

PRODUÇÃO ESCRITA NO 1º CICLO: ESPELHO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

WRITING AT THE FIRST LEARNING CYCLE: A REFLEX OF TEACHING TRAINING PROGRAMS?

Roberto Azevedo*

Instituto Politécnico de Santarém – IPS/ESSE, PT

Madalena Teixeira**

Instituto Politécnico de Santarém – IPS/ESSE, PT
Universidade de Lisboa – IL/CEAUL/CAPLE, PT

RESUMO: A necessidade de melhorar o ensino do Português na educação básica está solidamente fundamentada nos resultados de todos os projetos internacionais em que Portugal participou, nos estudos nacionais e nos relatórios nacionais das Provas de Aferição. Neste contexto, os cursos de formação inicial e a formação contínua de professores assumem um papel preponderante na preparação para a docência dos professores. O estudo que se propõe tem como principal objetivo compreender em que medida a formação profissional inicial e contínua dos professores influencia a produção escrita nos alunos do 1º ciclo. Embora este estudo ainda se encontre em fase de realização, podemos adiantar que a formação profissional dos docentes permitiu uma maior diversidade e qualidade das suas práticas levando, conseqüentemente, a melhores aprendizagens dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professor; língua portuguesa; ensino; escrita.

ABSTRACT: The need to improve Portuguese teaching in elementary school is well documented in all international projects where Portugal took part, as well as in national studies and annual reports from the Benchmarking Tests. The quality in teaching is strictly related to the quality in learning. In this manner, initial and continuous training of teachers play an important role to prepare teachers for teaching. The major objective of this study is to understand in which way initial and continuous training of teachers can influence the writing production of elementary school students. This study is not yet finalized.

KEYWORDS: teaching training; Portuguese language; teaching; writing.

1 INTRODUÇÃO

É inquestionável que para termos um sistema educacional de reconhecido mérito científico e pedagógico é necessário qualificar os nossos professores, pois, sem dúvida, estes são um núcleo central de todos os sistemas educativos, interferindo diretamente no desenvolvimento de competências dos nossos alunos.

No relatório apresentado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) em 2004, *“Policy Brief: The Quality of the Teaching Workforce”* é referido que existe um reconhecimento geral de que a alta qualidade na formação inicial é necessária mas não suficiente para uma continuada eficácia do professor. Cada vez mais, a escola tem de responder a um conjunto diversificado de solicitações e para dar respostas adequadas e eficazes é essencial um desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Refere ainda que a carreira do ensino vem crescentemente a ser vista em termos de “formação ao longo da vida”. Por seu lado, no relatório *“Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS”* apresentado pela OCDE em 2009 é reconhecido que os professores que receberam mais formação profissional evidenciaram níveis de autoeficácia significativamente mais altos.

Todas estas constatações demonstram que ainda existe um grande caminho pela frente na área da formação de professores. Neste contexto foram realizados diversos estudos para analisar as competências de escrita. Camps (2005) apresenta-nos pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita destacando a complementaridade de perspetivas sobre o ensino e a aprendizagem. Gomes-Santos (2010) estudou a prática do ensino da linguagem escrita nas séries iniciais, concluindo que o uso de um método ou outro de ensino e de aprendizagem da escrita passa por uma questão de conceção da linguagem que para além da forma envolve a compreensão desse processo. Teixeira (2010) pretendeu identificar as mudanças observadas

* robcarlosazevedo@gmail.com.

** madalena.dt@gmail.com.

na prática pedagógica, ao nível da escrita, nos professores envolvidos no Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), assim como a sua articulação com a escrita multimodal. Deste estudo resultou a tomada de consciência, por parte dos alunos, que a escrita tem uma função social e não meramente rotineira, traduzindo-se num maior domínio de mecanismos linguísticos, de coesão e coerência textual. Também Barbeiro (2010) relaciona os blogues (ligados ao PNEP) e o ensino da escrita no contexto do PNEP, concluindo que esta ferramenta incrementa uma maior organização da participação dos alunos nas atividades que vão sendo realizadas, permitindo, também, uma maior interação no seio da comunidade.

Torna-se, por estas razões, entre outras, necessário e pertinente dar continuidade a estudos que têm como base a dimensão textual da escrita, no contexto da formação contínua de professores.

Assim, surge, um conjunto de questões relacionadas com esta temática, ao qual tentaremos dar resposta no decorrer deste estudo:

- Em que áreas é que os professores realizaram ações de formação nos últimos anos?
- Em que medida essas ações de formação são úteis para a prática pedagógica?
- Dentro do processo de escrita, que atividades de planificação, textualização e revisão são realizadas pelos professores?
- Quais são as conceções dos professores sobre as etapas do processo de escrita?

Perante o exposto, o objetivo principal neste estudo é compreender de que modo a formação profissional inicial e contínua influencia a produção escrita de alunos do 1º ciclo.

A pesquisa está em desenvolvimento e o que se apresenta/discute neste artigo representa um recorte de um objeto de investigação mais amplo.

2 ENSINO DA ESCRITA

A escrita desempenha um papel essencial nos processos de aquisição, estruturação e expressão do conhecimento. Deste modo, julgamos ser comumente aceitável afirmar que a escrita é uma ferramenta de aprendizagem e que o domínio desta competência é sinónimo de sucesso na escola, já que grande parte do ensino assenta num suporte escrito e os alunos são avaliados, sobretudo, através da escrita. O uso correto da linguagem escrita é essencial para ter um bom desempenho em todas as áreas disciplinares, por essa razão é nesse mesmo espaço que esta competência deve ser desenvolvida e aperfeiçoada.

Cassany (1999, p. 24) define escrita como “una manifestación de la actividad lingüística humana, como la conversación, el monólogo o, a otro nivel, los códigos de gestos o el alfabeto Morse. Los escritos comparten los rasgos fundamentales de la comunicación verbal...”

Com uma visão diferente e processual do ensino da escrita, Carvalho refere que:

o acto de escrever é entendido como uma tarefa de resolução de problemas em que o recurso a estratégias com carácter sistemático não se apresenta como mais adequado, na medida em que os problemas que a tarefa coloca não podem ser prévios e totalmente definidos. Portanto, a sua resolução não pode ser baseada numa solução pré-determinada, mas sim num trabalho heurístico de geração de soluções múltiplas a serem testadas a cada momento. (CARVALHO, 2001, p. 143).

A aprendizagem da leitura e da escrita é, sem dúvida, um dos maiores desafios que se apresenta aos alunos. “Ganhar esse desafio é, num mundo dominado pela informação escrita, o primeiro passo para que cada uma das crianças que hoje frequenta a escola seja no futuro um cidadão efetivamente livre e autónomo nas decisões que toma” (MARTINS; SILVA, 1999, p. 49).

A partir de vários estudos apresentados, Cerqueira (2010, p. 130) menciona que os alunos alegam que não sabem escrever ou não gostam de fazê-lo. Por seu lado, os professores demonstram insatisfação dizendo que os alunos não escrevem nem com coesão nem com coerência, não têm “clareza de ideias”, sobressaindo

“questões de ordem da grafia, da concordância, da regência nominal e verbal, geralmente apresentada fora da variante padrão da língua.”

