

**PNEP**

# **● Ensino da Escrita: A Dimensão Textual**

Ministério da Educação 

**Luís Filipe Barbeiro**  
**Luísa Álvares Pereira**

*Colaboração*  
**Conceição Aleixo**  
**Mariana Oliveira Pinto**

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular  
Lisboa/2007

Biblioteca Nacional de Portugal - Catalogação na Publicação

BARBEIRO, Luís Filipe, 1960 - , e outro

O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual/ Luís Filipe Barbeiro, Luísa Álvares Pereira

ISBN 978-972-742-268-5

I - PEREIRA, Luísa Álvares, 1954 -

CDU 37

371

373

## Ficha técnica

1.ª Edição - (Setembro, 2007)

### Editor

Ministério da Educação  
Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

### Título

Ensino da Escrita: A Dimensão Textual

### Autores

Luís Filipe Barbeiro  
Luísa Álvares Pereira

### Colaboração de:

Conceição Aleixo  
Mariana Oliveira Pinto

### Design e Paginação

Manuela Lourenço

### Execução gráfica

Touch

### Tiragem

7500 Ex.

### Depósito Legal

### ISBN

978-972-742-268-5

# Índice

<b>Introdução</b>	5
<b>Secção 1</b>	7
<b>Modos de acção no ensino da escrita</b>	
Princípios orientadores	8
Estratégias	9
Acção sobre o processo	10
Acção sobre o contexto	11
Criação de actividades de escrita	12
Factores cognitivos, emotivos e sociais	14
<b>Secção 2</b>	15
<b>Complexidade do processo de escrita</b>	
Componentes da produção textual	17
Planificação	18
Textualização	18
Revisão	19
Colocar em prática	20
<b>Secção 3</b>	31
<b>Práticas integradoras</b>	
Contexto - Turma	32
Ciclo de Escrita	32
Sequência Didáctica	38
Caderno de Escrita	44
Contexto - Escola e Comunidade	47
História em episódios	47
Apetrechamento do recreio	48
<b>Páginas electrónicas relevantes</b>	49
<b>Bibliografia</b>	51



## Introdução

A capacidade de produzir textos escritos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade. Longe de ter caminhado no sentido de pedir apenas a alguns a tarefa de produção textual, a sociedade contemporânea reforça cada vez mais a necessidade de os seus membros demonstrarem capacidades de escrita, segundo um leque alargado de géneros.

A escola deve tornar os alunos capazes de criar documentos que lhes dêem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade. Isso implica que o trabalho a realizar deverá incidir sobre as competências que são activadas para a produção de um documento escrito<sup>1</sup>:

- **competência compositiva**, ou seja, a competência relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto;
- **competência ortográfica**, ou seja, a competência relativa às normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua;
- **competência gráfica**, ou seja, a competência relativa à capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita.

Esta brochura, centrada na **competência compositiva**, aborda a complexidade do processo subjacente à prática de produção textual, bem como os diversos modos de acção que podem ser adoptados pelo professor no ensino da escrita e a diversidade de práticas integradoras que devem estar presentes logo no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

---

<sup>1</sup> Ver a brochura *O Ensino da Escrita: As dimensões gráfica e ortográfica*.



## Modos de acção no ensino da escrita

O desenvolvimento da escrita deve combinar a aquisição de competências específicas, a aplicar pelo aluno no momento da produção textual, com o acesso às funções desempenhadas pela diversidade de textos, no seio de uma comunidade. Estas duas vertentes têm implicações para a acção que deve ser realizada pelo professor e por toda a escola:

- **acção sobre o processo de escrita** — para proporcionar o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos implicados na escrita;
- **acção sobre o contexto dos escritos** — para facultar o contacto com textos social e culturalmente relevantes e o acesso às suas múltiplas funções.

A turma constitui um espaço de descoberta, de valorização e de reconhecimento desta dupla relação com a escrita. São inúmeras as oportunidades para, por meio da escrita, explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos, reais ou imaginados.

Para além da turma, a intervenção pode alargar-se à escola e à comunidade envolvente, na forma de projectos de divulgação dos textos dos alunos. As tecnologias de informação e comunicação, através da Internet, facultam novos meios e alargam as possibilidades de participação. Esse alargamento pode ser feito para uma comunidade virtual ou para uma comunidade constituída horizontalmente, por exemplo, entre os alunos de diversas escolas do mesmo ou de vários Agrupamentos<sup>2</sup>.

Com vista a proporcionar aos alunos o domínio da escrita, a acção do professor e da escola deve ser orientada por princípios, que sirvam de referência para as estratégias e actividades que são postas em prática.

---

<sup>2</sup> Ver a brochura *As implicações das TIC no ensino da língua*.

## ► Princípios orientadores

### ► ***Ensino precoce da produção textual***

A aprendizagem da escrita é reconhecidamente um processo lento e longo. A complexidade da escrita e a multiplicidade dos seus usos e finalidades tornam imperioso que constitua objecto de ensino desde o início da escolaridade.

### ► ***Ensino que proporcione uma prática intensiva***

A aprendizagem da escrita beneficia de uma escrita pessoal frequente, da resolução de exercícios modulares e sistematizados a que se associem momentos de produção inventiva e crítica.

### ► ***Ensino do processo (planificar, pôr em texto, rever)***

A aprendizagem da escrita implica o conhecimento de um reportório alargado de acções associadas às suas componentes de planificação, de textualização e de revisão.

### ► ***Ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes***

A aprendizagem da escrita deve enquadrar o contacto com a diversidade de géneros textuais relevantes, de modo a que os alunos possam apreender a sua especificidade em termos de forma e conteúdo e para que possam aceder à realização de funções por meio dos produtos escritos.

### ► ***Ensino sequencial das actividades de escrita***

A aprendizagem da escrita ganha consistência quando os alunos têm oportunidade de se envolver em actividades sequenciais que lhes permitam ganhar progressiva autonomia na produção textual, a fim de acederem cada vez mais às potencialidades da escrita para expressar sentimentos, ideias e opiniões, para formular conceitos e conhecimentos, para registar vivências e projectos pessoais.

### ► ***Ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual***

A aprendizagem da escrita enriquece-se pelo confronto de interpretações acerca de um mesmo texto, uma vez que esse confronto sustenta a negociação de critérios de avaliação dos textos produzidos e facilita a decisão acerca dos modos de resolução dos problemas detectados.

### ► ***Ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual***

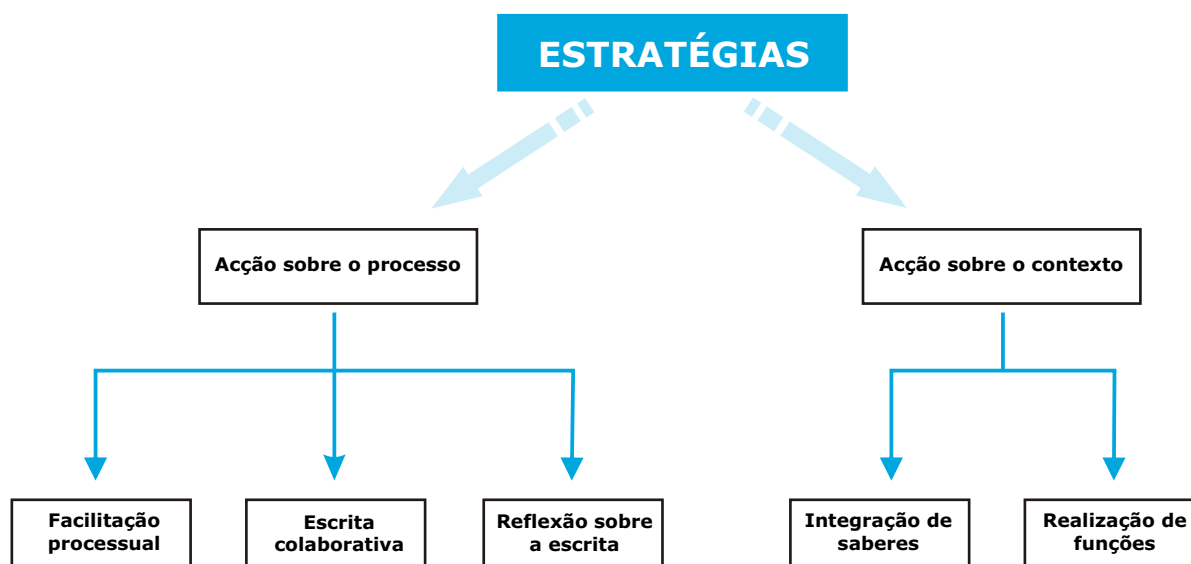
A aprendizagem da escrita exige tempo de maturação que permita uma



integração plena do conhecimento e a sua mobilização, face a exigências de gradual complexidade, nos vários anos de um ciclo de ensino e ao longo de toda a escolaridade.

