



SIELP V FIAL

Simpósio Internacional
de Ensino de Língua Portuguesa
+
Fórum Ibero-Americano de Literacias

ATAS

Organizadores:

José António Brandão Carvalho
Maria de Lourdes Dionísio
Elisete de Carvalho Mesquita
Juliana Cunha
Ana Arqueiro



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação

SIELP V FIAL

V SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa // V FIAL - Fórum Ibero-Americano de Literacias

Organizadores

José António Brandão Carvalho

Maria de Lourdes Dionísio

Elisete de Carvalho Mesquita

Juliana Cunha

Ana Arqueiro

Grafismo & Paginação Sofia Carvalho

Edição CIED /Universidade do Minho

Data 2016

ISBN: 978-989-8525-49-9 [Suporte Eletrónico]



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação



Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO



REPÚBLICA
PORTUGUESA

SIELP V FIAL

Simpósio Internacional
de Ensino de Língua Portuguesa
+
Fórum Ibero-Americano de Literacias

ATAS

2016

PERCEÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A ESCRITA: ESCREVER NA ESCOLA E FORA DA ESCOLA

Sónia Antunes¹ & António Carvalho da Silva²

¹EBS Santa Maria, Açores (PORTUGAL)

²CIEd, Universidade do Minho (PORTUGAL)

INTRODUÇÃO

A linguagem escrita está intrinsecamente associada à escola. De facto, “É, sobretudo, na escola que o indivíduo adquire e desenvolve as competências de uso desta variedade da linguagem verbal” (Carvalho, 2013, p. 187).

Trata-se de uma competência de elevado grau de dificuldade, que se traduz, para muitos alunos, numa habilidade problemática “na realização de inúmeras tarefas que envolvem o recurso à escrita”. Estas dificuldades não se limitam ao âmbito da disciplina de Português, mas estendem-se a todas as outras matérias, “com implicações no desempenho dos alunos em termos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento, com as decorrentes consequências em termos de sucesso escolar” (Carvalho, 2013, p. 187).

Nos dias de hoje, um estudo da escrita na escola e fora da escola assume maior pertinência se tivermos em conta o progresso tecnológico que potencia novos contextos e, conseqüentemente, novos géneros textuais (Carvalho, 2013). Na verdade, com o passar dos tempos, a evolução tecnológica veio contribuir para uma mudança de paradigma, pois, a escrita em papel e com lápis, que servia de suporte à comunicação escrita, vai sendo substituída pelo computador, pelo *tablet* ou pelo *iphone*, suportes preferidos e cada vez mais utilizados pelos jovens estudantes.

Considera-se que as redes sociais estão, em certa medida, a alterar as formas convencionais de comunicação, através da utilização de ícones que substituem várias palavras e das inúmeras abreviaturas que se criam. Cada vez se comunica mais e melhor através destes meios, criando-se convenções próprias no seu uso. “Porém, a questão que surge é: até que ponto as redes sociais não prejudicarão a escrita que a sociedade e a escola exigem de todo o cidadão?” (Antunes, 2014, p. 18). A verdade é que “a escrita, na utilização destes meios de comunicação, é tratada de um modo muito mais informal, onde, muitas vezes, se descumram as regras de coesão textual e de gramática. É usada unicamente com o intuito comunicativo, ficando em segundo plano a questão da forma” (Soares, 2016, p. 17).

Tendo em conta o acima exposto, pretendemos, com este estudo, apurar, em primeiro lugar, a forma como os alunos veem a escrita nas aulas de Português, sobretudo em relação às outras competências. Em segundo lugar, recolher elementos que permitam averiguar a relação que os estudantes mantêm com a expressão escrita e fazer uma caracterização das práticas de escrita extraescolar, assim como atestar se os alunos utilizavam estratégias diferenciadas na redação de um texto, de acordo com o processo de escrita.

Assim, e após termos desenvolvido um estudo, no âmbito de uma dissertação de mestrado (Antunes, 2014)¹ sobre o ensino da escrita, numa turma do ensino secundário regular, decidimos conhecer o contexto do ensino profissional, principalmente porque este tipo de formação² é direcionada para componentes mais práticas, em que os alunos, geralmente, desvalorizam a disciplina de Português.

