



Universidade de Aveiro

Ano (2023)

**MARIANA VIEIRA
MARTINS**

**O ENSINO DA ESCRITA DE PORTUGUÊS NUMA
TURMA DE NATUREZA MULTILINGUE: UMA
PROPOSTA DIDÁTICA COLABORATIVA**



Universidade de Aveiro

Ano (2023)

**MARIANA VIEIRA
MARTINS**

**O ENSINO DA ESCRITA DE PORTUGUÊS NUMA
TURMA DE NATUREZA MULTILINGUE: UMA
PROPOSTA DIDÁTICA COLABORATIVA**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação, realizada sob a orientação científica da Prof.^a Doutora Maria Madalena Teles de Vasconcelos Leite Dias Ferreira e Teixeira, Professora Auxiliar com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, e da Doutora Rosa Maria Marques Faneca de Oliveira, Investigadora Doutorada no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos meninos GAP do Agrupamento de Escolas de Tabuaço, que me despertaram para a complexidade da escrita.

o júri

Presidente

Professor Doutor José Alexandre da Rocha Ventura Silva
Professor Auxiliar, Universidade de Aveiro

Vogal – Arguente

Doutora Maria João Bártolo Macário
Professora Adjunta Convidada, Escola Superior de Educação de Viseu

Vogal – Coorientadora

Doutora Rosa Maria Marques Faneca de Oliveira
Investigadora Doutorada no Departamento de Educação e Psicologia da
Universidade de Aveiro

agradecimentos

Agradeço à minha base, os meus pais, e à minha irmã, por, prontamente, ler todo e qualquer documento.

Uma palavra de estima para as professoras Madalena e Rosa, por me reconduzirem a bom porto, no momento certo, e pela orientação e acompanhamento neste percurso.

O justo agradecimento aos amigos de longa data, pela constante presença; mas, sobretudo, aos novos amigos, deste e do outro lado do Atlântico, que tanto me ensinaram nos últimos dois anos e que tornaram este caminho um pouco menos solitário.

Reservo, ainda, ao Tiago, uma nota de gratidão pelo sentido de permanência.

palavras-chave

Escrita; multilinguismo; escrita colaborativa; ensino-aprendizagem; 4.º ano de EB

Resumo

O domínio da competência escrita é essencial para o exercício de uma cidadania plena, especialmente no contexto de uma sociedade que, devido aos crescentes fluxos migratórios, é cada vez mais multilingue. Neste sentido, o presente trabalho propõe-se a (re)pensar o ensino da escrita do português numa turma de natureza multilingue, adotando, para isso, características de um estudo de caso. Assim, foram analisadas as Aprendizagens Essenciais, no domínio da escrita, e foi aplicado um inquérito por questionário a 16 alunos do 4.º ano de escolaridade do ensino básico, numa escola da região de Aveiro, relativo às suas perceções sobre a aprendizagem da escrita (processos de planificação, textualização e revisão), individual e colaborativamente, e a sua relação com esta forma de comunicação. Constatou-se uma relativa consciencialização dos participantes relativamente à necessidade de realizar mecanismos de planificação e revisão, sendo, no entanto, necessário investir no desenvolvimento da sua autonomia nestes processos, especialmente em termos colaborativos; verificou-se, também, que os participantes não percecionam a escrita como uma atividade complexa. Além disto, no contexto de uma turma que considera escrever, maioritariamente, em mais do que uma língua, os resultados evidenciam a necessidade de se desenvolver a competência multilingue nas escolas, aproximando o contexto linguístico vivenciado em casa e na escola. Com base no exposto, foi concebida uma proposta didática para o ensino da escrita em português, que utiliza a escrita colaborativa como alavanca para ultrapassar as diferentes competências linguísticas dos alunos.

keywords

Writing; multilingualism; collaborative writing; teaching-learning; 4th-grade

Abstract

Writing skills are essential for exercising full citizenship, especially in the context of an increasingly multilingual society due to growing migratory flows. Considering this context, this work, which has the characteristics of a case study, aims to (re)think the teaching of the Portuguese language in a multilingual classroom. To do so, we analysed the Essential Learnings curricular document and administered a questionnaire to 16 4th year primary school students from a school in the Aveiro region, about their perceptions of learning to write (planning, writing and revision processes), individually and collaboratively, and their relationship with this form of communication. The results showed that the participants have a certain degree of awareness of the need to carry out planning and revision mechanisms, but there is a need to develop their autonomy in these processes, particularly in collaborative terms; it was also noted that the participants did not perceive writing as a complex activity. Furthermore, in the context of a class that considers itself to write mostly in more than one language, the results highlight the importance of developing multilingual competence in schools, bringing the linguistic context experienced at home and school closer together. Based on the above, a teaching proposal was drawn up for teaching writing in Portuguese, using collaborative writing as a lever to overcome students' different language skills.

Índice

Índice	1
Índice de tabelas	4
Índice de gráficos	4
Índice de figuras	4
Introdução	5
1. Problemática do estudo	5
2. Questão de investigação e objetivos	6
3. Organização do documento	7
Capítulo I – Enquadramento Curricular	8
1. Documentos curriculares base: PASEO e AE	8
2. As Aprendizagens Essenciais no 1.º ciclo do EB	10
Capítulo II – Enquadramento Teórico	13
1. A aprendizagem da escrita: morosidade e complexidade	13
2. Abordagens conceituais para a aprendizagem da escrita	15
2.1. Abordagem cognitiva	15
2.2. Abordagem concetual	17
2.3. No caminho da convergência	18
3. Princípios norteadores para o ensino da escrita	19
3.1. Contacto com a diversidade de géneros textuais	20
3.2. Componentes do processo de escrita	22
4. Escrita Colaborativa	27
5. Multilinguismo	30
6. Escrita colaborativa numa turma multilingue: argumentos teóricos para uma proposta didática	33
Capítulo III – Metodologia	37
1. Paradigma e natureza da investigação	37
2. Estudo de Caso	39
3. Instrumentos de recolha de dados	42
3.1. Análise documental	42
3.2. Inquérito por questionário	43
3.3. Inquérito por questionário: relação com a escrita e o seu processo de aprendizagem	44
3.4. Tratamento de dados	49
Capítulo IV – Resultados	51

1.	Análise documental: domínio da escrita nas AE	51
2.	Inquérito por questionário: o processo de aprendizagem da escrita	54
2.1.	Planificação individual	54
2.2.	Planificação colaborativa.....	55
2.3.	Textualização individual	56
2.4.	Textualização Colaborativa	58
2.5.	Revisão individual.....	59
2.6.	Revisão colaborativa	61
3.	Inquérito por questionário: a relação com a escrita	63
3.1.	Escrever: atividade individual ou social/colaborativa?	63
3.2.	Escrever: com que finalidade?	64
3.3.	Escrever: que emoções desperta?.....	65
3.4.	Escrever: em que língua?	66
3.5.	Escrever: onde?	67
3.6.	Escrever: uma atividade importante?.....	68
3.7.	Escrever: fácil ou difícil?.....	70
3.8.	Escrever: atividade lúdica ou funcional?	71
Capítulo V – Análise e discussão dos resultados		74
1.	O processo de aprendizagem da escrita nas AE	74
2.	O processo de aprendizagem da escrita pela voz dos alunos	76
2.1.	Planificação	77
2.2.	Textualização	78
2.3.	Revisão.....	79
3.	Relação com a escrita.....	80
Capítulo VI – Proposta didática: um dia no parque de diversões		85
1.	Pré-sessão: instrução e clarificação.....	85
2.	Planificação: Sala de Espelhos e Banca de Caricaturas	86
3.	Textualização	87
4.	Revisão.....	88
5.	Pós-sessão: consolidação e balanço	89
Considerações Finais.....		90
Referências bibliográficas		93
Anexos.....		103
Anexo 1 – Alunos de nacionalidade estrangeira inscritos na Escola Portuguesa entre 2010/2011 e 2020/2021		99
Anexo 2 – Proposta Didática «Um dia no parque de diversões».....		102
Anexo 3 – Ficha de apoio “Espelho do Grupo”		107
Anexo 4 – Ficha de apoio «Caricatura»		108
Anexo 5 – Ficha de apoio à textualização		109

Anexo 6 – Ficha de apoio «Conetores»	110
Anexo 7 – Ficha de apoio «Lista de verificação»	111
Anexo 8 – Ficha de apoio «Heterocorreção»	112

Índice de tabelas

Tabela 1 – Competência escrita prevista para o 1.º ciclo do EB nas AE	11
Tabela 2 – Constituição da secção do inquérito por questionário «Relação com a escrita»	46
Tabela 3 – Constituição da secção do inquérito por questionário «Aprendizagem da Escrita»	48
Tabela 4 – As componentes do processo de escrita e a escrita colaborativa nas AE	53
Tabela 5 – Dados estatísticos relativos à planificação individual	54
Tabela 6 – Dados estatísticas relativos à planificação colaborativa	55
Tabela 7 – Dados estatísticos relativos à textualização individual	57
Tabela 8 – Dados estatísticas relativos à textualização colaborativa	58
Tabela 9 – Dados estatísticos relativos à revisão individual	60
Tabela 10 – Dados estatísticos relativos à revisão colaborativa	62
Tabela 11 – A importância da escrita na voz dos participantes	69
Tabela 12 – A complexidade da escrita na voz dos participantes	71
Tabela 13 – A escrita enquanto atividade lúdica ou funcional na voz dos participantes	72

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Escrever em contexto escolar: atividade individual ou social/colaborativa?	63
Gráfico 2 - Escrever em contexto extraescolar: atividade individual ou social/colaborativa.....	64
Gráfico 3 – Escrita escolar e extraescolar: com que finalidade?	65
Gráfico 4 – Escrita escolar e extraescolar: que emoções desperta?	66
Gráfico 5 – Escrita escolar e extraescolar: em que línguas?	67
Gráfico 6 – Escrita escolar e extraescolar: onde?	68

Índice de figuras

Figura 1 – Ilustração esquemática da proposta «Um dia no parque de diversões»	86
---	----

Introdução

1. Problemática do estudo

O surgimento dos primeiros sistemas de representação gráfica dos sons de uma língua na Mesopotâmia (cerca de 3200 a.C.), na China (cerca de 1250 a.C.) e na Mesoamérica (cerca de 650 a.C.) representa um marco notável na história da humanidade. No entanto, foi a disseminação progressiva das regras e convenções que constituem diferentes sistemas de escrita existentes no globo (Schmandt-Besserat & Erard, 2008), que, em certa medida, sustentou o desenvolvimento das nossas sociedades ao longo de milênios (Bazerman & Rogers, 2008). Com efeito:

Writing systems and written language are objects of great complexity and wonder testifying to human ingenuity and the determination to create our universe. If language is the most distinctive inborn trait of our species, writing is our most consequential invention (Coulmas, 2016, p. ix).

Crescendo de tal modo na sua “importance, variety, and pervasiveness” (Bazerman, 2018, p.326), a linguagem escrita tornou-se num “ever-richer resource for participation in a wider set of activities that have themselves come to depend on writing” (Bazerman, 2018, p.326), estendendo-se pelos domínios da vida pessoal, profissional e social dos indivíduos (Bazerman, 2018; Graham *et al.*, 2012a; Graham, 2019).

Admitindo-se, assim, que a vida se desenrola numa contemporaneidade cada vez mais literata – de acordo com a UNESCO (2023), 86% da população mundial sabe ler e escrever, em contraste com a percentagem de 69% registada em 1979 –, não surpreende a conclusão de que não dominar a capacidade de produção de textos vários, adequados a finalidades comunicativas distintas, é um obstáculo a uma participação efetiva na sociedade, sendo, por isso, um fator de exclusão. Segundo Coulmas (2016), “in the case of illiterate, confronts them with an insurmountable barrier”. Logo, “it is, therefore, argued nowadays that literacy is a universal human right” (p.1).

Não obstante, o peso da escrita na vida em sociedade aporta, também, maiores desafios para a sua aprendizagem, exigindo dos indivíduos, um “ever greater skills and ever-more-subtle understanding of the many refined resources available within writing”

(Bazerman, 2018, p.326). Além disto, exige, ainda, uma atenção redobrada aos desafios impostos pela crescente pluralidade linguístico-cultural (Faneca, 2020), que, decorrente do aumento dos fluxos migratórios, conduz, inevitavelmente, ao aumento de diferentes códigos escritos numa mesma sala de aula.

Twenty-first century classrooms throughout the world have students who speak many different languages, often languages different from those spoken by the classroom teacher. Thus, classrooms teachers most often teach content in languages other than those the children speak at home and in communities (García, 2008, p.389).

Neste sentido, recai sobre a escola uma função acrescida. Se, por um lado, “enquanto espaço de encontro das diferenças, de convivência de diferentes culturas” (Ramos, 2007, p.233), a escola constitui na sociedade o lugar de socialização e integração por excelência, por outro lado, enquanto local de formação, deve assumir integralmente a responsabilidade pelo ensino da “linguagem verbal, em geral, e da escrita, em particular” (Carvalho, 2011, p.220). E, dizemo-lo nós, da escrita em português – enquanto língua de escolarização –, em primeiro lugar.

2. Questão de investigação e objetivos

Partindo da problemática exposta, o presente estudo orienta-se para responder à seguinte questão de investigação: “Como trabalhar o ensino da escrita de português numa turma multilingue?”. Para tal, formulam-se, também, os seguintes objetivos gerais:

- Conhecer os documentos norteadores da prática de ensino da escrita (Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º ciclo do ensino básico).
- Conhecer a perceção dos alunos relativamente à sua relação com a escrita.
- Conhecer a perceção dos alunos relativamente ao seu processo de escrita.
- Conhecer o perfil linguístico dos alunos.

A partir destes, define-se, ainda, o seguinte objetivo específico:

- Conceber uma proposta didática para o ensino da escrita de português numa turma multilingue, recorrendo à escrita colaborativa.

3. Organização do documento

A organização do documento reflete o plano de trabalhos seguido para responder à questão de investigação e cumprir os objetivos propostos.

Assim, o primeiro capítulo estabelece o enquadramento curricular vigente para o ensino básico em Portugal e o segundo capítulo apresenta o enquadramento teórico, identificando e explorando os conceitos que o estudo mobiliza. No terceiro capítulo, é desenhada a metodologia que orienta o estudo, com base nos enquadramentos prévios, sendo o quarto capítulo constituído pelos resultados. Já no quinto capítulo, procede-se à análise e discussão desses mesmos resultados. Logo em seguida, no capítulo sexto, em linha com os objetivos delineados, apresenta-se uma proposta didática, considerando o trabalho desenvolvido até ao momento. Por fim, tecem-se as considerações finais.

Capítulo I – Enquadramento Curricular

O primeiro capítulo estabelece o enquadramento curricular vigente em Portugal durante o ano letivo 2022/2023, período temporal em que decorre o estudo. Primeiro, são apresentados os documentos curriculares *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) e *Aprendizagens Essenciais* (2018). Em seguida, são abordadas, em concreto, as *Aprendizagens Essenciais* (AE) da disciplina de português para o 1.º ciclo de escolaridade do ensino básico (EB), por orientarem o ensino da disciplina no ano escolar em estudo, o 4.º ano. Acrescenta-se, ainda, que não serão abordados os documentos curriculares segundo uma perspetiva multilingue, por se considerar que não têm preponderância na sala de aula em estudo nem no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017).

1. Documentos curriculares base: PASEO e AE

Em Portugal, o currículo dos ensinos básico e secundário, assim como os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, encontra-se estabelecido pelo Decreto-Lei N.º 55/2018, cujo preâmbulo reconhece que os objetivos inscritos na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) “não estão, ainda, plenamente atingidos, na medida em que nem todos os alunos veem garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo” (Decreto-Lei N.º 55/2018, p.2928).

Não obstante, face a uma realidade cada vez mais globalizada, tecnológica, complexa e, sobretudo, imprevisível, compete à escola “desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-Lei N.º 55/2018, p.2928).

Deste modo, tendo em vista a formação de cidadãos participativos e capazes de mobilizarem múltiplas literacias, foi elaborado, com o contributo de referenciais internacionais sobre ensino e aprendizagem, nomeadamente da União Europeia (UE), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, assim como da revisão da literatura no campo da investigação em educação e de documentos nacionais análogos, o *Perfil do dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017).

Caracterizando-se pela sua natureza abrangente, na medida em que estabelece a matriz de princípios, valores e competências a que deverá obedecer o desenvolvimento do currículo, segundo um determinado consenso social, o PASEO (2017) destaca-se

pela assunção do pressuposto “de que cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos, não havendo lugar a uma indexação de cada uma delas a componentes e áreas curriculares específicas” (p. 8-9).

Depreende-se, assim, que todas as disciplinas concorrem para o desenvolvimento das diversas áreas de competências, “entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” de natureza “cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática” (PASEO, 2017, p.9). Ao mesmo tempo, o documento convoca a escola, no seu todo, para a promoção dos valores da responsabilidade e integridade, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação, cidadania e participação e liberdade, tendo, na sua base, um conjunto de princípios orientadores comuns e alinhados com as problemáticas mais prementes da atualidade.

É, pois, da relação simbiótica entre estes elementos que emerge a visão daquilo que se pretende do aluno à saída da escolaridade obrigatória, designadamente, que se constitua um cidadão com uma cultura científica e artística de base humanista sólida, capaz de mobilizar um conjunto de:

valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável (PASEO, 2017, p.10)

O PASEO (2017) é, assim, o “referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas” (PASEO, 2017, p.1), estando a sua autonomia prevista no mesmo Decreto-Lei. Neste sentido, o currículo deve ser encarado como um instrumento ao serviço do sucesso educativo dos alunos, devendo, para isso, considerar os seus contextos e necessidades específicas. Para isso, “a apropriação plena da autonomia curricular (...) materializa-se, sempre, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base, adequando-as às opções curriculares de cada escola” (Decreto-Lei N.º 55/2018, p.2929).

Apesar disto, para consecução da matriz inscrita no PASEO, o artigo 17.º do Decreto-Lei N.º 55/18, explicita que as aprendizagens a serem desenvolvidas pelos

alunos encontram-se sistematizadas no documento curricular Aprendizagens Essenciais (AE, 2018), que constitui, assim, “a orientação curricular de base, para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, em cada ano de escolaridade ou de formação, componente de currículo, área disciplinar, disciplina ou UFCD” (Decreto-Lei N.º 55/18, p.2934).

Assim, constam das AE (2018) de cada disciplina os conhecimentos que os alunos deverão adquirir, os processos cognitivos que deverão ativar durante a sua construção, e o saber fazer a estes associados, tanto na sua especificidade como em articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas, numa lógica de continuidade e articulação horizontal ao longo da escolaridade obrigatória. A par desta tríade de elementos, expressa no documento no organizador *conhecimento, capacidades e atitudes*, encontram-se *exemplos de ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos*, por forma a auxiliar os docentes a operacionalizar a matriz curricular em vigor.

2. As Aprendizagens Essenciais no 1.º ciclo do EB

Debruçando-se o presente estudo sobre a aprendizagem da escrita no 4.º ano de escolaridade, e entendendo as AE (2018) enquanto orientação curricular base para o professor em sala de aula, importa analisar mais atentamente o documento para a disciplina de português no ciclo de escolaridade em causa – afinal, numa lógica de continuidade e adequação à faixa etária, aquilo que se espera que o aluno domine no final de um ciclo resulta, diretamente, do trabalho desenvolvido nos anos anteriores.

Assim, nos primeiros dois anos de escolaridade, a escrita não surge como domínio individual nas AE (2018), a par da oralidade, leitura, educação literária e gramática. É esperado, portanto, que as opções curriculares tomadas em sala de aula considerem a leitura e a escrita como parte do mesmo binómio, dado que estes anos “funcionam como um continuum no processo de iniciação, de desenvolvimento e de consolidação da compreensão e da expressão da linguagem escrita, nas vertentes da leitura e da escrita, o que implica uma estreita articulação com a oralidade” (AE 1.º ano, 2018, p.3).

Em termos práticos, no 1.º ano, observa-se um especial foco no que concerne questões de ortografia de base, relacionadas com a representação escrita dos fonemas e a identificação de especificidades de manchas gráficas, progredindo-se para a escrita de frases simples, com mecanismos de pontuação adequada, e respostas escritas a questionários e instruções. No entanto, surgem, também, referências à organização e finalidade da escrita (“consciencialização da existência de diferentes modos de

organizar um texto, tendo em conta finalidades como narrar, descrever, informar”), assim como a processos de planificação, textualização e revisão (“planificar, redigir e rever textos curtos com a colaboração do professor”, “planificação, promoção e divulgação de informação escrita pelos alunos”, “revisão para avaliar se o texto escrito cumpre os objetivos iniciais, para detetar fragilidades e para aperfeiçoar e concluir a versão inicial”; “apreciação de textos produzidos pelo próprio aluno ou por colegas justificando o juízo de valor sustentado”).

De forma análoga, no segundo ano, surgem referências à organização e finalidade do texto escrito, mas intensificam-se as estratégias sugeridas no que diz respeito ao domínio das componentes do processo de escrita, com base num maior grau de autonomia do próprio aluno (“planificação do que se vai escrever através de procedimentos que impliquem, por exemplo: decidir o tema e a situação de escrita; definir o objetivo da escrita; decidir o destinatário do texto; conhecer as características do género textual que se pretende escrever”; “elaboração de um texto prévio, a elaboração coletiva de conteúdos para o texto”; “textualização individual a partir do texto prévio, o que implica reformulação do conteúdo à medida que se vai escrevendo”; “revisão (em função dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do texto) e aperfeiçoamento textual, o que implica reler, avaliar (com recurso a auto e a heteroavaliação) e corrigir”).

Se, no final dos primeiros dois anos de escolaridade se prevê que os alunos tenham desenvolvido a competência da escrita, sob o ponto de vista da apropriação progressiva das dimensões gráfica, ortográfica e compositiva da escrita, nos últimos dois anos do ciclo, a finalidade e organização surgem como objetivos primordiais (ver tabela 1).

	Competência escrita
1.º e 2.º Anos	“competência da escrita, que inclua saber escrever pequenos textos para a apropriação progressiva das dimensões gráfica, ortográfica e compositiva da escrita” (AE 1.º, 2018, p. 4).
3.º e 4.º Anos	“competência da escrita que inclua saber escrever de modo legível e saber usar a escrita para redigir textos curtos ao serviço de intencionalidades comunicativas como narrar, informar, explicar, defender uma opinião pessoal com a aplicação correta das regras de ortografia e de pontuação apropriadas para este ano de escolaridade” (AE 3.º, 2018, p.4);

Tabela 1 – Competência escrita prevista para o 1.º ciclo do EB nas AE

Esta progressão é patente, em primeiro lugar, pelo facto de a escrita se tornar, a partir do 3.º ano de escolaridade, um domínio individualizado no âmbito das AE (2018), mas, também, pelo próprio organizador *conhecimentos, capacidades e atitudes* incluir um conjunto de menções específicas à finalidade, organização e componentes do processo de escrita, sugerindo que, a partir desta faixa etária, é expectável que os alunos evidenciem possuir um determinado metaconhecimento sobre estes elementos – até agora, visíveis, na grande maioria, em termos de ações estratégicas. Não obstante, também entre o 3.º e o 4.º ano de escolaridade se assinalam algumas diferenças.

Por um lado, durante o 3.º ano, os alunos devem apropriar-se de um conjunto de capacidades centradas na organização e finalidade textual (tais como, “registar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão”, “avaliar os próprios textos com conseqüente aperfeiçoamento”, “escrever textos géneros variados, adequados a finalidades como narrar e informar, em diferentes suportes”, “expressar opiniões e fundamentá-las”). Já no 4.º ano, processos como a planificação, textualização e revisão, ou a escrita de textos coesos e coerentes são explicitamente referidos (por exemplo, “utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo”, “usar frases complexas para expressar seqüências e relações de conseqüência e finalidade”, “superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto”, “escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes”). Assim, no final do primeiro ciclo, as AE (2018) estabelecem como meta que:

os alunos tenham atingido o domínio de técnicas básicas para a escrita de textos com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos (contar histórias, fazer relatos de experiências pessoais, elaborar respostas a perguntas em contexto escolar, escrever cartas/e-mails a amigos e familiares, formular uma opinião), o que implica o desenvolvimento de competências específicas (compor um texto com uma organização discursiva adequada, diversidade vocabular; cumprir as normas, como a ortográfica, e adequar os sinais específicos de representação escrita da língua) (AE 4.º ano, 2018, p.3).

Capítulo II – Enquadramento Teórico

O segundo capítulo sistematiza os conceitos teóricos que suportam o presente estudo, subdividindo-se em seis temáticas essenciais: a complexidade e morosidade do processo de aprendizagem de escrita; as abordagens conceituais estabelecidas na literatura científica; os princípios norteadores para o ensino da escrita, hoje; a escrita colaborativa; o multilinguismo; e a relação entre a escrita colaborativa e o multilinguismo.

1. A aprendizagem da escrita: morosidade e complexidade

A escrita é, efetivamente, uma ferramenta indispensável ao serviço da aprendizagem, facilitando o registo e transmissão de informação, assim como o estabelecimento de correlações entre ideias e a exploração de novas suposições (Applebee, 1984), promovendo, deste modo, a construção de conhecimento. Em contexto escolar, além de melhorar o desempenho dos alunos em todas as disciplinas (Graham, 2019), é, também, “meio de expressão do conhecimento adquirido, dimensão que assume a maior relevância nas situações de avaliação nas quais o sucesso depende não só da posse do conhecimento, mas também da capacidade de o exprimir por escrito” (Carvalho, 2011, p.225).

Contudo, importa esmiuçar-se, primeiro, o que se entende por competência escrita e, depois, que caminhos podem ser trilhados no seu encaço, reconhecendo-se, *a priori*, que o conhecimento sistematizado sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da escrita carece, ainda, de uma compreensão mais alargada, “it is like an unfinished painting, with some parts of the canvas more completely realized than others (Graham *et al.*, 2012a, p.4). Sublinhe-se, ainda, que muitos dos aspetos envolvidos na aprendizagem e uso da linguagem se desenvolvem, sobretudo, num plano mental, não sendo, por isso, observáveis, o que obstaculiza, naturalmente, a investigação neste âmbito (Sturm, 2016).

A escrita é uma atividade multidimensional, que surge num determinado contexto, seguindo, por isso, determinados objetivos e normas (Rodrigues *et al.*, 2019), aos quais o escrevente se deve adequadamente ajustar. Não corresponde, portanto, a uma mera sucessão frásica, pois “intentions, language, and a range of intersubjective understandings, social coordinations, and cultural practices (...) must be integrated into an ongoing, meaning-making whole” (Bazerman *et al.*, 2018, p.24). Além disto, requer, também, o domínio da capacidade de produção textual sem o auxílio das pistas

presentes na comunicação oral, ou seja, sem a presença de um recetor e de um referente, pelo que se deve criar uma “teia de referência que possibilite a sua compreensão, num momento posterior e em contexto situacional diferente, por um leitor para quem o único veículo de informação será o próprio texto” (Carvalho, 2013, p.190).

A complexidade da escrita assume-se, assim, como uma das razões pelas quais o domínio desta competência é uma tarefa particularmente difícil, especialmente nos primeiros anos da aprendizagem, podendo mesmo, segundo Boscolo (2008), exceder a capacidade de processamento cognitivo da própria criança. Segundo Harris e McKeown (2022):

The challenge to young writers includes all of these and more: evaluate the writing task; determine multiple goals (e.g., consider readers, text characteristics, desired effects), skills, and strategies needed; identify environmental conditions that support writing; identify when and why to engage in components of the writing process; manage working and long-term memory, affective responses to writing, peer interactions, attention, and time; and self-regulate the writing process (p.2).

