
A (RE)ESCRITA COLABORATIVA: POTENCIALIDADES E LIMITES, NA AULA DE LÍNGUA

THE COLLABORATIVE (RE)WRITING: POTENTIALS AND LIMITATIONS IN LANGUAGE LESSONS

EI (RE)ESCRITURA DE COLABORACIÓN: POTENCIALIDADES Y LIMITACIONES EN CLASES DE IDIOMAS

*Luciana Graça**
*Luísa Álvares Pereira***

Resumo: O objetivo central deste estudo, realizado com alunos de 12/14 anos, foi de avaliar a importância de um trabalho de produção textual colaborativo de escrita e reescrita, ambos realizados em grupo. Além de proporcionar aos alunos, pela primeira vez, uma experiência em grupo desta natureza, também foi abordada a problematização da viabilidade e/ou proficiência de um trabalho deste tipo. O trabalho de escrita incidiu sobre o gênero textual “artigo de opinião”. Após a descrição do desenho do trabalho realizado, apresentamos a análise feita dos textos iniciais e reescritos pelos alunos, assim como algumas reflexões concernentes às implicações deste tipo de trabalho nos moldes colaborativos.

Palavras-Chave: Escrita colaborativa; revisão textual; gêneros textuais.

Abstract: The central aim of this study, conducted with 12/14-year-old students, was to assess the importance of a collaborative process for the production of written texts followed by revision and rewriting, all performed in groups. Additionally, apart from providing the students with the experience of collaborative work for the first time, questions concerning the feasibility and/or usefulness of such group work were also addressed. The writing work conducted by the students was focused on the textual genre “opinion article”. After describing the work design, we present the analyses of the texts initially produced by students and their revised version, as well as some considerations concerning the implications of this type of work performed collaboratively.

Keywords: Collaborative writing; textual revision; text genres.

(Breves) Considerações teóricas sobre o papel didático da escrita colaborativa

Em Portugal, num período em que se começa cada vez mais a assistir a uma maior consciencialização de que não se ensina a escrever apenas porque se exige que os discentes escrevam e porque o docente corrige o produto conseguido (PEREIRA, 2002; PEREIRA; CARDOSO, 2013; CAMPS, 2003), sendo imprescindível um ensino sistemático e explícito da capacidade escritural, a verdade é que, mesmo em tais casos, continua a apostar-se numa lógica de escrita individualizada, ignorando-se as vantagens que têm vindo a ser associadas à escrita colaborativa. E, na verdade, “trabalhar colaborativa e cooperativamente (individualmente, a pares e em grupo)” é uma das experiências educativas a serem vividas pelos alunos, em sala de aula, que o Ministério da Educação faz

questão de ressaltar, entre outras, nas Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico (2001, p. 198). Isto porque, afinal, “quer seja na sua vida privada, social, desportiva, religiosa ou escolar, a criança ou o adulto não aprende nem se desenvolve sozinho”. Ao contrário, os desenvolvimentos psicoafetivo, psicológico e de linguagem necessitam de um sistema denso de interações com os colegas e os adultos (BUCHETON, 1995, p. 56). No entanto, a verdade é que, *in loco*, e devido às mais variadas razões, raros são ainda os trabalhos colaborativos com que confrontamos os alunos – ou pelo natural acréscimo de barulho que um trabalho dessa natureza acarreta ou pela (maior) possibilidade de conflitos discentes ou por muitos mais motivos. Naturalmente, não negamos estes e outros inconvenientes e/ou limites decorrentes de uma abordagem colaborativa – no caso, da escrita. Porém, estamos também convictas das mais-valias que um trabalho desta natureza pode fomentar, muito particularmente, no que ao desenvolvimento da capacidade escritural diz respeito. Por quê? A resposta é simples. Invocando a noção vygotskiana de zona de desenvolvimento potencial, que equivale ao que o aluno somente é capaz de fazer com a ajuda do professor e/ou dos colegas (PEREIRA, 2000), afigura-se-nos, portanto, inequívoco que tal auxílio é indiscutivelmente fundamental na aprendizagem da escrita, por se tratar, precisamente, de uma capacidade que implica e reclama processos, saberes e saberes-fazer de uma enorme complexidade. Somente assim poderemos evitar uma prejudicial sobrecarga cognitiva por parte do aluno perante os obstáculos com os quais possa se deparar, ao longo do processo de escrita. No entanto, embora o papel didático que uma abordagem colaborativa pode assumir tenha um peso importante, não é nosso intuito nem ignorar o papel igualmente importante das atividades não-colaborativas nem escamotear os aspectos menos positivos subjacentes a tal procedimento, como é o caso, além dos anteriormente mencionados, da recusa – explícita ou não – de alguns alunos em analisar seriamente o texto dos colegas, da revisão fundamentada não em aspetos textuais, mas, sim, em razões subjetivas de rivalidade e das críticas marcadamente destrutivas aos companheiros. Afinal, aceitamos que não há cara sem coroa. Porém, se esta máxima vale para todos os procedimentos de ensino-aprendizagem, por que razão não ousar experimentar também um dispositivo de ensino-aprendizagem da escrita em moldes colaborativos?