Após esta introdução, em que se expõe a problemática da escrita e se faz a sua apresentação nos tempos mais recentes, avançamos para a exposição dos tópicos principais deste estudo. Num primeiro momento, elaboramos um enquadramento teórico, referindo aspetos fundamentais do tema da escrita e, de seguida, definimos a metodologia de trabalho, caracterizando as turmas, o instrumento de recolha de dados; identificando os objetivos e os procedimentos adotados na análise de conteúdo. Posteriormente, apresentamos os resultados do questionário aplicado aos alunos.

Nas considerações finais, mostramos, em síntese, as conclusões acerca das perceções dos alunos sobre a escrita, fazendo uma comparação com o estudo realizado em Antunes (2014).

No final, incluímos todas as referências utilizadas neste estudo.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Após esta introdução, procedemos a uma contextualização teórica sobre o tema da escrita, a qual servirá de base a este estudo.

Das várias competências verbais, a escrita acaba por ser aquela que a maioria dos alunos menos gosta de praticar em contexto de sala de aula, sobretudo porque exige demasiada concentração e é muito trabalhosa. E, tal como defende Carvalho (2003, p. 39), comunicar por escrito apresenta-se como uma tarefa de alta complexidade para alunos adolescentes em idade escolar. Muitas vezes, estas dificuldades estão associadas ao facto de os alunos não conseguirem transmitir por escrito aquilo que eles pretendem. Para Carvalho et al. (2012) “we must take into account academic performance depends not only on content knowledge but also being able to understand and produce the texts that convey such contents” (p. 1).

Comparativamente com as restantes competências transversais à disciplina de Português, a expressão escrita, além de requerer o envolvimento de outras competências presentes no processo de aprendizagem, é a mais difícil de desenvolver devido à sua complexidade, mesmo ao nível cognitivo, “uma vez que compreende uma variedade de dimensões, como é o caso da recolha de informação, da planificação, da definição de objetivos, da revisão, da própria atenção e da necessidade do uso da memória” (Antunes, 2014, p. 25). Trata-se, pois, de um processo exaustivo e moroso que necessita de um acompanhamento permanente por parte do professor. Esse trabalho visa ajudar o aluno a melhorar o seu texto e contribui para o aperfeiçoamento das técnicas e da perceção da arte de escrever.

Para Barbeiro (2001) “A investigação das últimas décadas sobre a escrita colocou em evidência a dimensão processual. O texto (o produto) não nasce sem o processo. A perspectiva sobre o ensino-aprendizagem da escrita deslocou-se do produto para o que acontece nesse processo” (p. 65). Com efeito, o desenvolvimento da escrita desenrola-se em três dimensões: a planificação, a redação e a revisão. Estas etapas interagem entre si durante todo o processo de composição de um texto, pois não podem ser consideradas totalmente independentes. Flower e Hayes (1981) consideram mesmo que “the best way to model the writing process is to study a writer in action” (p. 368).

Estas dimensões do processo de escrita devem ser estimuladas nos alunos para que eles percebam a sua importância e se possam tornar em escreventes mais proficientes. A primeira dimensão – a planificação – ocorre, maioritariamente, num plano mental, onde são mobilizados conhecimentos adquiridos anteriormente. Quando a escrita ocorre apenas no plano mental, é necessário ter-se um domínio aprofundado, quer do conhecimento do conteúdo a tratar, quer do processo de escrita

propriamente dito. De facto, muitos dos alunos utilizam a planificação como texto final e, de acordo com Pires (2005), das diferentes tipologias de rascunhos que existem, a maioria dos alunos opta pelo “rascunho-texto: um plano feito em forma de texto, correspondendo, exatamente ou com ligeiras alterações, ao texto definitivo” (p. 121). Ainda segundo Flower e Hayes (1981), “in the planning process writers form an internal representation of the knowledge that will be used in writing. This internal representation is likely to be more abstract than the writer's prose representation will eventually be” (p. 372). Por isso mesmo, na opinião de Barbeiro e Pereira (2007), a “capacidade de planificação constitui um dos aspetos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos, ao longo do percurso escolar” (p. 18).