Boscolo (2008) salienta, também, a continuidade do processo de aprendizagem da escrita, intrinsecamente associado ao desenvolvimento humano. Durante a infância, a criança não se limita a transitar dos ‘rabiscos’ para a escrita de palavras e frases: desenvolve simultaneamente o discurso oral e as suas capacidades motoras para, posteriormente, desenvolver as estratégias que lhe permitem escrever, adquirindo um conhecimento progressivo das funções e significados associados à linguagem escrita. A aprendizagem da escrita é, deste modo, longa e difícil (Dolz *et al.*, 2010), e o seu aperfeiçoamento sucede ao longo da vida, em função dos contextos de pertença dos escreventes: “as their adolescent and adult social worlds expand into new professional, commercial, civic, and other affiliation contexts, so do the possibilities and exigencies for their writing development” (Bazerman *et al.*, 2018, p.23).

A escrita é, portanto, entendida, como uma atividade eminentemente social (Bazerman *et al.*, 2018; Boscolo, 2008), pelo que, além das características inatas de cada indivíduo, também as experiências vivenciadas em diferentes meios

desempenham um papel significativo no seu processo de aprendizagem. Face a tamanha variabilidade, é justo supor que não há uma forma correta de se ensinar ou aprender a escrever.

Não obstante, os contributos da investigação, no âmbito da didática da escrita, têm permitido desvendar e sistematizar práticas facilitadoras da sua aprendizagem. Sem dúvida, foi o abandono da perspetiva tradicional da atividade escrita enquanto ato solitário (Martins, 2013), largamente dependente da inspiração do escrevente, a dar lugar a uma alteração do paradigma no campo. E se reconhecemos, atualmente, que em contexto escolar a aprendizagem da escrita deve basear-se simultaneamente sobre ações sobre o processo de escrita e o contexto dos escritos (Barbeiro & Pereira, 2007), devemos-lo essencialmente a duas abordagens concetuais que, desde a segunda metade do século XX, se debruçaram sobre o assunto – são elas, as abordagens cognitiva e contextual, sucintamente explanadas em seguida.

2. Abordagens concetuais para a aprendizagem da escrita

2.1. Abordagem cognitiva

O modelo de Flower e Hayes (1981) sublinha o papel dos diferentes processos cognitivos implicados no ato de escrever, assentando em três dimensões essenciais: a memória de longo do prazo do escrevente, o contexto de produção (o propósito do assunto sobre o qual se vai escrever, o destinatário, a organização de ideias) e os processos implicados no ato da escrita, isto é, a planificação, a textualização e a revisão. Subjaz a este modelo a conceção de que este conjunto de processos cognitivos ocorre de forma não linear e recursiva, condicionados por objetivos gerais e específicos definidos pelo próprio escrevente, que os pode alterar à medida que se envolve na tarefa.

Este modelo, que se destaca por ter institucionalizado um conjunto de termos e conceitos que são hoje “comummente utilizados na análise do ato de escrita, nomeadamente os conceitos de planificação, redação e revisão, entendidos como subcomponentes que, com carácter recursivo, vão emergindo no decurso do processo e não como fases da construção de um texto” (Carvalho, 2012, p.4), foi criticado por se adequar, essencialmente, a escreventes que já tinham adquirido a competência escrita e, sobretudo, por enfatizar o individualismo do ato da escrita, em detrimento da sua componente social. Hayes (1996) viria, depois, a reformular a conceção anterior, reconhecendo, precisamente, que a escrita é, sobretudo, uma atividade social:

We write mostly to communicate with other humans. But the act of writing its not social just because of its communicative purpose. It is also social because it is a social artifact and is carried out in a social setting. What we write, how we write, and who we write to is shaped by social convention and by our history of social interaction. Our schools and our friends require us to write. We write differently to a familiar audience than to an audience of strangers. The genres in which we write were invented by other writers and the phrases we write often reflect phrases earlier writers have written. Thus, our culture provided the words, images and forms from which we fashion text (p. 5).

Assim, o seu modelo atualizado (Hayes, 1996) compreende, por um lado, o contexto social e físico (incluindo o meio de produção) em que o ato da escrita é desenvolvido, e, por outro lado, uma componente individual, que inclui elementos motivacionais e afetivos, o conhecimento (linguístico e contextual) armazenado na memória a longo prazo: e o papel da monitorização dos processos cognitivos básicos.

Partindo do princípio de que as dificuldades que as crianças enfrentam no processo de aprendizagem da escrita, especialmente na produção de textos argumentativos e expositivos, estão intimamente relacionadas com a sua “limited capacity for synthesizing information into integrated schemes” (Boscolo, 2008, p.300), o modelo de Bereiter e Scardamalia (1987) distingue dois conceitos - escrita de explicitação de conhecimento e escrita de transformação de conhecimento. O primeiro diz respeito, naturalmente, a escreventes em desenvolvimento, que apresentam, ainda, dificuldades na organização da informação. O segundo corresponde a um grau de desenvolvimento, em que os escreventes ativam mais recursos cognitivos para adequarem a produção textual à sua finalidade (Boscolo, 2008).

Neste sentido, os autores Bereiter e Scardamalia (1987) promovem o uso de mecanismos autorreguladores, podendo estes “ser entendidos como subrotinas que se conjugam para a realização de uma tarefa” (Carvalho, 2001a, p.146), fazendo referência a duas estratégias distintas: a concretização de objetivos e a facilitação processual. A primeira sublinha que os objetivos de uma tarefa devem ser o mais concretos e específicos possível para facilitar a sua realização, deste modo, ajudando as crianças e adolescentes a dar resposta a problemas complexos de um modo mais simples

(Carvalho, 2001a). Já a facilitação processual, consiste na “introdução e rotinização de um mecanismo regulador que permite ao sujeito realizar tarefas que normalmente não se enquadram no seu comportamento habitual (Carvalho, 2003, p.26). Este recurso pode levá-los, portanto, a desenvolver procedimentos conducentes com uma escrita mais desenvolvida.

Deste modo, recorrendo a práticas amplamente validadas pela sua eficácia, os professores podem ajudar os seus alunos a diminuir a distância significativa entre a escrita inicial e competente (Graham & Harris, 2016).

2.2. Abordagem concetual

A abordagem contextual reflete o contributo dos estudos interacionistas de autores como Vygotsky (1978) e Bakhtin (1986), que advogam que a produção textual é fruto de uma interação sociocultural e comunicativa - e, por isso, dialógica -, mas, também, resultante de aspetos inerentes ao desenvolvimento cognitivo.

Saliente-se, neste contexto, que, de acordo com Vygotsky (1978), o desenvolvimento cognitivo sucede através da apropriação do conhecimento construído ao longo de gerações por uma determinada cultura. No mesmo sentido, Bakhtin (1986) sublinha que os géneros discursivos consubstanciam visões particulares do mundo e das várias épocas históricas. Assim, o desenvolvimento cognitivo de cada criança decorre através das interações com outros indivíduos, independentemente de serem familiares, amigos, professores, etc., em função do meio cultural em que se insere.

Deste modo, “escrever não envolve, apenas, saberes linguísticos, mas saberes de linguagem, encarada na sua dinâmica pessoal e social de uso, pelo sujeito, do sistema que é a língua” (Pereira & Cardoso, 2013b, p.3), pelo que a qualidade das suas interações com o meio não é despicienda nesta equação. Logo, as condicionantes socioculturais de pertença das crianças devem, também, ser tidas em conta no processo de ensino-aprendizagem, de forma a delinear-se “com mais agudeza a progressão desejável, para que o aluno se torne um utilizador autónomo e consciente da língua” (Pereira & Cardoso, 2013b, p.4).

Concretizando, esta perspetiva “urges us to pay attention to social contextual dimensions along with the individual’s actions and texts” (Schultz & Fecho, 2000, p.54), sendo que estas dimensões incluem, num nível macro, os contextos histórico, cultural, político, e, num nível micro, o contexto familiar e escolar, a organização do espaço, o

currículo, as decisões pedagógicas da escola e do professor, a identidade social e cultural do escrevente, assim como as suas interações quotidianas com o meio.

Por outra, Barbeiro (2003, p.20) entende o contexto como um “conjunto de fatores exteriores às palavras de um enunciado e à sua combinação, que influem na construção e reconstrução do significado desse enunciado.” O autor (Barbeiro, 2003) considera, no entanto, um contexto de situação com duas vertentes: uma física, espacial e temporalmente delimitada, outra social, em que a escrita faz parte da vida das pessoas, visando determinados objetivos e assumindo determinadas formas.

2.3. No caminho da convergência

Na senda do enunciado de Graham *et al.* (2012a, p.4) - “while scholars of writing often align themselves with one viewpoint or the other, we believe that the canvas of writing development will never be complete until a rapprochement is achieved” - a literatura tem validado uma aproximação entre ambas as abordagens cognitiva e contextual. Esta convergência resultou, com efeito, na sistematização de um conjunto de princípios e práticas que visam uma aprendizagem mais eficaz da escrita, que serão explanados no subcapítulo seguinte.

Não obstante, é oportuno enfatizar-se que o ensino da escrita, à semelhança de outras disciplinas escolares, é, também, influenciado pelas crenças implícitas dos próprios alunos e professores, assim como da sua disposição e motivação para a atividade (Boscolo, 2008). No mesmo sentido, Graham (2019, p.285) é taxativo quando afirma que “one’s beliefs about writing can foster or hinder writing in various ways”, e que estas incluem:

judgments about the value and utility of writing, the attractiveness of writing as an activity, why one engages in writing, one’s competence as a writer, and why one is or is not successful when writing. They also include beliefs about one’s identity as a writer, which can differ from one writing community to the next (Graham, 2019, p.285).

Emerge, assim, do enunciado, a relação que se estabelece entre o Sujeito e a escrita, pois esta, além dos vários aspetos já explorados, exige deste um compromisso com o

ato de escrever, estabelecendo-se, assim, um elo entre a construção do conhecimento e o desenvolvimento identitário (Cardoso *et al.*, 2018).

Neste sentido, o facto de os professores, durante os primeiros anos de escolaridade, se preocuparem, sobretudo, com a aquisição da competência escrita *per se*, relegando para segundo plano as crenças dos alunos (Boscolo, 2008), pode desempenhar um papel pernicioso na construção da relação do Sujeito com a escrita. A predisposição do professor para ensinar a escrever é, na realidade, fundamental para o exercício de uma prática de qualidade (Graham, 2019). Segundo Pereira e Cardoso (2013a):

No fundo, talvez seja o acreditar (do professor) neste poder da escrita que vai contribuir para um clima que propicie, nas aulas, uma experiência com a língua e com a escrita que deixe cada um mudado e motivado – isto é, a atribuir (mais) valor e sentido à atividade de escrita, naquilo que lhe proporciona de emoção, comunicação, satisfação por objetivos atingidos. No fundo, uma tal motivação que não seja somente um interesse pontual ou um entusiasmo fugaz, mas que seja alimentada por uma disposição para aprender, para se superar, percebendo o que já conseguiu e o que ainda tem a percorrer, ganhando capacidade para gerir o processo com o que este implica de dificuldades. Se pensarmos na etimologia da palavra “motivação” (substantivo *motus* – ‘movimento’, *movere* – “mover, pôr em movimento”), entenderemos que, no fundo, está em causa contribuir para que os alunos queiram não só investir, mas também investir-se (p.59).

3. Princípios norteadores para o ensino da escrita

Tendo em vista o desenvolvimento de uma prática mais eficaz na produção escrita, considera-se pertinente sistematizar os princípios mais relevantes em termos do processo de ensino e aprendizagem neste domínio, validados pela investigação científica no âmbito da didática da escrita. Acreditamos que um ensino mais fundamentado, quer em relação aos seus pressupostos, quer em relação às ferramentas

didáticas disponíveis, concorre para o melhoramento da aprendizagem da língua escrita por parte dos alunos.

Com efeito, ensino e aprendizagem não são elementos dissociáveis, pelo contrário. Segundo Roldão *et al.* (2009), ensinar é a “acção especializada de promover a aprendizagem e apropriação de saberes por outros” (p.142), o que desloca o núcleo da função para o aluno, exigindo do professor a articulação de um conjunto de saberes que lhe permita significar cada situação de ensino.

3.1. Contacto com a diversidade de géneros textuais

A composição escrita não se constitui como um objeto único e indiferenciado, existindo uma variedade de géneros textuais, que apresentam finalidades e características específicas, recomendando-se, por isso, a adoção de estratégias de ensino respeitantes desta diversidade (Pereira & Graça, 2015). Simultaneamente, importa reter que as características de cada género determinam a estrutura da produção escrita, que serve, na realidade, um objetivo anteriormente definido. Por isso, “students also should learn that writing is used for a variety of purposes, such as conveying information, making an argument, providing a means for self-reflection, sharing an experience, enhancing understanding of reading, or providing entertainment” (Graham *et al.*, 2012b, 12).

Não obstante, sublinhe-se que o género textual não se assume exclusivamente enquanto objeto de estudo (Scheneuwly & Dolz, 1997). Sendo a escola um “authentique lieu de communication” onde os alunos “se trouvent ainsi dans de multiples situations où l’écrit devient possible, où il est même nécessaire” (Scheneuwly e Dolz, 1997, p.31), o género assume-se como uma parte integrante de qualquer situação de comunicação.

No mesmo sentido, Rowe (2008) refere que as crianças, sobretudo do pré-escolar e ensino primário, fazem uso da escrita para interagirem com outros, desenvolvendo-a em função das suas experiências em ambiente escolar e familiar. Porém, a investigação sugere que são, também, sensíveis “to the demands and potentials of different genre” (Rowe, 2008, p.407), embora com um determinado grau de variabilidade. Baseando-se em Smolkin e Donovan (2004), a autora (Rowe, 2008) acrescenta que a sua capacidade para produzir textos segundo características específicas encontra-se, só, moderadamente relacionada com a sua capacidade para conscientemente discutir o género; esta última, torna-se mais aparente à medida que o aluno progride no seu percurso escolar.

É, portanto, fundamental que a escrita seja objeto de ensino desde o início da escolaridade, com recurso a diferentes géneros textuais, desde que adequados ao ano e ciclos de escolaridade em que cada um se encontra. E cabe ao professor alargar o leque de textos com que os alunos contactam, clarificando as suas linhas e características estruturantes, “na medida em que compreende que escrever bem não é um processo acabado e que a grande diversidade de géneros textuais implica um trabalho continuado da competência de escrita, que evolui e difere de género para género” (Cerqueira & Martins, 2013, p.147).

Já o aluno, ao refletir sobre os mecanismos utilizados e o seu grau de adequação, em conjunto com os seus colegas, consciencializa-se que escrever não é um dom, mas, sim, fruto de um longo processo de aprendizagem (Cerqueira & Martins, 2013). Do ponto de vista motivacional, esta consciencialização assume um relevo particular, pois a complexidade da escrita pode representar um obstáculo para o próprio processo de aprendizagem. De acordo com Boscolo *et al.* (2012, p.30), “writing difficulties usually have motivational consequences, particularly in primary school, where children’s will to express and communicate ideas and feelings in written form may be restricted by their concern to avoid mistakes in written texts and poor teacher evaluation”. Não surpreende, pois, a conclusão de Cardoso *et al.* (2018) de que, muitas vezes, os alunos desenvolvem representações erróneas acerca da escrita, fomentando, com esta, uma relação que não favorece um investimento na aprendizagem dos vários géneros textuais.

No entanto, tem sido demonstrado que a utilização de textos extraescolares provenientes dos contextos reais dos escreventes permite ressignificar o processo de ensino e aprendizagem da escrita (Pereira & Graça, 2015; Cardoso *et al.*, 2018; Cardoso *et al.*, 2019), pois existem evidências de que os jovens apresentam uma certa “dualidade escritural”, encarando a escrita escolar – frequentemente, de forma negativa – diversamente da escrita extraescolar (Cardoso *et al.*, 2018). Assim,

Os professores, estando de posse de dados sobre a produção extraescolar, poderão, em primeiro lugar, questionar a sua imagem dos alunos enquanto escreventes e, em virtude da leitura positiva que esse questionamento suscite, conceber e experimentar dispositivos didáticos que não ignorem a trajetória dos alunos enquanto sujeitos de escrita por livre iniciativa (Cardoso *et al.*, 2018, p. 4).

3.2. Componentes do processo de escrita

É amplamente consensual, hoje, que a aprendizagem da escrita obedece a uma lógica sistemática, processual, assente nas componentes de planificação, textualização e revisão, concetualizadas no modelo cognitivo de Flower e Hayes (1981). Verificam-se, inclusive, ganhos cognitivos nos jovens que, desde cedo, começam a automatizar estas componentes (Moreno *et al.*, 2022, p.3). Apesar disto, a interrogação levantada por Carvalho (2016), no prefácio da obra «A aprendizagem da escrita no ensino básico», a propósito da implementação destes três subprocessos, permanece atual:

(...) embora se possa questionar se os mesmos são vistos em toda a extensão, isto é, tal como perspectivados originalmente no modelo de Flower e Hayes, ou seja, como componentes, que, recursivamente, emergem no quadro de um processo cognitivo complexo e não como meras fases de uma sequência de tarefas escritas em que o texto escrito é o resultado (Carvalho, 2016, p.6)

Antes de avançarmos para a exploração de cada uma das componentes do processo de escrita, importa sublinhar, todavia, que a implicação dos alunos em cada uma delas, preferencialmente com recurso a diversos materiais de apoio e em interação com o professor e os colegas, desempenha um papel essencial, afinal, “learning to write is a constructive, interactive and contextualized process (Allal, 2003, p.140). Da centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem não se pretende inferir, porém, que o professor passa a desempenhar um papel secundário. Na verdade, cabe ao professor desempenhar o papel de facilitador processual, desenvolvendo e orientando tarefas condutoras à consecução do trabalho do aluno, desde a planificação e composição do texto à sua revisão (Teixeira *et al.*, 2011).

Os alunos devem, igualmente, ser confrontados com “complex writing tasks in manageable parts; being helped to set specific, proximal goals; receiving feedback on progress toward goals; and learning writing strategies and when to use them” (Bruning & Horn, 2010, p.34). Boscolo *et al.* (2012), na sequência do estudo desenvolvido por Bruning e Horn (2010), distinguem entre complexidade e desafio, defendendo que a exposição a tarefas desafiadoras é estimulante para a aprendizagem, motivando o envolvimento do aluno, pois, em geral, estes não gostam de “low-challenge tasks” (p.32).

É, no entanto, necessário delinear o desafio na medida justa, dado não poder ser difícil ao ponto de afastar o aluno da tarefa. O certo é que,

In supportive instructional environmental, elementary writers can go far beyond traditional expectations that they will learn conventions such as spelling and punctuation. They can engage in writing processes of planning, composing and revising, and presenting their texts to outside audiences and, with experience, do so in increasingly sophisticated ways (Rowe, 2008, p.414).

3.2.1. Planificação

De acordo com Balbeira (2013), a componente planificação é geralmente ignorada pelos alunos, que, tendencialmente, iniciam imediatamente a escrita sem refletirem sobre o que vão escrever ou como o farão. Esta tendência justifica-se pelo facto desta componente “ocorrer, sobretudo, num plano mental, o que implica operações de carácter abstracto, que levantam, naturalmente, alguns problemas relacionados com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos” (Carvalho, 2001b, p.74). Considera-se, assim, que a planificação engloba “todos os processos mentais envolvidos na conceção e organização de ideias seleccionadas para a produção de um determinado texto” (Gomes *et al.*, 2016, p.18).

Concretamente, a planificação de um texto implica tomar consciência dos parâmetros circunstanciais que dominam o contexto da escrita (Balbeira, 2013), considerando, para isso, as características de determinado género, e a geração e organização o seu conteúdo, mediante uma finalidade e um destinatário (Carvalho, 2001b). De forma similar, Pereira e Graça (2015) observam que esta componente permite estabelecer objetivos e antecipar efeitos, ativar e seleccionar conteúdos e organizar a informação em ligação à estrutura do texto. Sintetizando um conjunto de contributos da literatura, Gomes *et al.* (2016) explicitam que a planificação assenta nos processos de pesquisa de informação, reconhecimento da situação de comunicação (destinatário e objetivos da produção escrita) e das especificidades de natureza textual (conhecimento sobre as características de dado género e a sua organização).

Por isso, a memória do escrevente e o contexto de produção, concetualizadas por Flower e Hayes (1981) assumem, neste subprocesso, um papel preponderante, pois

determinam a maior ou menor facilidade na consecução das várias atividades acima mencionadas.

Ao considerar o tipo de texto que está a produzir, o sujeito tem de ter em mente a estrutura que lhe está subjacente. A geração e organização do conteúdo está extremamente dependente da familiaridade do tema. As dificuldades maiores parecem, contudo, prender-se com o conseguir conteúdo suficiente, quer porque os sujeitos sabem pouco sobre os assuntos sobre os quais têm de escrever, quer porque, não possuindo estratégias de busca e selecção de informação na memória, têm dificuldade em ter acesso a conhecimentos que de facto possuem, na ausência das pistas fornecidas do exterior (Carvalho, 2001b, p.74).

Bereiter e Scardamalia (1987) acrescentam, ainda, que, enquanto planifica, o aluno tem de retroceder, quando necessário, e saber colocar-se no lugar do destinatário do texto, identificando/antecipando partes que não estejam totalmente claras. Desta forma, a planificação é também um auxílio na transição do momento de explicitação para o momento de transformação do conhecimento.

A importância da planificação consubstancia-se na correlação que existe entre a sua realização e a produção de textos com qualidade (Bereiter & Scardamalia, 1987). E cabe ao professor (Santos, 1994), na sala de aula, auxiliar o aluno no processo de aquisição e desenvolvimento de estratégias que permitam a consecução de uma planificação sólida, passando, em sentido abrangente, pela recordação do conhecimento já adquirido sobre dado tópico, pela aquisição de novo conhecimento e pela selecção e hierarquização desse mesmo conhecimento.

Naturalmente, estas estratégias passam numa fase inicial de aprendizagem, por exemplo, por colocar no papel os atos de fala, sendo que, nos primeiros anos de escolaridade, os alunos vão descobrindo que “as palavras fornecem pistas sobre conteúdos” (Sardinha, 2005, p.62, cit. Leitão, 2012, p.72), acedendo, deste modo, à memória. Carvalho (2001b) acrescenta que as crianças e adolescentes constroem os textos, “sobretudo, com base no assunto, enquanto um adulto parte do problema retórico genérico, considerando o objectivo e o destinatário do discurso” (p.75).

Não obstante, a condução de estratégias passíveis de facilitar a planificação – tais como a ativação de conteúdo por meio de chuva de ideias ou exposição a textos sobre um assunto semelhante, o agrupamento de elementos, a elaboração de esquemas ou mapas de ideias, uma exposição oral prévia à turma (Barbeiro & Pereira, 2007) – podem ser determinantes para transformar a prática habitual da versão rascunhada do produto final, o que não é o mesmo que planificar (Carvalho, 2001b).

3.2.2. *Textualização*

A textualização é a componente do processo de escrita que, normalmente, mais absorve o aluno. Segundo Carvalho (2001b), este foco deriva dos numerosos aspetos que devem ser processados em simultâneo, além de resultar, deste subprocesso, o próprio texto. Esta componente reflete transformação das ideias em linguagem visível (Flower & Hayes, 1981), isto é, o “aparecimento das expressões linguísticas que formarão o texto, mediante uma sua organização em frases, em parágrafos e ainda, eventualmente, em secções” (Pereira & Graça, 2015, p. 200).

Barbeiro e Pereira (2007) consideram que, durante a textualização, o aluno responde a três tarefas: a explicitação das ideias e conteúdos ativados durante a planificação para permitir ao leitor o acesso ao conhecimento; a formulação linguística desse conteúdo; e a articulação linguística, pois “um texto não é constituído por uma mera adição de frases ou proposições autónomas, que apenas fosse necessário juntar, mas constitui uma unidade em que essas frases se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica” (p.18).

Este último aspeto – que é, na verdade, um dos maiores desafios durante a textualização – designa-se de linearização, pois “quem escreve, tem de colocar de forma linear um conjunto de informações que no plano mental se estruturam de outra forma” (Carvalho, 2001b, p.76). Como explicita Ramos (2006), as ideias que os escreventes pretendem transmitir estabelecem, entre si, diferentes correspondências, como sejam as relações de causa/efeito, de oposição, etc., o que exige, destes, o domínio de diversos mecanismos linguísticos para a transmissão de um sentido inteiro, uma finalidade global.

Expectavelmente, numa fase inicial de desenvolvimento, esta componente comporta desafios acrescidos, pois as crianças ainda não automatizaram os mecanismos de ortografia e motricidade, “o que impede a libertação da sua capacidade de processamento de informação para aspectos mais profundos do texto” (Carvalho, 2001b, p.76).

Assim, face à complexidade desta tarefa, em que o escrevente vivencia várias pequenas ocorrências e sentimentos (correções, reformulações, o surgimento de novas ideias, dúvidas, satisfação, insatisfação, etc.), Barbeiro e Pereira (2007) recomendam que não se permita que estes se encerrem no próprio processo, sendo rapidamente esquecidos. Sugerem, então, a utilização de instrumentos de aprendizagem coletiva em relação à escrita e à sua aprendizagem, através de rascunhos e memória do processo. A explicitação das dificuldades e do modo como foram superadas concorre, deste modo, para a já referida consciencialização do aluno em relação ao processo de aprendizagem e ao esforço e investimento por este requerido.

3.3.3. Revisão

A componente de revisão corresponde a um movimento de retrocesso, que “ocorre através da leitura, da avaliação e da eventual correção ou reformulação do que fora escrito” (Pereira & Graça, 2015, p.200), em articulação com a componente anterior, a textualização. De acordo com Gomes *et al.* (2016):

Trata-se de um processo dinâmico de escrita e reescrita do texto a partir da monitorização constante («monitor»), através quer da análise da estrutura, quer do percurso de construção dos seus sentidos face à planificação inicial, da eficácia com que corresponde aos objetivos comunicativos, com que se adequa aos contextos de produção e considera as convenções de uso da língua, com vista a um contínuo melhoramento do mesmo (p.19).

Carvalho (2001b) frisa, por isso, que a revisão não se circunscreve a uma releitura ou a uma mera correção de problemas, nem constitui o final de uma etapa. Pelo contrário, recordando a natureza recursiva do processo de escrita, evidencia que pode ser realizada em qualquer momento do processo de escrita, originando novos ciclos de planificação e textualização. À semelhança da planificação, esta terceira componente exige, também, um certo grau de abstração (Carvalho, 2001b), envolvendo um conjunto de processos que se verificam, quase exclusivamente, a nível mental, sendo caracterizada pela reflexão em relação ao texto produzido (Barbeiro & Pereira, 2007).

Por esta razão, constata-se diferenças significativas entre os escreventes em desenvolvimento, normalmente crianças e jovens, e aqueles que já desenvolveram a

sua competência escrita (MacArthur *et al.*, 2003), sendo que os primeiros se limitam, por norma, à correção de pequenos erros ortográficos ou erros constantes na estrutura superficial do texto em detrimento do significado e estrutura global do texto. Em suma, “children engage in little revision and make few changes that affect the meaning of the text” (MacArthur *et al.*, 2003, p. 125). Recorde-se, também, que estas tendem a canalizar todos os recursos cognitivos disponíveis para a atividade de produção no texto (Carvalho, 2001b).

Não obstante, ou talvez por esta razão, é pertinente recordar ao apelo de Dolz *et al.* (2010) para se inculcir nos alunos o distanciamento em relação aos próprios escritos, de forma que consigam regressar aos seus próprios textos e sistematicamente aperfeiçoar a sua intervenção sobre os mesmos. É importante, também, utilizar a revisão para se “reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, susceptíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.19).

No seguimento, Barbeiro e Pereira (2007) sistematizam um conjunto de procedimentos de facilitação processual relativos à revisão. Estes incluem a utilização de listas de verificação e/ou correção, que, se construídas com os próprios alunos, poderão incrementar a consciencialização sobre as características que um texto deve apresentar. Os autores referem, ainda, que a colaboração assume, nesta fase, uma preponderância maior, podendo tomar forma através de mecanismos de heterocorreção ou heteorevisão.