Um projeto de escrita em colaboração em sala de aula

No quadro das circunstâncias anteriormente expostas, facilmente se compreende que qualquer experiência que escape aos moldes tradicionais de ensino-aprendizagem da escrita se afigura, indiscutivelmente, pertinente, com vista a explorar e a conhecer (novas) estratégias conducentes a um melhor desempenho por parte dos aprendentes. É o caso, pensamos, da nossa experiência em sala de aula, centrada na escrita, na revisão e na reescrita colaborativas, a fim de se apurar quer o seu eventual contributo para a melhoria da capacidade escritural dos alunos quer o seu possível estímulo à própria

reflexão sobre a língua, a que investigações várias também têm atribuído um peso significativo para uma efetiva aprendizagem (CHANQUOY, 2009; PEREIRA; BARBEIRO, 2010; PEREIRA, 2007; ROCHA, 2003; SANTANA, 2007; GOMES, 2006).

a) Objetivos, objeto de trabalho e temática

Como objetivo central deste nosso trabalho, realizado com alunos de 12/14 anos – e que faz parte de uma pesquisa exploratória realizada no âmbito dos nossos trabalhos de doutoramento (GRAÇA, 2010)² –, temos o de avaliar o impacto de um trabalho colaborativo de escrita e de revisão na reescrita, também em grupo, de produções textuais. No entanto, um outro aspecto também nos moveu sobre a problematização da viabilidade e/ou proficuidade de um trabalho desta natureza e o proporcionar aos discentes, pela primeira vez, uma experiência em grupo. A escolha da escrita do artigo de opinião (DOLZ; PASQUIER, 1996; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2000) como objeto do nosso labor prendeu-se, fundamentalmente, a duas razões: onipresença/exigência intra e extra-escolar – nas mais variadas disciplinas e situações da vida quotidiana, portanto – e ausência de um ensino explícito e sistemático daquele texto. E conscientes da importância de se apresentar um tema atual, apelativo e razoavelmente polêmico, selecionamos “Deve ou não fazer-se as camas?”, tendo-se partido da resposta negativa dada por uma equipe de cientistas ingleses, na *Kingston University*, no Reino Unido³.

b) Desenvolvimento do trabalho

No quadro abaixo, apresentamos, sucintamente, aquilo em que consistiu cada uma das principais etapas do nosso projeto, desenvolvido em dois blocos letivos seguidos, de noventa minutos cada um.

Etapa	Descrição
1	Apresentação geral do trabalho a ser efetuado, distribuição e leitura de ficha de trabalho com a temática e a instrução de escrita, formação de grupos, distribuição de folhas para a escrita das produções textuais e dos rascunhos, escrita do texto e entrega das produções escritas à professora.
2	Explicação do trabalho a realizar, troca dos textos por grupos-revisores, distribuição de um guia para a revisão do artigo de opinião, distribuição de folhas para a escrita das notas de revisão, revisão dos textos com tomada de notas, entrega dos textos e das notas de revisão à docente.
3	Devolução dos textos e das respectivas notas de revisão aos grupos-autores, distribuição de folhas para a escrita da última versão textual, revisão e reescrita da produção textual inicial, entrega do texto reescrito e das restantes produções escritas à professora.

Tabela 1: Desenvolvimento do trabalho

Na 1ª etapa, portanto, procedeu-se à apresentação geral do trabalho. Etapa esta deveras importante, já que dela dependia a aceitação, pela turma, do próprio trabalho a ser realizado. Oralmente, apresentamos, globalmente, o projeto a ser

desenvolvido: em grupos, a escrita, a revisão e a reescrita de um artigo de opinião, sobre se devia ou não fazer a cama, a ser publicado na revista da escola. Também fornecemos, para ser lida, uma ficha com uma notícia (adaptada) sobre a temática em causa⁴ e com o que cabia a cada grupo fazer. Como já estávamos à espera, a turma reagiu oralmente à notícia e, apesar de previamente termos decidido não propor uma discussão oral aprofundada sobre a temática, não impedimos tal espontânea manifestação. Seguiu-se a divisão dos dezenove alunos presentes em seis grupos – cinco de três e um de quatro pessoas –, feita pelos mesmos. Cada grupo escolheu uma das pessoas para escrever o texto a ser entregue à professora em uma folha específica. Houve a distribuição destas folhas por cada grupo e das que serviriam como folhas de rascunho. E estavam assim criadas as condições para a escrita do texto de opinião. A etapa terminou com a entrega dos textos e das folhas de rascunho à docente.

