

Estratégias de aprendizagem na produção escrita em português língua adicional: proposta de materiais didáticos para níveis iniciais

Ângela Cristina Ferreira de Carvalho¹ accarvalho@letras.up.pt

RESUMO:

Sendo a escrita uma atividade complexa e recursiva (Flower & Hayes 1981) que, frequentemente, intimida aprendentes e ensinantes, sobretudo em Língua Adicional (LA) (Barbosa 2012; Figueiredo 2013), esta fica frequentemente remetida para fora da sala de aula, sem se enfatizar a importância das fases da escrita.

De acordo com a literatura, os aprendentes prestam menos atenção à planificação em LA (Barbosa 2012; Raimés 1983a) e apresentam mais dificuldades na textualização e revisão pelo conhecimento limitado da língua-alvo (Barbosa 2012; Vigner 2009), o que resulta, por vezes, em interferência da língua materna (LM) e/ou de outras LA, evitamentos e produções segmentadas, pouco coesas ou coerentes (Barbosa 2012). As dificuldades dos escreventes em LA podem ainda relacionar-se com referências culturais provenientes da LM ou de outras LA (Barbosa 2012).

Atendendo à complexidade que implica o ato de escrever em LA (Barbosa 2012), à importância que tem no desenvolvimento da competência de produção escrita a sua aprendizagem explícita (Duarte 2003) e a metarreflexão, considera-se fulcral investir numa aprendizagem estratégica que permita ao aprendente autorregular-se e tornar-se um escrevente mais autónomo.

Partindo da identificação das estratégias de aprendizagem a que alunos de Português LA dizem recorrer, concretamente na produção de uma narrativa escrita (Carvalho 2013), assim como da prática docente junto de aprendentes do nível A, considerou-se importante desenhar e implementar materiais didáticos que visem contribuir para o desenvolvimento da competência de produção escrita de textos simples, em consonância com o recomendado para este nível (Conselho da Europa 2001).

PALAVRAS -CHAVE: escrita; português língua adicional; estratégias de aprendizagem; material didático.

ABSTRACT:

Since writing is a complex and recursive activity (Flower & Hayes 1981), which often intimidates learners and teachers, especially in Additional Language (AL) (Barbosa 2012; Figueiredo 2013), this activity is often left out of the classroom without emphasizing the importance of the different phases of writing.

According to the literature, learners pay less attention to planning in AL (Barbosa 2012; Raimés 1983a) and present more difficulties in writing and revising due to the limited knowledge of the target language (Barbosa 2012; Vigner 2009). This fact sometimes results in interference from the mother tongue (MT) and / or other ALs, avoidance, and productions that are segmented, poorly cohesive or coherent (Barbosa 2012). The difficulties of writers in AL can also be related to cultural references from MT or other ALs (Barbosa 2012).

Given the complexity of writing in AL (Barbosa 2012), the importance of explicit learning (Duarte 2003) and meta-reflection, it is considered crucial to invest in strategic learning that allows the learner to self-regulate and become a more autonomous writer.

¹ Doutora; Faculdade de Letras da Universidade do Porto – FLUP.

Based on the identification of the learning strategies which Portuguese AL students claim to use, specifically in the production of a written narrative (Carvalho 2013), as well as of the teaching practice with level A learners, it was considered important to design and implement didactic materials which aim to contribute to the development of the competence of production of simple texts, in line with what is recommended at this level (Council of Europe 2001).

KEYWORDS: writing; Portuguese additional language; learning strategies; didactic materials.

Introdução

Como sabemos, a escrita é uma atividade complexa e recursiva (Flower & Hayes 1981) que, não raro, intimida não só aprendentes mas também ensinantes, sobretudo quando se fala da escrita em Língua Adicional (LA) (Barbosa 2012; Figueiredo 2013), ficando frequentemente remetida para fora da sala de aula (por ser considerada uma perda de tempo em aula ou uma atividade eminentemente solitária), sem se enfatizar a importância das fases de planificação, textualização e revisão.

No entanto, considera-se, tal como Cassany (2008: 917), que sem contemplar a escrita no processo de ensino-aprendizagem de uma língua não há uma aprendizagem integral da mesma, além de a escrita permitir a participação do aprendente, de forma digna e autónoma, no contexto onde essa língua é usada: “Si no es posible sobrevivir dignamente en el mundo actual sin escribir, cabe preguntarse si se puede aprender una L2/LE sin escribir”.