Durante muito tempo, e provavelmente ainda hoje em alguns casos, as atividades de escrita, em sala de aula, consistem em escrever um texto sobre determinado tema, proposto pelo professor ou pelo manual, cabendo ao professor avaliar o produto final. Esta forma de abordagem, sem qualquer preocupação no processo por parte do professor e sem qualquer consciência do mesmo por parte do aluno, enquadra-se no paradigma redacional. A escrita é encarada como um processo linear, em que o professor define os passos fundamentais (quando o faz) e os alunos tentam decorar e seguir essas mesmas instruções. Aplica-se basicamente à escrita de histórias, que depois são transmitidas aos colegas em grande grupo que, posteriormente, realizam comentários sobre esse mesmo texto. Esta forma de ensino tradicional nada ajuda o aluno a aprender a escrever.

Normalmente, nas escolas do primeiro ciclo, ensina-se e aprende-se a escrever a língua materna. Assim, podemos encarar a escrita como objeto de ação pedagógica ou como meio através da qual aspetos relativos a outros domínios são veiculados. Esta aprendizagem decorre num contexto de sala de aula, influenciado temporalmente e espacialmente por este e por todas as relações de comunicação que se estabelecem entre professor-aluno e aluno-aluno.

Para Cabral (2004: p. 13) “Ensinar a escrever será também ensinar a pensar, a imaginar, a conhecer e a conhecer-se, a sentir, a comunicar, a agir, e será, ainda, contribuir para o crescimento pessoal dos alunos como indivíduos e como membros de uma comunidade discursiva”. Por mais este motivo, defendemos que a qualidade do ensino está diretamente relacionada com a qualidade das aprendizagens e que esta qualidade afeta, sem dúvida, as aprendizagens dos alunos de forma inegável. Deste modo, a aprendizagem da escrita depende da forma como é ensinada pelo professor, do tempo despendido, das estratégias utilizadas e do grau de aprofundamento de todos os processos subjacentes a esse ensino.

Neste contexto, os cursos de formação de professores assumem um papel fundamental na preparação para a docência dos futuros professores, seja na formação inicial, seja na formação contínua.

Apesar de, em Portugal, serem investidos, constantemente, grandes recursos na formação contínua, parecem que as práticas continuam a ser bastante tradicionais, pouco aprofundadas, inovadoras e motivantes; e a finalização do curso da formação inicial parece não traduzir o domínio de competências profissionais para o desempenho da função de professor.

A respeito da formação dos professores e das suas competências para o ensino da Língua, Duarte (2001, p. 29) considera fundamental que, “ser um utilizador proficiente da Língua Portuguesa é um pré-requisito para o exercício da profissão de professor, em geral, de educador de infância, professor do 1º ciclo e professor de Língua Portuguesa, em particular.” Assim, só iremos tornar os nossos alunos linguisticamente proficientes se lhes oferecermos *inputs* linguísticos de qualidade. Na formação de professores para o ensino da escrita, deve existir uma articulação entre a abordagem aos conteúdos do currículo, ao mesmo tempo que existe uma abordagem centrada nos processos de ensino, sendo necessária a consciência de que este é um processo crescente e complexo que deve ser desenvolvido ao longo dos anos (Pereira, 2001). Contudo, os professores sentem muitas dificuldades na passagem do saber ensinado nas escolas superiores de educação ou universidades, para o saber a ser ensinado na escola, acusando muitas vezes que as disciplinas, como por exemplo, linguística, fonética, sintaxe, leitura e escrita, estão desligadas da prática.

Seix (2005, p. 37) diz-nos que, no ensino da escrita é necessário utilizar diferentes metodologias e diferentes situações de aprendizagem, permitindo que cada aluno, ou cada grupo de alunos, se identifique com as condições e com o contexto que mais o ajudam a aprender.

A produção escrita em sala de aula está voltada, em muitos casos, para a realização de um exercício tendo em vista um fim específico, desarticulado de uma função social mais ampla bem como da perspectiva de conceber os alunos como sujeitos produtores de textos que os leve a agir nessa mesma sociedade.

De entre várias questões, Cerqueira (2010) afirma que não se tem investido na formação contínua de professores, não se questionando suficientemente a articulação entre a teoria e a prática, acrescentando ainda que existe muito trabalho a fazer na problematização do ensino da produção textual.

Porém, continuam a existir problemas no que refere ao processo de ensino e aprendizagem da escrita. Se por um lado, os alunos sabem que o destinatário do seu texto é o professor e que este adota o papel de mero avaliador, por outro, a maioria das atividades realizadas esgotam-se em si mesmas. Por este motivo a formação do professor é fulcral para alterar esta situação.

2.1 Processos envolvidos na escrita

Constatamos, e as provas de aferição confirmam-nos, que a maioria dos alunos do ensino básico apresenta dificuldades na expressão escrita. Este facto leva-nos a refletir sobre o modo como o ensino da escrita é abordado na sala de aula. Sem dúvida que uma abordagem à escrita numa perspetiva processual, em oposição a uma perspetiva centrada no produto, é fundamental para o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Assim, indicamos três etapas fundamentais envolvidas no processo de escrita: a planificação, a textualização e a revisão.

A **planificação** como afirma Barbeiro (1999, p. 60) “constitui a componente do processo que torna disponíveis, organiza e seleciona os conhecimentos envolvidos na produção do texto.” Na planificação existe “um trabalho de ourivesaria, no qual o sujeito dedica tempo para fazer o bruto da ideia primeira brilhar e, quem sabe, fazer com que as palavras atravessem o tempo de sua vida corporal.” (RIOLFI, 2003, p. 48).

Teixeira (2010, p. 206) refere que, é nesta fase, que “o aluno forma a representação interna do saber, necessitando de organizar esse mesmo saber, através da recuperação, recolha e seleção de informação em função da finalidade do produto final.”

Por seu lado, Martins e Niza (1998, p. 165) entendem que a planificação corresponde à tomada de notas que antecede a escrita, palavras, segmentos de frases ou frases, isto é, as informações relevantes para o texto. Consiste em organizar essas notas numa ordem temporal e hierárquica, fazendo uma seleção da informação importante para o texto.

Nesta operação, e segundo o modelo de Flower e Hayes (1980), constam três sub-processos: a conceção, a organização e o enquadramento. Assim sendo, na planificação, o escritor confronta-se com dificuldades na conceção ou geração de ideias, ou seja, descobrir na memória a longo prazo as informações adequadas para o seu plano de texto. A geração de conteúdos pode seguir diversos percursos: exploração de palavras-chave, realização de esquemas, colocação de perguntas e questões, utilização das formas discursivas, entre outros.

Depois da “geração” de conteúdos existe a necessidade de organizar essas mesmas ideias. Festas (2002) sugere que essa organização seja concretizada através de um plano escrito ou de uma hierarquização mental das referidas ideias.

Durante o processo de planificação, o escritor sente dificuldades em apresentar uma ordem coerente na organização das suas ideias e orientar o seu texto para o público a que se dirige. Acrescentamos ainda que o conseguir conteúdos em quantidade razoável, por não ter conhecimentos suficientes na memória sobre o tema ou por não ter acesso ao conhecimento por falta de pistas, são outras dificuldades que se podem sentir (Carvalho, 2001, p. 75).

Conscientes da importância da planificação e defensores de que esta deve ser trabalhada desde muito cedo, Barbeiro e Pereira (2007) acrescentam que, ao longo de todo o percurso escolar, esta habilidade é um dos aspetos que marca a diferença no domínio da escrita.

