

A oficina de escrita como estratégia para a promoção da autonomia dos alunos

Cláudia Eira¹

Resumo

A Escola é a instituição que assegura a formação de cidadãos ativos, críticos e autónomos (Portugal, Ministério da Educação, 2018), por isso cumpre-lhe o dever de ensinar os conhecimentos e procedimentos necessários à vida futura. Destes faz parte a escrita, enquanto atividade necessária à vida social e profissional na atualidade (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 5). O ensino da escrita em Portugal inicia-se com a alfabetização, no 1.º ciclo de escolaridade, e prossegue até ao final da escolaridade obrigatória, orientando-se para o domínio de variadas tipologias textuais, permitindo aos alunos a escrita autónoma. Este projeto de investigação, realizado no âmbito do estágio pedagógico, tem como principal objetivo promover a autonomia dos alunos do Ensino Secundário na escrita. Com o intuito de alcançar este objetivo, desenvolveram-se dois ciclos de intervenção, orientados para o trabalho explícito da escrita nas suas diferentes fases: planificação, escrita e revisão (Flower e Hayes, 1980, pp. 12-13). As oficinas de escrita (Calkins, 1989, Cassany, 1990, Vilas-Boas, 2001), complementadas por estratégias de apoio, foram a metodologia testada neste projeto. Os resultados desta investigação, recolhidos da análise documental dos textos dos alunos, de um diário de investigação e dos questionários aplicados, demonstraram a eficácia das oficinas de escrita na consciencialização da complexidade da escrita e na promoção da autonomia dos alunos na escrita.

Palavras-chave: escrita, tipologias textuais, autonomia, oficina de escrita, orientação processual.

Abstract

The school is the institution that ensures the formation of active, critical and autonomous citizens (Portugal, Ministério da Educação, 2018), so it has the responsibility of teaching the knowledge and procedures necessary for students' future. These include writing as an activity necessary for today's social and professional life (Barbeiro e Pereira, 2007, p.5). The teaching of writing in Portugal begins with literacy, in the 1st cycle of education, and continues until the end of compulsory education, focusing on the mastery of various textual typologies, which allow students to write autonomously. This research project, carried out within the scope of the teaching practicum, has the main goal of promoting the autonomy of high school students in writing. In order to achieve this goal, two intervention cycles were developed, oriented to the explicit work of writing in its different phases: planning, translating and reviewing (Flower e Hayes, 1980, pp. 12-13). The writing workshops (Calkins, 1989, Cassany, 1990, Vilas-Boas, 2001), complemented by supporting writing strategies, was the methodology tested in this project. The results of this investigation, collected from the documentary analysis of the students' texts, a research diary and the questionnaires applied, demonstrated the effectiveness of the writing workshops in raising awareness of the complexity of writing and promoting the autonomy of the students in writing activities.

Keywords: writing, text typologies, autonomy, writing workshop, process oriented.

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

P

Introdução

Linguagem escrita e escola constituem realidades indissociáveis. É, sobretudo, na escola que o indivíduo adquire e desenvolve as competências de uso desta variedade da linguagem verbal, quer na perspectiva da receção, quer na da produção, e o modo como as usa nos variados contextos em que se insere quotidianamente é frequentemente visto como indicador da eficácia da escola no cumprimento de um objetivo que a sociedade lhe atribui. (Carvalho, 2013, p. 187)

A escrita é uma forma de comunicação socialmente prestigiada (Santos, 1994, p. 28). Desse prestígio resulta, atualmente, a imposição social do domínio da escrita, pelo que a Escola, enquanto instituição que garante a aquisição dos saberes essenciais à vida em sociedade, se responsabiliza pela formação dos alunos para a escrita. Ainda assim, constata-se que a eficácia do ensino da escrita não é garantida, na medida em que a escrita continua a ter um poder de discriminação social (Niza, 2005, p.492), consoante o maior ou menor domínio que os indivíduos revelam desta competência (*idem, ibidem*). Uma vez que é “responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), é imperativo tornar a escrita democrática, “pela sua apropriação generalizada, trabalhando-a fraternalmente nas escolas com todos os cidadãos da república” (Niza, 2005, p. 492). Consequentemente, o ensino da escrita na língua materna em Portugal orienta-se para “a escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos” (Portugal, Ministério da Educação, 2018, p. 3). Verifica-se, então, que um escritor competente em língua materna é capaz de escrever textos adequados ao objetivo comunicativo.

No atual contexto de ensino europeu, no qual se valoriza a competência de “aprender a aprender” (Comissão Europeia, 2007, p. 8), a autonomia dos alunos assume-se como objetivo. Nas orientações para o ensino do Português no nível secundário é dado enfoque à autonomia, através de objetivos do ensino da escrita baseados na teoria cognitivista de Flower e Hayes

(1980). Verifica-se, contudo, que não existe uma normatização do tipo de atividades de escrita a desenvolver nas aulas de Português. Esta falta de diretrizes concretas que regulem o ensino da escrita tende a favorecer a negligência desta área de ensino.

I – Justificação da ação

O presente projeto de investigação-ação (PIA) foi desenvolvido no ano letivo de 2018-2019, no âmbito do estágio pedagógico realizado na Escola Secundária de Ermesinde, localizada no concelho de Valongo. O estágio de Português foi realizado com 2 turmas: uma de 8.º ano e uma de 10.º ano do curso de Ciências e Tecnologias.

A identificação do tema de investigação e a seleção da turma com a qual o projeto seria desenvolvido partiram essencialmente dos processos de observação e de diagnose.

A observação das aulas das turmas de Português, revelou que: i) a turma do 8.º ano era muito dependente da professora na correção de exercícios de resposta extensa: era recorrente os alunos pedirem para a professora ditar a sua versão de resposta, mesmo quando as suas respostas, ditas oralmente, estavam corretas; ii) a turma do 10.º ano apresentava um discurso com algumas incorreções linguísticas, que persistiam, não obstante a sistemática correção da professora, não só em respostas espontâneas, mas também na leitura de respostas escritas realizadas como trabalho de casa. Os problemas mais representativos eram: a não realização de próclise dos pronomes clíticos em orações subordinadas; o uso da expressão “por causa que” em vez de “porque”; o emprego incorreto de pronomes relativos na criação de cadeias de referência anafórica (destacam-se o uso do pronome “onde” com antecedentes temporais, e o uso de pronomes pessoais sem preposição, quando o constituinte desempenhava a função sintática de complemento indireto ou oblíquo, o que resultava em erros sintáticos no discurso); repetições no discurso e falta de concordância verbal em frases longas, nas quais o sujeito se encontrava distante do predicado; iii) nas aulas da disciplina, eram escassos os momentos dedicados à escrita: durante o 1.º período, houve



apenas um exercício de escrita em cada turma. Da análise destes textos, foi possível aferir que a turma do 10.º ano apresentava problemas mais significativos na escrita (respeito pela tipologia textual, divisão do texto em parágrafos, na coesão do texto, pela pouca variedade de conectores utilizados, pela escassez de coesão referencial e de substituição, que resultava em repetições no texto e na predominância de um registo coloquial, na ortografia e na falta de um encadeamento lógico e sequencial nos seus textos). Este processo de observação identificou como área de intervenção urgente a escrita, devido à falta de autonomia dos alunos nessa competência, e permitiu seleccionar a turma do 10.º ano para o PIA, dado que esta revelou maior necessidade e urgência de uma intervenção.

