

**Reescrita: domínio e alargamento dos recursos linguísticos**

**Luís Filipe Barbeiro**

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação (NIDE), Instituto Politécnico de Leiria

Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA)

barbeiro@ipleiria.pt

## Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um estudo que analisou as versões resultantes da atividade de reescrita textual por parte de alunos do quinto ano de escolaridade. A reescrita de uma passagem textual foi realizada na sequência das atividades de Leitura Detalhada e Reescrita Conjunta, de acordo com as propostas do programa Reading to Learn, um programa de base genológica, proposto por pedagogos da Escola de Sydney. O propósito do estudo foi verificar em que medida os alunos se apropriavam dos padrões linguísticos encontrados e colocados em relevo no texto original e nas etapas anteriores reutilizando-os e combinando-os com os seus próprios recursos linguísticos, ao efetuaram a tarefa de reescrita da passagem em causa. Por outro lado, também esteve em foco a questão se os alunos com menor sucesso escolar conseguiam apropriar-se dos padrões em causa de forma semelhante aos seus colegas de maior sucesso. Os resultados mostram que os alunos foram capazes de se apropriar dos padrões linguísticos colocados em foco, reutilizando-os, modificando-os e combinando-os com os seus próprios recursos. Os alunos considerados como tendo mais dificuldades não apresentaram diferenças significativas e mostraram-se capazes de realizar as tarefas de uma forma similar aos seus colegas de níveis classificativos mais elevados.

**Palavras-chave:** Escrita; Reescrita; Abordagem de base genológica; Ler para aprender.

## Abstract

This article presents the results of a study that analysed texts resulting from the activity of rewriting performed by fifth graders. The task was carried out following the activities of Detailed Reading and Joint Rewriting, in accordance with the proposals of the Reading to Learn programme, a genre-based approach that was developed by the pedagogues of the so-called Sydney School. The aim of the study was to determine the extent to which the pupils appropriated the language patterns highlighted in the original text, reusing and combining them with their own language resources when performing the task of rewriting that particular passage. The study also focused on the question whether low-achieving pupils managed to appropriate the language patterns at a similar level to their high-achieving classmates. The results show that the participants were able to appropriate the linguistic patterns, to reuse them and also to modify and combine them with their own resources. Those pupils who usually experience greater difficulties in reading and writing activities revealed no significant differences compared to the other pupils and were able to perform the tasks in a similar way to their high-achieving classmates.

**Keywords:** Writing; Rewriting; Genre-based approach; Reading to learn.

## 1. Introdução

Uma das dificuldades mais marcantes do ensino da escrita surge no campo intermédio, situado entre os aspetos estruturais do texto e os aspetos formais determinados pela sintaxe e ortografia. No nível estrutural, em associação a cada género, é possível encontrar já estabelecida a organização do texto num número restrito de partes e subpartes ou de etapas e fases (Rose & Martin, 2012; Rose, 2012). Esta organização global pode ser ensinada aos alunos para que eles a adotem no seu texto. No nível dos aspetos formais, encontramos o carácter imperativo das regras gramaticais e a representação ortográfica, a qual também detém a força de uma regra ou norma. A conformidade com estas regras e normas pode ser verificada nos textos dos alunos e serve de referência para assinalar incorreções. Entre estes dois níveis, situa-se um amplo campo de escolhas ao dispor dos alunos e que contribuirão, em grande medida, para o sucesso ou insucesso do seu texto. Estas escolhas dizem respeito às palavras utilizadas e aos padrões linguísticos, às expressões ou combinações de palavras, às construções oracionais e frásicas e à articulação entre as frases, à transitividade e coesão, mas também à avaliatividade, ou seja, à expressão de atitudes, emoções, avaliações (Martin, 2000; Martin & Rose, 2003; Halliday & Matthiessen, 2004; Martin & White 2005; Rose & Martin, 2012).

O domínio destes aspetos beneficia do alargamento do vocabulário e de construções linguísticas (que desejavelmente o aluno mobilizará no momento de escrever o seu texto). A leitura e a participação frequente e ativa em situações de uso dos textos, para realizar funções como transmitir informações e vivências, reais ou imaginárias, persuadir ou explicar, constituem meios importantes para que os alunos apreendam o léxico e os padrões de linguagem associados a diferentes tipos de texto, com os seus propósitos específicos. Também promovem a apreensão da estrutura textual e o conhecimento da forma das palavras. Contudo, este é um processo de apreensão moroso, uma corrente profunda essencial para construir o substrato que há de alimentar a compreensão e a produção de textos. Por outro lado, quando chegam à escola, os alunos apresentam níveis muito diferenciados de contacto com os livros e os textos e de participação em situações de leitura (Adams, 1990).

Os professores deparam-se, assim, com o desafio de incrementar o desenvolvimento da escrita dos alunos, no sentido de lhes possibilitar, também nesse campo intermédio, a realização de escolhas lexicais e a utilização de padrões linguísticos segundo níveis elevados de qualidade linguística e adequação ao tipo de textos a escrever. O desafio é ainda maior porque deverão fazê-lo proporcionando aos alunos com menores níveis de literacia o incremento das suas capacidades, de modo a atingirem o nível pretendido na realização da tarefa de escrita.

A instrução direta (como eventualmente poderá ser feita para a estrutura textual) apenas poderá ser feita parcialmente, face ao manancial de escolhas que o aluno deverá fazer. É possível treinar e relembrar articuladores importantes para determinado tipo de texto, assim como vocabulário essencial para determinado campo. Contudo, as escolhas poderão (ou poderiam) ser feitas por cada escritor e a cada passo da construção do texto, em relação a muitas outras palavras e construções (Barbeiro, 1999, 2003).

Para vencer esse desafio, têm sido exploradas algumas vias: a colaboração, na modalidade em que os alunos têm acesso ao conselho, orientação e sugestões do professor ou de escritores mais experientes, os quais desempenham um papel de facilitadores no processo de escrita (Graves, 1983; Lowry et al., 2004; Noël & Robert, 2004; Olry-Louis & Soidet, 2008; Martin, 2009; Christianakis, 2010; Pilloti & Chodorow, 2009; Gielen et al., 2010; Roth & Guinee, 2011); a revisão (que pode ser combinada com a colaboração), por meio da qual o aluno, para além de ir revendo o texto à medida que vai escrevendo (Flower & Hayes, 1980; Humes, 1983, Fitzgerald, 1987), vai avançado por uma série de rascunhos e versões (Graves, 1983; Horning & Becker, 2006); em muitos contextos, frequentemente, estas estratégias têm sido aplicadas sem a ativação de uma outra dimensão relevante que resulta do trabalho e do contacto com os textos: a modelação; esta dimensão é colocada em relevo pela abordagem baseada em género (*genre-based approach*) (Martin, 2009; Rose, 2012).

