

A escrita textual nas aprendizagens essenciais

Eugénia Pardal¹, Isabel Festas² e Maria Helena Damião³

Resumo

Atualmente, a escrita é reconhecida como sendo uma área essencial, devendo ser consagrada, no currículo, não apenas como objeto, mas também como instrumento de aprendizagem. O presente artigo teve por objetivo principal estudar como é que a escrita é tratada nas Aprendizagens Essenciais (AE), no 3.º ciclo do ensino básico e nas disciplinas que integram a formação geral do ensino secundário. Atendendo à especificidade do papel das línguas e das restantes disciplinas, respetivamente na escrita como objeto e como instrumento facilitador de aprendizagem, procurou-se saber a incidência da escrita nas AE, identificando os componentes e processos que são objeto de atenção. Os principais resultados indicam que efetivamente as línguas incidem mais em aspetos relacionados com a aprendizagem da escrita. Indicam, igualmente, que, apesar de a escrita estar prevista em grande parte das disciplinas, está completamente ausente em outras. Quanto aos processos, só o Planeamento está presente de modo sistemático. Processos/subprocessos como a Pesquisa, a Revisão, a Criação de ideias e Comparação com os objetivos e os componentes comunicativos da escrita são insuficientemente considerados. Podemos concluir que, apesar de as AE consagrarem um lugar à escrita, há algumas lacunas que devem ser objeto de atenção do ponto de vista educativo.

Palavras-chave: Aprendizagens Essenciais; Currículo; Escrita textual; Processos e componentes de escrita.

1 Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Portugal.

Email: eugenia.pardaldout@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1286-6111>

2 Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação; Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20-UC), Portugal.

Email: ifestas@fpce.uc.pt | ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1720-1488>

3 Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação; Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20-UC), Portugal.

Email: hdamiao@fpce.uc.pt | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3324-4074>

Textual Writing in Essential Learning

Abstract

Nowadays, textual writing is recognized as a fundamental tool and therefore its inclusion in the curricula is of the utmost importance both for learning and instructional utility. The primary objective of this article was to examine the approach to writing within the Portuguese curriculum in Essential Learning (EL), focusing on the 3rd cycle of elementary education and general subjects of secondary education. Taking into account the specificity of the role of languages and other subjects, an inquiry regarding incidence of writing in EL was conducted, while also identifying the constituent components and processes inherent to this education endeavor. Principal findings denote that languages strongly reinforce writing learning. However, they also point towards the complete absence of writing in remaining subjects. As to components and processes of writing, only Planning is systematically present. The communicative components of writing and processes such as Research and Review, Creation of ideas and Comparison with objectives are insufficiently explored. It can be concluded that even though writing is contemplated in EL, some flaws have been identified, which should be subject of attention from an education standpoint.

Keywords: Essential learning; Curriculum; Textual writing; Processes and components of writing.

L'écrit dans les Apprentissages Essentiels

Résumé

Actuellement, l'écrit est reconnu comme étant un domaine fondamental, devant être consacré, dans les programmes scolaires, non seulement comme objet mais aussi comme instrument d'apprentissage. Cet article a eu pour objectif principal d'étudier la façon dont l'écrit est traité dans les Apprentissages Essentiels (AE), des disciplines du 3ème cycle de l'enseignement basique et dans celles qui intègrent la formation générale de l'enseignement secondaire. Tout en tenant compte de la spécificité du rôle des langues et des autres matières, dans l'écrit en tant qu'objet et instrument facilitateur d'apprentissage respectivement, nous avons essayé de savoir l'incidence de l'écrit dans les AE, en identifiant les éléments et les processus dont ils font l'objet d'attention. Les principaux résultats indiquent qu'effectivement les langues ont une incidence plus accentuée sur des aspects ayant un rapport avec l'apprentissage de

l'écrit. Ils indiquent aussi que, même si l'écrit est prévu dans la plupart des matières, dans d'autres il se trouve totalement absent. Quant aux processus, la Planification est l'unique qui est systématiquement présent. Les processus / sous-processus comme la Recherche, la Révision de texte, la Création d'idées et la Comparaison avec les objectifs, et les éléments communicatifs de l'écrit sont insuffisamment considérés. Nous pouvons conclure que malgré la présence de l'écrit dans les AE, il y a certaines insuffisances auxquelles il faut faire attention du point de vue éducatif.

Mots-clés: Apprentissages essentiels ; Programmes scolaires ; Écriture textuelle; Processus et éléments de l'écrit.

Introdução

A escrita textual é uma ferramenta fundamental para a vida acadêmica, profissional e pessoal, sendo central no processo de ensino e aprendizagem, nas fases de aquisição, construção, uso e avaliação do conhecimento (Kellogg, 1994, 2008). Tratando-se de uma atividade com uma dimensão sociolinguística e comunicativa, já que ocorre em função de um contexto em que os tipos de texto se ligam a ações sociais (Badger & White, 2000), a escrita reveste-se, em simultâneo, de grande complexidade. Com efeito, para se escrever é necessário mobilizar processos mecânicos relacionados com a caligrafia, convencionais, relativos ao domínio das regras de pontuação e de ortografia, e linguísticos que subjazem ao uso do léxico e das estruturas sintática e semântica (Larsen, 1987). A escrita de um texto coerente exige, também, o recurso à pesquisa de informação e de conhecimentos e a processos cognitivos de planeamento (criação de ideias, estabelecimento de objetivos e organização de ideias) e de revisão (comparação com os objetivos estabelecidos, avaliação e correção), o que a faz aproximar-se de uma situação de resolução de problemas (Flower & Hayes, 1981; Scadamalia & Bereiter, 1986).