De modo a melhor definir o rumo de investigação, afigurou-se necessário aplicar uma atividade de diagnóstico da escrita que permitisse uma melhor identificação das necessidades da turma. Esta atividade foi realizada ainda durante o 1.º período e consistiu na escrita de um texto, no qual os alunos deveriam expor a sua experiência com o texto dramático de forma geral e, mais particularmente, com as obras de Gil Vicente. Esta tarefa visava não só avaliar o desempenho dos alunos na escrita, através de um exercício de escrita que lhes permitiria escreverem de forma mais livre e sem problemas do domínio da tipologia textual ou do tema, mas também diagnosticar os seus conhecimentos relativamente ao texto dramático e à obra de Gil Vicente, uma vez que a *Farsa de Inês Pereira* seria o conteúdo literário da unidade didáctica inicial do 2.º período.

Na fase de diagnóstico, optei por não interferir no processo de escrita dos alunos, de modo a não influenciar os resultados da atividade, já que era meu objetivo conhecer os processos de escrita que os alunos punham em prática. Após contextualizada e explicada a tarefa, os alunos dispuseram de um bloco de 50 minutos para a escrita, sem possibilidade de consulta do manual nem de outro tipo de recurso informativo.

O *corpus* textual resultante desta atividade permitiu identificar melhor as dificuldades dos alunos na escrita. No que diz respeito aos limites e estrutura do texto, apenas 2 alunos apresentaram dificuldade em cumprir o limite mínimo de palavras e 4 alunos não

apresentaram uma correta divisão das partes estruturantes do texto em parágrafos.

O conteúdo dos textos foi afetado principalmente pela dificuldade de grande parte dos alunos em desenvolver os seus argumentos, o que empobreceu o respetivo conteúdo. Além disso, 2 alunos não fizeram menção à experiência genérica com o texto dramático e 1 aluno desviou-se do tema proposto.

No que respeita à correção linguística, embora alguns textos fossem praticamente isentos de erros, outros continham vários problemas a nível de i) pontuação, quer pela falta de vírgulas a separar orações, quer pelo excesso de vírgulas a separar constituintes da frase, quer pela falta de pontos finais, resultando em frases demasiado longas; ii) ortografia, incluindo acentuação, uso de maiúsculas e minúsculas e impropriedade lexical; registaram-se ainda erros ortográficos como “ouve” em vez de “houve”, “intensão” em vez de “intenção”, “quiz” em vez de “quis”; iii) sintaxe, decorrente da falta de preposição em construções com complemento oblíquo (com os verbos “gostar”, “lembrar” e “assistir”), da falta de pronominalização (por exemplo, “ver ele” em vez de “vê-lo”), da falta da próclise do pronome em casos de negação ou subordinação e da falta de constituintes sintáticos nucleares da frase (que resultava em falhas de coerência frásica); iv) morfologia, pela falta de concordância de género e número, por erros de conjugação verbal (como, por exemplo, no uso de “dava-mos” em vez de “dávamos”, “lê-se” em vez de “lesse”, “relacionarmos” em vez de “relacionarmos”) e pelo emprego incorreto de pronomes relativos (principalmente os pronomes “onde”, empregue em vez de “quando” e “que”, e “em que”, empregue em vez de “das quais”, “que” e “quando”); v) coesão, devido à falta de conectores e de variedade dos mesmos e devido às repetições pela falta de referenciação anafórica e do recurso à sinonímia ou hiperonímia, por exemplo.

Em alguns textos, a falta de um fio condutor resultou na falta de coerência, e a falta de ligação interfrásica resultou na falta de coesão. Estes problemas eram motivados pela falta de organização do texto, de uma forma geral, decorrente da falta de ponderação antes da escrita e da falta de releitura do texto, para aperfeiçoamento.

Por fim, um dos problemas mais persistentes nos textos foi a presença de marcas do registo oral, quer

P

no uso de expressões demasiado coloquiais, como “não sou grande fã” ou “dei Gil Vicente” (o verbo “dar” foi usado em vez de ‘estudar’, ‘aprender’ ou ‘ler’), quer no emprego de marcadores discursivos característicos da oralidade, como: “primeiro vou fazer referência”, “Agora em relação a”, “Em relação a ler ou estudar um, texto dramático, acho que” (expressão empregue na abertura do texto), “mais no meio da história”, “Acerca das obras de Gil Vicente, conheço duas” e “Anteriormente foi dada a minha experiência (...). Agora vou abordar o meu primeiro contacto”.

Os problemas identificados na diagnose, além de diversos, não revelavam tanto a falta de estudo dos alunos, mas antes a perpetuação de alguns erros linguísticos, a falta de organização dos textos e a existência de alguns “tiques pessoais” (Cassany, 1993, p. 69), nomeadamente no uso de expressões coloquiais. Concluí, então, que as dificuldades de escrita exigiam o apuramento do estilo de escrita, que passava pela correção de “tiques pessoais” (Cassany, 1993, p. 69) e de erros linguísticos entranhados no discurso dos alunos. A partir destas conclusões, estabeleci os seguintes objetivos para o meu PIA: i) consciencializar os alunos da importância e da dificuldade da escrita; ii) facultar aos alunos ferramentas para melhorar a qualidade da sua escrita; iii) fornecer estratégias que permitam aos alunos escrever de forma mais autónoma.

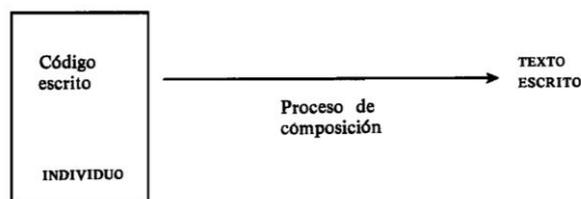


Figura 1. O código escrito e o processo de composição (Cassany, 2005, p. 19)

Flower e Hayes destacam-se enquanto autores da teoria da escrita como processo cognitivo, que alterou o paradigma dos tradicionais modelos de escrita por estágios de organização linear.

O primeiro modelo proposto pelos autores (1980) é composto por três elementos, a saber: o ambiente da tarefa (que inclui os elementos exteriores ao escritor: o texto, à medida que vai sendo produzido, e a tarefa de escrita, que inclui a descrição do tema, do destinatário do texto e as informações relevantes para a motivação

Para alcançar estes objetivos, decidi enveredar pelo trabalho da escrita em sala de aula. Determinei ainda que estas atividades de ensino da escrita seriam orientadas para a organização textual, em detrimento da exploração exaustiva do conteúdo, e que seriam realizadas de modo a acompanhar todo o processo de escrita.