Alguns dos aspetos que caracterizam esta atividade complexa são a comunicação diferida, descontextualizada e sem partilha de contexto físico, e por isso altamente abstrata, a autonomização relativamente à realidade e a existência de um interlocutor do escrevente que, por vezes, é uma mera construção mental. Por outro lado, a comunicação escrita dispõe, habitualmente, de mais tempo do que a oral espontâneo, possibilitando a inclusão de mais informação e mais detalhes, uma alta densidade léxica, o evitamento de repetições e a possibilidade de elaborar um texto o mais claro e correto possível. O processo (recursivo) de escrita permite e requer, assim, os (sub)processos de planificação, textualização e revisão.

1. Escrita em língua adicional

De acordo com a literatura, os aprendentes prestam menos atenção à planificação em LA (Barbosa 2012; Raimés 1983a) e apresentam mais dificuldades na textualização e revisão pelo conhecimento limitado da língua-alvo (Barbosa 2012; Vigner 2009), o que resulta, por vezes, em interferência da língua materna (LM) e/ou de outras LA que conhecem, evitamentos e produções segmentadas, pouco coesas ou coerentes (Barbosa 2012) e recurso à LM e/ou a outras LA por limitação linguística na língua-alvo (Vigner 2009). As dificuldades dos escreventes em LA podem ainda relacionar-se com a sua visão do mundo e com referências culturais provenientes da LM e/ou de outras LA (Barbosa 2012). Não devemos esquecer que o aprendente não é uma tábua rasa, como sublinha o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001) e que cada um é portador de uma mundividência que importa conhecer de forma consciente, pondo-a em diálogo com a mundividência do professor e dos restantes colegas, de forma a privilegiar um ambiente plural e não etnocêntrico:

[o] aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de actuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se **plurilingue** e desenvolve a **interculturalidade**. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais. (Conselho da Europa 2001: 74)

Alguns autores sublinham igualmente a motivação que as atividades de escrita em LA podem introduzir, dado que a aprendizagem da escrita anda frequentemente associada à aprendizagem da própria língua (Barbosa 2012; Raimés 1983b; 1998).

Atendendo à complexidade a nível cognitivo, linguístico, social, cultural e atitudinal que implica o ato de escrever em LA (Barbosa 2012), à importância que tem

no desenvolvimento da competência de produção escrita a sua aprendizagem explícita (Duarte 2003) e a metarreflexão, considera-se fulcral investir numa aprendizagem estratégica e que permita ao aprendente autorregular-se e tornar-se um escrevente mais autónomo.

2. Estratégias de aprendizagem no ensino-aprendizagem de uma língua adicional

A aprendizagem estratégica orientada para a autorregulação e autonomia do aprendente passa pelo recurso a estratégias de aprendizagem (EA) entendidas como

resultado de uma ação refletida, potencialmente consciente, por parte do aluno, em que se orquestram saberes e competências, articulados com a natureza das tarefas a realizar e dos objetivos a cumprir, de forma a aumentar a eficácia da aprendizagem. (Carvalho 2013: 66)

De acordo com Vandergrift (2001: 6), o facto de o aluno diagnosticar, planear e monitorizar as suas ações é a chave para a sua autonomia enquanto aprendente de uma língua: “It is now generally recognised that language learning strategies are the key to learner autonomy”.

Nos anos 70 do século XX deu-se início aos estudos que se debruçavam sobre a definição do conceito de EA e da sua categorização (Rubin 1975; Stern 1975). Partindo da definição proposta em 1975 por Joan Rubin, podemos verificar que há alguma vagueza na definição de EA: “the techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge” (Rubin 1975: 43). O carácter difuso da definição de EA encontra-se presente em outros estudos de diversos autores, comprovando a dificuldade em definir o conceito. Apesar dos muitos trabalhos na área, o conceito de EA apresenta-se para alguns autores como pouco preciso e não consensual (Ellis & Sinclair 1994; Griffiths 2003).

Para o presente estudo, dentre as classificações de EA disponíveis na literatura, optou-se pela taxonomia de O'Malley e Chamot (1990), baseada na psicologia cognitiva, pelo seu carácter sintético, rigoroso, robusto do ponto de vista teórico e por se crer ser de fácil manuseio para ensinantes da área.

