escrever o pensamento, treinar a escrita</i></li> <li>– Extrínseca:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Incitamento à escrita – <i>ser pedido pela professora, ser pedido pela mãe, escrever por livre vontade, ser obrigado a escrever</i></li> <li>○ Propostas de escrita/ Conhecimento de elementos macroestruturais - <i>saber o tema e o destinatário, saber o título, ser de tema livre, ter bom assunto/tema, boa história, motivo, saber as personagens</i></li> <li>○ Finalidades da escrita – <i>ser dada uma opinião, o texto ser trabalhado na escola, ter um público que aprecie o texto, mostrar o texto sem receio, cotação do texto, escrever para os amigos</i></li> <li>○ Vivências/situações desencadeadoras de escrita – <i>acontecimentos, problema, férias, aventura, sonho, viagem, passeio, filmes, ter ajuda</i></li> <li>○ Incentivo afetivo-relacional – <i>elogios, respeito, imparcialidade, carinho, estímulo, críticas</i></li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Dimensão interna:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Compositiva:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Nível global – macroestrutura: <i>introdução, desenvolvimento, conclusão, introdução/desenvolvimento/conclusão, parágrafos, organização, estruturação, coerência, título, diálogo</i></li> <li>○ Nível específico – microestrutura – <i>pontuação, acentuação, sintaxe, léxico</i></li> </ul> </li> <li>– Ortográfica – <i>escrever corretamente, regras</i></li> <li>– Gráfica/caligráfica – <i>letra bonita, boa apresentação</i></li> <li>– Revisão – <i>rever o texto</i></li> <li>– Extensão – <i>texto longo, texto curto, quantidade de linhas pedidas</i></li> <li>– Duração da escrita – <i>escrever devagar, não demorar muito tempo a escrever</i></li> </ul>

SUJEITO	TEXTO
<p><b>Condição emocional e física:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Emoções/sentimentos – <i>alegria, felicidade, tristeza, amor, amizade, esperança, sentimento, paz, raiva, emoção, paciência</i></li> <li>– Estados de espírito – <i>confiança, boa disposição, espírito, bom humor, estar desperto, estar à vontade</i></li> <li>– Estados físicos – <i>boa saúde, não ter fome, descanso, beleza</i></li> </ul>	<p><b>Dimensão externa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Contexto: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Psicológico – <i>calma, silêncio, ambiente, solidão, companhia, harmonia, liberdade</i></li> <li>○ Físico – <i>cidade, campo, escola, espaço, clareza, temperatura amena, lugar sossegado</i></li> </ul> </li> <li>– Recursos: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Físicos – <i>tecnológicos (computador, televisão, música), escolares (lápis, caneta, borracha, papel, caderno, dicionário, livro de Português, materiais), mobiliário (mesa, cama)</i></li> <li>○ Humanos – <i>pessoas, mãos, membros</i></li> </ul> </li> <li>– Disponibilidade – <i>tempo, oportunidade</i></li> </ul>
<p><b>Capacidades e competências:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Criativas – <i>imaginação, inspiração, ideias, criatividade, originalidade</i></li> <li>– Cognitivas – <i>compreensão, interpretação, raciocínio, memória, inteligência, objetividade, conhecimentos (gerais, de Português, gramática, leitura ou escrita)</i></li> <li>– Atitudinais – <i>concentração, empenho, personalidade, descontração</i></li> </ul>	
<p><b>Planificação textual:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Configurações mentais – <i>pensar, pensar no tema, pensar no tipo de texto, organizar as frases mentalmente, pensar qual a finalidade do texto</i></li> <li>– Ativação de conhecimentos – <i>procurar opiniões/informações, consultar o dicionário, sugestões, recordações</i></li> <li>– Dispositivos – <i>pesquisa, chuva de ideias, esquema, resumo, planificação do texto, rascunho</i></li> <li>– Recursos – <i>bons textos, histórias, contos, diários, rimas, lendas, imagens</i></li> <li>– Estratégias – <i>ler, escrever, falar, ouvir, estudar</i></li> </ul>	

## Bibliografia

- Adam, J.-M. (2008). *A linguística textual. Introdução à análise textual dos discursos*. (C. Editora, Ed.). São Paulo.
- Alves, P. A. E. D. (2004). *A escrita colaborativa à distância em Inglês língua estrangeira. Tese de Mestrado. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa*. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Barbeiro, L. F. (2003). *Escrita: construir a aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- \_\_\_\_\_. (2005). “Relação com a língua: uma relação diferenciada”. In APP (Ed.), *6º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português – “Diversidade, diversificação, diferenciação.”* Lisboa.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l’écriture: aspects théoriques et didactiques. Savoirs mieux*. Villeneuve d’Ascq (Nord): Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2008). “Le rapport à l’écriture: une notion à valeur heuristique”. In *Diptyque 12. Le Rapport à l’écrit: Un Outil Pour Enseigner de l’école à l’université*, 11–23.