A **textualização** é a componente do processo de escrita que é caracterizada pela redação, em que o aluno se preocupa em escrever frases, parágrafos, ou seja, canaliza toda a sua atenção para a produção do texto no papel. Constitui a componente que faz aparecer no papel uma representação em linguagem escrita (BARBEIRO, 1999, p. 61), por outras palavras, esta componente traduz-se no processo de transformação das ideias do plano mental para a representação gráfica. Teixeira (2010, p. 206) reforça que a redação “concretiza as ideias e conteúdos constantes da planificação, desenvolvendo-as de forma sucessiva e ordenada”.

Carvalho (2001, p. 75-76) menciona que nas fases iniciais de desenvolvimento da escrita, os alunos centram as suas atenções nos mecanismos da ortografia e da motricidade, não libertando a sua capacidade para aspetos mais profundos do texto. O sentido de coesão do texto, em que é estabelecida uma linearização das

ideias, é um dos aspetos que também levanta dificuldades nesta fase inicial. Ao longo deste processo, Barbeiro e Pereira (2007, p. 20) acrescentam que o aluno tem de dar resposta a um conjunto de exigências: explicitação de conteúdos, em que o conjunto de ideias ativadas de forma genérica tem de ser clarificado; a formulação linguística, em que os conteúdos explícitos têm de ser ligados à sua expressão e por fim o texto tem que assumir uma unidade coesa e lógica: a articulação linguística.

O professor, deste modo, deve acompanhar o aluno neste processo estabelecendo uma contínua articulação entre o que está escrito e o que é previsível que ele escreva. Apontar sugestões, propor novos métodos e recursos que levarão a uma melhoria do seu trabalho. Nesta articulação, deve existir a preocupação de motivar constantemente o aluno, relembrando os objetivos, a finalidade e funcionalidade dos seus escritos. O professor “funciona”, portanto, como um facilitador e coadjuvante de todo este processo, tanto na planificação, como na textualização, culminando na etapa da revisão.

A **revisão** é considerada, segundo muitos autores, a etapa mais importante do processo de escrita, sendo uma das características que diferencia a escrita da oralidade.

Os primeiros estudos sobre a revisão acompanharam, desde cedo, os modelos de escrita. Como os primeiros modelos de escrita a surgir foram os lineares, os estudos debruçaram-se sobre estes mesmos, numa perspetiva de escrita linear em que a revisão era encarada como a última fase desse processo. Neste tipo de revisão eram efetuadas as correções detetadas, confrontando o texto escrito com aquilo que eventualmente se queria e estava planeado. Com uma visão diferente, Fitzgerald afirma que:

Revisão significa fazer mudanças em qualquer momento no processo de escrita. Implica identificar as discrepâncias entre o texto pretendido e expressado, decidindo o que poderá ou deverá ser mudado num texto e como fazer as tais mudanças desejadas (...) essas mudanças podem ou não afectar o sentido do texto e poderão ser maiores ou menores. (FITZGERALD, 1987, p. 484).

Esta atuação pode modificar os processos de planificação e de textualização já desencadeados, levando a uma nova revisão do texto (MARTINS; NIZA, 1998, p. 166). Estes mesmos autores acrescentam a noção de controle associado a um “monitor” que tem como função dirigir todo o processo de textualização, decidindo, em muitos casos, se deve ser dado como terminado o trabalho, se deve ser novamente revisto ou se deve ainda reformular os objetivos do mesmo.

Este ato raramente é efetuado espontaneamente pelos alunos, pois estes quase nunca voltam a ler o seu texto depois de o terem concluído, só após a solicitação do professor. Quando a revisão do texto lhes é solicitada acaba por ser feita de forma superficial, limitam-se a corrigir alguns erros ortográficos, de caligrafia e eventualmente a alterar alguma palavra trocando-a por outra mais adequada

Camps (1990, p. 12) acrescenta que são, na maioria das vezes, realizadas

revisiones parciales durante la escritura que consisten, en general, en ler sólo la última frase escrita para enlazar con ella la siguiente, y, por otro lado, las características de las revisiones generales que se limitan a los aspetos más superficiales del escrito (ortografía, vocabulario, morfología, algunos aspectos sintácticos y poco más) y en que el escritor se muestra incapaz de revisar a niveles más altos. (CAMPS, 1990, p. 12).

Como reforça Santana (2007, p. 52), citando outros autores, este facto não é surpreendente pois tal como é descrita na psicologia cognitiva a revisão comporta operações mentais de uma grande complexidade para crianças muito novas, nomeadamente “comparar”, “diagnosticar” e “produzir a modificação necessária”.

Carvalho (2001), a respeito das dificuldades no processo de revisão, acrescenta que as crianças sentem muitas dificuldades em distanciar-se do seu próprio texto. É-lhes muito difícil colocar-se num papel exterior a elas próprias. Refere ainda, que elas estão de tal maneira absorvidas na atividade de produção do texto que raramente o reveem.

Neste processo, Barbeiro (1999, p. 62) considera duas componentes: a da leitura e a da correção. A primeira serve para verificar a conformidade com o código e com o que se planificou de forma a decidir se esta unidade de escrita está completa ou ainda se deve ser continuada. Na segunda, efetuam-se as mudanças necessárias na sequência da avaliação e da reconsideração do texto já escrito.

A respeito da intervenção a jusante do ato de escrever, Pereira (2008, p. 65) sugere que devemos submeter os alunos a uma constante “bricolage textual” através da realização de exercícios em torno dos quatro pontos cardeais: suprimir, permutar, substituir e acrescentar. Menciona ainda que, para que o aluno se torne autónomo neste processo é necessário que o professor apoie estas transformações textuais.

Sobre o papel do professor nesta tarefa, Cerqueira (2010, p. 141) refere que “o professor irá atuar como orientador na reescrita do aluno. O seu trabalho consistirá em apontar estratégias de refação do texto em todos os níveis de análise que julgar necessário, trabalhando, assim, como uma espécie de “catalisador” das dificuldades dos alunos”.

Gordillo, Iglesias e Ramos afirmam que

Los compañeros, através del trabajo cooperativo, pueden desarrollar una buena labor en la revisión de textos, es el profesor el que se encuentra en una mejor posición para apuntar comentarios más ricos, puesto que posee e mayor experiencia en lectura crítica de textos, un conocimiento superior en los tipos textuales y más desarrollo en el uso eficaz del lenguaje. (GORDILLO, IGLESIAS; RAMOS, 2005, p. 242).

Por seu lado, Piolat (1991, p. 266) vai mais longe, afirmando que, “a revisão é muito importante para que o escritor se torne num bom escritor”.