Do que foi dito, salienta-se a necessidade de encarar a escrita numa dupla perspectiva, ou seja, como necessitando de uma atenção particular enquanto objeto de ensino e, em simultâneo, como sendo ela própria um meio privilegiado de aprendizagem. Estando as disciplinas de língua materna e de línguas especialmente vocacionadas para cumprir o primeiro objetivo, todas as outras devem ser convocadas para a consecução do segundo desígnio. Com efeito, é atualmente amplamente reconhecido que, para além da atenção que a escrita deve merecer de modo a ser dominada no conjunto das suas vertentes, a sua extensão a todo o currículo tem potencialidades educativas de largo alcance. É isso que tem sido salientado por muitos autores e

movimentos, como o *Writing Across Curriculum* (WAC), que defende uma prática da escrita generalizada a todos os níveis de ensino e disciplinas (Kiefer, 2000; Palmquist et al., 1995). De acordo com o WAC, através da escrita é possível melhorar substancialmente a aprendizagem, porque aquela permite ajudar a memória, e também porque os processos nela envolvidos, como o planeamento e a revisão, são no essencial aqueles que suportam o pensamento (Klein & Boscolo, 2016), ou, na linha de Bereiter e Scardamalia (1987), os que estão na base da passagem de uma reprodução a uma transformação do conhecimento. A escrita para a aprendizagem (*Writing to Learning* - WTL) é, assim, um dos focos da WAC. No âmbito da WAC e sob influência das tendências que sublinham o carácter social e comunicativo da escrita, tem-se também desenvolvido uma vertente mais centrada nos géneros discursivos e na sua relação com comunidades de aprendizagem, tal como são expressas nas disciplinas académicas, dando origem ao que se designa *Writing in the Disciplines* (WID) (Bazerman et al., 2005).

A escrita pode, assim, ser considerada uma área fundamental, justificando a atenção que lhe deve ser dada nos currículos, tanto ao nível das disciplinas especialmente vocacionadas para a sua aprendizagem e consolidação, como é o caso da língua materna/ Português e das Línguas Estrangeiras, como de todas as outras. Como vimos, ao escrever no âmbito das diferentes disciplinas do currículo, os alunos podem aprofundar a sua aprendizagem e o seu pensamento, ao mesmo tempo que o fazem de um modo sustentado, iniciando-se nas práticas discursivas e comunicativas próprias de uma comunidade de aprendizagem.

Neste contexto, no presente artigo, tivemos como objetivo principal estudar o modo como a escrita é tratada no currículo português, mais propriamente nas Aprendizagens Essenciais (AE). Na última reforma do ensino básico e secundário, iniciada em 2016, foram definidos os seguintes documentos fundamentais: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e Aprendizagens Essenciais (AE) do ensino básico e secundário (respetivamente, Despachos n.º 6944-A/2018, de 19 de julho e n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto). Estas últimas destinam-se à “orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem” (<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>), sendo definidas como “o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação” (Art.º 3.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

As Aprendizagens Essenciais foram operacionalizadas numa tabela de quatro entradas: a) Domínio organizador; b) Conhecimentos, Capacidades e Atitudes (CCA); c) Ações Estratégicas de Ensino orientadas para o Perfil – exemplos de ações a desenvolver nas disciplinas (AEE); d) Descritores do Perfil do Aluno⁴.

Estudo da escrita nas AE

O objetivo do presente trabalho foi o de estudar o lugar da escrita no currículo português, tomando como referência o documento orientador das Aprendizagens Essenciais. Reconhecendo o papel fundamental da escrita em todo o processo de aprendizagem, procurou-se ver se e como é que esta área é contemplada neste documento, nas disciplinas vocacionadas para o seu ensino (as das línguas materna/Português e estrangeiras) e nas outras, do 3.º ciclo do ensino básico e nas que integram a formação geral do ensino secundário. De acordo com muitas recomendações pedagógicas, nomeadamente as prescritas no WAC, seria desejável que a escrita estivesse representada, nos seus diferentes aspetos e componentes, em todas as disciplinas. Seria expectável que nas de línguas, em que a escrita é objeto de ensino, estivessem presentes tanto os aspetos relacionados com o seu domínio (convencionais e linguísticos), como os ligados aos processos cognitivos (planeamento e revisão) e à dimensão sociolinguística e comunicativa. Já nas outras disciplinas seria de esperar que incidissem mais nas vertentes que sublinham a escrita como instrumento de aprendizagem (processos cognitivos), e nas que realçam o seu carácter social e comunicativo, centrado nos géneros discursivos e na sua relação com comunidades de aprendizagem.

Procedimentos e Instrumentos utilizados

Tendo em vista estudar o modo como a escrita é contemplada no currículo, procedemos à identificação dos itens das Aprendizagens Essenciais (AE) de todas as disciplinas do 3.º ciclo do ensino básico (Português, Matemática, Ciências Naturais, Educação Física, Educação Visual, Físico-Química, Espanhol, Francês, Geografia, História, Inglês e Tecnologia de Informação e Comunicação) e das que integram a formação geral do ensino secundário (Português, Filosofia, Inglês). Uma vez que, de acordo com o Despacho n.º 6605-A/2021, as AE integram domínios e temas

⁴ Ver em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico> e também em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>

materializados nos *Conhecimentos, Capacidades e Atitudes* (CCA) (e.g., “Planificar a escrita de textos com finalidades informativas (...)” – Português, 7.º ano), bem como sugestões de abordagens metodológicas, concretizadas nas *Ações Estratégicas de Ensino orientadas para o Perfil dos Alunos* (AEE) (e.g., “Planificação, produção e divulgação de textos escritos pelos alunos” – Português, 7.º ano), considerámos cada um destes aspetos em separado.

Os itens relativos à composição escrita foram classificados de acordo com uma grelha que incluiu, para além dos Aspetos convencionais e linguísticos, categorias definidas a partir da proposta de Kellog (1994), baseada nos trabalhos de Hayes e Flower (1980): Pesquisa de informação; Planeamento; Revisão. Foram, também, considerados, nessa grelha, os aspetos relativos à Comunicação e divulgação dos textos e aos Géneros textuais e convenções sociolinguísticas (Deane, 2018).

