

Os subprocessos do processo de escrita: programa de intervenção para aprendizagem do texto expositivo

The subprocesses of the writing process: intervention program to learn the expository text

Marta Roma Rodrigues¹
Agrupamento de Escolas Monte da Lua
martamrr@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3150-0337>

Carolina Gonçalves²
CICS.NOVA.FCSH Universidade NOVA de Lisboa
Instituto Politécnico de Lisboa (ESELX)
carolinag@eselx.ipl.pt
<http://orcid.org/0000-0002-3176-2601>

Encarnação Silva³
Instituto Politécnico de Lisboa (CIED)
esilva@eselx.ipl.pt
<https://orcid.org/0000-0001-9490-7700>

Resumo: Neste texto, apresenta-se um estudo sobre o impacto que o ensino explícito e sistemático do processo de escrita e dos seus subprocessos: a planificação, a textualização, a revisão e a edição têm na qualidade de textos expositivos produzidos por alunos de 4.º ano de escolaridade, em Portugal. Foi desenvolvida uma intervenção no sentido de ensinar explicitamente estes subprocessos, aplicados aos textos expositivos. O desenho investigativo contemplou um diagnóstico da situação através da realização de um pré-teste; uma intervenção didática, visando implementar um conjunto de sequências didáticas em que a dimensão processual da escrita era objeto

¹ Professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico, no Agrupamento de Escolas Monte da Lua.

² Professora Adjunta na Escola Superior de Educação de Lisboa e investigadora no Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS/NOVA) da Universidade NOVA de Lisboa (FCSH/NOVA).

³ Professora Adjunta na Escola Superior de Educação de Lisboa e investigadora no Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (CIED).

de ensino explícito; e, por último, a realização de um pós-teste para avaliar o impacto da intervenção na qualidade dos textos. Constatou-se que, a partir de uma análise mista dos pré e pós-testes, houve uma progressão do grupo experimental, no que se refere à interiorização da dimensão processual da escrita e à qualidade dos textos.

Palavras-chave: escrita; dimensão processual da escrita; texto expositivo.

Abstract: In this text, we present a study focused on the impact of explicit and systematic teaching of the writing process and its subprocesses have in the quality of expository texts produced: planning, textualization, revision and editing, by students of 4th grade in Portugal. An intervention was developed to explicitly teach these subprocesses, applied to expository texts. The research design contemplated a diagnosis of the situation by a pre-test; a didactic intervention, aiming to implement a set of didactic sequences in which the procedural dimension of writing was the object of explicit teaching; and, finally, a post-test to evaluate the impact of intervention on the quality of texts. In conclusion, from a mixed analysis of the pre- and post-tests, we can observe there was a progression of the experimental group, regarding the internalization of the procedural dimension of writing and the quality of texts.

Keywords: writing; procedural dimension of writing; expository text.

Introdução

O modo de abordar o ensino e a aprendizagem da expressão escrita, segundo Camps e Castelló (1996), deve ter sempre subjacente uma conceção sobre o que é escrever, mesmo que não seja o único fator condicionante no ensino da escrita.

A investigação no âmbito do ensino e aprendizagem da escrita reconhece a importância de se incidir na dimensão processual da escrita e não apenas no produto (Camps e Ribas, 1993). No entanto, constata-se que, no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), se assiste ainda, em mais situações do que seria desejável, a uma prática tradicional de escrita que assenta na produção textual enquanto produto e não enquanto processo, privilegiando-se apenas a textualização. Estas práticas poderão comprometer tanto o gosto pela escrita, como a qualidade dos textos (Pereira, 2000). Também Cassany (1999) refere que reduzir a composição à textualização significa eliminar os seus componentes estratégicos – planificar e rever, e enfatizar a gramática – o que poderá resultar em textos pouco coerentes e com falta de coesão.

A escrita é uma atividade com uma dimensão social, cognitiva e linguística, pois surge num contexto social, seguindo determinados objetivos e normas, sendo vista, cognitivamente, como uma atividade complexa, um processo, que envolve, por sua vez, subprocessos denominados de planificação, de textualização, de revisão e de edição. A planificação implica o estabelecimento de objetivos, a recolha de informação, recorrendo a fontes internas e externas, e a organização dessa informação utilizando um suporte escrito e podendo recorrer a esquemas, mapas conceptuais, entre outros; a textualização permite a transposição das ideias, já representadas no suporte escrito, em texto; a revisão possibilita a reformulação do processo de escrita em si, bem como a avaliação do texto escrito, por referência aos

objetivos e ao plano previamente traçado no momento da planificação; e, finalmente, a edição possibilita um investimento final do texto, tendo em conta os objetivos inicialmente delineados.

O ensino da escrita deve fundamentar-se no conhecimento dos processos de escrita, tendo em conta contributos teóricos relevantes e atuais que permitam desenhar abordagens didáticas que promovam uma efetiva aprendizagem da escrita. Por sua vez, os subprocessos não se sucedem linearmente, fluindo, no decorrer do processo de escrita, em movimentos recursivos (Flower e Hayes, 1981), privilegiando-se o processo e não somente o produto. Neste caso, a escrita deve ser perspectivada como uma tarefa regulada por normas e o seu ensino deve ser sistemático e instrumentado (Pereira, 2000). Alguns estudos levados a cabo sobre o ensino da escrita em Portugal dão conta da existência de uma práxis em que é descurado o ensino sistemático da escrita, privilegiando-se uma abordagem em que as tarefas de escrita estão muito dependentes da liberdade do aluno e se sobrealimenta a dimensão criativa (Pereira, 2004; Pinto, 2014). Nestas práticas, é descurado um ensino explícito da escrita na sua dimensão processual.

Neste sentido, e a partir destas constatações, o estudo levado a cabo enquadra-se na problemática do ensino e da aprendizagem do processo de escrita, no 1.º CEB, enquanto promotor da coesão e da coerência textual, em textos expositivos. Pretende-se mostrar que é possível contrariar com sucesso as práticas instituídas em que, de uma forma geral, o modelo-padrão de escrita seguido, neste ciclo, determina o delineamento de tarefas de escrita, por parte do docente, como um produto e não como um processo, suprimindo alguns subprocessos, tais como a planificação e a revisão.

Assim, foi objetivo deste estudo comprovar a eficácia do processo de escrita enquanto processo promotor da coerência e coesão na elaboração do texto expositivo, numa turma de 4.º ano de escolaridade, tendo como objeto de intervenção um conjunto de sequências didáticas, com estratégias diversificadas de ensino explícito do processo de escrita e dos seus subprocessos: planificação, textualização, revisão e edição.

Pretendeu-se, igualmente, confirmar um aumento da consciência dos subprocessos do processo de escrita, através das mudanças que alunos operam nos seus textos, do início para o final do programa de intervenção, quando facultados os elementos facilitadores para a promoção do desenvolvimento destes subprocessos, comparativamente com outro grupo do mesmo ano de escolaridade, que trabalhou sem a concretização de um projeto de ensino explícito.

Dimensão processual da escrita

A linguagem escrita é um meio de comunicação privilegiado. Permite transmitir pensamentos, desejos, experiências, entre outros, através da produção de enunciados, em que a principal intenção é atingir um objetivo determinado através da comunicação linguística (Camps e Ribas, 1993; Camps, 2005; Dolz e Schneuwly, 2010). Para Camps e Ribas (1993, p. 16), o uso da linguagem escrita

[...] es una actividad compleja inscrita en el entramado social de prácticas comunicativo-representativas. En este entramado el individuo construye su conocimiento, su pensamiento a partir de esta relación con los demás. Así pues, la comunicación oral o escrita implica procesos sociales y cognitivos, así como procesos afectivos inseparables unos de otros.

Para que a tarefa de escrita seja bem sucedida há que ter em conta as múltiplas dimensões envolvidas das quais se destacam, entre outras: (i) a complexidade de operações, tarefas e conhecimentos essenciais que a escrita envolve e a consequente sobrecarga cognitiva que daí advém; (ii) as competências necessárias à sua concretização, a saber: competência compositiva, gráfica, ortográfica; (iii) o conhecimento da estrutura subjacente a cada gênero textual; e (iv) a importância que tem o conhecimento do destinatário, dos contextos de produção e circulação e dos objetivos em vista.

Tendo em conta a enorme complexidade envolvida no ato de escrever, o ensino explícito da dimensão processual da escrita pode ajudar o jovem “escritor” a gerir, de forma mais eficaz, esta tarefa. Os modelos de escrita, ao descreverem os diferentes processos implicados na escrita, vieram dar um excelente contributo para a didática da escrita.

Ao longo do tempo surgiram diversos modelos que procuraram explicar o fenómeno complexo da escrita e o comportamento dos escritores perante a tarefa de escrita, descrevendo as estratégias que utilizam para compor o texto, as dificuldades com que se deparam e como as solucionam (Cassany, 1993).