- Boscolo, P. (2009). "Engaging and motivating children to write". In R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Eds.), *The SAGE Handbook of Writing Development*. London: SAGE Publications Ltd.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif. Sciences des discours*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Camps, A. (2003). "O ensino e a aprendizagem da composição escrita". In C. Lomas (Ed.), *O Valor das Palavras* (pp. 201–222). Porto: Edições Asa.
- Cardoso, I. (2009). *A relação com a escrita extra-escolar e escolar. Um estudo no Ensino Básico. Tese de Doutoramento*. Universidade de Aveiro.
- \_\_\_\_\_. (2016). "Experiências didáticas com a escrita em PLN: questionando vias de promoção de (des)envolvimento". In M. L. O. Alvarez & L. Gonçalves (Eds.), *O Mundo do Português e o Português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*. São Paulo: Pontes.
- Cardoso, I., Lopes, C. G., Pereira, L. Á., & Lopes, R. P. A. P. (2018). "Os jovens e a escrita: práticas escolares e extraescolares em Portugal". In *Educação em revista*, (34). <http://doi.org/10.1590/0102-4698180899>
- Cardoso, I., & Pereira, L. A. (2007). "O Aluno – Sujeito, a escola e a escrita. O Eu – Jovem e o Outro – Aluno". In R. Bizarro (Ed.), *Eu e o Outro - Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 174–187). Porto: Areal Editores.
- \_\_\_\_\_. (2008). "Les potentialités didactiques d'un atelier d'écriture réalisé pour l'approfondissement du rapport du sujet à l'écriture". In *Écritures sans frontières* (pp. 177–186). Suresnes: Éditions de l'Institut National Supérieur de Formation et de Recherche pour l'Éducation des Jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (INS HEA).
- Cardoso, I., & Pereira, L. A. (2008). "A escrita livre dos alunos: que interesse para o Professor de Português?" In I. Cardoso, E. Martins, & Z. Paiva (Eds.), *Actas do Colóquio "Da Investigação à Prática: Interações e Debates"*. Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro. (Editado em CD-ROM).
- \_\_\_\_\_. (2013). "Duas faces da escrita: quando produzir textos na escola (não) faz sentido". In *Pátio – Ensino Fundamental*, 66, Maio/J, 11–13.
- \_\_\_\_\_. (2015a). "A relação dos adolescentes com a escrita extracurricular e escolar – inclusão e exclusão por via da escrita". In *Trabalhos em linguística aplicada*, 54(1), 79–107.
- \_\_\_\_\_. (2015b). "Le rapport à l'écriture extrascolaire et scolaire : une étude menée auprès d'adolescents". In *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée/ Canadian Journal of Applied Linguistics*, 18(2), 28–44.
- Chanquoy, L. (2009). "Revision processes". In R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Eds.), *The SAGE Handbook of Writing Development*. London: SAGE Publications Ltd.
- Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2001). "Fluency in Writing. Generating text in L1 and L2". In *Written Communication*, 18(1), 80–98.
- Cortesão, M. M. C. R. (2012). *O ensino de Poesia com Quadro Interativo. Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação*. Universidade de Aveiro.
- Coutinho, M. A. (2005). "Para uma linguística dos géneros de texto". *Diacrítica*, 19(1), 73–88. Retrieved from [http://www.unisinos.br/publicacoes\\_cientificas/images/stories/pdfs\\_calidoscopio/o6calidoscopiov2n2\\_artigo01.pdf](http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/o6calidoscopiov2n2_artigo01.pdf)
- European Literacy Policy Network (ELINET). (2016). *Literacy in Portugal. Country report – Children and adolescents*.
- Ferreira, J. M. da C. (2014). *A Web 2.0 e a escrita no 3.º Ciclo do Ensino Básico – a utilização do blogue*. Universidade de Aveiro.