Na 2ª etapa, discutimos sobre o que competia fazer quer ao grupo-revisor quer ao grupo-autor de cada texto, fornecendo-se tais explicações oralmente e por escrito⁵. Trocamos os textos de forma aleatória pelos diversos grupos, certificando-nos, todavia, de que o grupo-revisor não reveria o seu próprio texto⁶. Para auxiliar no trabalho de revisão, distribuímos um guia para a revisão do artigo de opinião. Entregamos, ainda, a cada grupo folhas próprias para a escrita das notas de revisão. Seguiram-se a revisão dos textos e a respectiva tomada de notas e, finalmente, a entrega tanto daqueles como destas à professora. A 3ª etapa iniciou-se com a devolução dos textos e das notas de revisão aos respectivos grupos-autores, que deveriam reescrevê-los – com base na própria revisão e na dos colegas – em folha própria, dada a cada grupo, para ser entregue à docente.

Dada a impossibilidade de termos gravado, no decurso do trabalho, as interações verbais de, pelo menos, alguns dos grupos de alunos, para compreendermos as várias operações realizadas (nomeadamente, se aceitavam ou não as notas de revisão e porquê), entrevistamos cada um deles para termos acesso a tais informações em metade de um outro bloco letivo de noventa minutos, depois de termos procedido a uma primeira comparação entre as produções textuais iniciais e as reescritas e analisado as respectivas notas de revisão.

c) Avaliação do trabalho realizado pelos alunos

A análise das versões textuais inicial e final foi feita em planos variados e complementares, atuando-se quer numa perspectiva quantitativa quer numa ótica qualitativa. Os vetores analíticos selecionados foram o volume de produção textual, a organização sequencial do conteúdo temático e a materialidade da língua.

c.1) Volume de produção textual

No que diz respeito a este indicador quantitativo, na passagem da versão textual inicial para a final, passou-se de 80 para 96,6 palavras por texto em termos do número médio de palavras e de 3,3 para 4,6 relativamente

ao número de frases. Porém, é certo que o aumento do volume de um texto não implica, necessariamente, aumento de qualidade. No entanto, as informações que nos chegaram através da professora da turma sobre as suas capacidades de escrita fazem-nos crer, por um lado, que este simples aumento de volume já reflete um importante incremento, pelo menos, da disponibilidade dos discentes para trabalhar.

c.2) Organização sequencial do conteúdo temático

Para o estudo deste fator, construímos uma grade de análise a partir da teoria do funcionamento dos discursos apresentada por Bronckart (1985) e da teoria da organização sequencial proposta por Adam (1992), no que diz respeito à argumentação. O fato de termos ensinado, dentro da ordem do argumentar, o artigo de opinião e o de esta ser a primeira vez em que a turma recebeu tal ensino influenciaram, determinadamente, os parâmetros analíticos selecionados, dentre os propostos nas caracterizações dos dois autores referidos, e/ou por nós definidos. Na verdade, o texto deveria conter a opinião fundamentada do grupo relativamente a uma determinada temática. Assim sendo, classificamos as informações que poderiam/deveriam ser integradas, de acordo, designadamente, com a sua natureza e com a sua possível ordem de ocorrência em cada uma das diferentes partes. O resultado – desta reflexão e da análise dos próprios textos – é o apresentado na seguinte grelha:

Sequência argumentativa			Versão textual	
			Inicial	Reescrita
			Nº de textos	
Introdução	a) apresentação do tema/ assunto sobre o qual se dá opinião	- apresentação completa (com referências A ⁷ e B ⁸)	1	2
		- apresentação incompleta com referência A	0	0
		- apresentação incompleta com referência B	0	3
	b) apresentação completa da opinião ⁹	5	6	
Desenvolvimento	a) apresentação de argumentos coerentes, convincentes e completos	3	5	
	b) apresentação de argumentos diversos (dois ou mais para cada uma das posições assumidas)	2	3	
Conclusão	a) apresentação de uma conclusão	3	6	
	b) apresentação de uma conclusão coerente (com o tema/assunto e com os argumentos)	3	5	
	c) (re)apresentação da opinião sobre o tema/ assunto	2	4	
	d) fecho com um apelo ao (eventual) destinatário	1	2	
	e) fecho com uma frase lapidar	0	0	

Tabela 2: Sequência argumentativa: resultados

Estamos conscientes de que esta lista não representa nem o plano mínimo nem obrigatório para que a tarefa proposta tenha sido realizada com êxito. É apenas, na verdade, uma estrutura-padrão¹⁰ de um artigo de opinião ensinado pela primeira vez a uma turma. Passemos, agora, a uma análise mais detalhada dos resultados obtidos pelos diferentes grupos de trabalho.

