

As vozes e perspetivas dos aprendentes no âmbito da investigação sobre a escrita

José António Brandão Carvalho (Universidade do Minho – Portugal)

Luís Filipe Barbeiro (Instituto Politécnico de Leiria – Portugal)

Luísa Álvares Pereira (Universidade de Aveiro – Portugal)

A investigação sobre a aprendizagem das línguas, em geral, e sobre a aprendizagem da escrita, em particular, depara-se com uma dificuldade inerente ao facto de muitos dos aspetos envolvidos no processo da sua aprendizagem e no próprio processo de uso da linguagem daquele resultante não serem diretamente observáveis, uma vez que se desenvolvem sobretudo num plano mental. Daqui decorre que muita da investigação sobre a escrita assuma como objeto de análise o produto, ou texto, a que o processo de escrita dá origem, seja na sua versão final, seja em versões provisórias que, quando comparadas, nos permitem recolher, em maior ou menor dimensão, informações sobre o desenrolar da sua construção.

A análise de produtos não é, no entanto, a única forma de estudar o processo de escrita e o processo de desenvolvimento da capacidade de escrever, devendo assinalar-se que o desenvolvimento tecnológico a que assistimos nas últimas décadas tem propiciado o aparecimento de novos dispositivos que permitem estudar dimensões que, de outra forma, permaneceriam inacessíveis. Referimo-nos aos gravadores, áudio e vídeo, aos processadores de texto e a outros instrumentos de escrita que incorporam mecanismos facilitadores do registo, em tempo real, de movimentos de vária ordem e de muitos dos seus efeitos no texto em processo de construção.

Entre as fontes de acesso ao conhecimento sobre a escrita, ao seu processo e ao processo da sua aprendizagem, parece-nos importante salientar as vozes, e as perspetivas e representações nelas implicadas, dos sujeitos que escrevem. No caso particular deste texto, interessam-nos as vozes dos alunos, já que consideramos que, a partir delas, podemos eventualmente aceder a processos complexos, perceber a sua relação com a linguagem e compreender os usos que dela fazem em diferentes contextos sociais, e sobretudo no contexto da escola, no qual, para além de objeto de aprendizagem e de veículo de comunicação, a linguagem se constitui como elemento configurador do próprio saber e instrumento implicado na sua construção.

Devemos, no entanto, considerar que o acesso a tal fonte de informação nem sempre é fácil. Entre as dificuldades que podemos identificar, registem-se as de natureza metodológica,

[versão provisória/documento de trabalho]

relacionadas com o acesso aos sujeitos e a adequada recolha da informação em contextos que, por vezes, e dada a natureza do objeto de estudo, se configuram simultaneamente como contextos de investigação e de ensino-aprendizagem.

No trabalho de investigação sobre a escrita desenvolvido em Portugal, ao longo das últimas décadas, a perspetiva e a voz dos alunos foram, por diversas vezes, assumidas como uma das principais vertentes, constituindo o foco de projetos levados a cabo com recurso a métodos e técnicas de investigação diferenciados. O nosso objetivo neste texto é revisitar alguns desses projetos, de que resultou a construção de conhecimento relevante e cientificamente sustentado sobre o desenvolvimento da escrita e sobre os processos do seu ensino e da sua aprendizagem.

Na análise que se pretende levar a acabo, para além de uma breve descrição de cada estudo, na qual se referem os objetivos visados, o seu enquadramento teórico e epistemológico e os resultados obtidos, analisa-se a adequação e validade das opções metodológicas e o impacto do conhecimento neles produzido nos programas escolares e outros instrumentos reguladores, bem como nas práticas pedagógicas. Procura-se, assim, perceber a relevância dos saberes construídos no quadro da investigação realizada, bem como as suas virtualidades, e as dificuldades inerentes aos processos de investigação implementados.

Por razões de organização textual, enquadraremos os estudos em duas categorias: na primeira incluiremos os estudos em que os sujeitos verbalizam o seu pensamento no decurso de um processo de escrita, incidindo essa verbalização sobre aspetos do próprio processo; na outra, integraremos aqueles em que os sujeitos, de diferentes formas, manifestam as suas perspetivas e representações sobre a escrita sem se focarem, mesmo quando o fazem por escrito, num processo que esteja a decorrer.

A - Estudos em que os sujeitos verbalizam o seu pensamento no decurso de um processo de escrita

Nesta categoria incluem-se dois estudos: *Consciência metalinguística e expressão escrita* (Barbeiro, 1995) e *O desenvolvimento da capacidade de escrever: os processos de revisão do texto* (Carvalho, 1999).

