

DIÁRIOS¹: INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO, INSTRUÇÃO E AVALIAÇÃO.

LUÍS GOUVEIA²
ISCA Aveiro

"Journals are notebooks that writers keep to record daily thoughts. Writing in a journal helps them examine and reflect upon their ideas. Journals are an important source for story and essay ideas." (Latulippe,92:7)

Introdução

Nos currícula escolares a Escrita é tão importante quanto "maltratada". Tendo em conta a sua importância nos programas escolares (como a mais frequente forma de avaliação!) e, muito especialmente, na vida fora da escola, é urgente encontrar formas de conferir à Escrita o estatuto que merece e a prática de que necessita.

Proponho a utilização didáctica do Diário (nas suas múltiplas formas) como um valioso recurso na promoção do interesse e empenho pela prática da Escrita.

Após uma breve análise do lugar da Escrita nos programas de ensino de Língua Estrangeira (LE), apresentarei uma caracterização do Diário, seguida de propostas para a sua utilização nas disciplinas de LE. Pretendo, também, partilhar algumas reflexões pessoais sobre os benefícios e riscos da inclusão de Diários na gestão da disciplina de LE.

1. A Escrita e o Ensino

O lugar da Escrita nos programas do Ensino Secundário e Superior de Língua Estrangeira está limitado a uma destas três categorias:

1. Testes ou *quizzes*;
2. Exercícios na, ou fora da, aula;
3. Composições na, ou fora da, aula.

¹ *Journal, Dialogue Journal e Diary* são expressões utilizadas na literatura em inglês para referir uma mesma realidade. Em português pareceu-me plausível a designação Diário, por implicar uma escrita frequente, intimista e despreocupada, ainda que não efectivamente diária.

² Docente de Língua Inglesa do ISCA de Aveiro. Contacto: Apartado 58, 3810 Aveiro (Codex), Telef.: 034 381977; Fax: 034 28975; Email: jscaa@mail.ua.pt.

Poucas tarefas que envolvam produção escrita, executadas durante o ano lectivo, escapam a este padrão de cariz avaliativo.

Quando pedimos aos nossos alunos que escrevam (ex.: uma composição, um diálogo, uma descrição de uma imagem,...) pedimos, nomeadamente, que sejam criativos, que dêem a sua opinião, que se empenhem. Concedemos, muitas vezes, algum tempo para discutirem o tema entre eles e definirem opiniões antes de iniciarem a actividade de produção de texto.

Quando o trabalho está terminado – i.e., quando o tempo definido para a produção do texto termina – recolhemos os trabalhos e, invariavelmente, corrigi-mo-los (i.e., sinalizamos os erros ortográficos, gramaticais e estruturais, fornecendo, muitas vezes, a forma correcta). E fazê-mo-lo porque é assim que interpretamos a nossa função como professores. Porque os textos contêm, efectivamente, erros. Porque, dadas as limitações de tempo, a diversidade de níveis numa mesma turma e a falta de alternativas, também não imaginamos o que poderíamos fazer para além de corrigir. Qual é, então, o destino das nossas correcções? Invariavelmente, também, o trabalho corrigido é arrumado longe da vista. O aluno raramente (se alguma vez!) beneficia do intenso trabalho de correcção que fazemos.

Por outro lado, o investimento do aluno, na *criatividade, imaginação, opinião* perdeu-se. Reagimos única e exclusivamente à forma. Provavelmente por ser mais objectiva e mais fácil de classificar! Segundo Penny Ur (UR, 1996:170-171) esta reacção é natural, embora seja necessária e urgente a sua revisão:

"Many teachers are aware that content and organization are important, but find themselves relating mainly to language forms in their feedback, conveying the implicit message that these are what matters. This is for various reasons:

- 1. Mistakes in spelling or grammar catch the eye and seem to demand to be corrected; they are very difficult to ignore.*
- 2. Students also want their language mistakes to be corrected.*
- 3. Language mistakes are far more easily and quickly diagnosed and corrected than ones of content and organization.*

(...)

The problem is one of potential conflict between two of our functions as teachers: language instructors versus support and encouragement of learning. The correcting of mistakes is part of the language instruction, but too much of it can be discouraging and demoralizing."