Com efeito, após esta reflexão não podemos afirmar que uma etapa é mais, ou menos, importante do que outra. Todas funcionam como “peças de um puzzle”, ou seja, como um todo; contribuindo com especificidades distintas, mas todas orientadas para uma mesma finalidade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A amostra de conveniência deste estudo é constituída pelos professores e alunos do 1º Círculo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde, Peniche, Portugal. Nesta investigação, os inquéritos por questionário aplicados a professores e alunos constituem os instrumentos de recolha de dados do nosso *corpus*. Os questionários a professores são constituídos por três blocos, sendo que no primeiro bloco pretendemos saber quais as ações de formação relacionadas com a língua portuguesa frequentadas nos últimos cinco anos e a sua influência no desenvolvimento didático-pedagógico da escrita, no segundo pretendemos recolher conceções gerais dos professores sobre o ensino da escrita e, por último, no terceiro bloco pretendemos analisar as atividades, atitudes e conceções dos professores no decorrer das etapas do processo de escrita. Nestes questionários também são analisados o tempo dedicado às etapas referidas, bem como a formação, ou não, de grupos para a sua realização. Os inquéritos efetuados aos alunos encontram-se divididos em dois blocos: no primeiro queremos averiguar qual a frequência da realização de atividades de língua portuguesa em contexto de sala de aula, enquanto que no segundo bloco pretendemos saber quais as atividades, atitudes e conceções dos alunos no decorrer das etapas do processo de escrita. Salientamos que o último bloco dos questionários é comum a professores e alunos com o intuito de cruzar a informação obtida nas respostas dadas pelos inquiridos. Finalmente, e uma vez que este estudo ainda está em curso, por vezes, optamos por apresentar alguns dados em termos globais, ou seja, por maioria dos registos de ocorrência.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1. Questionários dos professores

4.1.1 Bloco 1: formação do professor / influência das ações de formação no desenvolvimento didático-pedagógico da produção textual.

a) Formação inicial e formação contínua

Pela análise dos questionários, constata-se que a maioria dos professores que integraram o nosso estudo tem como formação inicial o Magistério Primário ou a formação de Professores do Ensino Básico. No que diz respeito à formação contínua podemos distinguir dois grupos de professores: i) cerca de metade dos

professores não realizou cursos de formação contínua relacionados com a língua portuguesa nos últimos 5 anos – 40%; ii) dos professores que realizaram formação contínua – 60% -, a maioria fê-lo no âmbito do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP). Verificamos ainda que os professores que não realizaram ações de formação contínua têm uma média de idade e tempo de serviço bastante inferior à dos outros professores. Talvez esta situação se verifique por: no primeiro caso os professores sentirem necessidade de atualizar os seus conhecimentos científicos, e consequentemente, didáticos e pedagógicos; no segundo contexto, os professores, eventualmente, não considerem necessário fazer formação por terem terminado os seus cursos há menos tempo, julgando não ser importante inovar estratégias e/ou aprofundar os seus saberes.

b) Influência das ações de formação no desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão textual.

Nesta questão, de entre as opiniões relatadas pelos professores, salientamos as seguintes:

- “permitiram o aperfeiçoamento de técnicas e metodologias”;
- “possibilidade de realização de atividades diversificadas e inovadoras”;
- “permitiu trocar experiências”;
- “mudar a prática”;
- “contactar com novas formas de ensinar”;
- “refletir sobre os processos de aprendizagem dos alunos”;
- “não trouxe melhoria”.

Como podemos verificar, a maioria das respostas dos professores transmite-nos que reconhece a importância e a influência das ações de formação no seu desenvolvimento didático-pedagógico, salientando nós o facto de referirem que estas “permitiram o aperfeiçoamento de técnicas e metodologias”, bem como a “realização de atividades diversificadas e inovadoras”. No entanto, ainda surgem professores que não consideram uma mais-valia para a sua prática a frequência da formação, chegando a afirmar que esta “não trouxe melhoria” no ensino da escrita. Opiniões como esta podem dever-se ao facto de as ações de formação realizadas não estarem relacionadas diretamente com o ensino e aprendizagem da escrita, como é o exemplo da frequência de ações de formação subordinadas à temática das “Bibliotecas escolares”, ou então, os formadores não terem ido ao encontro das necessidades sentidas pelos seus formandos, tendo pontos de partida standardizados, diferindo de possíveis expectativas previamente, e mentalmente, formuladas.

4.1.2 Bloco 2: conceções sobre o ensino da escrita

Neste bloco pretende-se avaliar o grau de concordância dos professores relativamente a afirmações, constantes no inquérito, relacionadas com o ensino e a aprendizagem da escrita. Das várias afirmações, na tabela abaixo - Tabela 1: *Principais conceções dos professores sobre o ensino da escrita* -, destacamos aquelas que registam uma maior frequência, quer de concordância, quer de discordância por parte dos professores e que refletem, a nosso ver, simultaneamente, as suas conceções sobre o ensino da escrita.

Pela tabela apresentada, observamos que a maioria dos professores inquiridos discorda ou não tem opinião sobre se “o ensino da escrita deve ser centrado em processos de escrita”. Parece-nos, então que, no ensino da escrita, o texto ainda é encarado como um produto final e não como um conjunto de processos que deve ser desenvolvido em etapas distintas. De sublinhar também que a maioria dos professores concorda que “o ensino da escrita deve ser articulado com outros conteúdos”, que “está relacionado com a qualidade e o tipo de estratégias utilizadas”, considerando fundamental a “socialização dos escritos dos alunos”. Confirmam-se assim as opiniões que os professores manifestam sobre a influência das ações de formação no seu desenvolvimento didático-pedagógico da produção textual, referidas no bloco anterior. Constatamos ainda que a maioria dos professores concorda que “as unidades curriculares dos cursos de formação inicial e os cursos de formação contínua são fundamentais para o ensino da escrita”. Estas opiniões manifestadas pelos professores vão ao encontro das conclusões dos relatórios da OCDE e TALIS anteriormente referidos.

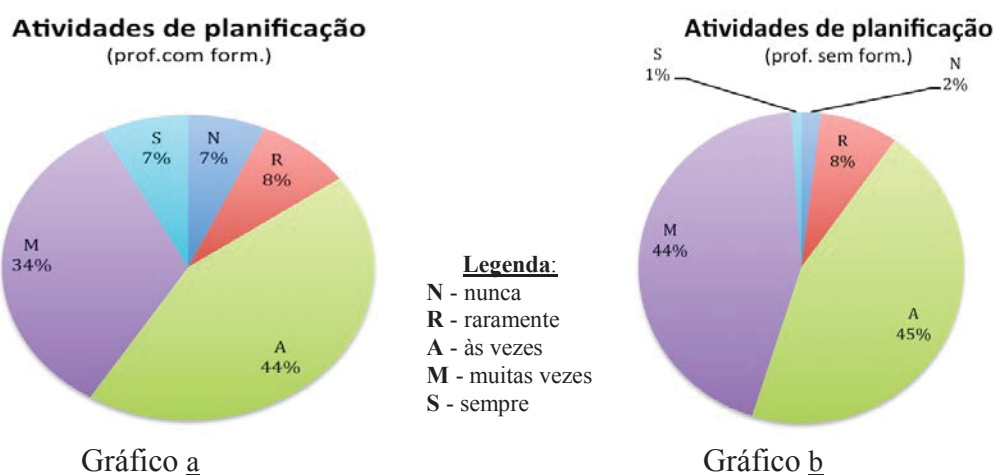
Tabela 1 - Principais concepções dos professores sobre o ensino da escrita:

Afirmação	Professores COM ações de formação contínua	Professores SEM ações de formação contínua
- O ensino da escrita deve ser centrado em processos de escrita.	54% discorda ou não tem opinião	
- O ensino da escrita deve ser articulado com outros conteúdos e está relacionado com a qualidade e tipo de estratégias utilizadas.	85% concorda	
- É fundamental a socialização dos escritos.	90% concorda	
- As unidades curriculares dos cursos de formação inicial e os cursos de formação contínua são fundamentais para o ensino da escrita.	67% concorda	

4.1.3 Bloco 3: processo de escrita

4.1.3.1 Atividades preparatórias de escrita de textos

Neste bloco, questionam-se os professores relativamente à frequência com que realizam determinadas atividades de planificação, entre as quais destacamos: “construir chuvas de ideias”, “realizar esquemas”, “entrevistar colegas” e “construir mapas conceptuais”. As suas respostas encontram-se apresentadas nos gráficos 1a e 1b.