# P

- Gomes, H. S. M. L. (2006). *Reescrita colaborativa: da interação ao reflexo na escrita individual*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro.
- Graça, L. M. de A. (2010). *O papel das ferramentas didáticas nas práticas docentes de escrita*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro.
- Graça, L., & Pereira, L. A. (2008). “Saber escrever... textos informativos no 1.º ciclo: uma sequência didáctica”. In *Palavras*, 32, 95–104.
- Hayes, J. R. (1996). “A new framework for understanding cognition and affect in writing”. In Levy C. Michael & Ransdell Sarah (Eds.), *The science of writing theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Oliveira, R. M. (2011). *Escritas de vida, histórias da escola*. Na Roda Gigante. Porto: Cordão de Leitura.
- Penloup, M.-C. (2008). *Les connaissances ignorées: approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. Paris: INRP.
- Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as crianças - como fazer bons leitores e escritores: para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- \_\_\_\_\_. (2014). *Sumário de Lição: A Produção de Textos na Escola – um Percorso para uma Didática (da Literacia) da Escrita*.
- Pereira, L. Á., Aleixo, C., Cardoso, I., & Graça, L. (2010). “The teaching and learning of writing in Portugal: The case of a research group”. In C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, & P. M. Rogers (Eds.), *Traditions of Writing Research* (pp. 58–70). Oxford, UK: Routledge.
- Pereira, L. Á., & Barbeiro, L. F. (2010). “A revisão textual acompanhada como estratégia de ensino da produção escrita”. In M. J. de M. 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. (2013a). “Atividades para o ensino da língua - Produção escrita – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico: Protótipos”, In *Cadernos PNEP 3*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- \_\_\_\_\_. (2013b). “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* (pp. 33–65). Aveiro: UA Editora.
- \_\_\_\_\_. (2013c). “Jovens, alunos e relação com a escrita”. In M. Matos (Ed.), *JOVALES: Jovens, alunos, ensino secundário*. Porto: CIIE/Livpsic.
- \_\_\_\_\_. (2013d). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: UA Editora.
- Pereira, L. Á., Cardoso, I., & Graça, L. (2013). “Para a definição da sequência de ensino como dispositivo para a aprendizagem da escrita: enquadramento teórico e exemplos da prática”. In M. V. G. Dora Riestra, Stella Maris Tapia (Ed.), *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Bariloche: Ediciones GEISE. E-book (ISBN 978-987-29695-0-9): <https://sites.google.com/site/grupoeise/jornadas>.
- Pereira, L. Á., Pereira, I. S. P., & Cardoso, I. (2016). “Writing to learn from experience: unguided reflection as meaning making practices for teachers”. In and S. B. Giulia Ortoleva, Mireille Bétrancourt (Ed.), *Writing for Professional Development*. Leiden | Boston: Brill. [http://doi.org/10.1163/9789004264830\\_006](http://doi.org/10.1163/9789004264830_006)
- Pereira, S. C. F. (2007). *Efeitos da sequência didáctica em textos escritos no 1º Ciclo do Ensino Básico – O Relato*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Rocha, F. M. da C. (2007). *A produção de textos dramáticos na educação básica: um estudo com alunos do 4º ano*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Rosário, E. M. C. do. (2010). *Aprendizagem da escrita através da web 2.0 – Um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Multimédia em Educação. Universidade de Aveiro.

- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Editora Mercado de Letras.
- Simões, A., Cerqueira, A., Correia, T., Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2010). “Colaborar para escrever”. In L. M. da Silva & M. Clemente (Eds.), *Línguas e Educação: materiais das oficinas de formação*. Aveiro: LALE/CIDTFF - Universidade de Aveiro.
- Tavares, C. F., & Barbeiro, L. F. (2011). *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Programa Nacional de Ensino do Português.

P

# Palavras

## Qual é a sua definição de uma revista em linha?

**em linha**, loc. adv. INF 1 ligado direta ou remotamente a um computador e pronto para uso (diz-se de sistema, equipamento ou dispositivo) 2 disponível para acesso imediato por um computador (diz-se de dado ou arquivo) <dados em l.> <arquivo em l.> 3 entre ou em ligação com (sistemas de processamento e/ou transmissão de dados) <manteve-se em l. até receber a resposta>

Continue a ler a **Palavras - revista em linha** – por causa das notícias, dos relatos, das descrições, dos artigos originais e especializados, da crítica e análise aos problemas de pedagogia e didática, de estudos linguísticos e de estudos literários, por causa das referências, nestas páginas, a outras páginas, reais e virtuais, que, mais tarde ou mais cedo, lhe vão fazer falta – **em acesso digital e permanente, 24 horas por dia, 365 dias por ano, a partir do seu computador, tablet ou telemóvel.**

### **Palavras - revista em linha**

Uma nova linha de força que entra em linha de conta, na sua linha do horizonte. Em linha direta consigo.