

Desenvolvimento Curricular e Didática

A relação de adolescentes com a escrita: potencialidades didáticas de uma oficina sobre a escrita realizada em contexto escolar

Inês Cardoso

Department of Languages, Literatures & Linguistics, Faculty of Liberal Arts & Professional Studies – York University, Canadá
icardoso@yorku.ca

Luísa Álvares Pereira

Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
Departamento de Educação – Universidade de Aveiro, Portugal
lpereira@ua.pt

Resumo

Partimos da constatação de que o sucesso escolar é claramente dependente da competência de escrita demonstrada em vários géneros escolarizados. Assim, a escrita escolar, com as suas legítimas exigências, expõe a desigualdade dos alunos; contudo, pensamos ser possível, na escola, abordar a competência de escrita de uma forma mais global, que integre a relação pessoal com o saber e com a escrita, desenvolvida em contextos escolares, mas também extraescolares.

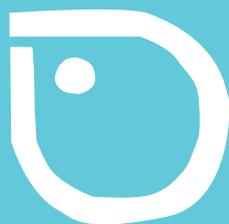
Tal abordagem didática poderá abrir caminho para a reconstrução de uma relação mais positiva com as práticas escriturais escolares, que seja consequente – como se pretende – nos conhecimentos de escrita e em textos mais conformes às normas da escrita escolar. Argumentamos, portanto, a favor da entrada da “relação com a escrita” nos dispositivos didáticos e descrevemos modos de operacionalização inscritos numa oficina sobre a escrita, vocacionada para conhecer e intervir na relação com a escrita que adolescentes do 7.º ano estavam a desenvolver.

A partir de alguns exemplos de atividades e de reflexões dos alunos, salientamos os principais resultados, indícios de mudanças favoráveis na relação dos Sujeitos com a escrita, e procuramos deixar pistas de formas como a escola e o professor de língua podem transformar a escrita escolar em instrumento de inclusão e de construção e não de segregação e de reprodução, por via da reflexão e da partilha quer dos processos quer dos produtos textuais afiliados a contextos escolares, pessoais e sociais.

Palavras-chave: relação com o saber; relação com a escrita; escrita escolar; escrita extraescolar; oficina sobre a escrita.

Résumé

Nous partons du constat que la réussite scolaire dépend clairement de la compétence d'écriture démontrée dans plusieurs genres scolarisés. Ainsi, l'écriture scolaire, avec ses légitimes exigences, met en évidence l'inégalité des élèves ; cependant, nous pensons qu'il est possible, à l'école, de travailler la compétence de l'écriture dans une approche plus globale, qui intègre le rapport au savoir et à l'écriture, développé dans le cadre scolaire, mais aussi extrascolaire.



Telle approche didactique peut ouvrir la voie à la reconstruction d'un rapport plus positif aux pratiques scripturales scolaires, qui soit de conséquence – tout comme nous le prétendons – sur la compétence scripturale, en général, et sur l'écriture de textes compris dans les genres scolaires, en particulier. Nous soutenons, par conséquent, l'inclusion du rapport à l'écriture dans les dispositifs didactiques et nous décrivons des modes d'opérationnalisation compris dans un atelier sur l'écriture, destiné à connaître et intervenir sur le rapport à l'écriture que des adolescents de 5^{ème} présentaient.

Partant d'exemples d'activités et de réflexions des élèves, nous mettrons en évidence les principaux résultats, en tant qu'indices de changements favorables dans le rapport des Sujets à l'écriture, et nous chercherons à donner des pistes susceptibles d'aider l'école et le professeur de langue à transformer l'écriture scolaire en un instrument d'inclusion et de construction, et non de ségrégation et de reproduction. Ces pistes s'ancrent toutes en chemins didactiques privilégiant la réflexion et le partage des processus aussi que des produits textuels affiliés à différents contextes scolaires, personnels et sociaux.

Mots-clés : rapport au savoir ; rapport à l'écriture ; écriture scolaire ; écriture extrascolaire ; atelier sur l'écriture.

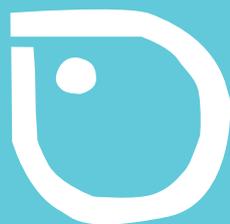
Abstract

We assume that school success is clearly dependent on the competence of writing demonstrated in several text genres produced at school. Thus, school writing, with its legitimate demands, exposes the inequality of pupils; however, we think it is possible, at school, to work the competence of writing from a more global approach that integrates the personal relationship with knowledge and with writing, developed not only in school but also in extracurricular contexts.

A didactic approach based on these assumptions could lead to the reconstruction of a more positive relationship with school writing practices; in its turn, a more positive relationship with school writing is crucial to gain deeper knowledge on the writing processes of different text genres, in general, and of academic writing in particular. Therefore, we defend the inclusion of the relationship with writing in didactic devices; thus, we will describe operation modes included in a workshop on writing, implemented in the classroom for four months, and dedicated to knowing and intervening in the relationship with writing that 7th grade teenagers were developing.

From some examples of activities and taking into account students' reflections, we will highlight the main results, present favourable changes in the relationship of Subjects with writing, and we will seek ways to trace how the school and the language teacher can transform the school writing into an instrument of inclusion and construction, and not an instrument of segregation and reproduction. So far we found out that the strategies offering moments of inquiries and reflections, and texts' sharing were very effective since they allowed talking and writing about the writing processes as well as about different texts produced within various contexts, scholar, personal and social.

Keywords: relationship with knowledge; relationship with writing; school writing; extra-school writing; workshop about writing.



“Quem vai para pedreiro é porque não sabe escrever, não se safou bem na escola, (...)” (JAN¹ – afirmação de um rapaz, participante na oficina sobre a escrita a que nos referiremos neste texto)

Introdução

Não é pacífica nem pedagogicamente correta a afirmação que destacámos na epígrafe deste texto; pode constituir, contudo, o mote para a reflexão que intentamos aqui fazer. Para já, é importante referir que corresponde à resposta oral de um adolescente, em situação de entrevista (Cardoso, 2009, p. 585), quando confrontado com uma lista de profissões; o objetivo era salientar pelo menos uma profissão em que o aluno considerasse que se escrevia muito mal; outra em que o domínio da produção escrita deveria ser razoável e, finalmente, outra profissão em que “as pessoas escrevessem bem” – tudo isto na opinião do aluno/Sujeito. Pensamos, assim, que a afirmação deste adolescente é, apesar de tudo, e destituindo-a de quaisquer preconceitos sociais, indicativa da percepção que os alunos sentem da forte dependência que existe entre a *escrita* e a *escola*. De facto, JAN retira a ilação de que quem desempenha determinadas profissões mais “pesadas” são as pessoas que, na escola, obtiveram maus resultados (por escrito).