É urgente uma atitude diferente para com a Escrita e o acto de escrever, que considere Escrever como uma forma de pensar e veja o

primeiro rascunho como uma primeira forma das ideias (i.e., palavras à procura de uma ordem, que está longe de ser final). No entanto, a nossa atitude como “correctores” é tratar esse texto como se de um produto final se tratasse: um trabalho a corrigir, emendar e classificar, e não como um texto em formação - que necessita de ser esclarecido, aumentado e revisto, para que o seu autor perceba realmente o que pretende dizer. Só posteriormente, e uma vez o sentido clarificado, deveria o texto ser revisto quanto à forma e estrutura.

Para além da contradição que representa pedir opinião, criatividade e empenho e depois reagir apenas quanto à forma, o efeito que esta atitude tem nos alunos é contraproducente. Antes de pensarem no que vão escrever, os alunos pensam primeiro nas palavras que conhecem e poderão utilizar com segurança, limitando o seu pensamento (i.e., discurso) a essas formas pré-estabelecidas. Não é de admirar, pois, que os textos sejam curtos e repetitivos: menos linhas e menos variação representam menos hipóteses de errar!

2. A Escrita: condicionantes e potencialidades

Ao “estatuto” negativo que a Escrita adquiriu juntam-se, assim, estratégias ‘anti-escrita’ desenvolvidas pelos alunos. Como ultrapassar esta situação? Por um lado, é necessário apresentar a Escrita como algo imprescindível e incontornável; por outro, é necessário motivar e envolver os alunos na sua prática, porque só assim poderão controlar os complexos processos que a Escrita envolve.

É importante assumir que escrever é uma actividade complexa e não natural, que envolve pensamento, disciplina e concentração. As suas potencialidades como “forma de pensar” (Murray, 82: 12) são imensas e a sua prática reflecte-se em todas as áreas do conhecimento. O leitor julga a escrita não apenas pela letra, ortografia e gramática, mas também pelo estilo, conteúdo e lógica do texto (White, 87: 260).

No entanto, os programas escolares dão quase exclusiva importância aos primeiros aspectos (formais) e descurem uma das razões mais importantes pelas quais se escreve: *para comunicar, para transmitir ideias*. Decididamente, nos presentes programas escolares Escrever não rima com Prazer!

Ensinar a Escrita envolve ainda clarificar a diversidade de aspectos que a Escrita envolve: desde os diferentes materiais e suportes da palavra

escrita, à nossa natural preferência por certos lugares onde nos sentimos mais à vontade para escrever (a Escola raramente configura um lugar de Escrita!) ou à forma diferenciada como tratamos temas variados. Ensinar a Escrita passa, também, por promover oportunidades para que os nossos alunos experimentem/explorem os mais diversos suportes e ambientes de escrita, mas também os diferentes formatos em que a Escrita pode ser praticada.

Para além destas características, existem especificidades do Processo de Escrita que o professor não pode ignorar e que não permitem a uniformidade de tratamento de todos os alunos. Segundo Penny Ur (UR, 96:168) temos que admitir as seguintes condicionantes:

1. *"Individual variance: different people produce equally good results through widely different processes. The teacher should make writing strategies available so that students can select the best/most appropriate one for them.*
2. *Writing is a messy business: content first and form later but this order is not always followed. The writer goes through a number of revisions.*
3. *Writing is potentially satisfying: if you are engaged the process of writing can be rewarding.*
4. *You learn to write through writing: reading helps but hands-on writing experience has no substitute – "One of our main tasks then, as teachers, is to get our students to write a lot, thinking as they do so and learning from their own writing experience."*

A Escrita é, assim, vista como um processo complexo, mas que, tal como muitos outros, só se aprende fazendo. O Diário é uma oportunidade de promover esta exploração global da palavra escrita, expondo os alunos a um processo comunicativo real e significativo que pode melhorar o seu controle sobre a palavra escrita, assim como sobre a sua forma de pensar.

3. De que falamos quando falamos de Diários

O uso de Diários como instrumentos pedagógicos generalizou-se na década de 80 nos EUA. É uma forma de registo de acontecimentos e ideias que possibilita uma auto-reflexão posterior. A sua aplicação ao ensino universitário, e mais tarde ao secundário, *pretendeu promover uma aproximação entre o professor e o aluno, possibilitar uma forma alternativa de Escrita durante o ano lectivo e aumentar o tempo de atenção individual para com os alunos.*

Os Diários podem assumir vários **formatos**. São normalmente cadernos de linhas, com um número médio de folhas e com algum tipo de identificação na capa. É importante que não sejam folhas soltas, pois uma

das potencialidades do Diário é possibilitar uma observação retrospectiva dos progressos do aluno, através da leitura das sucessivas 'entradas'.