## ► Estratégias

Para concretizar os princípios enunciados, privilegiaram-se algumas estratégias que estão presentes nas actividades propostas e que podem ser seguidas pelo professor para criar novas actividades ou para transformar actividades anteriormente realizadas ou encontradas nos manuais e em outros materiais didácticos. As estratégias encontram aplicação privilegiada em cada uma das vertentes de acção anteriormente referidas: **o processo de escrita** e os **contextos de escrita**.



Em relação ao **processo**, são colocadas em relevo as estratégias de:

- **facilitação processual**
- **escrita colaborativa**
- **reflexão sobre a escrita**

Em relação aos **contextos**, o relevo é atribuído às estratégias de:

- **integração de saberes**
- **realização de funções**

## Acção sobre o processo

### Facilitação processual

#### ► ***Dominar o processo***

A complexidade do processo de escrita resulta da diversidade de competências, actividades e domínios de decisão que nele estão presentes. Durante o processo, o aluno é chamado a tomar decisões sobre o conteúdo que deverá incluir no seu texto e sobre a linguagem que deverá utilizar para o expressar.

Para proporcionar o domínio do processo de escrita, o professor pode pôr em prática actividades facilitadoras. O seu objectivo é o de desencadear e apoiar a realização das tarefas ligadas às componentes de planificação, textualização e revisão.

### Escrita colaborativa

#### ► ***Escrever em conjunto para aprender a escrever***

O encontro com os outros, proporcionado pela escrita, não tem de acontecer apenas por meio do produto escrito, quando este é lido pelo destinatário.

A consideração da perspectiva e do conhecimento dos outros pode ocorrer ainda durante o processo, transformando a colaboração num instrumento de aprendizagem.

A interacção que ocorre na **escrita colaborativa** permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto. Quando ocorre entre pares, permite colocar em relação, no interior do processo de escrita, alunos com desempenhos diferenciados, o que possibilita a observação da forma como os companheiros resolvem os problemas que vão surgindo. A **colaboração** reflecte-se, por outro lado, na vertente emocional — igualmente importante no estabelecimento da relação com a escrita — e no reforço do sentimento de **participação**.

A **escrita colaborativa** pode ser posta em prática segundo modalidades diferenciadas, desde a co-escrita ou escrita em conjunto até à cooperação em componentes e momentos específicos, articulada com o desempenho individual de outras tarefas. A **colaboração** pode envolver quer os alunos, quer o professor. Ela permite obter reacções ainda durante o processo, quando quem escreve procura resolver um problema e ainda é possível alterar o rumo do texto e da tarefa.

## Reflexão sobre a escrita

### ► **Falar ou escrever sobre a escrita**

A escrita colaborativa já integra em alguma medida e de forma espontânea uma componente metadiscursiva, ou seja, uma componente de reflexão e de explicitação acerca da própria escrita. Essa componente pode ser aprofundada em actividades específicas, que mobilizem a capacidade de os alunos reflectirem e falarem sobre os seus textos e sobre o processo que conduziu à sua construção.

A dimensão metadiscursiva, ao mobilizar a capacidade de explicitação, constitui um instrumento de consciencialização em relação às características dos textos produzidos e em relação a alternativas possíveis. Constitui, por conseguinte, um instrumento de aprendizagem da própria escrita.

## Acção sobre o contexto

## Integração de saberes

### ► **Construir e expressar conhecimento**

A linguagem faculta modos de representação do conhecimento que se tem do mundo. A escrita apresenta potencialidades específicas, derivadas de dois factores:

- 1 o processo da sua produção decorre antes de o texto cumprir as suas funções junto do leitor, o que dá tempo ao aluno para pensar, para reflectir, para procurar novos elementos, para experimentar, para colher opiniões, para alterar;
- 2 por outro lado, a escrita dá origem a um produto autónomo (texto) que, registando o conhecimento, permanece para além da situação em que foi escrito, podendo ser consultado e alvo de novas etapas de reescrita.

Devido às características do processo e devido à permanência do produto criado, a escrita constitui um instrumento de construção do conhecimento.

A integração de saberes dá-se, desde logo, entre a escrita e o conhecimento que é expresso. Como o texto a produzir exige a mobilização de conhecimentos prévios e a sua selecção, vai ser necessário tomar decisões, quer quanto ao conteúdo, quer quanto às palavras e à sua organização.

O 1.º ciclo constitui um contexto privilegiado para efectuar a



integração de saberes, pelo facto de o mesmo professor leccionar as diversas áreas disciplinares. O ensino da escrita não se limita às horas dedicadas à Língua Portuguesa. Por conseguinte, ele pode e deve efectuar-se também em articulação com a produção de textos nas outras áreas disciplinares. As estratégias anteriormente consideradas podem intervir igualmente nas actividades de produção de texto associadas a essas áreas. Ao ligar-se às restantes áreas disciplinares, a escrita aproxima-se da realização de funções.

### Realização de funções

#### ► **Conquistar o poder da escrita**

Aprender a escrever é também aprender a usar a escrita para a **realização de funções**. Estas poderão ter um alcance intrapessoal ou interpessoal.

No contexto de aprendizagem em que o aluno se encontra, muitas das funções realizadas pela escrita poderão ligar-se à própria aprendizagem, como acontece com as funções de registar, de expressar ou organizar o conhecimento segundo intenções específicas.

Estas diferentes estratégias — *facilitação processual, escrita colaborativa, reflexão sobre a escrita, integração de saberes e realização de funções* — podem surgir conjugadas entre si, correspondendo a diferentes vertentes ou a diferentes momentos de uma actividade de escrita que efectue o percurso entre o momento inicial, onde está presente apenas a intenção ou a indicação da tarefa, e a existência de um texto escrito que realiza determinadas funções.

### ► **Criação de actividades de escrita**

O professor tem o poder de desencadear as diversas situações em que se recorre à escrita. As actividades de escrita podem ser idealizadas e recriadas a partir dos diversos elementos que constituem o acto de escrever:



#### **quem escreve?**

um ou vários autores?



**para quem escreve?**

quem é destinatário?, o próprio?, outro(s)?, como chegará o documento escrito até ele(s)?;



**sobre o que escreve?**

que conhecimento do mundo é activado?, que conhecimento está já disponível e que conhecimento deve ser procurado?;



**com que objectivos?**

que funções da escrita põe em prática?;



**como escreve?**

como é colocado em prática o processo?, que instrumentos de escrita utiliza (lápiz e borracha, quadro e giz, computador, etc.)?, que recursos mobiliza durante o processo (dicionários, enciclopédias, Internet, etc. )?, que colaborações pode obter?, em que momentos do processo?;



**em que meios ou suporte permanecerá o texto produzido?**

caderno, jornal escolar, jornal local, página da escola na Internet?, blogue?;



**que resposta pode obter?**

os escritos podem obter efeitos diversos e podem ser fonte de novos escritos, como acontece com as respostas a cartas, questionários, etc., ou com as apreciações, comentários ou reflexões que um texto desencadeia.