A segunda dimensão – a da redação – corresponde ao momento da conversão dos conhecimentos adquiridos anteriormente em linguagem escrita, tendo em conta o conteúdo, o género e o destinatário. Além disso, é aquela que envolve uma maior diversidade de aspetos que são processados em simultâneo, como é o caso da motricidade, da ortografia, da pontuação, da seleção de palavras e da organização e conexão textual (Antunes, 2014, p. 31).

Por fim, a terceira dimensão – a revisão – “Processa-se através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 19). Pretende, essencialmente, detetar erros de ortografia, de articulação frásica, de pontuação e de falta de coesão textual. Aliás, este processo não deve ser realizado exclusivamente no fim da produção textual, mas deve-se “exercer nos vários planos da estruturação do texto” (Amor, 1993, p. 121), quer da planificação, quer da redação.

2. METODOLOGIA DE TRABALHO

Depois de feito o enquadramento teórico deste estudo, explicitamos, neste ponto, a metodologia utilizada para levar a cabo este trabalho de análise.

Assim, foi implementado um questionário constituído por seis questões, abertas e fechadas, respondido por um total de 47 estudantes, correspondentes a duas turmas do Ensino Secundário Profissional (10.º e 12.º Anos) do curso Técnico de Cozinha e Pastelaria, da Escola de Hotelaria e Turismo de Viana do Castelo. A turma do 10.º Ano era constituída por 24 alunos e a turma do 12.º Ano por 23 alunos.

A escolha das turmas não foi totalmente aleatória, pois pretendia-se implementar o estudo em turmas do Ensino Profissional, uma vez que já tinha sido feito um estudo prévio em turmas do Ensino Regular. Os dois grupos de alunos eram homogéneos e evidenciavam pouca motivação para o estudo da disciplina de Português, principalmente pelo facto de declararem não necessitar dela no futuro, enquanto profissionais de cozinha.

Com as questões abertas, pretendíamos dar maior liberdade de resposta aos inquiridos e obter uma maior variedade de informações. A informação obtida nestas respostas foi tratada predominantemente de forma qualitativa.

A análise de conteúdo foi realizada tendo em conta as três fases de análise de Bardin (2004), nomeadamente, “1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação” (p. 89).

Assim, da análise da primeira questão, 1) *O que pensas sobre a escrita? É uma atividade motivadora para ti?*, verificamos que os inquiridos manifestaram um posicionamento misto relativamente ao que pensam sobre a escrita, sobretudo enquanto atividade motivadora. Por isso, optamos por fazer uma distinção entre posicionamentos positivo (dezoito respostas), negativo (onze respostas) e misto (dezoito respostas). Apresenta-se um exemplo para cada posicionamento:

- a) Positivo: “Penso que a escrita é um meio de nós comunicarmos, um meio de nós exprimirmos tudo aquilo que sentimos. Para mim, é uma atividade motivadora, pois quando começo a escrever só tenho vontade de escrever mais e nunca parar”. (A10^o 10)³
- b) Negativo: “Eu detesto escrever, por isso, para mim, a escrita são meros desenhos”. (A10^o 23)
- c) Misto: “A escrita para mim não é uma atividade nada motivadora, sei que a escrita é necessária para o dia-a-dia, mas não me motiva”. (A10^o 36)

Na segunda questão, 2) *Como vê a escrita nas aulas de Português? Achas que lhe é dada a atenção necessária ou deve ser mais praticada, relativamente a outras competências?*, os alunos responderam essencialmente à segunda parte, ocultando a sua opinião em relação à escrita. Por este motivo, consideramos importante decompor em três partes a análise de cada resposta: 2.1) “como vê a escrita nas aulas de Português”, 2.2) “é-lhe dada a atenção necessária”, e 2.3) “deve ser mais praticada”.

