

Escrita faseada: uma experiênciaAndriana Hamivka¹**Resumo**

O estudo aqui apresentado foi desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico de Português e Inglês, tendo como objetivo central refletir acerca da importância das atividades de pré e pós-escrita a par do seu impacto na qualidade da expressão escrita dos alunos do Ensino Secundário. Respeitando os princípios de uma investigação-ação, a experiência descrita parte de um contexto específico, com alunos concretos e das suas dificuldades reais. Com base na abordagem teórica que advoga a relevância da escrita, o papel do professor no ensino e na aprendizagem desta competência, a avaliação dos textos produzidos e a noção do erro, foram propostos caminhos de trabalho prático e contextualizado.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem; pedagogia da escrita; planificação textual; revisão do texto; motivação.

Abstract

The study presented here was developed within the scope of the Portuguese and English pedagogical internship, with the central objective of reflecting on the importance of pre and post-writing activities for their impact on the quality of the written expression of secondary school students. Respecting the principles of an action research, the experience described stems from the specific context, with concrete students and their real difficulties. Based on the theoretical approach that advocates the relevance of writing, the teacher's role in teaching and learning this competence, the evaluation of the texts produced and the notion of error, the practical and contextualized work paths were presented.

Keywords: teaching and learning; writing pedagogy; textual planning; text revision process; motivation.

Introdução

O trabalho que se segue foi realizado no âmbito do estágio pedagógico de Português e Inglês, no ano letivo de 2018/2019, na Escola Secundária de Penafiel². Com base no estudo documental aliado à observação direta das turmas de regência, foram estabelecidas as possíveis áreas de intervenção, das quais a qualidade da competência escrita foi eleita como problemática central de investigação-ação. Aliçadas nesta decisão, foram desenhadas experiências pedagógico-didáticas fundamentadas teoricamente e organizadas num plano de intervenção capaz de ir ao encontro das necessidades específicas e heterogêneas dos discentes envolvidos, por um lado, e de se adequar ao contexto educativo e aos programas nacionais do ano e disciplina envolvente, por outro.

No contexto atual da sociedade tecnocrática, preocupada somente com o sucesso imediato, e do ensino, onde opera o cumprimento rigoroso de programas, cuja execução é confirmada através dos resultados obtidos por uma avaliação maioritariamente sumativa, torna-se difícil atrair os alunos para uma tarefa tão desgastante, demorada, e trabalhosa, cuja aprendizagem pode não ter resultados imediatamente visíveis e mensuráveis, como é o caso da escrita. É impreterível, neste sentido, desenvolver um trabalho faseado mas sistemático do ensino da escrita, capaz de motivar os estudantes e acender nas suas mentes o desejo de conhecer e aperfeiçoar as

¹ Faculdade de Letras da Universidade do Porto (estudante de Doutoramento)

² Este artigo é uma síntese do relatório de estágio escrito no âmbito do mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Inglês, intitulado A escrita como processo: Atividades de pré e pós-escrita como promotores de qualidade da produção de um texto de opinião em Português e Inglês no Ensino Secundário (Hamivka, 2019). As ideias aqui apresentadas podem ser encontradas de forma mais desenvolvida nesse relatório, bem como a comparação com a turma de Inglês, na qual foi elaborado um trabalho semelhante. Os anexos desse relatório contêm todos os materiais didáticos aqui referidos: fichas de trabalho, grelhas, questionários.

P

suas capacidades como escreventes. Este trabalho reflexivo ergue-se contra a tendência generalizada do ensino em que “o texto escrito não é (ou muito raramente é) tomado como objeto de uma reflexão ou de uma exploração que explicita apropriadamente a sua estruturação e o seu funcionamento na interação comunicativa” (Fonseca, 1992: 227).

Não se ensina a escrever “porque se exige que os discentes escrevam e porque o docente corrige o produto conseguido” (Graça & Pereira, 2014: 139), correção essa que muitas vezes nem é lida pelos primeiros. Todavia, não é a “redacção como actividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo” (Cittelli, 2002: 10) que é significativa numa pedagogia da escrita, mas todo o processo que a envolve, que antecede e procede a textualização. Por conseguinte, neste trabalho, foi reconhecida a importância do exercício de planificação e de revisão textual como potencial motor de promoção da escrita, tendo como alvo, concomitantemente, aumentar a qualidade dos textos produzidos e fomentar o gosto pela escrita. Procurou-se, igualmente, trabalhar a escrita não como comumente se pratica, de forma desarticulada e fora da sala de aula, mas sim, criar uma simbiose, abrir-lhe tempo e espaço integrante e articulatório no tecido letivo aparentemente sobrecarregado.

O contexto da investigação e a escolha do tema da investigação

A Escola Secundária de Penafiel apresenta instalações modernas com infraestruturas que acolhem não só as práticas letivas de uma forma restrita, mas inúmeras outras iniciativas de professores e alunos (clube de teatro, grupos desportivos, entre outros). Não sendo o principal vetor para o sucesso, as instalações e a potencialidade dos seus recursos são favoráveis ao processo de ensino e de aprendizagem. Não surpreende, pois, que as condições físicas, a reputação e a oferta educativa alargada atraíam a população jovem, forçando a escola a incluir 30 alunos em cada turma.

A turma selecionada para este artigo era de 11.º de Português, por ser a turma em que, no ano de estágio, foi possível encetar um trabalho mais profundo

e continuado. Assim, trata-se de uma turma composta por 13 raparigas e 17 rapazes, com as idades de 16 (23 alunos) e 17 (7 alunos) anos, sendo que todos pretendiam prosseguir estudos e ingressar no ensino superior, maioritariamente nas áreas de engenharia (9 alunos) e medicina (8 alunos). Talvez essa seja a razão pela qual o grupo pudesse ser caracterizado como interessado, mas pouco participativo, resultado do conforto que o método expositivo propicia. Embora atentos e empenhados, os discentes, tirando um número reduzido que intervinha sistematicamente, aguardavam passivamente as respostas a todas as questões e atividades por parte do professor, que registavam, palavra por palavra, com devoção.

A identificação e delimitação do tema de investigação-ação iniciou-se com a observação simples e espontânea, que, segundo Richards e Lockhart (1995: 12), se circunscreve aos diferentes aspetos de ensino de uma turma e à recolha de informação, que, no nosso caso, foi registada cronologicamente numa espécie de diário de bordo. Esta observação, além de permitir identificar as áreas problemáticas para os alunos, possibilitou efetuar o diagnóstico das estratégias pedagógico-didáticas utilizadas pela professora titular e, ainda, detetar que competências linguísticas eram mais estimuladas. De seguida, procedeu-se à observação formal que consistia em sistematizar, numa grelha de observação, a frequência e o tipo de dificuldades no âmbito de escrita que um grupo de alunos pré-selecionado mais sentia, bem como transcrever os exemplos ilustrativos. Por fim, analisaram-se os testes do primeiro período.

Concluiu-se que se, por um lado, alguns discentes conseguiam produzir períodos coesos, ainda que, frequentemente, algo *sui generis*, por refletirem mais a linguagem oral com subversões linguísticas que lhe são admitidas, outros raras vezes conseguiam produzir frases bem articuladas e minimamente coesas e coerentes. Foi curioso notar a dificuldade sentida na verbalização do pensamento, sendo que nenhum tipo de planificação era previamente feito, a não ser o mental, ao qual não podemos ter acesso. As passagens eram extremamente redundantes, com a repetição constante das premissas iniciais e uso excessivo dos vocábulos “coisa”, “tipo” e “também”. Os excertos dos



textos eram pouco articulados entre si, sem que houvesse uma progressão lógica. Falhas gramaticais variadas foram encontradas, mas, dado que a maior parte dos erros era de conteúdos elementares, pressupôs-se que podiam ser a consequência da falta de revisão das produções escritas.

É de salientar, igualmente, que, sempre que era solicitada uma atividade de escrita, a desmotivação dos alunos era visível nos seus rostos desconsolados, nos comentários, por vezes lacônicos, por vezes agressivos, de desprezo e na relutância que alguns demonstraram ao escreverem apenas meia dúzia de palavras soltas em vez de períodos coesos.

Após ter sido identificada a área de intervenção, foi necessário encontrar uma solução para ajudar os alunos a melhorar a sua produção textual, percorrendo o caminho capaz de promover uma consciencialização progressiva sobre o uso da palavra, especialmente, escrita, como forma de conhecer e refletir sobre a linguagem e sobre a realidade. A este propósito, lembra Azeredo (2011: 207): “o domínio da palavra é um requisito decisivo para o sucesso de todo o processo pedagógico”. Acreditamos que as atividades de pré- e pós-escrita facilitam o desenvolvimento desse domínio. Importa salientar que não se pretendeu avaliar o sucesso de um determinado exercício ou metodologia; as diferentes propostas aqui apresentadas assumem-se, sobretudo, como atividades de experimentação, criadas especialmente para um determinado grupo de alunos, com o objetivo de estes poderem aperfeiçoar a sua competência escrita. A jornada para alcançar esta meta pode não ser a mais fácil e clara, especialmente se tivermos em consideração o esforço que o complexo processo de escrita requer. A aposta foi, pois, a dificuldade; porém, como expressam eximamente as palavras inspiradoras de Steiner e Ladjali (2005: 43), “[t]udo o que é excelente é muito difícil: é o que se está a dizer incessantemente”.

A competência escrita

Uma consulta dos dicionários revela que escrever significa “representar por meios de caracteres gráficos” (*Dicionário da Língua Portuguesa*, 2014: 300), “to make letters or numbers on a surface, especially

using a pen or a pencil” (*Oxford Advanced Learner’s Dictionary*, 2010: 1785) ou ainda “rédiger; (...) transférer (des informations) dans un registre, une mémoire” (*Le Petit Robert*, 2013: 819). Todavia, as definições aqui transcritas são demasiado simplistas uma vez que, como sublinha Byrne (1979: 1),

[w]riting is clearly much more than the production of graphic symbols, just as speech is more than production of sounds. The symbols have to be arranged, according to certain conventions, to form words, and words have to be arranged to form sentences.

Efetivamente, o ato de escrita não pode ser caracterizado como uma simples transcrição do oral: “o texto escrito tem características próprias que não-de ser conhecidas, para poderem ser conscientemente usadas. Produzir um texto escrito não é fazer uma mera transcrição de um texto oral” (Duarte, 2003: 441)³. A escrita é uma atividade extremamente dinâmica e complexa que envolve um processo de transformação do pensamento, frequentemente caótico, multi e translinguístico e pouco linear, em linguagem visível e perceptível, a fim de comunicar com o *outro* (cf. Byrne, 1979:1; Carvalho, 2003: 47). Neste sentido, pode-se afirmar que a escrita, por ser um meio de comunicação, é uma prática social emoldurada por um determinado contexto histórico-cultural (cf. Reuter, 1996: 56-60).

Escrever requer o domínio de múltiplos aspetos do código linguístico, ou seja, das regras convencionais da escrita. Unir letras é somente uma das micro habilidades mais básicas que o sujeito que escreve precisa de executar (cf. Cassany, 1998). É necessário mobilizar outros saberes, como a capacidade de selecionar expressões linguísticas e utilizá-las corretamente, de forma a construir uma representação do conteúdo que se pretende expressar (Barbeiro e Pereira, 2007: 15). Para além disso, o escrevente tem de manusear vários princípios reguladores da composição, entre as quais se destacam a adequação (do registo e da variedade linguística), a coerência (a propriedade do texto que distingue a informação relevante da desnecessária e organiza a mesma numa

³ Acerca do mesmo assunto, cf. Tagliante, 1994: 137.