Embora não existisse – nem exista – um começo uniforme para o texto, importava contextualizar a opinião que seria apresentada. Inicialmente, só um dos seis grupos realizou tal contextualização, fazendo-o, inclusive, de uma forma completa, ao mencionar as duas referências esperadas relativas à problemática em causa. Porém, tal lacuna foi colmatada por cinco dos seis grupos, quando da reescrita, tendo havido uma subida de um grupo na apresentação do tema/ assunto de forma completa, enquanto três o fizeram de maneira incompleta. Uma vez que não gravamos as interações verbais dos grupos, não podemos afirmar, com certeza, se tal melhoria ocorreu devido às notas de revisão e/ou à revisão do próprio grupo com base no guia, mas a verdade é que cinco dos seis grupos-revisores registraram não existir introdução e, apesar de tal aspecto nem sempre constar nos textos, tais notas de revisão encontravam-se efetivamente corretas. O grupo 2 foi o único a não evoluir neste parâmetro, já que se recusou mesmo a reescrever o texto tendo em conta quer as notas de revisão dos colegas quer a possível revisão que ele próprio pudesse ter feito, considerando-se que “isso era com eles; eles é que estavam a fazer” e que “aquilo [entenda-se: a versão textual inicial] estava bem”. Já na apresentação completa da opinião, praticamente não houve dificuldades. Talvez isso tenha ocorrido devido não somente ao fato de, desde o início, se ter falado em “artigo de opinião” como também ao de a própria discussão sobre a temática ter confirmado que se teria também de apresentar, textualmente, a opinião, de uma forma completa. O único grupo faltoso – tendo-se limitado a um mero “sim” – foi o grupo 6, no início das atividades. Dada a inexistência de qualquer nota de revisão sobre o item agora em análise, somos levadas a pensar que a melhoria registrada se deveu à atenção dada pelo grupo ao guia de revisão facultado. No que diz respeito à coerência, ao caráter persuasivo e à completude dos argumentos, apenas três dos textos iniciais (1, 5, 6) cumpriram tais requisitos, contra cinco dos reescritos (1, 3, 4, 5, 6). Se consultarmos as notas de revisão relativas aos itens “argumentos coerentes” e “argumentos convincentes”, verificamos que apenas um grupo-revisor (4) se manifestou. Porém, uma vez que tal nota de revisão se dirigiu não a qualquer um dos grupos faltosos, mas ao grupo 1, que tinha já tido um bom desempenho em relação a este aspeto na versão textual inicial, podemos inferir que a evolução a este nível (dois textos) tenha ocorrido devido, exclusivamente, à revisão dos grupos-autores, que reviram o seu texto com o guia de revisão.

Quanto à apresentação dos argumentos em número variado – tendo-se exigido dois ou mais para cada uma das posições assumidas –, as dificuldades sentidas pelos alunos em encontrar argumentos que apoiassem a sua posição foram significativamente maiores e a subida foi de apenas um valor: de dois para três textos. Como razões efetivas para tal, temos a paráfrase (grupo 5) ou cópia (grupo 6) dos

argumentos inicialmente invocados, ignorando-se as notas de revisão “Busquem mais argumentos (convincentes)” (grupo-revisor 1) e “Não [sobre se os argumentos apresentados eram suficientes]” (grupo-revisor 4). Já como causas possíveis, podemos avançar o fato de não se ter previamente informado os alunos sobre valor, a falta de conhecimento/prática em fundamentar devidamente opiniões, o fato de apenas dois grupos-revisores terem alertado os respectivos grupos-autores para tal situação e a atenção privilegiada dada a outros aspectos, quando da reescrita. E ainda que não queiramos defender a ideia de uma relação cabalmente direta entre notas de revisão sobre determinados parâmetros e melhoria das produções textuais reescritas a esse respeito, a verdade é que apenas dois dos grupos-revisores (1, 4) se manifestaram – ainda que não de forma equitativa – sobre a parte textual do desenvolvimento do artigo de opinião. Assim, das trinta notas de revisão (eventualmente) possíveis, apenas sete foram elaboradas, o que poderá então justificar – pelo menos, em alguma medida – as melhorias não tão significativas, nesta parte do texto.