Abaixo apresenta-se esquemática e brevemente a taxonomia de O'Malley e Chamot (1990), podendo-se verificar que se constitui numa tripartição de EA: metacognitivas, cognitivas e socioafetivas.

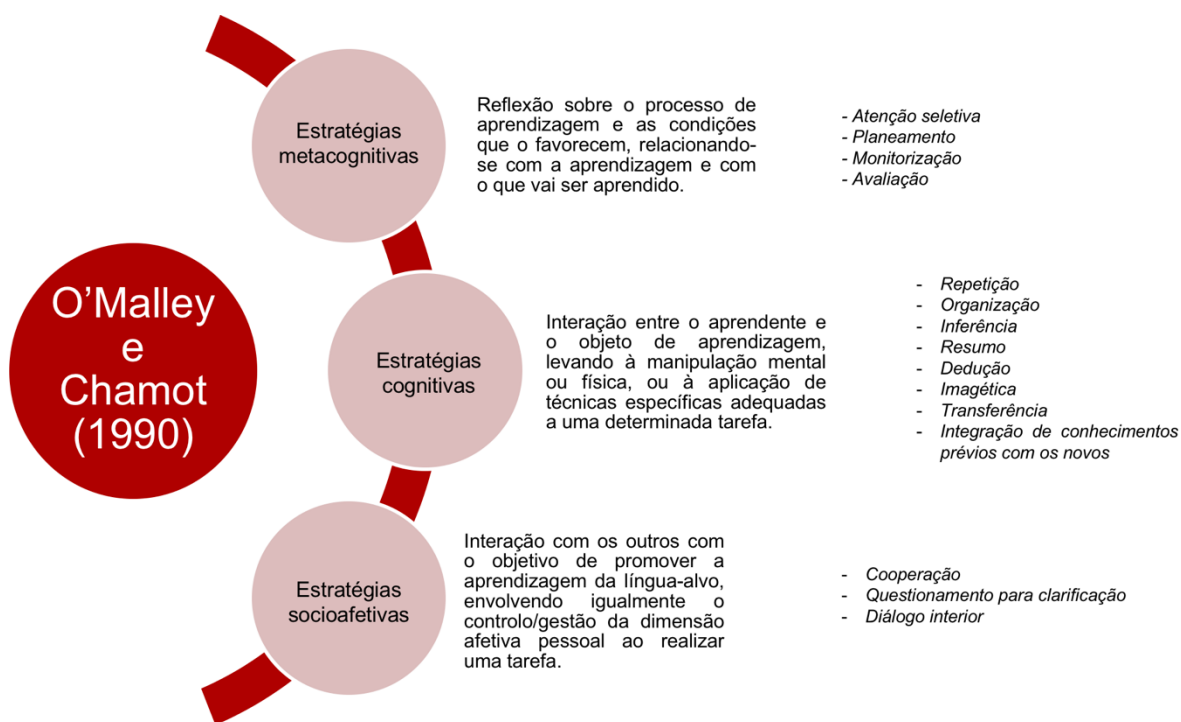


Figura 1: Estratégias de aprendizagem de acordo com a taxonomia de O'Malley e Chamot (1990)

Este modelo de classificação de EA engloba (i) a reflexão sobre o processo de aprendizagem e as condições que o favorecem (EA metacognitivas), (ii) a interação entre o aprendente e o objeto de aprendizagem (EA cognitivas) e (iii) a interação com outros agentes (falantes nativos, pares, professor), visando promover a aprendizagem da língua-alvo, envolvendo o controlo ou gestão da dimensão afetiva pessoal na realização de uma dada tarefa (EA socioafetivas).

3. Propostas de materiais didáticos

As propostas de materiais didáticos que se apresentam na continuação desta secção tomam em linha de conta os dados recolhidos e analisados no âmbito de uma investigação doutoral, realizada no contexto da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), entre 2009 e 2013 (Carvalho 2013), onde foi possível verificar a existência de uma relação significativa entre as estratégias de aprendizagem que os

aprendentes alegam usar para a redação de uma narrativa e o nível que esses aprendentes estão a frequentar (estudo aplicado a todos os níveis de A a C), em concreto no recurso a estratégias cognitivas na passagem do nível A1.2 para o A2 (Figura 2).

