



## **OFICINAS DE ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 1.º E 2.º CEB**

Maria João **MACÁRIO**<sup>1</sup>  
Ana Rita **GORGULHO**<sup>2</sup>  
Madalena **TEIXEIRA**<sup>3</sup>

**RESUMO:** No âmbito da formação de professores de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB), a expressão escrita constitui uma preocupação, uma vez que quando se solicita, aos futuros professores, para produzirem diferentes escritos, verifica-se, frequentemente, que não estão preparados para o fazer. Partindo desta realidade, desenvolveu-se um estudo de natureza qualitativa com estudantes da licenciatura em Educação Básica, numa instituição de Ensino Superior portuguesa, no ano letivo de 2016/2017, tendo como finalidade compreender o contributo da realização de oficinas de escrita (OF) para a melhoria da competência de escrita e para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. Os resultados revelaram que o envolvimento nestas atividades contribuiu para uma melhoria das produções escritas, tendo os estudantes a possibilidade de se aperceberem das suas dificuldades e de desenvolverem o trabalho necessário para as ultrapassarem. As implicações desta experiência prendem-se, também, com a consciencialização, pelos estudantes, de que um melhor domínio da escrita tem repercussões positivas na aprendizagem dos seus futuros alunos. Não menos importante é o facto de termos comprovado, nesta experiência, que as OF, amplamente utilizadas e com evidências de sucesso no 1.º CEB, também se assumem como estratégia a utilizar no 1.º ciclo de estudos do Ensino Superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita. Ensino Superior. Futuros Professores. Oficina de escrita. Aprendizagem da escrita.

<sup>1</sup> LEIP – Universidade de Aveiro – Portugal;

Endereço eletrónico: mjoaobm@gmail.com

<sup>2</sup> CIDTFF – Universidade de Aveiro – Portugal;

Endereço eletrónico: anarita\_gorgulho@hotmail.com

<sup>3</sup> Instituto Politécnico de Santarém / CEAUL – Universidade de Lisboa – Portugal;

Endereço eletrónico: madalena.dt@gmail.com

## **PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A ESCRITA**

A sociedade atual vê a escrita como uma atividade de prestígio, uma vez que ela é, simultaneamente, instrumento de produção e veículo de acesso ao conhecimento, exigindo indivíduos competentes na sua conceção, tratamento, apropriação e recriação:

O conhecimento tornou-se a pérola do século XXI, o grande objectivo a perseguir e a moeda que nos permite franquear as portas da qualidade de vida, da prosperidade, da saúde. A exclusão do acesso ao conhecimento é hoje, como sempre, o maior obstáculo ao desenvolvimento individual e colectivo. (SIM-SIM, 2004, p. 11).

De facto, a participação na construção do conhecimento e o acesso a este dependem de um bom domínio da língua, nas suas diferentes dimensões, com repercussões, também, no desenvolvimento das mais diversas competências, ao serviço de outras aprendizagens, na vida do indivíduo, em contexto escolar e fora deste. Particularmente, sendo a linguagem escrita uma ferramenta essencial na vida de um qualquer cidadão, para que este possa integrar efetivamente uma comunidade, é essencial que a domine, nas suas vertentes de compreensão e expressão/produção, enquanto chave fundamental para a aprendizagem, construção e estruturação de conhecimento (AMOR, 2004; CARVALHO & PIMENTA, 2005; DUARTE, 2000; GORGULHO, 2015; SUASSUNA, 2012). Efetivamente, trata-se de um domínio com influência em diversas áreas da vida do indivíduo: “[...] a expressão escrita constitui uma necessidade em muitas circunstâncias da vida quotidiana (para além das decorrentes da escolarização), um instrumento de participação activa do sujeito na sociedade e, ainda, um poderoso meio de criação estética” (BARBEIRO, 1999, p. 11).

Focando-nos no contexto escolar e académico, com frequência as dificuldades de aprendizagem da escrita, no geral, aparecem associadas ao baixo rendimento escolar, pois sendo a expressão escrita uma forma importante de registo e de uso de relevo para a avaliação, estando presente em todas as disciplinas e não apenas na de Português, são muitos os estudantes que apresentam insucesso escolar (TEIXEIRA, GORGULHO, & LOPES, 2015). Veja-se, a este propósito, os Relatórios que têm vindo a ser elaborados pelo GAVE, a fim de darem a conhecer os resultados que os alunos obtiveram em cada grupo de avaliação,

**Revista Metalinguagens**, v.4., n.2, p. 123 - 148, Maria João MACÁRIO, Ana Rita GORGULHO, Madalena TEIXEIRA.

nos quais são identificados problemas ao nível da estrutura e coesão e ortografia (GAVE, 2014, p. 9\_90).

Neste quadro, é fundamental preparar um indivíduo para se assumir como escrevente “capaz de [...] utilizar [a escrita] de modo intencional e pessoal, em situações diversificadas, autorregulando esse uso” (CARDOSO, 2009, p. 38). Para isso, é necessário promover a construção de “saberes mobilizáveis e facilitadores que apoiem o sujeito, para que escreva com progressiva autonomia, assumindo a responsabilidade do seu texto e sabendo tomar e justificar opções no processo de escrita” (p. 38).

Particularmente no Ensino Superior, espera-se que os estudantes tenham atingido as metas curriculares estabelecidas para o 12º ano, como a redação de textos de diferentes géneros e finalidades, com coerência e correção linguística (BUESCU, MAIA, SILVA, & ROCHA, 2014). Ao mesmo tempo, espera-se que o estudante tenha desenvolvido as competências de escrita – gráfica, ortográfica e compositiva (PEREIRA & BARBEIRO, 2007) – e compreendido que o ato de escrever se reveste de um processo, que envolve planificação, textualização e revisão, enquanto fases recursivas (HAYES & FLOWER, 1980).

De acordo com o já referido, o processo de escrita é entendido como uma faculdade complexa que exige competências a vários níveis: fonológico, sintático, ortográfico, lexical, gramatical, semântico. Embora exista investigação realizada no âmbito do estudo da escrita, a maioria dedica-se ao estudo exclusivo das questões de ortografia, isto é, sobre “a capacidade de recordar e reproduzir cadeias de letras aceites como ortografia correta de determinada palavra” (ZUCOLOTO & SISTO, 2002, p. 158), descurando, não raras vezes, outras dimensões que são fundamentais para o ato de bem escrever, como é o caso da estrutura do pensamento, da planificação, da composição, da revisão e da tipologia de texto que se pretende desenvolver.

Hayes e Flower (1980) encaram o processo de escrita como resultado de outros três processos, nomeadamente, a elaboração de uma representação mental daquilo que se quer escrever, a transformação dessa representação mental numa representação escrita de acordo com as normas linguísticas e, por último, a revisão da representação escrita. No mesmo sentido, Halté (1989, citado por PEREIRA, 2000) aponta três saberes fundamentais interdependentes que constituem a estrutura do saber-escrever: i) saber planificar, implicando

**Revista Metalinguagens**, v.4., n.2, p. 123 - 148, Maria João MACÁRIO, Ana Rita GORGULHO, Madalena TEIXEIRA.

situação de comunicação, referente, tipo de texto predominante, objetivos e seus efeitos, conteúdos, informação (GRAÇA & PEREIRA, 2015); ii) saber textualizar, e iii) saber rever, corrigir e reescrever o texto que se produziu, detetando incoerências e reformulando, ao nível da forma e do conteúdo. A etapa de revisão e reescrita pode ocorrer em simultâneo com a textualização, uma vez que este não é um processo linear, mas dotado de recursividade.