Passando a outra parte textual, não obstante, *a priori*, pensássemos que não haveria qualquer grupo a *esquecer-se* de terminar o texto com uma conclusão, foram três os “esquecidos” (3, 4, 5), no início. Porém, com a reescrita, todos os textos passaram a apresentar uma conclusão, o que demonstra que os alunos identificaram a lacuna da qual as suas produções textuais iniciais padeciam. Interessante é também problematizar como é que os aprendentes aí terão chegado. Com isso constatamos apenas duas notas de revisão sobre tal lacuna – “tem conclusão” (grupo-revisor 4) e “tem conclusão e a nosso ver está bem feita” (grupo-revisor 1). Mas, destas duas, a primeira dirige-se ao grupo 1, que não incorreu em tal erro, sendo que só a segunda se dirige a um grupo faltoso – o 5. Assim sendo, resta-nos deduzir que os grupos-autores podem ter percebido a falta, pelo menos fundamentalmente, com base na análise do guia de revisão facultado (não se pondo também de parte que o grupo 5 poderá ter sido despertado para esta questão através da nota de revisão do seu grupo-revisor, sabendo-a incorreta). No que concerne à coerência da conclusão, o grupo inicialmente faltoso não melhorou o texto a este nível, na versão reescrita, continuando a defender, nos argumentos apresentados, a feitura e a não-feitura da cama, terminando o texto, todavia, apenas com “Por isso diz à tua mãe que não precisas de fazer a cama”. No entanto, a verdade é que, em termos gerais, trata-se do grupo que registrou uma das maiores – se não mesmo a maior – evolução. E, de fato, atendendo à quantidade (sete) e, especialmente, à qualidade das notas de revisão feitas pelo grupo-revisor 3 – as quais se limitaram a apresentar uma série de constatações gerais, de onde resultou uma grave dificuldade de compreensão/localização por parte do grupo-autor –, não julgamos abusivo considerar que a grande evolução manifestada por este grupo se terá assim devido à própria revisão que fizera do seu próprio texto. Quanto à modalidade de conclusão, a “(re) apresentação da opinião sobre o tema/assunto” foi a preferida – o que não nos espantou, por ser a mais comum –, tendo sofrido um aumento de dois valores (de dois para quatro textos). Em segundo lugar, encontramos o “fecho com um apelo ao (eventual) destinatário”, tendo-se passado de um para dois textos, ao passo que a frase lapidar não marcou presença em qualquer conclusão.

c.3) Materialidade da língua

O somatório de indicadores que integram a “materialidade da língua” – selecionados dentre os incluídos no guia para a revisão do artigo de opinião – consiste num conjunto de elementos ligados a aspectos formais de produção, agrupados em quatro grupos: parágrafos, sintaxe, léxico e apresentação. Ora, acontece que, apesar de terem sido escassos os minutos entre a escrita das duas versões textuais, a verdade é que as melhorias foram indiscutíveis. Além disso, o fato de a totalidade dos parâmetros ter estado presente no guia de revisão facultado e o de terem sido desta área os maiores índices de notas de revisão concorrem para nos fazer acreditar na eficácia – ainda que não absoluta – do guia mencionado, quer junto do grupo-revisor quer do próprio grupo-autor.

MATERIALIDADE DA LÍNGUA		Versão textual		
		Inicial	Reescrita	
		Nº de textos		
Parágrafos	Espaçamento antes do parágrafo	2	5	
	Número			
	1	1	0	
	2	1	0	
	3	2	2	
	4	1	2	
	5	1	1	
	6	0	0	
	7	0	1	
	Extensão similar	2	5	
Introdução por conectores textuais	0	4	2	
	1	1	1	
	2	1	1	
	3	0	2	
Sintaxe	Erros sintáticos	0	2	6
		1	3	0
		2	1	0
	Erros (flagrantes) de pontuação	0	1	2
		1	0	1
		2	0	0
		3	0	0
		4	0	0
		5	2	1
		6	0	0
		7	0	1
		8	1	1
		9	1	0
		10	1	0

MATERIALIDADE DA LÍNGUA			Versão textual	
			Inicial	Reescrita
			Nº de textos	
Léxico	Erros ortográficos	0	0	3
		1	2	1
		2	0	0
		3	0	1
		4	0	0
		5	1	1
	Formas verbais opinativas	6	1	0
		0	3	1
	Conjunções e locuções causais	1	3	5
		0	0	1
		1	3	3
	Apresentação	2		3
Caligrafia (facilmente) legível		4	6	
Respeito pelas margens		2	6	
Boa apresentação gráfica		3	6	

Tabela 3: Materialidade da língua: resultados

Apesar de a tabela acima apresentar os resultados obtidos no geral, destacaremos, em seguida, alguns desses mesmos resultados, ainda que fazendo também referência aos respectivos grupos de alunos.

A evolução na categoria “Parágrafos” foi especialmente significativa. Na subcategoria “Espaçamento antes do parágrafo”, a subida foi de três valores (de dois para cinco textos). Em relação ao “Número”, se o número mais baixo de parágrafos por texto tinha sido de um nas versões textuais iniciais, esse número subiu para os três com as versões reescritas. As maiores subidas pertenceram aos grupos 3 e 4, respectivamente, de um para quatro e de quatro para sete. Quanto à “extensão similar” dos parágrafos, o significado desta expressão era, inicialmente, desconhecido para a totalidade dos alunos. No entanto, as explicações apresentadas no guia de revisão foram suficientes para estes terem sentido à vontade para elaborar as notas de revisão a tal relativas: quatro, em seis possíveis. E, quer se acredite no poder das notas de revisão, quer no da revisão dos próprios grupos-autores, é impossível negar a melhoria registrada: subida de dois para cinco textos. Quanto ao número de parágrafos introduzidos por conectores textuais, se, inicialmente, havia quatro textos com zero, esse valor desceu para dois, passando a haver dois textos com três, ao passo que, nas versões textuais iniciais, o número máximo havia sido de dois parágrafos, num só grupo. Porém, conforme apresentamos, no guia de revisão, exemplos de conectores textuais, esperávamos que todos os grupos os usassem (esses ou outros) – o que, como vimos, não aconteceu. Um exemplo disso é o que diz o excerto a seguir, a título meramente exemplificativo, o grupo 1: “Não utilizámos,

porque nós ao realizar o texto fizemo-lo para ser original; para ser original tem de ser como nós gostamos; se não gostássemos de pôr aquilo não púnhamos”.