A pedagogia baseada em género, na perspetiva da denominada Escola de Sydney, apresenta um conjunto de princípios e procedimentos para o ensino da escrita, tendo por base a noção de género e o trabalho sobre o texto e como enquadramento teórico a linguística sistémico-funcional (Christie & Martin, 1997; Martin & Veel, 1998; Hyland, 2003; Halliday & Matthiessen, 2004; Avelar, 2008). Os projetos e trabalhos desenvolvidos no âmbito da Escola de Sydney permitiram estabelecer procedimentos e propostas pedagógicas orientadas para o desenvolvimento da literacia dos alunos, nas vertentes de

compreensão e de escrita de textos (Christie & Martin, 1997; Martin & Veel, 1998; Hyland, 2003; Halliday & Matthiessen, 2004; Avelar, 2008). Essas propostas são construídas de maneira a que os alunos com mais dificuldades (frequentemente por chegarem à escola com um nível mais baixo de contacto com os textos) possam alcançar o nível de sucesso desejado, ultrapassando a diferença em relação aos alunos mais bem-sucedidos (Rose, 2012). Para alcançar esse propósito, a estratégia da modelação desempenha um papel essencial, como se verifica na sistematização dos procedimentos de trabalho sobre o texto, através do ciclo de ensino/aprendizagem (Rothery, 1994; Rose & Martin, 2012).

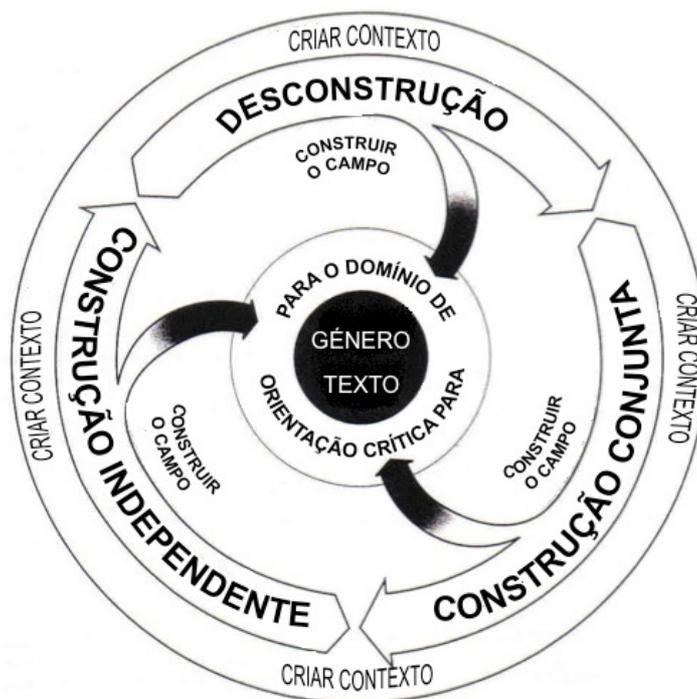


Figura 1 - Ciclo de ensino/aprendizagem - Rothery, 1994 (adaptação de Gouveia, 2014)

Como se pode ver na figura 1, o ciclo de ensino/aprendizagem desenvolve-se segundo três passos principais: Desconstrução (Deconstruction), Construção Conjunta (Joint Construction) e Construção Independente (Independent Construction). Tal como se pode ler na descrição de Martin (2012:12-3), a estratégia de modelação desempenha um papel essencial:

Deconstruction involves field building activities leading to teachers explaining a model text to students. The focus is on its social function, its name (...), its canonical staging (...) and where shared knowledge about language is available, discussion of sub-staging – including the key linguistic features composing the text. Joint construction involves building up a related field followed by teachers acting as a kind of scribe – composing (...), in front of the class, another model of the genre based on oral suggestions by students during the scribing process. (...). Then, providing teachers judge students to be ready, another related field is built up and students try writing on their own. The basic principle is for teachers never to ask students to write anything until they have discussed a model of the genre at stake with them, jointly constructed another model of that genre with them and decided they are ready for the independent writing task.

O nível correspondente à modelação das escolhas linguísticas está presente nas etapas da Desconstrução e da Construção Conjunta. Na Desconstrução, para além dos aspetos globais relativos à relação com o contexto e à organização estrutural em etapas e subetapas (fases), as características linguísticas ligadas ao género podem emergir. Na Construção Conjunta, essas características são retomadas e o professor desempenha ainda o papel de modelar a linguagem dos alunos, guiando-os através da interação que estabelece com eles, a fim de aproximar a linguagem do novo texto ao nível de sofisticação pretendido. Por outro lado, o trabalho com os textos, feito sob a perspetiva de focar o olhar também em características linguísticas, de que os alunos se apropriam para construir os seus textos, pode favorecer a atitude geral de prestar atenção consciente à linguagem utilizada nos textos que servem de modelo, levando a procura de apropriação da linguagem para além das características e expressões que foram explicitamente modeladas (Rose, 2011b).

Esta atenção à linguagem, segundo níveis mais específicos e de uma forma mais alargada do que o trabalho sobre os traços e padrões linguísticos associados a determinado género, levou ao desenvolvimento das propostas da Escola de Sydney, por meio do programa *Ler para Aprender (Reading to Learn / R2L)*, desenvolvido por David Rose e colaboradores. Este programa inclui novos ciclos de ensino-aprendizagem da escrita, em níveis mais específicos (Rose, 2012). Tal como afirma D. Rose, “the focus of activities in *Reading to Learn* goes beyond the overall features that are typical of the genre, to focus intensively on more variable patterns instantiated in the particular text being studied.” (Rose, 2011b)

## 2. Enquadramento pedagógico: o programa *Ler para Aprender (Reading to Learn / R2L)*

O programa *Reading to Learn (R2L)* desenvolve-se segundo três ciclos, focados em diferentes níveis do funcionamento dos textos, tal como é representado na figura 2 (Rose, 2012; Martin e Rose, 2012; Martin, 2012).



Figura 2 - Ciclos de ensino-aprendizagem do programa *Ler para Aprender*

Os passos do ciclo externo (Preparação para a Leitura/Preparing for Reading, Construção Conjunta/Joint Construction e Construção Individual / Individual Construction) aproximam-se do ciclo de ensino-aprendizagem, segundo o modelo de Rothery (1994). Na Preparação para a Leitura, o professor revela o texto, desconstrói-o, explicitando a ligação

ao campo e ao género e antecipando como ele se irá desenrolar, segundo uma organização marcada por determinadas etapas estruturais e elementos linguísticos ou de conteúdo salientes. Por meio desta síntese, o professor fornece um roteiro que apoiará a leitura. Quando esta tem lugar, já foi assegurada uma compreensão global e o aluno reconhece os passos em que assenta a construção do texto e os elementos que foram assinalados pelo professor. Para além da estrutura global, a desconstrução do texto pode ser aprofundada na sequência da leitura ou em articulação com ela, em relação a aspetos relevantes para a construção do significado, para a prossecução do objetivo do texto. A Construção Conjunta e a Construção Individual seguem basicamente os procedimentos já apresentados: “after preparing and Reading the model, the class constructs a new text together on the board, with the same structure as the model, with the teacher guiding. In Individual Construction, students then write their own texts, following the same model.” (Rose, 2012:3, livro 1).