Com efeito, este “cenário”, apesar de já ter sido objeto de análise por vários investigadores, continua a constituir um ponto de extrema importância em qualquer nível de ensino, em particular, no ensino superior, sobretudo para estudantes que serão futuros professores e que terão como uma das suas funções promover competências de escrita nos alunos. Efetivamente, à medida que “cada sujeito” vai passando pelos diferentes níveis de escolaridade sem colmatar as dificuldades com as quais se vai deparando, as mesmas acabam por se agravar, na medida em que a consciência linguística do escrevente parece ir interiorizando essas dificuldades como “regras”, acabando por se tornarem “vícios de escrita”. No caso dos futuros professores, esta situação parece-nos extremamente preocupante, pois o desenvolvimento de competências de escrita nos seus futuros alunos não pode ser influenciado por esses “vícios de escrita”.

Assim, e sendo o processo de escrita de extrema exigência, ativando cada indivíduo todos os seus elementos cognitivos, o entendimento e a especificidade de uma escrita para a construção e transformação de conhecimento continua a constituir, e constitui, à entrada do Ensino Superior, uma fonte de dificuldade. Por esta razão, acreditamos que as dificuldades sentidas ao longo do percurso escolar de estudante são, na maioria dos casos, semelhantes, parecendo-nos de real interesse averiguar de que modo uma estratégia utilizada, sobremaneira, no ensino básico (e provavelmente também no ensino superior), pode contribuir para uma melhoria da expressão escrita em estudantes do ensino superior. Note-se, inclusivamente, que a partir de estudos que identificam as dificuldades de escrita percebidas pelos estudantes de Ensino Superior, Pinho (2008, p. 33) apurou os seguintes resultados:

os estudantes são incapazes ou não querem imaginar um auditório; conhecem mal as características retóricas dos modos de exposição e de argumentação; não compreendem os métodos de redacção; falta-lhes espírito

**Revista Metalinguagens**, v.4., n.2, p. 123 - 148, Maria João MACÁRIO, Ana Rita GORGULHO, Madalena TEIXEIRA.

crítico e de síntese; têm dificuldade em distanciar-se das ideias e pensamentos dos autores dos textos, em seleccionar e organizar a informação mais relevante (o que se relaciona, em parte, com a dificuldade em imaginar um destinatário) e em ordenar e expressar as suas próprias ideias e reflexões. (PINHO, 2008, p. 33).

Aos que nós acrescentamos o uso dos sinais de pontuação e uma expressão que não evidencia coesão e coerência textual, como adiante se comprova.

Neste sentido, entendemos que é fundamental que na formação de professores se integrem momentos de trabalho que possibilitem aos estudantes aprender a produzir e melhorar (variados tipos de) textos, criando-se a possibilidade de “conceber e testar dispositivos didáticos que lhes permitam desenvolver conhecimentos sobre o ensino de diferentes géneros que configuram a dimensão do escrever para aprender” (PINTO & PEREIRA, 2016, p. 114).

## **OFICINAS DE ESCRITA – UM RECURSO PEDAGÓGICO**

Crendo e defendendo que a prioridade na aprendizagem da língua é a de adquirir competências para agir em sociedade e que a sala de aula deve ser um espaço de construção, reflexão e partilha, e atendendo ao já referido sobre a importância do saber escrever na vida de qualquer indivíduo, consideramos que a oficina de escrita se assume como um recurso pedagógico de elevada pertinência, tendo em vista a concretização desses objetivos.

Paviani e Fontana (2009) referem-se a este recurso pedagógico como “oficinas pedagógicas”, sendo, essencialmente, duas as finalidades da sua realização: i) articular conceitos, pressupostos e noções com atividades práticas concretas, partindo dos conhecimentos dos alunos e ii) proporcionar a partilha de saberes, através de trabalho realizado colaborativamente. Esta modalidade de trabalho, segundo Fullan e Hargreaves (2001, p. 87), “[...] implica e cria interdependências mais fortes, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento colectivos e uma maior disponibilidade para participar na difícil actividade da revisão e crítica do trabalho efectuado”. Trata-se, por isso, de uma modalidade em que o indivíduo realiza uma tarefa partilhando-a com os parceiros do grupo do qual faz parte, sem hierarquias, para aprender em conjunto, explorar um tema,

**Revista Metalinguagens**, v.4., n.2, p. 123 - 148, Maria João MACÁRIO, Ana Rita GORGULHO, Madalena TEIXEIRA.

melhorar competências, negociar significados, concretizar finalidades comuns e beneficiar coletivamente com essa interação; as finalidades a longo prazo serão sempre alcançar benefícios individuais e melhorar a prática do grupo (MACÁRIO, SÁ, & MOREIRA, 2013).

Neste contexto, é benéfico para a aprendizagem dos alunos se se criarem situações colaborativas, em que estes estejam verdadeiramente envolvidos cognitivamente e afetivamente, conduzindo-os a refletir sobre o ato de escrita que estão a praticar, ao invés de se cumprir o ritual mecanicista e rotineiro do denominado “ensino tradicional” (TEIXEIRA, NOVO, & NEVES, 2011).

As oficinas de escrita têm como foco a aprendizagem centrada no aluno, na medida em que o professor “não ensina o que sabe, mas vai oportunizar o que os participantes necessitam saber” (PAVIANI & FONTANA, 2009, p. 79). Assim, o ensino centrado no aluno, em que este assume um papel primordial para a sua aprendizagem, apresentará melhores resultados do que a tradicional forma de ensino centrada no professor. Para além disto, a adoção deste tipo de práticas nos cursos de formação inicial conduz a que os futuros professores se consciencializem da sua importância e venham também a pô-las em prática com os seus futuros alunos, dando-lhes um papel de relevo no desenvolvimento da sua aprendizagem. Efetivamente, atualmente, não faz sentido falar numa pedagogia da transcrição, ou “numa pedagogia de transcodificação (predomínio da oralidade)”, uma vez que se procura assentar o ensino numa “pedagogia da reescrita”, conforme nos indicam Teixeira, Novo e Neves (2011, p. 240).

Neste processo, em que o aluno está ativamente envolvido no desenvolvimento da sua capacidade de escrita, ocorrem dois tipos de regulação: a externa e a interna (GRAÇA & PEREIRA, 2015). A primeira centra-se em atividades que permitem confrontar os conhecimentos que o escrevente já tem e identificar as suas próprias incorreções, para o que pode utilizar, por exemplo, listas de verificação. Para fazer a regulação interna, o aluno serve-se dos conhecimentos que adquiriu, utilizando-os em situações futuras.

Pelas suas reconhecidas potencialidades, concebeu-se um projeto em que se adotaram oficinas de escrita como instrumento de ensino e de aprendizagem, como a seguir se apresenta.

## **DESCRIÇÃO DO ESTUDO**

A metodologia utilizada para este estudo é de natureza qualitativa (COUTINHO, 2016) e assume características de investigação na própria prática (BOGDAN & BIKLEN, 1994), pretendendo-se “criar” um ponto de partida para eventual utilização desta estratégia em outras turmas de futuros professores do 1.º e 2.º CEB.