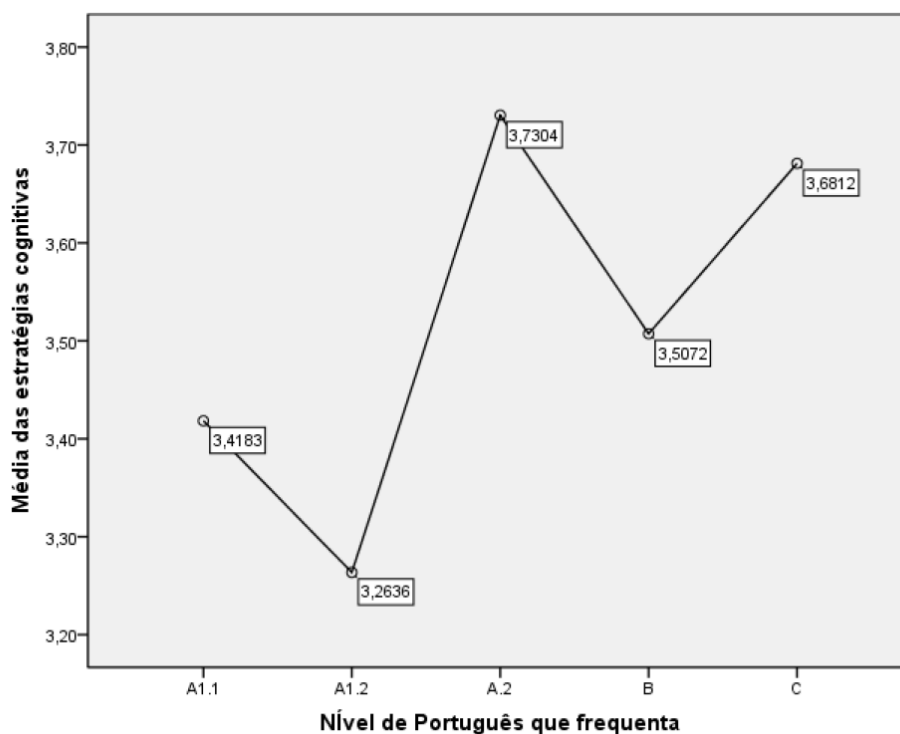


Figura 2: Média das estratégias cognitivas segundo o nível de português frequentado (Carvalho 2013: 262)

Neste estudo foi possível verificar que, as EA metacognitivas eram as mais utilizadas pelos estudantes, seguindo-se as cognitivas. No entanto, constatou-se que os itens “faço um plano do texto”, “penso nas dificuldades que posso ter no momento de escrever o texto” e “anoto as principais ideias sobre o tema do texto” foram os que obtiveram valores mais baixos dentre as estratégias metacognitivas. No que toca às estratégias cognitivas, os itens menos apontados pelos estudantes foram: “organizo o que vou escrever em palavras-chave”, “utilizo modelos textuais como exemplo”, “penso nos recursos linguísticos que vou utilizar (por exemplo, adjetivos, tempos/modos verbais,...)”, “reformulo o plano prévio do texto, se necessário”, “identifico os pontos fortes e fracos do texto”.

O estudo referido não permite generalizações, tendo-se tratado de um estudo de caso, mas permite observar aquilo que podem ser tendências que importa ter em atenção no momento de preparar materiais didáticos, nunca descurando as características do público de aprendentes a que se dirigem.

Tendo em mente os dados apresentados, as propostas que seguidamente vão ser apresentadas enfatizam os processos que dão corpo à escrita, já que

[o] produto escrito inclui tanto o texto final como os sucessivos ensaios que o escritor vai produzindo ao longo do **processo** da escrita. Estes resultados parciais têm uma grande importância já que, desde o próprio momento da sua produção, passam a actuar como estímulo externo que se repercute nos processos, constituindo um ciclo de retro-alimentação que supõe a base fundamental do processo de revisão. (Figueiredo 2004: 80)

Acredita-se, assim, que a reflexão e o trabalho sobre o processo de escrita leva à otimização do próprio processo e do produto, através da identificação dos procedimentos a reavaliar, o que se deve refletir não só nas propostas didáticas elaboradas pelo docente, mas também na formação de professores, esperando-se uma mudança de crenças e práticas, no âmbito da produção escrita.