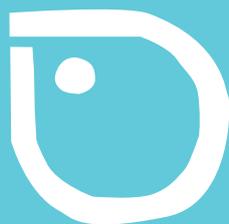
Com efeito, a ligação estreita que existe entre sucesso escolar e o domínio de uma certa linguagem, sobretudo na produção escrita – o nosso enfoque aqui –, é uma questão que não oferecerá polémica. A forma como os Sujeitos acedem a uma produção escrita propiciadora de êxito escolar constitui, no entanto, uma questão em aberto e muitas vezes polarizada em torno de categorias centradas na maior ou menor predisposição do aluno para aprender (a escrever), na influência que o meio familiar e sociocultural de origem exerce nesse sentido, nos procedimentos didáticos – facilitadores, ou não – de aprendizagem dos pressupostos da “tal” linguagem por escrito que é validada e exigida na escola.

Neste texto, o ângulo de resposta que adotamos põe o foco no aluno, enquanto Sujeito, a quem se reconhece um papel fundamental na apropriação de mecanismos para escrever eficiente e eficazmente. Esta apropriação não será, também, alheia à imagem de escrevente que o sujeito vem configurando acerca de si mesmo e às representações que vai forjando acerca da escrita e do texto que escreve. Por conseguinte, focar, do ponto de vista da Didática da Escrita (DE), a atenção sobre o Sujeito implica assumir:

- a necessidade de explicar o sentido que o Sujeito atribui ao ato de produzir textos, em diferentes contextos;
- a compreensão dos processos de escrita dos sujeitos, que não se compadece com a descrição de operações cognitivas, mas estabelece pontes com as dimensões individuais e sociais da linguagem escrita com que o Sujeito contacta, o que nos transporta para a consideração da escrita como fenómeno que ultrapassa, em larga medida, a sala de aula;
- a possibilidade de o Sujeito manter experiências com a composição escrita além das escritas escolares.

Estas proposições, para lá de destronarem uma visão deficitária (da competência escritural) do

¹ As iniciais apresentadas correspondem aos nomes próprios dos Sujeitos participantes na oficina.



Sujeito, conduzem a equacionar que as representações, embora fazendo parte da competência escritural, não são suficientes para abranger a história do Sujeito como escrevente, os usos que faz da escrita e uma dimensão atitudinal face à escrita institucionalizada e noutros contextos extraescolares. Um interesse assim dirigido ao Sujeito, ao quadro sociocultural em que se insere bem como à própria filiação sociocultural da escrita, leva-nos a inscrever o nosso trabalho numa corrente de investigação em Didática da Escrita (DE) que se interessa, justamente, pela dinâmica de apropriação do saber escrever pelo Sujeito e de como o sentido que lhe atribui condiciona essa apropriação. Esta corrente assenta sobre a noção de "rapport à", nomeadamente, a relação com o saber, em geral, e a relação com a escrita, em particular, como relações entre um Sujeito e um Objeto, que vão construindo e determinando o próprio objeto.

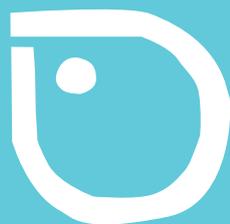
1. O sucesso e o insucesso escolares – reflexos de diferentes relações com o saber

É certo que nem todos os alunos/Sujeitos acedem à "escrita da escola" e alguns estudos dão justamente a conhecer que as práticas escriturais escolares começam já a constituir-se em instrumentos de poder e originam estruturas de dominação – que a sociedade do escrito perpetua (Goody, 1988) – e que, por sua vez, podem ocasionar dificuldades escolares e identitárias aos alunos (Charlot, Bautier, & Rochex, 1992; Lahire, 2008). Mais tarde, na vida ativa, "o poder é manifestamente exercido por aqueles cuja identidade pessoal é conforme com a cultura de escrita" (Rey, 2007, p. 36) – afinal, o nosso adolescente da introdução não se enganara muito...

O insucesso escolar – e o abandono da escola, no extremo – evidenciam, portanto, a "falta" de domínio da "escrita escolar". Duas justificações que sobressaem com facilidade são a de que "faltam" capacidades cognitivas aos alunos ou a proposta pela sociologia da reprodução – a linguagem desses alunos com insucesso é, normalmente, "inferior" e "deficitária". A questão é que cabe à escola veicular uma língua padrão, fazendo-o, preferencialmente, por via escrita. A escrita da escola, particularmente, comporta exigências que contrariam, não raro, a forma comum de comunicação dos alunos (Bautier, 2008; Rey, 2007) e que se coadunam com as próprias exigências do mundo do escrito em que vivemos. Esta sociedade do escrito, de facto, não "sobrevive" nem avança somente com escritos de reprodução/transcrição de informação (Cardoso, 2009) – além disso, "*ces usages littéraires, secondarisés du langage, qui sont aussi des orientations socio-cognitives et socio-langagières, ne sont évidemment pas acquis indépendamment des modes de socialisation qui les construisent.*" (Bautier, 2008, p. 2).

A escola vai mostrar, precisamente, como os públicos diversos que a frequentam apresentam desigualdades nos usos da linguagem, não provindo todos de "modos de socialização" que já permitam começar a construir os tais "usos secundarizados" da linguagem, de que nos fala E. Bautier, reportando-se à noção bahktiniana de "géneros secundários". A natureza escritural e escolar dos saberes a transmitir e das formas de aprendizagem requeridas na escola opõe-se, portanto, a outras aprendizagens, em que predominam formas orais, não sistematizadas e não formalizadas (Lahire, 1993). Fica, assim, evidente uma contradição entre duas formas de relações sociais com o mundo e o saber – uma *relação escritural escolar* e uma *relação oral prática* – e, ainda, a explicação fácil, estatística e reducionista do fracasso daquelas classes populares que não têm, nas suas vidas, atribuído importância a formas teorizadas e escritas do saber.

No entanto, ultrapassado este determinismo, segundo o qual a origem social popular produz



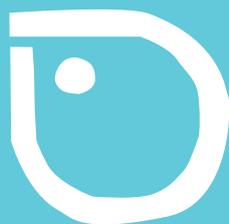
deficiências linguísticas e culturais – e estas, o fracasso –, ergue-se o postulado de que, não encarando estas divergências como lacunas, mas como diferente *relação com o saber e com a língua*, é possível fazer uma “leitura em positivo” das práticas de linguagem que o aluno já parece dominar (Charlot, 1997). O que se revela singular é o facto de a equipa liderada por B. Charlot demonstrar que a influência do meio social e cultural na relação com o saber e com a língua – e, logo, nas práticas escriturais de cada indivíduo – não se exerce de maneira passiva, mas resulta de uma construção individual, singular; de outra forma, por exemplo, não se compreenderia o sucesso comprovado de tantos alunos, oriundos de classes populares.