P

estrutura comunicativa lógica), a coesão (mecanismos que interligam os elementos textuais)⁴ e o uso correto da pontuação, como adverte Carvalho (2003: 182), ainda a pensar sobre o conjunto de saberes que a escrita ativa:

[...] saber declarativo, mas [também] saber processual; saber global, de competências gerais, mas também saber específico, ligado a cada tipo e género de texto; saber adquirido, construído previamente, mas também saber estratégico, a recriar em cada novo contexto de aplicação.

Neste sentido, e como diz Azevedo (2000: 42), o exercício da escrita requer “uma atitude metalinguística, pois é necessário reestruturar de outra forma todo o saber linguístico até então adquirido”. Talvez seja por isso que as crianças aprendam primeiro a falar e só mais tarde, muitas vezes apenas quando entram na escola, aprendem a escrever, refletindo sobre a linguagem que utilizam e adaptando-a aos novos contextos. Porém, entre as duas formas de expressão verbal – oral e escrita – é a segunda que assume um estatuto nuclear na sociedade atual. Esta competência é, de facto, indispensável em muitas circunstâncias do nosso quotidiano (cf., Charmeux, 1983: 25; Santos, 1994: 28; Dias, 2009: 13). Como Amor (1994: 110) afirma, a escrita prevalece como “a forma mais valorizada devido às suas potencialidades e constituindo-se como referência normativa”.

A importância da escrita

No que concerne a antropologia da escrita, Neves (2003: 108) chega a afirmar que “para alguns, só existe história quando existe escrita”, ideia partilhada por Dabène (1987: 15), que já tinha registado a “omnipresença do texto escrito”. Este último autor explica que para a distinção social, a forma como o sujeito escreve é um aspeto decisivo, dado que acarreta um certo prestígio. Por sua vez, as fragilidades linguísticas, especialmente as ortográficas, e a incapacidade de se expressar da melhor forma por escrito atingem negativamente o crédito individual e social (cf. também Santos, 1994: 40).

Para além da imposição social referida e do prestígio existem vantagens a nível pessoal – a atividade em questão contribui para “o desenvolvimento cognitivo, funcionando como elemento facilitador da estruturação do pensamento que favorece a emergência do raciocínio lógico e formal” (Carvalho, 2003: 12). Depreende-se que a prática regular da escrita combate as degenerescências cognitivas, favorece a clareza do pensamento e melhora as competências comunicativas⁵, o que, como destaca Barbeiro (1999: 11), pode traduzir-se no exercício mais ativo da cidadania.

Tendo em conta todos os argumentos explicitados, facilmente se chega à conclusão de que a escrita pode ser “um instrumento de poder” (Charmeux, 1983: 27) a todos os níveis – pessoal, social e profissional. Neste sentido, é lógico o crédito de que esta é merecedora no contexto escolar de todos os níveis e ciclos, tanto como um auxílio no processo de aprendizagem, na estruturação, interiorização e explicitação do conhecimento (Carvalho, 2003: 11-12), como uma forma mais convencional e frequentemente utilizada para avaliar a aprendizagem do aluno e, por conseguinte, determinar o seu sucesso ou insucesso (Harmer, 2004: 3), não se limitando somente às disciplinas de línguas.

Uma análise dos documentos oficiais revela que um dos objetivos gerais do ensino é desenvolver nos alunos a capacidade de “produzir textos de complexidade crescente e de diferentes géneros, com diversas finalidades e em diferentes situações de comunicação, demonstrando um domínio adequado da língua e das técnicas de escrita” (Buescu *et al.*, 2014: 11). Já nos objetivos específicos para o 11.º ano de escolaridade, encontram-se “planificar a escrita de textos”, “redigir textos com coerência e correção linguística” e “rever os textos escritos” (*idem.*: 50-51), consagrando, assim, os três subprocessos da escrita que iremos discutir de seguida.

As *Aprendizagens Essenciais, Português, 11.º ano* (DGE, 2018: 3), em consonância com o Programa e com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2017: 21), salientam que “[n]o domínio da escrita, é esperado que, no final do ensino

⁴ C.f. Cassany, 1989: 28-31 para mais informações sobre a adequação, a coerência e a coesão.

⁵ Para mais informações acerca dos benefícios cognitivos da escrita, consultar, Frey & Fisher, 2007; Knipper & Duggan, 2006.

secundário, os alunos tenham atingido níveis elevados de domínio de processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos”. Torna-se evidente que a tónica recai não sobre a *performance* dos estudantes numa determinada tarefa, mas na capacidade de aplicar os mecanismos apreendidos em qualquer situação, adaptando-as consoante as exigências comunicacionais específicas.

A escrita na sala de aula de Português

A disciplina de Português procura desenvolver a proficiência dos alunos nos domínios indissociáveis e interdependentes consagrados no *Programa Nacional* e nas *Aprendizagens Essenciais*: a leitura (expressão e compreensão), a escrita, a oralidade (expressão e compreensão), a gramática e a educação literária (cf. Buescu *et al.*, 2014). A escrita, no entanto, adquire inevitavelmente um peso superior às restantes competências, já que funciona como um “centro aglutinador”, ideia presente nas seguintes palavras de Fonseca (1994a: 167):

[...] a pedagogia da escrita, assumida como tarefa fundamental, é inseparável de outras atividades habituais da aula de língua [...] – como a leitura (análise e interpretação de textos), o ensino da gramática, a prática e análise da oralidade – podendo até constituir-se como centro aglutinador delas.

No entanto, frequentemente, ao exercício da produção escrita não se dedica o tempo e o cuidado que a aprendizagem deste domínio tão exigente requer (Cabral, 2001: 256), nem as suas potencialidades são devidamente exploradas, sendo relegada para segundo plano. Não se pretende afirmar que se escreve pouco, dado que o registo de sumários, os apontamentos tirados, as respostas a exercícios e outras atividades semelhantes comprovam o contrário; constata-se apenas que se ensina a escrever pouco e que esse ensino é feito de uma forma “assistemática, ocasional e não programada” (Fonseca, 1994a: 226), o que não é benéfico para os discentes, já que

[...] não são (...) estratégias soltas, espaçadas, ao sabor do acaso e/ou das propostas dos manuais e até mesmo do (pseudo) ritmo dos alunos que vão marcar a diferença na didáctica-pedagógica da escrita, mas actividades sistemáticas, inseridas em blocos mais latos, em lógicas de acção mais globais, obedecendo a determinados princípios e a determinada ordem (Pereira, 2001: 92-93).

Talvez isso aconteça porque a escrita é encarada mais como um meio de comunicação do que como um conteúdo a lecionar (Carvalho, 2003: 111), sendo somente um meio para atingir outros fins, ou, então, como um produto acabado, cujo objetivo é “fornecer elementos para a avaliação” (Vilela, 1994: 51), e não como um processo que demanda uma reflexão e análise profundas (Barnett, 1992). Talvez a razão seja a falta de boas formas de a escrita ser trabalhada em aula, o que cria um círculo vicioso – por um lado, os estudantes não querem escrever, por outro, os profes-

ssores não estão preparados para lidar com esse desinteresse e acabam por desistir, aceitando a inevitabilidade deste estado de coisas e atribuindo responsabilidades aos ciclos de estudos anteriores, o que se tornou um lugar comum de desculpabilização (Vilela, Duarte & Figueiredo, 1995: 230). Talvez seja a falta de tempo “para escrever, para reflectir, para reescrever, para comparar rascunhos, textos” (Vilas-Boas,

2001: 9-10) que levou a uma negligência do trabalho da escrita em aula.

No entanto, é urgente dar-lhe o protagonismo merecido porque, citando Freire (1989: 27), “Se é praticando que se aprende a nadar, / Se é praticando que se aprende a trabalhar, / É praticando também que se aprende a ler e a escrever”. Somente a prática regular e faseada, através de um “ensino explícito e sistematizado e uma prática frequente e supervisionada” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 29) permitirá a aquisição e posterior consciencialização e autonomização das estratégias de resolução de problemas relacionados com a produção escrita. Como refere com humor Cassany (1995: 38), “escribir es una técnica, no una magia”.

O professor pode aproveitar a flexibilidade da escrita, que possibilita um leque de variadíssimas atividades dentro da sala de aula capazes de abarcar as necessidades específicas e os múltiplos estilos de



P

aprendizagem⁶ de cada discente (Byrne, 1979: 6). Apesar de não ser um reflexo exato do seu conhecimento, uma produção escrita permite, em certa medida, verificar e avaliar de forma relativamente objetiva o rendimento de cada aluno, o que contribui para uma satisfação pessoal. Todavia, criar exercícios da escrita motivadores tem uma dificuldade acrescida numa era da comunicação predominantemente eletrônica como a atual, tendo em consideração que as gerações mais jovens exercitam a sua competência como escreventes em contextos mais informais. Não se pretende afirmar que atualmente se escreve menos do que se escrevia antigamente, talvez se escreva tanto ou ainda mais do que antes, apenas as circunstância e a forma como se escreve mudaram.

Não obstante o que acabou de ser referido, importa salientar que, atualmente, há alterações pedagógicas no sentido de o processo de escrita ser assumido tanto como um objeto de aprendizagem como como um instrumento de aprendizagem tanto da língua, como de outros conteúdos (Cassany, 2004), sendo notória a mudança de concepção e os progressos ao nível da didática da escrita.

O processo da escrita e os seus modelos

Tendo em consideração a vasta bibliografia⁷ existente sobre a escrita em geral e aos modelos de composição escrita processual aplicados à pedagogia em particular, segue somente uma síntese das teorias predominantes na área, a fim de explicitar sucintamente os conceitos-chave necessários na sua compreensão.

A partir dos anos 60 do século XX, surgiram e foram divulgados modelos de escrita (cf., por exemplo, Rohman e Wlecke, 1964; Camps, 1990) que não se restringem a avaliar o produto final como até então, mas que se centram na evolução linear pela qual um texto passa até à sua finalização, composta por três etapas que se sucedem ordenada e invariavelmente: pré-escrita, escrita e reescrita. Esta visão foi cedo classificada como “rígida e simplificadora” (Santana, 2007: 43) com o surgimento dos modelos não lineares ou cognitivos da escrita, elaborados por Flower e Hayes (1981) e Bereiter e Scardamalia (1987). Entre os dois modelos, o de Flower e Hayes (1981: 11, ver figura 1) tornou-se uma referência no âmbito da didática da escrita já que, para além de identificar os processos mentais envolvidos, os organiza hierarquicamente.