Por razão, optou-se por apresentar aqui material didático concebido por uma estudante² do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da FLUP, adaptado pela autora deste texto, após ter sido aplicado junto de alunos do Curso Anual de Português para Estrangeiros, da mesma instituição³.

No âmbito do Estágio Pedagógico a mestranda desenhou um percurso para um semestre dirigido a um grupo de estudantes a frequentarem o nível A2 (Conselho da Europa 2001), tendo começando por uma atividade de diagnóstico, a qual foi seguida de duas intervenções. A turma, para que foram concebidos os materiais que se apresentarão de seguida, encontrava-se a aprender português em contexto de

² Material original produzido por Madalena Pereira Roben, estudante do 2º ano do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, da FLUP, no ano letivo 2017/2018.

³ A produção e aplicação do material original enquadra-se na unidade curricular de Estágio Pedagógico, do mestrado mencionado na nota anterior, a qual contempla prática letiva supervisionada e a redação de uma dissertação que é sujeita a provas públicas. No âmbito da componente de prática letiva supervisionada do Estágio Pedagógico, todas as unidades letivas ministradas pelo professor estagiário são observadas pelo orientador de estágio adstrito, assim como por colegas de núcleo de estágio, se aplicável, sendo sujeitas a comentário reflexivo que cruza as visões de todos os participantes, incluindo os estudantes a quem se dirigiu a aula (através de questionário escrito).

imersão, no Porto (Portugal), e era heterogénea, tanto no que se refere a nacionalidades como a perfis linguísticos, sendo que a maioria dos estudantes tinha como LM o francês ou o espanhol. É importante referir que pela natureza do Estágio Pedagógico, a estudante apenas dispunha de 4 unidades letivas no semestre em causa.

Uma vez que o trabalho dos professores em formação está integrado e articulado com o trabalho letivo do professor orientador, considerou-se que a secção do exame final dedicada à produção escrita (da responsabilidade da autora do presente artigo) deveria seguir a metodologia de trabalho proposta ao longo do semestre, dado este se ter revelado frutífero.

Os exemplos que se seguem correspondem, pois, à fase de diagnóstico e à secção do exame final dedicada à escrita. Ambos os materiais aqui apresentados a título de exemplo, assim como os restantes que foram produzidos no âmbito da implementação do percurso didático desenhado pela mestranda, pretendem focar os (sub)processos de escrita e têm como pano de fundo a taxonomia de O'Malley e Chamot (1990).

O material didático de diagnóstico consistia na ficha de trabalho abaixo:

Data: ____/____/____

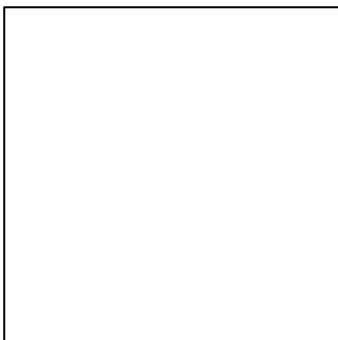
Nome do(a) aluno(a):

1. Observe atentamente as imagens abaixo.

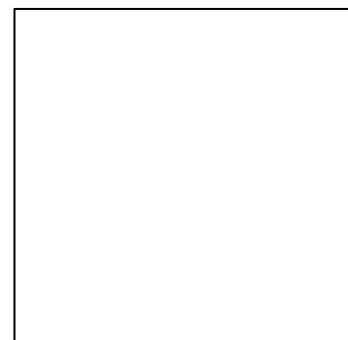
2. Imagine/escreva as atividades que a personagem que está no centro da página fez no fim de semana passado.



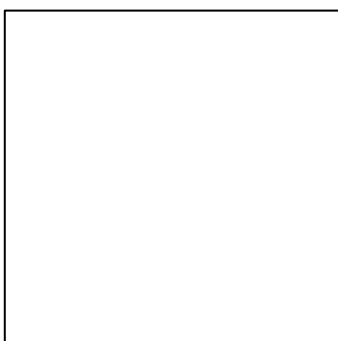
[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Francêsinha - Caf%C3%A9 Onital.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Francêsinha_-_Caf%C3%A9_Onital.jpg). Consult. 18/03/18



<http://www.msfl.ru/foto.png?i=15322&k=krasnij-cvet-avtomobilya-foto>. Consult. 18/03/18