Hoje em dia os Diários são um instrumento útil, cumprindo variados **objectivos**. No Ensino Básico são usados para possibilitar aos alunos desenhar letras, colar recortes e fazer desenhos. No Ensino Secundário podem ser usados na comunicação entre alunos (Green & Green, 93) ou entre aluno e professor. Podem ser escritos na sala de aula, em momentos definidos, iguais para todos (Blaton, 87), ou fora da sala. Podem estar sujeitos a um tema geral, ou terem 'entradas' livres. Podem ser entregues todas as semanas ou de 15 em 15 dias. O professor pode responder ao conteúdo, à forma, ou a ambos, e com diferentes graus de intensidade.

São frequentemente usados como registo reflexivo de experiências de professores em formação (Brinton, et al., 93), ou por professores no exercício da actividade que os utilizam como uma forma de anotar observações para reflexão futura. John F. Fanselow, no seu livro *Breaking Rules* (Fanselow, 87), sugere que o leitor mantenha um diário (*journal*) no qual fará entradas registando as reflexões que lhe sugerem diferentes passagens do livro.

Quanto à **periodicidade**, esta pode variar de acordo com o grupo, o nível e a disponibilidade de tempo (tanto dos alunos quanto do professor). É, no entanto, recomendável constância e frequência, tanto na recolha como na resposta por parte do professor.

4. A gestão prática do Diário

4.1. Um Diário standard

O projecto do Diário deve ser apresentado aos alunos no início do período lectivo em que vai decorrer, definindo-se *objectivos*, *suporte* e *responsabilidades*.

4.1.1. O objectivo do Diário é o de possibilitar um espaço de Escrita livre da pressão da avaliação, onde o aluno pode desenvolver textos, preocupando-se essencialmente com o conteúdo, e onde a quantidade é mais importante do que a qualidade.

4.1.2. O suporte mais comum é um caderno de linhas de tamanho médio, identificado na capa com o nome do aluno e a turma.

4.1.3. As responsabilidades, tanto do aluno como do professor, devem

ser assumidas de início. O aluno deve empenhar-se em produzir textos de 2 ou 3 páginas, de forma directa e sem especial preocupação com a forma (erros ortográficos, rasuras, etc.), procurando um significado claro e objectivo; o aluno deve também ler (e comentar, se for caso disso) as respostas dadas aos seus textos pelo professor. O professor deve recolher e entregar os Diários com a periodicidade estabelecida; lê-los com atenção; comentá-los tendo em conta, essencialmente, o conteúdo do texto e o contributo para a sua clarificação e expansão.

O facto de os erros não serem corrigidos pode causar algum desconforto: afinal, corrigir é parte da função do professor. No entanto, se o Diário for encarado como um exercício de fluência e não de precisão linguística, é compreensível alguma tolerância para com erros de forma, desde que o significado esteja claro. Existirão sempre outras tarefas, na disciplina de LE, onde a correcção é, não só possível, como recomendável.

4.2. Adaptações

Esta definição de um Diário “standard” não é mais do que um modelo que deve ser adaptado às circunstâncias quanto às *Entradas*, aos *Protagonistas* e ao *Tipo de Comentários*.

4.2.1 Entradas: podem ser totalmente livres - i.e., os alunos escolhem o assunto sobre o qual querem escrever - ou podem ser limitadas a temas definidos pela turma, semanalmente, ou pelo professor, de acordo com os objectivos do Programa ou com temas relevantes para o grupo em causa (ex.: comentários a textos / frases - Diário de Leituras / *Readings Journal*; reacção a imagens, ou outro tipo de estímulos).

A ‘entrada’ no Diário não necessita de ser escrita de uma só vez, ou sobre o mesmo assunto. O aluno pode optar por escrever pequenos textos isolados, sobre diferentes ideias e temas, e em diferentes dias, durante o período em que o Diário está nas suas mãos.

Latulippe (Latulippe, 92: 8) sugere aos alunos um conjunto de regras para orientação das suas entradas no Diários:

“A FEW SIMPLE RULES

1. Write every day at regular, specified time. Don't try to do all your writing for a week in one or two days;
2. Find the best time and place for you to write. It should be a time when you are relaxed and alert, and a place where you can work uninterrupted for 30 to 45 minutes;
3. Try to average one page a day;
4. Write about topics that are interesting to you; topics about which you enjoy thinking

and learning; topics about which you want to share your ideas with others;

5. Don't worry about spelling or grammar. Just write!"

Caberá sempre ao professor a responsabilidade de manter o diálogo e de fornecer ideias para *entradas* quando estas parecem escassear, de estimular a produção quando esta se torna repetitiva, de envolver o aluno quando este se mostra distante.