Consciência metalinguística e expressão escrita (Barbeiro, 1995)

[versão provisória/documento de trabalho]

Este estudo incidiu sobre o processo de escrita, designadamente sobre as operações levadas a cabo pelos sujeitos para a construção textual e sobre a fundamentação das suas decisões no âmbito desse processo. Os objetivos, focados na ligação entre o sujeito (a sua consciência metalinguística) e a expressão de escrita, eram os seguintes: analisar o desenrolar do processo de escrita, nomeadamente as atividades a que os sujeitos se dedicam no decurso desse processo e as relações estabelecidas entre essas atividades; verificar em que medida e sob que modalidades a consciência metalinguística está presente no processo de expressão escrita em alunos que frequentam diferentes níveis de escolaridade do ensino básico; determinar quais as diferenças existentes entre os diversos níveis de escolaridade considerados, procurando-se, deste modo, acompanhar a presença da consciência metalinguística no processo de desenvolvimento da expressão escrita; formular propostas, a partir dos elementos encontrados, que possam ser desenvolvidas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem da expressão escrita.

Em termos teóricos, este estudo enquadra os modelos processuais da atividade de escrita, nomeadamente o modelo de Flower e Hayes (1991), assumindo as componentes do processo como dimensões de análise; confronta a escrita e a oralidade a partir de Halliday (1985) e Vygotsky (1991a); assume a escrita colaborativa como meio de potenciar a consideração de alternativas no processo de escrita; como meio de ativar a discussão e fundamentação das propostas para a tomada de decisão; como meio de potenciar a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) (Vygotsky, 1991b); reconhece a importância da reflexão e da tomada de decisão consciente na escrita, com implicações ao nível da reformulação e da reescrita, e o papel da consciência metalinguística na escrita e na aprendizagem da escrita (Camps, 2000). Para acesso à dimensão da consciência metalinguística, o estudo tomou como base a escrita colaborativa, a qual obriga à negociação do texto e faz emergir aspetos de consciência, que eram objeto da investigação. O estudo envolveu uma amostra de alunos dos segundo, quarto, sexto e oitavo anos de escolaridade, organizados, de forma aleatória e no âmbito das turmas, em grupos de três elementos, apenas com a condição de os grupos serem mistos. Foram estudados oito grupos em cada ano de escolaridade, ou seja, trinta e dois grupos, na globalidade do estudo. Os dados foram recolhidos através do registo em vídeo da tarefa de escrita em grupo, O texto produzido consistia no relato ficcionado de uma visita à cidade dos participantes, por parte de três amigos, cujos nomes eram fornecidos juntamente com outros elementos de apoio, alguns postais ilustrados.

[versão provisória/documento de trabalho]

Os resultados evidenciam diferenças significativas quanto à complexidade do processo de escrita entre os diversos níveis de escolaridade, quer no que se refere às atividades, quer no que respeita ao tipo de operações realizadas.

Relativamente às atividades inerentes às componentes do processo de escrita, verifica-se que os valores relativos à *planificação* apresentam diferenças estatisticamente significativas, demonstrando que os alunos, com a progressão no nível de escolaridade, planificaram durante mais tempo e ocuparam uma proporção maior do tempo disponível com as atividades do domínio dessa componente. No que se refere à *redação*, constata-se que, com o evoluir de escolaridade, os alunos gastam mais tempo a escrever, na medida em que escrevem textos mais longos. No entanto, quando se tem em conta a sua proporção em relação à duração total da tarefa, verifica-se uma evolução significativamente decrescente. Assim, enquanto a *planificação*, ou seja, a procura e consideração das ideias e das palavras para colocar no texto, tem um peso médio cada vez maior no processo de escrita, com a consideração dos níveis de escolaridade mais elevados, o ato em si de redigir vê o seu peso proporcional diminuir.

No que concerne às operações desenvolvidas, verifica-se que o processo de escrita deixa de ser progressivamente dominado pela operação de concatenação, isto é, de adição de novos elementos, passando a conjugar a vertente da formulação com a da reformulação. Analisando a proporção de cada uma das operações, constata-se que a adição de expressões linguísticas para a construção do texto (que não se encontra limitada à extremidade do fio textual) perde o lugar primordial para a operação de substituição, a qual se situa, por inteiro, no domínio da reformulação. A componente de fundamentação, ou seja, de apresentação de argumentos relativos às propostas para construir o texto acompanha a vertente de reformulação. A apresentação de uma pluralidade de alternativas, no âmbito da interação, faz emergir o discurso metalinguístico. Para além do acesso a este discurso, a interação, na escrita colaborativa, revela mutuamente entre os elementos do grupo possibilidades para a construção do texto e os fundamentos que sustentam essas propostas, na perspetiva dos sujeitos.