A intervenção didática desenvolvida no âmbito do estudo que se apresenta foi norteada pelos modelos de processo, nomeadamente o conhecido modelo de Hayes e Flower (1980). Os modelos de processo pretendem compreender o processo de escrita mediante o desenvolvimento de atividades e de competências que se colocam em prática durante a tarefa de escrita, ajustando-se à perspetiva de que a escrita é uma atividade complexa de resolução de problemas (Hayes e Nash, 1996). Enquadrado neste tipo de modelos de escrita, convertido numa referência obrigatória pela maioria dos especialistas nesta área, encontra-se o já referido modelo de Hayes e Flower (1980).

Este modelo tem subjacentes alguns princípios, entre os quais se destacam: (i) o processo de escrita é compreendido como um conjunto de processos cognitivos que os escritores gerem durante o ato de escrita; (ii) estes processos obedecem a uma organização hierárquica e não a uma linearização rigorosa; (iii) o ato de escrever é condicionado por um objetivo definido, tendo em conta um conjunto de metas estipuladas pelo escritor; (iv) os escritores definem objetivos gerais que compreendem objetivos específicos de acordo com a intenção, sendo que, por vezes, estes objetivos podem ser alterados ou mesmo substituídos por objetivos inteiramente novos com base no apreendido durante o processo de escrita (Hayes e Flower, 1980; Flower e Hayes, 1981).

Hayes (1996) atualiza o modelo de Hayes e Flower (1980). De acordo com Cassany (1999) esta atualização oferece uma descrição mais completa e mais organizada do modelo e incorpora componentes relevantes tais como a memória de trabalho, elementos motivacionais e emocionais. Contempla, também, a inclusão do conhecimento linguístico na memória a longo prazo e o papel da monitorização dos processos cognitivos básicos.

O autor destaca, ainda, a distinção entre a **componente individual** (emocional e cognitiva) e o **contexto sociocultural** (audiência e coautores), assim como o **contributo que as novas tecnologias** podem trazer para a escrita e a forma como influenciam os processos envolvidos. Considera-se também que os processos cognitivos envolvidos têm em conta: a **interpretação textual**, que corresponde, em parte, à revisão do modelo original e inclui a leitura para compreensão de textos, para compreensão da tarefa e para avaliação do texto; a **reflexão**, que contempla a solução de problemas, a tomada de decisões ou a elaboração de inferências e corresponde, em parte, à planificação, no modelo original, e

que implica formulação de objetivos, geração de ideias e organização das ideias; e a **produção textual**, ou a elaboração do texto escrito, requerendo, em cada parte da estrutura do texto, a incorporação de informação procedente da memória a longo prazo e o seu processamento na memória de trabalho, assim como a avaliação contínua de cada possível forma de verbalização do conteúdo.

Em síntese, este modelo, tendo em conta a sua última atualização, contempla as seguintes dimensões: (i) o **contexto da tarefa** – contexto social e contexto físico, incluindo o contexto físico o meio de produção; e (ii) a **dimensão individual**, considerando a motivação e as emoções, a memória de longo prazo e a memória de curto prazo, os processos de planificação, a textualização, a revisão e a monitorização/controlado do processo de escrita.

Em termos didáticos, considera-se que estes processos não ocorrem linearmente, mas pode ser uma estratégia de facilitação processual iniciar-se a tarefa de escrita pela planificação global que estará sempre condicionada pelos objetivos, destinatários e gênero escolhido, seguindo-se uma fase de textualização em que operações de planificação e revisão de natureza mais local ocorrem em simultâneo, passando-se, depois a uma revisão global do texto. Para dar por concluído o texto, haverá lugar à sua edição. Em cada um destes momentos, é pertinente o recurso a estratégias de facilitação processual, tal como propõem Barbeiro e Pereira (2007). Assim, no programa de intervenção, apresentado neste artigo, houve a preocupação de tornar muito discutidos os momentos de planificação e revisão globais, promovendo situações de interação em que se partilhavam dificuldades e se apontavam soluções. Foram também construídos, em interação, instrumentos de apoio quer à planificação, quer à revisão, quer ainda à localização, seleção e organização de informação indispensável à escrita de textos expositivos, visto estes textos veicularem informação que deve ser rigorosa.

O texto expositivo

Considerando a perspetiva epistemológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de acordo com Voloshinov (1977), defende-se que as atividades humanas estão relacionadas com a utilização da linguagem. Para concretizar essas atividades, o homem recorre a enunciados relativamente estáveis que se materializam em textos produzidos em situações concretas de comunicação. Esses textos que encontramos no nosso quotidiano, nas mais diferentes esferas de intervenção humana, são os gêneros.

Para Bronckart (1996), o conceito de gênero é definido como um conjunto de produções orais ou escritas que, numa dada cultura, possui características comuns de ordem comunicacional, textual, linguística, gráfica ou visual e ou de oralidade. Tais características, embora flexíveis e dinâmicas, são relativamente estáveis no tempo. Os gêneros são, então, dispositivos que se encontram disponíveis para se atualizarem em realizações linguísticas concretas, definidas por propriedades sociocomunicativas e cumprindo as funções exigidas por uma situação concreta de comunicação. Os textos que se produzem (exemplares do gênero) são diferentes uns dos outros porque são produzidos em situações diferentes e com objetivos diferentes. Em situações semelhantes, produzem-se textos com características semelhantes, nos quais é possível identificar regularidades, isto é, propriedades tipicamente associadas a um dado gênero. Cada texto novo surge enformado pelas propriedades do gênero que atualiza. Por essa

razão, os gêneros são reconhecidos nas esferas de atividade humana em que circulam e são, por isso, facilitadores da comunicação (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2001).

De acordo com Adam (2001a, 2001b, 2005a e 2005b), os textos são constituídos por conjuntos de proposições enformados por características prototípicas que se organizam dentro da sequência, obedecendo a um esquema também ele característico, permitindo, assim, o seu reconhecimento em vários gêneros textuais. Esses conjuntos de proposições designam-se sequências textuais. Regra geral, os textos apresentam uma estrutura sequencial heterogênea, sendo muito difícil encontrar textos em que surgem apenas sequências do mesmo tipo. Adam (2005b) propõe a existência de cinco tipos de sequências textuais: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.

Adam (2001b) considera ainda que é o plano do texto que é responsável pela organização global do texto. O plano do texto põe em jogo quais as partes que compõem o texto, quais os conteúdos que comporta cada uma dessas partes e é o principal fator unificador da estrutura composicional. O autor considera que existem planos fixos que correspondem a constantes composicionais de alguns gêneros textuais (exemplo: receita culinária, verbete de dicionário, entre outros) e planos ocasionais que de-pendem em maior grau das decisões de quem produz o texto, da situação concreta de comunicação e dos objetivos em vista.

Tendo em conta o que se expôs, considera-se o texto expositivo como um gênero textual que circula em diferentes esferas da ação humana muito ligadas à produção e divulgação de saber. León e García Madruga (1994), citados por García e Sanzol (2003, p. 9), definem os textos expositivos como “aqueles onde se descrevem relações lógicas entre acontecimentos e objetos de forma a informar, ex-plicar ou persuadir”. Dentro da exposição, estes autores incluem, entre outros, os artigos científicos, ensaios filosóficos e textos de manuais.

Tem um lugar determinante no ambiente escolar, estando muito presente nos manuais escolares. A sua função é a de informar, expor conhecimentos, transmitir saberes (Angulo, 1996). O texto ex-positivo apresenta de forma objetiva, factos, ideias e conceitos, cuja finalidade é a de informar sobre um determinado tema, sem que o autor, em nenhum caso, explique as suas opiniões, pensamentos ou sentimentos (Ramos, 2006).

É o texto a que os alunos acedem com grande frequência nos manuais escolares, obras de divulgação e textos científicos especializados. É também o texto cuja produção se exige, com muita frequência, em situações de avaliação, como forma de responder a questões que são colocadas. Estando este texto tão presente na escola quer numa perspetiva de compreensão, quer numa perspetiva de produção, defende-se que o mesmo deve ser objeto de ensino explícito e sistemático. No caso português, este ensino explícito do texto expositivo não ocorre, em contexto de sala de aula, com a regularidade desejável.

Por essa razão, entendeu-se pertinente a pretensão de contribuir para uma melhor compreensão e produção dos textos científicos, fazendo do texto expositivo objeto de ensino no projeto de investigação levado a cabo, conciliando ao mesmo tempo com o ensino explícito da dimensão processual da escrita.

Quanto à organização do texto expositivo, considera-se, de acordo com a perspetiva de Adam (2001b), que o mesmo pode ser incluído entre os textos que não apresentam um plano de texto fixo, no que se refere à ordem de apresentação dos conteúdos e ao tipo de sequências sele-

cionadas. Cabe ao autor escolher e fixar o plano que mais se adequa aos seus objetivos comunicativos. Vários autores, confirmam este posicionamento relativamente ao texto expositivo.

Boscolo (1990) refere que, do ponto de vista textual, este é um gênero textual mesclado, pois, para além da exposição do tema, pode conter elementos narrativos, argumentativos, entre outros. Por essa razão, dentro de um mesmo texto expositivo, há que distinguir várias sequências intercaladas em função da intencionalidade predominante.