Gráficos 1a e 1b - Frequência de realização de atividades de planificação, de professores que frequentaram formação (à esquerda) e sem formação (à direita).

Ao observarmos o **Gráfico 1a**, verificamos que do grupo de professores que realizou ações de formação nos últimos 5 anos, 7% diz *nunca* realizar atividades de planificação, 8% *raramente*, 44% *às vezes*, 34% *muitas vezes* e 7% *sempre*. Do grupo de professores que não realizou ações de formação, 2% referem *nunca* realizar as atividades de planificação, 8% *raramente*, 45% *às vezes*, 44% *muitas vezes* e 1% *sempre*. Apesar de existir uma percentagem maior de professores com formação a afirmar que realizam *sempre* atividades de planificação - 7%, em relação aos outros professores - 1%, também a percentagem de professores com formação que *nunca* e *raramente* realizam essas atividades - 15% -, é maior, em comparação com o outro grupo de professores - 10%. Esta constatação parece-nos contraditória, pois era espectável que a percentagem dos professores com formação que *nunca* e *raramente* realiza essas atividades preparatórias fosse inferior ao outro grupo. No entanto, tentaremos encontrar respostas para esta aparente contradição no decorrer do trabalho, como se verá adiante.

Ainda relativamente à questão anterior - atividades de planificação - a maioria dos professores manifestaram as opiniões apresentadas na Tabela 2 - Atividades de planificação mais e menos realizadas por parte de professores com e sem ações de formação contínua.

Tabela 2 - Atividades de planificação mais e menos realizadas por parte de professores com e sem ações de formação contínua:

Incidência	Professores COM ações de formação contínua	Professores SEM ações de formação contínua
Atividades MENOS realizadas	- Entrevistar colegas - Realizar esquemas e listagens	
Atividades MAIS realizadas	- Explorar informações, ideias ou opiniões na sala de aula - Colocar perguntas	
	- Ler textos diversos	- Recorrer a gravuras - Anotar as ideias que ocorrem relacionadas com um tópico

Na **Tabela 2**, podemos verificar claramente que “entrevistar colegas” e “realizar esquemas e listagens” são as atividades de planificação menos realizadas pelos dois grupos de professores. Consideramos que, deste modo, não são proporcionadas atividades que conduzem à partilha de ideias e (re)construção de um conhecimento conjunto.

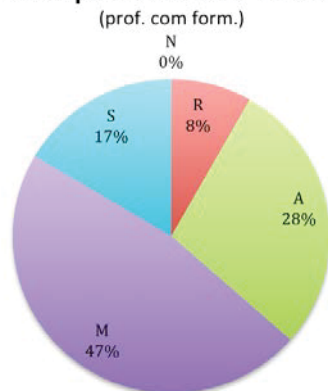
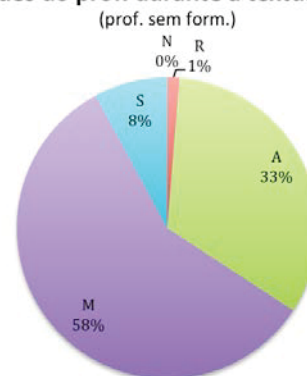
Por outro lado, as atividades mais realizadas pelos dois grupos de professores são: “explorar informações, ideias ou opiniões na sala de aula” e “colocar perguntas”. Ao observarmos estas práticas, parece-nos que a oralidade aparenta estar na base das atividades de planificação da maioria dos professores, que o diálogo, a troca de ideias e opiniões são considerados aspetos fundamentais nesta etapa do processo de escrita. Este género de atividades é, sem dúvida, importante no planeamento de um texto, no entanto, não se deve descurar a relevância da existência de um espaço para a concretização e passagem, desses relatos e experiências, de um registo oral para um registo escrito.

A atividade “ler textos diversos” é a mais realizada pelo grupo de professores com formação contínua, o que nos leva a pensar que estes professores colocam ao dispor dos alunos uma maior diversidade textual. O grupo de professores sem ações de formação prefere o “recurso a gravuras” e “anotar as ideias que ocorrem relacionadas com um tópico” como atividades preparatórias da escrita de um texto.

4.1.3.2 Atitudes do professor durante a escrita do texto

Nesta questão queremos saber qual a frequência das atitudes que o professor revela durante a escrita de um texto, concretamente na etapa da textualização. No questionário são sugeridas algumas atitudes, das quais destacamos: “relembra a planificação realizada”, “recorda o objetivo do texto”, “intervém durante o processo de escrita do texto”, “sugere novos recursos durante a escrita do texto”. Os resultados estão, seguidamente, apresentados nos gráficos **2a** e **2b**.

Ao analisarmos os **gráficos 2a e 2b**, notamos que nos dois grupos de professores não existe nenhuma atitude das sugeridas, que *nunca* seja realizada, o que possivelmente significa que durante a escrita do texto os professores desempenham um papel ativo. Existe uma elevada percentagem de professores, com e sem formação, que afirmam que *às vezes* – 28% -, *muitas vezes* – 47% - e *sempre* – 17% - têm as atitudes sugeridas. A percentagem de professores com formação contínua que *raramente* demonstra aquelas atitudes - 8% - é superior à percentagem do grupo de professores sem formação - 1%. Assim, parece-nos que os professores que não realizaram ações de formação têm atitudes e comportamentos mais diversificados ao longo da textualização do que o outro grupo de professores. Será influência das recentes disciplinas da área da didática, na formação inicial?

Atitudes do prof. durante a textualizaçãoGráfico a**Atitudes do prof. durante a textualização**Gráfico b**Legenda:**

- N - nunca
 R - raramente
 A - às vezes
 M - muitas vezes
 S - sempre

Gráficos 2a e 2b - Atitudes durante a etapa de textualização de professores que frequentaram formação (à esquerda) e sem formação (à direita).

Ainda na mesma questão, a maioria dos professores manifestou as opiniões apresentadas na Tabela 3 - *Atitudes mais e menos frequentes dos processos durante a etapa de textualização* e que a seguir analisaremos:

Tabela 3 - Atitudes mais e menos frequentes dos processos durante a etapa de textualização:

Incidência	Professores COM ações de formação contínua	Professores SEM ações de formação contínua
MAIS frequentes	- Motivar o aluno no decorrer da escrita - Recordar o objetivo do texto e fazer correções	
		- Relembrar a planificação e fazer comentários ao texto
MENOS frequentes	- Decidir com o aluno como escrever o texto - Intervir durante o processo	- Fomentar o ato de escrita em conjunto

Após a leitura da **Tabela 3**, verificamos que as atitudes mais frequentes, nos dois grupos de professores, são “motivar o aluno no decorrer da escrita” e “recordar o objetivo do texto e fazer correções”. Os professores sem formação acrescentam ainda que, frequentemente relembram a planificação e fazem comentários ao texto no decorrer da escrita. Pelo contrário, “decidir com o alunos como escrever o texto” e “intervir durante o processo de escrita” são as atitudes menos frequentes no grupo de professores com formação. Já no outro grupo de professores, sem formação, “fomentar o ato de escrita em conjunto” é a atitude menos frequente. Parece-nos que este último grupo de professores encarará este etapa como um ato individualizado, que apenas reflete o trabalho de um e um só aluno, não permitindo um trabalho conjunto, numa atitude cooperativa, em que todos deverão participar, possibilitando partilha de conhecimento e troca de experiências.