O estudo aqui apresentado faz parte de um projeto de oficinas de escrita abrangendo diversas turmas. Neste artigo, apresentam-se os resultados relativos ao turno A (composto por 25 elementos) de uma turma de 47 estudantes do 1.º ano de um Curso de Licenciatura no ano letivo de 2016/2017. Os participantes neste estudo são 15 estudantes, dado que os restantes faltaram na primeira aula em que se implementaram as oficinas e, portanto, não considerámos, na fase de tratamento de dados, o trabalho posteriormente realizado. Uma das opções ao se realizarem oficinas de escrita foi fazer uma abordagem da escrita com base nos géneros discursivos e tipologias textuais, o que deixa ao professor a tarefa de criar o contexto para que as produções dos estudantes se tornem significativas (TRINDADE & RELVÃO, 2011). Foi nesse sentido que seleccionámos situações do dia-a-dia e do conhecimento dos estudantes para desenvolver o trabalho proposto. A utilização de “textos sociais” é uma mais-valia, pois, ao contrário do artificialismo dos “textos escolares”, estes “textos reais” do dia-a-dia podem ser verdadeiras tarefas enriquecedoras, com sentido e utilidade para quem escreve e, claro, para quem lê posteriormente (GRAÇA & PEREIRA, 2015).

A finalidade do projeto era compreender o contributo da realização de oficinas de escrita para a melhoria da competência de escrita dos estudantes, futuros professores, tendo-se delineado os seguintes objetivos específicos: i) Reconhecer a importância das fases do processo de escrita (planificação, textualização e revisão e reescrita, etapas recursivas; ii) Desenvolver a competência ortográfica; iii) Compreender a estrutura subjacente a diferentes tipos de textos – texto expositivo e crónica; iv) Reconhecer as implicações da escrita individual e da colaborativa.

Para os concretizar, conceberam-se duas oficinas de escrita tendo tido cada a duração aproximada de duas horas de trabalho presencial, seguidas de um período de trabalho autónomo, cuja duração dependeu do ritmo de trabalho de cada estudante. O trabalho à

**Revista Metalinguagens**, v.4., n.2, p. 123 - 148, Maria João MACÁRIO, Ana Rita GORGULHO, Madalena TEIXEIRA.

distância foi gerido pelos estudantes. Estas oficinas surgiram na sequência de outros trabalhos sobre tipologias textuais e géneros discursivos realizados pelos alunos e enquadrados nos conteúdos e objetivos da unidade curricular envolvida, pelo que acreditamos que teve um sentido “utilitário” real. As oficinas foram denominadas de *Vamos lá argumentar* e *Cronicando*, tendo ambas a seguinte estrutura:

### **Sessão 1 – presencial**

1) Em diálogo interativo, pretendeu-se refletir com os estudantes sobre a importância da produção escrita para comunicar e a relevância de o fazer de forma correta, para organizar, estruturar e explicitar o pensamento, de modo a que possa haver comunicação, assim como sobre a importância de saber escrever com correção para ensinar os futuros alunos. Pretendeu-se, ainda, fazer um levantamento das principais dificuldades identificadas pelos mesmos.

2) As docentes discutiram com os estudantes as diversas fases da atividade de escrita a realizar na aula:

a) A atividade foi organizada em quatro etapas, dotadas de recursividade, que devem ser sempre adotadas por qualquer escrevente, em qualquer situação de produção escrita: planificação, textualização, revisão, reescrita.

b) A atividade foi concretizada colaborativamente, individualmente e a pares, consoante a fase do trabalho em que os alunos se encontravam. Cada estudante tinha de encontrar um par, a que chamou “amigo crítico”.

c) Iniciou-se a atividade pela planificação, discutindo com os estudantes:

- sobre o que vamos escrever?
- para quem vamos escrever?
- sob que formato?



**Revista Metalinguagens**, v.4., n.2, p. 123 - 148, Maria João MACÁRIO, Ana Rita GORGULHO, Madalena TEIXEIRA.

Decidiu-se, assim, o tema e o destinatário dos escritos. Na primeira oficina de escrita, o tipo de texto selecionado foi o argumentativo, em que os alunos tinham que fazer referência a pelo menos dois argumentos e a dois exemplos significativos para cada um desses argumentos. Na segunda oficina de escrita, optou-se por propor a redação de uma crônica. Neste caso, em vez de a primeira fase de trabalho ter sido individual, os estudantes realizaram o trabalho em pequenos grupos, de modo a explorarem vantagens do desenvolvimento de trabalho de natureza colaborativa.

Seguiu-se uma nova fase de trabalho conjunto, entre discentes e docentes, para conceção da planificação e de uma lista de verificação a utilizar pelos estudantes.

d) Na etapa de textualização, cada estudante produziu o seu texto, no caso da oficina *Vamos lá argumentar*, e em grupos de três elementos, no caso da oficina *Cronicando*. Os estudantes foram incentivados a voltar à fase de planificação e a ir revendo o seu texto ao longo do processo. No final, tiveram de atender à lista de verificação construída, em que constaram itens como: *Escolhi um título para o texto? O texto está distribuído em parágrafos? O primeiro parágrafo é a introdução? Escolhi uma ordem para as informações e segui essa ordem? O texto tem repetições desnecessárias? Em que palavras? Fiz um bom “remate” (conclusão)? Usei corretamente os sinais de pontuação? Escrevi sem erros ortográficos?*

e) Seguidamente, os estudantes passaram pela etapa de revisão. Nesta fase foi necessária a colaboração do “amigo crítico”, no caso da oficina *Vamos lá argumentar*, ou do “grupo-amigo-crítico”, no caso da oficina *Cronicando*, tendo estes, orientações para atender a aspetos de superfície, como a ortografia, por exemplo, e aspetos mais profundos, como a coesão e a coerência textual.

f) Logo depois, veio a etapa de reescrita, momento, individual ou em grupos de três conforme a oficina de escrita em questão, de reformulação do texto, a partir dos comentários do “amigo crítico”. O texto foi, depois, disponibilizado no *Moodle* (plataforma gratuita de gestão de atividades educativas).

## **Sessão 2 – à distância**

As docentes procederam à leitura crítica do texto, disponibilizando esse resultado no *Moodle*. Cada estudante, ou grupo de estudantes, recolheu o seu texto e reformulou-o atendendo aos comentários e sugestões das docentes, disponibilizando-o novamente no *Moodle*. Após essa tarefa, o estudante deixou no *Moodle* um comentário, que tinha que constituir uma reflexão sobre o processo vivenciado.

Tendo-se procedido ao desenvolvimento das oficinas, recolheram-se as produções dos estudantes, cuja análise descrevemos seguidamente.

## **DADOS RECOLHIDOS E TÉCNICAS DE TRATAMENTO E ANÁLISE**

O desenvolvimento das oficinas permitiu-nos recolher as produções escritas dos estudantes, que foram objeto da nossa análise:

1) na oficina *Vamos lá argumentar*

- 15 produções individuais iniciais;
- 15 produções individuais intermédias reformuladas, após leitura pelo aluno dos comentários do amigo crítico;
- 15 produções individuais finais reformuladas, após os comentários da docente.

2) na oficina *Cronicando*

- 6 produções coletivas iniciais;
- 6 produções coletivas reformuladas, após leitura pelo aluno dos comentários do grupo amigo crítico;
- 6 produções coletivas reformuladas, após os comentários da docente.