Meyer (1985) afirma que os textos expositivos não obedecem a uma superestrutura comum, mas que se ajustam a cinco formas básicas de organização do discurso: (i) coleção; (ii) causa-consequência; (iii) problema-solução (ou pergunta-resposta); (iv) comparação e (v) descrição. Segundo este autor, cada uma destas relações implica diferentes formas de organizar o texto e determina a sua superestrutura.

Ramos (2006) defende que a diversidade de padrões estruturais do texto expositivo é muito ampla, pois, dependendo do tema a tratar, poderão distinguir-se três formas básicas de exposição:

1) A exposição de **sequência narrativa**, relativa ao tempo em que se produzem os acontecimentos, como, por exemplo, os textos de carácter histórico em que haja uma exposição de feitos ordenados cronologicamente.

2) A exposição de **sequência descritiva**, na qual predomina a exposição de seres, objetos, atividades ou fenômenos com o objetivo de os descrever, comparar ou classificar. Nesta forma básica de exposição poderão ser distinguidas três subtipos: (i) **descrição** das qualidades, partes ou função de um ser ou objeto; (ii) **comparação-contraste**, própria de textos que apresentam analogias e diferenças entre os seres ou objetos; (iii) **enumeração**, própria dos textos que apresentam seres, objetos ou atividades que compartilham uma mesma característica ou circunstância que, por vezes, se convertem em critérios classificativos.

3) A exposição de **sequência argumentativa**, na qual se expõe as razões e os dados que defendem uma opinião sobre um determinado tema, com a finalidade de que esta seja considerada. Os textos expositivos, com forma argumentativa, podem apresentar dois tipos de sequencialidade: (i) de **causa-efeito**, cujo objetivo é o de analisar as causas de determinado facto as consequências que dele derivam; (ii) de **problema-solução**, referente aos textos que abordam soluções para um determinado problema ou situações adversas.

Apesar da diversidade, parece consensual que se podem identificar três partes na exposição da informação: problema; resolução e conclusão, tal como é defendido por Angulo e Bravo (2011).

No âmbito desta investigação, no que se refere ao trabalho desenvolvido em sala de aula, tomaram-se como referência os trabalhos de Ramos (2006) e Decker (2006) e a tradicional organização dos textos em introdução, desenvolvimento e conclusão. A estrutura utilizada foi a seguinte:

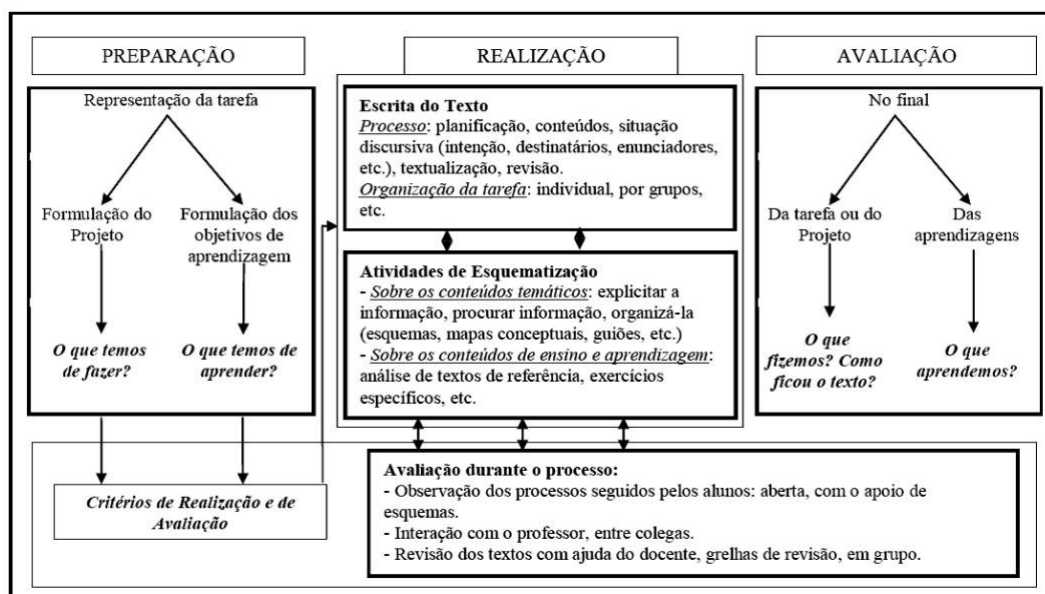
(i) **introdução** (apresentação do tema) - parte inicial do texto que apresenta e delimita o tema da exposição – refere-se o propósito, o procedimento e os aspetos que serão abordados; (ii) **desenvolvimento** (desenvolvimento do tema tratado) - parte do texto em que se expõe, aclara, explica, exemplifica, descreve, analisa, narra, informa, organizando a informação nas sequências adequadas; (iii) **conclusão** ou síntese (parte final) – parte do texto na qual se recorre à ideia exposta na introdução, sintetizando ou recapitulando o tema, podendo-se também apresentar conclusões.

Projeto de escrita/sequência didática

Na intervenção didática levada a cabo, recorreu-se à implementação de projetos de escrita con-substanciadas através de sequências didáticas. Estes percursos didáticos podem ser muito diversos, conforme as características da tarefa de escrita que se pretende levar a cabo e segundo a sua complexidade (Camps e Ribas, 1993). Para Barbeiro e Pereira (2007), o desenvolvimento de projetos de escrita constitui uma oportunidade para tornar significativas as tarefas de escritas, associando-as à **intencionalidade**, que orienta o projeto para a obtenção de um resultado e que, assim, atribui uma **funcionalidade** aos saberes mobilizados. Outras características emergem no desenvolvimento de projetos: (i) a **cooperação** - congregação dos participantes numa realização comum, baseada na participação de todos; (ii) a **complexidade** - o projeto é holístico, no sentido em que é chamado a lidar com a realidade complexa, que mobiliza diversos saberes e que apresenta aspetos novos ligados à sua adequação a uma situação concreta; (iii) a **autenticidade** - para que o projeto obtenha o empenho dos intervenientes, para que os efeitos, os produtos, sejam desejados pelos participantes, estes têm de sentir o projeto como seu, contribuindo para a sua realização pessoal, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades; (iv) o **percurso do processo ao produto** - o resultado do projeto não surge de forma instantânea, mas implica um *fazer* que se desenrola no tempo, um *processo* que mobiliza os participantes em ações, a fim de alcançarem um *produto*, um *resultado* (Barbeiro e Pereira, 2007).

Camps e Ribas (1993) consideram que existem elementos comuns a ter em conta em qualquer projeto de trabalho de produção textual, caso se pretenda cumprir os objetivos propostos e ao mesmo tempo aprender sobre a língua e o seu uso (cf. Figura 1).

Figura 1 - Elementos de uma Sequência Didática para o Ensino da Expressão Escrita. Elements of a Didactic Sequence for the Teaching of Written Expression.



Fonte: Cassany (1999, p. 176)

Observando a figura 1, constata-se que é no momento de preparação que se responde às questões: **O que temos de fazer?** - momento importante para a explicitação da finalidade da tarefa a empreender, estabelecendo os parâmetros da situação discursiva; **Sobre o que se vai escrever?** - um acontecimento importante, um filme que se viu, um assunto da atualidade; **Com que intenção?** - informar, convencer alguém, divertir; e **Quem serão os destinatários?**. É igualmente necessário tornar explícitos os objetivos de aprendizagem, como por exemplo, como escrever um texto expositivo atendendo à precisão no uso da linguagem científica que servirá de estímulo para a concretização da tarefa. É importante ter-se em conta que, na representação da tarefa, a especificação dos objetivos não é estática, mas molda-se à aprendizagem dos alunos e evolui ao longo do processo (Camps e Ribas, 1993; Cassany, 1999; Camps, 2010).

No decorrer da realização da sequência, são distinguidos dois tipos de atividades: (i) as de produção de texto, que comportam operações de planificação, textualização e de revisão, que se desenvolvem em interação com outras tarefas e orientam as reflexões de modo a apoiar na construção progressiva do conhecimento do aluno; e (ii) as orientadas para a aprendizagem das características formais do texto.

Cassany (1999) reconhece três características consideradas comuns ao processo de realização de todos os projetos de composição escrita: (i) a importância do trabalho cooperativo, da interação entre alunos e entre alunos e professor; (ii) as interrelações entre falar, escutar, ler e escrever, na escrita de um texto, que deverá ter por modelo outros textos de referência, que são lidos e compreendidos previamente; e (iii) o domínio e a automatização das fases que constituem o processo de escrita.

Com o recurso à sequência didática pretende-se, fundamentalmente, que os alunos adquiram conhecimentos sobre o processo de escrita em geral e sobre a sua atuação enquanto escritores em situações particulares e específicas, o que implica ensinar os alunos a compreender as exigências cog-nitivas e sociais da situação de escrita em que se encontram envolvidos. Este objetivo geral de reflexão sobre a escrita e sobre o processo de escrita determina tanto os conteúdos a ensinar como a sequência de atividades (Castelló, 2002).