Reconhece-se, por conseguinte, que os indivíduos têm maneiras singulares de processar as informações que provêm do seu meio familiar, social, de atribuir significados às suas práticas, dando-se, assim, um passo significativo para matizar e abalar a sociologia da reprodução. Em contraponto com o que seria um determinismo sociológico do fracasso escolar, pensamos que a Didática deve considerar este fenómeno individual da *relação com o saber*, sobretudo porque à escola e ao professor interessa a possibilidade que é dada (ou não) ao aluno de aí construir uma relação positiva com a linguagem (escrita) e com o saber (Charlot et al., 1992). Assim, regressamos à questão que ficou em aberto no início e que orienta o nosso contributo: como favorecer esta relação com a linguagem escrita, na escola, fazendo o aluno aceder a uma produção escrita propiciadora de êxito escolar. As respostas são, necessariamente, múltiplas. A via que aqui elegemos ancora-se na pertinência de trabalhar, em contexto escolar, a própria *relação dos alunos com a escrita*, procurando elucidar que eventuais ganhos esta abordagem terá, no contexto atual.

2. A relação com a escrita – contributos para a Didática

No âmbito da relação do Sujeito com a linguagem, a investigação em DE põe atualmente em relevo a importância da construção pelo aluno de uma determinada *relação positiva com a linguagem escrita* – que favoreça a aprendizagem escolar e, logo, a sua melhor integração/intervenção na sociedade do escrito. Consequentemente, ficam em destaque as oportunidades em que o aluno e os diversos meios onde se move vão ou não gerando essa *relação desejável com a escrita* (Barré-De Miniac, 2000), uma vez que está demonstrada a tese vygotskyana, enfatizada pelo *Interacionismo Sociodiscursivo* (Bronckart, 1996, 2005), segundo a qual, através da interação comunicacional, são desenvolvidos diferentes usos da linguagem em consonância com os contextos socioculturais em que têm lugar.

Impondo-se, assim, uma contemplação dos aspetos sociais e culturais da linguagem, a escrita passa a ser tematizada enquanto objeto social e cultural e, naturalmente, a problemática das concepções, imagens, expectativas, julgamentos, valores, sentimentos, fenómenos do tipo atração/repulsa, vontade/medo, expectativas para o sucesso escolar, social e profissional emergem de forma pertinente, já que todos estes aspetos, enquanto modos de *relação com a escrita*, passam a ser parte integrante da competência escritural. Como refere C. Barré-de Miniac, produzir um texto mobiliza não só competências em matéria de língua escrita, mas também atitudes, uma decisão – a de escrever, a aceitação de se mobilizar, de “despender” tempo, de arriscar escrever, de analisar as situações de produção, pessoais, sociais, profissionais ou institucionais que estão associadas à escrita – “*L'écriture est en effet une pratique par laquelle le sujet laisse des traces de ce qu'il inscrit, s'inscrivant par là-même dans une situation ou un contexte institutionnel*” (Barré-De



Miniac, 2000, p. 12). Parece, assim, fundamental produzir conhecimento que permita compreender as razões do empenho, motivação e desejo de saber (escrever) que uns possuem e outros não e, sobretudo, as razões pelas quais essa ancoragem numa determinada relação com o saber escrever é propiciadora, ou não, de aprendizagem.

Uma DE necessariamente permeável a este tipo de dados acerca dos alunos e pensada como "aide à l'appropriation de l'écrit" (Barré-De Miniac, 1999, p.3) tem, forçosamente, de integrar na sua definição os trajetos da elaboração subjetiva da relação com a escrita. É neste contexto, em que a DE tenta conhecer a atividade do (aluno) Sujeito no sentido de desocultar as competências e as atividades já possuídas e desenvolvidas num quadro escolar e extraescolar (Penloup, 1999, 2006), que se inscreve algum do trabalho de investigação que desenvolvemos sobre a relação dos alunos com a escrita, precisamente em contextos escolares e extraescolares (Cardoso, 2009)².

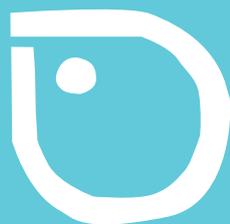
A consideração desta vertente no trabalho de investigação, formação e ensino que levamos a cabo prende-se com vários aspetos, de entre os quais consideramos importante relevar a premência que tem a compreensão da relação dos alunos com a escrita, de como é vivido o processo de produção de textos no contexto escolar e no contexto extraescolar, refletindo este, ou não, um uso do código escritural valorizado pela escola. Atentamos, assim, nas dimensões relacionais e afetivas da escrita, mormente nas produções extraescolares (sendo da nossa responsabilidade os primeiros dados sobre esta matéria, no Ensino Básico, em Portugal³), no pressuposto de que estas práticas podem ser indutoras de novas relações com a linguagem, em geral, e com a escrita, em particular e, portanto, suscetíveis de propiciar (ou não) ao Sujeito uma (in)compreensão do modo como devem ser mobilizados recursos de linguagem disponíveis e apr(e)endidos através de várias experiências com a língua escrita, quer em meio escolar quer extraescolar.

Ora, é precisamente este lado "oculto", subjacente às opções de escrita e determinante das estratégias cognitivas e afetivas mobilizadas, que é importante tornar visível na investigação e na prática didática, para que o conhecimento das lógicas de construção do sistema de relações que compõe a relação pessoal do Sujeito (aprendente) com a escrita possa ser uma dimensão ao serviço da reconceptualização e reformulação de práticas de ensino-aprendizagem diferenciadas, instrumentadas e inclusivas a partir do (re)conhecimento dos alunos como Sujeitos produtores de textos, muito mais para além da escola – não para fechar o aluno nas suas práticas de origem, mas para o ajudar a emancipar-se nos usos escolares mais exigentes.

Nesta medida, é nossa convicção de que o conhecimento dos discursos praticados pelos alunos fora da escola, bem como das relações que estabelecem com a linguagem neste *locus*, e, sobretudo, a compreensão das formas de articulação que eles vão conseguindo fazer com a escrita escolar,

² Com o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

³ Obtivemos resultados, relativos a dados recolhidos no distrito de Aveiro, que nos permitem confirmar que os alunos escrevem, fora dos muros da instituição escolar, quando não são obrigados a escrever (Cardoso, 2009, pp. 261-320). Entretanto, foi concebida uma amostra representativa dos alunos dos anos finais dos três ciclos do Ensino Básico e foi aplicado um questionário, a nível nacional, da responsabilidade da equipa do projeto de investigação "PROTEXTOS – Ensino da Produção de Textos no Ensino Básico" (PTDC/CPE-CED/101009/2008), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e pelo Programa Operacional Temático Factores de Competitividade (COMPETE) e participado pelo fundo comunitário Europeu FEDER; o tratamento destes dados encontra-se em curso.



são suscetíveis de gerar conhecimento relevante para se definirem processos de ensino que não ignorem uma questão central na aprendizagem do código escrito: a capacidade de o Sujeito atribuir sentido(s) ao trabalho a executar com as palavras e, logo, de entrar em atividade escritural efetiva, sendo capaz de se filiar a diferentes comunidades discursivas – escolares e extraescolares (pessoais e sociais) – com certos ritos e linguagens próprias.