Os critérios de análise dos textos escritos foram selecionados de acordo com dificuldades diagnosticadas em textos realizados anteriormente, das quais se destacam as seguintes: estrutura do texto a redigir, aspetos gramaticais, como a pontuação, a ortografia, a coesão e coerência textual. Procedemos a uma codificação desses textos, ou seja, a uma

**Revista Metalinguagens**, v.4., n.2, p. 123 - 148, Maria João MACÁRIO, Ana Rita GORGULHO, Madalena TEIXEIRA.

*redução dos dados*, através da seleção e recorte de unidades e posterior agregação em “tipos de dificuldades”. Colocadas em diálogo permanente com os quadros teóricos e os objetivos do estudo, os “tipos de dificuldades” emergiram das *unidades de registo* (BARDIN, 1979; VALA, 1989), a que correspondem determinados segmentos textuais.

Na secção seguinte, focamo-nos na apresentação dos resultados.

## RESULTADOS

Por uma questão de organização, iremos apresentar os dados recolhidos em função dos aspetos que analisámos, já mencionados anteriormente, nas produções iniciais individuais, nas produções intermédias individuais, reformuladas pelos alunos a partir da leitura dos comentários dos “amigos críticos” aos respetivos textos, e nas produções finais reformuladas pelos estudantes a partir dos comentários das docentes. Cabe, ainda, referir que foram analisadas as produções das duas oficinas, sendo que, na primeira, o tema escolhido pelos estudantes foi a adoção de crianças por casais homossexuais e, na segunda, o tema foi a vinda de refugiados para Portugal. Apresentamos, de seguida, os resultados da análise.

### A) Estrutura do texto a redigir:

Foram dadas instruções explícitas, quanto à estrutura do texto argumentativo: título, introdução (com um parágrafo, com duas a três frases, em que se apresentava o tema a tratar), desenvolvimento (com apresentação de dois argumentos e de um exemplo para cada um deles) e conclusão (composto por um parágrafo, com duas a três frases, que constituísse uma síntese, uma consequência, ou uma reflexão de tudo o que tinha sido exposto até ao momento).

Verificámos, nas produções iniciais, que embora todos os alunos tivessem organizado o texto segundo a estrutura introdução-desenvolvimento-conclusão, nenhum estudante respeitou toda a estrutura “interna” de cada uma dessas partes do texto. Dos participantes deste estudo, três escreveram apenas uma frase na introdução do texto, quando foram solicitadas duas ou três. Também na etapa do desenvolvimento se verificou que nove estudantes não respeitaram a estrutura exigida. Em alguns casos, os referidos alunos apenas

**Revista Metalinguagens**, v.4., n.2, p. 123 - 148, Maria João MACÁRIO, Ana Rita GORGULHO, Madalena TEIXEIRA.

apresentaram um argumento sobre o tema em debate e, noutros casos, não exemplificaram os argumentos, não concretizando as suas opiniões, como era solicitado.

Relativamente à conclusão, foi nesta etapa que se verificou um maior número de alunos que não respeitaram a estrutura indicada. Veja-se, para tanto, que dez estudantes apenas escreveram uma frase para concluir o seu texto, na qual repetiam ideias anteriormente apresentadas, em vez de fazerem uma síntese do que fora referido. Destacamos ainda que dois dos estudantes não apresentaram um título para o texto, tendo esta sido uma das indicações dadas pelas docentes.

Nas produções intermédias (as reformulações individuais, com base nos comentários do “amigo crítico”), apenas uma estudante não apresentou um exemplo por argumento. Na apresentação do texto final, após os comentários da docente, essa estudante já incluiu os exemplos para cada argumento, denotando-se assim um progresso.

Já na oficina *Cronicando*, verificámos uma evolução relativamente à primeira oficina de escrita, tendo todos os estudantes cumprido, nas duas fases das produções textuais, as orientações quanto à estrutura do texto.

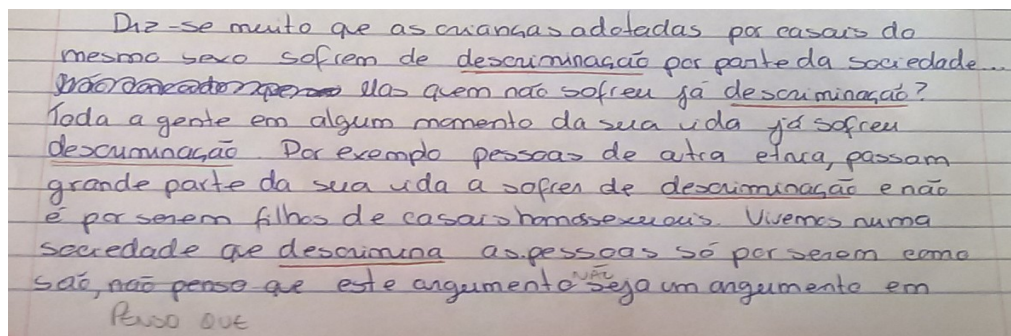
## **B) Aspectos gramaticais**

Relativamente à oficina *Vamos lá argumentar*, verificou-se que, nas produções iniciais, praticamente a totalidade dos estudantes escreveu textos com significativos erros de sintaxe, nos quais eram notórias várias lacunas relativas à organização frásica. Verificou-se também a existência de erros a nível da flexão verbal, registados em três textos, sobretudo no que diz respeito à não concordância entre sujeito e predicado.

A vírgula foi utilizada incorretamente com frequência, em situações em que os estudantes deveriam ter utilizado ponto final, mas, ao invés, escreveram frases longas, sem utilização de conectores discursivos. Verificou-se, igualmente, a utilização da vírgula, de forma incorreta, em orações explicativas (cinco ocorrências), antes da conjunção “e” (uma ocorrência) e a separar o sujeito do predicado (uma ocorrência). O uso incorreto do ponto final foi outra dificuldade registada, quando os estudantes separavam orações subordinadas de subordinantes por este sinal de pontuação.

**Revista Metalinguagens**, v.4., n.2, p. 123 - 148, Maria João MACÁRIO, Ana Rita GORGULHO, Madalena TEIXEIRA.

Registaram-se vários erros ortográficos, que categorizámos em “troca de vogais”, “uso de maiúsculas/minúsculas” e “omissão de consoantes/vogais”, categorias que utilizámos, posteriormente, para fazer o levantamento de incorreções verificadas nas produções intermédias, tal como adiante se observa, no Gráfico 1. Relativamente aos erros ortográficos que se prendem com a troca de vogais, verificou-se, num texto, a utilização inadequada do verbo *discriminar*, em vez de *discriminar* – cinco ocorrências –, conforme se verifica na Figura 1 – Exemplo de erro de troca de vogais numa produção da oficina *Vamos lá argumentar*.



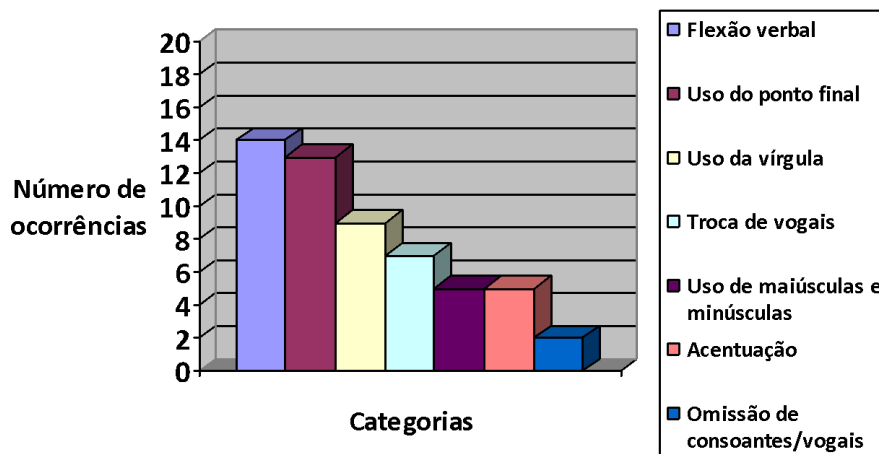
**Figura 1 – Exemplo de erro de troca de vogais numa produção da oficina *Vamos lá argumentar***

Registaram-se outros erros ortográficos, como a utilização de minúscula em \*portugal, numa produção escrita, e a omissão de consoantes, em \*metalidade e \*homossexual. Alguns estudantes, ainda que em menor número, escreveram sem utilizar o acordo ortográfico, o que era uma exigência, dando erros como em \*adopção e \*Novembro.