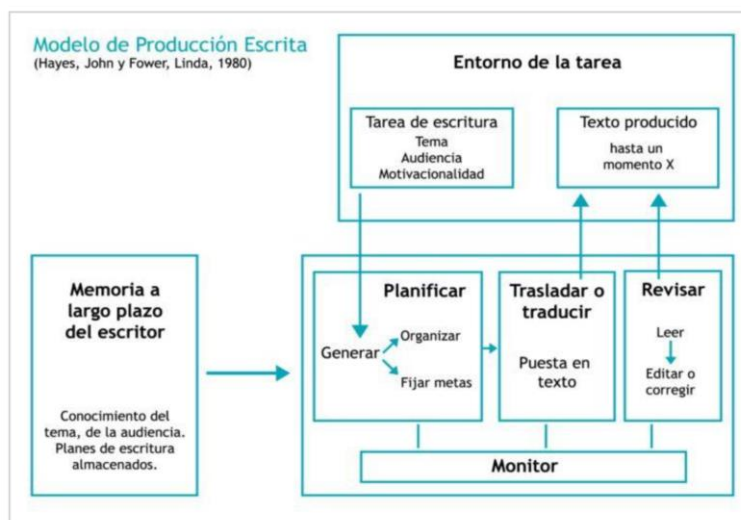


Figura 1. Representação do Processo de Escrita de Flower & Hayes de 1980 (apud Margarit, 2003).

⁶ Referimo-nos à Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1993), segundo a qual, a inteligência é um conjunto de oito aptidões relativamente autónomas, mas interdependentes, que se combinam de forma única em cada ser humano. Estas inteligências múltiplas resultam em diferentes estilos de aprendizagem: verbo-linguístico, lógico-matemático, espacial, musical, corporal-cinestésico, interpessoal, intrapessoal e naturalista.

⁷ Aconselha-se a consulta de autores como Cassany (1998; 1999); Hedge (1988) e White e Arndt (1991) para informações mais aprofundadas acerca da visão da escrita como processo e as suas implicações na sala de aula. Para um estudo mais pormenorizado dos múltiplos modelos subjacentes ao processo da escrita, vide, e.g., Barbeiro (1999); Carvalho (2011); Cassany (1993); Graves (1991) e Pereira (2000).

Assim, há três processos cognitivos responsáveis pela ativação do conhecimento do sujeito e a sua transformação até ao texto escrito: memória a longo prazo (intimamente relacionada com a pré-escrita), contexto de produção (extra e intratextual) e processo de escrita (planificação, textualização e revisão). O escrevente controla este último através de um mecanismo denominado “monitor”, responsável pela passagem de um subprocesso a outro. A planificação consiste na organização e seleção dos conhecimentos (temáticos, procedimentais e contextuais), de acordo com as características do destinatário, o tema e o objetivo da comunicação (macroplanificação) e a conexão de uma lógica interna do discurso (microplanificação). A textualização é o momento de conversão da informação selecionada e organizada durante a planificação em discurso verbal linear e inteligível que forma um texto, o que requer múltiplas aptidões linguísticas, “desde a construção de referências, às

operações de coesão textual” (Amor, 1994: 112). Por fim, a revisão é uma combinação de (re)leitura, avaliação e eventual correção e/ou reformulação do texto, o que exige a capacidade de leitura crítica e distanciada, relativamente ao texto produzido (cf., Cassany (1993); Carvalho (2003))⁸.

Também este modelo foi alvo de críticas e sugestões de reformulação⁹, ora por causa da noção de recursividade ainda um tanto linear (Camps, 1990: 7), ora por falta de consideração pelo contexto social que influencia o escrevente (Pereira, 2000: 84), tendo sido reformulado posteriormente. O modelo revisto ganhou um cariz mais sociocognitivo, em que o texto incorpora o universo em que foi produzido, estabelecendo, com esse, um diálogo. Além disso, é dada ênfase ao lado afetivo do escrevente, cuja motivação é essencial (ver figura 2).

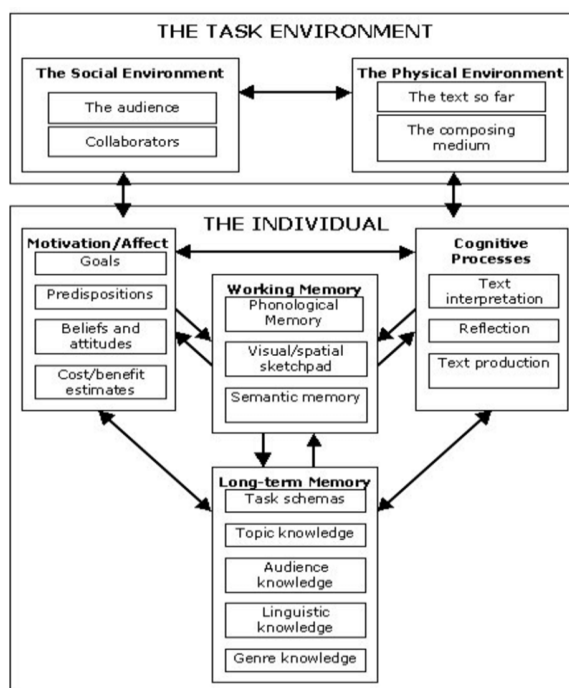


Figura 2. Representação do novo modelo do Processo de Escrita de Flower & Hayes de 1996 (apud Albuquerque, 2012: 25).

⁸ Retomando um pouco o contexto educacional no qual a experiência pedagógica se insere, tornou-se evidente que planificação e revisão são os subprocessos mais complexos para os alunos, fruto, talvez, da capacidade de abstração que exige. Embora capazes de reconhecer aspetos que requerem correção, eles mostram-se impotentes na sua consciencialização e explicação, sem conseguir, por conseguinte, encontrar estratégias adequadas para os solucionar.

⁹ Os limites desta, como de todas as outras teorias que representam os modelos da escrita, não impedem o reconhecimento da sua utilidade, enquanto instrumentos de apoio para a elaboração, sistematização e afinação de atividades didáticas centradas nos processos e mecanismos da escrita.

Por seu turno, os modelos de Bereiter e Scardamalia (1983) consagram os mecanismos de escrita aos quais recorrem sujeitos inexperientes, por um lado, – modelo de “dizer o conhecimento” (ver figura 3) – e

competentes, por outro – modelo de “transformar o conhecimento” (ver figura 4).

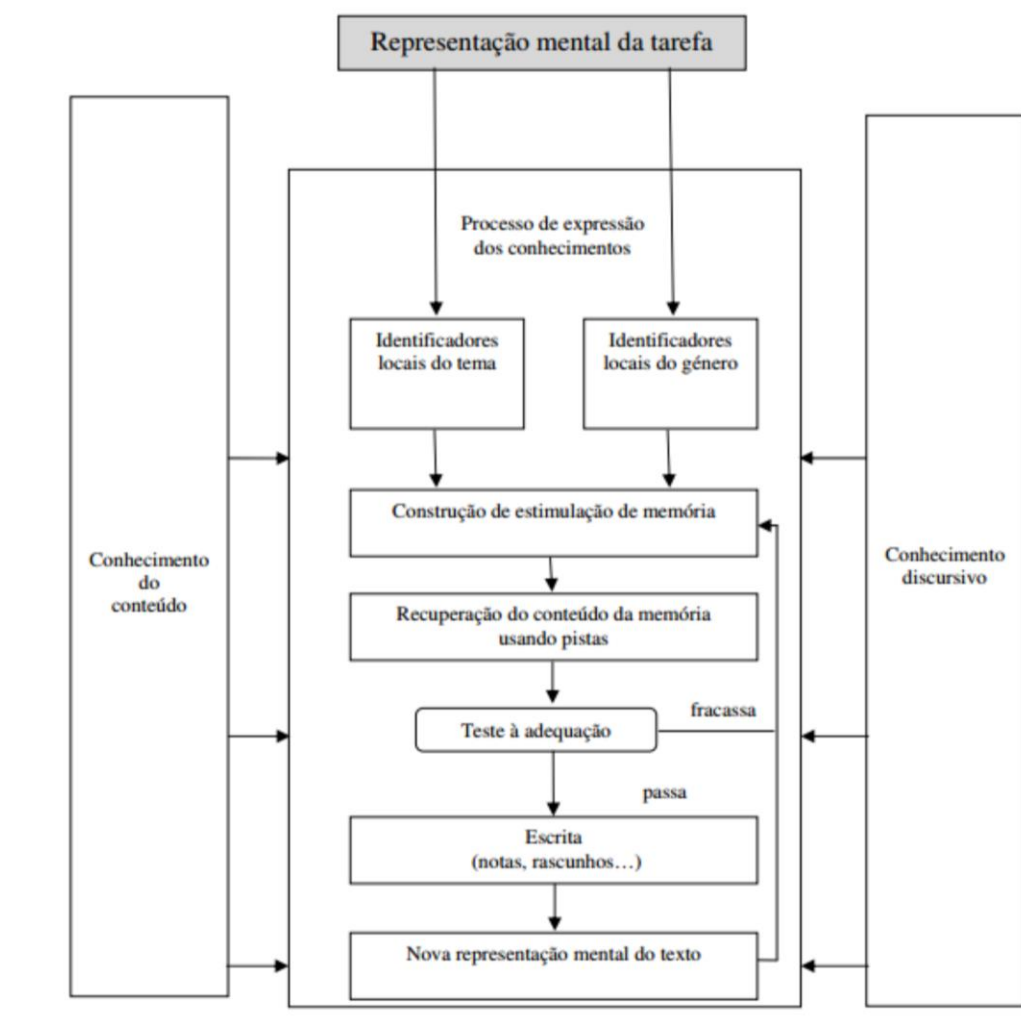


Figura 3. Representação do modelo de “dizer o conhecimento” de Bereiter e Scardamalia (apud Santana, 2007: 44).

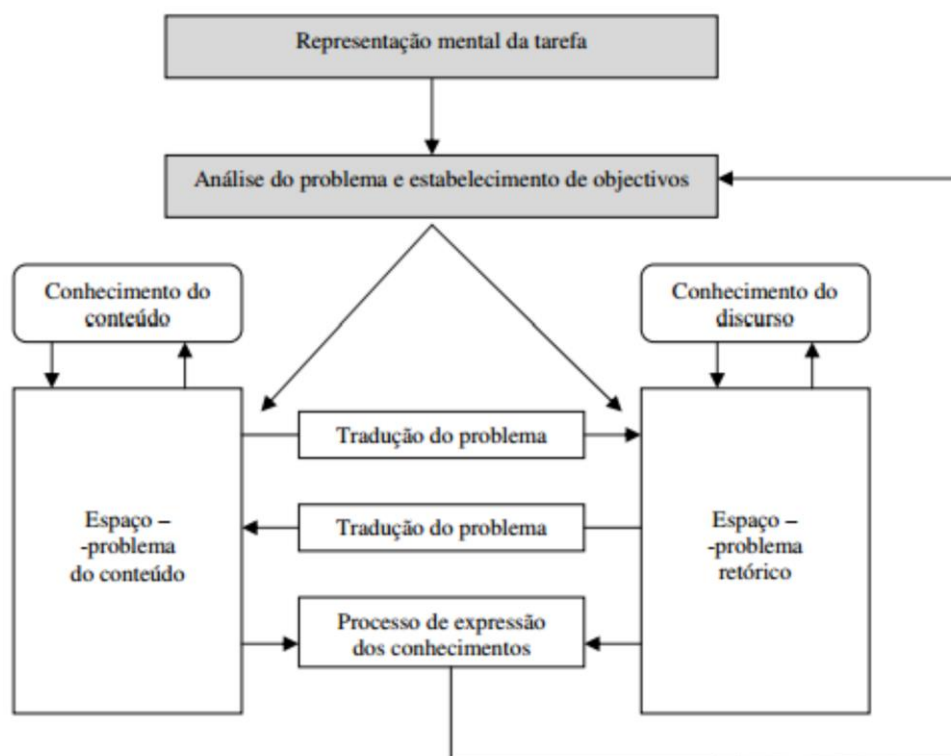


Figura 4. Representação do modelo de “transformar o conhecimento” de Beireter e Scardamalia (apud Santana, 2007: 45).