Por fim, na última questão, 3) *O que vê de diferente entre a escrita exigida normalmente pela escola e a escrita dos teus tempos livres?*, os alunos destacaram três diferenças entre as duas vertentes da escrita, nomeadamente: 3.1) “a escrita na escola é mais formal” (dezasseis ocorrências); 3.2) “a escrita na escola é mais exigente/difícil” (dez ocorrências); e 3.3) “na escrita dos tempos livres, têm uma maior liberdade na escolha dos temas sobre os quais vão escrever” (nove ocorrências).

As questões fechadas do questionário também eram três: 4) *Costumas escrever nos teus tempos livres? O que tens escrito ultimamente?*; 5) *Usas alguma estratégia para iniciar a redação de um texto?*; e 6) *Quais as tuas principais dificuldades na escrita?*. O tratamento dos dados foi quantitativo e apresenta-se em forma de gráficos.

3. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Após a especificação do posicionamento dos alunos face à escrita, sentimos ainda a necessidade de decompor a resposta à questão um (1.) em duas partes. Por um lado, a “opinião sobre a escrita” (1.1) e, por outro, “a escrita como atividade motivadora” (1.2). Relativamente à opinião dos alunos sobre a escrita, daqueles que deram uma opinião positiva, destacam-se declarações como: “importante” (catorze ocorrências); “meio de comunicação/forma de expressar sentimento” (doze ocorrências); “interessante” (três ocorrências); e outras (seis ocorrências). Destas últimas ocorrências, evidencia-se aquela em que os alunos declaram que “depende das tarefas que me propõem”, demonstrando que a motivação para a escrita resulta do tipo de exercício e de texto solicitado pelo professor. Na verdade, se tivermos em conta o facto de alguns jovens gostarem de escrever o que lhes apetece ou, em última estância, de temas que estejam mais direcionados para a sua faixa etária e/ou para os seus interesses pessoais, provavelmente, com a inclusão de textos menos académicos, conseguir-se-ia fomentar o gosto pela prática da escrita.

Aliás, de acordo com Pereira e Graça (2015)

Os modelos de textos fornecidos aos alunos foram, durante largos anos, os designados ‘textos escolares’, (...) criados, propositadamente, para responder às necessidades de ensino, apresentando uma

arquitetura interna ‘ideal’, em nada (ou em muito pouco) semelhante à dos textos utilizados no quotidiano, [daí a...] importância da utilização (também) de textos não escolares, ‘reais’, e que existam, realmente, quer dentro, quer fora da micro-sociedade que a sala de aula representa. (p. 199)

No que concerne a opinião sobre a escrita, daqueles alunos que apresentaram uma opinião negativa, destacam-se estas declarações: “aborrecida” (quatro ocorrências); “só por obrigação/necessidade” (três ocorrências) e “difícil” (duas ocorrências). As restantes declarações recorrem à palavra utilizada na questão, “motivadora”, sendo que a expressão “não me motiva” tem três (ocorrências) e existe um aluno que diz que a escrita são meros desenhos, demonstrando claramente o seu (des)interesse por esta competência verbal. Na opinião de Barbeiro e Pereira (2007), “as emoções e sentimentos vividos pelos alunos nas actividades de escrita são cruciais para construir a relação” com a competência de escrita (p. 16). Trata-se, pois, de um desafio colocado ao professor de Português evitar que os alunos sintam a expressão escrita como uma tarefa desagradável ou talvez inútil.

Em relação à segunda parte da resposta, catorze alunos consideraram a escrita motivadora; vinte e quatro alunos, uma atividade pouco ou nada motivadora; e dois alunos veem a escrita como algo indiferente, mas útil e que depende das situações. No entanto, um aluno declarou que a escrita é “a coisa que mais abomina” (A12^o 11) e outro respondeu que “detesta escrever” (A10^o 21).