Adicionalmente, o recurso ao uso de tecnologias de informação e comunicação pode revelar-se, nesta componente, um parceiro valioso (Barbeiro & Pereira, 2007; MacArthur *et al.*, 2003), pois “se for utilizado um processador de texto, as propostas de reformulação poderão ser realizadas por meio da ferramenta de registo de alterações, sendo depois realizada a reflexão com o autor acerca de qual a alternativa a adoptar” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.28).

4. Escrita Colaborativa

O advento da literacia digital (Svenlin & Sørhaug, 2022) ocasionou um interesse renovado pela escrita colaborativa em múltiplas áreas científicas, sendo esta definida por Lowry *et al.* (2014) como um “iterative and social process that involves a team focused on a common objective that negotiates, coordinates, and communicates during the creation of a common document” (p. 72). Também a didática das línguas, e da escrita,

se tem voltado para esta estratégia, confluindo-se, nesta, sistematizações provenientes das abordagens contextual e cognitiva.

Por um lado, o princípio subjacente à escrita colaborativa ancora-se na teoria de Vygotsky (1978) da Zona de Desenvolvimento Próximo, que defende que há um conjunto de conhecimentos e capacidades ao qual um sujeito só consegue aceder com o auxílio de alguém mais competente. Deste modo, infere-se que a interação de um aluno com os colegas, naturalmente com outras capacidades, e o professor, inclusivamente, conduz a um desenvolvimento das competências do próprio. Por outro lado, a escrita colaborativa não prescinde da abordagem cognitiva do processo de escrita, podendo todas as etapas ser desenvolvidas colaborativamente.

Em sala de aula, concretamente, a escrita colaborativa diz respeito à produção de um texto conjunto por parte de pares ou pequenos grupos de alunos, cuja autoria e responsabilidade pelo produto final é partilhada (Dobao & Blum, 2013; Storch, 2005; Storch, 2011). Sublinhe-se, todavia, que esta só ocorre verdadeiramente quando todos os envolvidos colaboram no processo de escrita, contribuindo para a tomada de decisões ao nível do conteúdo, da estrutura e das escolhas linguísticas do texto final (Storch, 2005), ou, por outras palavras, durante a sua planificação, textualização e revisão. Em última análise, “collaborative writing may be considered to be primarily a process of joint decision-making” (Herder *et al.*, 2018, p.1), mas, só deste modo, se obtém um produto textual que não corresponde, meramente, ao somatório das partes.

Desenvolvendo-se em “interação direta e síncrona” (Barbeiro *et al.*, 2022, p.55), esta modalidade de escrita permite *in loco* “obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.10), excedendo, portanto, o estrito âmbito do ensino escritural.

Por um lado, atua ao nível da própria educação para a cidadania, no campo dos valores, na medida “em que o respeito pela opinião do outro está subjacente” (Faneca, 2020, p. 224), promovendo, também, o pensamento crítico e reflexivo (Fonseca & Nunes, 2019) – sendo, por isso, conducente com as competências inscritas PASEO (2017). Wigglesworth e Storch (2009), sugerem, ainda, que esta atividade, em contexto formativo, promove o contacto dos alunos com a “kind of experience” (p.460) que lhes será exigida no decurso das suas vidas, designadamente, o trabalho colaborativo. Esta conclusão remete, portanto, para o conceito de aprendizagem ao longo da vida, eixo fulcral no quarto objetivo para o Desenvolvimento Sustentável, inscrito na Agenda 2030, pela Organização das Nações Unidas (UN, 2015).

Verificam-se, ainda, benefícios emocionais decorrentes do trabalho colaborativo. De acordo com Neves (2016), este origina uma partilha de responsabilidades, levando os alunos a apoiarem-se mutuamente durante a tarefa, “explicando e clarificando dúvidas ao colega, de forma sistemática. Desta forma, os alunos ao entreajudarem-se tendem a ficar motivados, aumentando assim a sua autoconfiança no ato de escrever” (p.33). Neste sentido, a escrita colaborativa pode ter um impacto positivo na diminuição do nível de ansiedade dos alunos em relação à complexidade da tarefa escrita (Fonseca & Nunes, 2019), deste modo evitando-se “uma prejudicial sobrecarga cognitiva por parte do aluno perante os obstáculos com os quais possa se deparar, ao longo do processo de escrita” (Graça & Pereira, 2014, p. 140).

Chen e Yu (2019) referem, não obstante, que o oposto pode também suceder, especialmente entre os escreventes mais novos, podendo, estes, ter mais dificuldade em gerir os desentendimentos, sentirem-se isolados ou demonstrarem menor confiança nas suas capacidades em relação aos colegas. Na perspetiva dos autores (Chen & Yun, 2019), o papel do professor, enquanto facilitador, no decorrer da atividade escrita é, por isto mesmo, essencial.

Na mesma linha, Svenlin e Sørhaug (2022), que efetuaram uma revisão sistemática de literatura sobre o uso da escrita colaborativa no ensino da primeira língua, assinalam, com preocupação, que os “students are often given a CW task without further instruction on how to best complete the collaborative activity” (p.15). Segundo eles (Svenlin & Sørhaug, 2022), os alunos devem ser previamente instruídos não só sobre os diferentes passos do processo de escrita – inclusive o planeamento e a revisão –, mas, também, sobre as estratégias de comunicação e feedback que podem conduzir a uma melhor consecução da atividade.

Por outro lado – incidindo, agora, na vertente processual da escrita colaborativa –, o diálogo entre os participantes durante a atividade promove a construção do próprio conhecimento – entendido, este, como um processo eminentemente coletivo – e do seu conhecimento sobre a língua. Esta conscientização remete, designadamente, para o conceito de *linguaging*, isto é, “a process of making meaning and shaping knowledge and experience through language” (Swain, 2006, p. 98), que, através da escrita colaborativa é verbalizado, adquirindo uma representação linguística (Barbeiro, 2022). São, por isso, múltiplas as dimensões que podem emergir da interação entre os alunos, entre as quais o “conhecimento sobre a língua, nos seus diferentes níveis de organização, e sobre a sua utilização em ligação a diferentes contextos e objetivos sociocomunicativos” (Barbeiro *et al.*, 2022, p.55).

Carvalho *et al.* (2018), ao debruçarem-se concretamente sobre as vozes dos aprendentes da didática da escrita, acrescentam, na mesma linha, que o recurso a dispositivos de colaboração deve ser incrementado nas escolas, pois “conduzem a um desenvolvimento metalinguístico adjuvante de escritas bem-sucedidas, ancoradas na consciência dos seus diferentes destinatários, em situações de comunicação com diversas finalidades” (p.148). Também Fonseca e Nunes (2019) concluíram que o recurso à escrita colaborativa “contribui para melhorar e desenvolver a competência compositiva e a consciencialização das características do texto” (p.50).

Já Herder *et al.* (2018), num estudo desenvolvido com crianças entre os 8 e os 12 anos, atestam a sua capacidade para refletir sobre as suas produções escritas de acordo com a relevância de determinadas propostas, mas, também, a sua precisão e correção linguística.

When generating ideas, students address the appropriateness of a proposed word or sentence, shaped through comments on redundancy, relevance, and style of a proposal. During and after the actual writing, students are particularly concerned with accuracy and correctness, which is observable in different conversational actions that reveal reflections on correct spelling, grammar and punctuation (Herder *et al.*, 2018, p. 171).

Com efeito, estudos anteriores concluíram, também, que colaborativamente, os alunos tendem a realizar as tarefas escritas propostas de forma mais competente – embora mais curtos, os textos são, em geral, mais corretos do ponto de vista gramatical (Storch, 2005; Wigglesworth & Storch, 2009). Assinale-se, todavia, que estes últimos se debruçaram sobre a aprendizagem de uma segunda língua.

5. Multilinguismo

A escola portuguesa é, cada vez mais, um espaço de encontro entre diferentes línguas e culturas, tendo a composição da sua população escolar evoluído, “nas últimas três décadas, de uma quase absoluta homogeneidade a uma grande heterogeneidade” (Leiria *et al.*, 2015, p.2). Para tal, foi decisivo o aumento dos fluxos migratórios, facilitado pela crescente mobilidade entre países.

A primeira grande vaga de imigração ocorreu com o movimento democrático iniciado a partir do 25 de Abril de 1974 e consequente descolonização dos territórios em África. Numa primeira fase, “a entrada nas escolas dos filhos em idade escolar do meio milhão de cidadãos oriundos das ex-colónias não causou qualquer sobressalto às aulas de português, porque também eles eram falantes de variedades muito próximas da norma-padrão do Português Europeu (PE)” (Leiria *et al.*, 2015, p.2).

No entanto, a melhoria das condições de vida em Portugal, fruto da adesão à Comunidade Económica Europeia, em 1986, “e o seu agravamento, por razões económicas ou políticas, nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, trouxeram para Portugal um grande número de imigrantes africanos” (Leiria *et al.*, 2015, p.2). Originários de Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe ou Angola, muitos deles eram falantes de línguas crioulas de base lexical portuguesa e bantu, possuindo como segunda língua uma variedade não escolarizada do português. No início dos anos 90, começou, ainda, a crescer o fluxo migratório de brasileiros, onde o português é, também, língua oficial. Por fim, no final dos anos 90, o país começou a ser procurado por cidadãos de variados países, destacando-se os falantes de línguas eslavas e os chineses.

Os números são ilustrativos desta realidade, permitindo, ainda, antever o seu adensamento no futuro. Segundo a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (s/d), no ano letivo de 2010/2011 (consultar anexo 1), encontravam-se inscritos no ensino básico e secundário 80 407 alunos estrangeiros, tendo este número declinado, na primeira metade da década, para, depois, retomar uma trajetória ascendente que culminou num total de 92 329 alunos estrangeiros inscritos em 2020/2021. Entre os principais países de origem destes alunos, encontram-se o Brasil, Cabo Verde, Angola e Guiné-Bissau. Porém, nos últimos anos letivos, sobressai o ressurgimento de países como a Suíça a Venezuela, assim como o crescimento de alunos oriundos de países asiáticos como a Índia e o Nepal.

O retrato desenhado justifica, portanto, uma reflexão sobre o ensino do português enquanto língua de escolarização num contexto multilingue, especialmente, porque o português não é, somente, uma disciplina no currículo dos estudantes: “é a língua de ensino, o meio através do qual todos os conhecimentos são transmitidos. Possuir um domínio deficiente da língua afectará, sem dúvida, o conjunto das aprendizagens, bem como todo o processo de integração” (Ourives, 2010, p.9).

Impõem-se, contudo, algumas elucidações, designadamente no que concerne o termo multilinguismo, frequentemente empregue no quotidiano, quer na linguagem escrita, quer na oral, como sinónimo de plurilinguismo.

De acordo com Marshall e Moore (2018), os conceitos aproximam-se em muitos aspetos, mas distinguem-se, sobretudo, pelo âmbito que abrangem, ou seja, o termo multilinguismo debruça-se sobre um conjunto, enquanto o plurilinguismo diz respeito à competência de um indivíduo para utilizar e aprender línguas várias para efeitos comunicativos e interação (García & Otheguy, 2019). Nas palavras de García e Sylvan (2011), com base nas recomendações do Conselho da Europa (2011), o termo plurilingue reserva-se “for the complex language practices of individuals, whereas using “multilingual” to signal the language practices of classrooms, geographic or political areas, or group” (p.391).

Com efeito, a distinção entre os termos é reforçada, sobretudo, pelas políticas linguísticas europeias, cujo quadro jurídico salvaguardou, desde a primeira hora, o respeito pela diversidade linguística, sendo esta “um direito e uma característica distintiva” (Aguiar & Alves, 2018, p.236) da organização. Para o Conselho da Europa, o termo plurilinguismo designa a capacidade de um indivíduo de empregar diversas línguas, enquanto a União Europeia utiliza o termo multilinguismo para incluir tanto as competências individuais como as situações sociais.

O Conselho da Europa considera, por isso, que o desenvolvimento da competência multilingue é essencial para o exercício de uma cidadania ativa ao longo da vida (Conseil de l’Union Européene, 2018), definindo-a como “la capacité d’utiliser plusieurs langues de manière appropriée et efficace pour la communication (p.8)” e sublinhando que as competências linguísticas integram uma dimensão histórica e intercultural, a par da competência de leitura e escrita.

Neste sentido, considera-se que a competência multilingue deve ser a pedra angular das políticas educativas de cada país pertencente ao seu espaço, reconhecendo-se a sua importância para o desenvolvimento de uma cultura democrática salutar: “all the languages present in schools and other educational institutions should be explicitly acknowledged, respected and valued, and the linguistic and cultural diversity of pupils and students should be used to support plurilingual and intercultural learning across the curriculum” (Council of Europe, 2022, p.25).

Não se pretende, porém, advogar que todas as línguas presentes numa sala de aula devam ser formalmente ensinadas ou utilizadas em contexto escolar, mas, sim, legitimar as 'vozes' de cada aluno (Coste & Simon, 2009), através de uma postura curiosa e sensível em relação à diversidade linguística e ao perfil linguístico de cada um (Conseil d'Europe, 2018). Defende-se, assim, uma abordagem holística, em que as línguas:

need simply play a role within a plurilingual curriculum seen as all-encompassing and differentiated. 'All-encompassing' because it takes into account the plurality of languages taught, but also brought into the school environment by the school population. 'Differentiated' because the different languages cannot evidently be treated in the same manner or given the same functions and status in the school programme (Coste & Simon, 2009, p.176).

Esta abordagem levanta, todavia, alguns desafios para a escola e para os agentes educativos, especialmente no que diz respeito aos professores de línguas. Ziegler (2013) recorda que a identidade profissional de muitos destes professores se sedimentou em torno do ensino e aprendizagem de uma ou duas línguas, de acordo, de resto, com a perspetiva monolíngue e bilingue que dominou o ensino das línguas até ao início do século (García & Sylvan, 2011).

No que respeita as línguas, o desafio encontra-se, portanto, na travessia a ser realizada entre esta perspetiva estanque, circunscrita ao ensino estrito de uma ou duas línguas – e que, por si, não promove uma maior sensibilidade à diversidade linguística – , e uma perspetiva dinâmica, globalizante, capaz de responder “to the necessary evolution challenging our contemporary societies” (Coste & Simon, 2009, p. 181-182).

6. Escrita colaborativa numa turma multilingue: argumentos teóricos para uma proposta didática

Face ao exposto ao longo do capítulo, consideramos que a aprendizagem da escrita na língua de escolarização pode beneficiar, naturalmente, da legitimação do mosaico de línguas que compõe as salas de aula, especialmente pelo recurso à escrita colaborativa.

Devido à sua natureza manifestamente dialógica, desenvolvem-se interações sociais que, na verdade, são um terreno fértil para a ocorrência de *translanguaging*, um conceito que emergiu no País de Gales no final do século XX, quando acadêmicos e professores galeses começaram a defender a que a aprendizagem separada de línguas, ao contrário de conduzir ao desenvolvimento da competência multilingue, prejudicava estudantes bilíngues [no caso, inglês e galês] (García & Otheguy, 2019). Alternativamente,

Translanguaging goes beyond understanding language as simply what we have traditionally called the 'linguistic' – either named languages or what are seen to be their components – lexicon, morphology, phonology, syntax. Translanguaging, as we will see, incorporates an understanding of how different modes, including our bodies, our gestures, our lives etc., add to the semiotic meaning-making repertoire that is involved in the act of communication (García & Otheguy, 2019, p.8).

Deste modo, Elola e Oskoz (2010), com base em Swain (2000), concluem que, numa atividade colaborativa em que os participantes possuem níveis de conhecimentos linguísticos diversos, o diálogo gerado para identificarem soluções que lhes permitam conceber e comunicar um produto conjunto pode convocar diferentes manifestações e aproximações linguísticas entre eles. Não obstante, considerando-se o pensamento de García (2018) sobre a interação multilingue, em que a mensagem é encontrada “in the social act between the person who emits the message and the one who receives the message. That is, the message is in the languagers” (García, 2018, p. 884), acreditamos que as implicações poderão ser maiores.

As línguas, e, sobretudo, consciência sobre estas, no contexto de uma atividade de escrita colaborativa surgem como mediadoras da construção do próprio conhecimento, e não como obstáculo ao seu desenvolvimento, permitindo o desenvolvimento da competência multilingue - com efeito, pode argumentar-se que a natureza de uma atividade de escrita colaborativa (ver subcapítulo Escrita Colaborativa) exige dos participantes o recurso às mesmas competências que uma interação multilingue.

Por um lado, uma interação deste tipo requer uma postura mais aberta e flexível em relação ao outro, pois sem ela, nenhuma interação terá sucesso (García, 2018),

especialmente se se verificarem diferenças assinaláveis de contexto socioeconómico entre emissor e recetor. O respeito pelo outro é, por isso, fundamental, pois “if the recipient of the message has respect for the person who encodes the message, they will work hard to construct the message, even if the hints given by the features selected by the initiator are not many (García, 2018, p. 886).

A escrita colaborativa promove, também, o desenvolvimento de múltiplas estratégias de negociação, tendo em vista a tomada de decisões, o que, em comunicação multilingue, é vital. Baseando-se em Rhymes (2014), García (2018) enfatiza a importância de “moments of communicative overlap” (p.887), pois estes imprimem um sentimento de pertença, capaz de ultrapassar diferenças como o género, a raça ou a classe.

Storch (2011) sublinha, porém, que, na organização de atividades colaborativas, é importante tomar em consideração a proficiência dos alunos, pois a escrita colaborativa pode não gerar os resultados pretendidos se os grupos não forem heterogéneos. Importa, pois, que o professor ajuste as propostas e a organização dos grupos conforme a natureza multilingue da sua turma, monitorizando as dinâmicas entre os participantes, para não incorrer num resultado indesejado.

Além disso, é igualmente relevante escutar as ‘vozes’ dos escreventes. Com efeito, o estudo de natureza etnográfica desenvolvido, na Austrália, por French (2016) concluiu que os alunos “demonstrated positive attitudes towards their multilingualism, and applied a range of their multilingual resources to individual learning and collaboration at school (p.313). Justifica-se, assim, o repto, para um olhar mais atento sobre as salas de aula multilingues, de forma a desenvolverem-se abordagens pedagógicas plurais e integrantes das diferentes dimensões da criança.

The goal is for students to be aware of their own language practices as well as those of their peers as they are engaged in learning activities. Ultimately, this empowers students themselves so that they are able to adjust their own language practices to take into account their singularities in the pluralities of a multilingual classroom and society. At the same time, a dynamic plurilingual approach helps immigrant newcomer adolescents gain high levels of translanguaging competence that they can carry forth into the world of work and democratic life,

increasingly impacted by global as well as local forces that are multilingual
(García & Sylvan, 2011, p.398-399).

Capítulo III – Metodologia

O terceiro capítulo apresenta o desenho metodológico que orienta o estudo. Em primeiro lugar, estabelece-se o paradigma e a natureza que o enquadram, explorando-se, em seguida, a método de investigação selecionado, designadamente o estudo caso, e os instrumentos de recolha de dados – análise documental e inquérito por questionário. Por fim, explora-se, concretamente, o inquérito por questionário construído para esta investigação, a sua implementação e o método escolhido para o tratamento dos dados recolhidos, a análise de conteúdo.

1. Paradigma e natureza da investigação

Investigar em educação constitui uma tarefa de indesmentível complexidade, sobretudo, porque nos coloca face “a uma realidade originária, constitutiva do sujeito e da sociedade” (Amado, 2014, p. 22). Tenha-se presente, com efeito, que em torno do indivíduo, e da sua educação, se movimentam e influem, continuamente, no tempo, práticas a processos de natureza societária e cultural. Deste modo,

a educação promove intencionalmente o desenvolvimento individual, social e cultural, na medida em que oferece a cada ser humano um património comum (espiritual, material e de competências várias), que vale a pena ser transmitido e, ao mesmo tempo, o prepara para exercer sobre esse património tradicional uma constante adaptação, renovação e enriquecimento (Amado, 2014, p.22).

Por isso, segundo Gonçalves (2010), é cada vez mais necessária a criação e utilização de ferramentas que permitam aumentar a compreensão sobre o fenómeno educativo e os seus agentes, adotando-se uma abordagem sistémica, que conduza a uma perspetiva holística sobre um determinado assunto.

No entanto, exige-se, também, que este processo seja conduzido com o maior rigor possível, sendo este garantido pela qualidade da questão de investigação – afinal, tudo se desenrola a partir desta. De acordo com Stake (2010, p.73), “when you decide which question to ask, then you decide what methods of inquiry to use. Whether intuition or reason tells you, you should think about what you want to know before you think about how to find out”. Desta forma, é também possível ‘domar’ a curiosidade do investigador, sem a qual o ato de investigar jamais ocorreria (White, 2013).

Assim, ao propor-se a explorar *como trabalhar o ensino da escrita de português numa turma multilingue*, este estudo enquadra-se num paradigma interpretativo, ou, segundo alguns autores, socioconstrutivista (Amado, 2014; Creswell, 2013), de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994). Justifica-se, adiante, este enquadramento, assumindo-se *a priori* que os fenómenos sociais resultam “de um sistema complicado de interações dos sujeitos humanos entre si (em sociedade) e com o mundo natural” (Amado, 2014, p.42).

Deste modo, torna-se patente que a ação comporta, inevitavelmente, uma determinada intenção, pelo que, segundo Coutinho (2014), “há que interpretar e compreender os seus significados num dado contexto social” (p.18). Neste sentido, segundo o referencial teórico interpretativo, os termos compreensão, significado, e ação emergem como alternativa à noção científica positivista, baseada nos conceitos explicação, previsão e controlo. Em síntese, dentro deste paradigma, o mais importante é:

a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem. Procura-se o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados. Dito de outro modo, procuram-se os fenómenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem; e, ao mesmo tempo, reconhece-se que essa significação é contextual, isto é, constrói-se e estabelece-se em relação a outros significantes (Amado, 2014, p.40-41).

O papel do investigador é, então, destrinçar a complexidade dos fenómenos, ao invés de, simplesmente, compartimentar os significados em categorias (Creswell, 2013, p.25), suportando-se, para isso, e tanto quanto possível, no ponto de vista dos participantes. Portanto, dado o enfoque que se pretende colocar nas perceções dos participantes sobre o seu processo de ensino, em detrimento dos seus comportamentos (Coutinho, 2014) ou da apresentação de resultados ou produtos meramente positivistas,

o presente estudo assume uma natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2014).

Para o desenvolvimento deste estudo, têm-se, também, presentes as características de um estudo qualitativo sumariadas por Stake (2010), designadamente, a sua natureza: (1) interpretativa, respeitante da diversidade de significados atribuídos pelo sujeito; (2) empírica, pela sua orientação para o que acontece nos contextos reais, com ênfase no naturalismo e no não intervencionismo; (3) contextual, com ênfase no particular, resistentes a visões redutoras e elementares, tendo em vista o desenvolvimento de uma compreensão holística sobre o objeto; e (4) empática, que respeita a diversidade dos intervenientes, considerando os seus quadros de referência e valores.

2. Estudo de Caso

Posto isto – e porque a questão de investigação também seleciona o método que permite conduzir o estudo –, estabelece-se que esta investigação assume características de um estudo de caso.

Até há pouco tempo encarado como uma forma de investigação menor (Amado, 2014), o estudo de caso tem-se afirmado, progressivamente, no âmbito da investigação em educação, como um método credível, em grande parte, devido ao crescente reconhecimento de outros paradigmas que não ‘o tradicional’ de natureza hipotética e dedutiva (Amado, 2014). Assiste-se, hoje, portanto, à:

credibilização das abordagens interpretativas e críticas, a par de uma cada vez maior integração das teorias ecológica e sistémica para a compreensão dos fenómenos sociais, o que vem também reforçar a credibilidade dos estudos de caso que, pela sua natureza holística, tendem a refletir a complexidade dos fenómenos que estudam (Amado, 2014, p.123).

O estudo de caso, adequado a investigações que pretendam dar resposta às questões como e porquê (Rios, 2021), debruça-se sobre o estudo de uma entidade, no seu contexto real, seja ela um indivíduo, um grupo, uma organização, uma comunidade, ou, mesmo uma política ou um projeto (Rios, 2021; Amado, 2014; Creswell, 2013),

sendo essencial delimitar, desde logo, o caso, a unidade de estudo (Creswell, 2013; Anderson & Arsenault, 2002). No mesmo sentido, Johnson e Christensen (2008) sublinham que um “case is defined as a bounded system” (p.406). Logo,

Using the system metaphor, cases are seen as holistic entities that have parts and that act or operate in their environments. Bounded is added that emphasize that you should identify the outline or boundaries of the system – you must determine what the case is and what it is not” (Johnson & Christensen, 2008, p.406).

Não é, porém, um método de investigação rígido, pelo contrário. O estudo de caso permite ao investigador ajustar os seus objetivos e estratégias no tempo, “afunilando aspetos a serem aprofundados e deixando outros de lado” (Rios, 2021, p.15), o que, no fim, favorece simultaneamente a objetividade do estudo e a compreensão global do fenómeno em causa.

Para a sua caracterização, acresce, ainda, o pressuposto teórico de que o investigador não tenciona provocar alterações nas variáveis em estudo (Bordens & Abbott, 2018), o que, em certo modo, é, também, uma das limitações subjacentes ao método. Reconhece-se, portanto, um natural viés que lhe é inerente, podendo este influenciar o entendimento sobre o caso em estudo. Por este motivo, recomenda-se a realização de verificações junto dos próprios participantes ou de revisores externos para avaliar o grau de inferência relativo às conclusões obtidas (Cohen *et al.*, 2018).

Em síntese, o estudo de caso, que permite “estudar o objecto (caso) no seu contexto real, utilizando múltiplas fontes de evidência (qualitativas e quantitativas)”, enquadra-se “numa lógica de construção de conhecimento, incorporando a subjectividade do investigador”. Assume-se, assim, como “uma estratégia poderosa quando o contexto é complexo e quando entrecruza um conjunto complexo de variáveis” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 64).

Os estudos de caso são, normalmente, classificados de acordo com diferentes critérios, sendo um deles a natureza da sua questão e dos seus objetivos. Neste sentido, a presente investigação tem como propósito conduzir um estudo de caso exploratório (Coutinho, 2014), na medida em que se pretende reunir um conjunto de evidências que permitam “aprofundar o conhecimento de determinado contexto sobre o qual pairam

ainda dúvidas e incertezas” (Rios, 2021, p.20), formulando-se, em consequências, novas questões e hipóteses. Por outras palavras, “são o prelúdio para uma investigação subsequente” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 57).

Já segundo a perspectiva de Stake (1999), assinalada por Meirinhos e Osório (2010), a classificação de estudos de caso divide-se entre intrínsecos, instrumentais e coletivos. Assim sendo, estamos, também, perante um estudo de caso de carácter instrumental, pois o “caso é o veículo para compreender ou iluminar um problema ou as condições que afectam não apenas o caso estudado, mas também outros casos” (p. 58) – no que concerne, nomeadamente, o carácter multilingue da turma participante.

Estabelecido o método, cabe-nos expor o restante desenho metodológico, condizente com os objetivos delineados para a investigação. É, com efeito, um processo exaustivo, pois, além da opção pelas técnicas de recolha e análise de dados, implica um número de processos envolventes, entre os quais “conducting a good qualitative sampling strategy, developing means for recording information both digitally and on paper, storing the data, and anticipating ethical issues that may arise” (Creswell, 2013, p.145).