Nos Aspetos convencionais e linguísticos, foram incluídos itens relacionados com o domínio dos fundamentos da língua: ortografia, acentuação e pontuação, vocabulário, morfologia, sintaxe. A categoria Pesquisa de informação visava os itens que envolvessem pesquisa em fontes externas, tais como livros, pessoas, *internet*, e fontes internas por recurso à memória. Dentro da categoria Planeamento foram incluídas três subcategorias: Criação de ideias; Estabelecimento de objetivos, estando esta subcategoria associada à tipologia/estrutura de texto; Organização das ideias e dos conteúdos, através da definição de um plano e da hierarquização das ideias de acordo com a estrutura do texto. Na Revisão, foram consideradas três subcategorias: Comparação do que se escreveu com os objetivos previamente definidos; Avaliação e diagnóstico dos problemas e do progresso; Alteração dos erros/problemas detetados. Na categoria Comunicação e divulgação dos textos, foram integrados itens que se prendiam com a componente comunicativa e de divulgação da escrita. Na categoria Géneros textuais e convenções sociolinguísticas, foram incluídos aqueles itens que remetiam para as convenções sociolinguísticas que se prendem com os géneros textuais.

Foi prevista uma categoria Mistos e uma relativa a Outros para considerar, respetivamente, os itens que envolvessem duas ou mais categorias e/ou subcategorias, e os que não se enquadrassem em nenhuma das categorias ou subcategorias definidas.

Resultados

Apresentamos, em primeiro lugar, os totais e as percentagens dos itens de escrita em relação ao total das AE, no âmbito dos CCA e das AEE, para cada uma das disciplinas do 3.º ciclo do ensino básico e das de formação geral do secundário. Em segundo

lugar, serão referidos os resultados de cada categoria em relação ao total de itens de escrita nas AE, bem como de cada subcategoria em relação à respectiva categoria.

Começaremos com os dados das línguas (materna e estrangeiras), para passarmos, depois, aos das restantes disciplinas.

Totais e percentagens dos itens de escrita em relação ao total das AE por disciplina

Tabela 1

Número e Percentagem de Itens de Escrita nas AE (CCA e AEE) de Português em Relação ao Total das AE do Ensino Básico e Secundário

Ano	CCA		AEE	
	Nº	%	Nº	%
7º	7	16.7	7	11.7
8º	7	17.9	7	12.1
9º	7	20.0	7	11.7
10º	5	14.3	9	15.5
11º	5	14.7	9	15.3
12º	5	14.7	5	8.8

Tabela 2

Número e Percentagem de Itens de Escrita nas AE (CCA e AEE) das Línguas (Espanhol, Francês e Inglês)

Ano	Espanhol		Francês		Inglês	
	CCA (n/%)	AEE (n/%)	CCA (n/%)	AEE (n/%)	CCA (n/%)	AEE (n/%)
7º	7 (24.1)	2 (5.4)	7 (36.8)	5 (21.7)	2 (13.3)	1 (2.1)
8º	9 (33.3)	3 (10)	7 (36.8)	4 (21.1)	2 (16.7)	2 (3.9)
9º	12 (32.4)	2 (6.1)	7 (35)	3 (16.7)	2 (13.3)	5 (10)
10º	-----	-----	-----	-----	2 (11.8)	6 (12.2)
11º	-----	-----	-----	-----	2 (11.8)	6 (12)

Nas disciplinas de Português e das línguas estrangeiras, vocacionadas para a aprendizagem e domínio da linguagem, a escrita está representada, destacando-se o Espanhol e o Francês com a maior percentagem nos CCA, sendo o Inglês o que dedica menos AE à escrita. Os itens das AEE são, com algumas exceções, inferiores aos dos CCA, em todas as disciplinas.

Em relação às outras disciplinas, a escrita está contemplada na maioria delas, estando, no entanto, ausente nas AE de Educação Física, Educação Visual, Geografia e Tecnologia de Informação e Comunicação.

Tabela 3

Número e Percentagem de Itens de Escrita nas AE (CCA e AEE) de Matemática, Físico-Química, Ciências Naturais e História

Ano	Matemática		Físico-Química		Ciências Naturais		História	
	CCA (n/%)	AEE (n/%)	CCA	AEE (n/%)	CCA	AEE (n/%)	CCA	AEE (n/%)
7.º	2 (4.9)	1 (2.3)	-----	4 (9.5)	-----	5 (8.9)	-----	4 (9.3)
8.º	2 (4.8)	2 (4.5)	-----	4 (9.8)	-----	5 (9.3)	-----	4 (7.7)
9.º	2 (4.3)	2 (4.7)	-----	4 (9.1)	-----	5 (9.4)	-----	5 (9.6)

Quanto à Filosofia, no ensino secundário, verifica-se que no 10.º ano apresenta um item nos CCA (3.1%) e cinco nas AEE (11.6%). No 11.º ano, há uma ausência de itens nos CCA e seis itens nas AEE (14.3%).

Os dados apresentados indicam que a escrita está pouco presente nas AE de todas as disciplinas do 3.º ciclo e nas do ensino secundário analisadas. Os itens das AEE estão em vantagem, relativamente aos CCA, sendo os únicos a estar presentes em algumas disciplinas (Físico-Química, Ciências Naturais e História).

O lugar de cada categoria e subcategoria em relação ao total dos itens de escrita

Após a análise da frequência de itens relativos à composição escrita nas AE, investigámos a forma como cada uma das categorias e subcategorias é contemplada nas AE, por disciplina, no ensino básico e secundário, apurando os totais e percentagens de cada uma.