O desenvolvimento da capacidade de escrever: os processos de revisão do texto (Carvalho, 1999)

O estudo assumia como objeto os processos de revisão do texto escrito comparando o desempenho de alunos do quinto e do nono ano de escolaridade.

[versão provisória/documento de trabalho]

Teoricamente este estudo inscreve-se na linha de Flower e Hayes (1981), cujo modelo concebe o ato de escrita como resultado da interação de um conjunto de processos mentais, no âmbito da qual operações de planificação, textualização e revisão vão emergindo de forma recursiva. Perspetiva a revisão como um processo que se reveste de elevada complexidade, já que implica a consideração de entidades que existem apenas no plano mental, pelo que exige, naturalmente, uma certa capacidade de abstração (Matshuashi;1987; Hayes, 1989). Reconhece a existência de diferenças sensíveis entre a revisão feita pelos sujeitos que desenvolveram plenamente a capacidade de escrever, muito mais global, e a que é normalmente realizada pelos escreventes em desenvolvimento, muito mais concreta e pontual (Hayes, Flower, Schriver, Stratman & Carey, 1987;. Yagelsky, 1995). Assume, na linha de Bereiter e Scardamalia (1987), uma estratégia de facilitação processual, que consiste na introdução de um mecanismo regulador extraordinário no processo de escrita, o qual pode passar pelo recurso a pistas, fornecidas do exterior e concebidas a partir da análise do processo de escrita e das dificuldades que lhe são inerentes, para levar o sujeito a interiorizar determinados procedimentos que normalmente não desenvolve.

A análise dos processos de revisão foi feita a partir da aplicação de uma estratégia de facilitação processual, que passava pelo recurso cíclico e sistemático a um conjunto de fichas, de cores diferenciadas, o que permitia diferenciá-las sem as hierarquizar de algum modo, as quais suscitavam a avaliação do texto e a sua eventual reformulação. À medida que iam escrevendo o seu texto, e sempre que usavam um ponto final, os alunos interrompiam o processo de textualização e confrontavam aquilo que tinham acabado de redigir com um conjunto de seis fichas, de cores diferenciadas, identificado com o número **um**: *Acho que está tudo bem.* (verde); *Não acho que isto seja importante.* (cor de laranja); *Estou a repetir.* (branco); *Acho que falta referir um aspeto importante.* (cor de rosa); *Quem ler, poderá achar isto pouco claro.* (amarelo); *Não é o momento mais adequado para referir isto.* (azul). A partir da seleção de uma ficha, o aluno procedia, ou não, a alterações com base em seis fichas de reformulação, também de cores diferentes, que integravam o conjunto identificado com o número **dois**: *Não altero nada.* (amarelo); *Vou retirar.* (azul); *Vou acrescentar ...* (verde); *Vou substituir a(s) palavra(s) ... por ...* (cor de laranja); *Vou reestruturar esta parte do texto.* (cor de rosa); *Vou referir isto noutra parte do texto (antes ou depois).* (branco).

Como forma de monitorização do processo, pedia-se aos alunos que, em relação a cada movimento de avaliação/reformulação, assinalassem as fichas que nele tinham mobilizado.

[versão provisória/documento de trabalho]

Para tornar possível o confronto da primeira versão com a versão corrigida e a análise dos movimentos realizados e sua adequação, os alunos usavam uma folha de papel com linhas contínuas e tracejadas alternadas. Nas linhas contínuas, escreviam a primeira versão, nas tracejadas, as eventuais alterações. Além disso, usavam duas esferográficas: azul, para escrever a primeira versão; vermelha, para as correções. Para eliminarem determinada parte do texto, colocavam-na entre parênteses. Para transporem determinada passagem, colocavam-na entre parênteses e identificavam-na com número, após o que a reescreviam no local desejado (a vermelho, na linha tracejada), assinalando-a com o número atribuído. Na Figura 1, temos um exemplo de um texto produzido (nele, o texto resultante das alterações, escrito a vermelho nas linhas tracejadas, está em itálico).

“Aqui nesta figura estou a ver uma menina a dar de comer as pombas(.)[verde/amarelo]. (a) e a menina e pequena e esta vestida com um casaco azul e grande e uma borra na cabeça branca.
(Nesta figura) (t) Também estão a passar muitas pessoas na estrada.[branca/azul]
Na mesma figura tem uma casa grande mas não sei o que é.
[verde/amarelo]
Tem muitas pombas a andar na estrada(.)[verde/amarelo],(b) e as pombas tem varias cores e são muito lindas.
(a)(A menina e pequena e esta vestida com um casaco azul e uma borra na cabeça.) [azul/branca]
Na estrada tem varios candieiros de ruas. [verde/amarelo]
(b) (As pombas tem muitas cores lindas e são variadas).[azul/branco]” (1).