Os passos do segundo nível, o ciclo intermédio (Leitura Detalhada /Detailed Reading, Reescrita Conjunta/Joint Rewriting e Reescrita Individual/Individual Rewriting), destinam-se a permitir aos alunos ler uma passagem textual com uma compreensão aprofundada, focada nas expressões linguísticas que foram objeto de escolha para o texto, e apropriar-se de determinados padrões linguísticos para a escrita dos seus próprios textos (Rose, 2012:4). Na Leitura Detalhada, o professor leva os alunos a identificarem e a realçarem palavras e expressões que quer colocar como foco da sua atenção. Para que todos alcancem sucesso nesta tarefa, o professor conduz a interação fornecendo apoios, escorando a realização da tarefa. As palavras e expressões realçadas são objeto de elaboração, por meio de definições, ativação de sinónimos, explicações, discussão, apresentação de vivências pessoais. Os alunos, por conseguinte, ficam com um conhecimento profundo do significado das palavras, que apreenderam de uma forma contextualizada na passagem em causa e no texto como uma unidade global. Para além disso, através da elaboração, puderam alargar relações, integrando essas palavras e expressões num campo da realidade e na constelação de palavras e expressões da língua, com as suas propriedades. Na Reescrita Conjunta, guiados pelo professor, os alunos reescrevem uma passagem do texto, apropriando-se da linguagem enquanto construtora de significados, “borrowing the same sophisticated language patterns from a literary text, or detailed content from a factual text. Students then practise the same task in Individual Rewriting” (Rose, 2012:4, livro 1).

O nível intermédio relaciona-se diretamente com as escolhas das palavras, das expressões e padrões linguísticos através das quais o texto será construído, diferenciando-se do nível global do ciclo externo: “Joint Construction is focused on using the global structure of model texts, preparing students to write whole texts with that structure. Detailed Reading and Rewriting focus on the patterns of language within and between sentences, preparing students to use those language patterns in their writing” (Rose, 2012:4, livro 1).

O terceiro nível de estratégias ou ciclo interno incide sobre o domínio de aspetos situados na base da competência linguística, como a escrita de frases e de palavras. Na perspetiva integrada defendida pelo programa *R2L*, as frases e palavras do texto (da passagem trabalhada na Leitura Detalhada) são aproveitadas para desenvolver a capacidade dos alunos combinarem palavras em frases e escreverem as palavras, de acordo com a ortografia correta.

### **3. Estudo empírico**

Como se deixou expresso, um dos níveis de estratégias do programa *R2L*, o ciclo intermédio, é dirigido para o domínio de padrões linguísticos. Estes são colocados em relevo nos textos (através da Leitura Detalhada) e os alunos deverão apropriar-se deles (através das estratégias de Reescrita Conjunta e Individual), reutilizando-os nos seus próprios textos.

Para a estratégia de Reescrita, o programa *R2L* estabelece um procedimento diferente entre os textos integrados no género *histórias* e os *textos factuais*. Para as histórias, o programa propõe a reescrita de uma nova história, que reutilize os mesmos padrões de linguagem, mas com novo conteúdo, ou seja, um novo campo (Rose, 2012:18, livro 5). Para os textos factuais, o programa propõe a reescrita do mesmo conteúdo, ou seja, o mesmo campo (tópico ou assunto), recorrendo-se a uma linguagem diferente, próxima da compreensão dos alunos, que foi trabalhada na atividade de Leitura Detalhada através da tomada de notas (Rose, 2012:30, livro 5).

Durante a implementação das estratégias do programa *Reading to Learn*, no contexto português, no âmbito do projeto europeu *Teacher Learning for European Literacy Education* (TeL4ELE), surgiu a questão de testar as suas propostas no sentido de observar o que acontece na reescrita de histórias, quando os alunos são chamados a reescrever a

mesma história ou a mesma passagem, na sequência do trabalho da Leitura Detalhada. Esta questão, representando um alargamento das propostas, não correspondeu a uma recusa de construir uma nova história (com o seu novo campo), mas surgiu da tentativa de construir um percurso para os alunos, que poderá ser progressivo, de reescrita e de apropriação de léxico e de padrões linguísticos. Este processo de apropriação poderá iniciar o seu percurso por meio da reutilização de palavras e expressões que surgiram no texto ou de palavras e expressões correspondentes que emergiram na interação conduzida pelo professor na Leitura Detalhada e, posteriormente, na Reescrita Conjunta. A mudança de campo e construção de uma nova história poderão não dar oportunidade semântica ou tornar mais difícil a inclusão desses termos, expressões ou construções, que, assim, não são diretamente consolidados, por meio de uma reutilização que se torne evidente para os alunos.

Por outro lado, o trabalho de construção da nova história pode ser dominado pela busca de conteúdo, que venha a ofuscar a atenção em relação aos padrões de linguagem pretendidos. O objetivo é alcançar um resultado em que a procura e esforço dos alunos sejam dirigidos para níveis cada vez maiores de independência na construção de histórias (considerando a capacidade de ativar um campo novo) e de reutilizar padrões sofisticados de linguagem que cativem o leitor. Para alcançar esse resultado, propõe-se um percurso em que o aluno surja apoiado quanto ao campo da história (por se manter o mesmo conteúdo, total ou parcialmente) e seja levado a dirigir a atenção para a escolha da linguagem segundo os níveis de sofisticação encontrados no texto original, tal como evidenciados por meio da Leitura Detalhada. Nesse processo, terá oportunidade de reutilizar algumas das palavras e expressões do texto original, ao lado de outras que surgiram na interação ocorrida na Leitura Detalhada, na Reescrita Conjunta ou já detidas pelos alunos.

Neste estudo, colocaram-se em prática as estratégias de Reescrita (Conjunta e Individual) em relação à mesma passagem, mantendo-se o conteúdo e procurando-se manter na reescrita o nível de sofisticação encontrado. As questões que surgem imediatamente são: como é que os alunos reescreveram a passagem textual? Apropriaram-se dos padrões linguísticos encontrados? Mantiveram as expressões originais que estiveram em foco na Leitura Detalhada? Procederam a reformulações? Em que sentido? Repetindo as formulações da Reescrita Conjunta? Recuperando soluções consideradas na Leitura Detalhada e na interação para a Reescrita Conjunta, mas que não foram adotadas no texto

da turma? Em que medida combinam as soluções encontradas nestas atividades e a procura de uma nova formulação individual?

As respostas a estas questões permitirão conhecer os processos de reescrita envolvidos no programa *R2L*. Permitirão também enriquecer as propostas do programa, desafiando-o a considerar considerando novas vias ou modalidades (e as potencialidades a elas associadas) para levar à prática as estratégias de reescrita.

### **3.1. Metodologia**

#### **3.1.1. Participantes**

Neste estudo os participantes são constituídos pelos alunos de duas turmas do 5.º ano de escolaridade de uma escola da região de Leiria, totalizando de 44 alunos (22 rapazes e 22 raparigas). No que diz aos níveis classificativos, o teste diagnóstico realizado no início do ano letivo, um mês e meio antes do início das atividades cujos resultados aqui são apresentados, relevou a seguinte distribuição: um aluno no nível 1, nove alunos no nível 2, 19 alunos no nível 3, dez alunos no nível 4 e cinco alunos no nível 5.