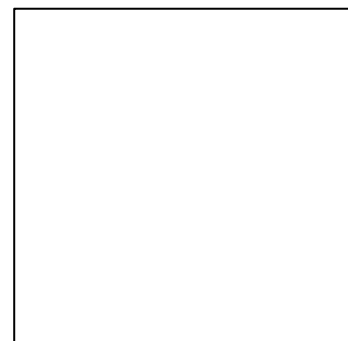
[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fundaci%C3%B3n Serralves o palacete de Miami.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fundaci%C3%B3n_Serralves_o_palacete_de_Miami.jpg). Consult. 18/03/18



<https://pixabay.com/en/people-man-famous-portrait-todd-2202472/>. Consult. 18/03/18



<https://www.101viajes.com/madrid/discotecas-madrid>. Consult. 18/03/18



3. Depois de observar as imagens, responda às seguintes perguntas relacionadas com elas.

a. Quem é a personagem/são as personagens?

b. Onde é que ela passou/elas passaram o fim de semana?

c. Indique as ações realizadas no sábado e no domingo.

No sábado:

De manhã	À tarde	À noite

No domingo:

De manhã	À tarde	À noite

➤ Se tiver mais informações pode registá-las na caixa abaixo.

--

4. Escreva um texto narrativo sobre o fim de semana da personagem/das personagens. Não se esqueça que deve ter uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão. Deve dar um título ao seu texto e pode começar com “No fim de semana passado” ou com outra forma adequada ao tipo de texto pedido. (entre 100 e 150 palavras)

5. Leia outra vez o texto e faça as alterações que considerar necessárias.

6. Faça a correção do texto do colega, que lhe foi dado, com outra cor. Pode basear-se nos seguintes aspetos.

- a. Uso de tempos verbais adequados.
- b. Conjugação verbal correta.
- c. Uso adequado de preposições (de lugar, com transportes, etc).
- d. Concordância de género e número.
- e. Correção ortográfica.
- f. Uso adequado de pontuação.
- g. Concordância entre as imagens e o texto.
- h. Texto bem estruturado (introdução, desenvolvimento e conclusão).

7. Comentários:

7.1. Do estudante corretor

Nome do estudante que corrigiu o texto _____

Cor da correção _____

7.2 Da professora estagiária

Cor da correção _____

A ficha de trabalho foi realizada em sala de aula, de forma individual, sem possibilitar aos estudantes o acesso a qualquer dicionário, até 7.1, numa aula de 120 minutos. 7.2., e a correspondente correção da professora estagiária, foi realizada posteriormente, fora do espaço de sala de aula.

Como se pode observar, houve a preocupação de dar relevância às fases de preparação (1.-3.) e revisão (5.-7.) ao atribuir apenas um item à textualização (4.). Se os próprios professores não demonstrarem atribuir importância a esses (sub)processos, dificilmente os alunos o farão.

De realçar que as imagens que constam de 2. não eram as mesmas para todos os estudantes, tendo-se produzido uma ficha por cada dois alunos, permitindo variar

o género e número das personagens do texto a redigir, bem com as referências culturais, históricas e geográficas. Em 4. além de se solicitar a redação do texto, o enunciado contempla a indicação da tipologia textual pretendida, assim de elementos básicos da organização de texto que devem ser tidos em consideração. Atendendo ao nível dos estudantes, e por se tratar de uma atividade de diagnóstico, optou-se por mencionar apenas estes elementos e fazê-lo de forma bastante simplificada e genérica. Quanto aos itens enunciados em 6., estes foram selecionados em função da observação da performance oral e escrita dos estudantes e das dificuldades por eles apresentadas.

Este material revelou-se adequado ao público-alvo, tendo possibilitado a identificação de aspetos em que os estudantes tinham de melhorar e a introdução de hábitos mais estruturados de autorregulação e reflexão metalinguística.

No que se refere à componente de produção escrita do exame final de conhecimentos, a que os estudantes foram sujeitos no fim do semestre, este harmonizou-se com a abordagem aplicada ao longo nas aulas, nomeadamente o uso de dicionário bilíngue, mas desta feita em suporte de papel, ficando evidente a opção por valorizar a planificação e a revisão textual e não só a textualização do mesmo, ou seja, valorizando o processo e o produto ao invés de apenas o último.