Por fim, e ainda relativamente às produções individuais iniciais, destacamos um grande número de erros ao nível da acentuação gráfica, que resultou no seguinte levantamento: \*familia, \*satisfaze-lo, \*beneficios, \*constituidas, \*facil, \*nucleo, \*hà, \*saudavel, \*esta (em vez de está), \*numero (em vez de número), \*difícil.

Relativamente às produções intermédias, apresentamos os resultados dessa análise no gráfico abaixo – Gráfico 1 – Erros gramaticais nas produções textuais da oficina *Vamos lá argumentar*. De referir que o eixo relativo ao número de ocorrências se prende com a identificação dos erros detetados nos textos, o que significa que um mesmo texto pode incluir mais do que uma categoria de erros, tal como, dentro de uma categoria registámos as diversas ocorrências que se observaram dentro de um mesmo texto.

Revista *Metalinguagens*, v.4., n.2, p. 123 - 148, Maria João MACÁRIO, Ana Rita GORGULHO, Madalena TEIXEIRA.



**Gráfico 1 – Erros gramaticais nas produções textuais da oficina *Vamos lá argumentar***

A leitura do Gráfico 1 permite perceber que os estudantes apresentaram mais dificuldades no que refere a aspetos de flexão verbal. Na verdade, identificaram-se problemas de concordância entre sujeitos singulares e/ou plurais e respetivos verbos no mesmo número. Estas situações relacionam-se, sobretudo, com o uso do acento circunflexo, como em *tem/têm* e *vem/vêm*, ou por confusão por analogia de verbos como *vêm/veem* transpostos para o verbo *ter*. Veja-se o exemplo na Figura 2:

Parte dos casais têem filhos, porque é a “prova viva” do seu amor e da sua união. Os homossexuais também têm esse direito e, ao satisfazê lousufruírem dele, podem ajudar uma criança.

**Figura 2 – Exemplo de erros de flexão verbal numa produção da oficina *Vamos lá argumentar***

Optou-se por agrupar situações desta natureza em *flexão verbal*, por não serem erros provenientes, apenas, do desconhecimento do uso do acento, comuns em outras categorias de palavras.

O uso do ponto final foi outra dificuldade encontrada inicialmente, e que se repetiu, quando se notavam situações em que os estudantes separavam orações subordinadas de subordinantes por este sinal gráfico. As dificuldades no uso da vírgula foram notórias em situações de separação de sujeito e predicado e/ou em situações, sobretudo, de ausência de vírgula a separar orações.

Quanto à troca de vogais, uma vez que a temática selecionada pelos alunos foi a da adoção de crianças por casais homossexuais, identificaram-se erros de utilização do verbo *discriminar* por *discriminar*. Também se notou alguma confusão no uso de maiúsculas e minúsculas e a ausência de acentos gráficos em algumas palavras.

Todos estes aspetos foram identificados pelas docentes e explicitados a que se devia a sinalização do erro. Por conseguinte, ao se analisarem as produções finais (após contacto com os comentários das docentes e posterior reformulação do texto anterior), pretendeu-se averiguar se ainda se identificavam as mesmas dificuldades. Foi possível perceber que houve uma evolução, pois apenas se registaram dois erros por uso incorreto da vírgula e um erro por troca de vogais, por influência oral, certamente, como em *discriminar* por *discriminar*. De algum modo, estes resultados eram já esperados, pois todos os aspetos a melhorar já tinham sido identificados e explicitados, pelas docentes, aos estudantes, no momento de revisão das produções intermédias.

A maior expectativa residia na abordagem à segunda oficina, designada por *Cronicando*. Analisámos seis produções iniciais, número menor que a primeira oficina, por ter sido uma produção colaborativa. Percebemos que se mantinham alguns dos erros verificados na primeira oficina, mas que outros tinham melhorado. Veja-se que, por exemplo, situações de flexão verbal continuaram a constituir uma dificuldade, como exemplifica a Figura 3 – Exemplo de erro de flexão verbal numa produção da oficina *Cronicando*, em duas das seis produções textuais. Da mesma forma, a vírgula não foi corretamente utilizada em situações de enumeração e nas orações explicativas, mas já não se verificou a separação entre sujeito e predicado.

**Revista Metalinguagens**, v.4., n.2, p. 123 - 148, Maria João MACÁRIO, Ana Rita GORGULHO, Madalena TEIXEIRA.

Têm surgido diversas notícias sobre vidas que se têm perdido durante o trajeto que tinha sido predestinado para eles. No entanto, os que conseguem chegar ao destino nem sempre são bem recebidos pelas populações.

**Figura 3 – Exemplo de erro de flexão verbal numa produção da oficina *Cronicando***

Registaram-se erros ortográficos que se prendem com a troca de vogais, como mostram as Figuras 4 e 5. Também se verificou a utilização de minúscula quando se exigia maiúscula, como em \*portugal e novamente a presença de erros de acentuação gráfica, embora em menor número, em palavras como \*pais (em vez de país), \*acolhe-los (em vez de acolhê-los) e \*integra-los (em vez de integrá-los).

É verdade que em Portugal há realidades em que as pessoas estão numa situação de dificuldades por opção própria ou mesmo porque não aceitam ajuda, mas por favor, e aquelas pessoas que andam há anos e anos à procura de ajuda, à procura de uma forma de endireitar a vida e ninguém, mas mesmo ninguém está cá para dar apoio.

**Figura 4 – Exemplo de erro ortográfico que se prende com a troca de vogais numa produção da oficina *Cronicando***

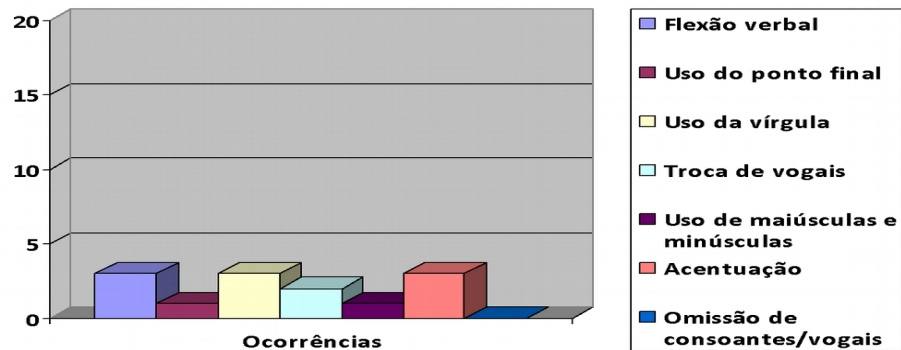
O nosso pequeno país foi um dos escolhidos, para receber cerca de 4500 refugiados, por ter uma grande economia. O melhor que temos a fazer é imigrar, como já nos foi sugerido, para os deixar entrar. Enquanto os refugiados ião-vão receber 6