Figura 1

Foram realizadas seis sessões, uma por semana, correspondentes a aulas de cinquenta minutos. Na primeira sessão, destinada à preparação do trabalho, o texto foi produzido no quadro com a ajuda do investigador. A partir da segunda sessão, cada aluno trabalhou individualmente. Os textos produzidos tinham todos um carácter predominantemente informativo. A partir da análise dos textos, na qual as alterações efetuadas foram classificadas como aceitáveis, discutíveis e não aceitáveis, foi possível comparar o desempenho de alunos do 5º ano e do nono ano de escolaridade, tendo em conta não só a frequência de movimentos de revisão efetuados, mas também a natureza de revisões realizadas e sua adequação. Numa síntese das principais conclusões destaca-se, em ambos os níveis, a dificuldade em rever o texto produzido e a restrição da maioria dos movimentos de revisão a aspetos superficiais e formais. Nota-se, no entanto, uma diferença entre os dois níveis relativamente à frequência da revisão, naturalmente maior no grupo do 9.º ano, bem como uma maior atenção, neste nível, a aspetos que vão além do nível da frase e implicam a dimensão textual e o modo como a informação está estruturada. Isso é visível no recurso mais frequente a determinadas fichas

[versão provisória/documento de trabalho]

(Vou referir isto noutra lugar; Vou reestruturar esta parte do texto) por parte dos alunos mais velhos.

B - Estudos em que os sujeitos manifestam as suas perspetivas e representações da escrita

Esquadramos, nesta categoria, três estudos: O que acontece quando escrevo (Barbeiro, 2011); A relação dos alunos com a escrita (extra)escolar (Cardoso & Pereira, 2009); A relação com a escrita ao longo da escolaridade básica (Pereira, Lopes & Cardoso, 2015).

O que acontece quando escrevo (Barbeiro, 2011)

Nos estudos apresentados na secção precedente (Barbeiro, 1995; Carvalho, 1999), as perspetivas dos aprendentes encontram-se associadas, de forma muito próxima e muito direta, ao desenrolar do processo de escrita de um texto em particular. Num nível mais alargado, construído sobre uma pluralidade de situações de escrita, os sujeitos também podem expressar a sua relação com a escrita. É o que acontece, geralmente, nas respostas a questionários ou em depoimentos respeitantes à relação com a escrita.

O estudo “O que acontece quando escrevo” (Barbeiro, 2011) reuniu um conjunto de textos, em que os aprendentes apresentaram a representação do seu processo de escrita. O nível de generalização foi mais alargado do que a escrita de um texto em concreto. Os objetivos consistiram em analisar quais os domínios mais salientes na representação dos alunos de diferentes níveis de escolaridade do ensino básico sobre a atividade de escrita; quais as componentes ou operações que são explicitamente referidas na sua descrição do processo, de uma maneira geral, e qual o sentido de progressão nessa representação ou descrição entre os diferentes níveis de escolaridade.

Em contraste com o discurso quotidiano acerca da linguagem, os alunos encontram na escola um discurso formal, analítico, descritivo e, frequentemente, também prescritivo, na voz do professor. Esse discurso tem como objetivo o conhecimento do objeto linguístico e discursivo, mas também a promoção das próprias competências linguísticas e discursivas. O discurso formal dos alunos acerca da linguagem encontra-se usualmente na dependência do professor, consistindo sobretudo em respostas a perguntas diretas deste. No entanto, para além dessas respostas, o discurso dos alunos também expressa dificuldades, tentativas, sucessos, a acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos e competências linguísticas, designadamente nos domínios da leitura, escrita e gramática. Esse discurso revela

[versão provisória/documento de trabalho]

aprendizagem numa perspetiva pessoal e, frequentemente, emocional. A integração e assunção desse discurso, na própria voz dos alunos, pode desempenhar um papel no próprio desenvolvimento das competências em aprendizagem, designadamente da escrita (Joyce, 2002), para além de revelar concepções, maneiras de fazer e dificuldades dos aprendentes em relação à escrita e à realização do processo de escrita. O discurso metaescritural liga-se, assim, à linha que investiga o papel da metacognição na aprendizagem (Flavell, 1976, 1979; Brown, Armbruster, & Baker, 1986; Gombert, 1993; Kaplan, 2008; Kulikowich, Mason, & Brown, 2008). O discurso sobre a escrita e o processo de escrita pode acontecer em situações como as que mencionámos na secção anterior em relação à escrita colaborativa ou em diálogos com o professor (Graves, 1983, 1984), com o objetivo de orientar a atividade de escrita de um texto.

Em contraste com estas situações, quando o discurso é produzido por escrito, esse próprio discurso tende a assumir as características do discurso escrito: mais elaborado e refletido do que o discurso oral em interação, face a face. Foi este discurso que esteve na base do estudo realizado.