Para grande parte dos alunos, a escrita é uma obrigação meramente académica, que em pouco ou nada contribui para os seus interesses do dia-a-dia. Esta falta de interesse pela escrita está intrinsecamente relacionada com o facto de os alunos, dentro da sala de aula, estarem pouco motivados para escrever. E, tal como afirma Carvalho (1999),

(...) esta actividade é, para eles, motivo de desagrado: quer porque acham que isso nada tem a ver com a vida real; quer porque a actividade só artificialmente aparece contextualizada na sequência lógica do que habitualmente se faz nas aulas; quer, ainda porque sentem que vão ser avaliados por um professor que, sobre o assunto, pouco ou nada lhes disse na aula. (p. 24)

No que diz respeito à segunda questão aberta, 2) *Como vês a escrita nas aulas de Português? Achas que lhe é dada a atenção necessária ou deve ser mais praticada, relativamente a outras competências?*, e após a separação nas três partes já apresentadas, apuramos que, no respeitante à parte 2.1) “como vês a escrita nas aulas de Português”, salienta-se o facto de sete dos alunos terem considerado a escrita nas aulas de língua materna como um meio de “correção”, e de cinco alunos a verem como algo “entediante/aborrecido”. Para a grande parte dos alunos, a escrita na sala de aula torna-se aborrecida devido à sua complexidade, quer ao nível da construção do texto, quer ao nível da coesão textual e da pontuação, uma vez que são processos que a maioria deles ainda não domina.

Relativamente ao aspeto 2.2) “é-lhe dada a atenção necessária”, quinze alunos responderam afirmativamente e disseram que, nas aulas de Português, o professor investe na aprendizagem ou aprimoramento da escrita e que o problema reside no facto de grande parte dos alunos não lhe darem o valor necessário. Apenas quatro alunos declararam que, nas referidas aulas, não é devidamente explorado o domínio da escrita e os restantes não manifestaram opinião relativamente a este ponto.

Quanto ao tópico 2.3) “deve ser mais praticada”, dezassete alunos afirmaram que era necessário a escrita ser mais praticada relativamente a outras competências, e onze alunos manifestaram que tal não era necessário. Um aluno respondeu que não deve ser mais praticada, porque não gosta de escrever e o que escreve é mais do que suficiente. A verdade é que grande parte dos estudantes sente dificuldades em expressar-se por escrito e este motivo torna-se, por si só, suficiente para que considerem que deva haver uma maior prática da escrita, pois, muitas vezes, o (des)gosto por esta competência está relacionado com este tipo de obstáculo.

Por fim, relativamente à última questão aberta do questionário, “O que vês de diferente entre a escrita exigida normalmente pela escola e a escrita dos teus tempos livres?”, além das três diferenças anteriormente apontadas pelos alunos, cinco referiram que não há diferenças entre a escrita exigida pela escola e a escrita dos tempos livres. No entanto, três alunos deram respostas completamente distintas e sem grandes justificações, nomeadamente, “o que vejo de diferente entre as duas é a motivação”, “eu não escrevo nos tempos livres” e “são completamente diferentes, uma maneira diferente e formas diferentes”.

No cruzamento das distintas variáveis, podemos verificar que os alunos do sexo masculino são quem mais reconhece a formalidade e a exigência da escrita requerida pela escola, relativamente à escrita extraescolar.

Concluído o estudo das questões abertas, procede-se, de seguida, à análise das respostas fechadas. As questões aplicadas nos questionários constam de gráficos e a análise das respostas é feita após os mesmos.

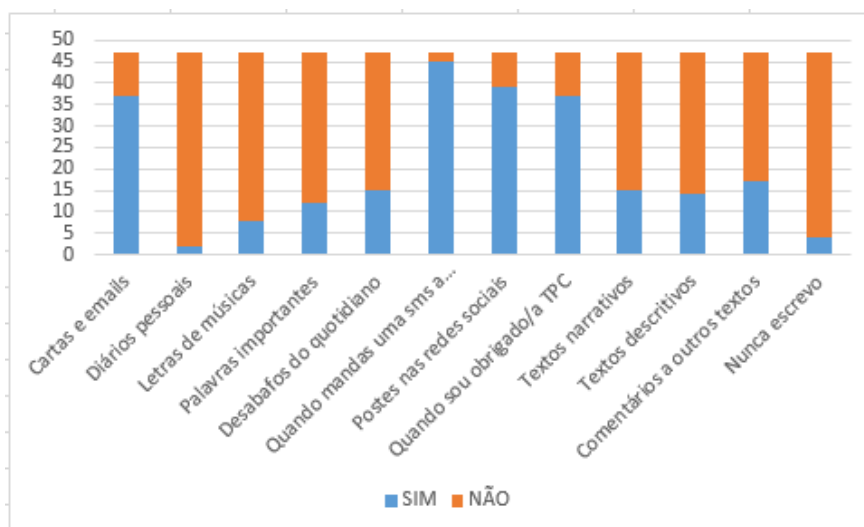


Gráfico 1. Costumas escrever nos teus tempos livres?
O que tens escrito ultimamente?