**recriação  
de  
actividades**

A criação das actividades de escrita assume frequentemente a natureza de recriação, ou seja, de modificação de tarefas, no sentido de as adequar a determinada situação ou ao desenvolvimento de competências que, em determinado momento, se quer trabalhar. Face ao instrumento que o manual constitui, a necessidade de recriação torna-se evidente, pois é ao professor que cabe adaptar a tarefa proposta, para a adequar ao contexto em que desenvolve a sua acção. Nesse contexto, poderá encontrar especificidades ligadas ao tema, destinatários concretos, formas de divulgação, maneiras de realização do processo de escrita que se revelem mais proveitosas para o grupo de alunos com que trabalha. Os manuais têm de adoptar formulações genéricas, válidas para uma grande diversidade de contextos. Cabe ao professor adaptar as tarefas para que se tornem significativas para os seus alunos.

► **Factores cognitivos, emotivos e sociais**

As emoções e sentimentos vividos pelos alunos nas actividades de escrita são cruciais para construir a relação com esta competência. Essas emoções e sentimentos podem ser construídos durante o processo de escrita e por meio da participação em projectos que atribuem funções aos textos produzidos.

Em relação ao **processo**, a criação de um ambiente favorável à superação dos problemas encontrados na escrita, tanto pela colaboração do professor e dos colegas, como pela valorização das conquistas efectuadas, permitirá que cada aluno vivencie recompensas emocionais, ou seja, obtenha uma satisfação que o incentive a escrever os seus textos.

A escrita e muitas outras actividades poderão ser um convite à própria escrita. Para além das tarefas realizadas por iniciativa do professor, abre-se ainda um campo muito vasto para a escrita por iniciativa dos alunos, se as experiências de escrita forem gratificantes. Ao lado da sensação de domínio da escrita e da capacidade de criar textos, a escrita livre, os cadernos de escrita (cf. Práticas Integradoras), nos quais os alunos podem escrever a partir da vivência escolar e fora dela, constituem instrumentos poderosos para fundar a relação com a escrita.

Em relação ao **produto** escrito, as experiências gratificantes estão ligadas sobretudo à partilha e à realização de funções. Para essas partilha e realização de funções, é necessário que o texto do aluno esteja integrado num contexto no qual adquira valor. Deste modo, os factores emocionais ligam-se aos factores sociais. Os contextos sociais constituem fontes de emoções gratificantes ligadas à escrita, quando permitem a participação dos alunos na sua comunidade.

## Complexidade do Processo de Escrita

A escrita exige a capacidade de seleccionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar. A escrita encontra no texto a forma mais relevante de representação do conhecimento. Escrever é, em grande parte das situações, escrever um texto.

Com o avançar no nível de escolaridade e com o desenvolvimento do domínio da escrita, os aspectos mecânicos (desenho das letras) e convencionais (designadamente a forma ortográfica) são automatizados, sem necessidade, a cada passo, de um processamento ou decisão consciente<sup>3</sup>. Essa necessidade de reflexão acerca das formas das letras ou da ortografia das palavras só ocorre quando aparece um problema, desencadeado por uma dúvida ou por uma falha durante a produção.

A automatização destas competências deve ser alcançada tão cedo quanto possível, para que o aluno dedique a sua capacidade de processamento às tarefas que deverá realizar por meio da **competência compositiva**. Ao contrário das anteriores, esta nunca será uma competência completamente automatizada, pois cada texto coloca desafios novos e apresenta possibilidades alternativas quanto à sua construção.

Para dar origem ao texto, a competência compositiva implica:

### Competência compositiva

- 1 activar conteúdos;
- 2 decidir sobre a sua integração ou não;

---

<sup>3</sup> Ver a brochura *O Ensino da Escrita: As dimensões gráfica e ortográfica*.

- 3 em caso afirmativo, articulá-los com os outros elementos do texto;
- 4 dar-lhes uma expressão linguística para figurarem no texto, respeitando as exigências de coesão e de coerência.

A **competência compositiva** é mobilizada em diferentes níveis:

- **nível global**, ou seja, o nível correspondente à organização das grandes unidades do texto (macro-estrutura);
- **nível específico**, o nível correspondente à combinação de expressões linguísticas (micro-estrutura).

Durante o processo de escrita, quem escreve tem ao seu alcance a possibilidade de tomar decisões nesses níveis: desde a forma como vai organizar a informação no texto, segundo uma determinada estratégia de desenvolvimento, até à escolha entre duas ou mais palavras ou expressões que pode utilizar numa determinada passagem do texto. A aprendizagem da escrita deverá garantir que o aluno desenvolve a capacidade de tomar decisões em qualquer desses níveis.

Ao contrário do que acontece, geralmente, com as competências gráfica e ortográfica, a competência compositiva constitui um campo aberto para a tomada de decisões, ao longo de todo o processo de escrita. No caso da competência compositiva, os objectivos a alcançar consistem em:

- desenvolver a capacidade de **gerar diferentes possibilidades** para a construção do texto;
- aprofundar a capacidade de **tomar decisões** que se mostrem adequadas às funções que o texto virá a desempenhar.

Para alcançar esses objectivos, o aluno deve ser chamado, desde cedo, a *gerar* e a *gerir* a variedade de possibilidades que é capaz de construir para a produção do texto.

O processo de escrita constitui um processo aberto em diversos níveis de decisão. Mesmo quando já se parte com uma estrutura textual definida (uma carta, uma história, etc.), não conhecemos todas e cada uma das palavras que formarão o texto. Deste modo, longe de ser uma mera transcrição de algo pré-definido, o processo de escrita de um



texto constitui um processo complexo: mobiliza uma variedade de componentes para formular as expressões linguísticas que figurarão no texto e é condicionado por uma variedade de factores, cognitivos, emocionais e sociais, quando é levado à prática.

Por outro lado, o próprio processo de escrita não é uniforme e apresenta variação conforme a situação em que se insere e conforme a pessoa que escreve, designadamente quanto ao grau de domínio da escrita. Deste modo, os desafios no percurso de aprendizagem não se limitam a dominar um modelo (fixo) do processo para dar origem a um texto, mas em transformar o próprio processo de escrita, por forma a colocar ao alcance do aluno todas as potencialidades da escrita.

## ► Componentes da produção textual

Quem escreve realiza diferentes actividades no decurso do processo. Essas actividades incluem:

- 1 activar conhecimentos sobre o tópico e sobre o género de texto, programar a forma como se vai realizar a tarefa, sobretudo se decorrer num período temporal longo, efectuar pesquisas e consultas, tomar notas para posterior utilização, seleccionar e organizar a informação, elaborar planos que projectem a organização do texto, ou de unidades como capítulos, secções, parágrafos ou grupos de frases;
- 2 redigir o texto, procurando as palavras que o formarão e colocando-as no papel ou no ecrã;
- 3 avaliar o que se escreveu, relendo, riscando, apagando, corrigindo, reformulando.

Planificação  
Textualização  
Revisão

Estas actividades presentes no processo de escrita podem ser agrupadas segundo três componentes: **planificação**, **textualização** e **revisão**. As actividades ligadas a cada uma destas componentes podem surgir em diferentes momentos do processo. Por exemplo, ao longo do processo, acontecem momentos de pausa em que quem escreve procura planificar o que ainda falta escrever. Por seu lado, a revisão pode ir sendo realizada ao longo do próprio processo, à medida que se vai redigindo e relendo o que já se encontra escrito.