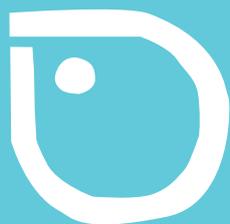
Trata-se, pois, de encontrar uma explicação do (in)sucesso com a linguagem escrita que vá para lá da teoria do déficit linguístico e da teoria da diferença e que tematize a *relação do aluno com a escrita* de forma mais complexa, pois que “*il y a une pertinence à penser l'existence d'un rapport à l'écriture fait de données nombreuses et hétérogènes*” (Barré-De Miniac, 2000, p. 13) e com a entrada de fatores valorativos, culturais e motivacionais enquanto dimensões capazes de contribuir para fundar a ordem do escrito; aliás, a investigação sobre a composição escrita tem-se ocupado escassamente dos aspetos afetivos e valorativos que a escrita transporta (Camps, 2003). Poderíamos perguntar, no entanto, se não são também, acima de tudo, fatores afetivos e valorativos os que têm maior influência no afastamento da cultura escrita (Pereira & Cardoso, 2013).

3. Como abordar a relação com a escrita na escola? - Explicitação de procedimentos metodológicos

Neste quadro assim exposto, poderíamos perguntar, com C. Barré-De Miniac – “*comment aborder le rapport à l'écriture des élèves en cadre scolaire?*” (2000, p. 111). Antes de mais, convém estabelecer “*un «état des lieux» du déjà-là*” (Barré-De Miniac, 2000, p. 112), precisamente para averiguar o que os alunos dizem explicitamente acerca da escrita, do que ela representa para eles, em termos de sentimentos, concepções, expectativas, desejos, no que respeita a práticas em contextos diversos – o escolar e o extraescolar –, justamente por considerarmos a escrita uma prática social. Aliás, as práticas escolares de escrita não são mais do que uma das muitas facetas das práticas escriturais possíveis e existentes, ainda que não sejam homogêneas dentro da escola, mas abarquem géneros textuais específicos (o resumo escolar, a dissertação, o comentário, etc.), caracterizados não só pela preocupação em incutir e espelhar a norma mas por outros parâmetros definitórios, dependentes das áreas disciplinares em que são adotados (Bazerman, 2009; Coutinho, 2004) – mais um argumento, se quisermos, em prol da necessidade de repensar como fazer o aluno aceder não só à “*escrita escolar*” *tout court*, mas sobretudo aos diferentes géneros textuais escolares/académicos. Seja como for, e reassumindo a pertinência de considerar vários contextos para perceber o desenvolvimento da relação com a escrita, “*não é só na escola que o aluno se constrói enquanto escrevente. Aliás, não é mesmo na escola que ele parece estar a construir-se como tal*” (Cardoso & Pereira, 2007, p. 186).

Se, por um lado, é nosso objetivo compreender a relação com a escrita escolar e extraescolar dos Sujeitos, analisando percursos escriturais nestes dois contextos, pretendemos, acima de tudo, ensaiar a pertinência desta abordagem em contexto escolar, testando a sua exequibilidade em sala de aula e a sua validade ao serviço de um ensino da escrita ancorado no conhecimento do “*déjà-là*” escritural dos alunos, constituído por um campo fértil de produções livres, que não podem continuar a ser desconhecidas e/ou ignoradas⁴. Assim, privilegiámos a articulação de metodologias

⁴ Referimo-nos aos dados revelados pelo nosso estudo e por M.-C. Penloup (1999), cuja pesquisa, já referida, nos serviu de fonte.



de tipo quantitativo e qualitativo, concentrando-nos, neste contexto, nas últimas, nomeadamente num estudo de caso empreendido (Cardoso, 2009). Os dados que recolhemos são discursos escritos e orais (transcritos), notas de campo, textos, ricos em pormenores descritivos e facultando, assim, uma investigação do fenómeno em toda a sua complexidade processual e contexto natural.

3.1. “Eu, a escrita e os outros”: uma oficina sobre a escrita

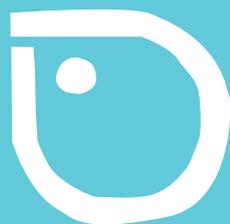
Com estes fundamentos, concebemos uma “oficina sobre a escrita”, para pensar a escrita a falar e a escrever, na linguagem dos alunos, e confrontando-a com outras linguagens e discursos – o da investigadora, o de outros escreventes da mesma idade, mais novos ou mais velhos. Além disso, era uma oficina que procuraria conhecer a escrita dos adolescentes e os adolescentes através da escrita, ajudando os alunos a estabelecer elos entre as suas escritas livres e as escolares⁵, a transferir conhecimentos (Reuter, 2001). A designação que demos a esta oficina - “Eu, a Escrita e os outros” – poderia já sugerir o papel mediador da escrita na relação de cada Sujeito com os outros e com o mundo, a começar pela posição medial da palavra “escrita”. Acresce que pretendíamos saber para que é que os adolescentes “usavam” a escrita e, de certa forma, fazê-los contactar com outros usos sociais e pessoais da mesma e incitar o sentimento da necessidade de (a escola os preparar para) escrever.

Trabalhámos com uma turma de 7.º ano que uma escola do centro da cidade pôs à nossa disposição. Ocupávamos horas da aula de Português, oferecidas pela docente da disciplina (nos dias em que estávamos com a turma, a professora ausentava-se da aula), conforme a sua disponibilidade e o calendário escolar. A oficina durou quatro meses – total de 15 horas, em sessões de 90 minutos, realizadas com intervalos de dois dias a quatro semanas, no máximo.

Apresentámo-nos como uma professora de Português que se encontrava a fazer Doutoramento na Universidade e cujo trabalho se relacionava com a escrita dos jovens. Sublinhámos que o nosso objetivo era conhecer melhor os alunos e a sua escrita, ora praticada quando os professores mandam ora por iniciativa própria, para sugerirmos pistas de trabalho aos professores, a partir de tudo o que os alunos nos dissessem e do próprio trabalho que desenvolveriam, orientados por nós. Os alunos perceberam a indispensabilidade da sua participação e mostraram-se motivados, aderindo entusiasticamente a esta “novidade”. Explicámos que não havia respostas certas ou erradas aos exercícios que iríamos propor, mas apenas desejávamos respostas autênticas e refletidas; quanto mais o fossem, mais conclusões poderíamos extrair de forma a dar um contributo para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, tanto do ponto de vista dos professores como dos alunos, que (não) buscam alternativas.