Com esta questão, pretendia-se saber se os alunos escrevem nos tempos livres, o que costumam escrever e se o fazem por obrigação ou por prazer. Assim, desta análise, constata-se que os alunos, nos tempos livres, escrevem textos variados, no entanto, destacam-se: a) cartas e *emails*; b) envio de *sms*; c) comunicação nas redes sociais; e d) quando são obrigados a fazer os trabalhos de casa.

A partir desta análise, acreditamos que as novas tecnologias são uma forma de fomentar a escrita (informal), pois é através destas ferramentas que os alunos hoje em dia mais escrevem.

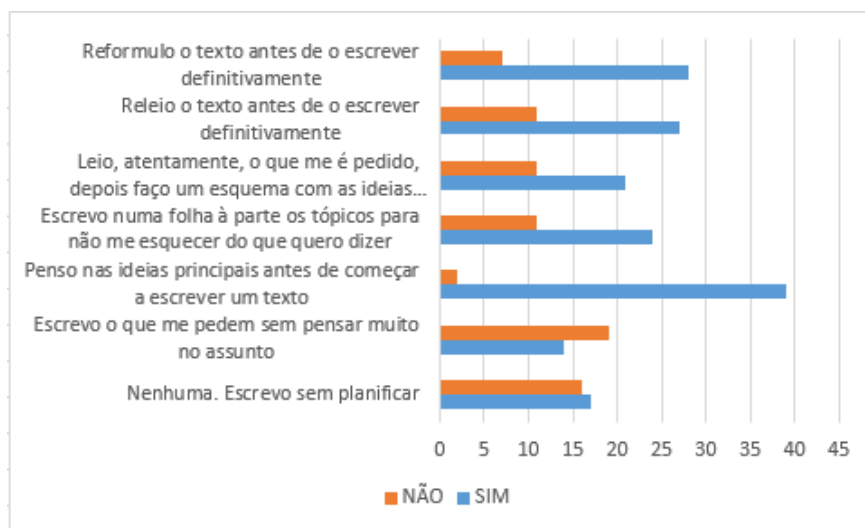


Gráfico 2. Usas alguma estratégia para iniciar a redação de um texto?

O que se verifica nesta resposta é que a maioria dos alunos afirma pensar nas ideias principais antes de redigir um texto, procura lê-lo antes de o escrever definitivamente e que o reformula antes de o dar por realmente concluído. Uma grande parte dos alunos declara escrever os tópicos à parte, para não se esquecer das ideias e apenas dez alunos afirmam não o fazer.

Em suma, pode verificar-se que, segundo os dados registados no gráfico, os alunos usam estratégias diversificadas, que passam pela planificação, pela redação e pela revisão textual.