No que se refere aos conteúdos que deverão fazer parte das sequências desenhadas para aprender a escrever, há que ter em conta, segundo esta autora, pelo menos três tipos de conteúdos: (i) os conteúdos conceptuais: conhecimento de estruturas textuais, a aquisição de metacconhecimentos sobre a língua, assim como dos gêneros mais comuns em situações discursivas habituais em diversos contextos de comunicação; (ii) os conteúdos procedimentais: técnicas e procedimentos que facilitem o domínio dos processos de planificação, textualização e revisão, para que o aluno possua recursos de forma a gerir adequadamente estes processos; e (iii) os conteúdos atitudinais: atitudes e valores associados à atividade de escrita em cada comunidade linguística.

O domínio destes conteúdos permite tomar decisões ajustadas às condições específicas de cada situação e utilizar, de forma estratégica, os conhecimentos conceptuais, procedimentais e atitudinais.

Opções metodológicas

O estudo apresentado teve como objetivo desenvolver a competência da expressão escrita e a apropriação dos subprocessos do processo de escrita do texto expositivo, em crianças do 4º ano do 1.º CEB.

Partiu-se da premissa de que a criação de hábitos de planificação, textualização, revisão e edição de texto ajuda a construir produções textuais mais coesas e coerentes. Definiu-se também a seguinte questão orientadora “Que impacto tem o Processo de Escrita na melhoria da qualidade dos textos produzidos?”.

Este estudo segue uma abordagem mista, de natureza qualitativa e quantitativa. Para a análise dos dados, foi feita uma análise estatística, com recurso ao *software IBM-SPSS Statistics* versão 24 (Chicago, IL, EUA) e o nível de significância foi estabelecido $\alpha=0,05$. Realizaram-se estatísticas descritivas, incluindo média, desvio padrão, frequências e percentagens para a totalidade da amostra e por grupo (experimental e de controle). Para a comparação das pontuações dicotômicas (Sim/Não) dos itens para avaliação em função do grupo de estudo (grupo experimental e grupo de controle), optou-se pelo Teste de Fisher. Na apresentação dos resultados, será apenas disponibilizado o nível de significância, uma vez que o software não disponibiliza o valor da prova para o teste. Foi também realizada uma análise inferencial dos resultados.

Foi ainda obtido o consentimento das crianças para participação no estudo e o seu anonimato foi assegurado, a partir da codificação da sua identificação⁴.

Participantes

Os participantes neste estudo foram alunos de 4.º ano de escolaridade, do 1.º CEB, e estavam integrados em duas turmas do mesmo estabelecimento de ensino. Neste estudo, as duas turmas, constituídas por um total de 44 crianças, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, são designadas por grupo experimental e grupo de controle. Constituem uma amostra por conveniência, tendo em conta a disponibilidade dos alunos e professores em participar no estudo.

O grupo experimental é composto por vinte alunos. A este grupo de crianças foi aplicado um programa de intervenção ao longo de um ano letivo, com aplicação de pré e de pós-teste. O grupo de controle é constituído por dezoito alunos, com um nível e um ritmo de aprendizagem homogéneos. Apesar deste grupo ser constituído por mais elementos, só foram considerados aqueles que participaram na aplicação do teste inicial para nova aplicação no final do ano letivo.

Concepção e implementação do programa de intervenção

Para o programa de intervenção, definiu-se como objetivo geral: interiorizar a dimensão processual da escrita: planificar, textualizar, rever, editar, de forma a escrever melhores textos.

O projeto foi implementado numa escola pública, inserida num contexto sociocultural médio-alto, num concelho do distrito de Lisboa.

Procurou-se avaliar os efeitos da aplicação de um programa de intervenção no domínio da escrita, organizando-o em três fases principais: (i) aplicação do pré-teste, (ii) implementação do programa

⁴ O projeto foi dispensado de exame e aprovação pelo Comitê de Ética, em virtude de não ofender direitos e deveres dos participantes, da metodologia utilizada, da não identificação dos participantes e outros cuidados.

de intervenção, desenvolvido ao longo de um ano letivo e (iii) aplicação do pós-teste, a fim de se proceder a uma avaliação dos seus efeitos no grupo experimental, por comparação com o grupo de controle.

No grupo de controle, foi aplicado o teste no início do ano letivo, ao mesmo tempo do grupo experimental e voltou a aplicar-se o teste no final do ano letivo, à semelhança do que aconteceu no grupo experimental. Importa referir que este grupo não foi alvo de intervenção e, numa fase inicial do projeto, em diálogo com o professor, sobre o seu método de ensino/aprendizagem da expressão escrita, averiguou-se que as atividades de escrita se resumiam à textualização, ou seja, o professor tinha estipulado um tempo semanal fixo para a escrita, num dia específico. A tarefa de escrita compreendia a produção de um texto a partir de uma instrução. Após a conclusão da tarefa, os alunos entregavam o texto ao professor, que o corrigia e o devolvia aos alunos, sendo arquivados nos dossiês individuais. Ou seja, não havia a preocupação de trabalhar a escrita na sua dimensão processual, centrando-se muito na apresentação da instrução de escrita, por parte do professor, na escrita do texto pelos alunos sem recurso à planificação e posterior correção do texto feita pelo professor.

Um estudo que pretende conhecer e aprofundar a relação dos alunos com o processo de escrita, na última fase do 1.º CEB, só fará sentido se for desenvolvido no local de realização e de aprendizagem desse mesmo processo. Por esta razão, o programa de intervenção foi aplicado em sala de aula e no decorrer das atividades letivas, inserido nos conteúdos a serem abordados.

O pré-teste consistiu na escrita de um texto expositivo, realizado em sala de aula, a partir de uma instrução simples e direta, sobre um tema pouco complexo, de acesso fácil às fontes internas e externas (Barbeiro, 1999), e adequado aos conteúdos já aprendidos. A investigadora leu a instrução em voz alta, perguntou se existiam dúvidas e referiu que poderiam utilizar o material necessário, que os ajudasse na concretização da tarefa, de forma a escrever o texto. Foi dado o período de duas horas para concluírem a tarefa.

O pós-teste, tal como o pré-teste, consistiu na escrita de um texto expositivo. Foram dadas as mesmas instruções e o mesmo período de duas horas para a conclusão da tarefa.

Na análise do pré e pós-teste, de ambos os grupos, os dados referentes às duas aplicações foram analisados com recurso aos mesmos parâmetros de avaliação, de modo a avaliar a evolução positiva da competência compositiva através da escrita processual do início para o final do ano letivo.

Durante o ano letivo, o grupo experimental realizou sequências didáticas centradas no ensino explícito das dimensões processuais da escrita no que diz respeito ao texto expositivo.

Apresentação e discussão dos resultados

Para a apresentação dos resultados, foi feita a análise do pré e pós-teste, aplicado ao grupo experimental, bem como o teste aplicado ao grupo de controle no início e final do ano letivo.

Na seleção dos parâmetros de avaliação do texto expositivo, foi considerada a **Competência Compositiva** e um parâmetro de **controlo do processo de escrita**. A competência compositiva compreende as aptidões dos alunos no que se refere ao domínio de um determinado gênero. Esta competência encontra-se em estreita ligação com o parâmetro Controle do Processo de Escrita, pois é este que

vai permitir aferir da existência de um elo entre a evolução da competência compositiva e o ensino/aprendizagem do processo de escrita, respondendo à questão orientadora “Que impacto tem o ensino explícito do Processo de Escrita na melhoria da qualidade dos textos produzidos?”.

Os itens que constituem cada um destes parâmetros de avaliação do texto expositivo são explicitados na análise que se apresenta em seguida. Nas pontuações dicotômicas, 1 corresponde a Sim e 2 a Não, ou seja, os alunos cumpriram ou não determinado item na sua produção textual. No pré-teste, o grupo experimental obteve uma média de 1,6932 ($\pm 0,11969$), tendo, no pós-teste, obtido uma média de 1,1432 ($\pm 0,12964$), com valores mínimos de 1 e máximo de 1,41. Por sua vez, o grupo de controle apresenta valores médios muito próximos nos dois momentos de escrita. Na produção inicial, observa-se uma média de 1,7020 ($\pm 0,15530$) e, na final, uma média ligeiramente até mais próxima de 2, com 1,7112 ($\pm 0,14811$) (cf. Tabela 1).

Tabela 1: Médias e desvio padrão para o total do texto expositivo pelo grupo experimental e pelo grupo de controle no pré-teste e no pós-teste. Means and standard deviation for the total of the expository text by the experimental group and by the control group in the pre-test and in the post-test

| | Pré-teste | | | | | Pós-teste | | | | |
|--------------------|-----------|--------|---------|------|------|-----------|--------|---------|------|------|
| | n | M | DP | Min. | Máx. | n | M | DP | Min. | Máx. |
| Grupo Experimental | 20 | 1,6932 | 0,11969 | 1,45 | 1,95 | 20 | 1,1432 | 0,12964 | 1,00 | 1,41 |
| Grupo de Controlo | 18 | 1,7020 | 0,15530 | 1,50 | 1,95 | 17 | 1,7112 | 0,14811 | 1,50 | 1,95 |

M, média; DP, desvio padrão; Min., Mínimo; Máx., Máximo

Resultados do pré-teste

Numa análise global aos resultados no pré-teste, no âmbito da competência compositiva, destacam-se, pela positiva, os itens *Identifica o tema* (52,6%) e *Expõe tópicos sobre o tema* (76,3%) (Cf. Tabela 2).