Verificámos que há uma subcategoria – Criação das ideias (Planeamento) – que nunca aparece, vendo-se todas as outras representadas: i) Aspectos convencionais e linguísticos (e.g., “Escrever com propriedade vocabular e com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação” – Português, 7.º ano, CCA; “Utilizar expressões e frases muito simples com estruturas gramaticais muito elementares” – Francês 7.º ano, CCA); ii) Pesquisa de informação (e.g., “Pesquisa sustentada por critérios, com autonomia progressiva e aprofundamento de informações” – Francês 7.º ano, AEE); iii) Planeamento (e.g., “Elaboração de um texto prévio” – Português, 10.º e 11.º anos, AEE); Planeamento/Estabelecimento de objetivos (e.g., “Elaborar textos de natureza argumentativa de géneros como: comentário, crítica, artigo de opinião” – Português, 9.º ano, CCA); iv) Organização das ideias e dos conteúdos (e.g., “Mobilizar o discurso (oral e escrito) argumentativo (“Expressar uma tomada de posição, pensar e apresentar argumentos e contra-argumentos, rebater os contra-argumentos” – Ciências Naturais, 7.º ano, AEE]; v) Revisão (e.g., “Revisão na escrita” – Francês, 7.º, 8.º e 9.º

anos, AEE); vi) Revisão/Avaliação e diagnóstico dos problemas e progressos (e.g., “Valorizar e avaliar os progressos próprios e dos colegas na interação e produção escritas” – Espanhol, 7.º e 8.º anos, AEE); vii) Revisão/ Alteração dos erros/problemas detetados (e.g., “Reescrita para aperfeiçoamento de texto em função dos juízos avaliativos formulados (pelo próprio aluno, por colegas, pelo professor)” – Português, 7.º, 8.º e 9.º anos, AEE); viii) Comunicação e divulgação (e.g., “Comunicar utilizando linguagem matemática, oralmente e por escrito, para descrever, explicar e justificar raciocínios, procedimentos e conclusões” – Matemática, 7.º, 8.º e 9.º anos, AEE); ix) Género textual segundo convenções sociolinguísticas (aparecendo sempre em conjunto com outras categorias/subcategorias, damos um exemplo que, para além de estar incluído no Género textual/convenções sociolinguísticas, também contempla o Estabelecimento de Objetivos, podendo, assim, ser considerado na categoria Mistos [(e.g., “Completar formulários com dados adequados e escrever mensagens simples e curtas (30-40 palavras), respeitando as convenções textuais e sociolinguísticas das mensagens” – Francês, 7.º ano, CCA)]; x) Outros (e.g., “Respeitar princípios do trabalho intelectual como referência bibliográfica de acordo com normas específicas” – Português, 10.º, 11.º e 12.º ano, CCA; “Encontrar fruição na expressão escrita” – Espanhol, 7.º ano, AEE).

Nas tabelas que se seguem apresentamos, para cada uma das disciplinas, os dados das categorias e subcategorias de escrita.

Tabela 4

Total e Percentagem de Cada Categoria em Relação ao Total dos Itens de Escrita nas AE de Português do Ensino Básico e Total de Cada Subcategoria

Categorias Subcategorias	7º Ano		8º Ano		9º Ano	
	CCA	AEE	CCA	AEE	CCA	AEE
Aspetos convencionais linguísticos	1 (14.3)	-	1(16.7)	-	1(12.5)	-
Pesquisa de informação	-	-	-	-	-	-
Planeamento	2(28.6)	1(14.3)	2(28.6)	1(14.3)	3(37.5)	1(14.3)
Criação das ideias	-	-	-	-	-	-
Estabelecimento de objetivos	1	1	1	1	3	1
Organização das ideias/conteúdos	1		1			
Revisão	1(14.3)	2(28.6)	1(14.3)	2(28.6)	0	2(28.6)
Comparação com os objetivos	-	-	-	-	-	-
Avaliação e diagnóstico	1	1	-	1	-	1
Alteração dos erros/problemas	-	1	1	1	-	1
Mistos	1(14.3)	4(57.1)	2(28.6)	4(57.1)	2(25)	4(57.1)
Outros	2(28.6)	0	1(16.7)	-	1(12.5)	0
Total de itens da escrita AE	7(16.7)	7(11.7)	7(17.9)	7(12.1)	7(20)	7(11.7)
Total de itens AE	42	60	39	58	35	60

Tabela 5

Total e Percentagem de Cada Categoria em Relação ao Total dos Itens de Escrita nas AE de Português do Ensino Secundário e Total de Cada Subcategoria

Categorias Subcategorias	10º Ano		11º Ano		12º Ano	
	CCA	AEE	CCA	AEE	CCA	AEE
Planeamento	2(40)	2(22.2)	1(20)	2(22.2)	1(20)	-
Criação das ideias	-	-	-	-	-	-
Estabelecimento de objetivos	1	1	1	1	1	-
Organização das ideias/conteúdos	1	-	-	-	-	-
Revisão	-	2(22.2)	-	2(22.2)	-	1(20)
Comparação com os objetivos	-	-	-	-	-	-
Avaliação e diagnóstico	-	1	-	1	-	1
Alteração dos erros/problemas	-	-	-	-	-	-
Mistos	2(40)	5(5.6)	3(60)	5(55.6)	3(60)	4(80)
Outros	1(20)	0	1(20)	-	1(20)	0
Total de itens da escrita AE	5(14.3)	9(15.5)	5(14.7)	9(15.3)	5(14.7)	5(8.8)
Total de itens AE	35	58	34	59	34	57

* Quando os totais de cada categoria não são a soma das subcategorias, quer dizer que há itens que aparecem apenas na categoria

Há itens que juntam duas ou mais categorias e/ou subcategorias, como são os casos: dos Aspetos convencionais e linguísticos que aparecem conjuntamente com uma ou duas subcategorias de Planeamento (no 7.º ano, em um item dos CCA e em um das AEE, no 8.º ano, em um das AEE, no 9.º ano, em um dos CCA e em um das AEE, no 10.º ano, em um das AEE e nos 11.º e 12.º anos, uma vez nos CCA e uma vez nas AEE), ou com uma ou duas subcategorias de Revisão (uma vez nos CCA no 8.º e uma no 10.º ano); de duas subcategorias de Planeamento (uma vez nas AEE dos 7.º, 8.º e 9.º, 10.º, 11.º e 12.º anos); o Planeamento que surge junto com a Comunicação e divulgação (uma vez nas AEE dos 7.º, 8.º e 9.º anos), com a Pesquisa de informação (uma vez nos CCA dos 10.º, 11.º e 12.º anos), com a Revisão (uma vez nas AEE do 10.º ano), com a Revisão e com a Comunicação e divulgação (uma vez nas AEE do 12.º ano) e com o Género textual e convenções sociolinguísticas (uma vez nas AEE dos 10.º, 11.º e 12.º anos); e a Revisão que aparece associada a subcategorias da própria categoria (uma vez nas AEE dos 7.º, 8.º, 9.º 10.º e duas 11.º ano e, ainda, em uma vez nos CCA do 11.º e do 12.º anos) ou a outras categorias (uma vez nos CCA no 9.º ano).