**Figura 5 – Exemplo de erro que se prende com a troca de vogais numa produção da oficina *Cronicando***

Já para as produções intermédias, em mesmo número das iniciais, obtivemos os resultados que se apresentam no Gráfico:



**Revista Metalinguagens**, v.4., n.2, p. 123 - 148, Maria João MACÁRIO, Ana Rita GORGULHO, Madalena TEIXEIRA.



**Gráfico 2 – Erros gramaticais nas produções textuais da oficina Cronizando**

A leitura do Gráfico 2– Erros gramaticais nas produções textuais da oficina *Cronizando* – permite perceber que em número de ocorrências houve uma grande diminuição, relativamente à primeira oficina. Em primeiro lugar, atribui-se ao facto de as produções terem sido produzidas em colaboração, o que, certamente, possibilitou que o envolvimento de mais alunos pudesse resultar em menor número de erros, já que uns poderiam corrigir os erros dos outros. Em segundo lugar, analisaram-se menos de metade do número de produções textuais, relativamente à oficina *Vamos lá argumentar*. Considera-se, ainda, que a experiência na primeira oficina pode ter contribuído para a melhoria dos resultados.

Ainda assim, identificaram-se troca de vogais, como em *imigrar* por *emigrar* e erros no uso da vírgula, já não separando o sujeito do predicado, mas registando-se erros no que respeita à colocação da vírgula no local correto ou à ausência na sua utilização em orações subordinadas. Também se registou o uso de minúscula na palavra *Portugal*. Detetaram-se, ainda, erros de acentuação e voltou-se a identificar o uso de *\*teem* por *têm*, como se pode verificar na Figura 6 – Exemplo de erros de flexão verbal numa produção da oficina *Cronizando*:

Têem surgido diversas notícias sobre vidas que se têm perdido durante o trajeto que tinha sido predestinado para eles. No entanto, os que conseguem chegar ao destino nem sempre são bem recebidos pelas populações.

**Figura 6 – Exemplo de erros de flexão verbal numa produção da oficina *Cronicando***

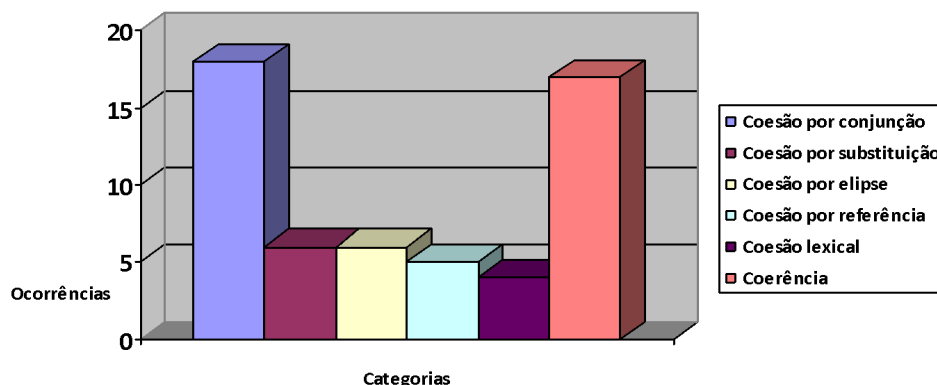
Observou-se que deste grupo de estudantes não fazia parte a aluna que já tinha apresentado esta dificuldade, na oficina anterior, notando-se, assim, uma evolução neste sentido. No entanto, esta dificuldade foi extensível a outros alunos cujos textos anteriores não evidenciavam esta mesma dificuldade.

Relativamente às produções finais, encontrou-se, apenas, a omissão de uma vírgula a marcar a separação de uma oração subordinada da sua subordinante.

De seguida, apresentam-se os resultados associados a aspetos mais profundos e complexos da produção textual e que se prendem com a coesão e coerência.

Relativamente à coesão e da coerência textuais, iniciámos com a análise das produções provenientes da oficina *Vamos lá argumentar*. Quanto às produções iniciais, verificaram-se dezanove ocorrências no que concerne à coesão por conjunção. Também registámos dois erros de coesão por substituição, por elipse (oito ocorrências), por referência (onze ocorrências) e lexical (quatro ocorrências). Esta situação foi condutora de uma inevitável fragilidade de coerência textual.

Quanto às produções intermédias, podemos verificar, no Gráfico 3– Erros de coesão e coerência nas produções textuais da oficina *Vamos lá argumentar* –, que se observam algumas evoluções.



**Gráfico 3 - Erros de coesão e coerência nas produções textuais da oficina *Vamos lá argumentar***

A leitura do Gráfico 3 permite-nos perceber que as dificuldades que registaram maior número de ocorrências foram as de coesão por conjunção. Veja-se o exemplo (Figura 7 – Exemplo de erros por falta de coesão por conjunção numa produção da oficina *Vamos lá argumentar*):

~~Mas com~~ Por último, é de referir que isto a culpa dificuldade de mudança de mentalidades se atribui às ~~de~~ s gerações mais velhas. No entanto, ~~pois~~ se começarmos a ensinar/ preparar os mais novos, alertando-os para a igualdade de direitos, as gerações futuras já ~~irão~~ aceitar melhor, pois foram ~~ensinados~~ ensinadas para tal nesse sentido, não havendo ~~assim~~ lugar a tanta ~~d~~iscriminação. O importante é a criança ter uma família e ser feliz.

**Figura 7 – Exemplo de erros por falta de coesão por conjunção numa produção da oficina *Vamos lá argumentar***

Também identificámos várias dificuldades ao nível da coerência do texto. Os aspetos com menores dificuldades foram os de coesão por referência, por substituição e por elipse. Nas produções finais, observou-se uma grande diminuição dos erros identificados anteriormente. Registaram-se três ocorrências de falta de coesão por conjunção, uma ocorrência de dificuldade de coerência no texto e uma ocorrência por falta de coesão lexical. Este resultado explica-se pelo facto de as produções anteriores terem tido comentários e correções explícitas das docentes. Ainda assim, houve três estudantes que não procederam às alterações solicitadas, pelo que ainda encontrámos estas dificuldades na versão final das produções textuais.

Quanto à oficina *Cronicando*, verificámos nas produções iniciais se registou um número inferior de ocorrências relacionadas com a dificuldade em escrever um texto coerente e coeso, quando comparadas com a primeira oficina de escrita. Desta forma, registaram-se oito ocorrências de ausência de coesão por conjunção, três lacunas no que respeita à coesão por referência e ainda quatro ocorrências de erros por coesão lexical. Não verificámos haver dificuldades no que respeita aos outros tipos de coesão anteriormente categorizados. Relativamente às produções intermédias, obtivemos os dados que se apresentam no gráfico seguinte (Gráfico 4).

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 123 - 148, Maria João MACÁRIO, Ana Rita GORGULHO, Madalena TEIXEIRA.