4.1.3.3 Atividades de revisão de textos

Na questão sobre a frequência com que os professores realizam atividades de revisão de textos, por exemplo, a revisão “é executada pelos colegas”, “leva à escrita do texto a limpo” ou “o aluno compara o seu texto com outros textos”, as suas respostas estão as apresentadas nos Gráficos 3a e 3b.

4.1.3.4 Tempo dedicado às etapas de escrita de textos e constituição de grupos de trabalho

As tabelas que se seguem - Tabela 5: *Tempo dedicado às etapas do processo de escrita* Tabela 2: *Formação de grupos para a realização das etapas do processo de escrita* - mostram-nos o tempo dedicado pelos professores às etapas de escrita e a constituição de grupos de trabalho para a sua realização, tendo nós optado por fazer uma análise de conjunto, julgando assim obter uma melhor interpretação dos dados obtidos.

Tabela 5 - Tempo dedicado às etapas do processo de escrita:

Tempo		Alunos com professores COM ações de formação contínua (%)	Alunos com professores SEM ações de formação contínua (%)
Planificação	0- 30min	66%	50%
	30min - 1 h	34%	50%
	1h – 1h e 30 min	-	-
Textualização	0- 30min	20%	33%
	30min - 1 h	20%	33%
	1h – 1h e 30 min	60%	33%
Revisão	0- 30min	40%	40%
	30min - 1 h	40%	60%
	1h – 1h e 30 min	20%	-

Tabela 6 - Formação de grupos para a realização das etapas do processo de escrita:

Formação de grupos	Alunos com professores COM ações de formação contínua (%)	Alunos com professores SEM ações de formação contínua (%)
Planificação	55%	33%
Textualização	77%	50%
Revisão	50%	20%

Através da análise das **tabelas 5 e 6** observamos que os professores que frequentaram ações de formação contínua, afirmam dedicar mais tempo à etapa de textualização – 60% dos professores dedicam entre 1h e 1h e 30min - do que às etapas de revisão e planificação, sendo esta última, aquela a que dedicam menos tempo. Pelo contrário, nos professores que não frequentaram ações de formação contínua, não se verifica uma grande discrepância em relação ao tempo dedicado às diferentes etapas do processo de escrita, sendo, no entanto, também dada mais relevância à etapa da textualização – 33% dos professores dedicam entre 1h e 1h e 30 min. A confirmar, mais uma vez, a ênfase na etapa da textualização, em detrimento das etapas de planificação e revisão, constatamos que a formação de grupos se verifica mais frequentemente – 77% e 50% - na realização de atividades de textualização. Somos levados a crer que, de um modo geral, o texto como produto final continua a estar no centro das “preocupações” dos docentes.

4.2 Questionários dos alunos

4.2.1 Bloco 1: atividades de língua portuguesa

Na Tabela 7 *Realização de atividades relacionadas com a língua portuguesa* é possível verificar os resultados obtidos relativamente à questão da frequência de execução de atividades que se prendem com a língua portuguesa.

Tabela 7 - Realização de atividades relacionadas com a língua portuguesa:

Realização de atividades relacionadas com a língua portuguesa	Professores COM ações de formação contínua	Professores SEM ações de formação contínua
Escrever avisos	A maioria realiza às vezes	
Ler outros textos que não sejam os do livro de língua portuguesa	A maioria realiza muitas vezes	
Ouvir a leitura de textos feita pelo professor	A maioria realiza sempre	
Escrever textos sem o professor pedir	A maioria respondeu nunca realizar	
Escrever textos em grupo	Às vezes	Nunca
Escrever histórias a partir de imagens	A maioria realiza às vezes	
Escrever cartas	A maioria realiza raramente	
Fazer desenhos sobre histórias ou textos	A maioria realiza muitas vezes	
Ler em silêncio	A maioria realiza sempre	
Dramatizar (fazer teatro) histórias	A maioria realiza às vezes	

Numa primeira observação da **Tabela 7** podemos verificar que não existem discrepâncias nas respostas entre os alunos que tiveram professores com e sem formação contínua realizada nos últimos cinco anos; apenas a atividade: “escrever textos em grupo” teve diferentes resultados. Por um lado, as atividades que a maioria dos professores refere que realiza sempre são: “ouvir a leitura de textos feita pelo professor” e “ler em silêncio”, por outro, a atividade que é raramente realizada pelos dois grupos de alunos é: “escrever cartas”. Outras atividades que são muitas vezes realizadas são: “ler outros textos que não sejam os do livro de língua portuguesa” e “fazer desenhos sobre histórias ou textos”.

Podemos constatar desta análise que a maioria das atividades que são realizadas com maior frequência estão relacionadas com a leitura. Quanto à semelhança entre as respostas obtidas, outro facto que merece ser realçado, leva-nos a ponderar a possibilidade de as práticas de sala de aula, de ambos os grupos de professores, serem semelhantes, assentes num saber rotineiro, não privilegiando a diversidade de atividades de língua portuguesa.

4.2.2 Bloco 2: processo de escrita

Ao efetuarmos a recolha dos dados registados nos questionários, verificamos que duas turmas do 1º ano com professores que não realizaram formação contínua nos últimos cinco anos, apenas preencheram o 1º bloco, destinado às atividades relacionadas com a língua portuguesa. Ainda, outra professora do 1º ano, recusou o preenchimento do questionário quer por si, quer pelos alunos, justificando que este não se adequava ao ano de escolaridade que lecionava. Este facto leva-nos a inferir que a produção textual é tardiamente abordada em sala de aula, provavelmente também por muitos outros professores, considerando que as etapas do processo de escrita apenas podem ser exploradas quando os alunos dominam na totalidade o código escrito. Facto com o qual discordamos, pois somos de opinião que as diferentes etapas do processo de escrita se devem e podem implementar, sempre, de acordo com o desenvolvimento cognitivo dos alunos da turma. Claro está que é importante ter em atenção as diferenças desse mesmo desenvolvimento, pois os alunos não são “uma tábua rasa” de conhecimentos.

4.2.2.1 Atividades preparatórias de escrita de textos

Com o intuito de percebermos com que frequência são realizadas atividades preparatórias de escrita de textos, são sugeridas, nos questionários, algumas atividades aos alunos, das quais se salientam: “construir chuvas de ideias”, “realizar esquemas”, “entrevistar colegas”, “construir mapas conceptuais”. Encontram-se registados, nos gráficos, os resultados que obtivemos:

Atividades de planificação

(alunos com prof. com form.)