O primeiro consiste na redação que se serve essencialmente da memória sobre informação relevante para o tema, limitando-se o escrevente “a transmitir conhecimentos anteriormente adquiridos” (Santana, 2007: 44), à medida que o conteúdo é recuperado pela memória, “sem obedecerem a um plano prévio nem constituírem qualquer problema retórico” (*ibid.*: 45). A escrita resultante é um tanto mecânica e automática, sem um lado criativo. Já o segundo sistematiza “um processo complexo de resolução de problemas” (*ibidem*), que obriga o indivíduo a planejar previamente o que irá elaborar. Em vez de se limitar a usar informação existente na memória, o escritor acaba por reorganizá-la especificamente para o texto que produz, criando novos mecanismos de superação das dificuldades, a par de estruturas cognitivas nunca antes utilizadas.

O papel do professor no ensino da escrita

As exigências profissionais principais de um professor são conhecer os conteúdos a lecionar e ter um

elevado grau de domínio da língua, dado que “a situação de comunicação pedagógica exige uma mestria discursiva que se reflete em atos de fala” (Rodrigues, 2001: 230), bem como ser o exemplo de leitor e escritor “furioso e exímio” (Mendes, 1992: 62), a fim de incorporar na prática pedagógica as competências que se deseja desenvolver nos discentes. Espera-se, igualmente, que os docentes sejam ativos e, ao mesmo tempo, reflexivos, capazes de questionar tanto os conteúdos que lecionam como a forma como os transmitem aos alunos, uma vez que apenas um profissional “reflexivo, questionador e problematizante poderá fazer evoluir os alunos no sentido de um uso hábil, competente e autónomo da língua” (Rodrigues, 2001: 228).

No que concerne ao ensino da escrita, o professor não pode assumir exclusivamente o papel de avaliador, que corrige e verifica a produção final. Deve, ao invés, adotar, simultaneamente, papéis de redator, mediador e modelo (Niza *et al.*, 2001: 53), estando presente constantemente, mas não de forma invasiva. Para além disso, compete ao professor analisar o nível

P

de expressão de cada um dos seus educandos, identificar os conhecimentos já consolidados e diagnosticar as fragilidades e, subsequentemente, selecionar os aspectos a desenvolver nas aulas, tendo em vista a evolução das capacidades de escrita dos seus alunos (Carvalho, 2003: 92; Richards & Lockhart, 1996: 103). Neste trabalho mais acompanhado, é fundamental que os alunos sintam a proximidade comunicacional com o professor, propícia ao estabelecimento de um ambiente seguro, em que a aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo e a autonomia se tornam quase naturais e espontâneos.

Todavia, o papel do professor no ensino da expressão escrita não se esgota nas funções referidas – cabe-lhe também a função de motivador. É necessário pensar que

se as actividades escolares de escrita têm de convocar o sujeito, têm também de contribuir para que ele saia mudado no final de qualquer experiência de escrita, aceitando, contudo, que qualquer actividade cognitiva se enraíze na “esfera motivante”, e que, portanto, é impossível separar o desenvolvimento intelectual do afectivo” (Pereira, 2003: 9).

Por vezes, a motivação não é natural e automática nos alunos, pelo que o professor precisa de criar um ambiente propício para uma atitude positiva para a aprendizagem de línguas, ambiente esse que necessita de ser mantido e protegido, para não entrar em declínio (Dörnyei, 2001).

A avaliação da expressão escrita e a noção do erro no ethos pedagógico

Para além de transmitir conhecimento e valores, os professores precisam de recolher informação sobre o ensino e a aprendizagem, interpretá-la e adotar decisões relativas ao seu aperfeiçoamento. A forma mais segura de o fazer é através de avaliação que, dependendo do objetivo, pode ser diagnóstica¹⁰, sumativa¹¹ e formativa¹². No que concerne à escrita, é necessário

proceder a uma avaliação qualitativa de cariz predominantemente formativo, que tenta explicar cada caso de forma mais personalizada, a fim de fornecer *feedback* efetivo ao aluno, o que terá repercussões positivas na sua motivação e autoestima (Ellis, 2009). Tal como refere Álvarez Méndez, (2002: 47), os atos de conhecimento e de aprendizagem são mais intensos nos momentos de correção. O aluno é, assim, parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem da escrita, o que o torna mais consciente das suas próprias capacidades. Portanto, a avaliação formativa é, nas palavras de Perrenoud (1999: 173), “uma avaliação que ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar” e que procura “romper com a norma da equidade formal que rege a avaliação certificada” (*ibid.*: 174).

Trata-se de projetar a avaliação sobre as habilidades, técnicas e estratégias utilizadas para a resolução de problemas práticos mais do que sobre o domínio da informação. Deste modo, ao contrário do que é amplamente proclamado, a “avaliação não se situa no fim de um certo processo de aprendizagem ou de produção: acompanha-o ao longo do seu curso para controlar continuamente a adequação dos métodos aos fins” (De Bartolomeis, 1981: 24). No âmbito da escrita, a avaliação realiza-se paralelamente à aquisição e aprendizagem, acompanhando-as diariamente.

A avaliação da expressão escrita passa pela questão pedagógica do erro, indevidamente encarado como componente que conduz obrigatoriamente ao insucesso. Porém, facilmente se verifica que errar é praticamente inevitável em qualquer processo de aprendizagem – a aquisição de um determinado conhecimento implica a realização de múltiplas tentativas, algumas das quais falhadas, outras, embora sucedidas, não satisfatórias o suficiente, até chegar ao desenvolvimento de estratégias cognitivas capazes de promover a aprendizagem pretendida e a sua posterior consolidação. Errar não é, portanto, falhar simplesmente, é fazer um passo numa jornada cuja

¹⁰ Segundo De Landsheere (1976), a sua função é de diagnóstico, dado que tenta estudar o motivo das eventuais falhas de aprendizagem, adaptando as práticas didáticas seguintes.

¹¹ Ou retroativa, no entender de Stufflebeam (1973), por dar conta do que se fez no passado, cuja função é maioritariamente prognóstica, segundo De Landsheere (1976), já que verifica se o aluno é dotado de capacidade intelectual e se conseguiu atingir os objetivos.

¹² Ou pré-ativa, no entender de Stufflebeam (1973), pois constitui um ponto de partida para aperfeiçoamento, tendo a função de medição, uma vez que controla as aquisições, avalia o progresso e situa o aluno no percurso educativo segundo De Landsheere (1976).

finalidade é acertar. Não se pretende, no entanto, despenalizar por completo o erro, mas sim recategorizá-lo.

No contexto escolar, o erro pode (e deve) ser encarado como um indicador do estado das aprendizagens dos discentes, e pode ser transformado numa ferramenta que informa os docentes, não apenas acerca da localização do aluno na escala do conhecimento, mas também das estratégias mentais às quais este recorre a fim de aprender. Esta visão do erro pode diminuir os receios de falhar e estigmas que frequentemente bloqueiam os alunos por pensarem que serão penalizados e prejudicados se as suas intervenções e respostas não forem imediatamente aceites como certas:

[a]tentando no erro como a consequência de uma falha na aprendizagem, é compreensível que persista a ideia, em situação educativa e não só, de que se trata de algo negativo, que traduz, muitas das vezes, inaptidão ou capacidades insuficientes por parte do aprendente, o que acaba por acarretar sempre algum tipo de sanção (Brito, 2014: 9).

O erro não pode, todavia, perder os seus papéis tradicionais, continuando a ser um indicador de avaliação e de desempenho, capaz de informar quais os conteúdos que necessitam de maior atenção ou estudo mais aprofundado. No entanto, é necessário analisar os erros com muita precaução, uma vez que estes podem ser cometidos por causa do cansaço, sono, lapsos de memória, distração ou até mesmo distúrbios emocionais, em vez de espelharem objetivamente o conhecimento que o aluno detém. Estes últimos exemplos de erros, que, na verdade, são falhas de base mecânica e não cognitiva (Corder, 1981), embora não permitam avaliar o sujeito de forma precisa, são significativos e devem ser tidos em conta, porque podem ajudar o professor a perceber que medidas e atitudes adotar. A atitude negativa, os efeitos culpabilizantes e inibidores destas falhas podem ser atenuados, por exemplo, com a correção pronta e imediata do professor, uma vez que se trata de incorreções superficiais e pontuais.



Já os erros propriamente ditos são mais complexos e precisam de uma intervenção mais reflexiva e prolongada, que para além da correção e exposição de regras e normas, é normalmente acompanhada pelos exercícios que ajudam a integrar o conhecimento novo no já existente. Todo este processo deve ser percorrido com a atitude positiva e tolerante de encorajar aquele que aprende, evitando que os erros o desmotivem, e não a de o culpabilizar ou repreender pela falta de sucesso imediato, que apenas conduzirá a uma postura defensiva por parte do aluno, que acaba por se retrair e não participar nas aulas, com receio de que uma intervenção incorreta possa ser alvo de troça. Esta última situação foi descrita humoristicamente de uma forma esplêndida por Soares (2000: 81):

Acorrentados pelo medo da imperfeição, os alunos não reagem, nunca reagem. Tinham de imediato captado que aquela professora queria que eles fossem perfeitos. Com medo de o não serem, estavam a ser nada, perante a aflição da professora. Quanto mais se esforçava para que os seus alunos fossem perfeitos, mais eles se negavam a ser o que quer que fosse, tolhidos pelo medo. Perfeitos enquanto estátuas e com medo de desmancharem a falsa perfeição, se se tornassem vivos. A mania da perfeição envenenara aquela aula em que tudo se tornara falso. A professora entrava como numa representação teatral, com marcações, inflexões, tudo ensaiadíssimo para produzir o efeito desejado. E fazia tudo na perfeição perante os alunos aterrados de fascínio. Os alunos, como, ocupados a viver, não tinham tido tempo para ensaiar a perfeição que deles se esperava, só podiam ser aquelas figuras paradas, incapazes de abrir a boca. Não era uma aula, era uma peça de teatro com um só actor absorvendo totalmente a atenção e momentaneamente a vida dos seus espectadores.

Por seu turno, num ambiente adequado e propício para a tomada de consciência dos erros por si cometidos e das suas razões, o aprendente é gradualmente incentivado a assumir uma postura crítica para com a forma como aprende: “ao ensinar a pensar sobre o erro, o professor, ao mesmo tempo que aumenta os seus conhecimentos, solidifica outros, mas sobretudo conduz os seus alunos para uma progressiva autonomização” (Rodrigues, 2001: 229). Importa, igualmente, neste ponto, lembrar Camps (2005: 136), que acredita que são precisamente as atividades de reescrita de textos produzidos que mais

P

benefícios trazem para o aluno em termos da interiorização de mecanismos autocorretivos e do desenvolvimento da autonomia.