II – Fundamentação teórica

A competência de escrita é ilustrada por Cassany (2005) através da figura 1. Segundo o autor, para produzir um texto, é necessário não só conhecer o código escrito (dominar regras gramaticais, mecanismos de coesão e coerência, variedade e registo adequados e as convenções espaciais do texto), mas também conhecer os processos e estratégias de composição pelos quais o escritor aplica o código numa tarefa de escrita, a saber: gerar e ordenar ideias sobre o tema, de forma a planificar a estrutura global do texto, redigir rascunhos que terá de rever e corrigir mais do que uma vez para alcançar a versão definitiva do texto (Cassany, 2005, pp. 17-19). Na base deste modelo de composição é possível identificar a teoria da escrita como processo.

do escritor), a memória a longo prazo (onde está armazenado conhecimento sobre o tópico, sobre o interlocutor e sobre vários planos de escrita) e o processo de escrita (que contém os três processos básicos de escrita: planificar, traduzir e rever, desenvolvidos sob o controlo de um monitor) (Flower e Hayes, 1980, pp. 12-13). Os três processos da escrita podem ser definidos da seguinte forma: a planificação estabelece metas e um plano de escrita que guiarão o escritor e engloba os subprocessos de gerar (informação a partir da memória e do ambiente), organizar (a informação gerada

num plano) e definir metas (identificar e organizar critérios de edição posterior do texto); a tradução corresponde à transformação da informação da memória do escritor para linguagem e é guiada pelo plano de escrita; a revisão tem como função melhorar a qualidade do texto produzido e é composta por 2 subprocessos:

ler e editar, sendo que editar é um processo automaticamente acionado durante a escrita quando, ao detectar erros ou problemas do texto, o escritor imediatamente os corrige; e rever é uma tarefa que exige tempo para examinar o texto, ocorrendo geralmente após a tradução (idem, pp. 12-19).

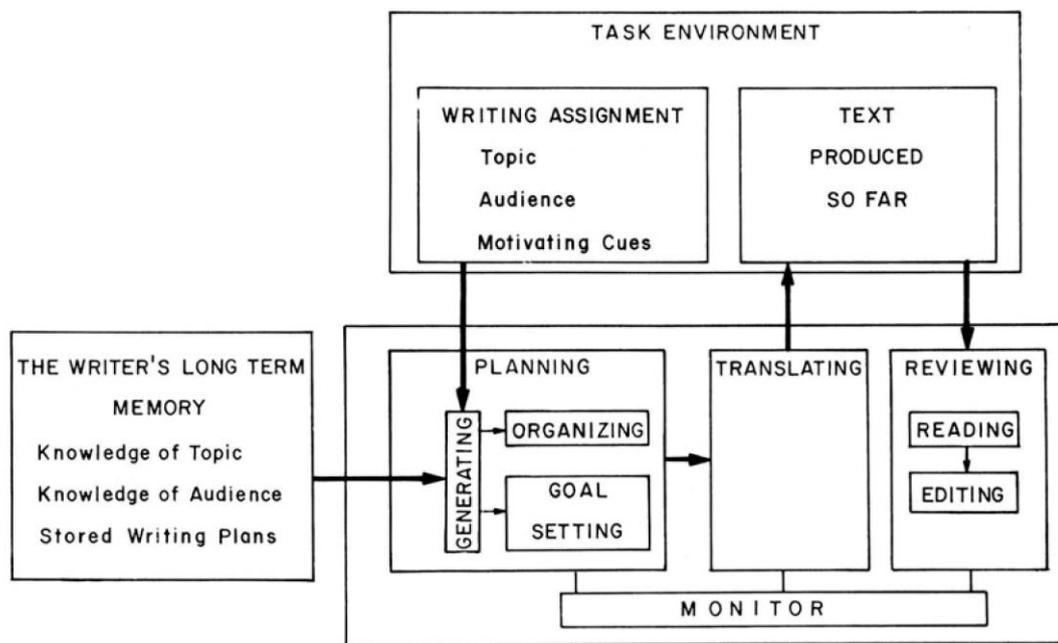


Figura 2. Estrutura do modelo de escrita original (Flower e Hayes, 1980, p. 11)

A teoria cognitiva da escrita assenta sobre quatro princípios fundamentais: i) o processo de escrita corresponde a um conjunto de processos mentais que o escritor orquestra ou organiza durante o ato de escrita; ii) os processos de escrita estão organizados hierarquicamente e integram-se uns nos outros; iii) a escrita é um processo orientado para objetivos que o escritor cria à medida que escreve; iv) os escritores criam os seus objetivos de duas formas: gerando objetivos de alto nível e objetivos de apoio e alterando os objetivos principais ou estabelecendo novos objetivos com base no que aprenderam no ato de escrita (Flower e Hayes, 1981, p. 366). Este primeiro modelo é flexível, admitindo que os processos de escrita não têm uma ordem fixa nem são lineares, mas recursivos, isto é, podem ser acionados a qualquer momento da escrita.

Das revisões feitas pelos autores ao modelo inicial (Flower e Hayes, 1981, p. 370 e Hayes, 1996, p. 3),

destacamos a de Hayes (1996), pela inclusão da motivação enquanto fator de importância central na escrita, uma vez que: i) a motivação se manifesta na resposta a objetivos imediatos, a curto-prazo, e na predisposição para participar em certos tipos de atividade, a longo prazo; ii) a coexistência e concorrência entre os múltiplos objetivos de escrita leva o escritor a tomar medidas que conduzam a um equilíbrio; iii) os fatores motivacionais regulados por um mecanismo de “custo-benefício” influenciam a seleção de estratégias, alterando o curso da atividade de escrita; iv) a leitura e a escrita desencadeiam respostas afetivas no sujeito, por isso, um escritor que acredita que a escrita é um dom que não domina, provavelmente experienciará ansiedade ao escrever.

À luz da teoria de Flower e Hayes, o processo de escrita é um “processo de tomada de decisões” (1981, p. 365), pelo que a autonomia na escrita se expressa na capacidade de tomar decisões de forma autónoma ao longo deste processo (Holec, 1979), estabelecendo

P

e gerindo os objetivos de escrita (Flower e Hayes, 1981, p. 379). Esta gestão de objetivos pressupõe a autonomia do escritor, pelo que o ensino dos processos de escrita será um ensino para a autonomia.

Em Portugal, o ensino da escrita orienta-se para a consciencialização e o treino da escrita como processo, mantendo atual a teoria de Flower e Hayes (1981). Nos documentos orientadores do ensino (Portugal. Ministério da Educação, 2018, p. 9), fica explícito que o ensino da escrita em língua materna contempla o ensino dos processos de escrita (planificação, textualização e revisão), apoiado na execução das tarefas e estratégias de facilitação e desenvolvimento da competência de escrita (Barbeiro e Pereira, 2007).