Latulippe (Latulippe, 92:10) propõe algumas sugestões para quando as ideias para *entradas* começam a faltar:

"When you run out of ideas for your journal

(...)

General topics

1. Your present activities: today, this week, this year;
2. Your past: high school, college, home life, friends;
3. The future: yours, your family's, your city's, your country's, the world's;
4. The ideal: place to live, place to visit, life, day, car, friend, spouse, form of government;
5. Advice: to Americans, to your family, to your children, to your friends, to... ;
6. Places: places you like or dislike;
7. People: the kinds of people you like and the kinds of people you prefer to avoid;
8. Activities: the kinds of activities you like and dislike;
9. People: what they look like, think about, how they treat you;
10. Moods: when you feel sad, lonely, happy, silly; how you cope with your moods;
11. Problems: learning English, adapting to a new culture, homesickness, money, health;
12. Your culture: what is good, what is bad, how does it differ from that of other countries."

4.2.2 Protagonistas: o Diário pode circular entre o professor e o aluno, ou entre alunos (por exemplo, de turmas diferentes, de forma anónima ou não). Pode ainda ser mantido em suporte electrónico (email) entre alunos de escolas diferentes. Neste caso, é aconselhável imprimir os textos recebidos e enviados, mantendo um arquivo físico acessível ao professor.

4.2.3 Comentários: o comentário do professor não se deve limitar a respeitar a ideia do aluno, mas deve acima de tudo evitar conduzir o texto. Em vez de expressões como "o que tu queres dizer é..." é preferível utilizar perguntas exploratórias que obriguem a um melhor esclarecimento das ideias (ex.: "podes esclarecer o que pretendes dizer com ...?", "Não compreendi o teu ponto de vista. Será que o podes esclarecer? O que realmente te agrada? Ou desagrada?")

Se, por insistência do aluno ou por convicção do professor, se proceder a correcções formais, estas devem ser limitadas (i.e., não corrigir tudo, sempre) e de preferência utilizando um código de correcção conhecido do aluno (ex.: sinais de edição na margem, sublinhados, ...). Recomendar a consulta de Gramática ou exercícios sobre estruturas específicas é,

também, uma prática comum. A escolha de um tema por semana (ex.: Verbos Irregulares, Tempos Verbais) sobre o qual as correcções incidem é também uma forma possível de desempenhar a função de corrector atribuída ao professor, indo ao encontro das expectativas dos alunos.

É, no entanto, importante estar consciente de que uma maior intervenção estrutural corresponde a uma mensagem clara de que o texto está a ser avaliado mais pela forma e menos pelo conteúdo. Isto pode contribuir para desmotivar a participação e reduzir a quantidade de escrita (e com ela a liberdade e profundidade do pensamento e do empenho do aluno).

O professor pode ter a necessidade (principalmente em entradas iniciais) de pôr as mesmas questões a todos os alunos. Uma forma fácil de o fazer é copiar essas perguntas, frases ou textos para comentar, e colá-los (agrafá-los) nos Diários. Claro que o objectivo do Diário é a personalização e individualização da comunicação, que lhe dá um sentido mais real, pelo que não se deve exagerar o uso deste recurso, sob pena de retirar autenticidade à comunicação.

4.3. Princípios básicos a observar nas respostas

As respostas a 'entradas' de Diários devem ter em conta alguns princípios básicos. Ann Raimes (Raimes, 82: 143) propõe os seguintes:

"Fundamental five basic principles for all types of responses:

1. *Read the whole piece first, no pencil, no marking.*
2. *Look for strengths as well as weaknesses, and let the student know what the strengths are.*
3. *Clarify use of symbols and what to do when students see one. Let students use symbols, too.*
4. *Work out your own strategy for handling errors and explain it to your students. Decide if you will correct errors or simply indicate where they occur, if you will deal with the errors you have discussed in class, with errors of a certain type, or with all errors; decide what importance you attach to grammatical errors and, again, let your students know.*
5. *Remember that when you or any other reader responds to a student's piece of writing, your main job is not to pass judgement on its quality (unless you are an examiner and not a teacher), but to help the writer see what to do next. Ask yourself: What should the writer do now to improve this paper? What does this paper need most?"*

Nas conclusões de um trabalho sobre a gestão de Diários de professores estagiários, Brinton (Brinton,93:5) recomenda que as respostas sejam pautadas pelas seguintes preocupações, que me parecem relevantes para qualquer tipo de projecto de Diário:

*"Respond directly and personally
Be sensitive
Use journals as teaching tools
Share experiences
Be honest"*

4.4. Problemas e riscos

Um outro ponto que merece atenção é a possibilidade de alguns alunos se tornarem "demasiado próximos" (Harmer, 91: 145). O professor explicará os limites e alcance do Diário e, caso se afigure necessário, pode dialogar directamente com o aluno de forma a esclarecer mal-entendidos.