O caso prático

O plano de intervenção teve como objetivo principal promover um ensino-aprendizagem adequado e criar um ambiente de motivação e envolvimento nas várias etapas que constituem uma aula, com vista a “desencadear um processo de aprendizagem que possa continuar depois de cessar o ensino” (Fonseca, 1994b: 176). O ponto de partida para o trabalho aqui apresentado foi a leitura crítica e análise de obra literária, que esteve na base da redação de um texto de opinião¹³ acerca de uma das suas temáticas centrais, acompanhada pelas atividades de pré e pós-escrita. Acreditamos que a abordagem adotada potencia uma melhor compreensão dos textos, por um lado, e torna a atividade da escrita mais significativa e relevante para os alunos, por ser mais contextualizada e integrada nas restantes competências e saberes que a auxiliam e são auxiliadas por ela.

Assim, esta investigação-ação, cuja metodologia principal foi a do estudo de caso, por descrever e tentar compreender um contexto pedagógico específico, foi constituída por dois ciclos – o primeiro preparou os alunos para a redação textual, com a qual este ciclo culmina; o segundo englobou várias reescritas do texto produzido, recorrendo a técnicas didáticas variadas, a fim de ajudar o mais possível os alunos a desenvolverem as suas competências de escrita e aumentarem a sua proficiência nesse domínio do saber. Para obter dados acerca da eficácia da metodologia adotada, foram criados múltiplos instrumentos de recolha, optando-se por uma investigação do tipo misto (em que existe uma combinação da análise de natureza quantitativa e qualitativa). Não esquecendo uma outra vertente desta investigação, a da afetividade e do envolvimento pessoal dos alunos, decidiu-

se elaborar inquéritos por questionário, aplicados antes do início da intervenção e depois de cada ciclo da investigação.

O questionário inicial revelou-se extremamente informativo relativamente à prática e aos hábitos da escrita dos alunos. Embora considerem a escrita uma forma de se expressarem, foram mais os que a viam como uma simples obrigação do que um passatempo e somente 2 obtêm satisfação ao escrever. Dos 30 alunos, apenas 9 gostavam de escrever textos de uma dimensão relativamente extensa (excluindo-se as mensagens telefónicas ou nas redes sociais), em qualquer suporte. A maioria não tinha hábitos nem de planificação, nem de revisão dos próprios textos, embora reconheçam os seus benefícios. Com estes dados, foi possível comprovar a premissa que esteve na base da escolha do tema desta investigação-ação.

As atividades realizadas posteriormente ocuparam todo o terceiro período, dedicado a *Os Maias*, de Eça de Queirós. O primeiro ciclo desta investigação-ação desenvolveu-se durante quatro aulas de noventa minutos e focou-se nas representações do sentimento e da paixão n’ *Os Maias*: “diversificação da intriga amorosa” (Buescu *et al.*, 2014: 20) e nas características trágicas dos protagonistas, assuntos presentes no título da obra. A sequência visava desenvolver nos alunos o gosto pela literatura, mais especificamente, pela narrativa. Os alunos descobriram que a literatura tem um papel importante na nossa vida e na vida das sociedades, já que aborda questões relacionadas com a mesma e, por isso, deviam refletir sobre os valores culturais, estéticos e éticos que perpassam nos textos. No que diz respeito à investigação, pretendia-se que os estudantes desenvolvessem a sua criatividade, por um lado, e o gosto pela argumentação e pelo rigor, por outro, e escrevessem um texto de opinião sobre as questões levantadas pela obra literária, “a partir das realizações discursivas, quer orais, quer escritas, próprias de uns e de outros, possibilitando momentos didáticos de reflexão, de sistematização e / ou de

¹³ Poder-se-ia apontar que a escrita criativa tem uma maior potencialidade de fomentar o gosto pela literatura, por ser mais motivante para os alunos. Porém, no contexto específico em que se inscreve esta investigação, com um programa extenso a cumprir em muito pouco tempo, e a necessidade de integrar todos os componentes do projeto num todo harmonioso, a escrita criativa tornava-se inapropriada. Por outro lado, o objetivo desta intervenção pedagógica não foi fazer mais uma atividade de que os alunos já gostam, e provavelmente exercem noutros contextos, mas demonstrar que é possível gostar daquilo que normalmente apenas se faz por obrigação.

aprofundamento gramatical” (Silvano e Rodrigues, 2010: 279).

A lógica global desta subunidade foi dar voz ao próprio texto, e, a partir do seu interior, trabalhar todos os domínios do saber. Na primeira aula, foram realizadas várias atividades que promoveram a aprendizagem sobre o contexto histórico-cultural em que surgiu a obra em análise: Regeneração, a Questão Coimbrã, Geração de 70, Cenáculo e as Conferências do Casino, com maior destaque para as correntes literárias daí resultantes, Realismo e Naturalismo, atividades que incluíam *brainstorming*, análise de caricaturas de Zé Povinho, compreensão do oral de vídeos e entrevistas, análise de uma apresentação *prezi* sobre a vida e obra de Eça de Queirós, leitura e análise de artigos e elaboração de esquemas-síntese. Todos estes momentos prepararam “o terreno em que poderá ganhar raízes profundas o conhecimento-fruição do texto literário” (Fonseca, 2000a: 45). De seguida, com a ajuda dos alunos, traçou-se uma caracterização holística da obra, que incluía aspetos como título e subtítulo, pluralidade de ações, complexidade do tempo e do espaço, intrigas principal e secundária, personagens e a crítica de costumes. Deste modo, a primeira aula serviu de abertura ao texto literário e ao projeto da escrita.

O início da segunda aula foi feito com a reflexão acerca do espaço casa, tendo como ponto de partida a canção “A casa fechada”, de António Zambujo, do álbum *Quinto* (2012) e a imagem de Vítor Hugo Rocha que representa o espaço habitado pela família Maia no início da narrativa. Esta escolha deve-se ao facto de a aula ser dedicada ao espaço predominante e omnipresente d’ *Os Maias* – o Ramalhete. Seguiu-se a leitura e a análise por meio do questionário oral dos excertos da obra que correspondem às três fases do Ramalhete, intercalada com alguns aspetos gramaticais presentes no texto literários, especialmente, a representação do discurso no discurso, sistematizados numa ficha de gramática, que os alunos realizaram em pares e corrigida em grande grupo. Iniciou-se, posteriormente, o estudo das três gerações da família Maia por ordem cronológica. No momento final, os alunos identificaram o sentimento que levou à desgraça da família Maia – o amor – temática discutida com base na experiência pessoal e na interpretação de vários textos de diferentes tipologias.

A terceira aula começou com a análise da segunda geração da família – Pedro da Maia, a sua educação tradicional e as suas paixões fatais, “partilhando uma visão romântica do amor” (Valério, 2007: 43) por Maria Monforte, cuja fuga e traição levarão ao fim trágico daquela personagem. O contraste entre o pai e o filho contribuiu para o estudo da educação e facilitou a transição para a última geração da família, com a análise dos amores de Carlos Eduardo. À semelhança de outras aulas, a análise dos excertos foi intermediada por outras atividades: para reconhecer a importância dos nomes, os alunos escutaram o episódio “Regulação de Petits noms”, da rúbrica radiofónica *Mixórdia de temáticas*; e, como ponto de partida para o desenlace do romance, escutaram a canção “Mudemos de assunto”, de Sérgio Godinho com Jorge Palma, do álbum *O Irmão do Meio* (2003). Para além disso, foi feita uma atividade de intertextualidade entre *Frei Luís de Sousa* e *Os Maias*. Como trabalho de casa, os alunos tiveram de resolver uma ficha de trabalho, com a ajuda da qual sistematizam a estrutura de um texto de opinião e se familiarizaram com alguns deles, selecionados de acordo com a sua pertinência para o estudo da obra literária, e organizados de acordo com o grau de dificuldade, respeitando a taxonomia de Bloom (1956). Assim, primeiramente, os alunos foram familiarizados com os elementos de um artigo de opinião, alguns conectores discursivos, e outras estruturas da construção de discurso. A atividade seguinte apresentava um artigo de opinião, acerca da frequência do nome Maria em Portugal, que remetia diretamente para o poder dos nomes em *Os Maias* e exercícios que solicitavam a exemplificação e explicitação dos conteúdos expostos no exercício anterior. Seguiam-se mais três artigos de opinião, relativamente curtos, com uma série de atividades que englobavam tanto a compreensão do conteúdo como questões gramaticais, que, como foi verificado, contribuíram para o “conhecimento da língua, do gosto e empenho em conhecê-la e fazê-la conhecer na complexidade que caracteriza o seu funcionamento” (Fonseca, 2000b: 11).

A última aula deste ciclo iniciou-se com a discussão dessa ficha. Acreditamos que estas atividades funcionaram como um trampolim para a criatividade na escrita que lhes foi proposta para essa aula – um texto de opinião sobre o amor em *Os Maias*, o que ofereceu

P

uma oportunidade para que os alunos fizessem uso do que tinham aprendido de forma significativa. Os discentes dispuseram da aula toda para a escrita da primeira versão dos seus textos, para cada um realizar a atividade a seu ritmo, tendo suficiente tempo para pensar e experimentar “brincar com a língua” num ato criativo, que implica o jogo de palavras e conceitos, bem como o domínio do código grafemático. Esta atividade visou cultivar “uma relação profunda com a escrita na sua qualidade de propiciar a abertura ao passado, de representar um prazer que se conquista com esforço, de ser condição de uma liberdade a que só se chega mediante a disciplina de uma aprendizagem e treino aturados” (Fonseca, 1994b: 148).

Nesta textualização, os alunos colocaram em prática o que aprenderam durante as aulas, conhecimento sem o qual teriam dificuldades de realizar a atividade. O objetivo era construir um texto de opinião motivado pela afirmação retirada da obra literária: “Amor é um luxo caro” (Queirós, 2004: 23), planejando-o com a ajuda de uma grelha, semelhante às que elaboraram nas fichas de pré-escrita. Pretendia-se que os estudantes, usando o que tinham aprendido durante as aulas, conseguissem autonomamente aprofundar ainda mais o conhecimento acerca do texto narrativo em geral, e da obra estudada, em particular. Esta escolha baseou-se na teoria sociocultural de Vygotsky (1978), segundo a qual existe uma distância entre a zona de desenvolvimento atual, isto é, aquilo que o indivíduo consegue realizar sozinho, e a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, as possibilidades de realização numa interação com outra pessoa, potencialmente mais competente. Recorre-se, portanto, a uma técnica de *scaffolding* (Wood, Bruner e Ross, 1976), em que a ajuda e o apoio vão ser gradualmente retirados a fim de promover uma autonomia crescente do aluno, sem que isso cause experiências traumáticas.

Aplicando os instrumentos de recolha de dados elaborados, foi possível sistematizar os resultados das primeiras redações (ver Gráficos 1 e 2). As classificações foram atribuídas segundo os descritores de desempenho adaptados dos exames nacionais,

englobando as áreas idênticas às do Ministério da Educação – tema e tipologia (A), estrutura e coesão (B), léxico e adequação do discurso (C), subdivididos em cinco níveis devidamente descritos. Para além desses campos consagrados, decidimos adicionar mais dois, o de morfologia, sintaxe e pontuação (D) e o de ortografia (E), para dar um *feedback* mais específico aos alunos, dado que se trata de domínios nos quais sentem mais dificuldade. Os resultados de cada texto produzido foram organizados numa grelha de avaliação. Para além disso, os erros detetados em cada texto foram categorizados e contabilizados numa outra grelha para fins estatísticos desta investigação. Dadas as circunstâncias da elaboração desta dissertação, foi impossível discriminar os diferentes erros dentro de cada tipologia, como foi a nossa intenção inicial, pelo que optámos por separar somente seis áreas maiores: sintaxe, semântica, morfologia, ortografia, pontuação e acentuação gráfica.