## Planificação

A componente de *planificação* do processo de escrita é mobilizada para estabelecer objectivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa.

A capacidade de planificação constitui um dos aspectos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos, ao longo do percurso escolar. Por isso, é necessário começar a trabalhar as competências ligadas à planificação logo desde cedo. O ponto de partida será, por conseguinte, consagrar tempo à própria aprendizagem da planificação, com relevo para a planificação inicial, e mobilizar estratégias de facilitação processual ou que tirem partido da escrita colaborativa ou da reflexão ligada à vertente metadiscursiva.

## Textualização

A componente de *textualização* é dedicada à redacção propriamente dita, ou seja, ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão-de formar o texto.

À medida que vai escrevendo, o aluno tem de dar resposta às tarefas ou exigências de:

- **explicitação de conteúdo** - mesmo quando houve uma planificação inicial cuidada, muitas ideias foram activadas e registadas de forma genérica, devendo ser explicitadas para permitirem ao leitor aceder ao conhecimento;
- **formulação linguística** - a explicitação de conteúdo deverá ser feita em ligação à sua expressão, tal como figurará no texto;
- **articulação linguística** - um texto não é constituído por uma mera adição de frases ou proposições autónomas, que apenas fosse necessário juntar, mas constitui uma unidade em que essas frases se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica.

Escrever um texto implica dar resposta a estas exigências. Por conseguinte, a aprendizagem deverá contemplá-las. Como o texto

permanece aberto a uma diversidade de soluções, a aprendizagem deverá desenvolver a capacidade de activar possibilidades e de tomar decisões entre diversas soluções. As sugestões de actividades apresentadas na secção “Colocar em Prática” pretendem que essa activação proporcione a descoberta de muitas outras possibilidades.

## Revisão

A componente de *revisão* processa-se através da leitura, avaliação e eventual correcção ou reformulação do que foi escrito. Esta componente pode actuar ao longo de todo o processo, por exemplo, em articulação com a textualização, o que não retira o lugar e o papel da revisão final.

O alcance da revisão, incidindo apenas sobre aspectos gráficos ou ortográficos ou tendo um alcance mais profundo, por desencadear a reorganização e reescrita de partes do texto, depende da avaliação que for feita, da reflexão realizada, do tempo disponível e da existência de alternativas.

A revisão surge, por conseguinte, ligada à planificação inicial, pelo confronto com os objectivos e organização então estabelecidos, mas não se encontra necessariamente limitada ao plano inicial, devido ao carácter transformador do próprio processo.

A revisão é marcada sobretudo pela **reflexão** em relação ao texto produzido. Esta dimensão de reflexão acerca do que se escreveu deve ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correcção e reformulação do texto. Deve ainda ser aproveitada para reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, susceptíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos.

## ► Colocar em prática

### Planificação

#### Facilitação processual na planificação

Dar tempo para a planificação inicial significa tomar consciência de que o processo de escrita se inicia antes de se começar a redigir o texto. As tarefas de activação do conteúdo que se vai colocar no texto, da sua selecção e organização constituem instrumentos indispensáveis para se passar de uma escrita marcada pelo mero acrescento de ideias à medida que se vai escrevendo, para uma escrita em que as decisões quanto à integração ou não de determinada informação e quanto à organização do texto constituem aspectos fundamentais.

Diversas **actividades** podem ser postas em prática para apoiar o desempenho das tarefas de activação, selecção e organização de conteúdo.

#### **actividades**

##### Activação de conteúdo

- registar no papel as ideias ou informações para colocar no texto, tendo por base a chuva de ideias ou *brainstorming*, a realização de pesquisas, a memória do que se leu num determinado texto, etc.
- comparar, para um texto expositivo, ligado a um tema estudado, o conteúdo activado a partir da memória com o que o texto ou textos estudados apresentam; decidir da importância ou não de integrar determinados elementos em falta.

##### Seleccção de conteúdo

- sublinhar, na lista resultante da chuva de ideias ou da pesquisa, os termos considerados mais importantes para figurarem no texto.

##### Organização de conteúdo

- agrupar por categorias os elementos listados, numa actividade de activação de conteúdo, para a produção de um texto de carácter informativo-expositivo;
- elaborar esquemas e mapas de ideias, relativos ao tratamento de determinado tópico;

**Escrita  
colaborativa na  
planificação**

- realizar o plano-guia de um texto segundo o tratamento que será seguido, desde a introdução à conclusão.

As possibilidades para pôr em prática a colaboração entre os alunos, em relação à componente de planificação são variadas. Para além da modalidade em que todo o processo, incluindo a planificação, é realizado em conjunto, algumas actividades podem fazer incidir a colaboração especificamente sobre esta componente e sobre algumas das tarefas que nela têm lugar.

### Elaboração do plano do texto

**actividades**

- planificar colectivamente um texto, com a participação de toda a turma; desta forma, todos são chamados, neste momento, a dar o seu contributo; em seguida, a redacção poderá ser feita por um grupo mais restrito, que apresentará a sua proposta de texto à turma; após essa apresentação, abre-se novamente a toda turma a possibilidade de se pronunciar e de apresentar sugestões para aperfeiçoamento; o facto de todos terem estado envolvidos na planificação inicial cria expectativas em relação ao texto elaborado e facilita a construção de uma apreciação, quando se é chamado a pronunciar-se acerca desse texto;
- elaborar o plano do texto em conjunto, em pares ou em pequeno grupo, a que deverá seguir-se a redacção individual do texto, procedendo-se posteriormente à comparação das versões.

### Comparação de listas

- comparar, em pares ou em pequeno grupo, o resultado de uma lista de palavras, obtida por chuva de ideias, relativa a determinado tema sobre o qual se irá escrever o texto; cada aluno deverá escolher três palavras da lista do colega, para acrescentar à sua própria lista; de uma forma mais aberta, seleccionar na lista de tópicos de um colega, resultante da chuva de ideias, aspectos que também poderão ser integrados no seu próprio texto;
- a partir de listas individuais, discutir e seleccionar em pequeno grupo os aspectos que deverão ser integrados num texto (de carácter informativo-expositivo ou relativo a vivências conjuntas da turma).

### Elaboração de esquemas

- elaborar em conjunto um esquema organizativo ou um mapa de ideias, que integre as palavras presentes em listas elaboradas individualmente.

#### Reflexão sobre a escrita na planificação

Algumas das actividades apresentadas, designadamente as que implicam trabalho conjunto, já activam a componente metadiscursiva e metatextual, ou seja, a capacidade dos alunos tomarem o texto como objecto de reflexão, de tomada de decisão consciente e de explicitação de características. Essa componente pode ser reforçada através do desenvolvimento de outras actividades que conduzam à explicitação do que se pretende vir a escrever.

### Conferência com o professor

#### actividades

- realização de pequenas “conversas” com o professor para lhe dar conta, antes de começar a redigir, do que se pensa colocar no texto e da forma como se pretende organizá-lo; estes pequenos “diálogos” poderão estar presentes também ao longo do processo, não apenas para resolver problemas que surjam, mas também para desenvolver a capacidade de explicitação do trabalho já realizado e do que se projecta realizar, para além de servirem ao professor para colocar novos desafios e para fazer descobrir possibilidades de rumos textuais a que o aluno por si só não chegaria, mas a que poderá chegar com essa orientação do professor.

### Apresentação do plano à turma

- apresentação à turma, antes da redacção, do que se planificou, ou seja, do que se pensa vir a escrever no texto, das decisões já tomadas e respectiva justificação, desde a escolha do tema ao conteúdo que se projectou vir a colocar no texto; na sequência da apresentação, o aluno ou alunos poderão receber sugestões por parte dos colegas, activando também a estratégia colaborativa.