As atividades realizadas tiveram lugar na disciplina de Português. Esta disciplina é lecionada por uma professora experiente, com mais de 25 anos de serviço. Numa das turmas, para além da professora, a leção é também assegurada por duas professoras estagiárias, que no ano letivo anterior realizaram estágio no 1.º ciclo do ensino básico e que no ano letivo em que decorreram as atividades se encontravam a realizar estágio no 2.º ciclo do ensino básico.

As atividades de aprendizagem da escrita postas em prática nas escolas e turmas que os alunos frequentaram até ao ano anterior podem ser caracterizadas como ecléticas, por combinarem, no decurso da aprendizagem, ao longo do ano letivo, estratégias como: estímulo à realização das etapas de planificação e revisão dos textos, para além da redação (abordagem processual); incentivo à escrita de textos por livre iniciativa do aluno, por exemplo através da adoção de um caderno de escrita (abordagem construtivista ou progressista); valorização dos textos escritos pelos alunos, através da sua divulgação, por

exemplo, na turma, na escola e na comunidade, através da sua leitura e afixação na sala e publicação em jornais escolares ou blogues (abordagem social) — para além destas estratégias, que vieram renovar o ensino-aprendizagem da escrita em Portugal, nos últimos anos, a abordagem tradicional da produção de textos escritos mantém ainda uma presença forte, através de tarefas como a produção de um texto sobre um tema proposto pelo professor, frequentemente em ligação a épocas e eventos do calendário (por exemplo, férias, festividades, visitas de estudo), em que os textos produzidos se destinam basicamente a ser avaliados pelo professor.

Em relação à perspetiva baseada em género, tal como delineada brevemente acima e tal como proposta pela Escola de Sydney, ela não constitui uma abordagem disseminada nas escolas desta região e em Portugal, de um modo geral. Os aspetos associados à organização textual limitam-se geralmente à consideração das macrocategorias de introdução, desenvolvimento e conclusão e ao ensino de marcas de determinados formatos de texto, como acontece com a saudação ou a despedida nas cartas.

O que ficou expresso aplica-se aos professores das turmas dos alunos participantes: o professor, propriamente dito, e às duas estudantes estagiárias que realizaram o seu estágio numa das turmas, nas quais conduziram as atividades. O contacto anterior destes professores com as estratégias da abordagem baseada em género e da escola de Sydney era inexistente. O conhecimento destas estratégias foi proporcionado pela participação no projeto europeu anteriormente referido, que foi implementado na região pela Escola de Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, a que as duas estagiárias estavam ligadas.

### **3.1.2. Atividades**

O texto que foi objeto de reescrita constitui um excerto da obra *A Floresta* da escritora portuguesa Sophia de Mello Breyner Andresen. Esta é uma obra recomendada pelo Plano Nacional de Leitura e Programa de Português, para leitura orientada na sala de aula, no 5.º ano de escolaridade. O excerto em causa situa-se no capítulo III e relata o encontro de Isabel, a jovem protagonista, com o anão.

As atividades desenvolvidas, segundo as propostas da abordagem baseada em género, iniciaram-se com a Preparação para a Leitura, relativamente à obra em geral, e relativamente aos capítulos I e II, que foram objeto de leitura por blocos, em aulas anteriores. O trabalho sobre o capítulo III iniciou-se também com a Preparação para a Leitura e leitura do capítulo, realizada por blocos textuais, cuja compreensão era apoiada antecipadamente pelo professor, de acordo com as propostas do programa *R2L*. Na aula seguinte, realizou-se a Leitura Detalhada do excerto em causa, na primeira parte da aula, tendo a segunda parte sido dedicada à Reescrita Conjunta. Para a Leitura Detalhada, os alunos tinham uma folha que apresentava na primeira metade a passagem do texto, no qual identificavam e realçavam as palavras ou expressões que constituíam o foco da atividade. A segunda metade da folha era destinada à Reescrita Conjunta, apresentava linhas nas quais cada aluno ia copiando do quadro a versão resultante da reescrita da turma, orientada pelo professor.

Na terceira aula, na primeira parte, os alunos procederam à Reescrita Individual. Durante a realização da Reescrita Individual, os alunos tinham acesso ao texto original e à versão resultante da Reescrita Conjunta.

As atividades decorreram no primeiro período do ano letivo, no mês de novembro. Na turma das professoras estagiárias, a condução foi realizada por uma das estagiárias. Na outra turma da professora orientadora, foi esta professora que conduziu as atividades. As planificações foram comuns às duas turmas e foram elaboradas com a participação das estagiárias e da professora da turma, com o apoio do formador ligado ao Projeto.

### **3.1.3. Recolha de Dados**

As aulas em que decorreram as atividades de Leitura Detalhada e Reescrita Conjunta foram áudio e videogravadas (para o que foram obtidas as autorizações dos professores e dos encarregados de educação das crianças, tendo também estas sido esclarecidas quanto à participação no Projeto e propósito das gravações, quer para documentação das atividades do Projeto, quer para realização de investigação). Os registos áudio foram objeto de transcrição verbal, apoiada nos registos de vídeo.

Para além dos registos das atividades, procedeu-se à recolha das folhas com as versões do texto resultantes da Reescrita Conjunta e da Reescrita Individual.

#### **3.1.4. Análise**

A análise terá por base as palavras e expressões selecionadas para colocar em foco na Leitura Detalhada. Uma vez que essas palavras foram alvo de uma atenção especial na Leitura Detalhada, que se prolongou para a Reescrita Conjunta, como se disse acima, procurar-se-á saber qual o tratamento que os alunos lhe deram na Reescrita Individual: retomaram a versão do texto original? Adotaram a versão da Reescrita Conjunta? Para além disso, os registos e as transcrições das aulas dão acesso à explicitação dessas palavras e expressões que foi feita na Leitura Detalhada, nomeadamente através de paráfrases e sinónimos. Dão igualmente acesso ao processo de procura de palavras e expressões, por meio das propostas apresentadas na interação que se desenvolve na aula, durante a atividade de Reescrita Conjunta. Assim, outras fontes possíveis são também a Leitura Detalhada e a variedade de propostas efetuadas durante a Reescrita Conjunta, mesmo que não tenham sido adotadas no texto escrito pela turma.

A análise efetuada procedeu à identificação da fonte ou origem das palavras e expressões em foco, tendo em conta o processo de trabalho com o texto original e respetiva reescrita. Essas fontes podem ser constituídas pelo Texto Original (TO), pela Leitura Detalhada (LD), pela interação na Reescrita Conjunta (IRC) e, dentro desta, pela versão escolhida para a Reescrita Conjunta (RC); o aluno pode ainda ter construído uma formulação diferente na Reescrita Individual (RI). Para além disso, as fontes podem combinar-se entre si, ou seja, o aluno pode combinar elementos das versões e etapas anteriores para construir uma nova formulação.