Fazendo um breve parêntesis, a ética não é uma questão despicienda, acompanhando, na verdade, o investigador do início ao fim do estudo. Johnson e Christensen (2008) socorrem-se dos três princípios de Diener e Crandall (1978) para justificar a transversalidade do conceito, visível em diferentes dimensões: (1) a relação entre a sociedade e a ciência, ou seja, a extensão até que os valores e preocupações da sociedade ditam a forma de conduzir uma investigação; (2) a conduta profissional do investigador relativamente a questões como o plágio ou a divulgação de resultados fraudulentos; e (3) a relação com os participantes do estudo, “the most fundamental ethical issue” que, em educação, se desdobra em “issues that must addressed relating to the potential for emotional harm, deception, and protecting the privacy of research participants” (p.128).

Considerando os princípios mencionados e o facto de os participantes no presente estudo pertencerem a uma turma do 4.º ano de escolaridade do EB (entre os 9 e os 10 anos), acautelaram-se, de início, os cuidados de natureza ética implicados no desenvolvimento do estudo. Deste modo, para garantir a participação voluntária das crianças, assim como a proteção dos dados recolhidos, foram assegurados o consentimento informado dos encarregados de educação, assim como a autorização da direção do agrupamento de escolas envolvido, bem como a devida validação prévia do

instrumento de recolha de dados pelo Regulamento Geral de Proteção de Dados e pela Direção-Geral da Educação (DGE).

3. Instrumentos de recolha de dados

Feita a ressalva, e com a certeza de não existirem instrumentos de recolha de dados privilegiados, mas sim instrumentos que permitem dar resposta aos objetivos da investigação, decidiu-se realizar uma análise documental e aplicar um inquérito por questionário entre os participantes do estudo.

3.1. Análise documental

De acordo com Mattar e Ramos (2021), a análise documental é um procedimento de recolha de dados passível de ser utilizado exclusivamente ou a par de outros instrumentos. Caracteriza-se, então, pelo “estudo de documentos que ainda não receberam um tratamento analítico em relação a um determinado objeto de estudo, mesmo que ele já tenha sido analisado outras vezes sob o olhar de outro objeto de estudo” (Cechinel *et al.*, 2016, p.6-7).

Frise-se, ainda, que existem diferentes tipos de documentos, resumidamente, os registos públicos, que incluem um conjunto de publicações, entre os quais, dados estatísticos, decretos-lei, portarias e resoluções, documentos governamentais, documentos curriculares, entre outros; documentos pessoais, que podem incluir materiais produzidos por alunos e professores; documentos visuais, como sejam fotografias e vídeos; e documentos ou artefactos produzidos pelos participantes no estudo e/ou investigadores (Mattar & Ramos, 2021).

Assim, no âmbito da presente investigação, considera-se relevante, a respaldo do enquadramento curricular do estudo, analisar as AE de Português do 4.º ano de escolaridade no que concerne a informação sobre o ensino da escrita, em geral, e o ensino da escrita colaborativa, em particular. Pretende-se, desta forma, responder ao objetivo de investigação: *conhecer os documentos norteadores da prática de ensino da escrita*.

Para o efeito, tem-se também em atenção que os documentos não pessoais, como estes, podem ser encarados como produtos sociais, pelo que a sua análise possibilita “a compreensão de um conjunto, por vezes com substancial complexidade e abrangência, de fenómenos internacionais e interpretativos que estão por detrás da sua produção” (Amado, 2014, p.280).

3.2. Inquérito por questionário

Frequentemente utilizado na investigação em educação, o inquérito por questionário “permite auscultar um número significativo de sujeitos face a um determinado fenómeno social pela possibilidade de quantificar os dados obtidos e de se proceder a inferências e a generalizações” (Batista *et al.*, 2021, pp. 14-15), podendo ser utilizado tanto em estudos de natureza qualitativa, quantitativa ou mista, desde que o seu conteúdo e organização correspondam aos objetivos previamente definidos (Johnson & Christensen, 2008).

Com efeito, “researchers use questionnaires so that they can obtain information about the thoughts, feelings, attitudes, beliefs, values, perceptions, personality, and behavioural intentions of research participants. In other words, researchers attempt to measure many different kinds of characteristics using questionnaires” (Johnson & Christensen, 2008, p.170). São, por isso, uma ferramenta versátil (Johnson & Christensen, 2008), de longo alcance e fácil aplicabilidade, contudo, de natureza impessoal (Coutinho, 2014).

Reflexo da mencionada versatilidade é, também, a existência de três tipos de questionários, que se distinguem pelo tipo de questões e respostas que se presente obter. Assim, os inquéritos por questionário subdividem-se em questionários de respostas fechadas, abertas ou mistos (Hill, 2014). Entre estes, os questionários mistos são os mais utilizados na investigação em educação, pois, globalmente, permitem a obtenção de informação qualitativa capaz de complementar ou contextualizar a informação quantitativa também recolhida (Batista *et al.*, 2021).

Sublinhe-se, ainda, que desenhar um questionário não é uma tarefa simples (Anderson & Arsenault, 2002; Coutinho, 2014) e que o investigador pode (e deve) informar-se sobre o potencial uso de um instrumento já existente, o que contribui, por exemplo, para a afirmação de inquéritos por questionário “cada vez mais fiáveis e sólidos” (Coutinho, 2014, p.111). Porém, dada a natureza exploratória deste estudo, optou-se pela construção, de raiz, de um inquérito por questionário misto, de acordo com princípios previamente sistematizados na literatura.

3.3. Inquérito por questionário: relação com a escrita e o seu processo de aprendizagem

Em primeiro lugar, procurou-se garantir a correspondência entre os itens do questionário e os objetivos de investigação (Mattar & Ramos, 2021), o que, segundo Johnson e Christensen (2008), é o “cardinal principle” (p.172) para o desenho de qualquer inquérito por questionário, tendo-se desenvolvido, ainda, subsequentes objetivos específicos para os itens do instrumento. Desta forma, conciliam-se, por um lado, uma visão retrospectiva em relação ao desenho metodológico já empreitado, mas, também, uma visão prospetiva, orientada para a análise das respostas obtidas, desta forma, garantindo a coerência entre as diferentes partes do estudo (Mattar & Ramos, 2021).

Além disto, considerou-se pertinente seguir os princípios do uso de uma linguagem familiar na elaboração das questões – especialmente devido à faixa etária do público-alvo a quem se dirige –, privilegiando-se, tanto quanto possível, a escrita de itens curtos, precisos e simples (cada item deve abordar somente uma atitude ou objeto), sem palavras ‘emocionalmente’ fortes ou sugestivas de uma resposta (Johnson & Christensen, 2008).

Posteriormente, e em função dos passos tomados anteriormente, foram pensados o formato e a organização dos itens do inquérito por questionário.

Assim, a primeira secção do questionário, ‘relação com a escrita’ é constituída, por um lado, por três questões abertas, que nos levam “into the natural language and worlds” (Johnson & Christensen, 2008, p.176), e por questões de escolha múltipla não exclusivas, com opções de resposta aberta. Na tabela abaixo, apresenta-se, de forma esquemática, a constituição desta secção, com a inclusão dos objetivos de investigação do estudo e do próprio questionário. O conteúdo dos itens está, igualmente, alinhado com a revisão de literatura previamente realizada.

SECÇÃO I	A relação com a escrita	
Objetivos de Investigação	- Conhecer a perceção dos alunos relativamente à sua relação com a escrita.	
Objetivos do questionário	- Identificar comportamentos, opiniões e atitudes dos alunos relacionadas com a escrita. - Explorar a existência de uma dualidade entre a escrita escolar e a escrita extraescolar.	
Itens do questionário	Questões abertas	- Gostas de escrever? Sim? Não? Porquê? - Na tua opinião, escrever é importante? Sim? Não? Porquê?

		- Escrever é fácil ou difícil? Porquê?	
Questões de escolha múltipla		Na escola, escrevo sobretudo: - Sozinho; - Com um ou mais colegas/amigos; - Com o professor; - Outros: _____ - Não escrevo.	Fora da escola, escrevo sobretudo: - Sozinho; - Com amigos; - Com pessoas da minha família; - Outros: _____ - Não escrevo.
		Na escola, escrevo para: - Inventar histórias; - Estudar; - Falar com os colegas; - Resolver fichas de avaliação; - Registrar factos; - Falar com a família (por exemplo, mensagens); - Narrar acontecimentos; - Fazer os trabalhos de casa; - Para exprimir opiniões/sentimentos. - Outros: _____	Fora da escola, escrevo para: - Inventar histórias; - Estudar; - Falar com os colegas; - Resolver fichas de avaliação; - Registrar factos; - Falar com a família (por exemplo, mensagens); - Narrar acontecimentos; - Fazer os trabalhos de casa; - Para exprimir opiniões/sentimentos - Outros: _____
		Quando escrevo na escola: - Estou atento; - Estou concentrado; - Sinto-me inspirado; - Estou aborrecido; - Estou calmo; - Estou motivado; - Sinto-me criativo; - Estou feliz; - Estou triste; - Outros: _____	Quando escrevo fora da escola: - Estou atento; - Estou concentrado; - Sinto-me inspirado; - Estou aborrecido; - Estou calmo; - Estou motivado; - Sinto-me criativo; - Estou feliz; - Estou triste; - Outros: _____
		Na escola, escrevo: - Só na língua portuguesa; - Na língua portuguesa e em outras línguas. Quais? - Só em outras línguas. Quais?	Fora da escola, escrevo: - Só na língua portuguesa; - Na língua portuguesa e em outras línguas. Quais? - Só em outras línguas. Quais?
		Na escola, escrevo: - No caderno; - No livro; - No computador/tablet; - No telemóvel; - Outros: _____	Fora da escola, escrevo: - No caderno; - No livro; - No computador/tablet; - No telemóvel - Outros: _____

Tabela 2 – Constituição da secção do inquérito por questionário «Relação com a escrita»

Já na segunda secção do inquérito por questionário, ‘aprendizagem da escrita’ (ver tabela 3), utilizou-se a escala de *Likert* para a construção de todos os itens, incluindo, por isso, uma série de proposições sobre as quais os inquiridos manifestam o seu grau de concordância ou discordância (Batista *et al.*, 2021).

SECÇÃO II		Aprendizagem da escrita	
Objetivos de Investigação	- Conhecer a perceção dos alunos relativamente ao seu processo de escrita.		
Objetivos do questionário	- Explorar o conhecimento dos alunos sobre todas ou algumas componentes do processo de escrita – planificação, textualização e revisão. - Identificar a familiarização dos alunos com processos de escrita colaborativa.		
Itens do questionário	Escala de <i>Likert</i>	Antes de escrever, sozinho: - Penso no tema; - Identifico o destinatário do texto; - Defino os objetivos para o meu texto; - Penso nas características que o texto deve ter; - Elaboro um texto ou um esquema com aquilo que quero incluir no texto; - Penso nas diferentes partes do texto, por exemplo, introdução, desenvolvimento, conclusão; - Não penso.	Antes de escrever com os meus colegas: - Conversamos sobre o tema e discutimos os nossos pontos de vista; - Identificamos o destinatário do texto; - Definimos objetivos para o nosso texto; - Relembramos as características que o texto deve ter; - Elaboro um texto ou um esquema prévio com as ideias que consideramos mais importantes; - Atribuimos diferentes tarefas para a elaboração do texto; - Não fazemos nada antes de escrever.
		Quando escrevo, sozinho: - Escrevo de acordo com aquilo que me vem à cabeça ou estou a sentir no momento; - Escrevo de acordo com o enunciado da atividade ou do professor; - Escrevo de acordo com o destinatário e os objetivos que eu próprio defini antes;	Quando escrevo com os meus colegas: - Escrevemos de acordo com aquilo que nos vem à cabeça ou estamos a sentir no momento; - Escrevemos de acordo com o enunciado da atividade ou do professor;

	<ul style="list-style-type: none"> - Organizo o conteúdo do texto em parágrafos distintos; - Releio o texto à medida que escrevo, adequando a pontuação e corrigindo eventuais erros ortográficos; - Releio o texto à medida que escrevo, avaliando a organização das ideias/conteúdos; - Penso nas diferentes partes do texto, por exemplo, introdução, desenvolvimento, conclusão; - Não releio o texto até terminar a sua escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escrevemos de acordo com o destinatário e os objetivos que definimos antes; - Escrevemos em simultâneo, falando, entre nós, sobre a progressão do texto; - Temos dificuldade em escrever ao mesmo tempo porque somos muitos; - Cada um escreve na sua vez; - Organizamos o texto em parágrafos distintos; - Alteramos o texto várias vezes, em função daquilo que vamos partilhando sobre o que estamos a fazer; - Adequamos a pontuação e corrigimos eventuais erros ortográficos ao longo da escrita do texto; - Não alteramos o texto nenhuma vez.
	<p>Após terminar o texto, sozinho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quando termino a escrita do texto, não considero necessário revê-lo; - Verifico se organizei o texto em parágrafos distintos, ajustando, se necessário; - Verifico se utilizei adequadamente os sinais de pontuação, ajustando, se necessário; - Verifico se o texto tem erros ortográficos, corrigindo-os, se necessário; - Verifico se o texto cumpre os objetivos que defini inicialmente; - Verifico se cumpri aquilo que o enunciado pede; - Verifico se aquilo que escrevi faz sentido; - Passo o texto a limpo; - Partilho regularmente com os meus colegas aquilo que escrevi para melhorar o meu texto; 	<p>Após terminarmos o texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quando terminamos a escrita do texto, não consideramos necessário revê-lo; - Revemos o texto em conjunto e partilhamos aquilo que pensamos sobre o texto; - Verificamos se organizamos o texto em parágrafos distintos, ajustando, se necessário; - Verificamos se utilizamos adequadamente os sinais de pontuação, ajustando, se necessário; - Verificamos se o texto tem erros ortográficos, corrigindo-os, se necessário; - Verificamos se aquilo que escrevemos faz sentido para todos; - Verificamos se o texto cumpre os objetivos que definimos inicialmente.

		<ul style="list-style-type: none"> - O professor é o único que corrige os meus textos; - Partilho o texto com pessoas que não estão na sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Verificamos se cumprimos aquilo que o enunciado pede; - Passamos o texto a limpo; - O professor é o único que corrige o nosso texto; - Partilhamos o nosso texto com pessoas que não estão na sala da aula.
--	--	--	--

Tabela 3 – Constituição da secção do inquérito por questionário «Aprendizagem da Escrita»

3.3.4. Participantes

O inquérito por questionário foi usado numa turma do 4.º ano de escolaridade, entre os 16 alunos presentes com consentimento dos Encarregados de Educação. Com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, o grupo caracteriza-se pela predominância de alunos oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos, incluindo famílias imigrantes. Tendo o número de participantes variado ao longo do ano letivo, no momento da recolha de dados, o grupo era constituído por 18 alunos, sendo que um recebia apoio em Português Língua Não Materna.

3.3.5. Aplicação dos inquéritos por questionário

Embora alojados na plataforma da Universidade de Aveiro desenvolvida para o efeito, os inquéritos por questionário foram impressos e preenchidos presencialmente, com o auxílio dos investigadores. Esta opção foi ao encontro das recomendações de Mattar e Ramos (2021), que sintetizam potenciais obstáculos na aplicação deste instrumento a crianças no que concerne sua capacidade de leitura, autonomia e atenção. No mesmo sentido, Batista *et al.* (2021) consideram que a aplicação presencial do inquérito por questionário permite motivar mais os participantes a responder, clarificar dúvidas e assegurar uma taxa de resposta de quase 100%.

Com efeito, e apesar dos cuidados supramencionados durante o desenho do próprio instrumento, no momento da aplicação, foi necessário esclarecer algumas dúvidas, especialmente, sobre o significado do vocábulo ‘destinatário’, e auxiliar na leitura do documento (sobretudo, duas participantes com notórias dificuldades na leitura e escrita). A dimensão do questionário, como previsto, causou alguma fadiga nos participantes, pelo que a presença dos investigadores contribuiu para motivá-los no curso do preenchimento. Por fim, salienta-se a interferência ocasional da docente da turma, podendo esta ter influenciado, ainda que pontualmente, a sinceridade de algumas

respostas; não se considera, deste modo, que a validade dos dados tenha sido comprometida.

3.4. Tratamento de dados

Para, numa fase posterior, se proceder à discussão dos resultados, importa estabelecer de que modo se pretende tratar os dados obtidos a partir do inquérito por questionário.

Dado que estamos perante um inquérito por questionário misto, os dados recolhidos serão, então, sujeitos simultaneamente a uma análise estatística, – não sendo, embora, central para o processo – e a uma análise de conteúdo; este último, um método sobejamente utilizado nas ciências sociais pela sua flexibilidade e adaptabilidade às diferentes estratégias e técnicas de recolha de dados, que se afirmou ao longo do tempo a par das investigações de natureza qualitativa (Moura *et al.*, 2021).

Segundo Amado (2014), este método engloba, primeiro, uma “descrição objetiva, sistemática e, eventualmente quantitativa” (p.303) dos dados em análise, tendo em vista a posterior produção de inferências. O mesmo autor (Amado, 2014) enfatiza, também, a seguinte definição de Robert e Bouillaguet (1997), que aqui acompanhamos:

A análise de conteúdo *stricto sensu* define-se como uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata (p.4).

No mesmo sentido, Mattar e Ramos (2021) evidenciam que este método permite, efetivamente, aliar uma abordagem mais quantitativa, que parte, por exemplo, da frequência de determinados elementos constantes da mensagem, a uma abordagem mais qualitativa, que considera “o contexto, os emissores, os recetores e outros elementos de comunicação” (p.436).

Posto isto, para efeito da sua operacionalização, Bardin (1977) estabeleceu que a análise de conteúdo ocorre em três momentos sucessivos, designadamente, a pré-

análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

Se o primeiro momento retrata o “primeiro contacto com os documentos”, em que surgem as “primeiras hipóteses e objetivos” (Coutinho, 2014, p.218), o segundo diz respeito ao processo de tomada de decisão quanto à codificação dos dados, o que envolve escolher a unidade de análise, definir as regras de contagem e as diferentes categorias (Coutinho, 2014). Por fim, o último momento pretende conferir significado e validade aos resultados obtidos (Coutinho, 2014), caracterizando-se, no entanto, pela realização de uma análise reflexiva e crítica que conduzirá, então, a interpretações inferenciais (Bardin, 1977).

Mas, sobretudo, justifica-se o uso da análise de conteúdo pelo “facto de esta ser indissociável das questões e objetivos de investigação, inclusivamente, a tipologia e a técnica de análise de conteúdo selecionadas também irão depender dos mesmos e, obviamente, da natureza da investigação” (Moura *et al.*, 2021, p.58). Acreditamos, assim, que esta aparente maleabilidade e flexibilidade, “aliada à premente necessidade de ter sempre presente a questão de investigação, como bússola que norteia o rumo do investigador” (Moura *et al.*, 2021, p.58), ajudará a garantir a coerência interna do próprio estudo.

Capítulo IV – Resultados

No quarto capítulo, sistematizam-se os dados recolhidos por via da análise documental das AE (2018) de Português destinadas ao 4.º ano de escolaridade e da aplicação dos inquéritos por questionário numa turma do mesmo ano.

1. Análise documental: domínio da escrita nas AE

Considerando que as AE (2018) são o documento curricular base para orientar os professores nos processos de planificação e realização das aulas, assim como de avaliação das aprendizagens dos alunos, recuperamos dois dos objetivos do estudo – designadamente, *conhecer os documentos norteadores da prática de ensino da escrita (AE Português 1.º ciclo EB)* e *conhecer o processo de escrita dos alunos*, assim como os objetivos do inquérito por questionário – para os entrelaçar com a estratégia da escrita colaborativa, em foco no estudo.

Deste modo, sistematizaram-se os conhecimentos, capacidades e atitudes que os alunos, no final do 1.º ciclo, devem dominar no âmbito da escrita, assim como as ações estratégicas de ensino orientadas para o PASEO recomendadas. Sempre que possível, a cada uma, foi associada a componente do processo de aprendizagem de escrita correspondente, de acordo com os seguintes critérios de inclusão, e com base no enquadramento teórico realizado:

- Planificação: referências explícitas ao nome da componente e a processos de pesquisa de informação, identificação do destinatário e objetivos da produção escrita e ao conhecimento prévio sobre as características do género e organização (Gomes *et al.*, 2016);
- Textualização: referências explícitas ao nome da componente e aos processos de formulação linguística dos conteúdos ativados durante a planificação, assim como a articulação linguística através de mecanismos de coesão linguística e coerência lógica (Barbeiro & Pereira, 2007).
- Revisão: referências explícitas ao nome da componente e a mecanismos de verificação e/ou correção e de autocorreção e heterocorreção (Barbeiro & Pereira, 2007).

Além disto, considerou-se que referências a processos e natureza “colaborativa”, “coletiva”, “conjunto”, “grupo” ou “heterocorreção” permitem, igualmente, aferir a inclusão de mecanismos de escrita colaborativa nas AE (2018).

Apresenta-se, assim, o resultado desta sistematização na tabela 4, imediatamente abaixo:

Aprendizagens Essenciais	Explorar o conhecimento dos alunos sobre todas ou algumas componentes do processo de escrita – planificação, textualização e revisão	Componentes	Identificar a familiarização dos alunos com processos de escrita colaborativa
Conhecimentos, capacidades e atitudes	Escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto.	Textualização	“Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo”.
	“Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo”.	Planificação Textualização Revisão	
	“Usar frases complexas para exprimir sequências e relações de consequência e finalidade”.	Textualização	
	“Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto”.	Revisão	
	“Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).	Textualização	
	“Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica”.	Textualização	
Ações estratégicas de ensino orientadas para o PASEO	“Desenvolvimento e consolidação de conhecimento relacionado com o alfabeto e com as regras de ortografia, ao nível da correspondência grafema-fonema e da utilização dos sinais de escrita (diacríticos, incluindo os acentos; sinais gráficos; sinais de	-	Elaboração de um texto prévio ou elaboração coletiva de conteúdos para o texto; “Revisão (em função dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do texto) e aperfeiçoamento

	pontuação e sinais auxiliares de escrita).		textual, o que implica reler, avaliar (com recurso a auto e a heteroavaliação) e corrigir”;
	“Consciencialização da existência de diferentes modos de organizar um texto, tendo em conta finalidades como narrar, descrever, informar”.	-	
	“Modificação textual com recurso à manipulação de frases e de segmentos textuais (expansão, redução, paráfrase), bem como à alteração de perspetiva ou descrição de personagens, por exemplo.	Textualização	
	“Planificação do que se vai escrever através de procedimentos que impliquem, por exemplo, decidir o tema e a situação de escrita, definir o objetivo da escrita; decidir o destinatário do texto, conhecer as características do género textual que se pretende escrever.	Planificação	
	“Elaboração de um texto prévio ou elaboração coletiva de conteúdos para o texto”.	Planificação	
	“Textualização individual a partir do texto prévio, o que implica reformulação do conteúdo à medida que se vai escrevendo”.	Textualização	
	“Revisão (em função dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do texto) e aperfeiçoamento textual, o que implica reler, avaliar (com recurso a auto e a heteroavaliação) e corrigir”.	Revisão	
	“Preparação da versão final, que implica passar a limpo (adequado para editar e reproduzir textos)”.	Revisão	

Tabela 4 – As componentes do processo de escrita e a escrita colaborativa nas AE

No capítulo subsequente, discutem-se, no âmbito do presente estudo, os resultados aqui sistematizados.

2. Inquérito por questionário: o processo de aprendizagem da escrita

2.1. Planificação individual

Apresentam-se, em seguida, os dados estatísticos recolhidos relativos à planificação individual, designadamente: o número de participantes que selecionou uma das cinco opções previstas no âmbito da escala de Likert adotada no estudo (DT- discordo totalmente; D – discordo; I – indiferente; C – concordo; CT – concordo totalmente); a média aritmética (MT), que assinala o termo médio, sendo obtido através quociente da soma dos números pelo número deles; e o desvio padrão (DT), indicativo da dispersão dos valores em torno da sua média.

Antes de escrever, sozinho:	DT	D	I	C	CT	Média Aritmética	Desvio Padrão
Penso no tema	1	0	1	8	6	4.13	1.02
Identifico o destinatário do texto	0	2	4	7	3	3.69	0.95
Defino objetivos para o meu texto	0	2	6	5	3	3.56	0.93
Penso nas características que o texto deve ter	0	0	2	4	10	4.5	0.73
Elaboro um texto ou um esquema com aquilo que quero incluir no texto	5	0	1	5	5	3.31	1.7
Penso nas diferentes partes do texto, por exemplo, introdução, desenvolvimento, conclusão	2	1	2	6	5	3.69	1.35
Não faço nada antes de escrever	11	2	3	0	0	1.5	0.82

Tabela 5 – Dados estatísticos relativas à planificação individual

Da observação dos dados recolhidos no que respeita à componente da planificação do processo de escrita, quando realizada individualmente, é possível concluir que as médias aritméticas mais elevadas – e, por isso, localizadas em torno da maior concordância – correspondem às proposições **penso no tema** (4.13) e **penso nas características que o texto deve ter** (4.5).

Na mesma linha, a asserção que gerou uma média aritmética menor foi **não faço nada antes de escrever**, o que sugere um aparente consenso entre os participantes sobre a necessidade de realizar alguma tarefa antes do processo de textualização. Esta observação é reforçada pelo desvio padrão de 0.82, que, sendo dos valores mais próximos do 0 entre todas as proposições, reflete uma maior homogeneidade de percepção entre os participantes do estudo.

Sobressai, ainda, a proposição **elaboro um texto ou um esquema com aquilo que quero incluir no texto**, que, com a média aritmética de 3.31 (a segunda mais baixa) e desvio padrão 1.7 (o maior valor), é a afirmação mais divisiva entre todas as propostas nesta etapa.

2.2. Planificação colaborativa

Apresentam-se, em seguida, os dados estatísticos recolhidos relativos à planificação colaborativa, designadamente: o número de participantes que selecionou uma das cinco opções previstas no âmbito da escala de Likert adotada no estudo (DT- discordo totalmente; D – discordo; I – indiferente; C – concordo; CT – concordo totalmente); a média aritmética (MT), que assinala o termo médio, sendo obtido através quociente da soma dos números pelo número deles; e o desvio padrão (DT), indicativo da dispersão dos valores em torno da sua média.

Antes de escrever com os meus colegas:	DT	D	I	C	CT	Média Aritmética	Desvio Padrão
Conversamos sobre o tema e discutimos os nossos pontos de vista	0	0	2	6	8	4.38	0.72
Identificamos o destinatário do texto	0	2	3	5	6	3.94	1.06
Definimos objetivos para o nosso texto	0	0	5	5	6	4.06	0.85
Relembramos as características que o texto deve ter	0	0	3	6	7	4.25	0.77
Elaboramos um texto prévio ou um esquema com as ideias que consideramos mais importantes	2	1	3	5	5	3.63	1.36
Atribuímos diferentes tarefas para a elaboração do texto	1	0	9	3	3	3.44	1.03
Não fazemos nada antes de escrever	10	2	2	1	1	1.81	1.28

Tabela 6 – Dados estatísticas relativos à planificação colaborativa

Relativamente ao processo de planificação conjunto, destacam-se as proposições **conversamos sobre o tema e discutimos os nossos pontos de vista e relembramos as características que o texto deve ter**. Estas geraram as médias aritméticas (4.38 e 4.25, respetivamente) mais elevadas, com menor dispersão no intervalo (desvios-padrão 0.72 e 0.77, respetivamente), o que permite concluir que entre os 16 participantes do estudo há consenso positivo global em relação à realização destas tarefas.

No outro lado do espectro, destaca-se, em primeiro lugar, a afirmação **não fazemos nada antes de escrever**, com a média aritmética de 1.81 (a menor do grupo) e o desvio padrão 1.28 (o segundo maior). Infere-se, por um lado, que a maioria dos participantes acredita que antes da planificação se realizam algumas tarefas, mas, por outro lado, verifica-se uma dispersão elevada no conjunto do grupo relativamente a proposições mais consensuais em grau.