Outro problema é o tempo necessário para comentários reais e significativos, questão que o professor terá de resolver, provavelmente estabelecendo prioridades entre os diferentes trabalhos a serem feitos e o seu empenho neles.

É também importante não exigir contribuições impossíveis a alunos cujo nível não é adequado a este tipo de actividade. Compete ao professor definir quais os alunos que se podem envolver nesta actividade com possibilidades de progressão e satisfação pessoal. Não é necessário que todos os alunos de uma turma sejam envolvidos no projecto da escrita de Diários, pelo menos todos da mesma forma e com as mesmas responsabilidades ao nível da produção escrita.

5. O Diário: uma escrita "boa" (friendly writing)

"Human learning is fundamentally a process that involves the making of mistakes."
H. Douglas Brown

A utilização de Diários nas aulas possibilita diferentes abordagens pedagógicas e coloca ao dispor do professor uma grande quantidade de recursos que passamos a analisar sob três perspectivas essenciais:

5.1. Diagnóstico

- Avaliação inicial de nível linguístico geral (tanto estrutural quanto de fluência).
- Acompanhamento da evolução da produção através da leitura das sucessivas entradas.

5.2. Instrução

- Possibilita monitorizar a evolução, regressão e fossilização.
- Promove a consciência sobre as *estruturas da LM e da LE*, sobre as *formas da escrita* e sobre a *audiência* (desde que o Prof. tenha essa intenção). As questões e comentários feitos pelo professor ajudam a clarificar o texto e a dar-lhe uma intenção mais universal. O Diário é uma ferramenta essencial na pedagogia do processo da escrita.
- A auto-revisão pode ser estimulada através da distribuição de *check-lists*, como recomenda Ann Raimés (Raimés, 1983: 147).

*"Which sentence expresses the main idea?
Which sentences develop the main idea?
Is every verb in the correct tense?
Have you used the correct form of each tense?
Or
Main idea
Supporting details
Verb tense
Verb form"*

- Através de um levantamento dos erros mais comuns, o professor pode dedicar parte de uma aula a explicações gramaticais destinadas a ultrapassar esses erros.
- Para grupos mais motivados, o Diário pode ser um meio de abordar temas de análise linguística, tais como estruturas gramaticais, desenvolvimento de vocabulário, etc.
- Nas suas respostas, o professor deve chamar a atenção para questões particulares de uso da LE (ex.: em inglês os nomes dos dias da semana escrevem-se com maiúscula, ao contrário do português).
- Pode promover a consciência metalinguística do aluno (através da inclusão de inquéritos com vista à determinação do perfil do aprendente, com o intuito de explorar o processo de aprendizagem)

5.3 Avaliação

- inicial (desempenho do aluno, tanto em fluência quanto correção), informal.
- do progresso feito (ao comparar as sucessivas entradas).
- de tarefas pontuais solicitadas pelo professor no decurso das entradas

(ex.: sugestão de correção de áreas demarcadas, resposta a comentários,...)

- auto-avaliação
- final: apreciação global das entradas.

5.4 O Diário e o Aluno

- O Diário representa uma oportunidade frequente de prática da LE.
- O aluno obtém um atenção individualizada que dificilmente conseguiria de outra forma.
- O professor é um leitor atento que lhe dá *feedback* e apoio na organização e desenvolvimento do texto.
- O aluno é considerado como uma pessoa com experiências próprias que interessam para o processo de comunicação em curso ('*whole person*', '*humanistic approach*', Harmer,1991:35)

Conclusão

A pedagogia de Língua Estrangeira aponta para uma progressiva autonomia do aprendente, para uma valorização da aprendizagem sobre o ensino e para um ensino dirigido às estratégias e processos, mais do que aos produtos. Neste contexto, o projecto da escrita de Diários apresenta-se como um recurso riquíssimo a explorar.