O estudo incidiu sobre um corpus de 294 textos, produzidos por alunos do primeiro ciclo do ensino básico (96 do terceiro ano de escolaridade, 110 do quarto ano) e do segundo ciclo do ensino básico (88 alunos do sexto ano de escolaridade). A tarefa solicitada consistiu na escrita de um texto acerca do tema: “o que acontece quando escrevo?”, complementada por indicações dos professores colocando o foco nas operações realizadas e referindo também a possibilidade de indicação dos aspetos emocionais.

A análise, numa vertente quantitativa, teve em conta medidas de extensão textual (número de palavras, número de processos ou unidades proposicionais e número de T-units) e procedeu à associação de unidades elementares dos textos produzidos (unidades de nível proposicional) a diferentes dimensões da escrita: o processo, o escritor, o texto e o leitor, dimensões baseadas em Hyland (2002), exceto no que se refere à dissociação entre o processo e o escritor.

Os resultados relativos à extensão textual revelaram uma crescente capacidade de produção de discurso metaescritural. Do terceiro para o sexto ano de escolaridade, os alunos revelam a capacidade de produzir textos mais longos quando escrevem acerca da escrita, mobilizando, conseqüentemente, um maior número de processos e de elementos, nas suas descrições e explicações.

[versão provisória/documento de trabalho]

Em relação às dimensões analisadas, o processo, o escritor, o texto e o leitor, estão presentes nos resultados, com as suas especificidades, mas com pesos diferenciados. No que diz respeito ao processo, cerca de metade das unidades proposicionais ou processos são formulados de uma forma genérica, ou seja, os alunos adotam uma perspectiva global em relação ao processo de escrever. Pelo contrário, a outra metade é situada em relação a momentos específicos do processo. É em relação às atividades de planificação ou pré-escrita que se regista um maior crescimento de unidades que lhe estão associadas, com o avançar no nível de escolaridade.

A dimensão do escritor, designadamente no que diz respeito aos sentimentos que vai experienciando, destaca-se em relação ao texto e ao leitor. O texto é invocado sobretudo pelas características formais que deverá apresentar, com relevo para os aspetos ortográficos, caligráficos e de apresentação, nos anos de escolaridade mais baixos. O leitor apresenta valores de ocorrência bastante reduzidos, o que remete para a dificuldade em ter em conta este elemento nos níveis de desenvolvimento dos sujeitos (em conformidade com o assinalado por Kellog, 2008). Quando o leitor é colocado em foco, é ainda sobretudo para evidenciar as consequências de aspetos formais e de superfície, como as consequências de erros ortográficos ou de desenho das letras para a leitura. No caso dos alunos do terceiro ano de escolaridade, o professor surge como a instância do leitor quase exclusivamente referida. Nos outros anos, começa a surgir a referência ao leitor de um modo mais indefinido, ou seja, não associada de forma tão direta ao professor, mas podendo alargar-se para além dele.

Em conclusão: as tarefas metaescriturais como a que foi solicitada podem revelar a relação com a escrita por parte dos alunos, no que diz respeito a aspetos atitudinais e emocionais, mas também no que diz respeito a elementos mobilizados no processo de escrita para orientar o texto a escrever ou para realizar determinadas operações nesse processo, como consulta de recursos, revisão, leitura a outras pessoas, etc. Quando colocadas em relação com um percurso de desenvolvimento, podem dar indicações ao professor para a necessidade de introduzir no ensino-aprendizagem a explicitação de aspetos a considerar, entre as estratégias e modalidades de levar à prática o processo de escrita, que, sendo pessoais e diversificadas de tarefa para tarefa, podem ser enriquecidas pelo contributo e experiências dos outros. No âmbito da turma, essa partilha e contributo podem advir das diferentes vozes, partilhadas

[versão provisória/documento de trabalho]

entre os alunos, sob a orientação do professor, que pode acrescentar a sua própria voz e testemunho.

A relação dos alunos com a escrita (extra)escolar (Cardoso & Pereira, 2007; Cardoso, 2009)

Este estudo tinha como objetivo a caracterização da relação dos alunos com a escrita na escola e estabelecer a sua relação com as práticas de escrita extraescolar, problematizando a responsabilidade que a escola possa ter nas representações de escrita evidenciadas pelos alunos e os contributos dos saberes e competências construídos em ambiente extraescolar.