A evolução registrada na categoria “Sintaxe” revelou o trabalho também aí desenvolvido. Relativamente aos erros sintáticos, os textos reescritos não apresentaram nenhum, embora, de início, só dois grupos tenham tido tal desempenho. Quanto aos erros de pontuação, a melhoria não foi assim tão significativa, já que a subida do número de textos com zero erros é de apenas um valor: de um para dois textos. O caráter, porventura, (mais) subjetivo deste domínio poderá ter feito com que apenas dois grupos-revisores se manifestassem, embora não de forma completamente correta: enquanto a observação “A pontuação está bem feita.” do grupo-revisor 1 não corresponde à verdade, a observação “Não tem uma pontuação lógica; têm vírgulas onde não precisam.” do grupo-revisor 4, apesar de verdadeira, parece-nos não estar particularmente bem formulada de forma a poder ajudar os grupos-autores.

Na categoria “Léxico”, se nenhuma das versões textuais iniciais havia apresentado zero erros ortográficos, foram três os textos reescritos em que tal aspecto se verificou. A melhoria mais acentuada registrou-se, precisamente, no grupo com mais dificuldades (grupo 6): de seis para um erro. Mas o seu grupo-revisor (3) não se coibiu de acentuar tal fragilidade na nota de revisão: “Dão muitos, mas muitos erros.”. No entanto, a humildade de tal grupo-autor foi inequívoca: “Fizeram bem em corrigi-los [entenda-se: os erros].”. Dos seis textos, só dois apresentaram uma subida de incorreções neste campo: o grupo 2 – de dois para três – e o grupo 5 – de um para cinco. Trata-se, afinal, dos dois únicos grupos que não contaram com os comentários dos respectivos grupos-revisores (6 e 1, respectivamente), o que nos leva, novamente, a refletir sobre o papel que as notas de revisão desempenharam na evolução dos textos. No entanto, se, no primeiro caso, pelas palavras do próprio grupo, tudo indica que este não as teria aproveitado caso tivessem existido; no segundo, pensamos que a existência das notas de revisão teria funcionado como um importante estímulo para a reflexão e a resolução das dificuldades sentidas pelo grupo-autor. Já no que diz respeito à presença de formas verbais opinativas, a frequência registrada é francamente baixa, atendendo ao gênero textual estudado. As formas verbais usadas pertencem apenas a dois verbos: “pensar” e “achar”, que são, afinal, os mais comuns e nem a presença da sugestão do verbo “defender”, no guia de revisão, fez com que este passasse a integrar alguns dos textos. Quanto ao item “conjunções e locuções causais”, as primeiras viram a sua utilização diminuída (embora, reconheça-se, de forma pouco significativa), além de também não se ter registrado qualquer diversificação: utilizou-se, tão-só, o “porque”. Relativamente às segundas, estas não foram usadas em nenhum texto.

A apresentação da produção textual – considerada por alguns como um aspecto de somenos importância (relativamente ao conteúdo) – não

foi exceção, no que diz respeito à evolução dos textos. De fato, o dar a ler o texto a outro grupo e o ter acesso ao *feedback* de tal leitura através das notas de revisão fizeram com que os grupos-autores tivessem mais presente a necessidade de se preocuparem com um parâmetro essencial para que a mensagem fosse efetivamente transmitida, além de terem tido a possibilidade de aceder aos efeitos suscitados nos colegas pelos seus textos. A objetividade – se este termo nos é permitido – de tais parâmetros parece-nos (também) ter motivado a significativa frequência das notas de revisão neste plano, as quais, a nosso ver, terão contribuído – pelo menos, em grande escala – para todos os textos reescritos terem cumprido os três critérios concernentes à apresentação, ao contrário das produções textuais iniciais, em que o valor de textos mais elevado obtido num dos critérios tinha sido de quatro textos.

(Breves) Considerações de síntese sobre as potencialidades e limites da (re)escrita colaborativa

A complexidade inerente ao processo de escrita fez-nos estar conscientes, desde o início, de que não poderíamos acalentar a esperança de uma metamorfose radical a nível das concepções e das práticas escriturais por parte dos discentes, graças, tão-só, a uma (e a primeira, aliás) experiência de escrita em moldes colaborativa. Na verdade, o processo de apropriação de capacidades escriturais constitui-se como um movimento gradual e não linear. No entanto, tal aspecto não nos demoveu de querer problematizar as potencialidades e os limites de uma abordagem colaborativa da escrita, equacionando o papel do outro e da interação com o outro no processo de construção de práticas, discursos e concepções, no caso, escriturais (ROJO, 2003, p. 185).