É possível observar que os grupos se distinguem relativamente aos itens de identificação de forma geral do tema do texto ($p < 0,001$) e na organização do texto em parágrafos, em que 65,0% dos alunos do grupo experimental cumprem este item ($p = 0,103$).

Pela negativa, destacam-se os itens *Dá um título ao texto* (30,0%), *Utiliza de forma adequada os organizadores textuais* (5,0%), *Utiliza corretamente os sinais de pontuação* (40,0%) e *Conclui o texto* (35,0%), com percentagens abaixo dos 50% para os alunos do grupo experimental.

No **controlo do processo de escrita**, no pré-teste, destaca-se o facto de os alunos dos dois grupos terem obtido uma totalidade de resultados negativos em todos os itens em avaliação (Cf. Tabela 3).

Resultados do pós-teste

Quando se analisa os diferentes itens da **competência compositiva**, a percentagem é maior nos alunos do grupo experimental, comparativamente aos do grupo de controle e ao pré-teste, nos itens: *Identifica o tema* ($p < 0,001$), *Organiza conhecimentos* ($p < 0,001$), *Organiza o texto em pará-*

Tabela 2: Distribuição das respostas no pré-teste na competência compositiva em função do grupo de estudo. Teste de Fisher para verificação de diferenças. Distribution of the answers in the pre-test in the composition competence according to the study group. Fisher's test for differences.

| | Total n (%) | Pré-teste n (%) | | <i>p</i> |
|----------------------------------|----------------|--------------------|-----------|----------|
| | | GE | GC | |
| Competência compositiva | | | | |
| Dá título ao texto | | | | NS |
| Sim | 16 (42,1) | 6 (30,0) | 10 (55,6) | |
| Não | 22 (57,9) | 14 (70,0) | 8 (44,4) | |
| Identifica o tema | | | | <0,001 |
| Sim | 20 (52,6) | 18 (90,0) | 2 (11,1) | |
| Não | 18 (47,4) | 2 (10,0) | 16 (88,9) | |
| Expõe tópicos sobre o tema | | | | NS |
| Sim | 29 (76,3) | 14 (70,0) | 15 (83,3) | |
| Não | 9 (23,7) | 6 (30,0) | 3 (16,7) | |
| Organiza conhecimentos | | | | NS |
| Sim | 16 (42,1) | 10 (50,0) | 6 (33,3) | |
| Não | 22 (57,9) | 10 (50,0) | 12 (66,7) | |
| Utiliza organizadores textuais | | | | NS |
| Sim | 5 (13,2) | 1 (5,0) | 4 (22,2) | |
| Não | 33 (86,8) | 19 (95,0) | 14 (77,8) | |
| Sequencia logicamente as ideias | | | | NS |
| Sim | 22 (57,9) | 10 (50,0) | 12 (66,7) | |
| Não | 16 (42,1) | 10 (50,0) | 6 (33,3) | |
| Organiza o texto em parágrafos | | | | NS |
| Sim | 19 (50,0) | 13 (65,0) | 6 (33,3) | |
| Não | 19 (50,0) | 7 (35,0) | 12 (66,7) | |
| Estrutura corretamente as frases | | | | NS |
| Sim | 21 (55,3) | 11 (55,0) | 10 (55,6) | |
| Não | 17 (44,7) | 9 (45,0) | 8 (44,4) | |
| Utiliza vocabulário adequado | | | | NS |
| Sim | 20 (52,6) | 9 (45,9) | 11 (61,1) | |
| Não | 18 (47,4) | 11 (55,0) | 7 (38,9) | |
| Utiliza corretamente a pontuação | | | | NS |
| Sim | 17 (44,7) | 8 (40,0) | 9 (50,0) | |
| Não | 21 (55,3) | 12 (60,0) | 9 (50,0) | |
| Conclui o texto | | | | NS |
| Sim | 16 (42,1) | 7 (35,0) | 9 (50,0) | |
| Não | 22 (57,9) | 13 (65,0) | 9 (50,0) | |

NS, não significativo

Tabela 3: Distribuição das respostas no pré-teste no controlo do processo de escrita em função do grupo de estudo. Distribution of the answers in the pre-test in the control of the writing process according to the study group.

| | Total n (%) | Pré-teste n (%) | | <i>p</i> |
|--|----------------|--------------------|------------|----------|
| | | GE | GC | |
| Controlo do Processo de Escrita | | | | |
| Toma decisões (objetivo, destinatários e conteúdo) | | | | - |
| Sim | 0 (0,0) | 0 (0,0) | 0 (0,0) | - |
| Não | 38 (100,0) | 20 (100,0) | 18 (100,0) | |
| Recolhe informação em diferentes suportes | | | | |
| Sim | 0 (0,0) | 0 (0,0) | 0 (0,0) | |
| Não | 38 (100,0) | 20 (100,0) | 18 (100,0) | - |
| Seleciona informação pertinente | | | | |
| Sim | 0 (0,0) | 0 (0,0) | 0 (0,0) | |
| Não | 38 (100,0) | 20 (100,0) | 18 (100,0) | |
| Faz planificação do texto | | | | |
| Sim | 0 (0,0) | 0 (0,0) | 0 (0,0) | |
| Não | 38 (100,0) | 20 (100,0) | 18 (100,0) | - |
| Recorre à planificação | | | | |
| Sim | 0 (0,0) | 0 (0,0) | 0 (0,0) | |
| Não | 38 (100,0) | 20 (100,0) | 18 (100,0) | - |
| Recorre a material de apoio durante a escrita | | | | |
| Sim | 0 (0,0) | 0 (0,0) | 0 (0,0) | |
| Não | 38 (100,0) | 20 (100,0) | 18 (100,0) | - |
| Discute o texto com outros | | | | |
| Sim | 0 (0,0) | 0 (0,0) | 0 (0,0) | |
| Não | 38 (100,0) | 20 (100,0) | 18 (100,0) | - |
| Faz a revisão do texto | | | | |
| Sim | 0 (0,0) | 0 (0,0) | 0 (0,0) | |
| Não | 38 (100,0) | 20 (100,0) | 18 (100,0) | - |
| Cuida da apresentação final do trabalho | | | | |
| Sim | 0 (0,0) | 0 (0,0) | 0 (0,0) | |
| Não | 38 (100,0) | 20 (100,0) | 18 (100,0) | - |

Tabela 4: Distribuição das respostas no pós-teste na competência compositiva em função do grupo de estudo. Teste de Fisher para verificação de diferenças. Distribution of the responses in the post-test in the composition competence according to the study group. Fisher's test for differences.

| | Total n (%) | Pós-teste n (%) | | p |
|----------------------------------|----------------|--------------------|-----------|--------|
| | | GE | GC | |
| Competência compositiva | | | | |
| Dá título ao texto | | | | NS |
| Sim | 24 (63,2) | 14 (70,0) | 10 (55,6) | |
| Não | 14 (36,8) | 6 (30,0) | 8 (44,4) | |
| Identifica o tema | | | | <0,001 |
| Sim | 21 (55,3) | 19 (95,0) | 2 (11,1) | |
| Não | 17 (44,7) | 1 (5,0) | 16 (88,9) | |
| Expõe tópicos sobre o tema | | | | NS |
| Sim | 35 (92,1) | 20 (100,0) | 15 (83,3) | |
| Não | 3 (7,9) | 0 (0,0) | 3 (16,7) | |
| Organiza conhecimentos | | | | <0,001 |
| Sim | 25 (65,8) | 19 (95,0) | 6 (33,3) | |
| Não | 13 (34,2) | 1 (5,0) | 12 (66,7) | |
| Utiliza organizadores textuais | | | | <0,001 |
| Sim | 23 (60,5) | 19 (95,0) | 4 (22,2) | |
| Não | 15 (39,5) | 1 (5,0) | 14 (77,8) | |
| Sequencia logicamente as ideias | | | | NS |
| Sim | 31 (81,6) | 18 (90,0) | 13 (72,2) | |
| Não | 7 (18,4) | 2 (10,0) | 5 (27,8) | |
| Organiza o texto em parágrafos | | | | <0,001 |
| Sim | 25 (65,8) | 19 (95,0) | 6 (33,3) | |
| Não | 13 (34,2) | 1 (5,0) | 12 (66,7) | |
| Estrutura corretamente as frases | | | | NS |
| Sim | 23 (60,5) | 13 (65,0) | 10 (55,6) | |
| Não | 15 (44,7) | 7 (35,0) | 8 (44,4) | |
| Utiliza vocabulário adequado | | | | 0,014 |
| Sim | 29 (78,4) | 19 (95,0) | 10 (58,8) | |
| Não | 8 (21,6) | 1 (5,0) | 7 (41,2) | |
| Utiliza corretamente a pontuação | | | | NS |
| Sim | 23 (60,5) | 14 (70,0) | 9 (50,0) | |
| Não | 15 (39,5) | 6 (30,0) | 9 (50,0) | |
| Conclui o texto | | | | NS |
| Sim | 25 (65,8) | 16 (80,0) | 9 (50,0) | |
| Não | 13 (34,2) | 4 (20,0) | 9 (50,0) | |
| NS, não significativo | | | | |

grafos ($p < 0,001$), *Utiliza vocabulário adequado* ($p = 0,014$) (Cf. Tabela 4). Para além destes itens estatisticamente significativos, importa também referir que, globalmente, os alunos do grupo experimental obtiveram sempre percentagens mais elevadas do que os alunos do grupo de controle e que estes resultados foram maioritariamente de 95% de valores positivos.