A partir de gráficos apresentados, podemos concluir que, embora os alunos escrevem com incorreções, muitos conseguiram atingir níveis elevados de proficiência na abordagem do tema e no respeito pela tipologia textual, áreas intimamente relacionadas com as atividades de pré-escrita. Portanto, tendo por base os

valores registados, podemos concluir que a estratégia de apropriação de vocabulário relacionado com o tema e da estrutura de um artigo de opinião através da leitura de textos-modelo oferece, de facto, vantagens relevantes para a competência escrita dos alunos e o seu desenvolvimento como escreventes.

Foi possível verificar que os alunos que mais se aplicaram na elaboração da planificação tiveram resultados bastante mais elevados do que os outros. Parece que uma planificação mais completa e precisa, com a distinção clara dos argumentos e dos exemplos, com a estipulação dos objetivos e com as notas de vocábulos ou expressões a utilizar ajudou a organizar e a estruturar o texto.



Aluno	Descritores de desempenho					Total (200)
	A (70)	B (50)	C (30)	D (30)	E (20)	
1.	42	30	18	18	20	128
2.	56	30	24	6	16	132
3.	28	20	18	12	16	94
4.	56	40	24	18	20	158
5.	42	30	18	6	12	108
6.	28	30	18	12	16	104
7.	42	30	18	12	20	122
8.	28	20	18	6	12	84
9.	70	40	24	24	20	178
10.	28	30	18	18	16	110
11.	42	30	18	6	12	108
12.	28	10	18	12	16	84
13.	56	50	24	12	20	162
14.	56	40	18	24	20	158
15.	56	40	18	24	20	158
16.	28	30	12	24	16	110
17.	28	30	12	18	16	104
18.	42	40	18	12	16	128
19.	28	40	24	18	20	130
20.	28	30	18	24	20	120
21.	28	30	18	24	16	116
22.	42	30	18	24	20	134
23.	56	40	18	18	20	152
24.	42	30	18	12	16	118
25.	56	40	24	18	20	158
26.	42	20	12	12	16	102
27.	56	40	24	24	20	164
28.	14	10	12	18	16	70
29.	28	30	18	24	20	120
30.	56	50	24	30	20	180

Gráfico 1. Dados referentes à avaliação das versões iniciais dos textos.

Por outro lado, os resultados obtidos comprovam as nossas preocupações iniciais acerca da correção com que os alunos escrevem e da forma como tentam traduzir as suas ideias em palavras. A análise dos erros demonstrou que os semânticos e os de pontuação são mais representativos, com 34% e 31%, respetivamente, informação que esteve na base da elaboração da ficha com as atividades de pós escrita.

Após a concretização deste primeiro ciclo de investigação-ação, procedeu-se à aferição da intervenção pedagógico-didática realizada, recorrendo a um pequeno questionário, através do qual se pretendia averiguar a reação e a satisfação dos discentes para com as atividades e as estratégias utilizadas na fase de pré-escrita. Este instrumento permitiu concluir que a maioria dos alunos (28) ficaram muito satisfeitos com o trabalho desenvolvido. Todos os estudantes se sentiram preparados para a produção escrita, já que tiveram uma melhor noção da estrutura do texto pretendido, enriqueceram o vocabulário, e obtiveram informações úteis, mas apenas 23 disseram estar motivados, por estarem mais preparados, uma vez que “as atividades tornaram a escrita mais apelativa” tendo aprendido “mais e melhores formas de escrever”, o que aumentou “a confiança e a facilidade”. Um

Aluno	Tipologia de erro						Total de erros por aluno
	Sintático	Semântico	Morfológico	Ortográfico	De Pontuação	De Acentuação gráfica	
1.	2	8	3	0	9	0	22
2.	3	10	2	5	10	2	32
3.	2	7	3	4	11	3	30
4.	0	8	4	1	8	2	23
5.	2	9	2	6	7	3	29
6.	3	9	0	5	10	1	28
7.	2	8	2	0	7	2	21
8.	3	10	2	7	5	5	32
9.	0	4	2	1	6	0	13
10.	3	9	3	4	9	2	30
11.	3	10	2	6	8	4	33
12.	1	7	3	4	6	1	22
13.	2	5	2	2	7	3	21
14.	0	7	2	0	5	0	14
15.	1	8	0	1	4	0	14
16.	1	9	1	4	6	0	21
17.	2	7	3	4	9	1	26
18.	2	7	2	5	10	2	28
19.	1	9	2	0	6	0	18
20.	2	8	0	1	5	0	16
21.	0	4	2	4	7	1	18
22.	1	4	1	1	5	0	12
23.	3	11	0	0	4	1	19
24.	4	9	2	4	10	2	31
25.	0	4	2	0	6	0	12
26.	3	8	2	4	8	2	27
27.	2	2	0	1	3	0	8
28.	2	9	3	5	4	1	24
29.	1	4	0	1	3	1	10
30.	0	1	0	0	2	0	3
Total de erros por categoria	51	215	52	80	200	39	637

Gráfico 2. Dados referentes a erros presentes nas versões iniciais dos textos.

dos alunos escreveu: “depois de realizar as atividades, tive vontade de expressar a minha opinião sobre os assuntos”, informação presente nas respostas de mais 5 discentes. Um fez uma descoberta para si mesmo – “com vários exercícios de escrita, descobri o meu gosto pela mesma”. Os restantes 7 alunos confessaram que não se sentiram motivados pelo facto de nunca terem gostado de escrever, “apesar de [as atividades] apresentar[em] temas interessantes e cativantes”.

Na última questão, muitos alunos disseram que não mudariam nada na forma como a pré-escrita foi abordada. Alguns, no entanto, manifestaram a sua vontade de escrever sobre temas livres, sem estes estarem relacionados com os conteúdos programáticos. Tal como já foi referido, a escrita criativa tem as suas vantagens, mas não correspondia aos objetivos definidos para esta investigação, até pelo simples facto de não permitir o uso de atividades de pré-escrita para aumentar o reportório lexical dos alunos e familiarizá-los com o tema. Por outro lado, a escrita livre estaria desenquadrada na unidade didática centrada n’Os *Maias*. Dois alunos sugeriram “elaborar um texto com o próprio professor para, assim, termos a ideia de um texto perfeito”. Houve hipótese de pôr

P

esta estratégia em prática; porém, consideramos que um texto desses iria influenciar demasiado a escrita dos estudantes que, em vez de tentarem encontrar a sua forma de se expressarem estariam mais preocupados em redigir algo semelhante ao que, na sua ideia, seria “perfeito” apenas porque foi escrito pelo professor.

Este questionário permitiu constatar que muitos alunos se aperceberam da intencionalidade das atividades e souberam aproveitá-las. Por outro lado, os comentários dos alunos comprovaram que as tarefas foram interessantes e motivadoras, pelo que a sua disposição e confiança para a escrita também aumentaram, o que resultou numa produção de textos relativamente bons a nível temático e estrutural.

O segundo ciclo desta investigação-ação decorreu num total de oito aulas de noventa minutos, uma que serviu como preparação para o teste, outra reservada para o teste em si e cinco acerca das crónicas de costumes, alusivas no subtítulo do romance, “Episódios da Vida Romântica”, em que foram estudados os episódios principais: a corrida de cavalos, o sarau no Teatro da Trindade, a imprensa, o jantar no Hotel Central, o jantar em casa dos Gouvarinhos e o passeio final. Cada aula depois do teste foi dedicada a atividades de leitura e análise de um dos episódios, mas, por não estarem diretamente relacionados com este artigo, não serão descritas. Focar-nos-emos somente na aula de revisão para o teste e nos momentos finais de cada uma das aulas seguintes, em que foram desenvolvidas atividades de pós-escrita.

A aula de revisão para o teste foi estrategicamente utilizada não apenas para tirar eventuais dúvidas dos alunos, mas também para trabalhar algumas áreas linguísticas que representavam maiores dificuldades. Os textos de opinião produzidos e recolhidos, além das conclusões retiradas no processo de observação e na análise dos testes anteriores, estiveram na base da elaboração de uma ficha de trabalho com uma explicação sucinta e exercícios dos seguintes conteúdos: coerência textual e lexical; coesão referencial, frásica, interfrásica e temporal; e pontuação. Esta ficha foi elaborada segundo a perspectiva de que, além do exercício das etapas da escrita, devem ter lugar momentos de estruturação de texto particulares, com atividades complementares como as de “reflexão so-

bre conectores, emprego de tempos verbais, introdução de elementos de coesão, ou de reestruturação da coerência do texto ou quaisquer outros aspectos em que se manifeste necessária uma intervenção” (Cabras, 1994: 122).

Tendo em conta que nem todos os alunos sentiam dificuldades em todos os domínios, cada um teve anotadas, no seu exemplar da ficha, as atividades que devia fazer, com conteúdos menos bem interiorizados, sendo os restantes exercícios de cariz facultativo, podendo ser realizados em casa, a seu ritmo, quando se sentissem motivados para tal. Os alunos foram convidados, com esta ficha de trabalho, a participar e refletir sobre o uso da gramática e a sua utilidade, de maneira ativa. Encarada desta maneira, a reflexão gramatical assume um carácter formativo e não meramente informativo e de memorização, “desenvolvendo nos alunos a capacidade de raciocínio abstrato” (Brito, 1997: 47). Dado que nem todos tiveram os mesmos exercícios, a correção em grande grupo tornava-se desvantajosa. Assim, os alunos tiveram a proposta de correção, tendo sido advertidos previamente sobre a sua utilização responsável e consciente, o que contribuiu para as suas autoestima e autonomia.

Somente na aula que se seguiu ao teste, as planificações e as produções escritas foram devolvidas aos alunos, sem qualquer anotação ou correção. Pensou-se que duas semanas que tinham passado desde a redação até ao momento seriam benéficas para se criar um certo distanciamento para com os textos, permitindo aos seus autores olhá-los de forma mais clara e objetiva. A tarefa consistia em reler e reescrever o texto, com a ajuda de uma grelha de autoavaliação que poderia facilitar este processo de revisão pelo próprio aluno e fornecer algumas linhas orientadoras.

Os resultados da primeira reescrita bem como as grelhas de autoavaliação foram recolhidos e fotocopiados e, na aula seguinte, foram entregues não ao autor, mas ao seu par, que, com a ajuda de uma grelha de heteroavaliação, apreciou o trabalho do colega. Esta grelha, ao contrário da primeira, não tentou ser uma lista para atribuir uma avaliação a cada item. Tratava-se de uma apreciação e de uma opinião mais genérica e global em relação a alguns critérios, nada limitativos e com muito espaço para comentar, aconselhar, explicar. Mais do que um instrumento de avaliação, esta última grelha era uma forma de dar

feedback construtivo ao colega, expressando uma opinião acerca do seu escrito, porque, muitas vezes, o autor, por estar tão emocionalmente relacionado com o seu texto, não repara em aspetos que os outros leitores facilmente detetam. Por seu turno, o aluno, ao examinar o texto do seu par, adquire estruturas cognitivas que lhe permitem olhar de novo para o seu próprio texto. Para além disso, a partilha de opiniões pode inspirar e enriquecer qualquer aluno. Com uma enorme satisfação foi verificada a dedicação e a seriedade com que encararam a tarefa.