Com base na identificação efetuada, procedeu-se a uma análise quantitativa das ocorrências das diversas fontes. Estas ocorrências podem representar contributos totais, quando a formulação coincida com uma etapa anterior ou quando seja completamente nova (RI). Podem também representar contributos parciais, quando formulação apenas retome uma parte da construção ou expressão linguística.

O excerto que serviu de base à reescrita apresentou 25 palavras ou expressões, selecionadas pelos professores, para o trabalho na Leitura Detalhada. Por conseguinte, na Reescrita Individual de cada aluno, existem 25 segmentos que serão objeto de análise. O total de segmentos em análise será, assim, de 1100 (25 segmentos x 44 alunos). Obviamente, estes não constituíram os únicos pontos de reescrita, de reformulação, na Reescrita Individual e, anteriormente, na atividade de Reescrita Conjunta. A reescrita modifica a linguagem em muitos outros pontos do texto. No entanto, dado o enfoque que estes segmentos tiveram na Leitura Detalhada, uma das estratégias fulcrais do programa *R2L*, serão tomados como indicadores para a análise realizada neste estudo, quanto à apropriação dos padrões linguísticos.

A apropriação dos padrões pode revelar-se por diversos meios e graus: i) por reutilização ou retoma do segmento linguístico anterior, integrado no fio e no discurso textual recriado pelo aluno no novo texto, correspondente à sua reescrita; ii) por modificação parcial que mantém os traços fundamentais quanto ao significado a expressar e quanto aos objetivos (expressivos, estéticos, etc.) a alcançar com a formulação linguística; iii) por expansão do paradigma em causa, ou seja, mantêm-se igualmente o significado e os objetivos a alcançar, mas o aluno recorre a outros vocábulos ou construções linguísticas que domina. Uma quarta possibilidade é constituída pelos casos em que o aluno opta por reescrever a passagem ou segmento do texto em causa, segundo uma construção e organização linguística substancialmente diferente, não retomando os padrões encontrados.

No caso da Leitura Detalhada e da interação para a Reescrita Conjunta, as formulações que ocorrem podem ser múltiplas. Para apreender o poder de reformulação destas atividades, foi contabilizado o número de reformulações para cada segmento que emergiu nestas atividades.

### **3.2. Resultados**

Na tabela 1, apresenta-se a distribuição das formulações linguísticas da Reescrita Individual pelas fontes consideradas no trajeto desde a Leitura Detalhada. A consideração desse trajeto leva-nos a apresentar as combinações de fontes, ou seja, quando, por

exemplo, uma formulação adotada na Reescrita Individual esteve presente na Leitura Detalhada (LD) e na interação para a Reescrita Conjunta (IRC), é representada pela combinação LD-IRC. Se apresentar modificações face às versões anteriores, será acrescentada a indicação RI de Reescrita Individual: LD-IRC-RI. Nos casos em que a versão da interação para a Reescrita Conjunta corresponde à solução adotada no texto da turma, essa indicação é dada através da colocação entre parênteses das letras RC: I(RC). Para as formulações da Reescrita Individual, apresentam-se separadamente os casos em que se mantém o paradigma de construção (assinalados com o símbolo □, na tabela), o que permite ter como referência o segmento em causa, e os casos em que os alunos efetuam na reescrita uma alteração substancial da passagem, não permitindo estabelecer uma correspondência do segmento original com um segmento específico da reescrita individual (assinalados com o símbolo ≠, na tabela). Por exemplo, consideremos o fragmento “*Aquilo que viu deixou-a imóvel, muda, com a boca aberta, com os olhos esbugalhados e as mãos erguidas no ar. (...)*”. Dentro do mesmo paradigma, para o segmento original “*imóvel*”, são considerados casos em que “*imóvel*” é substituído por “*sem se mexer*”, “*quieta*”, “*parada*”, “*estupefacta*”, “*sossegada*”, “*estática*”, “*suspensa*”, “*paralisada*”, “*imobilizada*”, “*sem movimentos*”. Contudo, no exemplo seguinte, um aluno procede a uma alteração que não se integra neste paradigma de substituição “*Nessa mesma casa, nesse mesmo sítio, estava um anão*”.

Os resultados na tabela 1 são apresentados por ordem decrescente de frequência.

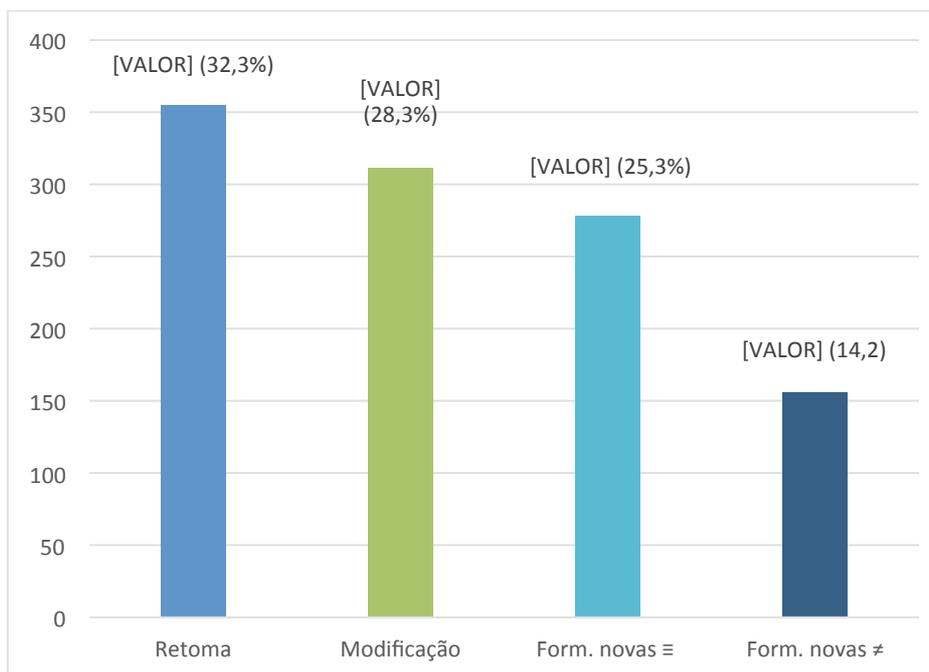
**Tabela 1.** *Percurso de atividades e origem das expressões*

Atividade		Frequência	%
RI	RI □	278	25,3
	RI ≠	156	14,2
I(RC)		121	11,0
TO		118	10,7
TO-RI		116	10,5

IRC-RI	66	6,0
LD-I(RC)	47	4,3
LD-RI	47	4,3
I(RC)-RI	43	3,8
LD-IRC	30	2,7
LD-I(RC)-RI	18	1,6
LD	15	1,4
IRC	15	1,4
LD-IRC-RI	14	1,3
TO-I(RC)	8	0,7
TO-IRC-RI	6	0,5
TO-IRC	1	0,1
TO-I(RC)-RI	1	0,1

A observação da tabela mostra que a maior proporção é ocupada pelas formulações que surgem na Reescrita Individual, quer sejam formulações novas, procuradas pelos alunos, dentro do mesmo paradigma encontrado anteriormente (25,3%), quer sejam alterações substanciais da frase ou mesmo do parágrafo (14,2%). Seguem-se, com valores próximos entre si (entre 10,5% e 11%), mas bastante inferior ao caso anterior, as formulações adotadas na Reescrita Conjunta, as formulações que retomam o Texto Original e as formulações próximas do Texto Original, mas modificadas pelos alunos na Reescrita Individual. As restantes categorias, com valores inferiores, mostram a existência de diversas combinações de fontes, que envolvem, em bastantes casos, o contributo de modificações ocorridas na Reescrita Individual.