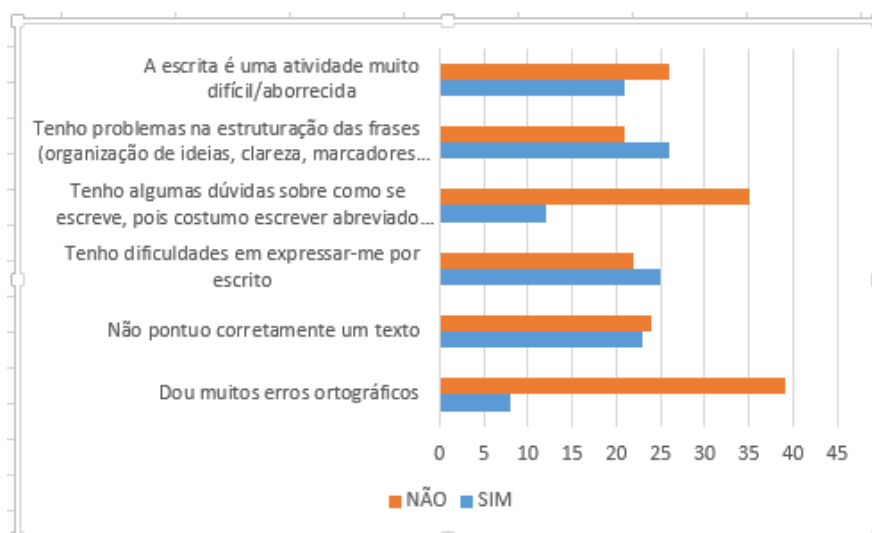


Gráfico 3. Quais são as tuas principais dificuldades na escrita?

Através desta questão, pretendia-se apurar as principais dificuldades que os alunos evidenciam na escrita e compreender se eles tinham essa perceção. Da análise do gráfico, verificamos que a grande maioria dos alunos afirma não dar erros ortográficos nem ter grandes dúvidas de como se escreve uma palavra. Relativamente aos outros itens, as opiniões são divergentes, uma vez que vinte e cinco alunos não consideram a escrita difícil ou aborrecida, mas vinte dois acham que sim. Vinte e seis alunos têm problemas na estruturação das frases e apenas vinte não sentem essa dificuldade. A diferença entre aqueles que afirmam pontuar bem um texto e aqueles que consideram não o fazer é mínima. Vinte e cinco alunos têm também dificuldades

em expressar-se por escrito. Desta análise, verificamos, assim, que as opiniões estão divididas relativamente às dificuldades sentidas no processo de escrita escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, verificamos o contraste existente entre a escrita escolar - mais formal e exigente - e a escrita extraescolar - menos formal, mais livre - e que, por este motivo, se torna mais interessante para a grande maioria dos alunos.

Também pudemos averiguar que os jovens de hoje em dia escrevem bastante através das novas tecnologias que utilizam frequentemente estas ferramentas durante grande parte do tempo e que, tal como afirma Silva (2001), “esta nova ‘máquina de escrever’, só por si, pode ser um meio eficaz de motivação para a escrita” (p. 140).

No fundo, pretendemos, com este trabalho, saber qual a perceção que os alunos revelam sobre a escrita e, assim, verificamos que grande parte dos estudantes não têm bem a noção das dificuldades que sentem no desenvolvimento desta competência, uma vez que acreditam possuir uma boa relação com a escrita e que até escrevem bastante (bem).

Na opinião de Cassany, Luna, e Sanz (1998) “los alumnos suelen concebir la escritura como el acto automático de llenar una hoja en blanco con letras: no reflexionan demasiado sobre lo que escriben, nunca hacen borradores, apuntan todo lo que les pasa por la cabeza, tal como se les ocurre” (p. 261). Daí que esta ideia pré-concebida, de que escrever bem é escrever muito, se confunde com um mito que ainda prevalece na mentalidade de muitos jovens e que deve ser rapidamente revisto, pois a escrita vai muito para além disso. Aliás, na perspetiva de Silva (1983), “redigir é de facto uma actividade complexa. Implica capacidades, conhecimentos de técnicas, qualidades humanas; está intimamente relacionada com a cultura, a experiência de cada um, exige maturidade, e sobretudo envolve sem limites a pessoa toda” (p. 7).

Assim, quando comparado este estudo com o realizado por Antunes (2014), deparamo-nos com algumas semelhanças ao nível de resultados, ainda que se trate de contextos distintos. Tal leva-nos a concluir que, independentemente dos contextos e dos anos de escolaridade, os alunos têm tendência a gostar cada vez menos de escrever.

Além disso, constatou-se que um dos maiores problemas dos alunos do primeiro estudo “consistia no obstáculo em começar a escrever, ora por falta de ideias, ora por dificuldades em organizá-las” (Antunes, 2014, p. 79). Este problema também se verificou no presente estudo, uma vez que grande parte dos alunos revelou sentir dificuldades na estruturação das frases e na expressão das suas ideias por escrito.