Observa-se, ainda, uma semelhança nos dados recolhidos entre a planificação coletiva e individual. No que respeita a elaboração de um texto prévio ou esquema com as ideias consideradas mais importantes, os dados permitiram gerar a média aritmética 3.63 e o maior desvio padrão do conjunto, respetivamente, 1.36. Situando-se pouco mais acima do valor intermédio (indiferente), a proposição originou a maior dispersão entre o conjunto, sugerindo um menor consenso entre os participantes.

2.3. Textualização individual

Apresentam-se, em seguida, os dados estatísticos recolhidos relativos à textualização individual, designadamente: o número de participantes que selecionou uma das cinco opções previstas no âmbito da escala de Likert adotada no estudo (DT- discordo totalmente; D – discordo; I – indiferente; C – concordo; CT – concordo totalmente); a média aritmética (MT), que assinala o termo médio, sendo obtido através quociente da soma dos números pelo número deles; e o desvio padrão (DT), indicativo da dispersão dos valores em torno da sua média.

Quando escrevo, sozinho:	DT	D	I	C	CT	Média Aritmética	Desvio Padrão
Escrevo de acordo com aquilo que me vem à cabeça ou estou a sentir no momento	1	3	2	5	5	3.63	1.31
Escrevo de acordo com o enunciado da atividade ou do professor	0	0	1	9	6	4.31	0.6

Escrevo de acordo com o destinatário e os objetivos que eu próprio defini antes;	0	2	3	5	6	3.94	1.06
Organizo o conteúdo do texto em parágrafos distintos;	0	1	5	6	4	3.81	0.91
Releio o texto à medida que escrevo, adequando a pontuação e corrigindo eventuais erros ortográficos	0	1	3	4	8	4.19	0.98
Releio o texto à medida que escrevo, avaliando a organização das ideias/conteúdos	0	1	3	6	6	4.06	0.93
Penso nas diferentes partes do texto, por exemplo, introdução, desenvolvimento, conclusão	3	1	2	3	7	3.63	1.59
Não releio o texto até terminar a sua escrita	8	0	2	2	4	2.63	1.78

Tabela 7 – Dados estatísticos relativas à textualização individual

Na componente de textualização, a nível individual, destaca-se, desde logo, a proposição **escrevo de acordo com o enunciado da atividade ou do professor**, com a média aritmética mais elevada do conjunto (4.31), mas, também, o menor desvio padrão. Estes dados sugerem, portanto, que, no ato da escrita *per se*, as instruções do professor ou do enunciado são determinantes para o os participantes do estudo.

Salientam-se, imediatamente a seguir, e de acordo com o mesmo raciocínio, as proposições **releio o texto à medida que escrevo, adequando a pontuação e corrigindo eventuais erros ortográficos** (média aritmética 4.19 e desvio padrão 0.98) e **releio o texto à medida que escrevo, avaliando a organização das ideias/conteúdos** (média aritmética 4.06 e desvio padrão 0.93).

Já a proposição **não releio o texto até terminar a sua escrita** tolhe a média aritmética mais baixa (2.63) e o desvio padrão mais elevado (1.78). Deste modo, depreende-se que enquanto metade dos participantes percebe, com clareza, que a releitura do texto durante a sua textualização é relevante, a outra metade dispersa-se entre a indiferença, concordância e total concordância.

Por fim, com médias aritméticas pouco acima de 3, sobressaem as proposições **penso nas diferentes partes do texto, por exemplo, introdução, desenvolvimento, conclusão** (3.63) e **escrevo de acordo com aquilo que me vem à cabeça ou estou a sentir no momento** (3.63), que registam o segundo e terceiro desvio padrões mais elevado do conjunto, respetivamente, 1.59 e 1.31. Infere-se, assim, uma relativa

ausência de homogeneização nas percepções dos participantes do estudo relativamente a estes dois pontos.

2.4. Textualização Colaborativa

Apresentam-se, em seguida, os dados estatísticos recolhidos relativos à textualização colaborativa, designadamente: o número de participantes que selecionou uma das cinco opções previstas no âmbito da escala de Likert adotada no estudo (DT- discordo totalmente; D – discordo; I – indiferente; C – concordo; CT – concordo totalmente); a média aritmética (MT), que assinala o termo médio, sendo obtido através quociente da soma dos números pelo número deles; e o desvio padrão (DT), indicativo da dispersão dos valores em torno da sua média.

Quando escrevo com os meus colegas:	DT	D	I	C	CT	Média Aritmética	Desvio Padrão
Escrevemos de acordo com aquilo que nos vem à cabeça ou estamos a sentir no momento	1	3	3	4	5	3.56	1.31
Escrevemos de acordo com o enunciado da atividade ou do professor	0	0	1	6	9	4.5	0.63
Escrevemos de acordo com o destinatário e os objetivos que definimos antes.	1	0	5	3	7	3.94	1.18
Escrevemos em simultâneo, falando, entre nós, sobre a progressão do texto	1	2	0	3	10	4.19	1.33
Temos dificuldade em escrever ao mesmo tempo porque somos muitos.	3	4	2	0	7	3.25	1.69
Cada um escreve na sua vez	1	0	4	7	7	4	1.15
Organizamos o texto em parágrafos distintos	0	2	3	4	4	4	1.1
Alteramos o texto várias vezes, em função daquilo que vamos partilhando sobre o que estamos a fazer	2	0	7	3	4	3.44	1.26
Adequamos a pontuação e corrigimos eventuais erros ortográficos ao longo da escrita do texto	0	1	2	6	7	4.19	0.91
Não alteramos o texto nenhuma vez.	10	0	4	2	0	1.88	1.2

Tabela 8 – Dados estatísticas relativos à textualização colaborativa

À semelhança da componente de textualização individual, também neste grupo a proposição **escrevemos de acordo com o enunciado da atividade ou do professor**

colhe uma unanimidade clara entre os participantes do grupo, justificada pela média aritmética de 4.5 e desvio padrão de 0.63. Ecoando, também, o processo de escrita individual, surge, ainda, a afirmação **adequamos a pontuação e corrigimos eventuais erros ortográficos ao longo da escrita do texto**, com a média aritmética 4.19 e o desvio padrão 0.91.

A mesma média aritmética (4.19) foi gerada a partir dos dados recolhidos respeitantes à proposição **escrevemos em simultâneo, falando, entre nós, sobre a progressão do texto**. No entanto, o desvio padrão calculado é o segundo mais elevado do conjunto (1.33), o que sugere uma relativa ausência de consenso relativamente a esta atividade.

Ainda menos unânimes foram os resultados obtidos a partir da afirmação **temos dificuldade em escrever ao mesmo tempo porque somos muitos**, tendo-se registado a média 3.25 e o desvio padrão 1.69, o mais elevado do conjunto; no mesmo sentido, importa salientar as proposições **escrevemos de acordo com aquilo que nos vem à cabeça ou estamos a sentir no momento** (média aritmética 3.56 e desvio padrão 1.33) e **alteramos o texto várias vezes, em função daquilo que vamos partilhando sobre o que estamos a fazer** (média aritmética 3.44 e desvio padrão 1.26).

Destacam-se, ainda, as proposições **cada um escreve na sua vez e organizamos o texto em parágrafos distintos**, pois apesar das médias aritméticas elevadas (4), que refletem um visível grau de concordância, constata-se uma relativa dispersão entre os dados, respetivamente, 1.15 e 1.1.

Por fim, a asserção **não alteramos o texto nenhuma vez** gerou a maior discordância entre os participantes do estudo, como se observa pela média 1.88. No entanto, também esta não foi unânime, verificando-se valores díspares no conjunto (desvio padrão 1.2).

2.5. Revisão individual

Apresentam-se, em seguida, os dados estatísticos recolhidos relativos à revisão individual, designadamente: o número de participantes que selecionou uma das cinco opções previstas no âmbito da escala de Likert adotada no estudo (DT- discordo totalmente; D – discordo; I – indiferente; C – concordo; CT – concordo totalmente); a média aritmética (MT), que assinala o termo médio, sendo obtido através quociente da soma dos números pelo número deles; e o desvio padrão (DT), indicativo da dispersão dos valores em torno da sua média.

Após terminar o texto, sozinho:	DT	D	I	C	CT	Média Aritmética	Desvio Padrão
Quando termino a escrita do texto, não considero necessário revê-lo	7	1	6	0	2	2.31	1.4
Verifico se organizei o texto em parágrafos distintos, ajustando, se necessário	1	1	4	4	6	3.81	1.22
Verifico se utilizei adequadamente os sinais de pontuação, ajustando, se necessário	0	0	3	6	7	4.25	0.77
Verifico se o texto tem erros ortográficos, corrigindo-os, se necessário	0	0	1	5	10	4.56	0.63
Verifico se o texto cumpre os objetivos que defini inicialmente	0	0	3	8	5	4.13	0.72
Verifico se cumpri aquilo que o enunciado pede	0	0	3	4	9	4.28	0.91
Verifico se aquilo que escrevi faz sentido	0	0	2	3	11	4.56	0.73
Passo o texto a limpo	2	0	5	6	3	3.5	1.21
Partilho regularmente com os meus colegas aquilo que escrevi para melhorar o meu texto	1	2	4	6	3	3.5	1.15
O professor é o único que corrige os meus textos	1	0	4	3	8	4.06	1.18
Partilho o texto com pessoas que não estão na sala de aula.	4	3	2	5	2	2.88	1.45

Tabela 9 – Dados estatísticos relativos à revisão individual

No que concerne à terceira componente do processo de escrita a nível individual, sobressaem pelas médias aritméticas mais elevadas e desvios-padrão mais baixos as proposições **verifico se o texto tem erros ortográficos, corrigindo-os, se necessário** (média aritmética 4.56 e desvio padrão 0.63) e **verifico se aquilo que escrevi faz sentido** (média aritmética 4.56 e desvio padrão 0.73). Constata-se, deste modo, um elevado grau de concordância e unanimidade entre os participantes.

No mesmo sentido, importa destacar, ainda, as asserções **verifico se cumpri aquilo que o enunciado pede** (média aritmética 4.28 e desvio padrão 0.91), **verifico se utilizei adequadamente os sinais de pontuação, ajustando, se necessário** (média aritmética 4.25 e desvio padrão 0.77) e **verifico se o texto cumpre os objetivos que**

defini inicialmente (média aritmética 4.13 e desvio padrão 0.72). A proposição **o professor é o único que corrige os meus textos** foi, também, fruto de uma notória concordância (média aritmética 4.06), mas constata-se uma maior dispersão pelo conjunto da escala (1.18).

Já a afirmação **quando termino a escrita do texto, não considero necessário revê-lo** foi objeto da maior discordância por parte dos participantes do estudo (média aritmética 2.31), embora com determinado grau de variabilidade (desvio padrão 1.4), inferindo-se, assim, que os participantes possuem consciência em relação a alguns mecanismos de revisão.

Dados semelhantes foram, ainda, obtidos, a partir da proposição **partilho o texto com pessoas que não estão na sala de aula** (média aritmética 2.88 e desvio padrão 1.45).

2.6. Revisão colaborativa

Apresentam-se, em seguida, os dados estatísticos recolhidos relativos à revisão colaborativa, designadamente: o número de participantes que selecionou uma das cinco opções previstas no âmbito da escala de Likert adotada no estudo (DT- discordo totalmente; D – discordo; I – indiferente; C – concordo; CT – concordo totalmente); a média aritmética (MT), que assinala o termo médio, sendo obtido através quociente da soma dos números pelo número deles; e o desvio padrão (DT), indicativo da dispersão dos valores em torno da sua média.

Após terminarmos o texto:	DT	D	I	C	CT	Média Aritmética	Desvio Padrão
Quando terminamos a escrita do texto, não consideramos necessário revê-lo	7	2	3	2	2	2.38	1.5
Revemos o texto em conjunto e partilhamos aquilo que pensamos sobre o texto	0	0	4	5	7	4.19	0.83
Verificamos se organizamos o texto em parágrafos distintos, ajustando, se necessário	0	0	2	9	5	4.19	0.66
Verificamos se utilizamos a adequadamente os sinais de pontuação, ajustando, se necessário	0	0	3	6	7	4.25	0.77
Verificamos se o texto tem erros ortográficos, corrigindo-os, se necessário	0	0	3	5	8	4.31	0.79

Verificamos se aquilo que escrevemos faz sentido para todos	0	0	3	6	7	4.25	0.77
Verificamos se o texto cumpre os objetivos que definimos inicialmente	1	0	3	6	6	4	1.1
Verificamos se cumprimos aquilo que o enunciado pede	0	0	0	7	9	4.56	0.51
Passamos o texto a limpo	2	1	5	5	3	3.38	1.26
O professor é o único que corrige o nosso texto	1	1	3	3	8	4	1.26
Partilhamos o nosso texto com pessoas que não estão na sala da aula	3	2	4	3	4	3.19	1.47

Tabela 10 – Dados estatísticos relativos à revisão colaborativa

No que diz respeito ao processo de revisão colaborativa, os dados mostram que a asserção **verificamos se cumprimos aquilo que o enunciado pede** registou a média aritmética mais elevada do conjunto (4.56) e o menor desvio padrão (0.51), constatando-se, assim, um consenso positivo e geral em relação a esta variável. Logo em seguida, surge a proposição **verificamos se o texto tem erros ortográficos, corrigindo-os, se necessário**, tendo resultado na média aritmética 4.31 e desvio padrão 0.79.

Com a mesma média aritmética e desvio padrão, 4.25 e 0.77, respetivamente, observam-se as afirmações **verificamos se utilizamos a adequadamente os sinais de pontuação, ajustando, se necessário** e **verificamos se aquilo que escrevemos faz sentido para todos**.

Do mesmo modo, afigura-se pertinente salientar que, apesar de ter sido fruto de uma firme concordância (média aritmética 4), a proposição **o professor é o único que corrige o nosso texto** evidencia uma menor homogeneidade por parte dos participantes, cujas respostas variam na totalidade da escala de resposta (desvio padrão 1.26).

Por fim, espelhando os resultados obtidos no grupo da revisão a nível individual, as respostas para a asserção **quando terminamos a escrita do texto, não consideramos necessário revê-lo**, resultou na média aritmética 2.38 e no desvio padrão 1.5. É, portanto, possível inferir que os participantes no estudo concordam, modo geral, que a revisão do texto deve ser efetuada.

Da mesma forma, a afirmação **partilhamos o nosso texto com pessoas que não estão na sala da aula** registou a segunda média aritmética mais baixa (3.19), com as respostas a preencher todo o espectro da escala (desvio padrão 1.47).

3. Inquérito por questionário: a relação com a escrita

Esmiuçando, agora, a relação que os participantes do estudo estabelecem com a escrita, desenhamos o seu perfil enquanto escreventes, considerando ambos os contextos escolar e extraescolar.

3.1. Escrever: atividade individual ou social/colaborativa?

Em contexto escolar (ver gráfico 1), entre os 16 participantes no inquérito, observa-se que 14 participantes afirmam que escrevem sozinhos, 14 com um mais colegas e 5 com o professor. Apenas um participante registou uma perceção diversa, designadamente, “podemos conversar sobre trabalhos *etc*”.

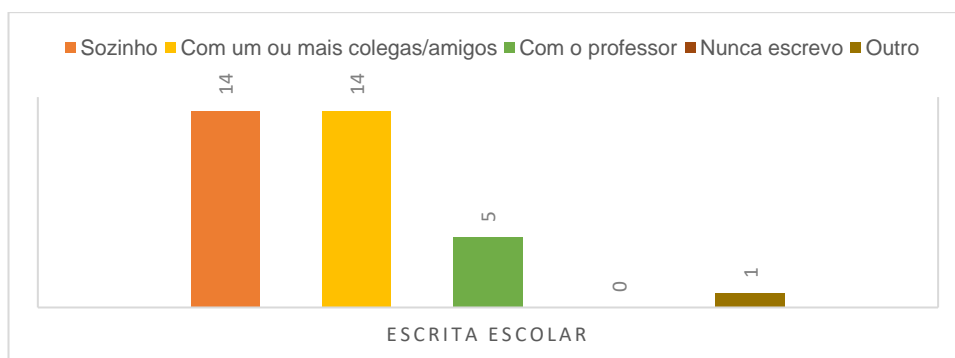
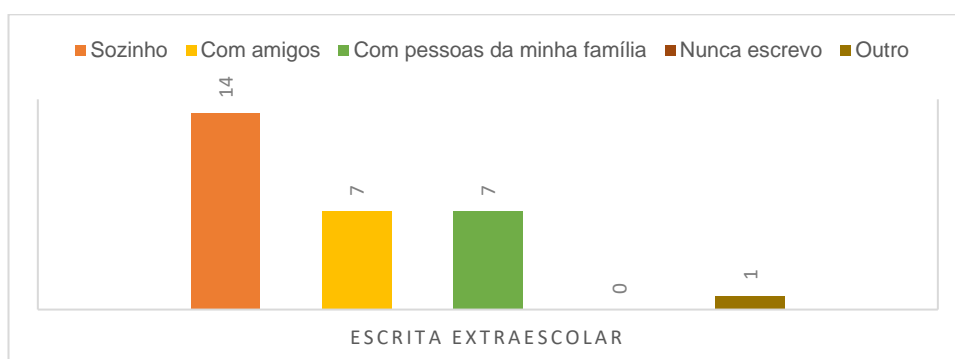


Gráfico 1 – Escrever em contexto escolar: atividade individual ou social/colaborativa?

Já em contexto extraescolar (ver gráfico 2), 14 participantes afirmam que escrevem sozinhos, enquanto 7 o fazem com amigos; o mesmo número escreve, também, com pessoas da mesma família. Um participante reforçou na opção *outro* que, em casa, escreve sozinho, “sozinho porque em casa escrevo sozinho”.



Observa-se, assim, que a maioria dos participantes encara a escrita simultaneamente como um ato individual e um ato social/colaborativo, em ambos os contextos em análise. A diferença mais significativa constata-se ao nível das pessoas com quem dizem escrever, isto é, colegas, amigos, família, professores, outro, salientando-se o surgimento da família e a ausência do professor em contexto extraescolar.

3.2. Escrever: com que finalidade?

Já no que respeita a finalidade do ato da escrita, na escola, entre os 16 participantes, 14 consideram escrever para estudar, 10 para inventar histórias, 8 para resolver fichas de avaliação, 8 para fazer os trabalhos de casa, 3 para falar com os colegas, 3 para narrar acontecimentos, 2 para enviar mensagens à família e, um, recorrendo à opção *outro*, para “qunpli regla”.

Fora da escola, a alternativa inventar histórias foi registada pelo maior número de participantes (14), sendo seguida por estudar (9) e fazer trabalhos de casa (9). Depois, 4 participantes afirmam escrever para falar com os colegas, 4 para enviar mensagens à família, 3 para registar factos, 3 para narrar acontecimentos, um para exprimir opiniões e sentimentos e nenhum para resolver fichas de avaliação; um, recorrendo à alternativa *outro*, para “qunpli regla”.

A intersecção entre a finalidade da escrita e os contextos escolar e extraescolar pode ser observado no gráfico 3.

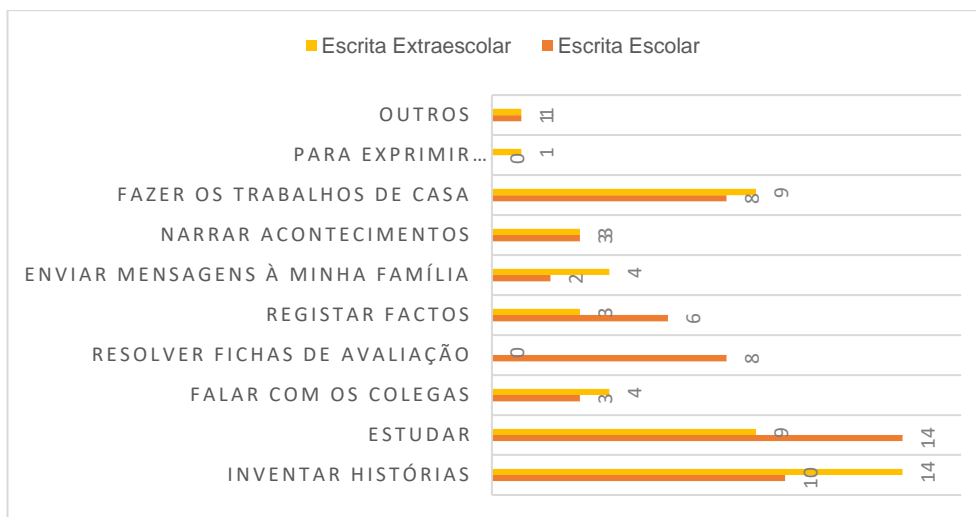


Gráfico 3 – Escrita escolar e extraescolar: com que finalidade?

Em geral, os resultados evidenciam, que a maioria dos participantes escreve para inventar histórias, estudar e fazer os trabalhos de casa; no entanto, enquanto estudar para escrever é realizado em contexto escolar, as opções restantes são realizadas em contexto extraescolar.

3.3. Escrever: que emoções desperta?

Quando escreve na escola, a maioria dos participantes sente-se calma (14), concentrada (13) e atenta (11). Seguem-se 10 participantes que consideram sentir-se criativos e 9 felizes. A uma maior distância, 7 sentem-se inspirados, 5 motivados, um triste e um alegre; nenhum disse estar aborrecido.

Em contexto extraescolar, 11 participantes sentem-se criativos e 10 registaram sentir-se concentrados, inspirados e calmos. Observa-se, ainda, que 8 dizem estarem felizes, 7 estão atentos, 4 motivados, um aborrecido e um triste; um participante acrescentou, “sitom chatiada”.

Pode observar-se, assim, no gráfico 4, as emoções despertadas pela escrita nos participantes mediante os contextos em análise.

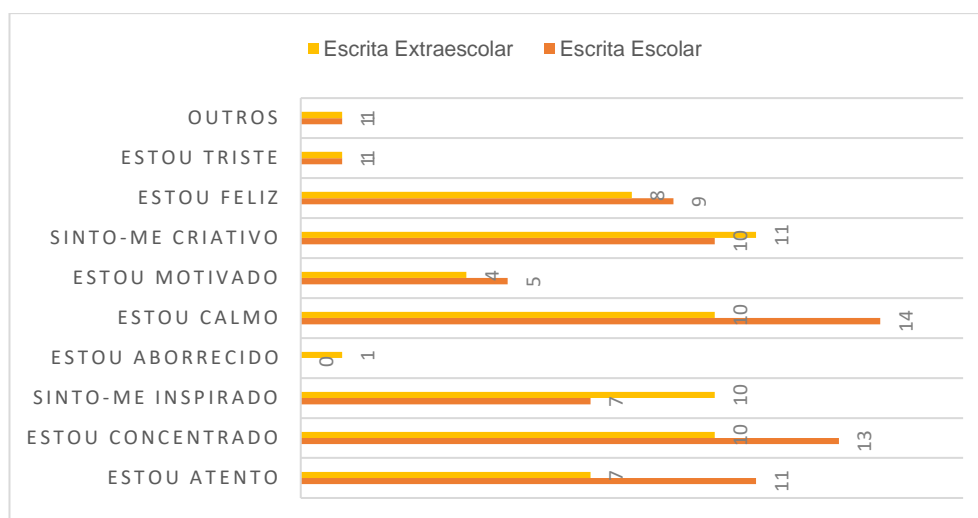


Gráfico 4 – Escrita escolar e extraescolar: que emoções desperta?

Constata-se, deste modo, que a maioria dos participantes associa emoções positivas à escrita. Em contexto escolar, destacam-se, a calma, a concentração e a atenção, enquanto em contexto extraescolar sobressai, em primeiro lugar, a criatividade, e, depois, a calma, a concentração e a inspiração.

3.4. Escrever: em que língua?

Na escola, a maioria dos participantes escreve em português e noutras línguas (14). Entre estes, 12 registaram escrever em inglês, um em *brasileiro*¹ e outro em crioulo. Os restantes 2 escrevem, somente, em português.

Já fora da escola, entre o total de participantes, 9 escrevem em português e noutra língua, designadamente, espanhol (3), inglês (3), *brasileiro*² (1) e *venezuelano*³ (1). Exclusivamente fora da escola, um dos participantes diz escrever em crioulo.

O gráfico 5, abaixo, esquematiza, assim, o uso do português e/ou de outras línguas em contexto escolar e extraescolar.

¹ De acordo com a transcrição literal dos resultados (referência ao português do Brasil).

² De acordo com a transcrição literal dos resultados (referência ao português do Brasil).

³ De acordo com a transcrição literal dos resultados (referência ao espanhol da Venezuela).

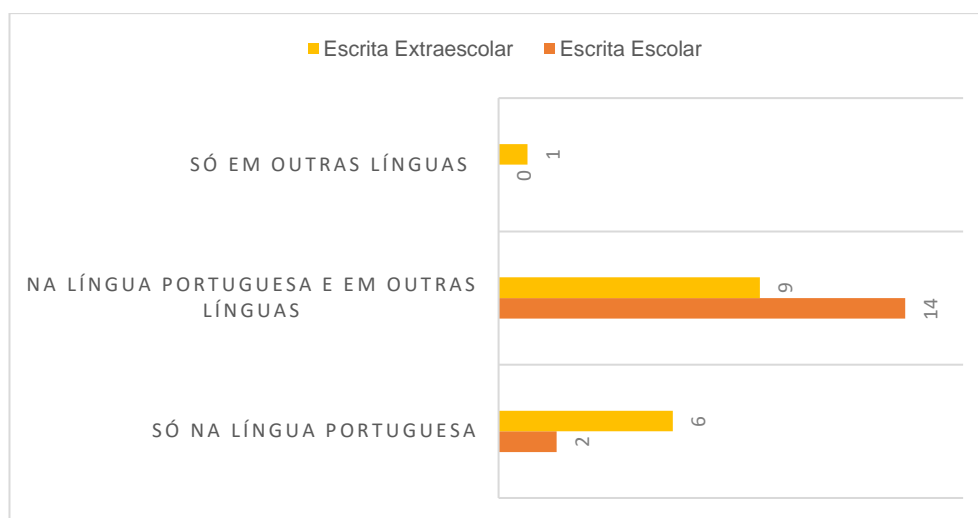


Gráfico 5 – Escrita escolar e extraescolar: em que línguas?

No que respeita à língua utilizada para escrever, é possível concluir, desde logo, que a maioria dos participantes considera escrever em mais do que uma língua, seja em contexto escolar, seja em contexto extraescolar; as diferenças observadas entre contextos serão posteriormente discutidas.

3.5. Escrever: onde?

Em contexto escolar, num total de 16 participantes, 13 participantes escrevem no caderno e no computador/tablet e 12 no livro. Além disto, 2 escrevem numa “folha de linhas”, um nas “fichas” e um em “folias”.

Já fora da escola, 13 participantes escrevem no caderno, 12 no computador/tablet e 6 no livro. Neste âmbito, 9 dizem escrever, também, no telemóvel e 4, recorrendo à opção outro, em folhas (“folha”, “numa folha de papel”, “numa folha” e “folias”).

Estes dados podem observar-se no gráfico 6, abaixo.

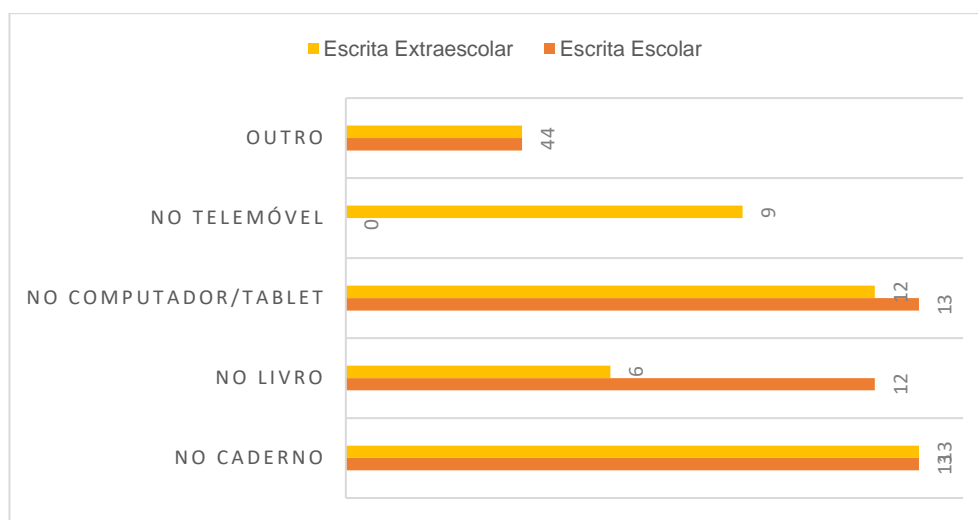


Gráfico 6 – Escrita escolar e extraescolar: onde?