No gráfico 1, reagrupam-se os resultados, de acordo com a relação com as versões e etapas anteriores, para contrastar os casos de: i) retoma de formulações anteriores (Retoma); ii) modificação de formulações anteriores, quanto à ordem dos elementos ou às categorias gramaticais como tempo, modo, aspeto, número, grau, ...) (Modificação); e para as formulações novas (surgidas na Reescrita Individual), de acordo com sistematização que apresentámos acima, iii) as que mantêm o mesmo paradigma de construção (Form. novas □); e iv) as formulações novas que representam alterações substanciais (Form. novas ≠).



**Gráfico 1. Relação com versões anteriores**

Os valores revelam que a apropriação de padrões linguísticos presentes no trabalho das etapas anteriores é muito relevante. No total, uma proporção muito elevada de formulações (cerca de 85%) está associada aos padrões trabalhados: seja por retoma da formulação (32%), por modificação parcial (28%) ou por alargamento do paradigma (25%), que é concretizado por meio de novos elementos globalmente equivalentes. A alteração do paradigma ou mudança de padrão linguístico, para além do trabalhado nas atividades, corresponde a 14% dos casos.

O trajeto de reescrita que foi realizado dá profundidade ao texto que os alunos escrevem: ao longo das atividades que precederam a Reescrita Individual, os alunos tomaram contacto com outras formulações para expressar um conteúdo cujo valor significativo se pretende equivalente, no âmbito do significado global do texto. Essas formulações encontram-se escritas no texto original ou na versão resultante da Reescrita Conjunta e podem ou não ser retomadas e modificadas na reescrita por parte de cada aluno. O conjunto de soluções que foram encontradas no percurso é ainda maior se considerarmos as explicitações da Leitura Detalhada e as propostas apresentadas na interação posta em prática pela Reescrita Conjunta.

Podemos perguntar-nos se os alunos dos diferentes níveis classificativos na disciplina de Português realizaram a tarefa de reescrita do mesmo modo, ou, por outras palavras, se as estratégias de reutilização dos segmentos, de modificação da ordem das palavras ou de parâmetros gramaticais, de substituição de itens lexicais dentro de um paradigma ou de realização de alterações substanciais fora desse paradigma estão associadas com o nível classificativo dos alunos. A tabela 2 discrimina os resultados do gráfico 1 para cada um dos níveis classificativos: baixo, médio e alto/muito alto.

**Tabela 2.** Operações e níveis classificativos

Níveis	N	Retoma	Modif. gram.	Subst. no paradigma	Alter. subst.
		N.º (média)	N.º (média)	N.º (média)	N.º (média)
Baixo	10	65 (6.5)	53 (5.3)	59 (5.9)	73 (7.3)
Médio	19	169 (8.9)	141 (7.4)	117 (6.2)	48 (2.5)
Alto/Muito alto	15	128 (8.5)	110 (7.3)	102 (6.8)	35 (2.3)
Total	44	362 (8.2)	304 (6.9)	278 (6.3)	156 (3.5)

Foram aplicados aos resultados sintetizados na tabela 2 o teste estatístico de análise de variância unifatorial e o teste de Kruskal-Wallis, tendo em conta os requisitos de homogeneidade. Os resultados da análise de variância não revelaram diferenças significativas entre os níveis classificativos para a Modificação gramatical ( $F_{2,41}=2.949$ ,  $p=0.064$ ) e para a Substituição ou formulação nova dentro do mesmo paradigma ( $F_{2,41}=0.262$ ,  $p=0.771$ ). Os resultados do teste de Kruskal-Wallis também não revelaram diferenças significativas para a retoma ou reutilização ( $\chi^2_{k-w}(2)=3.114$ ,  $p=0.211$ ) e para as Alterações substanciais ( $\chi^2_{k-w}(2)=5.812$ ,  $p=0.055$ ). Neste último caso, deve assinalar-se o elevado valor atingido pela variância interna no grupo correspondente ao nível classificativo Baixo (desvio padrão=5.794). Há alguns alunos deste grupo que efetuam um número

elevado de alterações substanciais, reescrevendo a passagem, de uma forma externa aos padrões ou aos paradigmas encontrados anteriormente no texto original e nas atividades de Leitura Detalhada e de Reescrita Conjunta. Isto não acontece exclusivamente neste grupo (embora a média seja bastante mais elevada): alguns alunos de nível classificativo mais elevado (desvio padrão=3.086) realizam a sua tarefa de reescrita, procurando padrões e formulações linguísticas substancialmente novas. Contudo, o contraste entre os grupos não atinge o limiar de significância estatística, de acordo com o teste de Kruskal-Wallis.

### **3.3. Discussão**

Os resultados da análise mostram que os alunos, na reescrita individual que fizeram da passagem textual que foi objeto de trabalho na Leitura Detalhada e na Reescrita Conjunta, se apropriaram dos padrões linguísticos que estiveram em foco. Essa apropriação foi feita por diversas vias.

Uma das vias é constituída pela retoma das palavras ou expressões que a Leitura Detalhada colocou em foco no texto original. Esta retoma não significa que a versão da Reescrita Individual seja basicamente ou predominantemente uma repetição do texto original e, por conseguinte, essa reutilização constitua uma limitação, por si mesma. De facto, no conjunto da reescrita, ao lado da expressão reutilizada, outras são reformuladas e combatem a sensação de mera repetição. Em muitos casos, a retoma constitui a escolha dentro de um paradigma, cuja construção se iniciou com o termo do texto original, colocado em foco pela Leitura Detalhada, e se aprofundou com outro termo que veio a ser adotado na Reescrita Conjunta. A opção é feita entre esses dois termos e ambos correspondem a uma retoma ou reutilização, a partir de versões anteriores (texto original e reescrita conjunta). O equilíbrio entre os resultados da retoma a partir do texto original (118 casos, 10,7%) e a partir da reescrita conjunta (121 casos, correspondendo a 11%) indicia que as duas versões podem contribuir para a construção do paradigma, para a apropriação do padrão linguístico, de uma forma ativa. Por exemplo, o verbo “esfregou” (na expressão do texto original “esfregou os olhos”) aparece quer reutilizado (16 ocorrências), quer substituído pelo verbo “friccionou”, que constituiu a palavra utilizada na reescrita conjunta (13 ocorrências). Algo paralelo se passa com outros elementos de paradigmas como “murmurou” e “sussurrou”, “momentos” e “instantes”, na expressão “durante alguns momentos/instantes”, etc.