As grelhas e os textos foram recolhidos no final da aula e entregues aos alunos que os produziram na aula seguinte, cuja tarefa consistia em ler e estudar as anotações do colega, se necessário, discutir com ele e reescrever pela segunda vez os textos, seguindo ou não as sugestões. O resultado desta reescrita foi recolhido e fotocopiado. Desta vez, os textos foram comentados e sublinhados, e não simplesmente corrigidos, para permitir que o aluno entendesse onde tinha errado e pudesse chegar à solução pelos meios e conhecimentos próprios. Esta opção foi tomada tendo em conta que, muitas vezes, os alunos não leem as correções feitas, e, mesmo lendo, não as apreendem. O esforço cognitivo que a resolução dos problemas requer ajuda a tornar a experiência memorável e a aprendizagem duradoura. Os comentários revelaram-se bastante eficazes, na medida em que forneceram informações úteis em termos de coesão e coerência que os alunos aproveitaram para melhorar a sua escrita. Assim, no final da aula seguinte, os discentes leram as anotações e os comentários do professor e redigiram uma última versão do seu texto. Esta foi recolhida, fotocopiada e corrigida de acordo com os critérios de correção. Um dos aspetos a favor desta proposta de atividades de pós-escrita e de reescrita é o facto de implicar uma avaliação formativa, que, tal como já foi defendido, é

o meio mais eficaz para garantir uma melhoria efetiva.

Por fim, na última aula, os alunos receberam as versões finais dos seus textos, refletindo, em turma, acerca do trabalho desenvolvido, das aprendizagens efetuadas e dos progressos conseguidos. Muitos alunos ficaram satisfeitos ao ver os níveis de classificação que atingiram, muito superiores ao que habitualmente obtinham. A análise dos dados sistematizados nos Gráficos 3 e 4 demonstra que os alunos se empenharam bastante nas reescritas sucessivas dos seus textos. Tendo em conta o *corpus* textual, foi possível concluir que a intervenção didático-pedagógica levada a cabo surtiu resultados positivos, capazes de comprovar que os alunos evoluíram, não só no que diz respeito à qualidade dos textos, mas também no que concerne à sua autonomia. A média dos resultados apresentados subiu de 12,7 valores nas versões iniciais para 16,1 valores nas versões finais.



No entanto, e como se pode observar no gráfico que contabiliza os erros, não podemos tirar conclusões acerca da eficácia de cada uma das atividades desenvolvidas numa tipologia de erros específica. Parece que cada aluno aproveitou as tarefas à sua maneira, melhorando em diversos domínios ao mesmo tempo. Todavia, a quantidade de erros diminuiu em 67% desde a primeira versão dos textos, sendo que, com a última reescrita, todos os erros ortográficos e de acentuação gráfica foram eliminados. Não se podia esperar que, mesmo com a ajuda da docente, os discentes atingissem classificações máximas e eliminassem todos os erros, dado que, respeitando a sua autonomia, os comentários apenas apontavam para as áreas que necessitavam de atenção em cada passagem, e teciam sugestões, cabendo ao aluno encontrar formas de melhorar o seu texto.

Aluno	Descritores de desempenho					Total (200)
	A (70)	B (50)	C (30)	D (30)	E (20)	
1.	56	50	24	30	20	180
2.	56	30	24	24	20	154
3.	56	40	24	30	20	170
4.	70	40	30	30	20	190
5.	42	50	18	24	20	154
6.	42	40	24	24	20	150
7.	42	30	18	18	20	128
8.	42	30	24	18	20	134
9.	70	40	30	30	20	190
10.	42	40	18	24	20	144
11.	56	30	24	30	20	160
12.	56	30	18	18	20	142
13.	56	50	24	24	20	174
14.	70	40	24	30	20	184
15.	56	50	18	24	20	168
16.	42	30	24	30	20	146
17.	42	40	30	24	20	156
18.	56	50	24	30	20	180
19.	28	40	24	24	20	136
20.	42	50	18	30	20	160
21.	42	30	24	30	20	146
22.	56	40	30	30	20	176
23.	56	50	24	18	20	168
24.	42	40	18	24	20	144
25.	70	40	24	30	20	184
26.	56	30	24	18	20	148
27.	70	40	30	30	20	190
28.	28	40	18	24	20	130
29.	42	30	18	24	20	134
30.	70	50	30	30	20	200

Gráfico 3. Dados referentes à avaliação das versões finais dos textos.

À semelhança do primeiro ciclo, seguiu-se às intervenções pedagógico-didáticas um novo momento de aferição de opinião dos estudantes por meio de um inquérito por questionário, referente às metodologias, estratégias e recursos usados no decorrer da intervenção efetuada. A apreciação global da oficina da escrita foi extremamente positiva. De entre as razões pelas quais se apreciaram algumas atividades, os alunos, de uma forma geral, consideraram que a “oficina de escrita se destacou graças ao tema”, pelo que muitos gostaram de cada reescrita. Seis alunos destacaram a correção do texto do colega, escrevendo, por exemplo: “ajudou-me a perceber outra perspetiva acerca do tema abordado e ajudou-me a melhorar a minha escrita, ao realizar os erros do colega, que consegui apontar”. Na verdade, o maior número de alunos (7) selecionou “gostei muito” especificamente dessa tarefa. Todos os estudantes responderam que as atividades ajudaram a escrever textos melhores, já que tiveram uma melhor noção de “onde t[êm] de melhorar na escrita”, ganharam “mais vocabulário e experiência”, organizaram melhor as ideias e tornaram as suas produções mais coerentes. Um discente destaca a pertinência das fichas e grelhas, escrevendo: “tinha algo por onde me guiar, algo que me ajudasse

Aluno	Tipologia de erro						Total de erros por aluno
	Sintático	Semântico	Morfológico	Ortográfico	De Pontuação	De Acentuação gráfica	
1.	0	3	0	0	1	0	4
2.	0	4	1	0	3	0	8
3.	0	3	0	0	1	0	4
4.	0	1	0	0	1	0	2
5.	1	5	0	0	4	0	10
6.	1	4	0	0	3	0	8
7.	1	7	2	0	5	0	15
8.	1	2	1	0	4	0	8
9.	0	1	0	0	2	0	3
10.	0	8	2	0	4	0	14
11.	0	5	0	0	2	0	7
12.	0	6	1	0	5	0	12
13.	2	4	0	0	4	0	10
14.	0	5	0	0	3	0	8
15.	0	7	0	0	3	0	10
16.	0	5	1	0	1	0	7
17.	1	1	1	0	0	0	3
18.	0	3	0	0	0	0	3
19.	0	5	1	0	4	0	10
20.	0	4	0	0	2	0	6
21.	0	4	0	0	2	0	6
22.	0	0	0	0	1	0	1
23.	2	5	0	0	4	0	11
24.	0	8	2	0	4	0	14
25.	0	4	0	0	1	0	5
26.	2	4	0	0	4	0	10
27.	0	1	0	0	0	0	1
28.	0	3	2	0	2	0	7
29.	0	3	0	0	2	0	5
30.	0	0	0	0	0	0	0
Total de erros por categoria	11	115	14	0	72	0	212

Gráfico 4. Dados referentes a erros presentes nas versões finais dos textos.

quando tinha grandes dificuldades”

Quanto à motivação, apenas 22 estudantes responderam que se sentiram motivados ao longo das atividades, por causa do tema e pelo processo de escrita e reescrita ser mais eficiente da forma como foram trabalhadas, “pois foi uma forma diferente da habitual de elaborar uma composição o que a tornou bastante interessante”. Todas as opiniões convergem, de facto, num único ponto – “vi a evolução e a melhoria que podia fazer”, o que denota que o objetivo principal foi cumprido.

Quando questionados sobre as melhorias sentidas com cada atividade, os alunos revelaram que, com a grelha de autocorreção, introduziram elementos paratextuais, como é o caso do título, de que se tinham esquecido, dividiram o seu texto em frases e lembraram-se de introduzir conetores. Com os exercícios dos erros mais frequentes, refletiram sobre a coerência, coesão e pontuação. A correção dos colegas demonstrou que, por vezes, é necessário expressar-se de forma diferente a fim de o leitor compreender a mensagem, corrigiram a pontuação e os erros ortográficos. Finalmente, os comentários da professora serviram para rever a estrutura, organização, ortografia e pontuação.

Todos os alunos ficaram satisfeitos com as versões finais do seu texto, sendo que 12 consideraram que podiam ter sido ainda melhores. A maior parte dos alunos disse que não mudaria nada na forma como a pós-escrita foi abordada, embora alguns confessassem que gostariam de fazer este tipo de atividades durante o ano letivo todo, dado que “neste período havia pouco tempo para a sua realização mais aprofundada”. Somente 3 não gostariam de repetir a oficina de escrita, escrevendo, “não aprecio muito a escrita, porém considero importante escrever, mas não tenho motivação para tal. Contudo, esta oficina de escrita motivou-me um pouco e ajudou-me em vários aspetos”; “sinto que melhorei e que sou capaz de elaborar um ótimo texto. Mesmo assim, não é algo que eu tenha vontade de fazer”; e “acabei por não ter tempo para conseguir tudo como queria”. Estas respostas destacam a importância que a intervenção teve nestes alunos, que, mesmo não gostando de escrever, sentiram melhoria e até ficaram desanimados por quererem dedicar mais tempo a este tipo de atividades. Os que gostariam de repetir argumentam que é bom praticar, já que descobrem a sua “maneira de expressão”, dizem que a intervenção foi “interessante e coerente”, que este trabalho “desenvolve a capacidade intelectual e prepara também para as composições pedidas nos testes”.

A última questão revelou que 20 alunos mudaram a sua relação com a escrita, uma vez que começaram “a considerar a reescrita e análise dos textos muito mais importante”, perceberam que “a planificação dos textos ajuda realmente a não se desviar do tema e a organizar melhor as ideias”, concluindo que afinal gostam “mais de escrever do que pensava[m]”, apesar das dificuldades”. Assim, este questionário permitiu constatar que as atividades de escrita são bem-vindas nas aulas de Português, que esta intervenção em particular foi motivadora e eficaz, pelo que se conseguiu ganhar a atenção dos alunos e fazer com que não se limitassem à execução das tarefas, mas que refletissem sobre si como escreventes com todas as qualidades e dificuldades, e sobre as suas aprendizagens. Verifica-se, igualmente, que os dados resultantes do trabalho dos alunos correspondem plenamente ao que pensaram ou sentiram durante todo processo,

o que confere uma maior credibilidade aos resultados desta investigação-ação.

Considerações finais

O projeto de investigação-ação aqui apresentado estuda o impacto de tarefas de pré e pós-escrita para o desenvolvimento da competência de expressão escrita dos alunos, através da leitura e da escrita, “uma área onde incontrovertidamente há muito a aprender” (Costa, 1996: 66). Assim, coube a este trabalho contribuir um pouco para um melhor entendimento do tema, em geral, abrir caminhos de reflexão e descrever algumas experiências desenvolvidas no âmbito do estágio pedagógico.