Tabela 6

Total e Percentagem de Cada Categoria em Relação ao Total dos Itens de Escrita nas AE de Espanhol e Total de Cada Subcategoria

Categorias Subcategorias	7º Ano		8º Ano		9º Ano	
	CCA	AEE	CCA	AEE	CCA	AEE
Planeamento	6(85.7)	-	9(100)	-	11(91.7)	-
Criação das ideias	-	-	-	-	-	-
Estabelecimento de objetivos	6	-	7	-	9	-
Organização das ideias/conteúdos	-	-	2	-	2	-
Revisão	-	1(50)	-	1(33.3)	-	-
Comparação com os objetivos	-	-	-	-	-	-
Avaliação e diagnóstico	-	1	-	1	-	-
Alteração dos erros/problemas	-	-	-	-	-	-
Mistos	1(14.3)	-	-	-	1(8.3)	1(50)
Outros	-	1(50)	-	2(66.7)	-	1(50)
Total de itens da escrita AE	7(24.1)	2(5.4)	9(33.3)	3(10)	12(32.4)	2(6.1)
Total de itens AE	29	37	27	30	37	33

Quanto à categoria Mistos, verificámos que o Planeamento aparece em conjunto com o Género textual e convenções sociolinguísticas em um item das CCA do 7.º ano e do 9.º ano e em um das AEE do 9.º ano.

Tabela 7

Total e Percentagem de Cada Categoria em Relação ao Total dos Itens de Escrita nas AE de Francês e Total de Cada Subcategoria

Categorias Subcategorias	7º Ano		8º Ano		9º Ano	
	CCA	AEE	CCA	AEE	CCA	AEE
Aspetos convencionais e linguísticos	1(14.3)	-	-	-	-	-
Pesquisa de informação	-	1(20)	-	-	-	-
Planeamento	4(57.1)	3(60)	5(71.4)	2(50)	5(71.4)	1(33.3)
Criação das ideias	-	-	-	-	-	-
Estabelecimento de objetivos	4	2	5	1	5	-
Organização das ideias/conteúdos	-	1	-	1	-	1
Revisão	-	1(20)	-	1(25)	-	1(33.3)
Mistos	2(28.6)	-	2(28.6)	1(25)	2(28.6)	1(33.3)
Outros	-	-	-	-	-	-
Total de itens da escrita AE	7(36.8)	5(21.7)	7(36.8)	4(21.1)	7(35)	3(16.7)
Total de itens AE	19	23	19	19	20	18

Em relação às categorias mistas, o Planeamento aparece associado aos Aspetos convencionais e linguísticos (em dois itens nos CCA do 8.º e 9.º anos), à Revisão (um item nas AEE dos 8.º e 9.º anos) e ao Género textual e convenções sociolinguísticas

(um item nos CCA no 7.º ano). Há, ainda, duas subcategorias do Planeamento juntas nos CCA do 7.º ano.

Tabela 8

Total e Percentagem de Cada Categoria em Relação ao Total dos Itens de Escrita nas AE de Inglês do Ensino Básico e Total de Cada Subcategoria

Categorias Subcategorias	7º Ano		8º Ano		9º Ano	
	CCA	AEE	CCA	AEE	CCA	AEE
Planeamento	1(50)	-	2(100)	1(50)	2(100)	3(60)
Criação das ideias	-	-	-	-	-	-
Estabelecimento de objetivos	-	-	1	1	2	1
Organização das ideias/conteúdos	1	-	1	-	-	2
Comunicação e divulgação	-	-	-	-	-	-
Género textual e convenções sociolinguísticas	-	-	-	-	-	-
Mistos	1(50)	1(100)	-	1(50)	-	2(40)
Total de itens da escrita AE	2(13.3)	1(2.1)	2(16.7)	2(3.9)	2(13.3)	5(10)
Total de itens AE	15	47	12	51	15	50

Tabela 9

Total e Percentagem de Cada Categoria em Relação ao Total dos Itens de Escrita nas AE de Inglês do Ensino Secundário e Total de Cada Subcategoria

Categorias Subcategorias	10º Ano		11º Ano	
	CCA	AEE	CCA	AEE
Aspetos convencionais e linguísticos	-	-	-	-
Pesquisa de informação	-	-	-	-
Planeamento	1(50)	3(50)	1(50)	3(50)
Criação das ideias	-	-	-	-
Estabelecimento de objetivos	1	1	1	1
Organização das ideias/conteúdos	-	2	-	2
Mistos	1(50)	3(50)	1(50)	3(50)
Total de itens da escrita AE	2(11.8)	6(12.2)	2(11.8)	6(12)
Total de itens AE	17	49	17	50

Algumas categorias/subcategorias aparecem associadas, tal como nas outras línguas. Assim, encontrámos: duas subcategorias do Planeamento juntas, em um item dos CCA do 7.º e do 11.º ano, em um das AEE do 9.º ano, e em dois nas AEE do 10.º e 11.º anos; do Planeamento com Revisão, em um das AEE em todos os anos (do 7.º ao 11.º) e um dos CCA no 10.º ano.

Em relação ao Português e às línguas estrangeiras, verificou-se que a primeira e uma das segundas (Francês) contemplam os Aspetos convencionais e linguísticos, de modo autónomo e/ou associado, nos CCA e nas AEE de todos os anos considera-

dos, estando os mesmos ausentes nas outras línguas. O Planeamento está bastante presente em todas as línguas, sobretudo através da subcategoria Estabelecimento de objetivos. Aparecendo no Português de modo muito semelhante à Revisão, nas línguas estrangeiras é predominante em relação a esta última categoria, que está muito menos representada e, mesmo, ausente no Inglês. Com exceção do Português do ensino básico, em que a Avaliação e a alteração dos problemas detetados são aspetos da Revisão que merecem igual grau de atenção, nas outras AE, a avaliação é valorizada em relação à correção. De realçar ainda que, no Português e no Espanhol, o Planeamento se encontra sobretudo nos CCA e a Revisão nas AEE. As categorias Comunicação e divulgação e Género textual e convenções sociolinguísticas estão sub-representadas ou ausentes (no Inglês). O Francês e o Espanhol só têm um item nos CAA para o Género textual e no Português estas categorias aparecem pouco e sempre em associação com outras. A Pesquisa só figura nas AE de Francês e apenas num ano (7.º) e nas do ensino secundário de Português, associada a outras categorias (e.g., “Planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente.” - Português 10.º ano).