Nalguns casos, o estabelecimento de uma relação direta e motivada dos alunos com determinadas palavras e padrões encontrados quer no texto original, quer na Leitura Detalhada ou na Reescrita Conjunta, torna-se evidente, dando origem à apropriação por parte do sujeito. Esta relação é favorecida pelo trabalho da Leitura Detalhada, que se foca em palavras e expressões, e pela sua continuação na Reescrita Conjunta. Um exemplo claro é constituído pela palavra “boquiaberta”, introduzida na Leitura Detalhada. No texto original, encontramos a expressão “com a boca aberta”. A partir desta expressão, as professoras introduziram na elaboração realizada no âmbito da Leitura Detalhada a palavra composta “boquiaberta”, a qual veio também a ser adotada na Reescrita Conjunta. Esta reutilização teve continuidade em muitas versões de Reescrita Individual (20 ocorrências). O caso desta palavra mostra como a apropriação pode tornar-se efetiva e perdurar. Mesmo em textos posteriores, alguns alunos procuraram utilizá-la.

Para além da retoma de palavras ou expressões encontradas em etapas anteriores, os alunos mostram a capacidade de introduzir alterações, recombinao elementos encontrados ou combinando-os com elementos que eles próprios trazem para a formulação, dentro do paradigma do padrão linguístico que serve de referência e que foi apropriado. Por exemplo, a expressão “muito bem coberto” (TO) é reescrita por alguns alunos como “completamente” ou “maravilhosamente coberto”.

Noutros casos, não existem elementos lexicais comuns entre as formulações, mas a apropriação deu-se ao nível da estrutura ou padrão linguístico de referência, pois o paradigma subjacente é alargado a novos termos trazidos pelos alunos. Foi o caso que encontramos para a substituição de “imóvel”, anteriormente apresentado, em que termos que não estiveram presentes nas etapas anteriores, como “paralisada”, “imobilizada”, são inscritos pelos alunos. A apropriação do padrão linguístico no contexto do texto e da passagem em causa estabelece relações com os recursos linguísticos do sujeito, ativa-os para a expressão do significado na reescrita, trazendo o contributo do próprio sujeito.

Uma questão que estava presente à partida era a manutenção ou não do nível de elaboração das formulações ou padrões linguísticos encontrados. A análise não procedeu à avaliação em cada um dos casos da reescrita individual e dos seus segmentos por comparação com as formulações do texto original. Contudo, os exemplos que foram sendo apresentados são indicadores de que as atividades realizadas potenciam a reescrita segundo um nível de elaboração linguística elevado. O facto de o aluno não estar

preocupado com a geração do conteúdo pode favorecer a atenção dada à linguagem, segundo os moldes e níveis de elaboração encontrados. Este pode ser, por conseguinte, um primeiro passo do percurso, para que o aluno venha a construir textos segundo estes níveis de elaboração, tal como foi modelada, mesmo quando tiver de gerar todos os elementos textuais, desde o conteúdo à linguagem.

Os exemplos apresentados mostram também que o nível de elaboração, tendo como referência o texto original, não tem de ficar limitado a um movimento descendente, ou, quando muito, de manutenção do mesmo nível. De facto, nalguns casos, tendo como critérios aspetos como a frequência do vocabulário, encontra-se um sentido ascendente quanto ao nível de elaboração, entre o texto original e a reescrita conjunta. É o caso do exemplo “com a boca aberta” (texto original) e “boquiaberta” (reescrita conjunta), sendo este último um termo menos comum e linguisticamente complexo. Este alargamento do paradigma a termos elaborados só é possível, de uma forma ampla, devido aos contributos trazidos pelo professor nas atividades propostas. Não se trata de mera reescrita, mas de um processo modelado no texto e conduzido e orientado pelo professor, antes de o aluno proceder à sua própria reescrita.

Esta questão do nível de elaboração linguística atingido pelos alunos na reescrita individual pode ser aprofundada por meio de novas análises, que ultrapassem a limitação apresentada. Essas análises poderão proceder à avaliação das reescritas em contraste com o texto original e a reescrita conjunta, tal como sugerido. Também poderão contrastar as reescritas dos alunos que participaram nas atividades propostas pelo programa *R2L* com as reescritas dos alunos que não participaram no programa.

Por outro lado, a comparação poderá fazer-se entre este percurso, aqui estudado, e o percurso originariamente proposto pelo programa *R2L*, ou seja, em que a reescrita se faz por meio de um texto que apresenta um novo campo ou conteúdo. A necessidade de criar esse novo conteúdo poderá dificultar a reutilização dos padrões linguísticos, uma vez que poderá estar implicada a não retoma dos elementos, no contexto trazido pela nova história com o seu novo campo. Será, assim, necessário analisar com pormenor o grau de apropriação de vocabulário e de padrões linguísticos que é alcançado na nova história. Por outro lado, tal como é previsto nas propostas do programa, a alteração poderá não ser absoluta e encontrar graus intermédios que promovam uma combinação de inovação com

reutilização (por exemplo, por meio da mudança das personagens ou do espaço ou de determinado evento, mantendo-se outros elementos).

#### **4. Conclusão**

O trabalho com textos de elevado nível de elaboração linguística, como é o caso de textos de carácter literário ou outros, deve ser feito no sentido de assegurar a sua compreensão por parte dos alunos, mas também deve ser orientado no sentido de alargar os recursos dos alunos em relação às suas competências de escrita. No nível estrutural, o trabalho com estes textos pode mostrar níveis elevados de consecução quanto aos elementos que desencadeiam a progressão de etapas e fases. A estruturação que apresentam pode modelar ou orientar as soluções que os alunos poderão adotar para fazer progredir os seus textos. No nível relativo à forma das palavras, estes textos proporcionam geralmente o contacto com vocabulário menos frequente, contribuindo para o domínio da forma ortográfica dessas palavras. Em relação à gramática, estes textos apresentam frequentemente concretizações de construções gramaticais sofisticadas, em associação ao modo escrito.

A modelação que é suscetível de ser feita no nível estrutural pode estender-se ao nível das construções ou padrões linguísticos encontrados no texto. Através das estratégias de Leitura Detalhada, Reescrita Conjunta e Reescrita Individual, propostas pelo programa *R2L*, a concretização da modelação pode ser levada à prática. Essas estratégias proporcionam a identificação desses padrões linguísticos, a sua compreensão de uma forma integrada no texto e a sua apropriação. A apropriação não está confinada à repetição das expressões encontradas (embora tal também possa ter lugar no novo texto resultante da reescrita) ou à paráfrase numa linguagem mais próxima da linguagem dos alunos. O facto de as estratégias de Leitura Detalhada e de reescrita Conjunta serem conduzidas pelo professor potencia o aparecimento de movimentos diversificados (que podemos associar às ondas semânticas referidas por Maton, 2013; Macnaught, Maton, Martin & Matruglio, 2013). Esses movimentos não se limitam à simplificação, com o objetivo de assegurar a compreensão de todos os alunos. Também podem corresponder à procura de manutenção de um nível de sofisticação elevado encontrado no texto, por meio de outras construções

equivalentes. Pode mesmo corresponder à elevação do nível de sofisticação, através da introdução de novos termos, construções ou expressões elaboradas que os alunos poderão vir a integrar na sua reescrita.