#### Facilitação processual na textualização

Nas fases iniciais da aprendizagem, os alunos mostram-se sobretudo preocupados em resolver os problemas formais, designadamente ortográficos e em dar continuidade ao fio textual para atingir o fim. Por isso, a sua escrita é sobretudo marcada pela adição de novas ideias, o

que na escrita de relatos e narrativas adquire frequentemente a forma de “e depois”. Com a finalidade de desencadear a revisão do que já foi escrito e a planificação do que se vai escrever a seguir, poderá ser efectuada uma intervenção no processo. A expectativa é que, realizada inicialmente a partir do exterior, essa activação venha a ser integrada nos modos de realização da tarefa por parte do aluno.

### **actividades** Banco de palavras

- Uma das exigências a que o aluno deverá dar resposta durante a textualização é encontrar as palavras ou unidades linguísticas que constituirão o texto, ligadas ao conteúdo específico que nele deverá ser expresso. Para chegar a essa formulação, poderão retomar-se as palavras que foram activadas sobre o tema durante a planificação inicial.
- em vez de ser apenas elaborada uma lista, durante a chuva de ideias que ocorra na planificação inicial, os alunos deverão escrever cada palavra num pequeno pedaço de papel;
- o conjunto dos pedaços de papel é colocado num saco, que estará disponível durante a redacção do texto;
- à medida que avançam na construção do texto, os alunos retiram ao acaso os papéis do saco e decidem se a palavra retirada serve ou não para ser integrada na próxima frase; se sim, utilizam-na; se não, colocam-na novamente no saco, ou deixam-na ao lado, na carteira, a fim de poder ser utilizada em momento posterior, caso se mostre adequada.

### **Exposição oral prévia**

- Antes de procederem à redacção de um texto, os alunos serão chamados a expor oralmente o conteúdo que irão tratar no texto, tendo por base esquemas, mapas conceptuais, roteiros com os acontecimentos-chave de uma narrativa, etc.; terminada a exposição, poderão receber a apreciação e sugestões por parte dos colegas e do professor; de seguida, redigirão o seu texto.

### **Transformação de respostas a questionários em texto**

- Um exercício muito frequente no âmbito da área de Estudo do Meio consiste na resposta a questionários sobre a matéria em estudo; em

**Escrita  
colaborativa na  
textualização**

vez de a actividade ficar finalizada com o registo escrito das respostas, os alunos poderão ser chamados a construir um texto com base nas respostas dadas ao questionário. Deste modo, de forma apoiada no conteúdo já expresso, chegarão à escrita compositiva, confrontando-se com a exigência de articulação de conteúdo.

Ao elaborarem em pequeno grupo um único texto, da responsabilidade de todos os participantes, os alunos têm de gerir a diversidade de propostas que vão sendo feitas, a articulação entre as diversas perspectivas, a escolha, negociação e conciliação entre os diferentes pontos de vista.

**actividades** **Versão conjunta, a partir de textos individuais**

- A escrita colaborativa pode ser levada à prática por meio de diversas modalidades e em diferentes momentos do processo. Uma das modalidades que activa, de forma relevante, as competências de textualização é a construção de um texto único, a partir de duas versões elaboradas previamente de forma individual.

**Projecção da continuação do texto**

- O processo de escrita não tem de constituir um bloco indivisível e impenetrável. Este processo decorre num determinado período de tempo e, durante esse tempo, quem escreve pode apresentar a outros o que já escreveu e o que tenciona escrever a seguir, pode receber opiniões, sugestões de reformulação ou propostas para a continuação do texto.
- interromper a actividade de textualização, quando esta já se encontra em pleno curso (perante o risco de se apagar da memória o que se tencionava continuar a escrever, pode-se indicar aos alunos para tomarem nota dessas ideias numa folha à parte; quando exista um plano-guia previamente elaborado esse risco é menor);
- chamar diversos alunos a ler para a turma a parte do texto já escrito; a partir daí, deverão apresentar aos colegas o que tencionam continuar a escrever até ao final do texto; estes passos já obrigam quem escreve a ter um outro olhar, mais distanciado, sobre o seu texto, ainda no decurso do processo; esse distanciamento pode ainda ser reforçado por meio dos passos seguintes:



### Reflexão sobre a escrita na textualização

- abrir o debate para a recolha de opiniões e de sugestões por parte dos colegas e do professor;
- terminar o texto, podendo reformular-se passagens e integrar-se as sugestões recebidas.

Ao longo do processo de escrita, vão acontecendo pequenos eventos: são tomadas decisões, procede-se a correcções e reformulações, têm-se novas ideias, surgem dúvidas, hesita-se, consultam-se materiais, fazem-se pausas, escrevem-se algumas frases bastante rapidamente, em contraste com outras; sente-se dificuldade em avançar, experimentam-se sentimentos de satisfação ou insatisfação em relação às formulações encontradas, projectam-se os seus efeitos sobre o professor ou sobre outros destinatários, etc. Habitualmente, esses acontecimentos e vivências ficam encerrados no próprio processo e são rapidamente esquecidos com a obtenção do produto final. No entanto, eles podem ser trazidos para a explicitação e transformar-se em instrumentos de aprendizagem, em relação à escrita e ao próprio processo.

### **actividades** Rascunhos e memória do processo

- Após a elaboração de um primeiro rascunho do texto, os alunos serão chamados a apresentar e a explicar, o que poderá ser feito em pequenos grupos, o que aconteceu durante o processo, a partir das marcas que ficaram nesse rascunho: rasuras e emendas ou outras alterações. Essa apresentação deverá incluir as dificuldades sentidas, a forma como foram superadas e as razões justificativas das decisões tomadas. Os colegas poderão ainda colocar perguntas respeitantes ao que aconteceu em determinadas passagens.

### Palavras em relevo

- Uma vez concluída a redacção do texto, os alunos deverão escrever no seu caderno aquelas que consideram as palavras mais importantes do seu texto. De seguida, procede-se à troca dos textos e cada aluno, em relação ao texto do colega, vai também indicar aquelas que considera serem as palavras mais importantes ou palavras-chave do texto.

Num segundo momento, os alunos confrontam as palavras seleccionadas, verificam a sua coincidência ou divergência e justificam as escolhas efectuadas.

### **Facilitação processual na revisão**

Enquanto no início do processo, a preocupação sentida pelos alunos os leva a começar a escrever o mais rapidamente possível, na etapa final do processo a preocupação consiste em terminar o texto para o poder passar a limpo e entregar, se for caso disso. Dar o produto como finalizado constitui um objectivo de quem escreve, sobretudo quando se tem um limite temporal para a realização da tarefa. A revisão final fica, assim, frequentemente, limitada à releitura para correcção de falhas ortográficas ou outras, também superficiais, sem que se dedique o tempo necessário à revisão nesta etapa do processo e às suas potencialidades para a aprendizagem da escrita.

#### **actividades**

#### **Revisão no final do processo**

- Antes de passar o texto a limpo, o aluno deve ganhar o hábito de reler o seu texto, para proceder a correcções, mas também para proceder a reformulações. Estas poderão ter um alcance maior ou menor. O aluno deve desenvolver a capacidade de se questionar acerca da necessidade de desenvolver mais determinados elementos ou de reduzir a informação colocada no texto e a capacidade de reformular a expressão, alterando a ordem dos elementos, decidindo entre o que fica implícito ou deve ser explicitado, procurando alternativas para repetições de termos em locais próximos e ao longo do texto, etc. Deste modo, não estarão em causa apenas os aspectos formais, mas os alunos habituar-se-ão a prestar atenção também ao conteúdo e à forma como se encontra expresso.