A turma era composta por 16 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos – alguns que, portanto, se encontravam no ano de escolaridade previsto para a idade e outros que, com uma ou mais reprovações, evidenciavam atrasos no percurso escolar. O público em questão apresentava uma notória diversidade quanto à origem sociocultural – encontrámos alunos oriundos de famílias em que ambos os progenitores tinham profissões manuais, pouco letradas; de agregados familiares em que encontrámos profissões mistas – letradas e não letradas –, outros de famílias em que os pais detinham profissões letradas, socialmente prestigiadas e formação académica superior e, finalmente, outros estavam mesmo desempregados (desconhecendo nós a área de atividade/

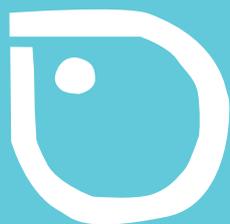
⁵ Bastante desfasadas, como alguns estudos já confirmaram (Barré-De Miniac, 2000; Cardoso & Pereira, 2007).



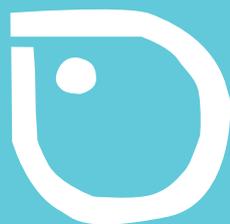
formação em causa neste último caso). Tratava-se de um público-alvo que, deste ponto de vista, cumpria os nossos critérios – era heterogéneo. Além disso, esta heterogeneidade plasmava-se também ao nível das práticas escriturais escolares e não escolares bem como de desiguais classificações trimestrais na disciplina de Português, variando das negativas às mais elevadas.

Apresentamos um quadro que nos faculta uma visão panorâmica da *oficina sobre a escrita*, através dos sumários e dos materiais (recolhidos e/ou produzidos pela investigadora):

Sessão	Sumário	Materiais
1.ª Sessão Apresentação da oficina sobre a relação com a escrita	Apresentação. Diálogo “Eu e a escrita...”. Preenchimento do questionário “A tua escrita”. Personalização e uso do diário de bordo (a usar em todas as sessões). Marcação de entrevistas ¹ e distribuição dos pedidos de autorização para participação no estudo.	<ul style="list-style-type: none">• Diário de bordo (para todas as sessões)• Apresentação em PowerPoint (e-mail aos participantes) – “O cego e o publicitário” – a reescrita de um cartaz e o seu efeito no público• Questionário “A tua escrita”
2.ª Sessão Depoimentos de escrita	Depoimentos de escrita de outras pessoas – leitura. Anotação individual, em lista, dos aspetos preferidos do texto escolhido e das razões da escolha.	<ul style="list-style-type: none">• Sete depoimentos de escrita pedidos anteriormente a outras pessoas²
3.ª Sessão Funções da escrita como atividade pessoal e social	A utilidade da Escrita – Agir com a escrita. Análise de dois textos reais (cartas de reclamação) com perguntas condutoras.	<ul style="list-style-type: none">• Duas cartas de reclamação• Uma conversa no Messenger acerca de uma das cartas• 9 questões orientadoras



4.ª Sessão Agir com a escrita	Discussão acerca das situações reais de escrita vistas na aula anterior	<ul style="list-style-type: none">• Elementos de discussão acerca das questões anteriores• Instrução específica para o diário de bordo
5.ª Sessão Algumas representações- obstáculo em questão	Reflexão, por escrito, a partir de algumas questões derivadas de um diálogo escrito, simulado pela investigadora, entre uma professora e seus alunos acerca de concepções escriturais inibidoras. A escrita com abreviaturas próprias dos sites de conversação – questionamento da validade, função.	<ul style="list-style-type: none">• Texto: “Transcrição de um momento de uma aula de Português...” e respetivas questões• Exercício sobre a necessidade de abreviar a ortografia nos sites de conversação• Instrução específica para o diário de bordo
6.ª Sessão A grafia adolescente em contexto escolar	Conclusão da sessão anterior. Partilha oral.	<ul style="list-style-type: none">• Frase para recordar – “A inspiração existe, mas tem de te encontrar a trabalhar.” (Picasso)
7.ª Sessão Socialização de textos extraescolares e escolares	Ser autor e leitor de um texto – escolar ou extraescolar. Comentário a um texto de um colega, para incorporar o livro de textos da turma. “Escrever bem é não dar erros”; “Para teres uma boa escrita tens de ter uma letra bonita” – recolha de opiniões e exercícios posteriores para problematizar cada uma destas representações (percebidas nas entrevistas).	<ul style="list-style-type: none">• Orientações para a realização do comentário a um texto de um colega• Questões para pensar na importância do erro ortográfico num texto – avaliação de dois textos• Situação prática para questionar a importância da caligrafia no que toca a “escrever bem”

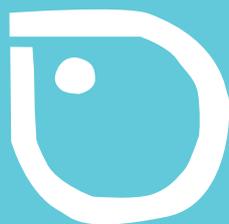


8.ª Sessão O processo de escrever	<i>“Sei falar Português; por isso, a escrita deriva automaticamente do oral”; “Dominar bem a língua escrita é saber inventar uma história muito original, bem feita, como um texto literário”; “É preciso ter um dom para escrever bem”; “Para escrever, primeiro pensa-se tudo; depois é deixar «correr a pena»” – percursos de reflexão, com perguntas orientadoras.</i>	<ul style="list-style-type: none">• “O teu colega pensou que esse texto fosse teu”; “Não acertaram no teu texto nem pensaram que algum dos textos fosse teu”; “Alguém adivinhou que o texto era teu” – percepção do autor, consoante a situação em que se encontre• Perguntas e situações para repensar cada uma das afirmações postas em debate• Instrução específica para o diário de bordo
9.ª Sessão Processo de escrita: questionamentos	Carta aberta da investigadora à turma. Continuação da discussão da sessão anterior, com outros elementos.	<ul style="list-style-type: none">• Carta aberta• Instrução específica para o diário de bordo
10.ª Sessão Balço da participação feito pelos Sujeitos	Questionário para avaliação do projeto. Carta de agradecimento e certificado de participação. Livro de textos da turma.	<ul style="list-style-type: none">• Carta de agradecimento• Certificado• Livro de textos da turma

¹ Realizámos com os 16 alunos duas séries de entrevistas (Cardoso, 2009), cujos discursos foram totalmente transcritos: a primeira, sobre a relação dos alunos com a escrita extraescolar e escolar e a segunda, sobre textos produzidos pelos Sujeitos em ambiente escolar e extraescolar.