Através deste trabalho conduzido pelo professor na Leitura Detalhada e na Reescrita Conjunta, em que outras possibilidades de formulação são consideradas, amplia-se a profundidade da escrita (Grésillon, 1988; Hay 1994, Barbeiro, 1999, 2001), ou seja, alarga-se o conjunto de formulações que são suscetíveis de serem consideradas pelos alunos ao reescreverem ou escreverem os seus textos. Para além da retoma de possibilidades encontradas nas etapas anteriores, o estudo realizado mostrou que os alunos podem ativar a capacidade de proceder a modificações ou adaptações no seu texto de reescrita. Os alunos com maior nível de recursos linguísticos poderão ainda sentir-se desafiados a procurar outras possibilidades, no seu repositório linguístico, reconstruindo o padrão com elementos diferentes. Por sua vez, os alunos que, à partida, têm recursos linguísticos mais limitados encontram nas atividades descritas o apoio para a apropriação dos padrões linguísticos.

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print: A summary*. Urbana-Champaign: University of Illinois.
- Avelar, A. (2008). *Gêneros e registos do discurso no ensino de línguas: Proposta de aplicação ao ensino de PLE e monitorização em contexto*. Tese doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. (2001). Profundidade do Processo de Escrita. *Educação & Comunicação*, 5, 64-76.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga: Dep. de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Christianakis, M. (2010). "I Don't Need Your Help!" Peer Status, Race, and Gender during Peer Writing Interactions. *Journal of Literacy Research*, 42, 418–458.
- Christie, F., & Martin, J. R. (Eds.) (1997). *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*. London: Pinter.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57 (4), 481-506.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 365–387.
- Gielen, S.; Tops, L.; Dochy, F.; Onghena, P., & Smeets, S. (2010). A Comparative Study of Peer and Teacher Feedback and of Various Peer Feedback Forms in a Secondary School Writing Curriculum. *British Educational Research Journal*, 36, 143-162.
- Gouveia, C. (2014). A compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. Palestra proferida no *Encontro Abralín em Cena – Pesquisas Linguísticas e Demandas do Ensino Básico*, Tocantins, 4-6 de novembro de 2014, Universidade Federal de Tocantins.
- Graves, D. (1983). *Writing: teachers and children at work*. London: Heinemann.
- Grésillon, A. (1988). Les manuscrits littéraires: Le texte dans tous ses états. *Pratiques*, 57, 107-109.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. (3rd ed). London: Arnold.
- Hay, L. (1984). Die Dritte Dimension der Literatur. Notizen zu einer "Critique Génétique". *Poetica*, 16, 307-323.
- Horning, A., & Becker, A. (Eds.) (2006). *Revision: History, theory, and practice*. Indiana: Parlor Press and The WAC Clearinghouse.
- Humes, A. (1983). Research on the composing process. *Review of Educational Research*, 53 (2), 201-216.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17–29.
- Lowry, P. B.; Curtis, A., & Lowry, M. R. (2004) Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. *Journal of Business Communication*, 41 (1), 66-99.

- Macnaught, L., Maton, K., Martin, J. R., & Matruglio, E. (2013). Jointly constructing semantic waves: Implications for teacher training. *Linguistics and Education*, 24, 50-63.
- Martin, J. R. (2000). Beyond Exchange: APPRAISAL Systems in English. In *Evaluation in Text* (pp. 142-175). Oxford: Hunston, S. & Thompson, G. (eds), Oxford University Press.
- Martin, J. R. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20, 10-21.
- Martin, J. R. (2012). Genre-based literacy programmes: Contextualizing the SLATE project. *Linguistics and the Human Sciences*, 7, 5-27.
- Martin, J. R., & D. Rose (2003). *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. Londres e Nova Iorque, Continuum.
- Martin, J. R., & Veel, R. (Eds.) (1998). *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*. London: Routledge.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation – Appraisal in English*. Houndmills & New York: Palgrave.
- Maton, K. (2013). Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building. *Linguistics and Education*, 24, 8-22.
- Noël, S., & Robert, J.-M. (2004). Empirical Study on Collaborative Writing: What Do Co-authors Do, Use, and Like? *Computer Supported Cooperative Work*, 13, 63-89.
- Oly-Louis, I. & Soidet, I. (2008). Collaborative Writing Devices, types of Co-operation, and Individual Acquisitions. *European Journal of Developmental Psychology*, 5, 585-608.
- Pilloti, M., & Chodorow, M. (2009). Error Detection/Correction in Collaborative Writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 245-260.
- Rose, D. (2005). Democratising the classroom: A literacy pedagogy for the new generation. *Journal of Education*, 37, 127-164.
- Rose, D. (2011a). Beyond literacy: Building an integrated pedagogic genre. *Australian Journal of Language and Literacy*, 34, 81-97.
- Rose, D. (2011b). Learning in Linguistic Contexts: Integrating SFL theory with literacy teaching. In G.W. Huang (ed.) *Studies in Functional Linguistics and Discourse Analysis III* (pp. 222-240). Beijing: Higher Education Press.
- Rose, D. (2012). Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap. Teacher training books and DVDs. Sydney: Reading to Learn, <http://www.readingtolearn.com.au>
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Roth, K., & Guinee, K. (2011). Ten Minutes a Day: The Impact of Interactive Writing Instruction on First Graders' Independent Writing. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11, 331-361.
- Rothery, J. (1994). *Exploring Literacy in School English (Write it Right Resources for Literacy and Learning)*. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.

## Apêndice

Extrato de *A Floresta*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, trabalhado nas atividades de Leitura Detalhada, Reescrita Conjunta e Reescrita Individual:

Mas quando chegou em frente do velho tronco sorriu de alegria. A casa estava intacta com o telhado de casca de plátano muito bem coberto de musgo e a porta de cana muito bem fechada. E tinha um ar extraordinariamente sossegado e confortável.

Isabel ajoelhou-se no chão e com cuidado abriu a porta.

Aquilo que viu deixou-a imóvel, muda, com a boca aberta, com os olhos esbugalhados e as mãos erguidas e abertas no ar.

Durante alguns momentos o seu espanto foi tão grande que nem se podia mexer, nem podia pensar no que via.

Depois, devagar, esfregou os olhos. Abriu-os muito e murmurou:

— Estou a sonhar!

Pois dentro da casa tinha acontecido uma coisa extraordinária e incrível:

Em cima da cama estava deitado um verdadeiro anão.

Sophia de Mello Breyner Andresen, *A Floresta*, Porto: Ed. Figueirinhas, p. 15-16.