Fazendo uma análise mais detalhada de cada parâmetro, ao comparar grupo experimental com o grupo de controle, verifica-se uma aprendizagem efetiva da estrutura do texto expositivo por parte dos alunos do grupo experimental.

No grupo de controle, observou-se que os alunos possuíam competências quanto à estruturação de frases e à organização das ideias num texto, informação pouco relevante para a confirmação da aquisição deste gênero textual. No entanto, não desenvolveram competências quanto à estruturação e organização do texto em estudo, sendo itens relevantes para a aprendizagem do processo de escrita.

Numa análise global ao **controle do processo de escrita**, verifica-se que, em todos os itens, os valores totais são distribuídos de forma equilibrada, sempre à volta 50%, quer para valores positivos, quer para valores negativos (Cf. Tabela 5).

Na comparação entre os dois grupos em análise, há diferenças estatisticamente significativas em todos os itens do controlo do processo de escrita, como se confirma pela análise da tabela 5. Apenas o item *Toma decisões quanto ao objetivo*, destinatários e conteúdo obteve valores positivo abaixo dos 50%, ainda que seja estatisticamente significativo ($p = 0,009$).

Comparando os dois grupos em análise neste parâmetro, os resultados do grupo experimental são estatisticamente significativos em todos os itens, tal como já foi referido.

Perante estes resultados, verifica-se que, após a realização de um plano de intervenção referente ao ensino e aprendizagem do processo de escrita, no grupo experimental, no pós-teste, obtiveram-se resultados estatisticamente significativos em cinco dos itens em análise.

No grupo experimental, a evolução globalizada da consciência do processo de escrita reflete-se na evolução, igualmente globalizada, da competência compositiva. No grupo de controle, o não ensino explícito do processo de escrita do texto expositivo reflete os resultados ainda frágeis alcançados na competência de escrita, em que se registaram valores pouco representativos.

Em síntese, é possível inferir que os alunos do grupo experimental encaram a escrita do texto expositivo como um processo e não como um único produto, cuidando de todas as dimensões do processo textual, o que se reflete na produção de textos mais coesos e coerentes (Cf. Figuras 2 a 7).

Tabela 5: Distribuição das respostas no pós-teste no controlo do processo de escrita em função do grupo de estudo. Teste de Fisher para verificação de diferenças. Distribution of responses in the post-test in the control of the writing process according to the study group. Fisher's test for differences.

| | Total n (%) | Pós-teste n (%) | | <i>p</i> |
|--|----------------|--------------------|------------|----------|
| | | GE | GC | |
| Controlo do Processo de Escrita | | | | |
| Toma decisões (objetivo, destinatários e conteúdo) | | | | 0,009 |
| Sim | 7 (42,1) | 7 (35,0) | 0 (0,0) | |
| Não | 31 (57,9) | 13 (65,0) | 18 (100,0) | |
| Recolhe informação em diferentes suportes | | | | <0,001 |
| Sim | 20 (52,6) | 20 (100,0) | 0 (0,0) | |
| Não | 18 (47,4) | 0 (0,0) | 18 (100,0) | |
| Seleciona informação pertinente | | | | <0,001 |
| Sim | 20 (52,6) | 20 (100,0) | 0 (0,0) | |
| Não | 18 (47,4) | 0 (0,0) | 18 (100,0) | |
| Faz planificação do texto | | | | <0,001 |
| Sim | 18 (47,4) | 18 (90,0) | 0 (0,0) | |
| Não | 20 (52,6) | 2 (10,0) | 18 (100,0) | |
| Recorre à planificação | | | | <0,001 |
| Sim | 18 (47,4) | 18 (90,0) | 0 (0,0) | |
| Não | 20 (52,6) | 2 (10,0) | 18 (100,0) | |
| Recorre a material de apoio durante a escrita | | | | <0,001 |
| Sim | 19 (50,0) | 19 (95,0) | 0 (0,0) | |
| Não | 19 (50,0) | 1 (5,0) | 18 (100,0) | |
| Discute o texto com outros | | | | <0,001 |
| Sim | 18 (47,4) | 18 (90,0) | 0 (0,0) | |
| Não | 20 (52,6) | 2 (10,0) | 18 (100,0) | |
| Faz a revisão do texto | | | | <0,001 |
| Sim | 18 (47,4) | 18 (90,0) | 0 (0,0) | |
| Não | 20 (52,6) | 2 (10,0) | 18 (100,0) | |
| Cuida da apresentação final do trabalho | | | | <0,001 |
| Sim | 16 (42,1) | 16 (80,0) | 0 (0,0) | |
| Não | 22 (57,9) | 4 (20,0) | 18 (100,0) | |

Figura 2: Pré-teste - produção de um texto expositivo do grupo experimental (Aluno 2). Pre-test - Production of an expository text of the experimental group (Pupil 2).

Os animais não criaturas fantásticas, pois
nem eles o nosso mundo não eram ~~alguns~~
~~com~~ ~~(quantidade)~~, ~~sem~~ eles, aos fins de semana
não poderíamos ir ao zoo, e ~~isso~~ ~~também~~ ~~(também)~~
~~isso~~ nós não existiamos.

As pessoas que vivem sozinhas normalmente
compram um animal para lhes fazer companhia,
mas se não existirem animais essas pessoas eram
solitárias.

Os gatos: Os gatos são criaturas muito inteligentes,
mas na verdade eles não veem bem no
escuro eles usam os bigodes para poderem caçar
comida e para se orientarem no escuro.

É estas ~~as~~ são algumas das razões de que
os animais tem de existir e por isso não podemos
destruir o habitat deles e tratar bem deles.

Figura 3: Pré-teste - produção de um texto expositivo do grupo experimental (Aluno 12). Pre-test - Production of an expository text of the experimental group (Pupil 12).

Eu gosto muito de panda e das pinguins, o panda porque acho fofo, e grandes e as cubs do panda são as minhas preferidas e do pinguim porque gosto do formato como eles andam escorregam e os ministros fixos é des queime de dizer que também gosto de peixes porque ~~eu~~ gosto de comer peixe e gosto do mar e o mar tem peixes so que tenho medo de alguns peixes e também gosto de de amuleta.
 je tive 2 amuletas mas 1 no durou 2 dias e o outro durou 1 semana quando eles morreram eu fiquei muito triste.

Figura 4: Pós-teste - Planificação do texto expositivo do grupo experimental (Aluno 2). Post Test - Experimental Group Expository Text Planning (Pupil 2).

Os Animais

- Herbívoros**
 - Alimentam-se de plantas (vacas; búfalos)
- Onívoros**
 - Alimentam-se de carne, plantas... (exemplo: galinha, frango)
- Carnívoros**
 - Alimentam-se de carne (exemplo: leão, ongulante)
- Omnívoros**
 - Alimentam-se de carne e plantas (homem; porco)
- Insetos**
 - **Estilo de vida**
- Insetos**
 - Animais que nascem de ovos (cavalo-marinho; peixe)
- Insetos**
 - Animais que nascem de ovos de mãe (cão, leão)
- Insetos**
 - Animais domésticos
 - vivem com o homem e dependem dele para se desenvolver (cão, gato)
 - Animais selvagens

Como são que se desenvolvem

- aquáticos: desenvolvem-se na água (peixe, golfinho)
- terrestres: desenvolvem-se principalmente no solo (gato, cão)

Figura 5: Pós-teste - Texto expositivo do grupo experimental (Aluno 2). Post-test - Production of an expository text of the experimental group (Pupil 2).

"Os animais"

No mesmo planeta há uma enorme variedade de animais, a começar nos maiores, como por exemplo, do elefante, e a acabar no microbico.

Alimentação:

Cada animal tem a sua alimentação:

O cavalo que é herbívoro (come ervas, vegetais...)

A galinha que é granívora (come grãos, sementes...)

O leão que é carnívoro (come carne, peixe...)

E, por fim, o Homem que é omnívoro (come tudo)

Mas cada um, tem de cumprir uma cadeia alimentar ou seja, um come o outro:

| | | |
|------|---------|------|
| grão | galinha | leão |
|------|---------|------|

Na reprodução:

Na reprodução há animais que nascem a partir do ventre da mãe, por tanto são mamíferos, e outros que nascem a partir de ovos, são criaturas.

Habitat e a deslocação:

Existem também lugares onde cada animal vive chamado habitat, se deslocam de várias maneiras como por exemplo:

Na água, na Terra ou no ar.

É desta forma que cada animal vive.