Entre as opções didáticas para o ensino da escrita enquanto processo, selecionou-se para este PIA a oficina de escrita. Nas palavras de Vilas-Boas (2001, p. 36), “[a]s oficinas de escrita são conjuntos ou sequências de aulas durante as quais só se escreve”, com o objetivo de “permitir o desenvolvimento nos alunos das várias etapas conducentes ao domínio da textualização: planificação, redação, valorização dos rascunhos através da correção acompanhada durante a reescrita contínua” (*idem, ibidem*). O trabalho da oficina pode ser resumido a duas atividades: escrita e entrevistas. Estas consistem num diálogo entre professor e aluno, durante o qual o professor presta um acompanhamento individualizado e adaptado às necessidades do aluno, ensinando-lhe estratégias para melhorar o processo de escrita. As intervenções do professor consistem em sugestões (Cassany, 2000, p. 104), pois o aluno, enquanto autor do texto, tem uma voz ativa neste diálogo e os seus gostos e estilo de escrita devem ser respeitados.

O aluno ocupa o papel central na oficina, pois é sujeito da sua escrita, cabendo-lhe a autoria do texto e a responsabilidade de pôr em prática os processos de escrita, e é sujeito da sua aprendizagem, uma vez que, nas entrevistas, é levado a refletir sobre o seu texto, quer a nível do processo de escrita, quer a nível meta-discursivo (Vilas-Boas, 2003, p. 24), o que contribui para o sucesso da sua aprendizagem (*idem*, p. 36).

As entrevistas são distribuídas pelos alunos de forma equitativa, de acordo com as necessidades de cada aluno (Vilas-Boas, 2001, p. 36). É possível definir um número limite de entrevistas para cada aluno,

que diminuirá com o suceder das aulas de oficina, de modo a incentivar os alunos a trabalhar mais autonomamente (*idem*, p. 38). Embora a entrevista seja o momento primordial da aprendizagem, pode ser complementada com anotações escritas, preferencialmente reduzidas a palavras-chave ou símbolos de um código de correção pré-estabelecido e conhecido pelos alunos (Vilas-Boas, 2001, pp. 31-33). Para além de orientarem o aluno na reescrita, estas notas facilitam a tarefa do professor, ao identificarem o que foi feito nas entrevistas anteriores (*idem*, p. 38). Durante a entrevista, o comentário do professor foca-se não apenas nos aspetos negativos do texto, mas também nos seus aspetos positivos e na evolução do aluno durante a oficina. No final de cada aula de oficina, os alunos leem as diferentes versões dos seus textos aos colegas (Vilas-Boas, 2003, p.32). Esta partilha não só torna os alunos conscientes da recursividade da escrita, patente na evolução da qualidade dos textos desde o primeiro rascunho até à versão final, como também permite a revisão colaborativa, na qual ficará evidente a aprendizagem adquirida e a maior profundidade de reflexão sobre a escrita (Niza, 2007, p. 552).

A avaliação da oficina recai sobre todo o processo de escrita e não apenas sobre o produto final, ou seja, todas as versões do texto são contabilizadas na avaliação. Deste modo, avalia-se a progressão do aluno durante a oficina e o seu processo de aprendizagem.

A pertinência da oficina de escrita é justificada pelo facto de ser uma estratégia útil para alcançar o objetivo do ensino da escrita de “incutir nos estudantes a prática da escrita enquanto movimento recursivo, que os obrigará a que se socorram dos vários subprocessos da escrita como processo cognitivo, com vista a melhorarem as versões dos seus textos” (Pinto, 2013, p. 358).

II – Primeira oficina de escrita

Na primeira oficina de escrita, doravante designada como OE1, propôs-se a escrita de textos expositivos sobre problemas conjugais que podem conduzir ao fim das relações. A tipologia textual, prescrita *para o 10.º ano* (Portugal. Ministério da Educação, 2018, p. 4), foi selecionada, por ter sido a menos trabalhada no 1.º período. O tema, que ha-

via sido explorado previamente durante a lecionação da *Farsa de Inês Pereira*, foi escolhido de modo a evitar dificuldades de geração de conteúdo (Carvalho, 2001, p. 74).

A planificação e a condução da OE1 contaram com o apoio de António Vilas-Boas, professor da Escola Secundária de Ermesinde, formador e autor de obras da didática da escrita com trabalho desenvolvido nas oficinas de escrita. Para a oficina, foram reservadas 2 aulas com o total de 150 minutos. A turma foi previamente avisada da realização de uma atividade de escrita com a colaboração do professor Vilas-Boas e de que o único material necessário seria uma caneta.

No primeiro dia, a OE1 foi conduzida maioritariamente pelo professor António Vilas-Boas. Inicialmente, explicou-se aos alunos que a escrita era uma tarefa complexa, passível de se decompor em 3 fases: planificação, textualização e revisão, que se realizam recursivamente. Cada uma das fases de escrita foi explicada oralmente e com uma esquematização no quadro na qual também se apresentou o código de correção (retirar, substituir, acrescentar e deslocar) através de exemplos. Foi anunciado que os alunos trabalhariam individualmente nesta atividade, à exceção de 5 pares que os professores haviam definido, de modo a rentabilizar as entrevistas com os professores. Garantiu-se aos alunos que teriam apoio constante durante a oficina, através do diálogo com os professores. Antes de apresentar a tarefa, deu-se a conhecer os parâmetros de avaliação da mesma, através da ficha de autoavaliação, lida em voz alta.

De seguida, distribuiu-se a proposta de escrita, que foi lida por um aluno, e garantiu-se que a tarefa foi compreendida pela turma. Deu-se início a um *brainstorming* moderado pelos professores, para fomentar a geração de conteúdo. Os alunos participaram com sugestões pertinentes, que transformaram em tópicos, registados no quadro pelo professor.

Distribuiu-se o enunciado da planificação, no qual os alunos deveriam organizar os tópicos constantes na lista do quadro, de acordo com a ordem pela qual pretendiam abordá-los no seu texto. Foi referido que seria possível reconfigurar o plano do

texto, alterando a ordem das ideias. Contudo, aconselhou-se os alunos a dedicar mais tempo à planificação, uma vez que as alterações ao plano do texto após a fase inicial de planificação exigiam a releitura de todo o texto, para confirmar se ao novo plano correspondia um texto com a mesma organização.