Os resultados mostram, em geral, uma relativa homogeneidade entre os participantes nos meios utilizados para escrever, quer na escola, quer fora, sobressaindo, no entanto, o facto de não utilizarem o telemóvel em contexto escolar.

3.6. Escrever: uma atividade importante?

Em primeiro lugar, as respostas recolhidas mostram que todos os participantes consideram que escrever é importante. Deste modo, considerando, por um lado, que a competência escrita é fundamental em todos os domínios da vida (Bazerman *et al.*, 2018; Graham *et al.*, 2012a; Graham, 2019) e, por outro lado, o peso que esta aporta no percurso escolar dos estudantes (Graham, 2019; Carvalho, 2011), foram criadas as seguintes categorias de análise e critérios de inclusão:

- **Domínio pessoal:** referências a competências e emoções desenvolvidas pelos participantes através da escrita.
- **Domínio social:** referências à escrita enquanto meio de comunicação/sociabilização com o outro.
- **Domínio profissional:** referências à escrita enquanto meio de comunicação em contexto profissional.
- **Domínio escolar:** referência ao uso da escrita em contexto escolar.
- **Outro:** respostas que não se enquadram em nenhuma das categorias acima.

Quando aplicável, uma resposta poderá enquadrar-se em mais do que uma categoria de análise.

Categorias de análise	Respostas dos participantes
Domínio pessoal (6)	“Sim, porque ajuda melhor a tua imaginação”; “Sim Porque: fás bem”; “Sim, porque pode nos ajuda”; “Na minha opinião, escrever é importante porque é uma boa forma de treinar a criatividade”; “Sim, para mim é super importante porque ajuda o nosso cérebro”; “Sim, para podermos nos desenvolver”.
Domínio social (3)	“Sim, porquê é importante comonica e aprender coisas novas”; “Sim. Porque recebemos muitas informações e tabem partilhamos ideias”; “Sim, porque quando queres escrever alguma coisa para alguém tens que saber escrever”.
Domínio profissional	
Domínio escolar (7)	“Sim, porquê e bom treina a escrita”; “Sim, porquê é importante comonica e aprender coisas novas”; “Sim. Porque recebemos muitas informações e tabem partilhamos ideias”; “Sim, porque é importante para aprender a escrever”; “Sim, porque acho importante para o meu futuro e também para aprender”; “Sim, porque faz a pessoa ler melhor”; “Sim Porque a sim a pendemos a escrever”.
Outro (3)	“Sim porque e importante e porque vai ser muito preciso ao longo da vida”; “Sim, porque acho importante para o meu futuro e também para aprender”; “Sim, para conseguirmos viver em uma sociedade melhor”.

Tabela 11 – A importância da escrita na voz dos participantes

Conclui-se, assim, à luz das ocorrências da tabela 11, que a maioria dos participantes (7) estabelece uma associação clara entre o ato da escrita e o ambiente escolar, notória, especialmente, pelas menções à ação de aprender/treinar. Muito proximamente, 6 participantes elencam de que forma a escrita os ajuda a desenvolvem-se, a título pessoal, referindo atributos como a criatividade, a imaginação, e as capacidades intelectuais e emocionais (“ajuda o nosso cérebro”, “para nos podermos desenvolver e “fás bem”).

Em número menor, 3 participantes mostram ter consciência de que a escrita é, também, um meio de comunicação, explicitando que serve para comunicar (“é importante comonica” e “escrever para alguém”) e partilhar ideias.

No que concerne o contexto profissional, não se observam referências diretas a um possível uso da escrita para trabalhar. Não obstante, na categoria *outro*, há participantes que manifestam, respetivamente, que a escrita é importante “ao longo da vida”, “para o meu futuro” e “para conseguirmos viver numa sociedade melhor”.

3.7. Escrever: fácil ou difícil?

No que diz respeito à percepção dos participantes no estudo sobre a facilidade ou complexidade do ato de escrita, constata-se, desde logo, que 9 consideram que escrever é fácil, 5 difícil e 2 mais ou menos.

Para melhor compreender as razões que justificam as respostas, foram criadas as seguintes categorias de análise, com base naquilo que é esperado que seja dominado, no domínio da escrita, no final do 1.º ciclo (coincidente com o 4.º ano de escolaridade), segundo as AE (2018), e como explicitado no enquadramento curricular do trabalho:

- Normas ortográficas e sinais de pontuação;
- Diversidade vocabular; organização discursiva;
- Conteúdo;
- Outro.

O enquadramento das respostas dos participantes nas categorias referidas pode, então, ser observado na tabela 12.

	Categorias de análise	Respostas dos participantes
Fácil (9)	Conteúdo	“fácil Porque tenho muitas ideias”.
	Normas ortográficas e sinais de pontuação	“Fácil, porque tem que escrever as letras sem erros”.
	Normas ortográficas e sinais de pontuação	“Eu acho que é facil, para formares palavras é só juntar letras específicas”.
	Normas orográficas e sinais de pontuação	“Fácil, porque é só colocar letras que formam palavras”.
	Normas ortográficas e sinais de pontuação	“É fácil, porque as letras/palavras são um pouco faceis de escrever”.
	Outro	“Sim. É facil porque eu gosto de escrever”.
	Outro	“Fácil, porque escrevo muito”.
	Outro	“é fácil, Porquê as caneta corem suavemente no papel”.
	Outro	é facil porque é so escrever”.
Difícil (5)	Normas ortográficas e sinais de pontuação	“Escrever e um pouco difisil porque temos que fazer pontos finais (etc)”.
	Normas ortográficas e sinais de pontuação	“deficil, porque as vezes ero algumas coisas”.
	Conteúdo	“Difícil, porquê eu avese não taigo idasa”.
	Conteúdo Organização discursiva	“Para mim é difícil porque tens que pensar e fazer a tua própria historias”.
	Outro	Para mim é um pouco difícil porque as vezes tenho dificuldade”.

Mais ou menos (2)	Normas ortográficas e sinais de pontuação	“para mim depende da palavra”.
	Normas ortográficas e sinais de pontuação	“Mais ou menos porque tem palavras fáceis de decorar e outras não são tão fáceis”.

Tabela 12 – A complexidade da escrita na voz dos participantes

Entre os participantes que consideram que escrever é **fácil** (9), 4 respostas foram enquadradas na categoria de análise *normas ortográficas e sinais de pontuação*, dado relacionarem-se com a construção das próprias palavras; uma foi incluído na categoria de análise *conteúdo*, por referir-se às ideias do próprio participante; e 4 na categoria *outro* (salientam-se as referências ao gosto e treino e o reforço da facilidade do ato).

Já entre aqueles que consideram que escrever é **difícil** (5), 2 respostas foram incluídas na categoria de análise *normas ortográficas e sinais de pontuação* devido às alusões aos sinais de pontuação e erros; 2 na categoria *conteúdo*, pois referem as ideias e a necessidade de conceber as próprias histórias; uma em ambas categorias *conteúdo* e *organização discursiva*, dado relacionar o ato de pensar para conceber as histórias; e uma na categoria *outro*, onde o participante associa a dificuldade no ato da escrita à sua própria dificuldade.

Por fim, as 2 respostas que referem que escrever é **mais ou menos** foram enquadradas na categoria de análise *normas ortográficas e sinais de pontuação*, dado fazerem menções explícitas à palavra.

3.8. Escrever: atividade lúdica ou funcional?

Entre os 16 participantes do estudo, 14 manifestam, com clareza, gostar de escrever, enquanto dois expressam um ponto de vista incerto. Deste modo, as respostas foram enquadradas nas seguintes categorias de análise:

- Emoções: referências a emoções ou competências, de natureza afetiva, portanto, gerados no ato de escrita.
- Funções: referências a funções, de natureza utilitária, portanto, atribuídas ao ato de escrita.
- Outro: respostas que não se enquadram nas categorias anteriores.

Na tabela 13, pode observar-se o enquadramento das respostas dos participantes nas categorias de análise acima explicitadas.

	Categorias de análise	Respostas dos participantes
Sim (14)	Emoções (4)	“Sim, porquê gosto de criar uma historias”
		“Sim, porquê é o meu momento de pas”
		“sim, eu acho super incrível”
		“Sim, porque podes criar o teu mundo, uma historia”
	Funções (7)	“Sim, porque ajuda a melhorar a escrita e ajuda tambem a identificar os sinais”;
		“Sim. Porque eu preciso de treinar a escrita”
		“Sim porque é importante”
		“Sim, porque é bom para aprender”
		“Sim, porque aprendo a escrever as palavras de forma certa”
		“Sim, porque acho importante para o meu futuro e também para aprender”
		“Sim, gosto de escrever porque ajuda na escrita e na leitura e ajuda a escrever melhor”
	Outro (3)	“Sim, porquê as vezes gosto de escreve”
		“Sim, mas não sei”
“Sim Porque gosto”		
Mais ou menos (2)	Emoções (2)	“Mais ou menos porque quando não tenho ideias não gosto de escrever mas quando tenho ideias gosto de escrever”.
		“Eu gosto mas não gosto um pouco porque tem palavras difíceis e que não concigo decorar”

Tabela 13 – A escrita enquanto atividade lúdica ou funcional na voz dos participantes

Verifica-se que a maioria dos participantes (7), atribui uma função utilitária ao ato de escrever, frequentemente associado ao contexto escolar, como é observável pelas referências a aprender, treinar, ou melhorar a leitura e a escrita.

Já 4 participantes, associam emoções como paz e “super incrível” e a possibilidade de criar histórias e “o teu mundo”, aludindo, portanto, à componente imaginativa e afetiva possibilitada pela escrita. Em *outro*, enquanto 2 participantes dizem simplesmente gostar de escrever, um menciona que gosta, mas não sabe.

Por fim, no que concerne aqueles que gostam ‘mais ou menos’ de escrever, por um lado, um participante faz depender esse gosto da dificuldade do ato da escrita, enquanto outro refere que escrever depende da existência de ideias.

Capítulo V – Análise e discussão dos resultados

O quinto capítulo compreende a análise e discussão dos resultados apresentados no capítulo anterior, mobilizando, para isso, o conhecimento sistematizado na literatura. De forma a oferecer uma leitura mais clara, e em continuidade com a estrutura que tem sido seguida, subdivide-se em três eixos, designadamente, (1) o processo de aprendizagem da escrita segundo as AE (2018) e (2) a voz dos participantes, assim como (3) a sua relação com a escrita.

1. O processo de aprendizagem da escrita nas AE

No domínio da escrita, as AE (2018) refletem o consenso estabelecido em torno de uma aprendizagem da escrita processual, assente nas componentes de planificação, textualização e revisão, inicialmente concetualizadas no modelo cognitivo de Flower e Hayes (1981).

Com efeito, é possível estabelecer uma relação direta entre seis conhecimentos, capacidades e atitudes que os alunos, expectavelmente, deverão dominar no final do 1.º ciclo e as diferentes componentes do processo de aprendizagem da escrita, observando-se, desde logo, uma referência explícita ao domínio de processos de planificação, textualização e revisão, quer individualmente, quer em grupo; uma anuência à possibilidade do uso da estratégia de escrita colaborativa.

Já “escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto”, “usar frases complexas para exprimir sequências e relações de consequência e finalidade”, “escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica”, “redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (“grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita”) exprimem o expectável domínio, por parte dos alunos, das três tarefas preconizadas por Barbeiro e Pereira (2007) relativamente à componente da textualização: a explicitação de uma ideia e conteúdo (finalidade da escrita), a formulação linguística desse conteúdo e a sua articulação, por meio de mecanismos de coesão e coerência.

Ainda neste eixo, destaca-se a referência à componente da revisão, para “superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto”, o que alude à lógica processual e sistemática da escrita.

Sobressai no conjunto, contudo, a ênfase dada à componente da textualização, em detrimento das restantes (com a omissão da componente da planificação); mas não surpreendente, atendendo a que, deste subprocesso, emerge o próprio texto (Carvalho, 2001b), portanto, o produto final da atividade.

No seguimento, as ações estratégicas de ensino orientadas para o desenvolvimento e aquisição das competências previstas no PASEO (2017) reforçam o consenso mencionado anteriormente sobre a escrita enquanto atividade processual, lógica e sistemática.

Aqui, a par da textualização e da revisão, a planificação emerge como um subprocesso essencial, sugerindo-se a adoção de procedimentos que ensinem os alunos a “decidir o tema e a situação de escrita, definir o objetivo da escrita; decidir o destinatário do texto, conhecer as características do género textual que se pretende escrever”. Consta, ainda, a recomendação da “elaboração de um texto prévio ou elaboração coletiva de conteúdos para o texto”; um aceno, também, ao uso de estratégias de planificação colaborativa (“coletiva”).

Em aparente contraste, logo em seguida, surge a “textualização individual a partir do texto prévio, o que implica reformulação do conteúdo à medida que se vai escrevendo”, que se destaca pela inclusão da palavra “individual”. É, pois, relevante refletir sobre a aparente exclusão do mecanismo de textualização colaborativa, embora, anteriormente, se mencione a possibilidade de coletivamente se organizarem os conteúdos para o texto.

Este facto evoca a tradicional imagem do professor a orientar o processo de planificação para um conjunto de alunos que, depois, prosseguem, sozinhos, a atividade. Não é, por isso, despidendo recordar que a escrita colaborativa só ocorre quando todos os envolvidos participam no processo de escrita (Storch, 2005), subentendendo-se que a textualização e revisão são partes da mesma unidade.

Por outro lado, a segunda oração da frase, designadamente, “que implica reformulação do conteúdo à medida que se vai escrevendo”, alude à componente da revisão, à recursividade de todas as componentes da escrita (Carvalho, 2001b) e ao dinamismo do processo, assente numa constante monitorização do trabalho em desenvolvimento (Gomes *et al.*, 2016). Explicitamente, o documento curricular inclui, neste eixo, a seguinte ação “revisão (em função dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do texto) e aperfeiçoamento textual, o que implica reler, avaliar (com recurso a auto e a heteroavaliação) e corrigir”; a referência à heteroavaliação não permite inferir, conclusivamente, se ocorreria no âmbito de uma atividade de escrita colaborativa.

Já a “preparação da versão final, que implica passar a limpo (adequado para editar e reproduzir textos)”, alude, também, a este último subprocesso. É, porém, pertinente, referir que, durante a aplicação dos questionários em sala de aula, os participantes mostraram não estar familiarizados com o conceito, outrora comum, de “passar a limpo”, tendo sido referido que as versões finais eram, normalmente, escritas, pela docente, no computador da sala.

Enquanto ação estratégica, encontra-se, ainda, a “consciencialização da existência de diferentes modos de organizar um texto, tendo em conta finalidades como narrar, descrever, informar”. Embora não se relacionando com as componentes do processo de escrita, reflete outro dos princípios norteadores para o ensino da escrita, designadamente, o contacto com os diversos géneros textuais. Como mencionado no início, cada género tem finalidades e características específicas (Pereira & Graça, 2015), depreendendo-se que se espera que os alunos, no final do primeiro ciclo, tenham já consciência sobre géneros que permitam narrar, descrever e informar. A consciência da finalidade da escrita é, a longo prazo, essencial para o exercício de uma cidadania plena no contexto de uma sociedade cada vez mais dependente da escrita (Bazerman *et al.*, 2018; Graham *et al.*, 2012a; Graham, 2019).

Em jeito de conclusão, é justo afirmar que as orientações curriculares para o ensino da escrita no 4.º ano de escolaridade plasmam a relevância da aprendizagem de todos estes processos, embora sejam relativamente omissas quanto ao uso da estratégia de escrita colaborativa na sala de aula. Não obstante, estas orientações não são mais do que plasticina, que, por força, será moldada pelas mãos do professor, competindo-lhe, a ele, escolher as estratégias que lhe parecem mais adequadas para ajudar os alunos a dominarem estas componentes.

2. O processo de aprendizagem da escrita pela voz dos alunos

Posto isto, partimos, agora, para uma discussão mais alargada sobre os resultados recolhidos no âmbito da aplicação dos inquéritos por questionários numa turma do 4.º ano de escolaridade. Todavia, fazemo-lo recordando o carácter qualitativo e interpretativo que permeia o estudo, focado na compreensão dos significados atribuídos pelo sujeito. No caso, interessam-nos as percepções dos participantes do estudo sobre o (1) o processo de aprendizagem e (2) a relação com a escrita, definindo-se percepção como o “processo psicológico através do qual formamos representação do mundo exterior” (Amado, 2014, p. 41).

2.1. Planificação

Na componente de planificação, constata-se que, apesar da tendência expressa pela literatura relativamente ao facto de os alunos iniciarem imediatamente a escrita sem refletirem sobre o que vão escrever ou como o farão (Balbeira, 2013; Carvalho, 2001b), os participantes do estudo demonstram um determinado nível de consciência sobre a necessidade de realizarem tarefas anteriores ao ato de escrita, tendo-se registado, efetivamente, uma elevada discordância em relação à proposição *não faço nada antes de escrever*. Esta discordância é, no entanto, ligeiramente mais significativa na componente de planificação da escrita individual do que na de escrita colaborativa.

Retomando o contributo de Gomes *et al.* (2016), verifica-se que a maioria dos participantes do estudo manifesta um certo grau de consciencialização sobre as especificidades da natureza textual – justificada pela concordância em torno da necessidade de pensar o tema e as suas características –, quer individualmente, quer em grupo. Todavia, no que concerne o reconhecimento da situação de comunicação, designadamente, destinatário e objetivos do texto (Gomes *et al.*, 2006), observa-se que os participantes percebem estes elementos como mais significativos quando escrevem com os colegas.

Arriscamos inferir que a diferença observada pode relacionar-se com a participação do professor no processo de planificação coletivo, em linha com as ações de ensino estratégicas sugeridas nas AE (2018), pois, de acordo com Carvalho (2001b), as crianças e adolescentes tendem a escrever a partir do assunto, enquanto o adulto o faz considerando objetivo e destinatário. Esta dedução é reforçada pela medianidade de valores relativos à asserção *atribuímos diferentes tarefas para a elaboração do texto*.

Por fim, afigura-se particularmente significativa a dispersão de resultados relativamente à elaboração de um texto ou esquema prévio com aquilo que se pretende incluir no texto, quer individualmente, quer coletivamente. Considerando que esta atividade implica um conjunto de operações de caráter abstrato, relacionadas com o desenvolvimento cognitivo de cada aluno e a teia referencial que terá, ou não, estabelecido (Carvalho, 2001b), não surpreende que a realização de um texto ou esquema prévio não seja, de todo, consensual entre os participantes do estudo.

2.2. Textualização

Na componente da textualização, a mais absorvente para o aluno (Carvalho, 2001b) e preponderante no conjunto das AE (ver tópico anterior), a instrução do professor ou do enunciado surge como o elemento-chave para o conjunto dos inquiridos, individual ou colaborativamente, em contraste com a proposição relativa ao destinatário e aos objetivos definidos para o texto. Infere-se, por conseguinte, que responder à tarefa escolar tem precedência sobre o reconhecimento da situação de escrita. Do mesmo modo, verifica-se, também aqui, que o nível de desenvolvimento cognitivo dos participantes envolvidos não lhes permite, ainda, a identificação do destinatário e da finalidade como um dos passos cruciais para uma produção escrita de sucesso.

Além disto, emerge, logo em seguida, tanto na escrita individual como colaborativa, uma relativa unanimidade no que diz respeito à adequação da pontuação e de eventuais erros ortográficos à medida da escrita. É pertinente sublinhar que, segundo Carvalho (2001b), as crianças que ainda não automatizaram mecanismos de ortografia e motricidade têm mais dificuldade em dar prioridade a aspetos mais profundos do texto, pelo que, a consensualidade em torno deste aspeto contribui para aprofundar a nossa leitura sobre o nível da escrita dos participantes.

Incidindo, agora, sobre a textualização individual, realça-se que, a organização das ideias/conteúdo acompanha, muito proximamente, a preocupação com os mecanismos ortográficos, corroborando, também, o facto de os alunos mais novos iniciarem a escrita, sobretudo, a partir do tema e não de elementos como destinatário ou objetivos (Gomes *et al.*, 2016; Carvalho, 2001b).

No mesmo sentido, aspetos como a organização do texto de acordo com diferentes partes (introdução/desenvolvimento/conclusão) ou por parágrafos, que exigem o estabelecimento de relações de mecanismos de coesão e coerência (Ramos, 2006), de forma a transmitir um sentido inteiro, não são tão consensuais entre os participantes.

Adicionalmente, os diferentes níveis de domínio da competência escrita são corroborados por cerca de metade dos participantes que percecionam a releitura do texto durante a textualização como relevante – indo ao encontro da tarefa de monitorização, cuja importância é defendida por Gomes *et al.* (2016) – e a outra cerca de metade, que se dispersa entre a indiferença e a discordância total.

Já no que concerne aos momentos de escrita com os colegas, destaca-se, sobretudo, uma relativa ausência de consensualidade no que refere ao modo como as tarefas são conduzidas: os resultados obtidos não permitem concluir se a textualização é, efetivamente, colaborativa, pois proposições aparentemente exclusivas como *cada um*

escreve na sua vez e escrevemos em simultâneo, falando, entre nós, sobre a progressão do texto geraram médias e desvios padrões elevados. Deste modo, acompanhamos as conclusões do estudo de Svenlin e Sørhaug (2022), que urge a uma verdadeira instrução sobre as diferentes componentes do processo de escrita, mas, também, sobre estratégias de comunicação e *feedback* que permitam melhorar [e clarificar] a atividade de escrita colaborativa.

2.3. Revisão

Se, na etapa da textualização, a nível individual, a instrução do professor ou do enunciado surge como o principal aspeto considerado pelos participantes, na componente da revisão, a verificação dos erros ortográficos assume a posição dianteira, sendo seguida pela verificação do sentido e, finalmente, pelo cumprimento do enunciado proposto. Logo depois, os participantes consideram a adequação dos sinais de pontuação e com os objetivos do texto.

A proximidade entre os elementos mencionados impele-nos, novamente, a refletir sobre o estágio de desenvolvimento da competência escrita dos participantes. Segundo MacArthur *et al.* (2003), as crianças e jovens tendem a rever, sobretudo, aspetos relacionados com a ortografia e a estrutura superficial do texto, e, com efeito, a percepção gerada em relação à correção dos erros ortográficos é notória. Contudo, ao contrário daquilo que conclui o autor (MacArthur *et al.*, 2003), verifica-se, também, alguma preocupação com o sentido e os objetivos do texto, aspetos mais profundos da produção textual.

Já em relação à escrita em grupo, destaca-se a emergência de um padrão diverso, designadamente, a percepção maioritária de que, primeiro, se revê se o texto produzido corresponde ao enunciado e, só depois, os erros ortográficos. Além disto, não se verificam diferenças significativas entre a revisão individual e a revisão colaborativa.

Assim, os participantes do estudo expressaram, também, que, tendencialmente, mas não exclusivamente, o professor é o único a corrigir os seus textos: embora em menor número, os textos são, também, partilhados com os colegas; uma possível alusão aos mecanismos de heterocorreção recomendados nas AE (2018). Menor ainda, é a percepção de concordância em relação à partilha de textos com pessoas que não estão na sala de aula.

À semelhança do ocorrido em relação à componente da planificação, apesar da dificuldade envolvida no processo de revisão – devido à exigência de um certo grau de

abstração (Carvalho, 2001b) –, os participantes do estudo demonstraram um determinado grau de consciencialização relativamente a determinados mecanismos de revisão.

3. Relação com a escrita

Considerando a complexidade inerente aos mecanismos explorados, que, segundo Boscolo (2008), pode influenciar a motivação dos alunos mais novos para a aprendizagem da escrita, assim como a sua pervasividade na vida em sociedade (Bazerman *et al.*, 2018), analisamos a relação dos participantes no estudo segundo três elementos, designadamente, (1) a importância, (2) a complexidade e (3) a afetividade, todos eles numa ótica escolar e extraescolar.

Partindo da sua importância. Os resultados recolhidos evidenciam que a escrita é percecionada por todos os participantes do estudo como importante, observando-se uma consciencialização generalizada relativamente ao peso da escrita em meio escolar, designadamente, no seu processo de aprendizagem (Applebee, 1984; Graham, 2019). Veja-se que, quando inquiridos sobre a finalidade da escrita, em contexto escolar, a maioria considera a escrita importante para estudar e, metade, para resolver fichas de avaliação e fazer os trabalhos de casa; já em contexto extraescolar, nove consideram-na importante para estudar e fazer os trabalhos de casa. Da mesma forma, estabelecem, também, uma relação direta entre a escrita e o desenvolvimento de competências – fazendo-o de uma forma deliberada (“imaginação”, “criatividade”, “ajuda o nosso cérebro”) ou geral (“fás bem”, “pode nos ajudar”, “para nos desenvolvemos”).

Embora em menor grau, alguns participantes do estudo mostram, também, percecionarem a escrita enquanto um veículo de comunicação com os outros. Em termos práticos, esta perceção aparenta ser mais significativa em contexto extraescolar, onde quatro participantes o fazem para falar com os colegas, quatro para enviar mensagens à família, três para registar factos, três para narrar acontecimentos; em contexto escolar, três para falar com os colegas, três para narrar acontecimentos e dois para enviar mensagens à família. O destinatário das suas comunicações escritas pode também relacionar-se com os meios à disposição para fazê-lo, dado que, em contexto extraescolar, o telemóvel é utilizado por nove dos participantes, enquanto na escola não é usado de todo.

Do mesmo modo, esta distinção entre contextos reemerge quando os participantes são questionados sobre se escrevem sozinhos ou com outras pessoas. Embora a escrita individual seja preponderante quer em casa, quer na escola, catorze consideram

escrever, na escola, com os colegas, enquanto fora da escola, o fazem simultaneamente com os amigos (7) e com a família (7). Em todo o caso, com maior ou menos consciência, estes resultados reforçam que a escrita é uma atividade social (Bazerman *et al.*, 2018; Boscolo, 2008), não sendo pensada exclusivamente como uma atividade individual.

Por fim, importa salientar que três participantes expressaram entender a escrita como algo necessário ao longo de suas vidas, para o seu futuro e para viver numa sociedade melhor, manifestando, deste modo, um nível de desenvolvimento cognitivo mais elevado que os colegas. É, no entanto, um sinal importante da necessidade de ensinar a escrita como uma competência que extrapola o ambiente escolar e com um impacto no futuro dos estudantes – em linha, também, com o conceito de aprendizagem ao longo da vida promovido pelo quarto Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável.

No mesmo sentido, os resultados do estudo validam a pertinência de trabalhar a competência da escrita multilingue (Conseil de l'Union Européenne, 2018), essencial para uma vivência plena no âmbito da sociedade contemporânea. Na escola, apenas dois participantes consideram escrever somente português, enquanto, entre os restantes catorze, doze dizem fazê-lo em língua inglesa – legitimando as políticas educativas linguísticas que fizeram do inglês uma língua de ensino obrigatório a partir do 3.º ano de escolaridade (Decreto-Lei 176/2014), assim como as próprias atividades de enriquecimento curricular (AECS). O *brasileiro*⁴ e o crioulo surgiram, também, como línguas de escrita na escola por parte dos participantes.