A focalização nestes aspectos pode conseguir-se numa segunda leitura, após uma primeira procura de falhas e incorrecções formais e de construção linguística. Nessa segunda leitura, o aluno pode ser orientado pela tarefa de encontrar frases ou passagens que possam ser reformuladas.

#### **Voltar ao texto: revisão distanciada**

- O distanciamento no tempo, procurado na escrita profissional para se voltar ao texto a fim de efectuar nova revisão, pode também ocorrer na sala de aula. Assim, os textos podem ser guardados, após a existência de uma primeira versão, e a revisão pode ser efectuada algum tempo depois, com indicações expressas de que os

de que os alunos poderão não só corrigir, mas também alterar o texto com vista ao seu melhoramento. A utilização do processador de texto vem facilitar esse trabalho de reformulação<sup>4</sup>.

### Listas de verificação ou correcção

- A realização da revisão final do texto pode ser auxiliada por guias que activem a verificação de determinados aspectos, desde os ligados à correcção formal, como a ortografia e a pontuação, até à extensão da construção frásica ou à organização do texto. No que diz respeito à verificação das características textuais de géneros específicos, essas fichas deverão retomar as características que foram explicitadas como próprias do género em causa.

A construção dessas listas ou guias de correcção com a participação dos próprios alunos revela-se um poderoso instrumento de consciencialização das características que o texto deve apresentar. Deste modo, como veremos adiante, a sequência didáctica dedicada à aprendizagem de um determinado género de texto deverá também fornecer critérios de avaliação que permitam ao aluno pronunciar-se acerca da conformidade do texto com o género em causa.

A revisão constitui a componente do processo em que mais é solicitada a colaboração dos outros. Essa colaboração pode tomar a forma de heterocorreção ou hetero-revisão, mas também pode seguir outras modalidades que promovam a reformulação, por meio da intervenção dos outros.

### Escrita colaborativa na revisão

#### actividades Hetero-revisão

- O distanciamento face ao texto pode ser procurado através do olhar dos outros. Os colegas poderão, em relação aos textos uns dos outros, efectuar a revisão, directa ou indirecta, quer em relação a aspectos formais, quer em relação a aspectos de conteúdo.
- Na revisão indirecta considera-se a situação em que o aluno-autor lê o seu texto à turma para que seja comentado. Desses comentários, para além de uma apreciação global, resultam

<sup>4</sup> Ver a brochura *As implicações das TIC no ensino da língua*.

sugestões de reformulação decorrentes de eventuais aspectos a melhorar, tanto a nível de forma como de conteúdo.

- Na revisão directa considera-se a atribuição da função de revisor a diversos alunos. Após a revisão, seguir-se-á a apresentação aos autores ou a toda a turma do trabalho de revisão, com eventuais propostas de reformulação.
- O professor não fica à margem deste processo, pois poderá integrar a discussão e reflexão e será chamado a confirmar o rumo de algumas propostas.

### Operações de reformulação

- A actividade de revisão pode ser formatada no sentido de colocar em foco determinadas vertentes. A dimensão de reformulação constitui uma das que podem beneficiar de uma intervenção específica sobre o texto, quer por parte do próprio, quer, como agora propomos, por parte dos colegas.
- Uma vez elaborada uma primeira versão do texto, ele deverá ser objecto de revisão, indirecta ou directa, por parte de outros colegas;
- Cada aluno-revisor terá a indicação de apresentar um determinado número de propostas de reformulação que poderão consistir em: adições, supressões, deslocamentos ou substituições de palavras ou expressões;
- As propostas de operações de reformulação serão depois apresentadas aos autores para discussão e decisão quanto à sua adopção ou não.

Se for utilizado um processador de texto, as propostas de reformulação poderão ser realizadas por meio da ferramenta de registo de alterações, sendo depois realizada a reflexão com o autor acerca de qual a alternativa a adoptar<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Ver a brochura *As implicações das TIC no ensino da língua*.

## Reflexão sobre a escrita na revisão

Entre o momento em que, na planificação inicial, primeiro se pensou sobre o que escrever e o momento de revisão final, há dois elementos que colocam em realce uma transformação: o processo vivido e o produto escrito a que se chegou. Eles podem constituir a base para se projectar o que fazer no futuro, em novas tarefas de escrita. A componente metadiscursiva pode explorar esses aspectos, dando origem a um discurso sobre o texto, sobre o processo e sobre os ensinamentos colhidos dessa experiência de escrita, tornando-se num instrumento de aprendizagem.

### Apreciação pessoal

- Logo após a redacção do texto, como muitas vezes acontece de forma espontânea, no momento da entrega, durante o diálogo com o professor, os alunos são chamados a dizer o que pensam sobre o texto que construíram, se estão satisfeitos com o que escreveram, etc. Esta conversa pode acontecer com o professor ou ser alargada aos outros alunos, ocorrendo de uma forma mais organizada e sistematizada na turma. Ela tem lugar antes de o professor e os colegas terem lido o texto, o que obriga o aluno a explicitar em maior grau as suas posições e as referências ao texto que estas acarretam. A conversa pode explorar outros aspectos, como as passagens de que o próprio autor gosta mais, as passagens que ainda poderiam ser trabalhadas, etc.

### Porta aberta para a reescrita

- Quando se chega ao final do processo de elaboração de um texto, há elementos que nele foram colocados mesmo sem terem sido previstos e há outros em que se havia pensado inicialmente e que ficaram diluídos no processo, acabando por ser abandonados ou por terem tido muito menor expressão do que a inicialmente projectada. Por outro lado, ao longo do processo, transformamos a nossa visão do que poderia ser o texto. Por vezes, ao atingir o final, chegamos à conclusão de que, se recomeçássemos a escrita do texto, faríamos de forma diferente.

Estes aspectos, característicos de uma escrita reflexiva, podem já encontrar-se presentes em alguns alunos do 1.º ciclo, ainda que de

forma incipiente. Podem, por outro lado, ser estimulados pelo professor, com vista a alimentar o processo de planificação e de decisão, na escrita de novos textos ou na tarefa de reescrita do texto. Esta reflexão, no âmbito do diálogo, pode ser desencadeada pela pergunta “Se começasses agora, o que é que poderias fazer de forma diferente?”, ou pela procura de aspectos que poderiam ser reformulados, ao efectuar-se a leitura em conjunto com o professor ou para os colegas da turma.

O nível e a capacidade de explicitação podem começar por ser reduzidos, cabendo ao professor, através de perguntas exploratórias, ir proporcionando o seu desenvolvimento.

## PRÁTICAS INTEGRADORAS

O ensino da escrita deve contemplar uma **dimensão integradora** que reúne a *acção sobre o processo de escrita* e a *acção sobre o contexto dos escritos*.

Anteriormente, apresentaram-se actividades mais centradas no processo de escrita, desta parte constam propostas, de carácter mais global e sequencial, para uma integração contextualizada.