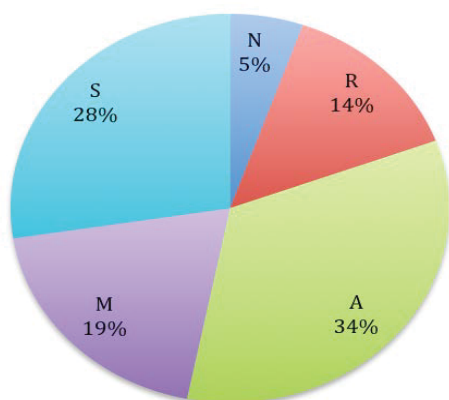


Gráfico a

Atividades de planificação

(alunos com prof. sem form.)

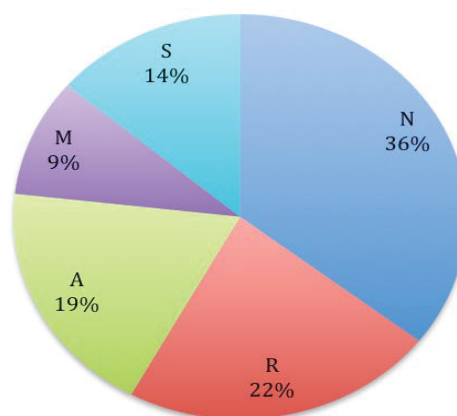


Gráfico b

Legenda:

N - nunca
R - raramente
A - às vezes
M - muitas vezes
S - sempre

Gráficos 4a e 4b - Atividades de planificação levadas a cabo pelos alunos sobre a vigência de professores com formação contínua (à esquerda) e sem formação (à direita).

Observamos, assim, no **Gráfico 4a** que 19% dos alunos de professores que realizam ações de formação, afirmam que *nunca* – 5% - e *raramente* – 14% - realizam as atividades de planificação sugeridas, enquanto que 58% dos alunos do outro grupo de professores faz a mesma afirmação. Aferimos, assim, que não existe concordância entre as respostas dos alunos e dos professores que não têm realizado ações de formação, porque 10% dos professores diz que *nunca* e *raramente* realizam as atividades propostas, em oposição aos 58% afirmados pelos alunos. Esta discrepância poderá ser explicada pelo facto de os professores responderem da forma que consideram ser espectável e não de acordo com a sua prática pedagógica.

4.2.2.2. Atitudes do professor durante a escrita do texto

As respostas dos alunos à questão sobre a realização de atividades durante a escrita de texto, entre as quais, “relembra a planificação realizada”, “recorda o objetivo do texto”, “intervém durante o processo de escrita do texto” e “sugere novos recursos durante a escrita do texto”, encontram-se apresentadas nos Gráficos 5a e 5b, que passamos a analisar seguidamente:

Atitudes do prof. durante a textualização

(alunos com prof. com form.)

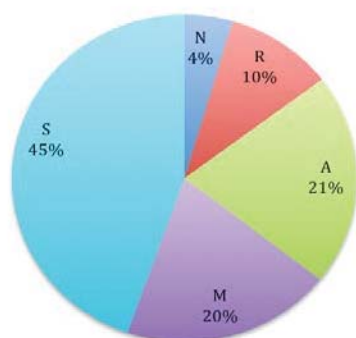


Gráfico a

Atitudes do prof. durante a textualização

(alunos com prof. sem form.)

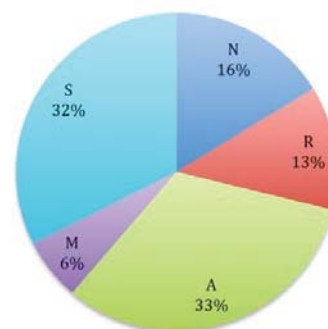


Gráfico b

Legenda:

N - nunca
R - raramente
A - às vezes
M - muitas vezes
S - sempre

Gráficos 5a e 5b - Atitudes do professor durante a etapa de textualização, sobre a perspetiva do aluno. (à esquerda, professores que frequentaram formação e à direita, professores sem formação contínua).

Podemos constatar, a partir da observação dos gráficos anteriores, que existe uma diferença significativa na frequência da manifestação das atitudes dos professores durante a textualização, segundo opinião dos alunos. Se por um lado, 14% dos alunos com professores que realizam ações de formação, *nunca* e *raramente* têm as atitudes sugeridas, por outro lado, mais do dobro - 29% - dos alunos com professores que não

realizam formação, fazem a mesma afirmação. Mais uma vez, estes dados são bastante contraditórios em comparação com a informação obtida nos inquéritos dos professores sem formação, pois 1% dos professores diz que *nunca* e *raramente* manifestam as atitudes propostas em oposição aos 29%, afirmados pelos alunos. Sendo os professores intervenientes ativos nesta etapa, segundo eles próprios, ser-lhes-á difícil ter perceção das suas atitudes, durante a sua prática pedagógica, levando-os a responder de diferente modo dos alunos, o que poderá ter levado a esta diferença nos resultados.

4.2.2.3. Atividades de revisão de textos

Finalmente, sobre a frequência de realização das atividades de revisão de textos sugeridas, como por exemplo, se “é executada pelos colegas”, “leva a escrita do texto a *limpo*” ou “o aluno compara o seu texto com outros textos”, os resultados encontram-se demonstrados nos gráficos 6a e 6b, abaixo registados.

Atividades de revisão
(alunos com prof. com form.)

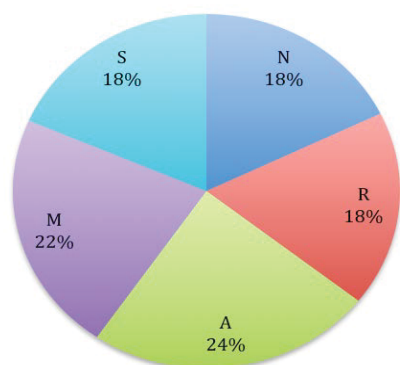


Gráfico a

Atividades de planificação
(alunos com prof. sem form.)

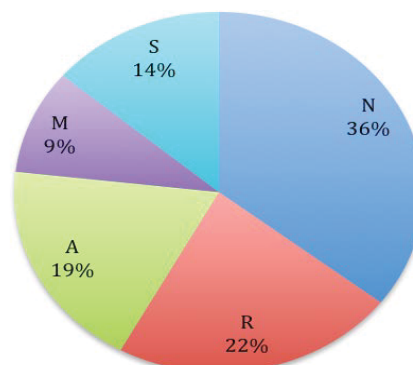


Gráfico b

Legenda:

N - nunca
R - raramente
A - às vezes
M - muitas vezes
S - sempre

Gráficos 6a e 6b - Atividades dos alunos, durante a etapa de revisão, sob a vigência de professores que frequentaram formações (à esquerda) e que não frequentaram ações de formação (à direita).