Seguiu-se o momento de textualização, durante o qual os alunos escreveram os seus textos no enunciado concebido para tal e os 3 professores realizaram entrevistas (Cassany, 2000, p. 102), ora solicitadas pelos alunos, quando necessitavam de ajuda na escrita e na revisão do texto, ora propostas pelos professores, com o intuito de distribuir equitativamente o apoio aos alunos e de ler cada um dos textos de forma contínua, acompanhando a sua evolução (Vilas-Boas, 2001, p. 36). Quando detetavam problemas nos textos, os professores indicavam o tipo de problemas existentes, instigando o aluno a localizá-los no texto. Além destas indicações orais, o professor anotava, frequentemente, na margem reservada para este fim, as palavras do código de correção explicado no início da atividade (acrescentar, retirar, substituir e deslocar). Estas notas davam início a um processo de releitura do texto feita pelo aluno e a um diálogo entre aluno e professor, no sentido de esclarecer o erro e encontrar alternativas de correção ou melhoria. As dificuldades que levaram os alunos a pedir auxílio aos professores foram, essencialmente: iniciar a escrita do desenvolvimento, corrigir repetições, ordenar as informações no texto, de modo a cumprir a planificação, ligar as ideias e usar conectores.

Quando os professores se aperceberam de algum erro ou de dificuldade comum a vários alunos, intervieram coletivamente, alertando a turma para não cometer esse erro e sugerindo alternativas de correção. Um exemplo disso foram os conectores “em primeiro lugar”, “em segundo lugar” e “por um lado” e “por outro”, cujo uso foi esclarecido a toda a turma, após ter sido verificado que os alunos não os empregavam de forma sequencial. Outro exemplo disso foram as sugestões de frases introdutórias do desenvolvimento (“Um aspeto da vida do casal que, a existir, pode contribuir para o fim do casamento...”, “Em primeiro lugar, referiria...”, “Numa relação conjugal, um dos aspetos mais negativos é..”, entre outros).

P

Para além de detetar erros ou problemas do texto, os professores também reconheceram o bom desempenho dos alunos e elogiaram-no através de

notas à margem (cf. Figura 3). Durante a OE1, alguns textos foram lidos em voz alta pelos alunos, de modo a reconhecer a sua boa prestação e promover um ambiente de partilha de textos.

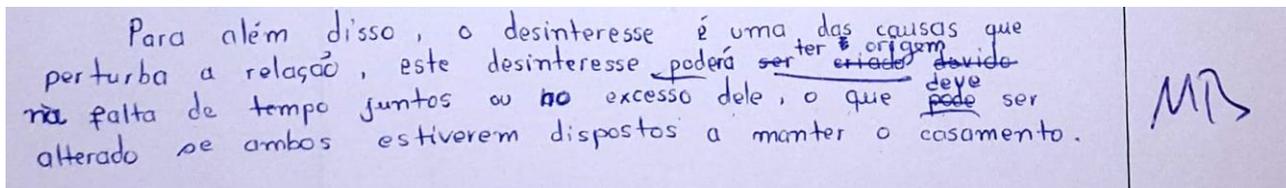


Figura 3. Exemplo de elogio à margem de um texto da OE1

Após terminada a escrita e revisão dos textos, os alunos autoavaliaram-se no enunciado que possuíam desde o início da atividade e, nos minutos finais da aula, a convite dos professores, alguns alunos voluntariaram-se para ler os seus textos. Este momento de partilha propiciou a revisão coletiva, feita através de comentários críticos e sugestões dos colegas e dos professores, nos quais foram feitas considerações sobre a estrutura do texto, o seu conteúdo e a correção linguística. No final da OE1, todos os alunos haviam cumprido a tarefa de escrita e 24 dos 27 alunos terminaram os seus textos.

As principais intervenções nos textos dos alunos consistiram em: evitar as repetições, corrigir as marcas do registo oral, corrigir a pontuação e auxiliar na escrita da 1.ª frase do desenvolvimento. As repetições foram solucionadas pela supressão das palavras ou expressões ou pela substituição por palavras ou expressões equivalentes. O predomínio de um registo oral na escrita verificou-se nos textos de 4 alunos. Destes, 2 foram corrigidos mais do que uma vez ao longo da OE1 (cf. Figura 4, apresenta 1 exemplo) e 2 foram capazes de não repetir o erro a partir da primeira correção.

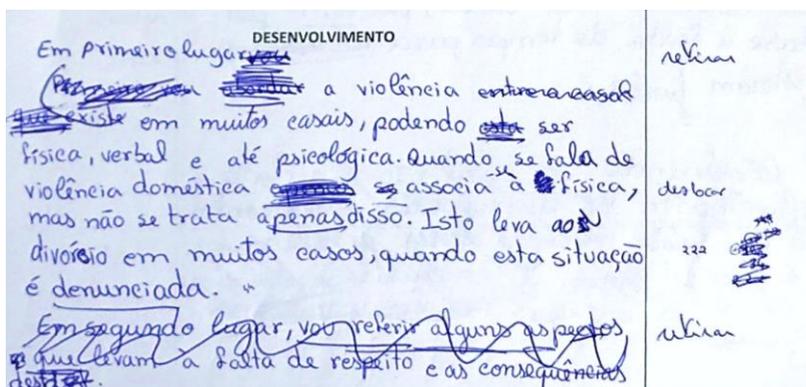


Figura 4. Exemplo de marcas orais num texto da OE1

Os textos foram classificados de acordo com a pertinência, qualidade e organização da informação, distribuindo-se entre os níveis insuficiente (2 alunos), suficiente (11 alunos), bom (8 alunos), muito bom (5 alunos) e excelente (3 alunos).

Foi possível na OE1 constatar que 6 alunos revelaram maior autonomia e desenvoltura na escrita do que os restantes. Estes alunos foram capazes de redigir o seu texto e revê-lo sem qualquer apontamento

do professor à margem. Ademais, nas entrevistas, estes alunos demonstraram maior autonomia, solicitando apoio apenas quando sentiam dificuldade em encontrar uma palavra ou expressão específica. Assim, estes alunos demonstraram saber muito bem aquilo que queriam escrever e a forma que pretendiam dar ao seu texto, ou seja, tinham bem presentes os seus objetivos gerais e específicos de escrita (Flower e Hayes, 1981, p. 373). Além destes alunos, alguns

outros foram capazes de rever os textos autonomamente em alguns momentos. Prova disso são os textos nos quais constam rasuras feitas pelos alunos, que indiciam o processo de releitura e reescrita que foram fazendo de forma autônoma durante a OE1.

Nesta oficina, todos os alunos foram capazes de escrever um texto expositivo apoiado no trabalho explícito das 3 fases de escrita com o auxílio dos professores. A oficina de escrita revelou-se uma estratégia eficaz no trabalho explícito do processo de escrita e no acompanhamento individualizado dos alunos, que permitiu responder às suas necessidades.

A atividade final de revisão colaborativa demonstrou-se eficaz, na medida em que os alunos foram capazes de identificar as falhas de coesão e coerência dos textos dos colegas, sugerindo alterações aos mesmos, e motivadora, por lhes ter dado a oportunidade de expor o resultado do seu trabalho ao longo da oficina, e de demonstrar a aprendizagem que haviam feito na atividade.