² Estes textos constituíam uma reconstituição de memórias associadas à escrita, aos assuntos, à frequência das práticas, aos sentidos, aos valores atribuídos a esta prática. Foram obtidos por solicitação informal junto de algumas pessoas que conhecemos (Cardoso, 2009, p. 222). Nestes textos, escritos sem quaisquer imposições, em contexto extraescolar, pedimos apenas aos Sujeitos que escrevessem sobre a sua experiência de escrita na escola e fora da escola.

Os materiais que concebemos para orientar os trabalhos nas sessões com os adolescentes proporcionavam, propositadamente, a alternância de momentos de escrita individual e de partilha e discussão oral. Por vezes, os momentos de oralidade destinavam-se a espolterar mais elementos



de discussão, sobre os quais pedíamos, seguidamente, aos adolescentes, que se posicionassem. Além disso, eram momentos reveladores no que respeita à relação de cada um com a escrita.

A ideia de criar um sistema de passagem de cadernos onde os alunos pudessem inscrever desabaços, sugerir temas de discussão, que nos ocorreu aquando desta nossa reflexão acerca da escrita como processo de construção identitária, em introspeção ou em interação com os outros, deu origem ao dispositivo “diário de bordo”. Este foi um instrumento transversal que serviu, por um lado, em algumas sessões, para registar as tarefas realizadas pelos alunos, mediante solicitação da investigadora e, por outro, para o registo mais introspetivo, pessoal e livre do Sujeito – a quem era pedido que, no final de cada sessão, escrevesse sobre ele próprio, sobre os outros, sobre a sessão *per se*: aspetos positivos, negativos, sugestões, críticas, sentimentos relacionados com as atividades de escrita... Esta escrita pessoal dar-nos-ia acesso à forma como cada Sujeito percecionava cada atividade e faria emergir conceções acerca da escrita. No final de cada sessão, recolhíamos os diários dos alunos, a fim de lermos as suas escritas e de lhes escrever também – comentando, questionando, para aprofundar, clarificar, indagar razões, suscitar reflexões, incitar mais escritas... Vejamos um exemplo de um registo acerca da primeira sessão:

Eu achei muito fixe esta primeira aula, tenho a certeza de que vou gostar das outras aulas. Está a ser uma experiência muito boa, acho que vai ser o máximo todas as aulas. A [Inês Cardoso] é muito simpática. Adorei, hoje foi o máximo. Acho que vou aprender coisas novas. (AD⁶)

Fico muito feliz que tenhas gostado!

O que é que te surpreendeu mais nas atividades que fizemos? Foi o tema de que falámos...? O questionário?... Queria muito que explicasses por que razão achaste “o máximo”.

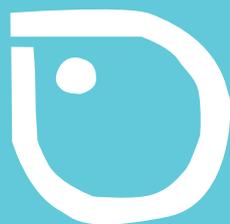
Aprendeste já alguma coisa nova?⁷

4. Resultados: matizes e representações(-obstáculo) na relação com a escrita

O diário de bordo era devolvido a cada nova sessão, para continuar o processo de inscrição e de (re)construção de relação com a escrita. Esta ferramenta provou cumprir um dos objetivos que também tínhamos com a sua implementação – permitir-nos a avaliação do impacto da oficina. Vejamos alguns exemplos representativos das palavras dos Sujeitos:

⁶ Transcrevemos o que os Sujeitos escreveram, corrigindo, no entanto, a ortografia e a sintaxe, em prol de uma melhor legibilidade.

⁷ Os escritos da investigadora aparecem em estilo normal e os dos adolescentes, em itálico.



Hoje não escrevemos nada, mas não houve problema. Curti bué os textos principalmente o "the god". Mas tenho semelhanças com o do Nuno. O que me surpreendeu mais foi que tanta gente se exprimia com papel e caneta. (H, sobre a sessão 2)

Eu achei este trabalho importante, serviu para aprender algo. Quer dizer que qualquer coisa que nós leiamos e escrevamos serve para aprender sempre algo de novo. Muitas pessoas pensam que a escrita não serve para nada, mas estão enganadas, porque nós sem a escrita não éramos quase nada. (RT, acerca da sessão 5)

Optámos por introduzir no diário uma instrução geral, para orientar a escrita dos alunos, dando pistas e colocando questões que reportam às várias *dimensões* que compõem a complexa teia da *relação de cada Sujeito com a escrita – o investimento feito na escrita, opiniões e atitudes relacionadas com a atividade escritural, concepções da escrita e da sua aprendizagem e o modo de verbalização acerca da escrita* (Barré-De Miniac, 2000). Não obstante, verificou-se, no decorrer das oficinas, a necessidade de criar mais questões específicas para os alunos não deixarem de se pronunciar sobre os aspetos que tínhamos colocado em debate. Se não o fizessemos, os comentários dos alunos pareciam confinar-se, na sua maioria, a apreciações valorativas, na sua maior parte positivas, como esta, sobre a terceira sessão:

Gostei desta sessão porque estivemos a ler um texto e a ver diferentes perguntas do mesmo texto. (JA)

Vejamos um exemplo das instruções para o diário, na sessão 5, que não deixam de dialogar com aquela (geral) que todos os alunos assinaram, no início deste processo:

1. O que achaste da ideia de fazer um "livro" com textos da turma?

Acho uma boa ideia, até para conhecermos os textos uns dos outros.

2. Vai ver a instrução do diário de bordo, que assinaste. Procura responder a essas questões.

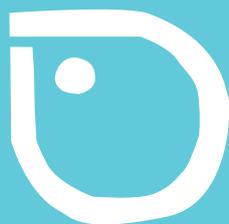
Eu escrevi muito, hoje estava com muita energia e vontade de escrever.

3. Como te sentes, no final desta aula?

Respondi a respostas propostas pela professora, o texto foi engraçado e fez-me pensar que para escrever não é preciso inspiração. Sinto-me bem, fiz tudo o que a Professora⁸ pediu. (SI)

Nesta *oficina sobre a escrita*, se pretendemos, por um lado, aprofundar o nosso conhecimento acerca da relação dos Sujeitos com a escrita, não deixámos de os questionar acerca de algumas *representações-obstáculo* que iam evidenciando, sobretudo nas entrevistas que fazíamos, em horário extraescolar, acertado com os alunos, paralelamente ao prosseguimento da oficina. Desta forma, foi possível planificar as atividades e os temas de acordo com as características específicas

⁸ Aqui a aluna refere-se à professora investigadora e não à professora da disciplina de Português.



do público em questão. Notando, nos discursos dos alunos sobre a escrita praticada na/para a escola, uma predominância da ideia de literariedade, imaginação, contos e histórias como exemplos de (condições de) boa escrita, percebemos que estes alunos conheciam muito poucos contextos reais de escrita e não sentiam muita necessidade de escrever nem percebiam como se pode agir, escrevendo. Foi nesta ancoragem que concebemos a sessão 3, em que os alunos leram textos autênticos (um da investigadora e outro de uma pessoa que autorizou a sua divulgação) e puderam identificar destinatários, remetentes e seu estatuto relativamente ao destinatário, finalidades a atingir com o texto, contexto de produção textual (escolar ou extraescolar), razões da escrita, alternativas à escrita, para resolver a situação que originou a reclamação e, finalmente, o confronto: “Achas que também terias conseguido escrever algo com a mesma função destes textos? Porquê?”. A consciencialização de que a escola é uma oportunidade de preparação e de treino para diversas situações comunicativas por escrito – isto é, para o domínio de vários géneros de texto – era, ainda, um dos objetivos desta atividade, que faria os Sujeitos contactarem, também, com os sentidos e motivos que outros encontram para escrever:

Esta experiência fez-te pensar algo mais sobre a escrita?!... Diz-me o quê...