1. Observe a sequência de imagens abaixo.



A. PLANIFICAÇÃO

2. Antes de escrever o texto responda às perguntas abaixo.

2.1. Quem são as personagens da história?

2.2. Onde se passa a história?

2.3. Qual é o problema da história?

2.4. Como se resolve o problema relatado na história?

3. Organize as ações numa sequência temporal.

Linha do tempo	Presente
	

B. ESCRITA

4. Escreva a história da sequência de imagens. (mínimo 100 – máximo 150 palavras).
Não se esqueça de dar um título à sua história.

Ontem..._____

C. Revisão

5. Leia outra vez o seu texto e faça as alterações e as correções que considerar necessárias com caneta de outra cor.

Foi possível observar, ainda que de forma empírica, dado o estudo ainda se encontrar em curso e os dados em análise⁴, que os alunos demonstraram, no geral, com a intervenção da professora estagiária, evolução na produção de textos narrativos e que demonstraram habilidade crescente a nível da revisão. Pôde igualmente verificar-se uma produção textual, na maioria dos casos, mais adequada ao solicitado e mais correta a nível linguístico, de coesão e coerência textual, em resposta ao enunciado de produção de texto no exame final, em confronto com o enunciado do exame do 2º semestre do ano letivo 2016/2017, para o mesmo nível, que recorria à mesma sequência de imagens:

⁴ Relatório de estágio do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, da FLUP, de Madalena Pereira Roben, que se encontra em curso (trabalho orientado por Ângela Carvalho).

Conte a história da sequência de imagens abaixo. (mínimo 80 – máximo 120 palavras). Não se esqueça de dar um título à sua história.

[sequência de imagens]

Ontem..._____

(...)

Para além das atividades apresentadas nos exemplos, muitas outras se podem enunciar, pelo que se passa a listar um conjunto de atividades agrupadas por (sub)processo de escrita e às quais se tem vindo a recorrer com sucesso:

Planificação: legendagem de imagens; resposta a perguntas referentes às características da narrativa; anotação livre; criação de linha do tempo; reconto de um texto (escrito ou oral); interação oral para resposta a um guião de perguntas; interação com falantes nativos.

Textualização: escrita sem acesso a nenhum recurso, com acesso a dicionários e materiais auxiliares, com acesso a pares e professor; escrita individual, em pares ou em pequeno grupo.

Revisão: autorrevisão; revisão de pares; revisão livre ou orientada por parâmetros fornecidos pelo professor.

Outras atividades de natureza mais transversal têm vindo igualmente a ser propostas, a saber: reflexão e correção coletiva de erros (identificados pelo professor); realização individual de ficha de trabalho de escolha múltipla de erros (identificados pelo professor); reescrita do texto revisto, corrigido e comentado.

Por fim, considera-se pertinente incluir nesta secção mais prática uma ficha para verificação de estratégias de aprendizagem na produção escrita de narrativas em PLA, dado que esta se tem revelado de fácil manuseio pelos aprendentes,

podendo ser usada como lista de verificação, mas também como documento orientador de procedimentos no processo de produção escrita Carvalho (2013: 406).

1. Antes de escrever a narrativa

1.1. pensar no que vai escrever, em função do objetivo da atividade.	
1.2. anotar as principais ideias sobre o tema do texto.	
1.3. pensar nas dificuldades que pode ter no momento de escrever o texto.	
1.4. pensar em possíveis formas de solucionar os problemas.	
1.5. utilizar modelos textuais como exemplo.	
1.6. organizar o que vai escrever em palavras-chave.	
1.7. fazer um plano do texto.	
1.8. pensar nos recursos linguísticos que vai utilizar (por exemplo, adjetivos, tempos/modos verbais,...).	
1.9. usar materiais auxiliares (gramática, dicionário, fichas,...).	
1.10 pedir esclarecimentos	
1.10.1 ao(à) professor(a).	
1.10.2 a colegas.	
1.11 preparar a atividade com colegas.	

2. Enquanto escreve a narrativa

2.1. seguir as instruções.	
2.2. tentar estar concentrado(a).	
2.3. ter especial atenção aos aspetos em que normalmente tem mais dificuldades.	
2.4. usar materiais auxiliares (gramática, dicionário, fichas,...).	
2.5. corrigir-se quando se apercebe de que errou.	
2.6. ter em consideração o leitor/recetor a quem se dirige o texto.	