Os resultados obtidos em contexto extraescolar providenciam argumentos ainda mais significativos para a discussão sobre o desenvolvimento da competência plurilingue (Conseil de l'Union Européenne, 2018). Enquanto seis dos participantes escrevem somente em português, nove fazem-no em português e outras línguas, sendo elas o inglês, o espanhol, o *brasileiro*⁵, e o *venezuelano*⁶; um deles, escreve somente em crioulo. As línguas listadas pelos participantes não aludem, somente, à natureza multilingue da própria turma, mas, também, à necessidade da sensibilização para a diversidade linguística (Andrade *et al.*, 2010), para se solidificar a distinção entre conceitos como a língua, a nacionalidade e a variedade linguística.

Importa acrescentar que, as respostas abertas dos participantes, evidenciam, em muitos casos, a transição entre a aprendizagem da escrita em português e a escrita em espanhol. Parece-nos, assim, e apesar do microcosmo analisado no âmbito deste

⁴ De acordo com a fala literal do participante (referência ao Português do Brasil).

⁵ De acordo com a fala literal do participante (referência ao Português do Brasil).

⁶ De acordo com a fala literal do participante (referência ao Espanhol da Venezuela).

estudo, que uma reflexão sobre como usar as outras línguas ao serviço da aprendizagem da escrita do português está, efetivamente, na ordem do dia.

Já no que diz respeito à complexidade do ato da escrita, nove dos participantes consideram que escrever é uma tarefa simples, tendo quatro deles invocado, para isso, a necessidade de dominar somente as normas ortográficas e sinais de pontuação, especialmente, o encadeamento das próprias letras para a formação de palavras, por exemplo, “eu acho que é fácil, para formares palavras é só juntar letras específicas”. Apenas um referiu um aspeto de conteúdo, dizendo ter muitas ideias, e os restantes implicaram o gosto (“porquê as caneta corem suavemente no papel” e “é fácil porque eu gosto de escrever”), a frequência (“porque escrevo muito”) e a facilidade em si (é fácil porque é só escrever”).

Entre os cinco que consideram difícil, dois consideram sê-lo devido a aspetos relacionados com as normas ortográficas e sinais de pontuação, enquanto outros dois referem aspetos de conteúdo, sendo que um deles também diz respeito à organização discursiva; o restante, menciona a dificuldade em si. Entre os mais ou menos (2), o domínio das normas ortográficas e sinais de pontuação é preponderante.

Os resultados expostos refletem o pensamento de Boscolo (2008), que afirma que o processo de aprendizagem da escrita está intrinsecamente associado ao desenvolvimento humano e que, numa fase inicial, pode até exceder a capacidade de processamento cognitivo da própria criança. Neste sentido, quando lhes é pedido para elaborar na dificuldade ou facilidade do processo, as principais razões invocadas situam-se, ainda, na camada mais superficial do processo de escrita (Carvalho, 2001b). Infere-se, por isso, que, apesar da adoção de alguns mecanismos relacionados, por exemplo, com as diferentes componentes do processo de aprendizagem da escrita, a sua significância não é, ainda, clara, a um nível mental mais profundo.

Além disto, as suas respostas abertas demonstram, precisamente, que a maioria dos participantes ainda não domina estas normas, e, conseqüentemente, a sua escrita não se atingiu, ainda, o nível previsto nas AE (2018) para o final do 1.º ciclo. Urge, assim, trabalhar esta competência, tanto mais num contexto em que parece existir um gosto generalizado pelo meio escrito.

Com efeito, a grande maioria dos participantes afirma gostar de escrever e nenhum refere que não gosta sequer. Destaca-se, na verdade, que aqueles que gostam “mais ou menos” fazem depender essa opinião, precisamente da complexidade do próprio processo de escrita. Apesar disto, a maioria dos que gosta de escrever justifica-o através da associação de um conjunto de elementos de natureza funcional, relacionados,

sobretudo, com a importância da escrita para a vida escolar e aquilo que devem melhorar (escrita, inclusive). Não parece ser clara, por isso, a fronteira que separa o gosto e a importância percebida.

Neste sentido, apenas quatro fazem referência a aspectos que envolvem um sentido de afetividade em relação à escrita, por meio da associação a emoções positivas e à possibilidade de criar histórias e mundos. No seguimento, salienta-se que, em contexto escolar, dez participantes escrevem para inventar histórias, mas nenhum escreve para exprimir opiniões e sentimentos. Em contrapartida, em contexto extraescolar, catorze fazem-no para escrever histórias e um para exprimir opiniões e sentimentos. No que concerne as emoções percebidas durante o ato de escrita, o retrato é relativamente homogêneo e positivo. No entanto, fora da escola, embora não de forma significativa, sobressai o facto de um participante dizer estar triste, outro aborrecido e um acrescentou sentir-se chateado.

Contrariamente às conclusões de Cardoso *et al.* (2018), concluímos que os participantes do estudo não encaram, no geral, a escrita escolar de forma mais negativa do que a extraescolar. Há, no entanto, evidências de que a escrita integra uma componente da vida do Sujeito para além da escola, seja pela evocação de emoções menos positivas sentidas em contexto extraescolar, seja por propiciar a criação de “um momento de paz” ou de “criar o teu mundo” e pela dualidade que ocorre ao nível das línguas utilizadas para escrever em casa e na escola.

Parecem-nos significativos, os resultados obtidos através da intersecção entre as línguas usadas para escrever e o local em que o fazem. Apesar de a maioria considerar escrever em duas línguas, em contexto escolar, predomina o uso do português e do inglês (12), pela razão de natureza política acima explicitada. No entanto, em contexto extraescolar, aumenta o número daqueles que só escrevem em português (6) e surgem referências ao português, na variedade do Brasil, ao espanhol, variedade da Venezuela, ao inglês e, exclusivamente, ao crioulo. Estes dados sugerem que, sensivelmente, metade dos participantes são portugueses e a outra metade é imigrante. Neste sentido, as línguas, e as suas variedades, que são parte da identidade dos alunos, não parecem integrar a sua vivência escolar, afigurando-se uma separação entre a vida escolar e a vida familiar.

Além da relevância destes resultados para a promoção do desenvolvimento da competência multilingue nas escolas, impõe-se, também, uma reflexão sobre a escola enquanto lugar de integração e socialização (Ramos, 2007), designadamente, se essa

integração passa pela separação das esferas escola e casa ou, pelo contrário, pelo desenho de novas estratégias que permitam a sua aproximação.

Assim, considerando os aspetos discutidos ao longo do capítulo, propomos, no capítulo subsequente, uma proposta didática que utiliza a escrita colaborativa como estratégia para melhorar a competência escrita dos alunos numa turma de natureza multilingue.

Capítulo VI – Proposta didática: um dia no parque de diversões

O sexto capítulo compreende a apresentação de uma proposta didática para aprendizagem colaborativa da escrita de português numa turma multilingue. São explanados os diferentes momentos que a compõem, com base no enquadramento teórico e curricular, assim como os resultados obtidos a partir do inquérito por questionário. O passo a passo para a sua implementação, assim como os recursos concebidos para o efeito, pode ser consultado nos anexos (consultar anexos 2-8).

Salienta-se, ainda, que, os participantes do estudo situam-se, neste momento, num patamar de transição entre um nível de escrita menos desenvolvido, assente nas questões de ortografia e organização de informação, e um nível que considera elementos como a finalidade e o destinatário (Boscolo, 2009). Neste sentido, pretende-se apresentar uma proposta didática constituída, por um lado, por um conjunto de tarefas concretas e faseadas, e, por outro lado, suportadas por recursos de apoio que facilitem a execução da própria tarefa (Carvalho, 2001a).

1. Pré-sessão: instrução e clarificação

Antes do início da atividade, o professor, tendo conhecimento do nível de competência de escrita em português dos alunos e do seu perfil escritural e linguístico, deve constituir grupos tanto quanto possível heterogéneos. Pretende-se, deste modo, incrementar o potencial sucesso da atividade colaborativa a ser realizada (Storch, 2011), promovendo-se a partilha de conhecimentos sobre a língua portuguesa, a especificidade de cada género e a própria competência compositiva (Fonseca & Nunes, 2019), o que inclui o domínio das componentes de planificação, textualização e revisão.

Recomenda-se, ainda, a análise de um texto modelo para enriquecer a processo de aprendizagem da escrita, de forma a desenvolver a familiarização dos alunos com a estrutura do género selecionado (Sousa & Lourenço, 2014); no caso, o texto narrativo.

Além disto, sugere-se que o professor enfatize a natureza colaborativa da atividade, procurando colmatar a lacuna identificada pelos autores Svenlin e Sørhaug (2022) a este respeito. Em termos práticos, importa sublinhar a importância de todos os passos serem realizados em conjunto (Storch, 2005), para se fomentar um sentido de responsabilidade partilhada entre o grupo (Dobao & Blum, 2013; Storch, 2011, Storch, 2005) e clarificar as regras de comunicação que permearão a atividade (Svenlin &

Sørhaug, 2022). Estas estratégias poderão, de antemão, ser negociadas com os próprios alunos, devendo, nesse caso, permanecerem visíveis durante os diferentes momentos da atividade.

Tendo-se acautelado os passos referidos, a atividade «Um dia no parque de diversões» pode, então, ser apresentada aos alunos, entretanto, agrupados em diferentes pontos da sala. Cada grupo deverá receber uma cartolina com as diferentes áreas do parque assinaladas, cada qual correspondente a uma componente do processo de escrita (ver figura 7). As instruções para a sua consecução serão fornecidas sequencialmente, assumindo o professor, deste modo, o papel de facilitador, tanto processual (Teixeira *et al.*, 2011), como relacional (especialmente se surgir algum obstáculo aparentemente inultrapassável, devido à idade dos participantes).



Figura 1 – Ilustração esquemática da proposta «Um dia no parque de diversões»

2. Planificação: Sala de Espelhos e Banca de Caricaturas

Dado que os resultados obtidos a partir do inquérito por questionário permitiram constatar que os participantes já possuem um determinado grau de consciência sobre a necessidade de se realizarem algumas tarefas antes do momento da escrita, afigura-se pertinente laborar sobre os pontos que devem ser melhorados.

Neste sentido, tendo em atenção que não se observou um consenso relativamente à elaboração de esquemas prévios, sugere-se a construção de recursos didáticos que auxiliem os alunos a planificarem a sua produção textual, sempre que possível, sem o auxílio do docente. Para tal, prevê-se trabalhar a componente da planificação coletiva em duas áreas distintas do Parque de Diversões, sendo que a primeira visa promover a

relação entre os membros do grupo, enquanto a segunda se centra na componente do processo de escrita em causa.

Na (1) Sala dos Espelhos, os membros do grupo deverão sortear os seus próprios nomes e, cada criança, deverá, num papel, escrever uma qualidade e um defeito do colega cujo nome retirou. Depois, deverão negociar quem inicia a partilha e, a cada vez, os adjetivos deverão ser inscritos na coluna do espelho respetiva (consultar anexo 3). Sugere-se, ainda, que os alunos encontrem sinónimos caso estes se repitam. No final, o espelho é afixado na área do parque destinada à atividade.

Concluída a primeira atividade, os grupos podem avançar para a (2) Banca de Caricaturas. Neste momento, o professor deverá explicar que, no final da atividade, o texto a ser produzido pertence ao tipo narrativo (Gomes *et al.*, 2016), em linha com os conhecimentos e capacidades previstos para os alunos do 4.º ano de escolaridade nas AE (2018), designadamente, “escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto” (p.10). Esta opção ecoa, também, as opções expressas pelos participantes do estudo, dado que a maioria sublinhou que utiliza a escrita para escrever histórias, tanto na escola, como em casa.

No entanto, primeiro, ser-lhes-á pedido que completem um esquema prévio, utilizando uma ficha de apoio preparada para o efeito. Deste modo, deverão traçar a caricatura de um herói e vilão (ver anexo 4), para isso, acordando, em conjunto, os seguintes aspetos: o nome, espaço físico e temporal onde a narrativa sucederá; caracterização física; caracterização psicológica, com as qualidades e defeitos que constam da atividade anterior; e o objetivo de cada um. Além disto, sugere-se que imaginem uma peripécia que levará o herói e o vilão a juntarem forças no final. À semelhança do passo anterior, também este deve ser afixado na cartolina.

3. Textualização

Atentando, novamente, aos resultados do inquérito por questionário, a textualização deverá incidir nos seguintes pontos: por um lado, a ortografia e a adequação da pontuação, que são um motivo de preocupação entre os participantes, e, por outro lado – e pela razão oposta –, aspetos relacionados com a organização do texto, que exigem o uso de mecanismos de coesão e coerência.

Ressalve-se, ainda, que os resultados permitiram concluir que o nível de competência escritural é, ainda, superficial, e que vários dos participantes não

distinguem, verdadeiramente, a escrita em português e a escrita noutras línguas do seu perfil (especialmente, o espanhol).

Assim, para trabalhar a componente da textualização, os grupos prosseguem para a área da (3) Montanha-russa, recebendo, uma ficha de apoio estruturada em três partes, designadamente, introdução, desenvolvimento e conclusão (consultar anexo 5) e um conjunto de conetores na forma de bilhetes (consultar anexo 6). O professor deve explicitar que os conetores têm, obrigatoriamente, de ser incluídos nas produções textuais e recapitular com os alunos a necessidade de os textos obedecerem a uma estrutura.

No que concerne a questões relacionadas com a ortografia, é, igualmente, relevante enfatizar que o texto deve ser escrito em português, sendo expectável que a heterogeneidade dos grupos contribua positivamente para o exercício. Recuperamos as conclusões de Elola e Oskoz (2010) sobre as atividades colaborativas realizadas por participantes com níveis de conhecimentos linguísticos diversos favorecerem diferentes manifestações e aproximações linguísticas, tendo em vista a conceção de um produto conjunto, e o pensamento de García (2018) sobre a interação multilingue, que advoga que a mensagem se encontra nos próprios 'mensageiros'.

O papel do professor é, portanto, crucial nesta etapa. Se, por um lado, a atividade permitirá desenvolver uma postura aberta em relação ao outro (García, 2018), atuando ao nível da própria educação para a cidadania (Faneca, 2020), com potenciais benefícios no campo da motivação, resolução de problemas e autoconfiança (Fonseca & Nunes, 2019; Neves, 2016; Graça & Pereira, 2014), por outro lado, não podem ser ignoradas as recomendações de Chen e Yu (2010) sobre a alternativa oposta.

Neste sentido, enquanto fiel da balança, cabe ao professor recordar as regras estabelecidas antes do início da atividade e monitorizar com especial atenção o trabalho dos grupos.

4. Revisão

À semelhança da planificação, os participantes demonstraram um certo grau de consciencialização sobre a importância de realizar algumas tarefas depois da escrita do texto. Porém, são os erros ortográficos que dominam a sua atenção.

Neste sentido, prevê-se trabalhar esta componente em dois momentos distintos, considerando, por um lado, o sentido e objetivos do texto, e, por outro lado, a ortografia. Assim, na (4) Banca dos Prémios, os membros do grupo deverão comparar os produtos finais com as caricaturas desenhadas na (2) Banca das Caricaturas. Para tal, é-lhes entregue uma lista de verificação (consultar anexo 7), que os levará a consultarem o trabalho já registado na cartolina.

Espera-se, com esta tarefa, trabalhar a recursividade inerente a estas etapas e reforçar a importância de elementos comunicacionais/situacionais (Gomes *et al.*, 2016; Carvalho, 2001) para a produção de um texto eficaz. Concluída a tarefa, e segundo as ações de ensino estratégicas orientadas para o PASEO (2017) constantes na AE (2018), o grupo deve passar o “texto a limpo”.

Por fim, numa segunda fase, sugere-se a realização de um mecanismo de heterocorreção, em linha, também, com as orientações das AE (2018), e contrariando a tendência manifestada pelos participantes de que os textos são, sobretudo, corrigidos pelo professor. Para tal, o professor deverá trocar os trabalhos entre os grupos e apresentar um novo recurso de apoio (ver anexo 8), que visa a deteção de erros ortográficos e palavras que possam estar escritas noutra língua. Além disto, o grupo deve escrever uma nota positiva sobre o texto que avaliou.

Desta forma, promove-se, não só a consciencialização dos alunos sobre o conhecimento que detêm da própria língua, mas também o desenvolvimento do seu pensamento crítico.

5. Pós-sessão: consolidação e balanço

No final, os trabalhos podem ser expostos, por exemplo, na sala de aula. Porém, considera-se essencial reforçar, globalmente, as componentes de escrita que foram trabalhadas na atividade, assim como o facto de terem produzido um texto inteiramente colaborativo – frisando-se, assim, a autoria partilhada dos textos produzidos.

Considerações Finais

O presente estudo não se iniciou a partir do momento em que a questão de investigação foi definida. Esta foi, na verdade, fruto de um exercício contínuo de reflexão, alimentado por questões que se foram sobrepondo e relacionando durante a frequência do mestrado. Desde logo, o reconhecimento do papel essencial da escrita na vida do Homem e, ao mesmo tempo, da aparente invisibilidade que lhe dotamos decorrente da sua omnipresença. Depois, da vivência, dentro e fora da sala de aula, da dificuldade da sua aquisição nos primeiros anos de aprendizagem, tão contrastante com a minha experiência. Finalmente, resulta da convicção de que o mundo em que crescemos se engrandeceu, e de que a sua riqueza linguística e cultural está ao alcance da nossa mão, com todas as oportunidades e desafios que isso acarreta.

Ponderando estes aspetos, perguntamo-nos, por um lado, como podemos facilitar o ensino da escrita na nossa língua, em sala de aula, e, por outro lado, como fazê-lo, respeitando a inevitável diversidade linguística das nossas aulas. Foi, precisamente, deste ponto que nasceu a questão de investigação «como trabalhar o ensino da escrita de português numa turma multilingue?», com a certeza *a priori* de que não existe uma resposta certa, mas, sim, diversas linhas, que podem ser seguidas, tendo-se escolhido refletir, no caso, sobre as potencialidades da escrita colaborativa.

Neste sentido, foi desenvolvido um estudo, sobretudo, exploratório, que se pretendeu fundamentando (quer a nível da literatura científica, quer a nível das orientações curriculares em vigor para o ensino em Portugal), mas, também, atento às vozes dos aprendentes, independentemente da difícil generalização das suas experiências. Com este objetivo, foi desenvolvido um inquérito por questionário que permitiu contrastar as suas perceções sobre o processo de aprendizagem da escrita e a sua relação com esta com o conhecimento anteriormente referido.

Reconhece-se, assim, que num curto de espaço de tempo, um longo caminho foi percorrido na institucionalização da noção da aprendizagem da escrita enquanto processo sistemático e processual, assente nas componentes da planificação, textualização e individual e de que a escrita não é uma atividade meramente individual, sujeita a conceitos vagos como a “inspiração”.

Com alguma surpresa, pelo menos, em relação à expectativa gerada pela literatura, surpreende uma determinada conscientização, por parte dos participantes, no que concerne à necessidade de realizar os processos de planificação e revisão, sendo patente, igualmente, que há, ainda, muito espaço para explorar a escrita colaborativa nestas componentes – aliás, sabemos que esta só se concretiza, efetivamente, se

ocorrer em todas as fases do processo da escrita. Identifica-se, ainda, a necessidade de desenvolver uma maior autonomia nas crianças no decurso de todo o processo, pois só deste modo, estaremos certos da consciência da complexidade da escrita acompanhará os alunos no decurso das suas vidas.

Com efeito, talvez em consequência do processo de transição dos participantes do estudo entre uma escrita em desenvolvimento para uma escrita mais desenvolvida, a escrita não é percebida como tarefa difícil, e se o é, relaciona-se, maioritariamente, com as normas ortográficas e a adequação da pontuação. Neste sentido, considerando, também, que esta é percebida como veículo importante, especialmente, nos domínios pessoal, social e escolar, importa reforçar e, se possível, ampliar esta noção.

A par do referido, deve-se olhar, mais atentamente, para o perfil linguístico dos alunos. Se na escola, os participantes do estudo consideram escrever em português e inglês, em casa, o leque expande-se para incluir, por exemplo, o castelhano, o crioulo, e um alegado “brasileiro” e “venezuelano”, como sabemos, variedades do português e espanhol, respetivamente. Não se pretende, com efeito, generalizar os resultados do estudo, mas é justo admitir, atendendo aos números crescentes de imigração, que turmas desta natureza se hão de continuar a multiplicar. Simultaneamente, devemos refletir sobre o impacto desta dualidade que se gera entre o que acontece em casa e na escola, enquanto instituição representante da própria sociedade.

Urge, com efeito, responder ao repto das diretivas europeias para o desenvolvimento da escrita multilingue, cada vez mais essencial para uma vivência plena em sociedade. É, sem dúvida, um trabalho difícil, dado que nos impele a questionar o ensino do português, que é a língua de integração, em relação à diversidade de tantas outras línguas. Mas não devemos, nunca, encarar esta diversidade como um obstáculo ao ensino da nossa língua: pelo contrário, compete-nos sensibilizar para esta diversidade linguística, renovando as nossas estratégias didáticas para continuarmos a ensinar a português.

Foi, neste sentido, concebida uma proposta didática para o ensino do português, ancorada nos benefícios da escrita colaborativa, na formação de grupos com competências escritas heterogéneas, e na noção de que quando nos investimos num processo comunicativo trabalhamos para ultrapassar diferenças de vários tipos, incluindo as linguísticas. Porém, este produto final, resultante de um processo de indagação sistemático, leva-nos a pensar possíveis próximos passos.

Assim, sugere-se, como linhas de investigação futuras, a implementação da proposta didática em sala de aula, com especial enfoque na observação dos processos

de comunicação dos estudantes. Este trabalho possibilitar-nos-ia estudar *in loco* um diálogo previsivelmente multilingue e o processo de negociação e resolução de problemas até à obtenção do processo final. Afigura-se, também, pertinente, contrastar grupos com proficiências homogéneas com proficiências heterogéneas, para, deste modo, melhor aferir os potenciais benefícios do uso de outras línguas no próprio ensino da escrita em português. Além destes aspetos, seria relevante desenvolver mais estudos centrados nas componentes de escrita menos trabalhadas em sala de aula – planificação e revisão, aumentando o conhecimento sobre as maiores dificuldades dos aprendentes neste processo, trabalhando, simultaneamente, a consciencialização sobre a escrita e a própria língua.

Por fim, reforça-se a necessidade de (continuar) a ouvir os aprendentes no seu próprio processo de aprendizagem para desenvolvermos estratégias didáticas mais concretas e eficazes e, quem sabe, mais motivadoras, especialmente nos primeiros anos de ensino. Note-se que a maioria dos participantes considera gostar de escrever, facto este em aparente contraciclo com a *vox populis* dos alunos mais velhos nos corredores das escolas. Neste sentido, também este aspeto nos parece merecedor de um olhar mais cuidado.

Referências bibliográficas

- Aguiar, A. R., & Alves, D. R. (2018). A diversidade linguística na União Europeia. In M. P. Pando Ballesteros, P. Garrido Rodríguez, & A. Muñoz Ramírez (Eds.), *El cincuentenario de los pactos internacionales de derechos humanos de la ONU: Libro homenaje a la Profesora Maria Esther Martínez Quinteiro* (pp. 233-246). Ediciones Universidad. <http://hdl.handle.net/11328/2486>
- Allal, L. (2003). Integrated writing instruction and the development of revision skills. In G. Rijlaarsdam, L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Eds), *Studies in writing: vol.13: Revision: Cognitive and instructional processes* (pp.139-155). Kluwer Academic Publishers.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a Ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. 10.14195/978-989-26-0879-2
- Anderson, G., & Arsenault, N. (2002). *Fundamentals of Educational Research* (2.^a Ed). Routledge Falmer.
- Andrade, A. I., Lourenço, M., & Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão*, 15, 69-89. <http://hdl.handle.net/10773/11602>
- Applebee, A.N. (1984). Writing and Reasoning. *Review of Educational Research*, 54(4), 577-596. <https://doi.org/10.3102/00346543054004577>
- Bakhtin, M. (1986). The problem of speech genres. In M. Bakhtin, *Speech genres and other late essays* (pp. 60-102). University of Texas Press.
- Balbeira, M. J. A. P. (2013). *Planificação de textos: um estudo sobre a sua importância e propostas de exercícios* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/71517>
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. DME/Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L.A. (2007). *O ensino da escrita. A dimensão textual*. Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf
- Barbeiro, L. F. (2022). Os processos na atividade de escrita: estudo com base na escrita colaborativa. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 44(1), 1-13. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v44i1.57804>

- Barbeiro, L.F., Pereira, L.A., Calil, E., & Cardoso, I. (2022). Termos metalinguísticos e operações de natureza gramatical na escrita colaborativa dos alunos do ensino básico. *Tejuelo*, 35(2), 45-76. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.45>
- Bardin, L. (1977). *Análise De Conteúdo*. Edições 70.
- Batista, B. F., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?. In P. Sá, A. P. Costa, & A. Moreira (coords). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (Vol. 2)* (pp. 13-16). Aveiro: UA Editora. <https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>
- Bazerman, C. (2018). Lifespan Longitudinal Studies of Writing Development: A Heuristic for an Impossible Dream. In C.B. Bazerman, A.N. Applebee, V.W. Berninger, D. Berninger, S. Graham, J.V. Jeffery, P.K. Matsuda, S. Murphy, D.W. Rowe, M. Schleppegrell, & K.C. Wilcox (Eds), *Toward an understanding of writing development across the lifespan* (pp. 326-365). National Council of Teachers of English.
- Bazerman, C. B., Applebee, A. N., Berninger, V.W., Berninger, D., Graham, S., Jeffery, J.V., Matsuda, P.K., Murphy, S., Rowe, D. W., Schleppegrell, M., & Wilcox, K.C. (2018). *Toward an understanding of writing development across the lifespan*. National Council of Teachers of English.
- Bazerman, C. & Rogers, P. (2008). Writing and secular knowledge outside modern and European institutions. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing* (pp. 143-156). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação — Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bordens, K. S., & Abbott, B. B. (2018). *Research design and methods: a process approach* (12th ed.). McGraw-Hill Education.
- Boscolo, P. (2008). Writing in Primary School. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing* (pp. 293-309). Lawrence Erlbaum Associates.
- Boscolo, P., Gelati, C. & Galvan, N. (2012) Teaching Elementary School Students to Play With Meanings and Genre. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 29-50. <https://doi.org/10.1080/10573569.2012.632730>
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4

- Cardoso, I.; Lopes, C. G.; Pereira, L. Á.; Ferreira, J. (2019). A relação com a escrita ao longo da escolaridade básica: imagens fixadas ou flexíveis? *Contributos do grupo ProTextos. Palavras – revista em linha*, (2), 35-53. <https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/revista/article/view/42>
- Cardoso, I., Pereira, L.Á., Lopes, C. da G., & Lopes, R. P. A. P. (2018). Os jovens e a escrita: práticas escolares e extraescolares em Portugal. *Educação em Revista*, 34. 1-35. <https://doi.org/10.1590/0102-4698180899>
- Carvalho, J. A. B., Barbeiro, L. F., Pereira, L. Álvares, Cardoso, I., & Calil, E. (2018). As vozes e perspetivas dos aprendentes no âmbito da investigação sobre a escrita: Students' voices and perspectives in research on writing. *Revista Portuguesa De Educação*, 31(2), 132–152. <https://doi.org/10.21814/rpe.14278>
- Carvalho, J. A. B. (2016). Prefácio. In Gomes, M. do. C. de la. C. G., Leal, S.M., & Serpa, M. S. D., *A aprendizagem da escrita no ensino básico* (pp. 5-6). Edições Colibri.
- Carvalho, J. A. B. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Interacções*, 9(27). 186-206. <https://doi.org/10.25755/int.3408>
- Carvalho, J. A. B. (2012). Ensinar e Aprender a Escrever no Século XXI – (Re)configurando um Velho Objeto Escolar. *Anais do SIELP* 2(1), 1-15. <https://hdl.handle.net/1822/21956>
- Carvalho, J. A. B. (2011). Escrever para aprender: contributo para a caracterização do contexto português. *Interacções*, 19, 219-237. <https://doi.org/10.25755/int.480>
- Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Editora da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/18254>
- Carvalho, J. A. B. (2001a). O ensino-aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências. *Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 6, Braga, 2001: actas 2, 143-150. <https://hdl.handle.net/1822/534>
- Carvalho, J. A. B. (2001b). O ensino da escrita. In Sequeira, F., Carvalho, J. A. B., & Gomes, A. (Org). *Ensinar a escrever: teoria e prática: actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*, Braga, 1999 (pp.73-92). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/481>
- Cechinel, A., Fontana, S. A. P., Giustina, K. P. D., & Pereira, A. S. (2016). Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. *Criar Educação*, 5(1), 1-7. <https://doi.org/10.18616/ce.v5i1.2446>