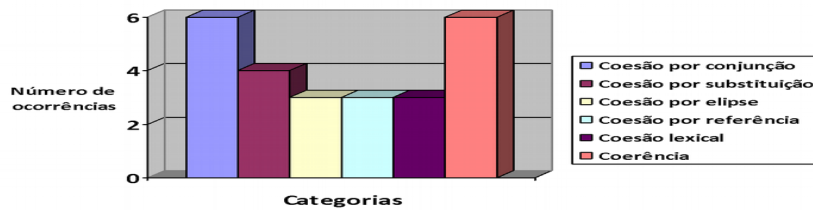


Gráfico 4 - Erros de coesão e coerência nas produções textuais da oficina *Cronicando*

A leitura do gráfico permite-nos perceber que os erros de coerência e de coesão por conjunção são os mais observados, ainda que o número de ocorrências tivesse diminuído. Isso pode ter ficado a dever-se ao facto de estas produções terem sido concretizadas em grupo, pelo que tivemos, também, menos textos para analisar. Veja-se um exemplo de dificuldades de coerência na Figura 8:

Ssão mais muitos aqueles que não olham ao próximo e pede pelo exigem o fim imediato à entrada de refugiados em Portugal, que dizem não aos refugiados, que protestam, criticam e que fazem dezenas de petições, porque não os querem cá. Deste modo, os refugiados são; tratados como meros objetos, que ninguém quer, e empurram são empurrados para outros e; vistos como baratas.

**Comentário [MJM3]:** Se põem aqui "mais" têm depois de dizer quais são os "menos" (são mais aqueles que... do que aqueles que...). Podemos contornar dizendo apenas que são "muitos".  
**Formatada:** Tipo de letra: Itálico

Figura 8 – Exemplo de erros por falta de coerência numa produção da oficina *Cronicando*

Os restantes aspetos continuam a observar-se, ainda que com poucas ocorrências.

Nas produções finais, não se observaram quaisquer dificuldades a este nível, o que denota que os estudantes estiveram atentos aos comentários e correções das docentes às produções intermédias e que construíram, progressivamente, conhecimento neste domínio. Na secção seguinte, discutimos os resultados.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo em conta os objetivos traçados para este projeto, analisámos os dados recolhidos sob duas perspetivas: i) estrutura do texto, pois tinha sido objeto de aprendizagem pelos estudantes, futuros professores, quer em trabalhos anteriores da unidade curricular, quer

**Revista Metalinguagens**, v.4., n.2, p. 123 - 148, Maria João MACÁRIO, Ana Rita GORGULHO, Madalena TEIXEIRA.

no início de cada oficina, com o apoio das docentes; ii) aspetos gramaticais, por serem importantes à compreensão do texto. Qualquer um destes aspetos está previsto nos documentos norteadores de ensino do nível imediatamente anterior ao Ensino Superior, isto é, o Ensino Secundário. Note-se que, nas metas curriculares de Português para o 12.º ano, se prevê que os alunos consolidem e aperfeiçoem procedimentos de planificação de textos, com vista ao desenvolvimento da sua capacidade de redação de textos de diferentes géneros e finalidades, com coerência e correção linguística, e que devem ser objeto de revisão e aperfeiçoamento (BUESCU et AL., 2014). Corroborando esta ideia, a literatura da especialidade também aponta os aspetos ortográficos e compositivos como competências fundamentais a adquirir e desenvolver para a produção de um texto escrito (PEREIRA & BARBEIRO, 2007).

Além disto, sendo o ato de escrita um processo complexo, que envolve planificação, textualização e revisão, enquanto fases recursivas (HAYES & FLOWER, 1980), quisemos marcar essas fases nas oficinas que desenvolvemos com os futuros professores, pelo que daí resultaram três produções por aluno/grupo, que foram por nós analisadas. Isso permitiu-nos aceder às várias fases do processo e perceber qual teria sido a evolução das produções dos alunos dentro da mesma oficina e entre oficinas. A este propósito, consideramos pertinente sublinhar que o *feedback* que demos aos estudantes assumiu uma dimensão formativa, na medida em que permitiu dar-lhes uma informação real sobre as suas dificuldades e os caminhos possíveis para os ultrapassar, possibilitando a mudança/melhoria do que se revelou necessário (QUEIROZ, 2010).

A análise às produções textuais das duas oficinas permitiu-nos compreender que, efetivamente, quando os estudantes têm orientação nas fases de planificação, redação, revisão e reescrita do texto, fases recursivas, produzem textos de qualidade, quanto à estrutura exigida. Esta não foi uma dificuldade identificada na análise das produções.

No que diz respeito aos erros gramaticais, também se verificou uma evolução dentro da mesma oficina e entre oficinas, o que denota que a participação de outros olhares sobre as produções escritas, neste caso, de pares e das docentes, permite a melhoria dos textos quanto a estes aspetos. O mesmo sucedeu em aspetos mais profundos, como a coesão e a coerência, cuja evolução foi notória. Conforme referido anteriormente, foram explicitados os aspetos a

**Revista Metalinguagens**, v.4., n.2, p. 123 - 148, Maria João MACÁRIO, Ana Rita GORGULHO, Madalena TEIXEIRA.

melhorar nos textos e fizeram-se comentários sobre como melhorar o que estava por detrás da sinalização de um determinado erro. Acreditamos que essa abordagem mais pormenorizada e individualizada (por texto/aluno/grupo) é fundamental, para que os alunos possam efetivamente perceber quais são as suas dificuldades e como podem melhorar as suas produções escritas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apesar de o estudo apresentado não ser representativo em termos do número de participantes (por ter uma amostra reduzida), consideramos que este nos permitiu reforçar a ideia de que o domínio da produção de um texto escrito passa pela aquisição e desenvolvimento de competências que conduzem os indivíduos a expressarem-se por escrito, respeitando a coesão e a coerência textual, a ortografia, o léxico, bem como o respeito pelas características próprias de determinado tipo de texto. Acreditamos, também, que a possibilidade de os estudantes, futuros professores, refletirem acerca dos seus próprios trabalhos, seja com base em sugestões dos colegas, seja tendo em conta o retorno das docentes, trazem resultados benéficos. Não menos importante é o papel que assume o trabalho colaborativo, quer a pares, quer em grupos mais alargados.

Aprender a escrever só será verdadeiramente possível se o aluno refletir sobre as competências que está a desenvolver, uma vez que “a escrita não pode ser entendida, exclusivamente, como um produto acabado pois ela é fundamentalmente um processo em que é necessário resolver e ultrapassar múltiplos problemas que vão desde ‘o encontrar o que se vai dizer’, à maneira como se vai escrever” (TEIXEIRA, NOVO & NEVES, 2011, p. 240). Além disto, a partilha com o outro (neste caso o colega “amigo crítico”) do texto construído permite uma identificação participada de dificuldades e formas de as ultrapassar e, nesse sentido, da melhoria do texto escrito. Assim, os estudantes envolvem-se no trabalho realizado, refletem sobre ele e encontram utilidade prática no que fazem. A este propósito, importa também referir que quando se produz um texto, a primeira versão não é necessariamente má, embora quase sempre incompleta, como se verificou nos casos em estudo. Na verdade, essa primeira produção “tem um papel importantíssimo, já que esta terá o papel de regulação das

**Revista Metalinguagens**, v.4., n.2, p. 123 - 148, Maria João MACÁRIO, Ana Rita GORGULHO, Madalena TEIXEIRA.

atividades” (GONÇALVES & NASCIMENTO, 2010, p. 247). Desta forma, a avaliação que as docentes fizeram esteve “ao serviço” do ensino da escrita, pois a partir da primeira análise foi possível mapear as dificuldades encontradas (individuais e coletivas) e adaptar as atividades seguintes.