Figura 6: Pós-teste - Planificação do texto expositivo do grupo experimental (Aluno 12). Post Test - Experimental Group Expository Text Planning (Pupil 12).

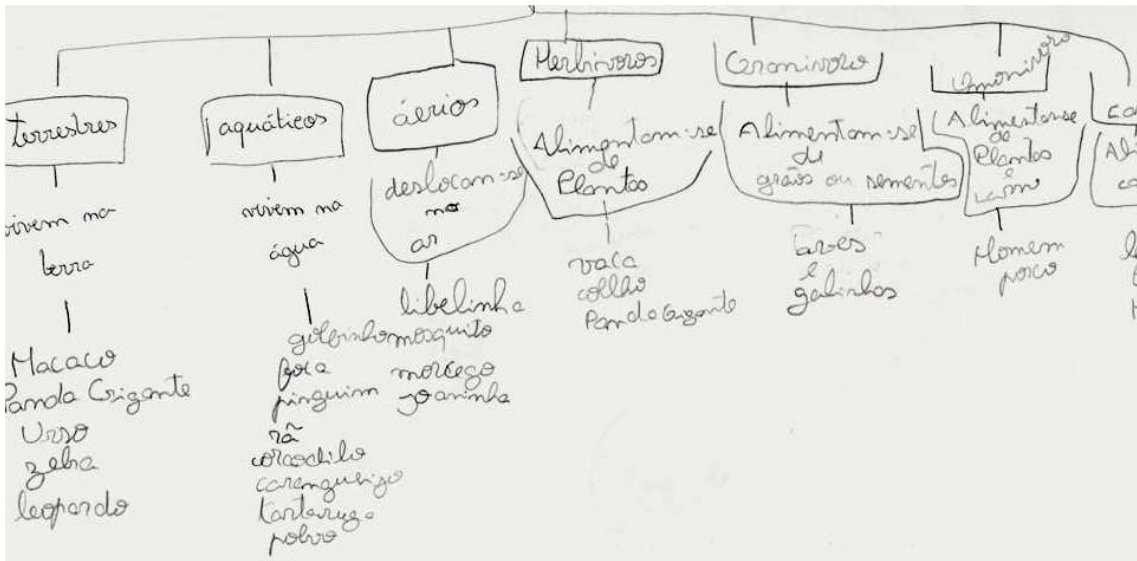


Figura 7: Pós-teste - Texto expositivo do grupo experimental (Aluno 2). Post-test - Production of an expository text of the experimental group (Pupil 2).

"Os animais"

Ela, vou informar - vos como são os animais, onde vivem e outras coisas. Eles dividem - se em várias formas uma delas é aéreas, terrestres e marítimas, em aéreas:

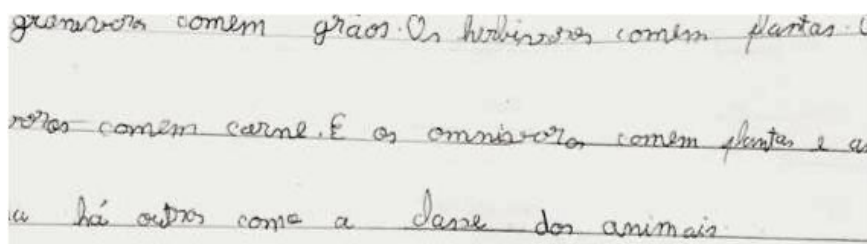
É a água, a falção e outros.

É agora vou dizer os animais terrestres, claro alguns porque existem muitos:

De diti, a cobra, nós, os cães e muito mais.

Os marítimos há poucos e vou dizer alguns: os baleias, os peixes e etc.

Pronto, como já falei da primeira forma, vou falar da outra maneira que divide os animais - de alimentação que divide - se por herbívoros, graminívoros, carnívoros, e omnívoros. Como alguns nomes dizem

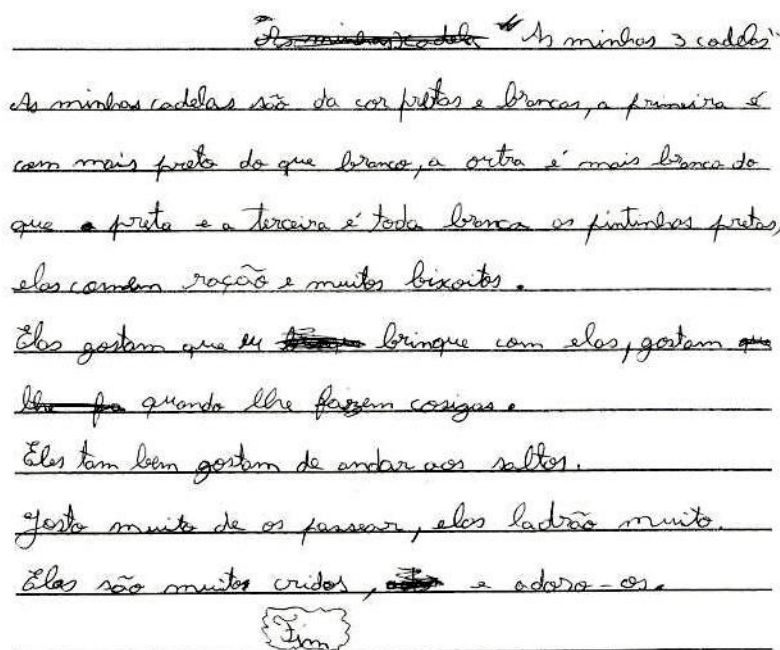


gambusões comem grãos. Os herbívoros comem plantas. Os
carnívoros comem carne. E os omnívoros comem plantas e car-
niça. Há outros como a classe dos animais.

Em síntese, tendo existido uma evolução da competência compositiva, por parte do grupo experimental e os resultados estáveis do grupo de controle do início para o final do ano letivo, confirma-se a eficácia do ensino e aprendizagem do processo de escrita, mais concretamente das tarefas de planificação, textualização, revisão e edição, enquanto processo promotor da coerência e coesão na elaboração de textos expositivos. Ou seja, o ensino explícito a que o grupo experimental foi exposto surtiu efeitos positivos para estes alunos, ao passo que os alunos do grupo de controle, não tendo sido alvo de um ensino explícito e focado nas dimensões processuais da escrita, acabaram por apresentar, no final do ano, resultados muito semelhantes àqueles que tinham no início do ano letivo.

A não aquisição deste processo poderá refletir-se na produção de textos com ideias desorganizadas, pouco complexas e incompletas, ou não correspondendo mesmo ao gênero em questão, tal como observado, inicialmente, no pré-teste e, no final do ano letivo, nos testes do grupo de controle, grupo que não foi alvo de um programa de intervenção. Através da análise dos textos dos alunos que fizeram parte do grupo de controle, observou-se que o ensino e aprendizagem da expressão escrita só se limitou à textualização (cf. Figura 8 e Figura 9), não tendo existido em sala de aula um ensino explícito sobre o gênero textual em questão.

Figura 8: Pós-teste - Texto expositivo do grupo de controle (Aluno 1). Post-test - Production of an expository text of the control group (Pupil 1).



~~As minhas cadelas~~ As minhas 3 cadelas
As minhas cadelas são da cor pretas e brancas, a primeira é
com mais pretas do que branco, a outra é mais branca do
que a preta e a terceira é toda branca as pintinhas pretas,
elas comam ração e muitos biscoitos.
Eles gostam que eu ~~brinque~~ brinque com elas, gostam que
eu faça quando elle fazem coisas e
Eles tam bem gostam de andar aos saltos.
Gosta muito de os passear, elas ladrão muito.
Elas são muito cuidas, ~~eu~~ e adora-as.
Fim

Figura 9: Pós-teste - Texto expositivo do grupo de controle (Aluno 13). Post-test - Production of an expository text of the control group (Pupil 13).

~~Chitara~~ de minha cadeira mini
de minha cadeira mini é muito brincalhona e gosta, ela é da tribo
chirabua, ela é uma fante porque faz chichi na cama e
está sempre a dormir de mini é muito pequena e pa-
ta, com os olhos para cima, brincando e patar, olho
de tanto escuro, uma corch grande e fina. Ela gosta
de dormir com as pernas porque gosta de se, gosta de
ter um bicho com espuma, gosta de ser festeado, detesta
cortar as unhas, adora brincar com a sua bola vermelha
e com a bola amarela e com a sua chita. Quando mini
vai à sua escola, brinca, lata, vamos sempre a um
café Chamado: "Chitara" de mini gosta muito
de um com gata e hamster. É é por isto tudo
que eu gosto muito dela
Fim

Pode-se, deste modo, inferir a importância de um ensino explícito das dimensões processuais da escrita nas aprendizagens das crianças. Ou seja, quando as crianças são expostas as atividades de escrita que exploram, em diferentes momentos do trabalho em sala, os seus diferentes processos, conseguem apropriar-se de todos os subprocessos da escrita, pois reconhecem a sua funcionalidade. No caso deste estudo, o progresso que fizeram ao nível da competência de escrita foi notório. Ainda que este resultado seja expectável, considerando os resultados de outras investigações, o que importa destacar aqui foi a progressão ao nível das aprendizagens num espaço de tempo curto, uma vez que ocorreu durante um ano letivo e sabe-se que é preciso tempo para a eficácia dos resultados.