Teoricamente, o trabalho inscreve-se numa corrente de investigação em Didática da Escrita que, na linha de Charlot (1997) e Barré-De Miniac (2000) “assenta sobre a noção de “rapport à” – a relação com o saber, em geral e a relação com a escrita, em particular, sendo a sua prioridade aceder, precisamente, à voz dos Sujeitos/alunos para descrever e interpretar a sua relação com a escrita e, concomitantemente, procurar intervir nessa relação” (Cardoso & Pereira, 2015, p. 83). Assume-se “que “le sujet apprend en mobilisant ce qu’il croit, ce qu’il sait, ce qu’il est” (Penloup, 2006, p. 84) e que, por isso, estabelecer “un «état des lieux» du déjà-là” (Barré-De Miniac, 2000, p. 112) dos aprendentes e dos modos de apropriação do saber escrever daí decorrentes pode fornecer pistas para o trabalho dos professores como agentes favorecedores da aprendizagem, em prol de uma efetiva escolarização em que o aluno se autorize a escrever, sentindo-se (Sujeito-) autor (Rocha e Val, 2003) do seu processo de aprendizagem e dos seus textos, sem inibições relativamente à linguagem escrita (GERALDI, 2002). (Cardoso & Pereira, 2015, p. 87)

Os dados foram recolhidos através de questionários e de entrevistas. Numa primeira fase, exploratória, através de um questionário de perguntas abertas, envolveu uma amostra de 48 alunos do 8º e do 9º ano de escolaridade. Numa segunda fase, numa vertente extensiva, foi usado um questionário aplicado a uma amostra de 226 alunos do 6º e do 8º ano; numa vertente intensiva, foram efetuadas duas entrevistas a 16 alunos do 7º ano de escolaridade sobre a sua relação dos alunos com a escrita extraescolar e escolar e sobre textos por eles produzidos (previamente entregues) em ambiente escolar e extraescolar e sobre o conteúdo de um diário de bordo, no qual os alunos, para além de escreverem durante as sessões de uma oficina de escrita, faziam o balanço do trabalho num registo mais introspetivo, pessoal e livre.

[versão provisória/documento de trabalho]

A análise dos resultados permitiu confirmar que os alunos escrevem, fora dos muros da instituição escolar, quando não são obrigados a escrever. Tornou também possível a elaboração de um retrato das práticas de escrita escolar. Ficou patente uma dualidade escritural nos sujeitos inquiridos, verificando-se um contraste entre a escrita escolar – alvo de desprazer, de críticas, – e a escrita fora da escola – surpreendente, agradável, passatempo, sem constrangimentos. Foram identificadas zonas problemáticas ou representações-obstáculo e traçados três ideais-tipo de relação com a escrita: 1) transitoriedade da escrita extraescolar e dualidade escritural acentuada; 2) imprescindibilidade da escrita extraescolar e conciliação esporádica com a escrita escolar; 3) originalidade da escrita extraescolar e uma conciliação mais eficaz entre diferentes contextos de escrita. No primeiro, não há qualquer elo entre o mundo da escrita extraescolar e o da escrita escolar e não são notadas interinfluências destes dois contextos. Para os jovens que se encaixam no segundo perfil, a escrita extraescolar, mais livre e pessoal, é praticada, sobretudo, por motivos pessoais, relacionados com o desenvolvimento identitário do aluno, podendo ter implicações na escrita escolar, vista como mais correta do ponto de vista formal, em termos de ideias e de traquejo escritural. No terceiro perfil, os adolescentes consideram que podem extrair das práticas escriturais extraescolares boas influências para a escrita escolar, sobretudo ao nível das ideias, das palavras (novas) e de um certo desenvolvimento na forma de produção textual, e, ao mesmo tempo, reconhecem o contributo da escola e consideram que a escrita escolar favorece uma melhor escrita extraescolar (Cardoso & Pereira, 2015).

A relação com a escrita ao longo da escolaridade básica (Pereira, Lopes & Cardoso, 2015)

Este estudo tinha como finalidade conhecer as práticas de escrita dos alunos do em contextos escolares e extraescolares e identificar o papel das TIC na relação que os alunos constroem com a escrita, quer na escola quer fora da escola.

Teoricamente, e na linha do estudo anterior, este estudo retoma a noção de “relação com a escrita”, emergente da linha focada no sujeito, que tem sido produtiva na Didática da Escrita (Barré-De Miniac, 2000; 2008), com enfoques quer nas características quer na sua evolução em contextos escolares e extraescolares (Penloup, 1999, 2008; Leporcq, 2013; Penloup & Liénard, 2009). Coloca o foco no papel e na implicação que a relação com a escrita tem na aprendizagem e no modo como uma relação favorável pode ser potenciada por dispositivos

[versão provisória/documento de trabalho]

didáticos sem negligenciar a dualidade extraescolar/escolar (Rosário, 2010; Cortesão, 2012; Cardoso & Pereira, 2014).