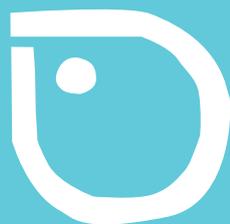
Fez, fez-me ver que através da escrita posso reclamar, quando não o posso fazer pessoalmente. (AR, na sessão 4)

A socialização de textos escolares e extraescolares⁹ de alunos foi, também, um passo que demos para autorizar a “publicação” dos escritos juvenis, da sua linguagem, dos comentários que espoletaram, fazendo-os sentirem-se autores, leitores, coconstrutores de sentidos, problematizando o lugar do escolar e do extraescolar, pensando no tempo que se demora a produzir um texto...

Permitir o uso da lista, da escrita diarística, da partilha de textos, sobretudo extraescolares, recorrer a temas que emergiam das falas dos alunos, abalar certas “ideias feitas” (representações-obstáculo, muitas delas) relativamente à escrita, experimentar diferenças entre a oralidade e a escrita, ler textos “bons”, mas que não são literários... foram alguns dos nossos princípios que estiveram subjacentes às atividades postas em prática. Frequentemente convidados a pensar na escrita “social”, “pessoal”, os alunos iam esbatendo fronteiras entre os textos extraescolares e escolares, por vezes não os distinguindo, estabelecendo ligações que não eram usuais, como, por exemplo, a classificação de uma carta de reclamação, feita em contexto escolar, como texto extraescolar, imaginando-o devidamente ancorado numa situação de comunicação. Ou, ainda, a interpretação de uma aluna que, lendo um texto de um colega que lhe agradou bastante (que fora solicitado pela investigadora, por ter verificado ser um tema do interesse do aluno), achou que não poderia ser um texto escolar, porque falou de um tema que lhe agradava... como se, na escola, a escrita tivesse de ser penosa...: “*Eu acho que não era um texto escolar, eu acho que o que levou o autor a escrever foi ele gostar muito de tecnologia, inovação...*” (S). Decerto que esta afirmação nos faz vislumbrar liames possíveis entre os assuntos e os géneros textuais praticados na escola e fora da escola.

Com estes modos de trabalho didático, foi possível discutir representações-obstáculo sobre a escrita, como, por exemplo, a ideia que os alunos mostraram ter de que os grandes problemas da ordem do escrito são os erros ortográficos, nem sequer equacionando os moldes de construção dos textos,

⁹ Foram-nos entregues pelos alunos 27 textos extraescolares e 40 escolares, tendo sido selecionado um de cada aluno para o livro da turma (Cardoso, 2009, pp. 243-251).



ou o pensamento errôneo de que a escrita resulta de momentos de inspiração e é tanto mais bem-sucedida quanto mais “jeito” e “dom” a pessoa tiver para escrever:

“Mas a escrita não é um trabalho! É uma questão de inspiração e jeito e eu só tenho jeito para escrever poemas e letras de músicas e aqui na aula não estou nada inspirado!” Concordas com as afirmações deste rapaz?

Não, porque para mim a escrita é um trabalho (na escola é um trabalho obrigatório e em casa um trabalho livre). (MJ)

Aprendi que não é só um bom texto sem erros que conta, é também as ideias...(S)

Eu, com o trabalho dos erros, aprendi que um trabalho sem erros ortográficos pode ser menos entendido do que um texto com muitos erros ortográficos.

Um texto sem erros ortográficos pode estar bem escrito ortograficamente, mas não estar tudo bem explicadinho para o leitor entender, enquanto um trabalho com muitos erros ortográficos pode ter ali as suas ideias todas e estar bem estruturado. (V)

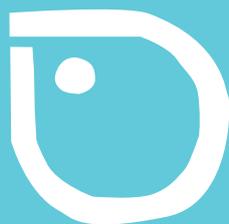
Dominar bem a língua escrita não é só para escrever bons textos, é também para fazer trabalhos, testes e muitas outras coisas do dia a dia. Conseguir escrever muitos tipos de coisas do dia a dia. Textos escolares, extraescolares, etc.

Quando estiver no meu trabalho, eu vou ter de escrever o estado de saúde dos meus pacientes, fazer relatórios dentífricos, etc. (SO)

Na diversidade de relações com a escrita evidente nos sujeitos sobressaem, contudo, homologias pela frequência com que ocorrem nos seus discursos e que poderemos sintetizar do seguinte modo:

- quanto ao entendimento mais generalizado e iminente de “escrita”, coexistem vários tópicos definidores:

- a escrita é um meio de transcrever o imaginado, por isso é difícil para quem não tem imaginação;
- a escrita é um meio de transcrever o vivido, o acontecido – sendo, portanto, alimentada por aquilo que o sujeito testemunhou e viveu, é “rápida e fácil”;
- escrever é uma forma de memorizar e de estudar a “matéria”;
- a escrita é um meio de transcrever a “matéria dada” e de dar prova de que se sabe;
- a escrita é uma forma de passar/copiar apontamentos.



- quanto a critérios de avaliação de textos, o referencial de “bons textos” e de “boa escrita” repousa em modelos textuais identificados com uma (pseudo)literariedade, sustentada, sobretudo, por textos lidos;

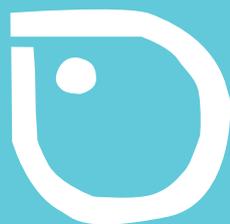
- relativamente a condições para escrever bem, o acesso ao condão da literariedade dos textos é restrito àqueles que têm “jeito” para escrever, um certo “dom” para imaginar e criar “histórias” originais, bafejados por uma inspiração superior, raramente acessível em sala de aula.