Tabela 10

Total e Percentagem de Cada Categoria em Relação ao Total dos Itens de Escrita nas AE de Matemática e Total de Cada Subcategoria

Categorias Subcategorias	7º Ano		8º Ano		9º Ano	
	CCA	AEE	CCA	AEE	CCA	AEE
Planeamento	2(100)	-	2(100)	-	2(100)	-
Criação das ideias	-	-	-	-	-	-
Estabelecimento de objetivos	2	-	2	-	2	-
Organização das ideias/conteúdos	-	-	-	-	-	-
Comunicação e divulgação		1(100)		1(50)		1(50)
Mistos	-	-	-	1(50)	-	1(50)
Total de itens da escrita AE	2(4.9)	1(2.3)	2(4.8)	2(4.5)	2(4.3)	2(4.7)
Total de itens AE	41	43	42	44	46	43

Na disciplina de Matemática, encontramos, ainda, dois itens, um no 8.º e outro no 9.º ano, nas AEE, que juntam a categoria ou uma subcategoria do Planeamento com a Comunicação e divulgação.

Tabela 11

Total e Percentagem de Cada Categoria em Relação ao Total dos Itens de Escrita nas AE de Físico-Química e Total de Cada Subcategoria

Categorias Subcategorias	7º Ano		8º Ano		9º Ano	
	CCA	AEE	CCA	AEE	CCA	AEE
Planeamento	-	3(75)	-	3(75)	-	3(75)
Criação das ideias	-	-	-	-	-	-
Estabelecimento de objetivos	-	2	-	2	-	2
Organização das ideias/conteúdos	-	1	-	1	-	1
Comunicação e divulgação	-	1(25)	-	1(25)	-	1(25)
Mistos	-	-	-	1(50)	-	1(50)
Total de itens da escrita AE	-	4(9.5)	-	4(9.8)	-	4(9.1)
Total de itens AE	41	42	38	41	33	44

Tabela 12

Total e Percentagem de Cada Categoria em Relação ao Total dos Itens de Escrita nas AE de Ciências Naturais e Total de Cada Subcategoria

Categorias Subcategorias	7º Ano		8º Ano		9º Ano	
	CCA	AEE	CCA	AEE	CCA	AEE
Planeamento	-	4(80)	-	4(80)	-	4(80)
Criação das ideias	-	-	-	-	-	-
Estabelecimento de objetivos	-	1	-	1	-	1
Organização das ideias/conteúdos	-	3	-	3	-	3
Mistos	-	1(20)	-	1(20)	-	1(20)
Total de itens da escrita AE	-	5(8.9)	-	5(9.3)	-	5(9.4)
Total de itens AE	30	56	34	54	50	53

Quanto aos itens mistos, detetámos um item nas AEE dos 7.º, 8.º e 9.º anos em que se juntaram o Planeamento e a Revisão.

Tabela 13

Total e Percentagem de Cada Categoria em Relação ao Total dos Itens de Escrita nas AE de Ciências Naturais e Total de Cada Subcategoria

Categorias Subcategorias	7º Ano		8º Ano		9º Ano	
	CCA	AEE	CCA	AEE	CCA	AEE
Planeamento	-	3(75)	-	3(75)	-	4(80)
Criação das ideias	-	-	-	-	-	-
Estabelecimento de objetivos	-	1	-	1	-	-
Organização das ideias/conteúdos	-	2	-	2	-	4
Mistos	-	1(25)	-	1(25)	-	1(20)
Total de itens da escrita AE	-	4(9.3)	-	4(7.7)	-	5(9.6)
Total de itens AE	53	43	52	52	51	52

Na categoria Mistos, identificámos um item nas AEE dos 7.º, 8.º e 9.º anos, em que o Planeamento e a Revisão apareciam em conjunto.

Tabela 14

Total e Percentagem de Cada Categoria em Relação ao Total dos Itens de Escrita nas AE de Inglês do Ensino Secundário e Total de Cada Subcategoria

Categorias Subcategorias	10º Ano		11º Ano	
	CCA	AEE	CCA	AEE
Planeamento	1(100)	1(20)	-	2(33.3)
Criação das ideias	-	-	-	-
Estabelecimento de objetivos	1	-	-	1
Organização das ideias/conteúdos	-	1	-	1
Mistos	-	4(80)	-	4(66.7)
Total de itens da escrita AE	1(3.1)	5(11.6)	-	6(14.3)
Total de itens AE	32	43	27	42

Na Filosofia, encontrámos um item das AEE no 10.º ano e outro no 11.º ano em que o Planeamento aparece em conjunto com outras categorias e três itens das AEE em cada um dos anos que juntam duas subcategorias do Planeamento.

Os dados indicam-nos que, nas disciplinas de Matemática, Físico-Química, Ciências Naturais, História e Filosofia, o Planeamento está presente, através do Estabelecimento de objetivos. Exceto na Matemática, esta última subcategoria junta-se à da Organização de Ideias em todas as outras disciplinas. Também com exceção da Matemática, em que estas AE se situam nos CCA, e na Filosofia em que aparecem nas CCA e nas AEE, nas outras disciplinas estão sempre nas AEE. A Revisão só aparece nas Ciências Naturais e na História, estando ausente em todas as outras disciplinas. A Comunicação e divulgação tem lugar na Matemática e na Físico-Química, em todos os anos, nas AEE, mas está ausente das outras disciplinas. A Pesquisa e o Género textual e convenções sociolinguísticas não aparecem em nenhuma destas disciplinas consideradas.