2.7. reescrever o texto, ou partes, quando vê necessidade de tornar mais claro algum aspeto.	
2.8. reformular o plano prévio do texto, se o achar necessário.	
2.9. tentar que o seu texto seja claro.	
2.10. pedir esclarecimentos	
2.10.1 ao(à) professor(a).	
2.10.2 a colegas.	

3. Depois de escrever a narrativa

3.1 reler o texto.	
3.2 verificar se seguiu as instruções.	
3.3. ver se cumpriu o objetivo da atividade.	
3.4 fazer as correções que achou necessárias.	
3.5 usar materiais auxiliares (gramática, dicionário, fichas,...), para corrigir o texto quando acha necessário.	
3.6 pedir esclarecimentos	
3.6.1 ao(à) professor(a).	
3.6.2 a colegas.	
3.7 identificar os pontos fortes e fracos do texto.	
3.8 tomar em consideração críticas/comentário sobre o texto e fazer reformulações, se achar necessário.	

4. Considerações finais

Os resultados preliminares apresentam-se encorajadores, necessitando, no entanto, de uma detida análise e interpretação dos dados recolhidos. É ainda de referir que os aprendentes se mostraram muito recetivos a uma abordagem menos tradicional do desenvolvimento da competência de produção escrita e que atividades do mesmo tipo podem ser aplicadas a níveis mais baixos de proficiência (a este propósito ver, a título de exemplo, Carvalho 2013: 320-321).

Os exemplos apresentados visam dar visibilidade à importância de produzir materiais didáticos adequados ao público-alvo e ao contexto de ensino-aprendizagem, que foquem a escrita enquanto processo.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Gabriela. *O ensino da escrita em Português Língua Segunda: Conceções e práticas dos professores do ensino secundário da Guiné-Bissau* (Tese de Doutoramento em Didáctica das Línguas Estrangeiras, não publicada). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal, 2012.
- CARVALHO, Ângela. *Estratégias de Aprendizagem na produção escrita em Português Língua Estrangeira: Estudo de caso*. (Tese de Doutoramento em Didáctica das Línguas Estrangeiras, não publicada). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal, 2013.
- CASSANY, Daniel. La expresión escrita. In SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad Española de Librería, 2008.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Asa, 2001.
- DUARTE, Isabel Margarida. *O relato de discurso na ficção narrativa. Contributos para a análise da construção polifónica de Os Maias de Eça de Queirós*. (Tese de Doutoramento em Linguística). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2003.
- ELLIS, Gail; SINCLAIR, Barbara. *Learning to learn English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- FIGUEIREDO, Olívia (2013). *Ensinar a escrever em LE: critérios didáticos* (handout), (18 novembro 2013) conferência aberta na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal, 2013.

- FLOWER, Linda; HAYES, John R. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, v. 32, n. 4, 1981.
- GRIFFITHS, Carol. Language learning strategy use and proficiency: The relationship between patterns of reported language learning strategy (LLS) use by speakers of other languages (SOL) and proficiency with implications for the teaching/learning situation (Tese de Doutorado em Filosofia, não publicada). Departamento de Educação da Universidade de Auckland, Nova Zelândia, 2003.
- OLIVEIRA, Carla; COELHO, Luísa. *Aprender Português 2*. Lisboa: Texto Editores, 2007.
- O'MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Anna Uhl. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- RAIMES, Ann. Anguish as a second language? Remedies for composition teachers. In FREDDMAN, Aviva; PRINGLE, Ian; YALDEN, Janice (Eds.), *Learning to write: First language/second language*. London: Longman, 1983a.
- RAIMES, Ann. *Techniques in teaching writing*. New York: Oxford University, 1983b.
- RAIMES, Ann. Teaching writing. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 18, 1998.
- RUBIN, Joan. What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, v. 9, n. 1, 1975.
- STERN, H. H. What Can We Learn from the Good Language Learner? *Canadian Modern Language Review*, v. 31, n. 4, 1975.
- VANDERGRIFT, Larry Foreword. In HARRIS, Vee et al. *Helping learners learn: Exploring strategy instruction in language classrooms across Europe*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.
- VIGNER, Gérard. *Le Français, langue seconde: Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris: Hachette Éducation, 2009.