No final da OE1, considerei que os alunos necessitavam de mais treino explícito da escrita, de modo a consolidarem as suas aprendizagens, pelo que decidi manter a oficina de escrita 2.º momento deste projeto. Contudo, uma vez que a OE1 os alunos foram bastante apoiados pelo professor, o objetivo de desenvolver a autonomia dos alunos não foi alcançado, pelo que decidi reduzir o apoio prestado aos alunos na segunda oficina.

IV – Segunda oficina de escrita

A segunda oficina de escrita, doravante denominada OE2, manteve os princípios gerais de funcionamento da OE1, a saber: a tipologia textual (texto expositivo), a contextualização do tema de escrita na unidade didática em leção e o recurso aos enunciados das 3 fases de escrita. Contudo, apresentou algumas diferenças relativamente à OE1, de modo a promover uma maior autonomia dos alunos, a saber: não foi realizado o *brainstorming* inicial, de modo a que os alunos fossem autônomos na planificação do seu texto; as entrevistas foram realizadas apenas mediante a solicitação dos alunos e de forma limitada, de modo a que tivessem mais tempo e liberdade, para es-

creverem autonomamente; e o enunciado de textualização e revisão não conteve nenhuma sugestão de introdução ao texto, por se considerar que, nesta fase, os alunos teriam já autonomia suficiente para redigir uma introdução adequada.

A OE2 iniciou-se com a distribuição e a leitura das fichas de autoavaliação, de modo a recordar os objetivos da atividade. De seguida, informou-se os alunos de que deveriam trabalhar de forma mais autônoma, pelo que não seria feito o *brainstorming* coletivo inicial e as entrevistas seriam limitadas.

A fase de planificação foi cumprida por todos os alunos, pois todos foram capazes de reunir e organizar informação para o seu texto. Nesta fase, notou-se a existência de diferentes graus de autonomia: embora alguns alunos tenham sido totalmente autônomos na planificação, outros necessitaram de dialogar com o colega, para trocar ideias.

As fases de textualização e revisão foram aquelas em que se notaram mais dificuldades de gestão da sala de aula, face às constantes entrevistas solicitadas pelos alunos, que não cumpriram a limitação imposta no início da atividade. Nestas entrevistas, 2 alunos revelaram-se totalmente dependentes do professor, apresentando dificuldade em organizar as ideias, escrevê-las no papel e usar marcadores discursivos adequados. Embora a um ritmo mais lento e com maior número de entrevistas, estes alunos cumpriram a tarefa de escrita com sucesso. As entrevistas solicitadas pelos restantes alunos destinaram-se, maioritariamente a solicitar um *feedback* da qualidade do texto e a pedir ajuda na substituição de palavras por sinónimos, na ligação de frases e na ligação de parágrafos. Nesta fase, alguns alunos foram mais autônomos, recorrendo ao professor apenas para rever o texto, no sentido de confirmar a sua correção linguística, coerência e coesão.

Ao analisar as planificações, foi possível observar traços comuns entre alguns textos: os 2 alunos que recorreram a metáforas nos seus textos, planificaram-nas, o que indica que terá havido um investimento maior na planificação dos seus textos; os alunos que não cumpriram a planificação, apresentaram menor organização das ideias do que aqueles que, mesmo com alterações feitas na planificação, a



P

cumpriram. Além disso, comprovou-se a disparidade de autonomia na planificação, pois, enquanto alguns alunos apresentaram ideias diferentes das mais comumente mencionadas, outros, que trocaram ideias com os colegas, apresentaram planificações semelhantes entre si.

Ao analisar o enunciado da textualização e da revisão, foi possível comprovar que os alunos, na sua generalidade, foram capazes de diversificar as suas introduções: mesmo os alunos cujas planificações eram semelhantes revelaram autonomia na textualização, não existindo textos idênticos, não obstante os argumentos invocados no texto o serem. Destacaram-se, na redação da introdução, os alunos que aplicaram as estruturas discursivas que haviam sido trabalhadas na OE1, bem como um aluno que, tal como havia planificado, recorreu a uma metáfora para introduzir o seu texto.

Ao analisar as anotações à margem dos textos, é possível obter uma visão geral do trabalho realizado na OE2. As principais intervenções feitas pelo professor consistiram em: acrescentar acentuação, acrescentar vírgulas, corrigir erros ortográficos e retirar informação em excesso. Notou-se nesta oficina a diminuição das ocorrências do registo oral e a maior ocorrência de elogios à margem do texto.

Relativamente ao conteúdo, constatou-se na OE2 a existência de diferentes níveis de avaliação dos textos. Os resultados espelham alguma evolução relativamente à OE1, pois na OE2 não houve textos de nível insuficiente, manteve-se o número de textos de nível suficiente (11) e houve mais textos de nível bom (4), muito bom (6) e excelente (7).

No total, 8 textos espelhavam a autonomia quase total dos seus autores. A estes alunos, opuseram-se 2 que foram totalmente dependentes da ajuda do professor. Os restantes alunos revelaram alguma insegurança, pois, embora escrevessem com maior fluência do que na OE1, socorreram-se ainda bastante da revisão do professor.

Nesta oficina, a turma foi capaz de realizar a tarefa de escrita através dos processos de planificação, textualização e revisão, socorrendo-se de alguns dos ensinamentos da OE1, nomeadamente na redação das introduções e conclusões com estruturas fráscas adequadas e variadas, e na aplicação de conectores discursivos.

Neste momento intermédio do PIA, foi possível constatar que os objetivos 1 (consciencializar os alunos da importância e da dificuldade da escrita) e 2 (familiarizar aos alunos ferramentas para melhorar a qualidade da sua escrita) estavam a ser alcançados de forma satisfatória. No entanto, o objetivo 3 (fornecer estratégias que permitam aos alunos escrever de forma mais autónoma) não tinha sido ainda suficientemente desenvolvido, tal como revelavam os diferentes graus de autonomia da turma. Afigurava-se, então, urgente intervir, fomentando o progresso da autonomia dos alunos na escrita. Decidi, por isso, implementar duas estratégias de apoio (Cassany, 2005, p. 28), selecionadas mediante a melhor adequação às necessidades dos alunos, no último momento deste projeto, a saber: a consulta do dicionário, dadas as dificuldades de vocabulário e ortografia, e a consulta da internet a partir dos telemóveis, dada a dificuldade em gerar conteúdo para a escrita. Para esta decisão, pesaram o prévio conhecimento de que os alunos possuíam telemóveis com ligação à internet, bem como a confiança que tinha na turma e na sua conduta idónea.

V – Tarefa final de escrita

O momento final deste projeto consistiu numa tarefa de escrita, realizada de forma independente e autónoma pelos alunos, sem apelo explícito ao trabalho das fases de escrita nem os enunciados correspondentes. Os alunos receberam apenas o enunciado da tarefa e uma folha pautada para a escrita do texto e foram disponibilizados dicionários e folhas brancas. O tempo concedido para a atividade foi de 100 minutos.