Dado que partimos de uma amostra limitada de produções escritas, não conseguimos chegar a interpretações definitivas ou universais a partir da análise dos dados recolhidos. Do mesmo modo, muitas outras questões, que surgiram no decorrer desta investigação, poderão eventualmente vir a ser objeto de estudo em investigações posteriores. Seria interessante, por exemplo, seguir procedimentos semelhantes nas turmas de ensino básico e analisar a sua eficácia. Seria, igualmente, informativo analisar os textos produzidos, um a um, explicitando as incorreções presentes e apontando para as formas de combater as dificuldades específicas de cada discente, bem como comparar as versões do mesmo texto.

“Saber existir pela voz escrita”, como afirmara Pessoa (2014: 341), apesar de gratificante, não é uma tarefa facilmente atingível. Torna-se urgente que os alunos se confrontem com as dificuldades inerentes ao processo de escrita, em contexto escolar, e saibam encontrar motivação e vontade de progredir. A progressão será sempre inacabada, já que cada patamar novo introduz, usando as palavras de Rancière, “uma nova ignorância” (2010: 20). Percorrer os caminhos da escrita não implica ter um itinerário “único e linear, num percurso com hora de partida e de chegada. Parte-se sempre sem saber exatamente quando e onde se chega.” (Amor, 2011: 168). Desta vez, partiu-se da consciencialização das etapas que enquadraram a escrita, para, num ambiente motivador, melhorar a qualidade dos textos produzidos pelos



P

alunos, e cultivar o gosto pela escrita, objetivos que consideramos atingidos, apesar de ter ficado muito por explorar ainda.

Como observação final, torna-se necessário ressaltar que o trabalho que projetámos e as estratégias que utilizámos não têm a ambição de resolver completamente os problemas de escrita dos alunos. Eles são apenas uma contribuição para levá-los a ter consciência das características e das áreas sensíveis dos

seus escritos de uma maneira, espera-se, mais direcionada e envolvente. É importante que eles entendam que escrever é um processo difícil, mas gratificante (Tompkins, 2003) e, apesar de poder ser colaborativo, requer também uma certa autonomia (Freire, 2007).

Bibliografia

- Albuquerque, A. K. S. de (2012). *Composição multimodal de narrativas digitais: Um estudo sobre processo e estratégias de produção*. (Relatório de Pós-Graduação, Universidade do Ceará, Fortaleza).
- Álvarez Méndez, J. M. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Vol. 2. Porto Alegre: Aritmed Editora.
- Amor, E. (1994). *Didáctica do Português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- ____ (2011). “Repensar a (Didática da) Escrita: Breves Reflexões”. In F. Sequeira, J. Carvalho, e A. Gomes (Eds.), *Ensinar a escrever: Teoria e prática* (pp. 163-168). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever. Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Azeredo, J. C. (2011). “A palavra como limite”. In A. Valente e M. T. G. Pereira (Orgs.), *Língua Portuguesa: descrição e ensino* (pp. 203-207). São Paulo: Parábola.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barnett, M. A. (1992). *Writing as a process*. Northeast Conference. University of Virginia.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1983). “The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children’s composing”. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives* (pp. 67-95). Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons.
- Bloom, B. S., et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: David Mckay.
- Brito, A. M. (1997). “Que gramáticas ensinar?”. In *Atas do II encontro nacional da APP* (pp. 32-49). Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Brito, I. C. (2014). *O erro como ferramenta pedagógico-didática no ensino de línguas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Buescu, H. C., et al. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Byrne, D. (1979). *Teaching Writing Skills*. London: Longman.
- Cabral, M. (1994). Avaliação e escrita: um processo integrado. In F. Irene (Org.), *Pedagogia da Escrita: Perspetivas* (pp. 107-125). Porto: Porto Editora.
- ____ (2001). A escrita na sala de aula: Uma abordagem processual. *Revista Portuguesa de Educação*, 14, (2), 253-272.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the study of Education and Development*, 49, 3- 20.
- ____ (2005). Pontos de Vista sobre o Ensino-aprendizagem da Escrita. In J. A. B. Carvalho, et al. (Orgs.), *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios* (pp. 11-26). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Carvalho, J. (2003). *Escrita: Percursos de Investigação*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação e Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- ____ (2011). A escrita como objeto escolar – contributo para a sua (re)configuração. In I. M. Duarte e O. Figueiredo (Orgs.), *Português, Língua e Ensino* (pp. 77-106). Porto: Universidade do Porto.

P

- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- ___ (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó.
- ___ (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- ___ (1998). “Los procesos de la escritura en el aula E/LE”. In *Segunda Etapa CARABELA – La expresión escrita en el aula E/LE* (5-22). Sociedad General Española de Librerías, S. A.
- ___ (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- ___ (2004). “La expresión escrita”. In J. S. Lobato, I. S. Gargallo (Orgs.), *Valdemécum Para la formación de Profesores – Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 917-942). Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Charmeux, E. (1983). *L'écriture à l'école*. Paris: CEDIC.
- Citelli, A. (Ed.) (2002). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. (4ª ed.) Vol. 3. São Paulo: Cortez Editora.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Costa, M. A. (1992). “O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico”. In M. R. Delgado-Martins, et al. (Orgs.). *Para a Didática do Português. Seis estudos de Linguística* (pp. 75-117). Lisboa: Edições Colibri.
- ___ (1996). “Se a Língua Materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de português?”. In M. R. Delgado-Martins, et al. (Orgs.). *Formar professores de português hoje* (pp. 75-84). Lisboa: Colibri.
- Dabène, M. (1987). L'adulte et l'écriture. In *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits, Actes du 3^e colloque international de didactique du français*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- De Bartolomeis, F. (1981). *Avaliação e orientação: Objetivos, instrumentos, métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- De Landsheere, G. (1976). *Avaliação contínua e exames: Noções de docimologia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério de Educação.
- ___ (2018). *Aprendizagens Essenciais. Português. 11.º ano*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Dias, M. F. F. (2009). *O Processo da Escrita: Da Planificação à Revisão*. (Dissertação de Mestrado. Universidade da Beira Interior).
- Dicionário da Língua Portuguesa* (2014). Porto: Porto Editora.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duarte, I. M. (2003). *O relato de discurso na ficção narrativa. Contributos para a análise da construção polifónica de Os Maias de Eça de Queirós*. (Tese de doutoramento em Linguística, Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Lisboa).
- Ellis, R. (2009). “A typology of written corrective feedback types”. In *English Language Teaching Journal*, 63, 97-107.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). “A cognitive process theory of writing”. In *College composition and communication* Vol 32 (4), 365-387.
- Fonseca, F. (1992). “Urgência de uma pedagogia da escrita”. In *Máthesis* (pp. 223-251). Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- ___ (Org.) (1994a). *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- ___ (1994b). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino*. Porto: Porto Editora.

- ____ (2000a). “Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura”. In C. Reis, et al. (Orgs.), *Didáctica da língua e da literatura* (pp. 37-45). Vol. I. Coimbra: Almedina.
- ____ (2000b). “Da Linguística ao Ensino do Português”. In N. Barbosa (Org.), *Língua Portuguesa: teoria e método* (pp. 11-27). São Paulo: Educ.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados.
- ____ (2007). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Frey, N., & Fisher, D. (2007). *Reading for information in elementary school*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. London: Fontana Press.
- Graca, L. & Pereira, L. A. (2014). “A (re)escrita colaborativa: potencialidades e limites na aula de língua”. *NUPEM*, 6 (10). Acedido a 13 de junho de 2019, de <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/525/315>.
- Graves, D. (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Editorial Morata.
- ____ (2004). *How to Teach Writing*. Harlow: Longman.
- Hamivka, A. (2019). *A escrita como processo: Atividades de pré e pós-escrita como promotores de qualidade da produção de um texto de opinião em Português e Inglês no Ensino Secundário*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Hedge, T. (1988). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Knipper, K. J., & Duggan, T. J. (2006). “Writing to learn across the curriculum: Tools for comprehension in content area classes”. *The Reading Teacher*, 59, 462-470.
- Le Petit Robert* (2013). Lonrai: Normandie Roto Impression.
- Margarit, A. M. (2003). *Un modelo teórico para entender el mundo del escritor*. Dissertação de Mestrado, Universidade Nacional de Rosário, Rosário.
- Mendes, M. (1992). “A educação literária no Ensino Básico. Novos programas de Português e hábitos pedagógicos”. In *O Professor*, 2 (26), 3ª série, 58-72.
- Neves, I. (2003). *Ler e Escrever: Compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: UFRGS Editora.
- Niza, I., et al. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – escrita*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oxford Advanced Learner’s Dictionary* (2010). Oxford: University Press.
- Pereira, M. (2000). *Escrever em português: Didáticas e práticas*. Lisboa: Asa.
- Pereira, L. A. (2001). “A formação de professores para o ensino da escrita”. In *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 85-96.
- ____ (2003). “Para uma didática da Escrita no Ensino Básico: Teses, pressupostos e condições de possibilidades”. In *Atas do IV Encontro Nacional de Didática e Metodologia da Educação – Percursos e Desafios*. Évora: Universidade de Évora.
- Perrenoud, P. (1999). “Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistemática da mudança pedagógica”. In A. Estrela, & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliação em educação: Novas perspetivas* (pp. 171-190). Porto: Porto Editora.
- Pessoa, F. (2014). *Livro do desassossego*. Lisboa: Tinta-da-China.
- Queirós, E. de (2004). *Os Maias*. Lisboa: Ulisseia.

P

- Ranciére, J. (2010). *O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire: Construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodrigues, S. (2001). "A consciencialização linguística como componente fundamental na formação inicial do professor de português". In F. Fonseca, I. M. Duarte e O. Figueiredo (Orgs.), *A linguística na formação do Professor de Português* (pp. 225-236). Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Rohman, D. & Wlecke, A. (1964). *Pre-writing. The construction and application of models for concept formation in writing*. Office of Education. Cooperative Research Project.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita: Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Santos, A. (1994). *A escrita no ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Silvano, P e Rodrigues, S. V. (2010). "A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação" In Ana Maria Brito (org.), *Gramática: história, teorias, aplicações*. Porto: Universidade do Porto, pp. 275-286.
- Sim-Sim, I.; Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, M. A. (2000). *Ensina: reflexões sobre a prática docente*. Lisboa: Editorial Presença.
- Steiner, G. & Ladjali, C. (2005). *Elogio da Transmissão: O professor e o aluno*. Trad. de Carlos Aboim de Brito. Lisboa: Dom Quixote.
- Stufflebeam, D. L. (1973). *A new conceptualization of evaluation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, February 28, 1973.
- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris: CLE International.
- Tompkins, G.E. (2003). *Teaching writing: Balancing process and product*. (4th ed.) Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Valério, E. (2007). *Para uma Leitura de "Os Maias" de Eça de Queirós*. (4.^a ed.) Lisboa: Editorial Presença.
- Vilas-Boas, A. J. (2001). *Ensinar e aprender a escrever: Por uma prática diferente*. Porto: Edições Asa.
- Vilela, G. (1994). *Metamorfozes no ensino da escrita. Pedagogia da escrita: Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Vilela, G; Duarte, I. M. & Figueiredo, O. (1995). "Metodologia do Ensino do Português". In A. D. Carvalho (Org.), *Novas Metodologias em Educação* (pp. 227-261). Porto: Porto Editora.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- White, R. & Arndt, V. (1991). *Process Writing*. Essex: Addison Wesley Longman Ltd.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). "The role of tutoring in problem solving". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.