A evolução da consciência do processo de escrita, do princípio para o final do ano, em todos os alunos do grupo experimental, confirma, deste modo, o objetivo geral que despoletou este estudo, pois os alunos deste grupo interiorizaram a dimensão processual da escrita, passando a escrever melhores textos, ao planificar, textualizar, rever e editar. O que só foi possível devido ao tempo de trabalho que

a professora dedicou a cada uma das dimensões do processo de escrita, trabalhando-as de forma explícita e sistemática em sala de aula.

Esta evolução, por parte das crianças que constituíram o grupo experimental, deu-se num contexto interativo em torno da escrita, em que se promoveu a consciencialização das tarefas de planificação, textualização, revisão e edição, através de um trabalho organizado, planificado, sistemático e com estratégias diversificadas em torno do gênero textual, constituindo um projeto de intervenção eficiente e eficaz, como exposto nas figuras anteriores.

Considerações finais

Com este projeto, pretendia-se que o grupo de alunos que constituía o grupo experimental interiorizasse a dimensão processual da escrita e pretendia-se ainda verificar se o controlo do processo de escrita resultaria na produção de textos expositivos mais coesos e coerentes.

Tendo em conta o objetivo *Interiorizar a dimensão processual da escrita: planificar, textualizar, rever, editar, de forma a escrever melhores textos*, constata-se que houve uma evolução da consciência do processo de escrita e dos seus subprocessos e uma melhoria significativa na qualidade dos textos expositivos produzidos pelo grupo experimental, em comparação com o grupo de controle, tal como se explicitou na secção anterior.

Perante os resultados obtidos, pode concluir-se que, após a realização de um programa de intervenção referente ao ensino e aprendizagem do processo de escrita, houve uma evolução significativa do grupo experimental, ao nível da competência compositiva, do pré-teste para o pós-teste, pois os alunos cumpriram as diferentes tarefas inerentes aos diferentes subprocessos do processo de escrita, o que resultou em textos mais coesos e coerentes. Antes da aplicação do programa de intervenção, não havia planeamento prévio de um texto, e, após a sua aplicação, os alunos do grupo experimental reconheciam a importância deste subprocesso e distinguiam diferentes formas de planificar diferentes gêneros textuais. Assim sendo, conclui-se que os alunos do grupo experimental passaram a encarar a escrita como um processo e não como um produto.

As sequências didáticas de escrita, estruturadas segundo o modelo de processo cognitivo de Hayes e Flower (1980), permitiram que os alunos do grupo experimental adquirissem, compreendessem, treinassem e consolidassem a escrita processual, ao atribuir a cada um dos subprocessos a sua devida importância, ao longo da tarefa de escrita. Por sua vez, os alunos do grupo de controle, no final do ano letivo, demonstraram não compreender a dimensão do processo de escrita, sendo que a tarefa de escrita, na realização da produção final, de um modo geral, foi limitada à textualização, tal como se pode verificar na figura 5.

A consciencialização das etapas a percorrer no decurso de uma tarefa de escrita apresentou um acréscimo acentuado do prazer pela escrita e de uma confiança principalmente por parte de alunos que demonstravam, antes da aplicação do projeto, dificuldades em elaborar um texto, sem o reconhecimento da sua superestrutura, sem delinear, planear, corrigir ou clarificar previamente os objetivos de escrita. Verificou-se que o ensino sistemático do processo de escrita transforma a atitude dos alunos perante uma tarefa de escrita.

Concluindo, uma evolução significativa ao nível da competência compositiva da escrita, por parte dos alunos do grupo experimental, permite afirmar que o ensino e aprendizagem do processo de escrita promove um real desenvolvimento desta competência. O mesmo contribui para introduzir uma hierarquização não linear dos subprocessos que envolvem toda a tarefa, ao possibilitar a construção de esquemas organizacionais de conhecimento, ao fomentar uma revisão partilhada, global e localizada e ao reduzir a complexidade da tarefa de escrita.

Referências

ADAM, J-M. 2001a. En finir avec les types de textes. In: M. Ballabriga (ed.), *Analyse des discours. Types et genres: communication et interprétation*. Toulouse, EUS, p. 25-43.

ADAM, J-M. 2001b. *Les textes, types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. 4^a ed., Paris, Nathan, 223 p.

ADAM, J-M. 2005a. La notion de typologie de textes en didactique du français: une notion “dépassé”? *Recherches*, (42):11-23.

ADAM, J-M. 2005b. *Les textes, types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris, Armand Colin, 223 p.

ANGULO, T.Á. 1996. El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales, *Didáctica*, 8:29-44.

ANGULO, T.; Bravo, R. 2011. Características de un texto expositivo. In: I. Psrejo (coord.), *Escribir textos expositivos en el aula*. Barcelona, Editorial GRAÓ, p. 35-46.

BARBEIRO, L. 1999. *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 280 p.

BARBEIRO, L.; PEREIRA, L.Á. 2007. *O ensino da escrita: a dimensão textual*. 1^a ed., Lisboa, Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 52 p.

BOSCOLO, P. 1990. The construction of expository texto, *First Language*, (10):217-230.
<https://doi.org/10.1177/014272379001003003>

BRONCKART, J-P. 1996. *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif*. Paris, Delachaux et Niestlé, 351 p.

CAMPS, A. 2005. Ponto de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In: J.A.B. Carvalho; L. Barbeiro; A.C. Silva; J. Pimenta (orgs.), *A escrita na escola, hoje: problemas e desafios*. Braga, Instituto de Educação e Psicologia, p. 11-26.

CAMPS, A. 2010. *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. 3^a ed., Barcelona, Graó, 216 p.

- CAMPS, A.; CASTELLÓ, M. 1996. Las estrategias de enseñanza: aprendizaje en la escritura. In: C.M. Font; I. Solé (eds.), *Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, Alianza Editorial, p. 321-342.
- CAMPS, A.; RIBAS, T. 1993. *La Evaluación del Aprendizaje de la Composición Escrita en Situación Escolar* (Vol. 143). Madrid, Secretaría General Técnica Centro de Publicaciones, 217 p.
- CASSANY, D. 1993. *La Cocina de la escritura*. 9ª ed., Barcelona, Editorial Anagrama, 52 p.
- CASSANY, D. 1999. *Construir la Escritura*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 407 p.
- CASTELLÓ, M. 2002. *De pesquisas sobre o processo de composição para o ensino da escrita, Sinais*, (52):149-162.
- DECKER, R. 2006. *El texto expositivo*. Disponível em: <http://strix.ciens.ucv.ve/~rpac/textoexpositivo.htm>. Acesso em: 28/04/2019.
- DOLZ, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et l'écrit* (Vol. I-III). Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 2010. Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita. In: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Leer para aprender - Leer en la era digital*. Madrid, Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional, 216 p.
- FLOWER, L.; HAYES, J.R. 1981. A cognitive process theory of writing. *National Council of Teachers of English*, 32:365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- GARCÍA, F.; SANZOL, N.I. 2003. *El mapa conceptual: un instrumento apropiado para comprender textos expositivos* (Vol. 7). Navarra, Gobierno de Navarra - Departamento de Educación, 71 p.
- HAYES, J.; FLOWER, L. 1980. Identifying the organization of writing processes. In: W. Gregg; E.R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing: an interdisciplinary approach*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p. 3-30.
- HAYES, J. 1996. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: C.M. Levy; S. Ransdell (eds.), *The science of writing: theories, methods, individual differences, and applications*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p. 1-27.
- HAYES, J.; NASH, J.G. 1996. On the Nature of Planning in Writing. In: S.E.R.C.M. Levy (ed.), *The Science of writing: theories, methods, individual differences, and applications*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p. 29-55.
- MEYER, B. 1985. Prose Analysis: purposes, procedures, and problems. In: B. Black (ed.), *Understanding Expository Text*. New Jersey, LEA, p. 11-74. <https://doi.org/10.4324/9781315099958-2>
- PEREIRA, M.L.Á. 2000. *Escrever em português: didácticas e práticas*. Lisboa, Asa, 32 p.

Rodrigues, Gonçalves e Silva - Os subprocessos do processo de escrita: programa de intervenção para aprendizagem do texto expositivo

PEREIRA, M.L.Á. 2004. Imagem da escrita de docentes do ensino básico. Para uma (re)definição do papel do professor que ensina a escrever. *In: CONGRESO SOCIEDAD ESPAÑOLA DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA*, 8., La Habana, 2004. *Actas...* La Habana, Sedll, 133-145.

PINTO, M.O. 2014. *Escrever para aprender: estratégias, textos e práticas*. Aveiro, Portugal. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro, 278 p.

RAMOS, M. 2006. El texto expositivo: posibles estrategias para su enseñanza, *Cuaderno de Investigación en la Educación*, (12):1-2.

VOLOSHINOV, V.N. 1977. *Le Marxisme et la philosophie du langage: essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. paris, editions de minuit, 232 p.

Submetido: 03/07/2019

Aceito: 09/12/2019