A alteração de papéis do professor e aluno, verificada nas últimas décadas, responsabiliza um e outro pelo processo de ensino-aprendizagem, com o recurso a estratégias de cooperação e aproximação. A escrita de Diários possibilita uma exploração conjunta dos processos da escrita, ao mesmo tempo que se apresenta como uma possibilidade de comunicação real e significativa.

O tempo que esta actividade exige, especialmente ao docente, pode ser compensado pelo empenhamento do aluno no processo de aprendizagem e pelos progressos que advêm da escrita frequente e da leitura implícita na própria execução do projecto.

As correcções de forma que ficam por fazer podem nunca vir a ser necessárias porque, na procura conjunta de significado através do diálogo escrito (professor-aluno e, eventualmente, aluno-aluno), a forma aproxima-se pouco a pouco da correcção. Como assinala Harmer (Harmer, 1991:146) muitos professores ficaram surpreendidos com a qualidade de escrita atingida pelos seus alunos em entradas de diário. É uma questão de prioridades que cada um resolverá à sua maneira. A opção entre gastar tempo a corrigir para ser esquecido, ou responder para ser lido (e, no processo, contribuir para uma melhor aprendizagem).

O professor é responsável pela manutenção da motivação no projecto, podendo, pelas suas intervenções, fomentar o diálogo, instalar a dúvida e estimular o pensamento crítico. É acima de tudo importante, como diz H. D. Brown, que o Diário não seja tratado como outras tarefas que envolvem a escrita na sala de aula:

"What is important is that teachers should not treat these diaries as they do other pieces of written work. They are not there primarily to be corrected, but rather to be reacted to. Content feedback is clearly more important than form feedback here."
H. Douglas Brown (Brown,87:169)

Numa época de tecnologia e distância, o Diário oferece uma oportunidade de regresso ao texto no seu suporte mais tradicional e uma aproximação e cooperação entre os intervenientes no processo de aprendizagem – aspecto cada vez mais ausente dos programas uniformizados e uniformizadores da escola actual.

Bibliografia

- BARTHAM, Mark, & WALTON, Richard, *Correction: Mistake Management. A Positive Approach for Language Teachers*, London, Language Teaching Publications:1991.
- BRINTON, Donna M., et al., "Responding to Dialogue Journals in Teacher Preparation: What's Effective?", in *TESOL Journal*, Vol.2, No.4, Summer, Alexandria USA, TESOL Inc.: 1993.
- BROWN, H. Douglas, *Principles of Language Learning and Teaching*, New Jersey, Prentice-Hall: 1987.
- ELBOW, Peter, *Embracing Contraries: Explorations in Learning and Teaching*, New York, OUP: 1986.
- FANSELOW, John F., *Breaking Rules: Generating and Exploring Alternatives in Language Teaching*, New York, Longman: 1987.
- GREEN, Colette, & GREEN, John M., "Secret Friends Journal", in *TESOL Journal*, Vol.2, No.3, Spring, Alexandria USA, TESOL Inc.:1993.
- HARMER, Jeremy, *The Practice of English Language Teaching*, London, Longman: 1991.
- HARRIS, Michael, & McCANN, Paul, *Assessment*, Oxford, Heinemann: 1994.
- LATULIPPE, Laura D., *Writing as a Personal Product*, Regents/Prentice Hall, New Jersey: 1992
- LINDSTROMBERG, Seth, *The Standby Book: Activities for the Language Classroom*, Cambridge, CUP:1997.
- PARROTT, Martin, *Tasks for Language Teachers: a Resource Book for Training and Development*, Cambridge, CUP: 1993.
- RAIMES, Ann, *Techniques in Teaching Writing*, New York, OUP: 1983.
- SOMMERS, Nancy, "Responding to Students Writing", in *Composing in a Second Language*, Cambridge, Mass., Newbury House: 1984.
- TAYLOR, Barry P., "Content and Written Form: A Two-Way Street", in *Composing in a Second Language*, Cambridge, Mass., Newbury House: 1984.
- UR, Penny, *A Course in Language Teaching*, Cambridge, CUP:1996.
- VIEIRA, Flávia, e MOREIRA, M^o Alfredo, *Para Além dos Testes...A Avaliação Processual na Aula de Inglês*, Braga, Instituto de Educação da Univ. do Minho: 1993.
- WHITE, Ronald, "Approaches to Writing", in *Methodology in TESOL: A Book of Readings*, New York, Newbury House: 1987.
- WIDDOWSON, H.G., *Aspects of Language Teaching*, Oxford, OUP: 1990.