O estudo envolveu uma amostra de 1579 alunos do 4.º, 6.º e 9.º anos do Ensino Básico, 827 raparigas e 752 rapazes, matriculados em escolas públicas que comportam os três ciclos do Ensino Básico. Foi utilizado um questionário online com perguntas fechadas e uma pergunta aberta - “Na minha opinião preciso de três «coisas» para escrever um bom texto.” – com a intencionalidade de provocar nos alunos a liberdade total de resposta sem condicionamentos impostos por opções predeterminadas. Para a análise desta última pergunta, foram definidas categorias temáticas e subcategorias, de modo a refletirem o sentido dos indicadores.

Os resultados revelam que as imagens relativamente à escrita são flexíveis e mudam através dos anos de escolaridade, numa trajetória que acompanha o próprio crescimento dos estudantes e as suas preocupações e emoções.

Embora os textos ligados a objetivos de aprendizagem tenham para todos os alunos uma frequência expressiva em ambos os contextos, numa clara evidência de que escrever está muito associado à escola, a verdade é que as finalidades desta escrita escolar estão mais associadas a objetivos utilitários e motivações extrínsecas ao sujeito, enquanto que, em contexto extraescolar, emergem motivações intrínsecas associadas a construções identitárias. Para os alunos de todos os níveis, é fundamental estar motivado para escrever, ter vontade para o fazer, ter capacidades criativas e ser proposto um “bom tema”. Curiosamente, não sentem necessidade de computador para a escrita, ou melhor, não associam o computador a algo de que necessitam realmente para escrever.

É possível afirmar que já existem dados que permitem apontar para uma produção escritural extraescolar diversificada e abundante em alunos do Ensino Básico, o que contrasta fortemente com a resistência e dificuldades em relação à escrita escolar que também vêm sendo denunciadas (CARDOSO, 2009; PEREIRA; CARDOSO, 2013). Em contexto livre, os alunos parecem produzir textos com significativa qualidade (CARDOSO; PEREIRA, 2008) e já por injunção do professor nem sempre aderem às tarefas de escrita nem se envolvem com o mesmo interesse. Ora, como os estudos que relatámos deixam entrever, perceber esta “dualidade escritural” que caracteriza a relação dos alunos com a escrita parece ser determinante para, em termos didáticos, se poder tirar partido dos saberes que os alunos constroem com a escrita, em contexto extraescolar, ajudando-os a fazer uma transposição para o contexto escolarizado. Nesta ótica, as investigações que procuram conhecer e

[versão provisória/documento de trabalho]

interrogar os escritos que os alunos produzem fora da escola e o tipo de relação que estabelecem com eles, é determinante para o desenvolvimento da competência de produção escritural e conduz-nos à perspectiva de que a escrita na escola pode ser fator de democratização ou de exclusão, conforme se souber ou não fazer a ponte entre a língua forjada no ambiente social de cada sujeito – ou a sua língua materna – e a língua de escolarização.

Por outro lado, é importante constatar que as palavras dos alunos de diferentes níveis do EB quando se pronunciam sobre o que necessitam para escrever também nos possibilita perceber como a relação com a escrita se vai moldando às características da idade, numa linha que vai do texto ao sujeito, ou seja num percurso que legitima, sobretudo, inicialmente a necessidade de construção de um texto, com tudo o que lhe está naturalmente associado, um tema, palavras e ideias e que, posteriormente releva, essencialmente, a importância de um sujeito que vive a escrita com emoções e para comunicar com outros sujeitos em determinadas circunstâncias.

Referências Bibliográficas

- BARBEIRO, Luís Filipe (1994). *Consciência metalinguística e expressão escrita*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- BARBEIRO, Luís Filipe (2011). What happens when I write? Pupils' writing about writing. *Read Writ*, 24: 813–834
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq (Nord): Presses Universitaires du Septentrion.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2008). Le rapport à l'écriture: une notion à valeur euristique. *Diptyque*, 12, pp. 11-23.
- BEREITER, CARL; SCARDAMALIA, Marlene (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. L., Armbruster, B. B., & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. In J. Orasanu (Ed.), *Reading comprehension: From research to practice* (pp. 49–76). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M., & Ribas, T. (2000). Metalinguistic activity: The link between writing and learning to write. In A. Camps & M. Milian (Eds.), *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 103–124). Amsterdam, Holland: Amsterdam University Press.
- CARDOSO, I.; PEREIRA, L. Á. (2008). Les potentialités didactiques d'un atelier d'écriture réalisé pour l'approfondissement du rapport du sujet à l'écriture. In: Céleste, B. (ed.), *Écritures sans frontières*. Suresnes: Éditions de l'Institut National Supérieur de Formation et de Recherche pour l'Éducation009
- CARDOSO, I.; PEREIRA, L. Á. (2007). A relação dos alunos com a escrita (extra-) escolar – dados de um questionário. In Jesús Ramírez Martínez (Ed.), *Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura - "La Lengua Escrita* (pp. 310-318). Barcelona: SEDLL (Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura).
- CARDOSO, I.; PEREIRA, L. Á. (2015). A Relação dos Adolescentes com a Escrita Extracurricular e Escolar – Inclusão e Exclusão por via da Escrita. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 54, 1): 79-107.
- CARDOSO, I. (2009). *A relação com a escrita extra-escolar e escolar. Um estudo no Ensino Básico*. Tese de Doutoramento em Didática. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- CARDOSO, I.; PEREIRA, L. Á. (2008). Les potentialités didactiques d'un atelier d'écriture réalisé pour l'approfondissement du rapport du sujet à l'écriture. In: Céleste, B. (ed.), *Écritures sans frontières*. Suresnes: Éditions de l'Institut National Supérieur de Formation et de Recherche pour l'Éducation des Jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (INS HEA), pp. 177-186.