- Cerqueira, A., & Martins, B. (2013). (Trans)formar práticas de ensino da escrita: autorreflexão e erro. In L.A. Pereira & I. Cardoso (Coord.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes gêneros de textos* (pp.145-179). UA Editora.
- Chen, W., & Yu, S. (2019) Implementing collaborative writing in teacher-centered classroom contexts: student beliefs and perceptions. *Language Awareness*, 28(4), 247-267. <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1675680>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8.^a ed.). Routledge.
- Coste, D., & Simon, D. (2009). The plurilingual social actor. Language, citizenship and education. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 168-185. <https://doi.org/10.1080/14790710902846723>
- Conseil de l'Union Européenne (2018). *RECOMMANDATION DU CONSEIL du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Conseil de l'Union Européenne. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=hu](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=hu)
- Council of Europe (2022). *The importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/prems-013522-gbr-2508-cmrec-2022-1-et-expose-motifs-couv-a5-bat-web/1680a967b4>
- Coulmas, F. (2013). *Writing and Society*. Cambridge University Press.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2.^a Ed.). Almedina.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3rd Ed.). Sage Publications.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Decreto-Lei n.º 176/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Diário da República: I Série, n.º 240. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/176-2014-64297587>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (s/d). Estatísticas: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Secundário. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/>
- Dobao, A. F., & Blum, A. (2013). Collaborative writing in pairs and small groups: Learners' attitudes and perceptions. *System*, 41(2), 365-378. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.02.002>

- Dolz, J., Gagnon, R., & Decândio, F. (2010). *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem* (1.ª Ed.). Mercado de Letras.
- Elola, I., & Oskoz, A. (2010). Collaborative writing: fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning & Technology*, 14(3), 51-71. <http://llt.msu.edu/vol14num3/elolaoskoz.pdf>
- Faneca, R. (2020). O contributo do kamishibai plurilingue na promoção da escrita colaborativa de textos narrativos. *Indagatio Didactica*, 12(2), 219-238. <https://doi.org/10.34624/id.v12i2.17484>
- Flower, L., & Hayes, R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Fonseca, G. R., & Nunes, F. A. (2019). Escrever em conjunto para aprender a escrever – uma experiência de escrita colaborativa no 1.º ciclo do ensino básico no Agrupamento de Escolas da Lourinhã. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 9(2), 132–151. <https://doi.org/10.25757/invep.v9i2.183>
- French, M. (2016). Students' multilingual resources and policy in-action: an Australian case study. *Language and Education*, 30(4), 298-316. DOI: 10.1080/09500782.2015.1114628
- García, O., & Otheguy, R. (2019). Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>
- García, O. (2018). The multiplicities of multilingual interaction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(7), 881-891. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1474851>
- García, O., & Sylvan, C. E. (2011). Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(iii), 385-400. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01208.x
- García, O. (2008). Multilingual language awareness and teacher education. In N. V. Deussen-Scholl & N. Hornberger (Eds), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 385-400). Springer. DOI:10.1007/978-0-387-30424-3_163
- Gomes, M. do. C. de la. C. G., Leal, S.M., & Serpa, M. S. D. (2016). *A aprendizagem da escrita no ensino básico*. Edições Colibri.
- Gonçalves, T. N. R. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. In M. G. Alves, & N. R. Azevedo (Eds). *Investigar em Educação:*

Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado (pp. 39-62). UIED. <http://hdl.handle.net/10362/5287>

Graça, L. & Pereira, L. Á. (2014). A (re)escrita colaborativa: potencialidades e limites, na aula de língua. *Revista Nupem*, 6(10), 139-153. <https://doi.org/10.33871/nupem.v6i10.222>

Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277-313. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>

Graham, S., & K.R. Harris (2016). A Path to Better Writing Evidence-Based Practices in the Classroom. *The Reading Teacher*, 69(4), 359-365. <https://doi.org/10.1002/trtr.1432>

Graham, S., Mckeown, D., & Gillespie, A. (2012a). Writing: Importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26, 1-15. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-012-9395-2>

Graham, S., Bollinger, A., Olson, C. B., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012b). *Teaching Elementary School Students to Be Effective Writers: A practice guide (NCEE 2012-4058)*. National Centre for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications_reviews.aspx#pubsearch

Harris, K.R., & McKeown, D. (2022). *Overcoming barriers and paradigm wars: Powerful evidence-based writing instruction*. Theory Into Practice.

Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C.M. Levy & S. Randall (Eds), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, (pp.1-27). Lawrence Erlbaum Associates. https://www.researchgate.net/publication/271429714_A_new_framework_for_understanding_cognition_and_affect_in_writing

Herder, A., Berenst, J., Glopper, K. de., & Koole, T. (2018). Reflective practices in collaborative writing of primary school students. *International Journal of Education Research*, 90, 160-174. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.06.004>

Hill, M. M. (2014). Desenho de questionário e análise dos dados - alguns contributos. In *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação*. Edições Húmus.

Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (3.ª Ed). Sage Publications.

Leiria, I., Queiroga, M. J., & Soares, N. V. (2015). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm_perfis_linguisticos.pdf

- Leitão, T. A. (2012). *A importância da aplicação de ciclos de escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico – a fase da planificação* [Relatório de Estágio, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1561/1/Binder1.pdf>
- Lowry, P. B., Curtis, P., & Lowry, M. R. (2014). Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. *Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99. <https://doi.org/10.1177/0021943603259363>
- MacArthur, C., Graham, S., & Harris, K. (2003). Insights from instructional research on revision with struggling writers. In G. Rijlaarsdam, L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (eds). *Revision: Cognitive and instructional processes* (pp125-137) Kluwer Academic Publishers.
- Marshall, S., & Moore, D. (2018). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15(1), 19-34. DOI: 10.1080/14790718.2016.1253699
- Martins, G. O., Gomes, C. A., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L., Silva, L. M., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. F., & Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://cutt.ly/MjOQboq>
- Martins, J.C.F.F.M. (2013). Os efeitos de diferentes práticas pedagógicas nas narrativas de alunos de 7.º e 8.º anos de escolaridade. In L.A. Pereira & I. Cardoso (coords.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp.123-144). UA Editora.
- Mattar, J., & Ramos, D. K. (2021). *Metodologia da pesquisa em educação. Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas*. Almedina Brasil.
- ME. (2018). *Aprendizagens Essenciais - ensino básico*. Ministério da Educação. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65. <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>
- Moreno, C. B., Korzeniowski, C., & Espósito, A. (2022). Cognitive and executive processes associated with children's writing. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 21(2), 1-16. https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2839
- Moura, E., Ramos, R., Simões, S., & Li, Y. (2021). Técnica de Análise de Conteúdo: Uma Reflexão Crítica. In P. Sá, A. P. Costa, & A. Moreira (coords). *Reflexões em torno*

de *Metodologias de Investigação: análise de dados (Vol. 3)* (pp. 45-60). UA Editora.
<http://hdl.handle.net/10773/30773>

Neves, T. J. V. das. (2016). *A escrita colaborativa de textos narrativos – um estudo com alunos do 2.º ano de escolaridade* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/21127>

Ourives, G.A.R. (2010). *A integração de alunos de português língua não materna no ensino secundário português: contributos para uma educação intercultural* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/bitstream/10362/7307/1/FCSH%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Aluna%20n%C2%BA%206010%20Gabriela%20A.%20R.%20Ourives.pdf>

Pereira, L. Á., & Graça, L. (2015). Contributos para a aprendizagem da escrita: Dos princípios de ação à sequência de ensino como eixo da aprendizagem da produção de textos. *Coleções CIDTFF*, 195-208. <http://hdl.handle.net/10773/17455>

Pereira, L.Á., & Cardoso, I. (2013a). A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L.A. Pereira & I. Cardoso (Coords.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp.123-144). UA Editora.

Pereira, L.Á. & Cardoso, I. (2013b). Jovens, alunos e relação com a escrita. In Matos, M. (Ed.), *JOVALES: Jovens, alunos, ensino secundário* (pp.1-19). CIIE/Livpsic.

Ramos, N. (2007). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3). 223-244. https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-3_11

Ramos, J. P. P. (2006). *Escrita, construção e expressão do conhecimento (Uma análise de práticas no âmbito de diferentes disciplinas)* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Biblioteca da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/6323>

Rios, J. (2021). Estudo de Caso: Método de Pesquisa Qualitativa ou Método Qualitativo de Pesquisa? In P. Sá, A. P. Costa, & A. Moreira (coords), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos (Vol. 1)* (pp. 13-31). UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/30770>

Rodrigues, M.R., Gonçalves, C., & Silva, E. (2019). Os subprocessos do processo de escrita: programa de intervenção para aprendizagem do texto expositivo. *Calidoscópico*, 18(1), 20-46. <https://doi.org/10.4013/cld.2020.181.02>

- Roldão, M. do C., Figueiredo, M., Campos, J., & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores, RBFP* 1(2), 138-177.
- Rowe, D. W. (2008). Development of writing abilities in childhood. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing* (pp. 401-419). Lawrence Erlbaum Associates.
- Santos, O. (1994). Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna. In I. F. Fonseca (Org), A. Santos, I. M. Duarte, M. Cabral, & O. Santos *et al.*, *Pedagogia da escrita: perspectivas* (pp. 127-153). Porto Editora.
- Scheneuwly, B., & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (15), 27-40. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1997_num_15_1_2209
- Schmandt-Besserat, D., & Erard, M. (2008). Origins and forms of writing. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing* (pp. 7-22). Lawrence Erlbaum Associates.
- Schultz, H., & Fecho, B. (2000). Society's Child: Social Context and Writing Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 51-62. DOI: 10.1207/S15326985EP3501_6
- Sousa, O., & Lourenço, M. (2014). A leitura, a escrita e os textos de literatura. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 521- 535). CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/10400.21/4295>
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. The Guilford Press.
- Storch, N. (2011). Collaborative Writing in L2 Contexts: Processes, Outcomes, and Future Directions. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 275–288. 10.1017/S0267190511000079
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153–173. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.05.002>
- Sturm, A. (2016). Observing writing processes of struggling adult writers with collaborative writing. *Journal of Writing Research*, 8(2), 301–344. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.08.02.05>

Svenlin, M., & Sørhaug, J. O. (2022). Collaborative Writing in L1 School Contexts: A Scoping Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(6), 980-996. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2115128>

Swain, M. (2006). *Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency*. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). Continuum.

Teixeira, M., Novo, C., & Neves, E. (2011). Abordagens relevantes para o ensino da escrita – do papel ao digital. *Interações*, 7(19). <https://doi.org/10.25755/int.481>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

White, P. (2013). Who's afraid of research questions? The neglect of research questions in the methods literature and a call for question-led methods teaching. *International Journal of Research & Method in Education*, 36(3), 213-227. DOI: 10.1080/1743727X.2013.809413

Wigglesworth, G., & Storch, N. (2009). Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing*, 26(3), 445-466. <https://doi.org/10.1177/0265532209104670>

UN (2015). *Sustainable Development Goals (SDGs)* <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>

UNESCO (2023). *What is the global situation in relation to literacy?* <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>

Ziegler, G. (2013). Multilingualism and the language education landscape: challenges for teacher training in Europe. *Multilingual Education*, 3(1), 1-23. <http://www.multilingual-education.com/content/3/1/1>

Anexos

Anexo 1 – Alunos de nacionalidade estrangeira inscritos na Escola Portuguesa entre 2010/2011 e 2020/2021

Anos Letivos	Total de alunos de nacionalidade estrangeira	Total de alunos de nacionalidade estrangeira no ensino básico	Total de alunos de nacionalidade estrangeira no ensino secundário	Principais destinos de origem
2010/2011	80 407	55 733	24 674	Brasil, Cabo Verde, Angola, Ucrânia, Guiné-Bissau, França, São Tomé e Príncipe, Roménia, Moldova, Alemanha, Suíça, Reino Unido, Espanha, China, Moçambique, Rússia, Venezuela, Bulgária, Estados Unidos, Holanda, Outros
2011/2012	73 140	49 837	23 305	Brasil, Cabo Verde, Angola, Ucrânia, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Espanha, Roménia, França, Moldova, Alemanha, China, Reino Unido, Itália, Moçambique, Suíça, Países e territórios ignorados, Polónia, Rússia, Bulgária, Outros
2012/2013	64 545	42 239	22 306	Brasil, Cabo Verde, Angola, Ucrânia, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Espanha, Roménia, França, Moldávia
2013/2014	56 184	37 128	19 056	Brasil, Cabo Verde, Angola, Espanha, Ucrânia, Guiné-Bissau, Roménia, São Tomé e Príncipe, França, Alemanha, China, Itália, Reino Unido,

				Moçambique, Polónia, Suíça, Rússia, Bulgária, Países Baixos, Outros
2014/2015	53 369	35 564	17 805	Brasil, Cabo Verde, Angola, Espanha, Guiné-Bissau, Ucrânia, Roménia, São Tomé e Príncipe, França, China, Itália, Alemanha, Moldova, Reino Unido, Moçambique, Países Baixos, Bulgária, Rússia, Suíça, Bélgica, Outros
2015/2016	51 128	34 858	16 270	Brasil, Cabo Verde, Angola, Espanha, Guiné-Bissau, Ucrânia, Roménia, São Tomé e Príncipe, China e França, Itália, Alemanha, Reino Unido, Moldova, Polónia, Moçambique, Países Baixos, Bulgária, Rússia, Índia, Outros
2016/2017	53 761	37 124	16 637	Brasil, Cabo Verde, Angola, Espanha, Guiné-Bissau, Ucrânia, São Tomé e Príncipe, Roménia, China, França, Itália, Alemanha, Reino Unido, Moçambique, Polónia, Moldova, Países Baixos, Índia, Rússia, Bulgária, Outros
2017/2018	60 768	43 351	17 417	Brasil, Angola, Cabo Verde, Espanha, França, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, China, Itália, Ucrânia, Roménia, Alemanha, Reino Unido, Moçambique,

				Polónia, Moldova, Índia, Países Baixos, Nepal, Bulgária, Outros
2018/2019	71 963	52 551	19 412	Brasil, Angola, Cabo Verde, Espanha, Guiné-Bissau, França, Itália, China, São Tomé e Príncipe, Ucrânia, Roménia, Alemanha, Reino Unido, Moçambique, Polónia, Índia, Venezuela, Moldova, Nepal, Países Baixos, Outros
2019/2020	87 237	64 601	22 636	Brasil, Angola, Cabo Verde, Espanha, Guiné-Bissau, França, Itália, China, São Tomé e Príncipe, Ucrânia, Alemanha, Roménia, Moçambique, Reino Unido, Índia, Venezuela, Nepal, Polónia, Moldova, Estados Unidos, Outros
2020/2021	92 329	67 095	25 234	Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, França, Espanha, São Tomé e Príncipe, China, Itália, Ucrânia, Alemanha, Moçambique, Roménia, Reino Unido, Índia, Venezuela, Nepal, Moldova, Estados Unidos, Suíça, Outros

Anexo 2 – Proposta Didática «Um dia no parque de diversões»

Proposta didática: um dia no parque de diversões	
Data: __/__/2023	
Contexto formal: sala de aula	
A Sala dos Espelhos e a Banca de Caricaturas	
Componente do processo de escrita	- Planificação
Aprendizagens essenciais	- Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo
Áreas de Competência (PASEO)	Linguagem e texto; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal;
Estratégia Didática	
<p>1.º A professora pede aos alunos, já divididos em grupos e com o seu parque de diversões no centro da mesa, que olhem para a atividade sinalizada com o número um, titulada «Sala dos Espelhos». Deve, nesse momento, dialogar brevemente com os alunos, levando-os a perguntarem-se sobre a atividade que os próprios realizarão.</p> <p>2.º Logo em seguida, a professora pede aos membros de cada grupo que escrevam o seu nome no papel e o coloquem numa pequena caixa. A seguir, pede-lhes que façam um sorteio, sublinhando que não é suposto revelarem o nome do colega que lhes calhou. Depois, instrui-os a registar uma qualidade e um defeito desse colega, por exemplo, no caderno.</p> <p>3.º Concluído o registo, é-lhes entregue a ficha de apoio «Espelho», dividida em duas colunas, designadamente, qualidades e defeitos. Assim, no contexto do pequeno grupo, os alunos devem revelar, um a um, os adjetivos registados e os inscrevem nas</p>	
Recursos	
<p>“Parque de diversões”;</p> <p>Caixa;</p> <p>Ficha de apoio “Espelho”;</p> <p>Cola;</p> <p>Pioneses</p>	

duas colunas do espelho (qualidades e defeitos); quando repetidos, devem acordar, entre si, um sinónimo. Ressalva-se que terão de ser continuamente recordados sobre a importância de não mencionarem os nomes dos colegas.

4.º No final, devem afixar o seu espelho de grupo na «Sala dos Espelhos», recorrendo a cola ou pioneses.

5.º Os grupos podem, então, ser orientados para a realização da segunda atividade, a «**Banca das Caricaturas**».

6.º Dirigindo-se ao coletivo, o professor explica que, em breve, os grupos deverão escrever um texto narrativo. Neste sentido, considera-se pertinente recordar as principais características do tipo textual, listando-as, por exemplo, no quadro ou no processador de texto (em caso de projeção) para que fiquem presentes durante a atividade.

7.º Depois, deve fornecer instruções mais específicas sobre a atividade, entregando, para isso, a ficha de apoio «Caricatura», onde lhes é pedido que nomeiem, pelo menos, um herói e um vilão, a caracterização física de cada, a caracterização psicológica, com as qualidades e defeitos que constam no espelho do grupo, o objetivo de cada um, e o espaço e tempo da narrativa. São, também, avisados de que devem criar uma peripécia que leve o herói e o vilão a juntarem forças no fim.

8.º Considera-se, ainda, oportuno, recuperar as regras de comunicação e negociação que acordaram antes da tarefa, prevendo-se alguma dificuldade relacional durante a atividade.

9.º Quando concluírem a tarefa, poderão afixá-la no segundo espaço do Parque de Diversões.

Ficha de apoio
«Caricatura»

Proposta didática: um dia no parque de diversões

Data: __/__/2023

Contexto formal: sala de aula

Montanha Russa

Componente do processo de escrita	- Textualização
Aprendizagens essenciais	<ul style="list-style-type: none">- Escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto- Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo- Usar frases complexas para exprimir sequências e relações de consequência e finalidade- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).- Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.
Áreas de Competência (PASEO)	Linguagem e texto; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal;
Estratégia Didática	
1.º A professora dialoga com os alunos sobre a terceira área do «Parque de Diversões», nomeadamente, a «Montanha-russa», podendo indagar se estes alguma vez andaram numa, se gostaram, o que sentiram, etc.	
2.º Feita a introdução, a professora explica, brevemente, aos grupos, o seguinte passo da atividade, designadamente, a escrita do texto. Refere, no entanto, que devem seguir algumas instruções durante a atividade.	
Recursos	
“Parque de diversões”; Ficha de apoio à textualização;	

- 3.º** Neste sentido, cada grupo recebe uma ficha de apoio à textualização, com três áreas distintas destinadas à introdução, desenvolvimento e conclusão. Considera-se este momento uma oportunidade para rever como se deve organizar um texto.
- 4.º** Ao mesmo tempo, é-lhes explicado que só concluirão a tarefa com sucesso se incluírem os conetores inseridos nos bilhetes das voltas na montanha-russa.
- 5.º** Antes de iniciarem a textualização, uma última ressalva deve ser feita: o texto só pode ser escrito em português.
- 6.º** É esperado que os alunos desenvolvam a atividade com a maior autonomia possível, mas o professor deve intervir enquanto mediador sempre que os grupos dispersem ou mostrem dificuldades em avançar.
- 7.º** A ficha «Montanha-russa» é, no final, afixada na cartolina.

Ficha «Conetores»
Cola/Pioneses;

Proposta didática: um dia no parque de diversões

Data:

__/__/2023

Contexto formal: sala de aula

Banca de Prémios

Componente do processo de escrita	- Revisão
Aprendizagens essenciais	- Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto.
Áreas de Competência (PASEO)	Linguagem e texto; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal;

Estratégia Didática

Recursos

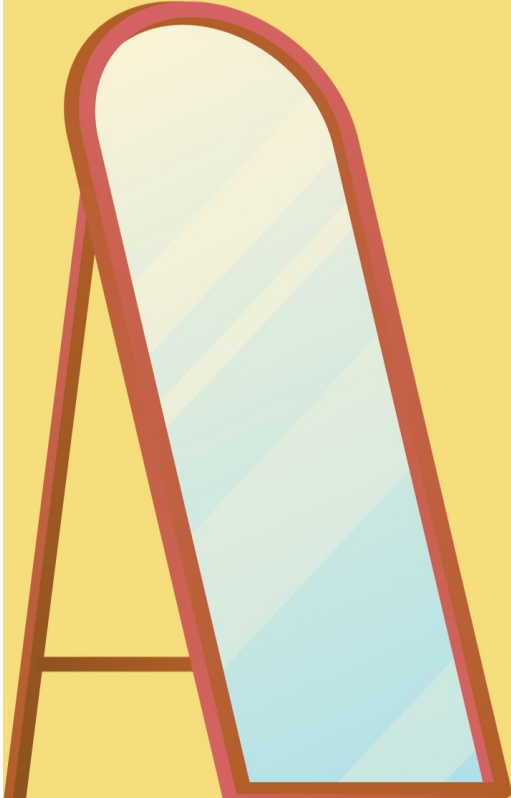
- 1.º Concluída a etapa anterior, o professor indica aos alunos que devem prosseguir para a quarta área do Parque, designadamente, a «Banca de Prémios», sublinhando a importância de relerem o produto textual produzido anteriormente.
- 2.º Num primeiro momento, entrega a cada grupo uma lista de verificação relativa à planificação do texto, de modo que os alunos comparem o texto produzido com a ficha de apoio «Caricatura», exposta na segunda área do parque. Considera-se oportuno, aqui, enfatizar a importância de rever o texto em relação àquilo que originalmente tinham planeado fazer, seja em termos de conteúdo, destinatário ou objetivos.
- 3.º Posteriormente, os grupos são instruídos a passar os seus textos a limpo.
- 4.º A seguir, o professor recolhe os textos passados a limpo e distribui-os aleatoriamente entre os outros grupos, acompanhados de uma nova lista de verificação, que deverá incluir, também, aspetos relacionados com a ortografia e a adequação da pontuação.
- 5.º No final, os grupos devem escrever um pequeno comentário ao texto que lerem, realçando aquilo que mais gostaram na leitura.
- 6.º O professor volta a recolher os trabalhos e devolve-os ao grupo original. As listas de verificações são afixadas na «Banca dos Prémios» e o texto final assume a posição central no Parque, rodeado pelas etapas realizadas.

“Parque de diversões”;
Ficha de apoio
«Listas de verificação»
Ficha de apoio
«Heterocorreção»
Pioneses/cola

7.º Antes de exibirem os trabalhos na sala de aula, recomenda-se a realização de um balanço da atividade, tanto ao nível da “complexidade” do processo de escrita quanto aos desafios em realizarem uma tarefa colaborativamente.

Anexo 3 – Ficha de apoio “Espelho do Grupo”

ESPELHO DO GRUPO

Qualidades	Defeitos
	<hr/> <hr/> <hr/>

CARICATURA



Nome:
Caracterização física:
Qualidades:
Defeitos:
Objetivo:



Nome:
Caracterização física:
Qualidades:
Defeitos:
Objetivo:

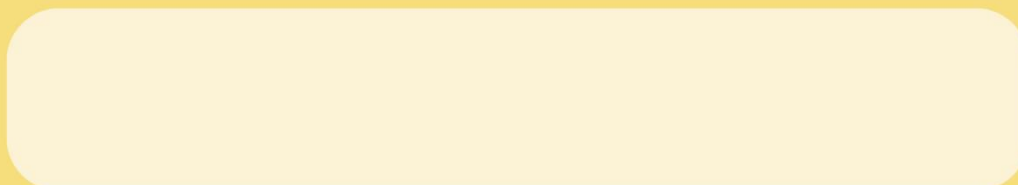


Espaço:
Tempo:
Peripécia que faz o herói e o vilão
juntarem forças:

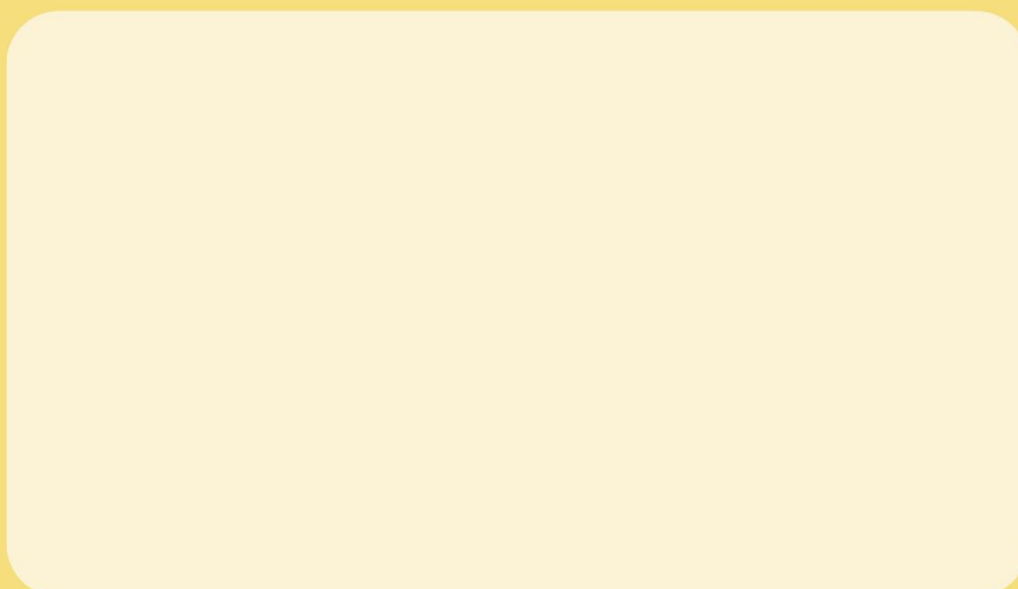
Anexo 5 – Ficha de apoio à textualização

TÍTULO:

Introdução



Desenvolvimento



Conclusão



CONETORES



- Mas
- No entanto
- Além disto
- Assim
- Entretanto
- A seguir/em seguida

LISTA DE VERIFICAÇÃO



O nosso herói tem:
Nome?
Caracterização física?
Qualidades?
Defeitos?
Objetivo?



O nosso vilão tem:
Nome?
Caracterização física?
Qualidades?
Defeitos?
Objetivo?



Onde acontece a nossa história?

Quando acontece a nossa história?

Porque é que o herói e o vilão juntam forças?

HETEROCORREÇÃO

Encontraram erros ortográficos? Se sim, escreve-os aqui:

Encontraram palavras escritas em outras línguas que não o português? Se sim, escreve-as aqui?

O que é que gostaram mais nesta história?