E, com efeito, consideramos que, se este projeto teve um saldo tão positivo, será que, perante as tamanhas dificuldades escriturais da maioria dos alunos, não se deveria apostar mais na formação, em cada turma, de grupos heterogêneos de estudantes, com distintas capacidades e dificuldades atinentes à escrita, de molde a fomentar a aprendizagem pela entreaajuda, em que, em conjunto, se superassem a si próprios? De fato, e também de acordo com as entrevistas de explicitação realizadas aos vários grupos, todos se manifestaram a favor de trabalhos de escrita em grupo, estando cientes das virtudes inerentes a este tipo de trabalho, apesar de também não se terem mostrado alheios aos respectivos limites. No que diz respeito ao sujeitar os seus textos a grupos-revisores, formados por colegas, nem sempre os grupos-autores, na verdade, acolheram da melhor forma as notas de revisão elaboradas, como se não lhes tivessem reconhecido a legitimidade de “revisores-corretores” que (tendem a) reconhecem(r) ao professor. No entanto, será que também não se deveria acreditar (mais) nas capacidades dos alunos, dando-lhes disso prova, ao encarregá-los, mais

frequentemente, por exemplo, da revisão/correção de seus textos e de colegas? Será que não se deveria mostrar (mais) à turma que todos os alunos, com mais ou menos dificuldades, têm condições para realizar tal tarefa? Consideramos que foi fundamentalmente esse pouco reconhecimento de legitimidade ao grupo-revisor por parte de alguns grupos-autores que pode ter justificado o fato de estes terem se deixado nortear, em não raros casos, em exclusivo ou em grande parte pelo próprio guia de revisão, o qual teve um papel indiscutivelmente relevante na evolução dos textos. Estamos também convictas de que embora com este trabalho se tente responsabilizar mais os alunos pelo processo de ensino-aprendizagem, a professora (investigadora, neste caso) continua a desempenhar um papel central e indispensável, seja para orientar os alunos, seja para (re)mobilizar para o trabalho, seja para gerir conflitos das, aos diversas ordens.

Assim, ao equacionarmos todas estas considerações finais e recordando tanto a atuação dos alunos em sala de aula, como a própria análise das produções textuais, acreditamos, tal como os discentes, que estas sessões de trabalho foram "Fixe!" (grupo 3). Por quê? Deixemos ainda falar os alunos: "foi uma aula diferente" (grupo 3), "não precisámos de livros, não precisámos de dar matéria" (grupo 4), "foi divertido, porque nos juntámos em grupo, conversámos, falámos..." (grupo 5), "Foi bom, não tivemos que estudar..." (grupo 6). Afirmção última esta que muito questiona as nossas práticas habituais de ensino da escrita, já que, pelas suas palavras, parece possível depreender que a aprendizagem, na pesquisa em estudo, foi feita de uma forma natural.

Notas

* Bolsista de pós-doutorado da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Portugal. E-mail: lucianagraça@ua.pt

** Professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Portugal. E-mail: lpereira@ua.pt

¹ Texto produzido no âmbito do Projeto de investigação PROTEXTOS – Ensino da Produção de Textos no Ensino Básico, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CPE-CED/101009/2008) e pelo Programa COMPETE: FCOMP-01-0124-FEDER-009134 (Programa Operacional Temático Fatores de competitividade do Quadro Comunitário de Apoio III e participado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER). Projeto este coordenado pela Professora Doutora Luísa Álvares Pereira e desenvolvido na Universidade de Aveiro. Este texto foi também elaborado no âmbito do projeto de pós-doutorado de Luciana Graça, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BPD/75952/2011) e com supervisão científica de Luísa Álvares Pereira e Joaquim Dolz.

² Doutoramento realizado com o financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia e desenvolvido na Universidade de Aveiro (2005-2009), sob a orientação da Professora Doutora Luísa Álvares Pereira.

³ Consultar, por exemplo, a seguinte página eletrônica: <<http://abracadabradavida.blogspot.pt/2011/09/se-nao-vos-apetece-fazer-cama.html>>.

⁴ Apesar de termos corrido o risco de os alunos copiarem para os seus textos algumas das informações aí apresentadas. Porém, como a possibilidade de a maioria dos alunos – se não a totalidade – desconhecer a temática em causa era muito elevada, consideramos ser preferível certificarmos-nos de que estes partiriam para a escrita com uma base comum de conhecimentos.