Após distribuídos os enunciados da tarefa, bem como os enunciados para a redação do texto a entregar, foi lida a proposta de escrita, de modo a averiguar se os alunos compreendiam a tarefa. Não tendo havido questões, iniciou-se o trabalho de escrita.

Todos os alunos pediram uma folha branca na fase inicial da tarefa. Alguns alunos começaram a preenchê-la imediatamente, outros iniciaram a pesquisa nos telemóveis. Durante o tempo em que os alunos usaram os telemóveis, desloquei-me pela sala e pude verificar que estes eram usados apenas para pesquisar datas e acontecimentos históricos. A maior parte dos alunos ia registando as informações que recolhia

nas folhas brancas e, depois de ter toda a informação de que necessitavam, iniciava a redação do texto. Nesta fase, nem todos os alunos fizeram um rascunho do seu texto, pois 8 alunos escreveram diretamente na folha pautada.

Neste momento final, todos os 25 alunos presentes foram capazes de cumprir a tarefa. Destes, 21 alunos planejaram o seu texto a partir de tópicos, e 4

não planejaram no papel o seu texto. Dos alunos que planejaram o seu texto, todos cumpriram a sua planificação. Foi possível constatar que a planificação dos textos foi bastante sintética: a maior parte dos alunos incluiu no plano apenas 3 tópicos, alguns outros incluíram uma referência às partes constituintes do texto (cf. Figura 5).

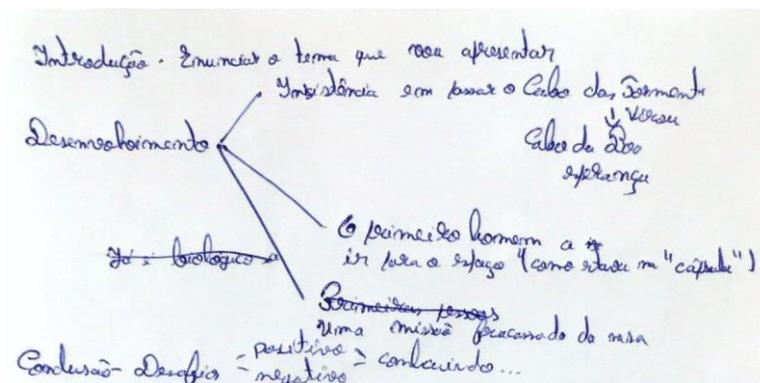


Figura 5. Exemplo de planificação

A fase de textualização foi realizada por 8 alunos diretamente na folha final e pelos restantes primeiramente na folha de rascunho. No entanto, apenas 4 alunos fizeram a textualização completa do texto na folha de rascunho, sendo que os restantes apenas escreveram os parágrafos iniciais do texto, tendo abandonado o rascunho antes de terminar o desenvolvimento ou redigir a conclusão. Observou-se, através das rasuras dos textos, que os 4 alunos que escreveram todo o texto na folha de rascunho o reviram.

Todos os alunos que escreveram introdução no seu texto (todos exceto um) foram capazes de adequá-la à tipologia textual. Foi comum o recurso a uma expressão que havia sido sugerida e trabalhada nas oficinas, a saber: “É de conhecimento geral que”. Ainda assim, os alunos mostraram-se capazes de criar diferentes introduções, das quais destaco, a título de exemplo: “É próprio da humanidade desafiar os seus limites sem receio das consequências.”, “Em toda a história do Homem existiram momentos...” e “Desde os primórdios da humanidade, a natureza do Homem levou-o a evoluir...”.

Os alunos, de uma forma geral, foram capazes de organizar as suas ideias de forma coerente, dividir o conteúdo do texto em parágrafos e usar conectores discursivos adequados à progressão do texto, sendo que 8 alunos recorreram aos conectores “em primeiro lugar”, “em segundo lugar” e 8 alunos recorreram às expressões “um exemplo...”, “outro exemplo...”.

A conclusão foi a parte do texto na qual 6 alunos demonstraram mais dificuldade, quer por terem escrito uma conclusão demasiado breve, quer por não terem respeitado o género textual, pois verificou-se a expressão de opiniões (a saber: “a superação é algo importantíssimo”, “penso que é necessário algum acontecimento dramático ou não para o desenvolvimento de algo”) ou de conselhos (a saber: “é bastante óbvio que as pessoas têm de pensar mais nas consequências, quer nos atos, quer nas palavras.” e “O ser humano devia pensar mais nas consequências dos seus atos.”). Ainda assim, os restantes alunos não demonstraram dificuldades e observou-se que 3 conclusões apresentaram uma maior desenvoltura (cf. Figura 6, apresenta um exemplo).

menor.
 Para concluir, tanto no passado, como no presente
 são frequentes as demonstrações da ambição do homem e
 do constante desafio dos seus limites sem recuo das
 consequências. Pois é uma necessidade do mesmo superar-se
 e viver novas experiências ao longo da sua vida.

Figura 6. Exemplo de conclusão de um texto

O conteúdo dos textos foi um fator diferenciador da sua qualidade, pelo que foi possível classificá-los de acordo com a riqueza e pertinência do conteúdo exposto. Nesta tarefa, embora a maioria dos textos tivesse tido uma classificação de bom (8), muito bom (4) e excelente (4), continuou a haver textos de nível suficiente (6) e insuficiente (3).

Neste último momento do PIA, todos os alunos foram capazes de escrever de forma individual e autónoma um texto expositivo completo. No entanto, a aplicação das tarefas de escrita espelhou a capacidade e necessidade que os alunos tiveram de realizar a planificação, textualização e revisão. Nos dados dos questionários, 21 alunos afirmam ter planificado o texto e 13 alunos afirmam ter revisto o texto. O facto de quase todos os alunos terem feito a planificação do texto, leva-me a crer que esta tarefa foi reconhecida pela grande maioria dos alunos como útil e que a sua aprendizagem foi bem-sucedida, pois permitiu aos alunos realizá-la de forma autónoma. O facto de quase metade dos alunos não ter revisto o seu texto indicia 2 hipóteses: ou estes alunos não atribuíram importância à tarefa de revisão, ou não foram ainda capazes de a realizar, quer porque ainda não praticaram o suficiente, quer porque ainda não reuniam condições, nomeadamente a consciência da estrutura do texto, dos seus objetivos de comunicação e das regras gramaticais da língua, que lhes permitissem rever o texto.

Não obstante estes resultados, é ainda de destacar que 4 alunos revelaram nesta tarefa consciência da complexidade do processo de escrita e autonomia para realizar as três fases de escrita, que, certamente consideraram essenciais, pois não prescindiram da sua realização. Relativamente aos alunos que, tendo iniciado um rascunho do texto, o abandonaram após a introdução, a meio ou no final do desenvolvimento, é possível diagnosticar algumas causas prováveis para isso: os alunos poderão ter abandonado o rascunho

por falta de tempo, por desistência ou porque consideraram que só uma parte do texto precisava de ser preparada, pois sentiam-se seguros para dar continuidade ao texto de forma espontânea na folha final.