Discussão dos resultados

Analisando o currículo português, através do documento das Aprendizagens Essenciais, podemos verificar que a escrita está presente em grande parte das disciplinas do 3.º ciclo do ensino básico e das de formação geral do ensino secundário (Português, Filosofia, Inglês). Como seria de esperar, a escrita está mais representada nas línguas, disciplinas em que a sua aprendizagem está prevista. As percentagens das AE da escrita são superiores nestas disciplinas, especialmente no Francês e no

Espanhol, o que se pode explicar pelo facto de, nestes dois casos, a aprendizagem se iniciar apenas no 3.º ciclo. No caso do Português, embora a escrita esteja presente, com exceção do 9.º ano, em que ocupa um lugar próximo dos outros domínios (oralidade, leitura, educação literária e gramática), em todos os outros anos a percentagem que lhe é atribuída fica aquém desse valor, significando que tem um peso menor no currículo.

Apesar de a escrita estar incluída em muitas das outras disciplinas, não figura nas AE de Educação Física, Educação Visual, Geografia e Tecnologia de Informação e Comunicação. Na esteira de movimentos como o WAC, o WTL e o WID (Bazerman et al., 2005; Kiefer, 2000; Palmquist et al., 1995), que chamaram a atenção para a relevância da escrita como meio de aprendizagem e para a especificidade dos códigos de cada área disciplinar, defendendo a sua extensão a todo o currículo, podemos afirmar que o caso português não cumpre inteiramente este desígnio.

Em relação aos aspetos da escrita que são visados nas AE, verifica-se, tal como foi previsto, que os Convencionais e linguísticos, não estando incluídos em nenhuma outra disciplina, fazem parte do Português (e.g., “Escrever com propriedade vocabular e com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação” – 7.º ano; “Escrever com correção sintática, com vocabulário diversificado, com uso correto da ortografia e dos sinais de pontuação.” – 8.º e 9.º anos); e do Francês (e.g., Utilizar expressões e frases muito simples com estruturas gramaticais muito elementares” – 7.º ano), embora não figurem nas outras línguas. Aparecem de modo isolado (constituindo-se como objeto único de uma determinada AE), em todos os anos do ensino básico de Português e no 7.º ano de Francês, e de modo misto, associados a outras componentes, em todos os anos do ensino básico e secundário de Português e nos 8.º e 9.º anos de Francês (e.g., “Redigir textos com processos lexicais e gramaticais de correferência e de conexão interfrásica mais complexos com adequada introdução de novas informações evitando repetições e contradições” – 7.º ano Português). É compreensível que estes aspetos sejam tão relevantes no Português, pois, mesmo considerando que os mesmos devam ser uma preocupação fundamental dos primeiros anos de escolaridade, é certo que devem ser revisitados, de modo a que fiquem bem consolidados (Alves & Limpo, 2015). Quanto às línguas que não incluem os Aspetos convencionais e linguísticos – o Inglês e o Espanhol –, apesar do que acabámos de dizer quanto à importância de os manter ao longo da escolaridade, há uma diferença entre as duas, pois o Inglês, tendo início no 3.º ano do 1.º ciclo, teve já quatro anos de aprendizagem, enquanto a do Espanhol só começa no 3.º ciclo.

As línguas incluem também os outros aspetos e componentes da escrita, mas com exceção do Planeamento, os restantes merecem pouca ou nenhuma atenção,

destacando-se a Criação de ideias (Planeamento) que está completamente ausente, embora esteja representada nos 1.º e 2.º ciclos (Festas & Ferreira, 2022), não sendo perceptível a razão pela qual deixou de estar.

A maior presença do Planeamento é notória também nas outras disciplinas, aparecendo em todos os anos das que incluem a escrita, mantendo-se a ausência da Criação de ideias, subcategoria que, como já vimos, nunca aparece nas AE. A Revisão e a Comunicação e divulgação também não são tratadas de modo sistemático e a Pesquisa e o Género textual e convenções sociolinguísticas não figura em nenhuma das disciplinas consideradas.

Perante o acabado de expor, verifica-se que há processos/subprocessos que ou não existem (Criação de ideias) e ou estão mal representados, como são os casos da Pesquisa, da Comunicação e divulgação, do Género Textual e convenções sociolinguísticas e mesmo da Revisão que, apesar de figurar nas AE de algumas disciplinas, com exceção das línguas, aparece pouco e quase sempre como sendo um processo global (e.g., “Revisão na escrita” – Francês, 7.º, 8.º e 9.º anos), sem consideração pelos seus subprocessos de avaliação, comparação com os objetivos e correção.

A ausência ou sub-representação destes aspetos é uma limitação às potencialidades da escrita como fator de aprendizagem, tal como é apontado pela WAC. Efetivamente, a Pesquisa e a Criação de ideias são os pontos de partida de uma boa escrita (Barbeiro & Pereira, 2007), constituindo a Revisão, com os seus componentes de avaliação e correção em função dos objetivos definidos, um processo nuclear à natureza da composição escrita como situação de resolução de problemas (Flower & Hayes, 1981) e um fator decisivo na autorregulação por parte dos alunos (Harris & Graham, 2009; Malpique & Veiga Simão, 2019). Regista-se também a grande ausência da Comunicação e divulgação. Sendo a ideia da escrita como comunicação tão fundamental (Bawarshi & Reiff, 2010), seria expectável que houvesse uma maior representação desta componente no conjunto das disciplinas. O mesmo se pode dizer em relação às Convenções sociolinguísticas e género textual, que respeitando os estilos próprios de uma dada disciplina, seriam fundamentais para se cumprir o preconizado pelo movimento WID.