A acção sobre o contexto deve atender às diferentes funções da escrita implícitas no *escrever para produzir diferentes textos* (para modificar algo ou alguém, para mobilizar a acção, para recordar, para satisfazer pedidos, para convencer...), *escrever para aprender* (para tirar apontamentos, para resumir, para sintetizar, para explicar, para informar), *escrever para criar* (para registar e comunicar vivências, experiências ou expectativas pessoais,

Funções da Escrita	Modos de Acção Didáctica	Finalidade Geral
<i>Escrever para produzir diferentes textos</i>	Sequência Didáctica	Apropriação de critérios de construção de diferentes géneros textuais
<i>Escrever para aprender</i>	Ciclo de Escrita	Autonomia na construção de um texto a partir de um tema
<i>Escrever para criar</i>	Caderno de Escrita	Desenvolvimento de uma relação positiva e pessoal com a escrita

## Acção sobre o contexto

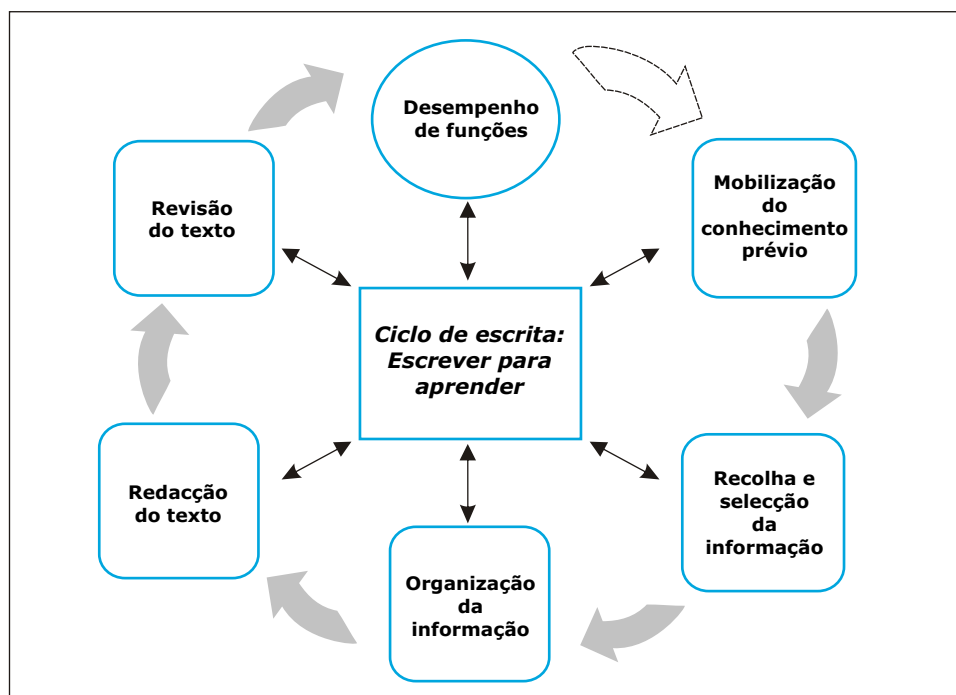
**Contexto:** Nas propostas seleccionadas, incluem-se exemplos que contemplam actividades centradas na intervenção com a *turma*, a que se seguem outras que consideram um âmbito mais alargado: o da *escola* e o da *comunidade* em que a escola se encontra inserida.

### Turma

### Ciclo de Escrita

O **Ciclo de escrita** possibilita o recurso sistematizado às componentes do processo de escrita. Desenvolve-se ao longo de várias fases: *mobilização do conhecimento prévio*, *recolha e selecção da informação*, *organização da informação* em função da instrução de escrita, *redacção do texto* solicitado e correspondente *revisão* de acordo com as *funções* atribuídas ao texto produzido.

A componente de planificação, no início do ciclo, encontra-se subdividida nas fases de mobilização ou activação do conhecimento prévio, recolha e selecção de informação e respectiva organização.





## Mobilização do conhecimento

Nesta fase, o aluno utiliza o conhecimento de que dispõe sobre um tópico (tema). Durante um período de tempo, variável em função de aspectos como a complexidade do tema ou a aquisição e compreensão dos mecanismos de concretização da tarefa, escreve num papel palavras soltas (*chuva de ideias*). A estratégia pode ser desencadeada por instruções do tipo: *escreve o que sabes sobre...* Nos momentos iniciais de implementação da estratégia (que deverá ser feita em conjunto pelos alunos e professor), o tópico deverá ser muito simples e do conhecimento da maioria das crianças. Ex.: *diz o que sabes sobre os animais, água, plantas, ...*

## Recolha e selecção de informação

Uma vez que ao conhecimento prévio dos alunos é necessário juntar nova informação para que se transforme, posteriormente, em mais conhecimento, é útil distribuir textos (inicialmente apenas um) que contenham informações sobre o tópico em análise.

Nesses textos serão identificados os conceitos relacionados com o assunto em estudo. Este momento tem um objectivo duplo: por um lado criar nos alunos hábitos de pesquisa orientada e, por outro, ensinar-lhes a seleccionar informação com base numa reflexão sobre a importância das palavras em cada tópico<sup>6</sup>.

## Organização da informação

Na medida em que a informação “desorganizada” não funciona como instrumento de aprendizagem, os alunos devem experimentar estratégias que lhes permitam aglutinar a informação em categorias, por exemplo por recurso a listagens ou mapas semânticos. Nestes momentos iniciais, o papel do professor é fundamental, exemplificando as tarefas que solicita.

## Redacção do texto

A produção de um texto com base na organização da informação pode acontecer de imediato, partindo da listagem das palavras seleccionadas ou pode ser precedida pela construção de *mapas semânticos*. A opção por uma destas possibilidades prende-se com a escolha do tipo de procedimento a proporcionar: a aprendizagem

<sup>6</sup> Ver a brochura *O ensino da leitura: A compreensão de textos*.

da hierarquização da informação ou o exercício centrado na textualização, com realce para a construção de frases.

A utilização de *mapas semânticos* facilita a complexificação do processo, ou seja, do próprio ciclo de escrita. Numa configuração inicial do mapa, os alunos começam por colocar as palavras-chave, de acordo com as categorias que definiram no esquema, completando posteriormente o mapa com os conceitos relacionados. É a partir desta versão enriquecida do mapa inicial que redigem o texto. Esse texto pode começar por ser formado, no âmbito da textualização, através da junção de frases. Posteriormente, deverá ser objecto de um processo de aperfeiçoamento colectivo ou em grupo.

### Revisão do texto

Se o texto foi construído através da junção de frases, torna-se necessária uma revisão que verifique a sua articulação e combinação, que introduza conectores, etc. Se essas operações de articulação de palavras e expressões linguísticas e da procura da melhor formulação foi realizada ao longo da textualização, torna-se ainda assim necessário rever o texto para corrigir eventuais falhas, mas também para avaliar se está completo, se poderá ser enriquecido com informação adicional ou com a explicação de termos, ou se, pelo contrário, contém informação desnecessária, por estar implícita para o leitor.

Quando concluído o texto, pode ser colocado num suporte que o disponibilize para a turma ou para um público mais alargado. Na sua edição, será também necessário tomar decisões quanto à configuração gráfica que tomará.

### Atribuição de funções ao produto escrito

Embora a aprendizagem já tenha estado em relevo ao longo do processo da produção do texto, este pode ficar disponível para o estudo por parte dos alunos, quando se trate de matérias curriculares, ou pode ser objecto de divulgação, por exemplo, no jornal escolar ou na página da escola na *Internet*<sup>7</sup>. Para possibilitar o estudo, o texto produzido pode ser colocado num dossiê próprio, destinado aos textos do mesmo género produzidos pela turma, pode ser afixado num cartaz ou pode ser impresso para distribuir um exemplar a cada aluno.

---

<sup>7</sup> Ver a brochura *As implicações das TIC no ensino da língua*.

## Ciclo de escrita

### Objectivo

Trabalhar a produção de um texto, assegurando a mobilização de conhecimentos prévios e a sua articulação com novas informações.

### Estrutura

Três sessões

### Ano de escolaridade

2.º ano

## Mobilização do conhecimento

Neste exemplo, cada aluno utilizou o conhecimento de que dispunha sobre o tema em estudo: *Os Animais*. Durante um período de tempo inicial, registou numa folha o que lhe ocorreu (*chuva de ideias*) sobre o tema. A estratégia foi desencadeada pela instrução: *escreve o que sabes sobre...*

### Os Animais

Há muitos animais na natureza e todos são diferentes.