Desta forma, e acreditando, também, que a interiorização de hábitos de escrita decorre da frequência da sua prática, associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança, julgamos ter desenvolvido um trabalho importante com os estudantes, que é necessário continuar a desenvolver, não apenas nos níveis basilares do ensino, mas também em níveis superiores. Efetivamente, é necessário procurar colmatar a impreparação que muitas vezes os professores (no início de carreira) apresentam, em concreto no que diz respeito às competências de escrita.

Ainda assim, consideramos que, tendo em vista a melhoria destas oficinas, seria importante: i) produzir sínteses das principais dificuldades dos alunos, ii) levá-los a refletir acerca dessas dificuldades e iii) discuti-las em grupo, com vista ao desenvolvimento de (novas) aprendizagens. Em estudos futuros, seria, também, relevante aceder às percepções dos estudantes antes e depois da realização das oficinas, para compreender as implicações destas estratégias no modo como estes veem a construção de um texto escrito. Para além disso, consideramos importante compreender a utilidade desta “ferramenta” para o ensino da escrita.

## REFERÊNCIAS

- AMOR, E. *Littera – escrita, reescrita, avaliação*. Um projecto integrado de ensino e aprendizagem do Português. Para a construção de uma alternativa viável. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Serviço de Educação e Bolsas, 2004.
- BARBEIRO, L. F. *Os alunos e a expressão escrita*. Consciência metalinguística e expressão escrita (1ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BOGDAN, R., & BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. (M. J. Alvarez & T. M. Baptista, Trans.). Porto: Porto Editora, 1994.
- BUESCU, H. C., MAIA, L. C., SILVA, M. G., & ROCHA, M. R. *Programa e metas curriculares de Português*. Ensino Secundário. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2014.

**Revista Metalinguagens**, v.4., n.2, p. 123 - 148, Maria João MACÁRIO, Ana Rita GORGULHO, Madalena TEIXEIRA.

- CARDOSO, I. *A relação com a escrita extra-escolar e escolar*. Um estudo no Ensino Básico. 2009. Tese (Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro, 2009.
- CARVALHO, J. A. B., & PIMENTA, J. M. R. Escrever para aprender. Escrever para exprimir o aprendido. In: SILVA, B. D. & ALMEIDA, L. S. (Eds.). *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Investigação em Educação, 2005, p. 1877-1885.
- COUTINHO, C. P. *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina, 2016.
- DUARTE, I. Ensino da língua materna: da repetição de modelos à intervenção educativa cientificamente fundamentada. In: Instituto de Língua e Literatura Portuguesas/Faculdade de Letras/Universidade de Coimbra (Ed.). *Didáctica da Língua e da Literatura* (Vol. I). Coimbra: Almedina, 2000, p. 47-61.
- FULLAN, M., & HARGREAVES, A. *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora, 2001.
- GAVE. *Relatório do Exame Nacional de 2010*. 2014 [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=24&fileName=Exames\\_2010\\_Fase1\\_Ch1.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=24&fileName=Exames_2010_Fase1_Ch1.pdf) (Acesso em março 2014).
- GONÇALVES, A. V., & NASCIMENTO, E. L. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, n. 49 (1), pp. 241–257, 2010.
- GRAÇA, L., & PEREIRA, L. A. O papel transformador das ferramentas didáticas nas práticas de ensino e no objeto ensinado: o caso da escrita do artigo de opinião. *Revista Contrapontos – Eletrônica*, n. 15 (1), pp. 17-32, 2015.
- GORGULHO, A. R. S. *A articulação dos domínios da Escrita e da Gramática para uma melhor aprendizagem – o uso do laboratório gramatical*. Relatório final de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, 2015.
- HAYES, J. R., & Flower, L. Identifying the organization of writing processes. In GREGG, W. & STEINBERG, E. (Eds.), *Cognitive processes in Writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1980.
- MACÁRIO, M. J., SÁ, C. M., & MOREIRA, A. Desenlaçando caminhos de revisão de literatura: o trabalho colaborativo docente na era da web social. *Indagatio Didactica*, n. 5 (3), p. 158-175, 2003.
- PAVIANI, N. M. S., & FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura*, n.14 (2), p. 77-88, 2009.
- PEREIRA, L. Á. *Escrever em português: Didáticas e práticas*. Porto: Edições ASA, 2000.
- PEREIRA, L. Á., & BARBEIRO, L. F. *O Ensino da escrita: a dimensão textual* (1ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.



**Revista Metalinguagens**, v.4., n.2, p. 123 - 148, Maria João MACÁRIO, Ana Rita GORGULHO, Madalena TEIXEIRA.

- PINHO, A. *Organização do texto argumentativo escrito em ambiente de B-learning*. 2008. Tese (Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro, 2008.
- PINTO, M. O., & PEREIRA, L. Á. Escrever para aprender no ensino básico: Das conceções dos professores ... às práticas dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, n.29 (2), pp. 109–139, 2016.
- QUEIROZ, D. M. *A Avaliação Como Acompanhamento Sistemático da Aprendizagem*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2010.
- SIM-SIM, I. (I)literacia, (des)conhecimento e poder. Intercompreensão. *Revista de Didáctica Das Línguas*, pp. 11-19, 2004.
- SUASSUNA, L. (2012). Elementos para a prática da avaliação em língua portuguesa. *Perspectiva*, n. 30 (3), pp. 1125–1151, 2012.
- TEIXEIRA, M., GORGULHO, A. R., & LOPES, S. Escrita e Gramática – Que relação? *Revista Metalinguagens*, n. 3, p. 11-31, 2015.
- TEIXEIRA, M., NOVO, C., & NEVES, E. Abordagens relevantes para o ensino da escrita – do papel ao digital. *Interações*, n. 19, p. 238-258, 2011.
- TRINDADE, G., & RELVÃO, M. O sustentável desafio da escrita. In: TEIXEIRA, M., SILVA, I. & SANTOS, L. (Eds.), *Novos desafios no ensino do Português*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, 2011, p. 99-107.
- VALA, J. A análise de conteúdo. In: SILVA, A. S. & PINTO, J. M. (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (3ª ed). Porto: Edições Afrontamento, 1989, p. 101-128.
- ZUCOLOTO, K. A., & SISTO, F. F. Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. *Interação Em Psicologia*, n. 6 (2), p. 157-166, 2002.

**Revista Metalinguagens**, v.4., n.2, p. 123 - 148, Maria João MACÁRIO, Ana Rita GORGULHO, Madalena TEIXEIRA.

---

**WRITING OFFICES:  
AN EXPERIENCE IN TRAINING  
OF TEACHERS OF 1st AND 2nd CEB**

**ABSTRACT:** In the context of 1st and 2nd Cycle of Basic Education' (CBE) teachers training, the written expression performance is a concern, since when future teachers are asked to produce different writings it is often found that they are not prepared to carry out this task. By this reality, a qualitative study was developed with students of Basic Education degree, in a Portuguese higher education institution. The data was collected in the academic year 2016/2017, aiming to understand the contribution of writing workshops to improve students' writing skills and, consequently, to develop their professional knowledge as future teachers. The results revealed that involvement in writing workshops contributed to an improvement in writing output, so students could realize their own needs and develop progressively the work required. The implications of this experience are also related with the students' awareness that a better mastery of writing has positive repercussions on their future students' learning. No less important is the fact that we have demonstrated in this experience that the widely used and successful writing workshops in the 1st CBE are also considered as a good strategy to be used in the 1st cycle of higher education studies.

**KEYWORDS:** Writing. Higher Education. Future Teachers. Writing workshops. Writing learning.

---

Envio: Agosto/2017

---

Aceito: Outubro/2017