[versão provisória/documento de trabalho]

- CARVALHO, José A. Brandão (1999). *O Ensino da Escrita - da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: C.E.E.P.- Universidade do Minho.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- CHARLOT, B. (2000). *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre:
- CORTESÃO, M. M. C. R. (2012). *O ensino de Poesia com Quadro Interativo. Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado em Didática, ramo de Tecnologia. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- FLOWER, Linda S.; HAYES, John R. (1981) - A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*. 32, 365-87.
- GERALDI, J. W. (2002). Culturas orais e língua escrita: três retratos três por quatro. *Educação, Sociedade e Culturas*, 18, 105-121.
- Gombert, J. (1993). Metacognition, metalanguage and metapragmatics. *International Journal of Psychology*, 28, 571–580.
- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Exeter, NH: Heinemann.
- Graves, D. (1984). *A researcher learns to write: Selected articles and monographs*. Exeter, NH: Heinemann.
- HALLIDAY, M. A. K. (1985). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- HAYES, J. (1989). “Writing Research: The Analysis of a Very Complex Task”. In D. Klahr e K. Kotovsky (eds.), *Complex Information Processing* (pp.209-234). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- HAYES, J.; FLOWER, L.; SHRIVER, K.; STRATMAN, J. e CAREY, L., (1987). “Cognitive Processes in Revision”. In S. Rosenberg (ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics, volume II: Reading, writing and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.176-240.
- Joyce, D. J. (2002). On the use of metawriting to learn grammar and mechanics. *The Quarterly*, 24(4), 24–27. (36).
- Kaplan, A. (2008). Clarifying metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: What’s the purpose? *Educational Psychology Review*, 20, 477–484.
- Kellog, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1, 1–26.

[versão provisória/documento de trabalho]

- Kulikowich, J. M., Mason, L., & Brown, S. W. (2008). Evaluating fifth- and sixth-grade students' expository writing: Task development, scoring, and psychometric issues. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21, 153–175.
- Leporcq, 2013
- MATSHUASHI, A. (1987). "Revising the Plan and Altering the Text". In A. Matshuashi (ed.) *Writing in Real Time. Modeling Production Processes* (pp.197-223). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- PEREIRA, L. Á.; CARDOSO, I. (2013). A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In: Pereira, L. Á; Cardoso, I. (Coord.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: UA Editora, pp. 33-65.
- PENLOUP, M.C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens: des constats aux perspectives didactiques*. Paris: ESF.
- PENLOUP, M. C. (2000). *La tentation du littéraire: essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur «ordinaire»*. Paris: Didier.
- PENLOUP, M. C. (2006). Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques. In: Lafont-Terranova, J.; Colin, D. (eds.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivain. Actes de la journée d'études du 13 mai 2005*. Namur: Presses Universitaires de Namur, pp. 81-104.
- PENLOUP, M. C. (2008). *Les connaissances ignorées: approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. Paris: INRP.
- PENLOUP, M.C. & Liénard, F. (2009). Le rapport à l'écriture, um outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement- apprentissage de français. *Actes di coloque Le Français dans tous ses états*. Poitiers: MSH.
- Pereira, Lopes & Cardoso, 2015. *A relação com a escrita ao longo da escolaridade básica*. Comunicação apresentada ao V SIELP. Braga:UMinho
- ROCHA, G.; VAL, M. G. C. (2003). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeitoautor*. Belo Horizonte: Autêntica.
- ROSÁRIO, E. M .C. D. (2010). *Aprendizagem da escrita através da web 2.0 – Um estudo com alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Multimédia em Educação. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- VYGOTSKY, Lev S. (1991b) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. [Trad. da ed. em língua inglesa Thought and Language. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press, 1962; ed. orig. russa: 1934]