⁵ A nossa opção pela última modalidade acima mencionada prendeu-se com a tentativa de evitar a repetição das mesmas informações, já dadas oralmente. Em relação às tarefas do grupo-revisor, são estas as seguintes: ler o guia para a revisão de um texto de opinião; ler o texto que é objeto de revisão; reler, se necessário, o referido guia; identificar, no texto a ser revisto, falhas, lacunas... – quer as relativas aos parâmetros apresentados no guia quer de outra natureza; numerar essas lacunas – não só no próprio texto (quando possível) como também na folha destinada às notas de revisão; explicar, na folha destinada às notas de revisão, o porquê de tais chamadas de atenção. Quanto às tarefas do grupo-autor: reler o texto por si produzido; ler as notas de revisão; discutir e decidir sobre as eventuais alterações a serem efetuadas, reescrever o texto.

⁶ Aos grupos-autores 1, 2, 3, 4, 5 e 6 couberam, em sorte, os grupos-revisores 4, 6, 2, 5, 1 e 3, respectivamente.

⁷ Referência A: estudo realizado por cientistas no Reino Unido.

⁸ Referência B: fazer ou não fazer a cama//fazer a cama//não fazer a cama.

⁹ Sem que os grupos-autores se limitem a um mero “sim” e “não”.

¹⁰ Como os próprios conceitos de “introdução”, “desenvolvimento” e “conclusão” o podem desde logo (também) sugerir.

Referências

ADAM, Jean-Michel. **Les textes**: types et prototypes. Paris: Nathan, 1992.

AMOR, Emília. **Littera – escrita, reescrita, avaliação – um projecto integrado de ensino e aprendizagem do Português**: para a construção de uma alternativa viável. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul et al. **Le fonctionnement des discours**: un modèle psychologique et une méthode d’analyse. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.

BUCHETON, Dominique. **Ecriture réécrites**: récits d’adolescents. Paris: Peter Lang, 1995.

CAMPS, Anna et al. **Secuencias didácticas para aprender a escribir**. Barcelona: Editorial Graó, 2003.

CASSANY, Daniel. **Construir la escritura**. Barcelona: Paidós, 1999.

CHANQUOY, Lucile. Revision processes. In: BEARD, Roger; MYHILL, Debra; RILEY, Jeni; NYSTRAND, Martin (Eds.). **The sage handbook of writing development**. London: SAGE Publications, 2009, p. 80-98.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste. **Argumentar para convencer**. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Navarra: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura, 1996.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard (Dir.). **Pour un enseignement de l'oral**. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, 2000.

GOMES, Helena Sofia. **Reescrita colaborativa**: da interacção ao reflexo na escrita individual. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2006. (Dissertação de mestrado).

GRAÇA, Luciana. **O papel das ferramentas didácticas nas práticas docentes de escrita**. A análise do objecto ensinado numa sequência didáctica do texto de opinião no Ensino Básico. Universidade de Aveiro, 2010. (Tese de Doutoramento).

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais**. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, 2001.

PEREIRA, Luísa Álvares; BARBEIRO, Luís Filipe. A revisão textual acompanhada como estratégia de ensino da produção escrita. In: LUNA, Maria José de Matos; SPINILLO, Aline Galvão; RODRIGUES, Siani Gois (Eds.), **Leitura e produção de texto**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010, p. 51-80.

PEREIRA, Luísa Álvares; CARDOSO, Inês (Eds.). **Reflexão sobre a escrita**. O ensino de diferentes géneros de textos. Aveiro: UA Editora, 2013.

PEREIRA, Luísa Álvares. **Escrever em Português**: didácticas e práticas. Porto: Edições Asa, 2000.

_____. **Das palavras aos actos**: ensaios sobre a escrita na escola. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

PEREIRA, Luísa Álvares, ALEIXO, Conceição, CARDOSO, Inês; GRAÇA, Luciana. The teaching and learning of writing in Portugal: The case of a research group. In: BAZERMAN, Charles; KRUT, Robert; LUNSFORD, Karen; MCLEOD, Susan; NULL, Suzie; ROGERS, Paul; STANSELL, Amanda (Eds.), **Traditions of writing research**. Oxford: Routledge, 2010, p. 58-70.

PEREIRA, Sónia. **Efeitos de uma sequência didáctica em textos escritos no 1º CEB**: o relato. Universidade de Aveiro, 2007. (Dissertação de mestrado).

PLANE, Sylvie. **Apprendre l'écriture**: questions pour la didactique, apports de la didactique. *Pratiques*, 2002, p. 7-13, 115-116.

ROCHA, Gladys. O papel da revisão na apropriação de habilidades pela criança. In: VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003, p. 69-83.

ROJO, Roxane. Revisitando a produção de textos na escola. In: VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto** – o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFGM, 2003, p. 185-205.

SANTANA, Inácia. **A aprendizagem da escrita**. Estudo sobre a revisão cooperada de texto. Porto: Porto Editora, 2007.

Recebido em: fevereiro de 2014.

Aprovado em: março de 2014.