Na análise dos Gráficos 6a e 6b, observamos a maior discrepância de opiniões existente em todo o estudo. Verificamos que existe uma grande percentagem de alunos - 36% dos alunos com professores com formação e 58% dos alunos com professores sem formação - a afirmar que *nunca* e *raramente* realizam as atividades de revisão sugeridas nos inquéritos, enquanto que a percentagem de professores que têm a mesma opinião é de 15% e 11%, respetivamente. Assim sendo, parece-nos que esta é a etapa do processo de escrita em que os professores menos diversificam as suas práticas pedagógicas, que afirmam que os alunos comparam os seus textos mas que, raramente, a revisão é executada pelos colegas. Será que comparam realmente os textos ou fazem uma avaliação superficial, comparando-a com a dos colegas? Por outro lado, poderão os professores realizar diversas atividades de revisão, sem as explicitarem aos alunos, levando-os a uma não concienzialização do trabalho que estão a desenvolver?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor deve organizar situações e instrumentos que permitam exteriorizar e manifestar o processo de aprendizagem que o aluno segue, ao mesmo tempo que dão ao aluno as ajudas necessárias para ir avançando ativa e autonomamente. Deve ainda, supervisionar e promover o intercâmbio entre grupos apercebendo-se das necessidades de cada aluno, adequando ou adaptando a sua atividade. Seix (2005, p. 47) diz-nos que a função do professor “centra-se fundamentalmente na planificação de tarefas em que o aluno possa ser realmente o protagonista, na apresentação de modelos, apoios e orientações, que guiem e facilitem a tarefa.”

Neste estudo verificamos que a maioria dos professores inquiridos tem como formação inicial o Magistério Primário ou a formação de Professores de Ensino Básico. Deste conjunto de professores cerca de metade não realizou qualquer tipo de formação contínua relacionada com a língua portuguesa e os restantes frequentaram a ação de formação no âmbito do Programa Nacional do Ensino do Português.

No que concerne às suas conceções sobre a relevância da formação contínua e inicial para o ensino da escrita, não se verificam discrepâncias significativas entre os dois grupos de professores, reconhecendo a sua importância e influência no seu desenvolvimento didático-pedagógico.

Contudo, é pertinente fazer uma análise comparativa entre os resultados obtidos nos inquéritos dos professores e os resultados recolhidos nos inquéritos dos seus alunos.

Os professores que não realizaram ações de formação contínua nos últimos cinco anos promovem atividades de planificação, textualização e revisão mais diversificadas do que o outro grupo de professores, dedicando-lhes semelhantes tempos de trabalho. Todavia, quando analisados os questionários dos alunos, as constatações são significativamente diferentes. A maioria responde que, nunca ou raramente realiza as atividades sugeridas de planificação e revisão; e uma percentagem considerável afirma que nunca ou raramente o professor tem as atitudes sugeridas. Entendemos assim, que estes professores não respondem nos seus questionários de acordo com as suas reais práticas.

Quando comparamos os dados obtidos nos questionários dos professores e alunos, verificamos que as respostas dadas pelos professores com formação contínua são semelhantes, em termos de percentagens, às dos alunos, apesar de verificarmos um desfasamento em relação às atividades de planificação e revisão.

Sendo, a nosso ver, o domínio da competência da escrita sinónimo de sucesso na escola, é fundamental desenvolvê-la desde cedo nos nossos alunos. Como referido anteriormente e perante os estudos apresentados, existe um longo caminho a percorrer na área da formação de professores, pois só deste modo os alunos conseguem melhorar os seus resultados. É necessário investir no docente enquanto profissional e na sua experiência, levando-o a construir o seu próprio processo formativo, dando-lhe um sentido, também, pessoal como resultado da sua prática profissional. Assim, o investimento na sua formação levará à melhoria da sua prática e, conseqüentemente, a uma melhor aprendizagem por parte dos alunos, pois o ensino da escrita é reflexo da formação desse profissional.

REFERÊNCIAS

- BARBEIRO, L. **Os alunos e a expressão escrita** - consciência metalinguística e expressão escrita. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.
- _____. Blogues e ensino da escrita: desafios no percurso do PNEP. **Intercompreensão**: revista de didática das línguas - abordagens plurais e multimodais, Alpiarça: Edições Cosmos, p. 185-198, 2010.
- _____; PEREIRA, L. **Ensino da escrita: a dimensão textual**. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.
- CABRAL, M. L. **A escrita processual na aula de inglês**. Faro: Universidade do Algarve, 2004.
- CAMPS, A. Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para enseñanza. **Infancia y aprendizaje**, n. 49, p. 3-19, 1990.
- _____. Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In: CARVALHO, J. et al (Orgs.). **A escrita na escola, hoje: problemas e desafios**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 2005. p. 11-26.
- CARVALHO, J. A. B. O ensino da escrita. In: SEQUEIRA, Fátima; CARVALHO, José António Brandão; GOMES, Álvaro (Org.). **Ensinar a escrever: teoria e prática** – atas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita, Braga, 1999. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2001. p.143-150.
- CASSANY, D. **Construir la escritura**. Papeles de Pedagogia. Barcelona: Paidós, 1999.
- CERQUEIRA, Mirian Santos. Atividade versus exercício: conceções teóricas e a prática da produção textual no ensino de língua portuguesa. **Trab. linguist. apl.**, v. 49, n. 1. p. 129-143, 2010.
- DUARTE, I. A formação em Língua Portuguesa na dupla perspetiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. In: SIM-SIM, I. **A formação para o ensino da Língua Portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico**. Porto: Porto Editora, 2001.

- FESTAS, M. I. F. Principais tendências no ensino da escrita de textos. **Psycologica**, n. 30, p. 173-185, 2002.
- FITZGERALD, J. Research on revision in writing. **Review of educacional research**, v. 57, n. 1, p. 481-506, 1987.
- FLOWER, L.; HAYES, J. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L.; STEINBERG, E.R. (Eds.). **Cognitive processes in writing**. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Publishers, 1980. p. 3-30.
- GOMES-SANTOS, S. A escrita nas formas do trabalho docente. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 445-458, 2010.
- GORDILLO, I. C.; IGLESIAS, B.; RAMOS J. L. La composición escrita en el alumnado de educación primaria y secundaria. **Cultura y Educación**, Fundación Infancia y Aprendizaje, v.17 n. 3, p. 239-251, 2005.
- MARTINS, M.; NIZA, I. **Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.
- _____; SILVA, A. C. **Os nomes das letras e a fonetização da escrita**. Lisboa: Universidade Aberta, 1999.
- OECD. **Creating effective teaching and learning environments**: first results from TALIS, 2009. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/18/39/43021685.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2009.
- _____; OBSERVER. **Policy brief: the quality of the teaching workforce**, 2004. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/17/9/29478720.pdf>>. Acesso em: 6 de jul. 2009.
- PEREIRA, L. A formação de professores para o ensino da escrita. In: SIM-SIM, Inês (Org.). **A formação para o ensino da Língua Portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico**. Porto: Porto Editora, 2008.
- PIOLAT, A. Effects of word processing an text revision. **Language and education**, v. 5, n. 4, p. 255-272, 1991.
- RIOLFI, Claudia Rosa. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. **Leitura. Teoria & prática**, Campinas: Revista da Associação de Leitura do Brasil, v. 40, p. 47-51, 2003.
- SANTANA, I. **A aprendizagem da escrita**: estudo sobre a revisão cooperada de texto. Porto: Porto Editora, 2007.
- SEIX, Teresa Ribas I. A diferenciação no ensino da língua escrita. **Palavras**, n. 28, Lisboa: Associação de Professores de Português, p. 35-47, 2005..
- TEIXEIRA, Madalena. A caminho de uma escrita multimodal. **Intercompreensão**: revista de didática das línguas - abordagens plurais e multimodais, Alpiarça: Edições Cosmos, p. 199-214, 2010.

Recebido em 29/09/2011. Aprovado em 09/12/2011.