Estas evidências nos discursos dos alunos denotam contradições e fragilidades que, se são resolvidas momentaneamente em textos bem-sucedidos, os alunos não sabem explicar como o fizeram nem chegar a fórmulas mais exatas de assegurar que esse êxito se reproduza. Se os textos literários têm um lugar fundamental e são modelos textuais de referência, como seguir esse modelo para demonstrar, num teste, o conhecimento adquirido? Se considero que não tenho imaginação, como conseguir ter bons resultados num texto escolar em que é preciso “inventar” algo novo? Se escrever ajuda a memorizar, como explicar que, por vezes, este exercício não seja consequente para uma aprendizagem sólida ou uma escrita que a reflita? Se a escrita consiste em transcrever ou contar o que se sabe, porque é que os alunos não ajustam o conteúdo aos diferentes “modos de contar” que os exercícios escolares lhes solicitam? Estas e outras questões afins, ajustadas aos sujeitos de investigação, ao demandarem uma maior fundamentação da sua parte, obtiveram respostas vagas, inseguras, hesitações e silêncios, mas também algumas tentativas de, em situação de entrevista e de diálogo oral ou escrito na oficina, formular raciocínios conducentes a alguma problematização de *representações-obstáculo* alojadas na relação com a escrita de cada um. Estão aqui em causa movimentos de geração e de gestão textual diferentes, consoante o objetivo do texto ou da resposta solicitada, funções diversas da escrita, uma competência escritural mais definida, que os alunos não estavam capazes de equacionar e que, com esta oficina, procurámos ativar.

Conclusões

Neste âmbito, foi possível comunicar as principais linhas condutoras da *oficina sobre a escrita* que realizámos, o essencial do seu substrato teórico e a forma de operacionalização, bem como testemunhar algumas reações e reflexões dos Sujeitos participantes, que evidenciaram tomadas de posição mais fundamentadas em discussões que pretendiam relativizar a maior “negatividade” face à escrita escolar e *representações-obstáculo* à aprendizagem, que íamos percebendo pelas entrevistas e outros registos. Não estamos a advogar que este dispositivo seja transponível, em todas as suas componentes, para a aula de Português ou para outro espaço escolar, mas, decerto, há aqui atividades e valores que provaram ser capazes de aculturar um pouco mais os adolescentes à escrita escolar, sem ignorar a sua escrita livre.

As funções que os alunos identificavam para a escrita estavam claramente ligadas às práticas a que assistiam quer na escola quer na família. Neste aspeto a família assume um papel diferenciador; quanto à escola, terá de ter um papel unificador, que desperte e habilite os alunos para usos multifuncionais da escrita. Assim, demos exemplos de que há outros géneros de texto que são redigidos na escola e noutros contextos familiares, sociais, profissionais. Os alunos reconheceram, deste modo, a existência de múltiplas finalidades do escrever, sendo a carta de reclamação, por exemplo, mencionada como uma possibilidade de ação através da escrita.

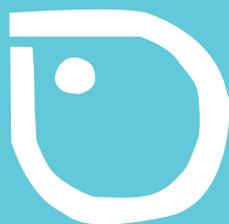


Tendencialmente, também fomos notando uma linguagem comum com os alunos – efetivamente, uma menor associação imediata de escrita a caligrafia ou a cópia de apontamentos ia correspondendo ao facto de os termos, mais vezes, a verbalizar sobre a forma como escreviam os seus textos. De uma abordagem “processual” mais intuitiva, dependente do tempo disponível e derivada de um hábito adquirido pelo Sujeito, mais ou menos naturalizado, os alunos foram conseguindo “explicar como procediam a escrever”, orientados por questões nossas. Isto significa que os adolescentes foram levados a diferenciar conscientemente a atividade de *escrita-reprodução* – que emergia, inicialmente, como a conceção mais imediata de escrita, com fins de registo do saber e que implica um esforço físico – da atividade de *escrita-produção*, de (re)organização e construção de saber, que implica um esforço cognitivo e uma implicação afetiva e intelectual. Ora esta diferenciação consciente implicou, necessariamente, que o aluno se posicionasse mais como “autor” do que, simplesmente, como “escriba”. A partir deste ponto de vista, os Sujeitos falaram abundantemente das suas escritas, alternando os contextos escolares e extraescolares, começaram a autorizar-se a transferir conhecimentos e saberes de uns contextos para os outros e a descobrir que têm a possibilidade de apurar as suas competências de escrita.

Em suma, a descoberta individual e coletiva de outros sentidos, de outras formas de atuação, de expressão, foi acompanhada, ao longo do processo, de uma ideia mais global da escrita que se foi coconstruindo – da sua acessibilidade, possibilidades, razões, funções e da necessidade nova ou renovada de os Sujeitos a praticarem.

Referências bibliográficas

- Barré-De Miniac, C. (1999). La notion de rapport à l'écriture et son usage en Didactique. In F. Sequeira, J. A. Brandão & A. Gomes (Eds.), *Ensinar a Escrever. Teoria e Prática* (pp. 1-12). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq (Nord): Presses Universitaires du Septentrion.
- Bautier, E. (2008). Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires : constructions au quotidien des inégalités sociales d'apprentissage. In *Actes du colloque « Ce que l'école fait aux individus »*. CENS & CREN.
- Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive development: beyond writing to learn. In C. Bazerman, A. Bonini & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 279-294). Colorado and Indiana: Parlor Press and WAC Clearinghouse.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2005). Les différentes facettes de l'interactionisme socio-discursif. *Calidoscópico*, 3(3), 149-159.
- Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In C. Lomas (Ed.), *O Valor das Palavras* (pp. 201-222). Porto: Edições Asa.
- Cardoso, M. I., & Pereira, L. Á. (2007). O Aluno – Sujeito, a escola e a escrita. O Eu – Jovem e o Outro



– Aluno. In Rosa Bizarro (org.), *Eu e o Outro – Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 174-187). Porto: Areal Editores.

Cardoso, Maria Inês Almeida (2009). *A relação com a escrita extraescolar e escolar. Um estudo no Ensino Básico. Tese de Doutoramento*. Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Aveiro (<http://ria.ua.pt/handle/10773/1476>).

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.

Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.

Coutinho, M. A. (2004). A ordem do expor em géneros académicos do português europeu contemporâneo. *Calidoscópico* 2(2), 9-15.

Goody, J. (1988). *Domesticação do pensamento selvagem* (Vol. 93). Lisboa: Editorial Presença.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Penloup, M.-C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens: des constats aux perspectives didactiques*. Paris: ESF.

Penloup, M.-C. (2006). Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques. In J. Lafont-Terranova & D. Colin (Eds.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivain. Actes de la journée d'études du 13 mai 2005* (pp. 81-104). Namur: Presses Universitaires de Namur.

Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Coord.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33-65). Aveiro: UA Editora.

Reuter, Y. (2001). La «prise en compte» des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture: problèmes et enjeux. *Repères*, 23, 9-31.

Rey, B. (2007). Cultura escriptural e identidade pessoal. *Palavras*, 32, 23-37.