Convém ainda referir que, apesar de alguns alunos não admitirem as dificuldades sentidas na escrita, a verdade é que, através da análise das questões abertas, comprovamos precisamente o contrário, não só pelo esforço que fizemos em decifrar algumas ideias subjacentes às suas respostas, devido à fraca estruturação textual, como também pela dificuldade que os alunos sentiram em transmitir, por escrito, o que realmente pretendiam dizer.

Daqui se pode inferir que, para muitos alunos, “escrever não é mais do que transformar os sons da fala em símbolos gráficos, falar e escrever não são vistos como tipos de linguagem diferentes, com funções, estruturas e padrões organizacionais próprios. Por isso, nos seus textos abundam os coloquialismos, por isso, nós dizemos frequentemente ‘*escrevem como falam*’” (Carvalho, 2003, p. 40).

Esta última conclusão, retirada dos dois estudos, leva-nos a refletir sobre o que (não) estaremos a fazer nas nossas escolas, principalmente enquanto professores de

Português, para que isto se verifique, e o que teremos de fazer de diferente para alterar este cenário pouco otimista. Neste sentido, seria oportuno criar situações de comunicação, através de uma produção textual mais variada, que fosse ao encontro dos gostos pessoais dos alunos e que estivesse associada à vida e à história de cada um.

NOTAS

¹ Este texto tem como referência o Relatório de Estágio (Antunes, 2014), cujo principal objetivo foi estudar formas de consciencializar os alunos da importância da planificação e do desenvolvimento da expressão escrita nas aulas de Português (língua materna) e de Espanhol (língua estrangeira).

² O curso Técnico de Cozinha e Pastelaria tem disciplinas específicas direcionadas para cozinha e restaurante, tais como cozinha/pastelaria; cozinha portuguesa; cozinha internacional; e técnicas de restaurante e bar. Estas áreas são bastante práticas e normalmente mais valorizadas pelos alunos.

³ Os símbolos usados têm este significado: a letra “A” indica “aluno”; o número logo a seguir (10^o ou 12^o) representa o ano escolar; e o algarismo final corresponde ao número de ordem referente a cada aluno.

REFERÊNCIAS

- Amor, E. (1993). *Didática do Português: Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Antunes, S. (2014). *A planificação e o desenvolvimento da expressão escrita nas aulas de Português e de Espanhol* (Relatório de Estágio). Braga: Instituto de Educação - Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. F. (2001). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*, 5, 64-76.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Carvalho, J. A. B. (1999). *O ensino da escrita: Da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita: Percursos de investigação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. B. (2013). A escrita na escola: Uma visão integradora. *Interações*, 27, 186-206.
- Carvalho, J. A. B., & Pimenta, J. M. R. (2005). Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido. In B. Silva & L. Almeida (Coord.), *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1877-1885) Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. B., Dionísio, M. L., Martinho, M. H., Melo, M. C., Silva, A. C., & Viseu, F. (2012). Reading and writing practices across the curriculum in Portuguese schools: A survey whit teachers and students. In A. Godenir & M. Vanesse-Hannecart (Eds.), *Proceedings of the 17th European Conference on Reading* (pp. 186-192). Mons: ABFL.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1988). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32, 365-387.
- Pereira, L. A., & Graça, L. (2015). Contributos para a aprendizagem da escrita. Dos princípios de ação à sequência de ensino como eixo da aprendizagem da produção de textos. *Exedra: Didática do Português*, 195-208.

-
- Pires, R. (2005). Planificação: Que lugar e que papel no processo de escrita? In *Actas do II Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita. A escrita na Escola, Hoje: problemas e desafios* (pp. 117-127). Braga: Centro de Investigação em Educação - Universidade do Minho.
- Silva, A. C. (2001). O ensino da escrita na UBI: Visões e previsões. In *Actas do Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita. Ensinar a escrever: Teoria e prática* (pp. 137-144). Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Silva, L. M. (1983). *A prática da redacção: Didáctica da expressão escrita*. Porto: Porto Editora.
- Soares, A. G. C. (2016). *O ensino da escrita: Produção de crónicas* (Relatório de Estágio). Braga: Instituto de Educação - Universidade do Minho.