Uma última palavra para a forma como se distribuem as AE da escrita pelos CCA e pelas AEE. Parece haver uma diferença entre as línguas e as outras disciplinas, uma vez que enquanto nas primeiras os itens dos CCA são semelhantes (Português) ou superiores (Inglês, Francês, Espanhol) aos das AEE, nas segundas os itens das AEE estão muito mais presentes do que os dos CCA. As AEE são mesmo as únicas que têm itens de escrita, nos casos da Físico-Química, Ciências Naturais e História. Isto pode fazer sentido, considerando que no caso das línguas o objetivo pode ser o de

desenvolver, predominantemente, Conhecimentos, Capacidades e Atitudes, é mais a aprendizagem da escrita, enquanto nas outras disciplinas a escrita seria mais instrumental, justificando a incidência nas Ações Estratégicas de Ensino. Já a tendência verificada nas línguas para o Planeamento estar mais concentrado nos CCA e a Revisão nas AEE não encontra uma explicação plausível, sendo interessante, no futuro, explorar esta questão.

Considerações finais

A escrita é consensualmente considerada como uma área fundamental, sendo na atualidade defendido que se constitua não apenas como objeto de ensino, mas também como um instrumento valioso de aprendizagem e que assim esteja presente em todo o currículo (Bazerman et al., 2005; Graham, 2019; Kiefer, 2000; Palmquist et al., 1995; Klein & Boscolo, 2016). Deste modo, o estudo do modo como o ensino da escrita é previsto no currículo será um primeiro passo para perceber se esta área ocupa o lugar que lhe é devido na escolaridade obrigatória.

A partir de uma análise do currículo português do 3.º ciclo do ensino básico e das disciplinas de formação geral do ensino secundário, mais concretamente do documento que atualmente o concretiza, as AE, podemos concluir que a escrita é contemplada, em especial nas disciplinas em que deve ser objeto de ensino, como as línguas. As AE incluem muitos dos processos, subprocessos e componentes que são essenciais a uma boa escrita e que vão dos convencionais e linguísticos aos estratégicos (Planeamento e Revisão), não esquecendo o carácter comunicativo e sociolinguístico desta atividade.

Apesar de as AE consagrarem um lugar à escrita, aspeto que deve ser realçado como muito positivo do ponto de vista pedagógico, notam-se, no entanto, algumas lacunas.

Em primeiro lugar, há disciplinas em que a escrita não é contemplada. Há outras em que, apesar de existirem, as AE dedicadas à escrita são praticamente residuais. Mesmo no Português, as AE de escrita são, com exceção do 9.º ano, sempre inferiores às dos outros domínios.

Em segundo lugar, embora as AE considerem vários processos e componentes, só o Planeamento é tratado de modo sistemático. Processos e subprocessos essenciais à escrita como situação de resolução de problemas e como tarefa promotora da aprendizagem, da autorregulação e do pensamento, como são os casos da Pesquisa, da Criação de ideias, da Revisão e da Comparação com os objetivos, estão sub-representados ou mesmo ausentes nas AE. Também o aspeto comunicativo da

escrita, bem como as convenções sociolinguísticas parecem não merecer grande atenção nas AE. Sabendo do papel de todos os processos e subprocessos no desenvolvimento de uma escrita madura e elaborada (Fidalgo & Torrance, 2017), seria importante que o currículo incluísse tudo aquilo que é decisivo nesta aprendizagem.

Para terminar, gostaríamos de salientar que, apesar da importância do presente trabalho, o seu alcance é limitado, pois estudou apenas o currículo. Em estudos futuros, é fundamental que se investigue se e como é que os professores trabalham a escrita. Saber se a resposta é positiva e perceber se, nas suas práticas, seguem o que está prescrito nas AE ou se vão mais além, ultrapassando as lacunas identificadas no presente estudo, constitui-se como um passo decisivo para valorizar uma aprendizagem como a da escrita, reconhecida atualmente como uma peça imprescindível na promoção de uma educação de qualidade para todos.

Referências

- Alves, R., & Limpo, T. (2015). Progress in written language bursts, pauses, transcription, and written composition across schooling. *Scientific Studies of Reading*, 19(5), 374-391. <https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1059838>
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153>
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O ensino da escrita: Dimensão textual*. Ministério da Educação - ME / Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - DGIDC. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf
- Bawarshi, A. S., & Reiff, M. (2010). *Genre, an introduction to history, theory, research, and pedagogy*. Parlor Press.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L. Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Parlor Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. / Routledge - Taylor & Francis Group.
- Deane, P. (2018). The challenges of writing in school: Conceptualizing writing development within a sociocognitive framework. *Educational Psychologist*, 53(4), 280-300. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1513844>
- Festas, I., Ferreira, S. (2022). As estratégias de escrita textual nas Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, 26(1), 38-51. <http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2022/PEC2022N1/mobile/index.html>
- Fidalgo, R. & Torrance, M. (2017). Developing Writing Skills through Cognitive Self-Regulation Instruction. In R. Fidalgo, K.R. Harris, & M. Braaksma (Eds.), *Design Principles for Teaching Effective Writing* (pp. 89-118). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004270480_006

- Flower, L., & Hayes, R. (1981) A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.58680/cc198115885>
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277-303. <https://doi.org/10.3102/00911732x18821125>
- Harris, K. R., & Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series*, 2(6), 113-135. <https://doi.org/10.1348/978185409X422542>
- Hayes, R. J., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum / Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315630274>
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. Oxford University Press.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive development perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Kiefer, K. (2000). Integrating writing into any course: Starting points. *Academic Writing: Interdisciplinary Perspectives on Communication Across the Curriculum*, 1. <https://doi.org/10.37514/AWR-J.2000.1.8.38>
- Klein, P., & Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), 311-350. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.07.03.01>
- Larsen, S. (1987). *Assessing the writing abilities and instructional needs of students*. Pro-Ed Australia.
- Malpique A.A., & Simão, A. M. V. (2019). 'Does It work?'Adapting self-regulated strategy instruction and visual mnemonics to teach argumentative writing. *Journal of Writing Research* 10(3), 527-567. <https://doi.org/10.17239/jowr-2019.10.03.05>
- Palmquist, M., Rodrigues, D., Kiefer, K., & Zimmerman, D. (1995). Network support for writing across the curriculum: Developing an online writing center. *Computers and Composition*, 12(3), 335-354. [https://doi.org/10.1016/S8755-4615\(05\)80073-8](https://doi.org/10.1016/S8755-4615(05)80073-8)