Registou-se nesta atividade uma grande diferença entre a qualidade das introduções do texto e a qualidade das conclusões. Na origem desta discrepância poderão estar a falta de tempo e o maior cansaço dos alunos no momento final da escrita, mas também a planificação. Isto porque se verificou que a conclusão, que apenas foi planificada por uma minoria de alunos, foi a parte menos cuidada e menos bem escrita dos textos. Pelo contrário, a introdução, que foi planificada, escrita e revista por quase todos os alunos, foi a parte dos textos que registou melhor qualidade.

O sucesso das estratégias de apoio nesta tarefa de escrita prendeu-se essencialmente com a receptividade dos alunos às mesmas, que originou dois resultados díspares. Por um lado, comprovou-se a eficácia da estratégia de consulta da internet na geração de conteúdo para a escrita, pois quase todos os alunos recorreram a ela e os resultados ficaram patentes na diversidade e riqueza de conteúdo que os textos, de um modo geral, apresentaram. Por outro lado, a estratégia do uso do dicionário teve menor adesão, pois apenas 2 alunos o consultaram. Ainda assim, a menor adesão não se terá devido à não utilidade desta ferramenta, até porque se verificou que alguns alunos tiveram dificuldades em respeitar a ortografia ou em usar vocabulário variado, que poderiam ser evitadas pela consulta do dicionário. Pelo contrário, constatei que um motivo provável para o uso reduzido do dicionário será a prevalência das ferramentas de pesquisa online na sociedade atual em contraposição à consulta do dicionário impresso.

Nos questionários aplicados à turma, os alunos afirmaram considerar-se mais autónomos após as 3 atividades de escrita implementadas no âmbito do

PIA, do que antes das mesmas. As justificações apresentadas para a maior autonomia na escrita foram a maior facilidade que os alunos sentiam em escrever, a consciência que tinham de como escrever bem um texto expositivo e a prática que ganharam ao longo dos últimos meses. Estes resultados levaram-me a crer que as oficinas de escrita foram uma estratégia útil no desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Conclusões

Neste projeto de investigação-ação, a oficina de escrita revelou-se eficaz no ensino dos processos de escrita, nomeadamente: ao promover o ensino da escrita de textos expositivos; ao consciencializar os alunos das etapas constituintes do processo de escrita, bem como das ações a realizar em cada uma, de modo a obter um texto mais coeso e coerente; ao ensinar aos alunos marcadores discursivos adequados à progressão do texto, que eles foram capazes de usar de forma autónoma; ao incutir nos alunos o hábito da planificação, o que se refletiu em melhorias na organização textual; e ao munir os alunos de conhecimentos e estratégias que lhes permitiram alcançar autonomia em todas as fases de escrita.

Ainda assim, a oficina de escrita não foi suficiente para corrigir definitivamente o registo oral na escrita dos alunos. Por um lado, concluí que estes “tiques pessoais” (Cassany, 1993, p. 69) não são de

correção fácil, pois encontravam-se de tal forma enraizados na escrita dos alunos, que uma intervenção no sentido de os corrigir necessitaria de mais tempo. Por outro lado, diagnostiquei 2 motivos possíveis para a existência destes vestígios da oralidade na escrita: ou os alunos não aprenderam de forma sistemática as diferenças entre a oralidade e a escrita em anos anteriores; ou a maior parte dos textos produzidos pelos alunos na escola terá sido destinada à comunicação oral (tal como constatei na disciplina de Português durante o ano letivo de estágio, pois quase todos os textos que os alunos produziram se destinaram à apresentação oral pelo que, nestes textos havia alguns traços do registo oral, que os alunos replicavam na escrita).

Tendo em conta que na pedagogia da escrita “Um esforço prolongado e a persistência são essenciais, para uma boa escrita” (Calkins, 1989, p.36), é possível constatar que, dentro dos limites temporais em que este projeto decorreu, os resultados obtidos foram positivos. Ainda assim, na possibilidade de prolongar o projeto com a mesma turma, o trabalho de diferentes tipologias textuais e a promoção de portefólios de escrita, nos quais os alunos arquivassem os seus textos e rascunhos realizados, seriam duas linhas de ação futura. Deste modo seria possível dar continuidade ao trabalho da escrita, reforçar a motivação dos alunos através da constatação da evolução nas sucessivas tarefas e obter resultados mais expressivos para o projeto.

Bibliografia

- Barbeiro, Luís Filipe e Pereira, Luísa Álvares (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Calkins, Lucy McCormick (1989). *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carvalho, José António Brandão (2001). “O Ensino da Escrita”. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. In F. Sequeira; J. A. B. Carvalho; A. Gomes (Eds.), *Ensinar a escrever: teoria e prática: actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*, pp. 73-92.
- ____ (2013). “A escrita na escola, uma visão integradora”. In *Interações*, 27, pp. 186-206.
- Cassany, Daniel (1990). Enfoques didácticos de la enseñanza de la expresión escrita. In *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80.
- ____ (1993). *La Cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama, 9ª edição, 2000.
- ____ (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó, vol. 108.

P

- ____ (2005). *Describir el escribir – Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Editorial Empúries, 16ª edição, 2011.
- Comissão Europeia (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro de referência europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Flower, Linda e Hayes, John (1980). “Identifying the organization of writing processes”. In L. W. Gregg, e E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 3-30.
- ____ (1981). “A cognitive process theory of writing”. In *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Hayes, John (1996).” A new framework for understanding cognition and affect in writing”. In C. M. Levy e S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, pp. 1-27.
- Holec, Henri (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo*, com alterações pela Lei n. 115/97, de 19 de setembro e pela Lei n. 49/2005, de 30 de agosto.
- Niza, Sérgio (2005). “A escola e o poder discriminatório da escrita”. In S. Niza, *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China, pp. 470-494.
- ____ (2007). “A escrita e a consciência da sua produção”. In S. Niza, *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China, pp. 551-556
- Pinto, Maria da Graça (2013). “A importância da revisão na escrita”. In M. G. Pinto (coord.), *Simpósio 9: Um bom domínio da leitura e da escrita: dos pressupostos ao seu impacto em termos profissionais e de reserva cognitiva*. Porto, pp. 353-362.
- Portugal. Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: articulação com o perfil dos alunos – Português*. Lisboa: sn. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_8a_ff.pdf [em linha] [Consultado a 08/07/2019].
- Santos, Aida (1994). “A escrita no ensino secundário”. In F. I. Fonseca (org.) *Pedagogia da escrita – perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 22-44.
- Vilas-Boas, António José Leite (2001). *Ensinar e aprender a escrever: por uma prática diferente*. Porto: ASA, 2ª edição, 2003.
- ____ (2003). *Oficinas de escrita: modos de usar*. Porto: ASA.