Os animais estão adaptados ao ambiente em que vivem, pela forma do corpo, pela maneira como se deslocam, pela alimentação e pelos lugares onde se abrigam.

Uns voam, outros nadam, correm, rastejam...

Os que vivem ao nosso lado são dóceis e carinhosos: animais domésticos. Outros vivem escondidos nos montes e nas florestas: animais selvagens.

Para sobreviverem todos precisam de se alimentar. Há animais que comem outros animais, os carnívoros. Há animais que só comem plantas, são herbívoros. Outros comem animais e plantas, os omnívoros. Os que se alimentam de insectos são insectívoros e os que se alimentam de grãos são granívoros.

Alguns animais nascem de ovos, como o pardal, são animais ovíparos. Outros nascem do ventre da mãe, como o cavalo, chamam-se vivíparos.

Os animais que têm ossos e um esqueleto interno (espinha ou coluna vertebral) chamam-se vertebrados. Os que não têm ossos nem esqueleto são invertebrados, como o caracol.

## Recolha e selecção de informação

A partir da análise de um texto, distribuído pelo professor, com informação sobre o tema, cada aluno identificou os conceitos presentes nesse texto, sublinhando a vermelho os conceitos conhecidos e a verde os novos conceitos.



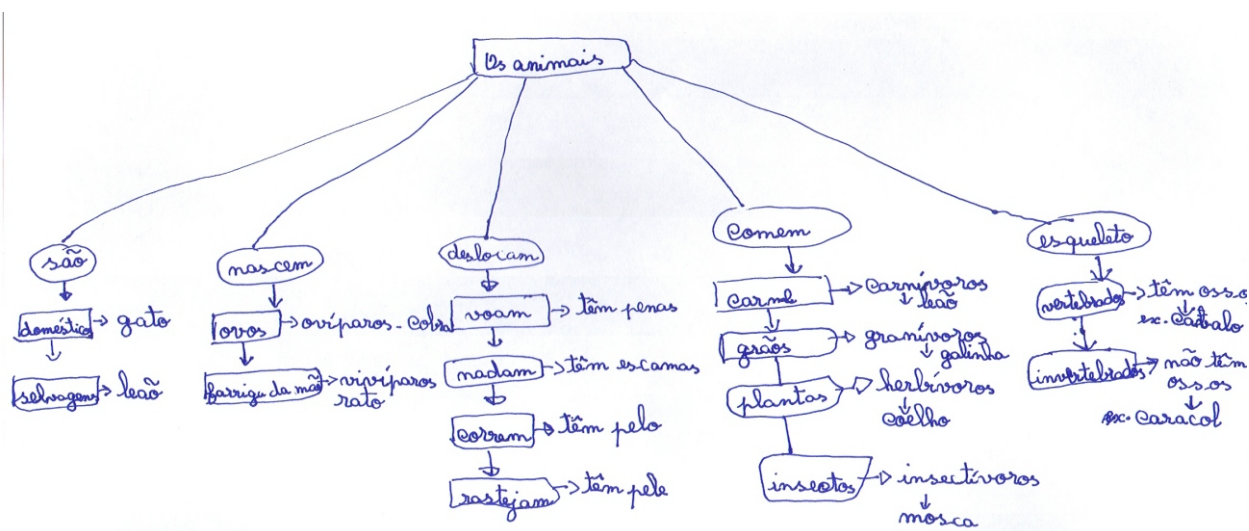
## Organização da informação

Em seguida, o professor escreveu as categorias no quadro em forma de questões (*Onde vivem? Como se deslocam? Como se alimentam?...*), cabendo aos alunos a tarefa de as relacionar com as palavras registadas inicialmente (*chuva de ideias*) e as sublinhadas no texto distribuído.

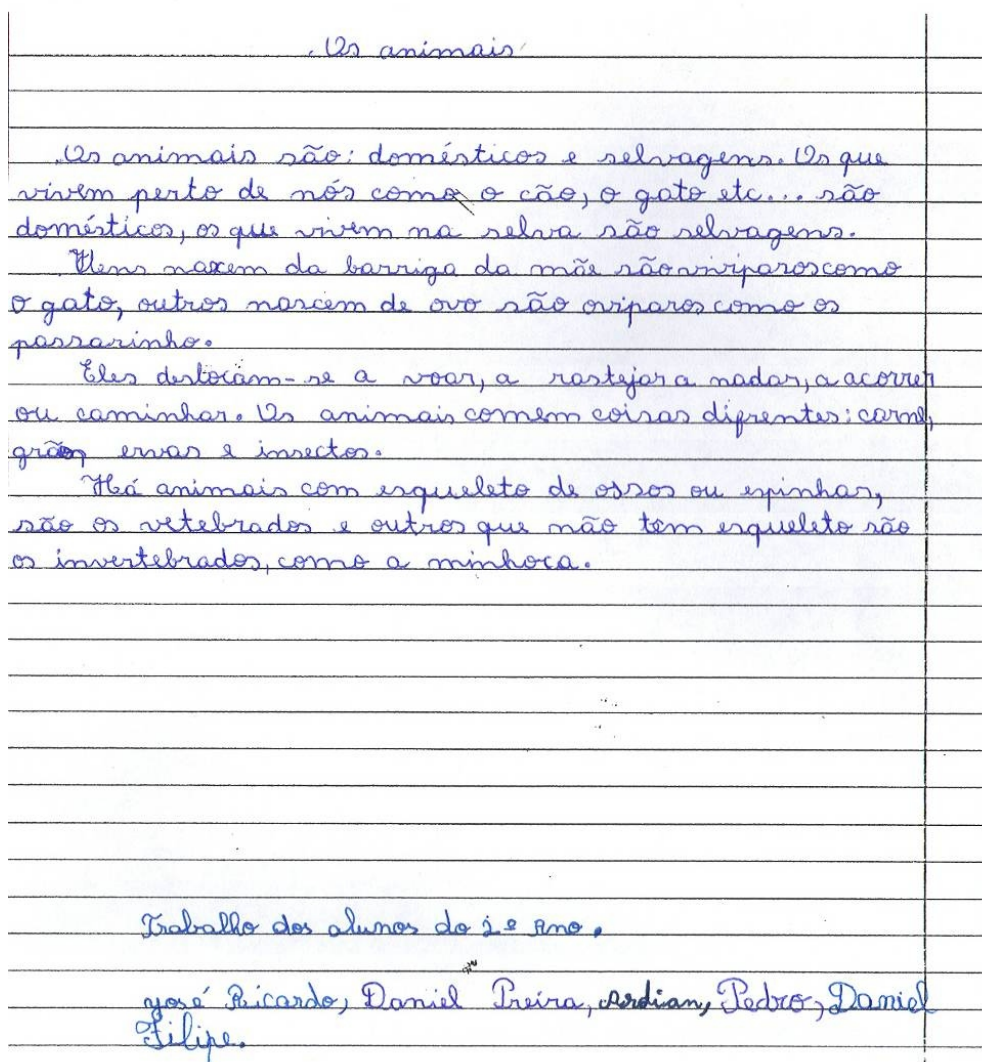
## Redacção do texto

A produção do texto iniciou-se pela construção do mapa semântico que reunia todas as palavras/expressões recolhidas. Este mapa permitiu antever a relação que cada aluno foi estabelecendo entre os conceitos que registou.

A configuração inicial do mapa permitiu que os alunos observassem diferentes soluções alcançadas na colocação das palavras-chave e no estabelecimento das respectivas relações/associações.



Foi a partir deste mapa que redigiram um texto. Inicialmente, muitos textos correspondiam à junção de frases resultantes directamente da combinação das palavras apresentadas no mapa semântico.



### Revisão do texto

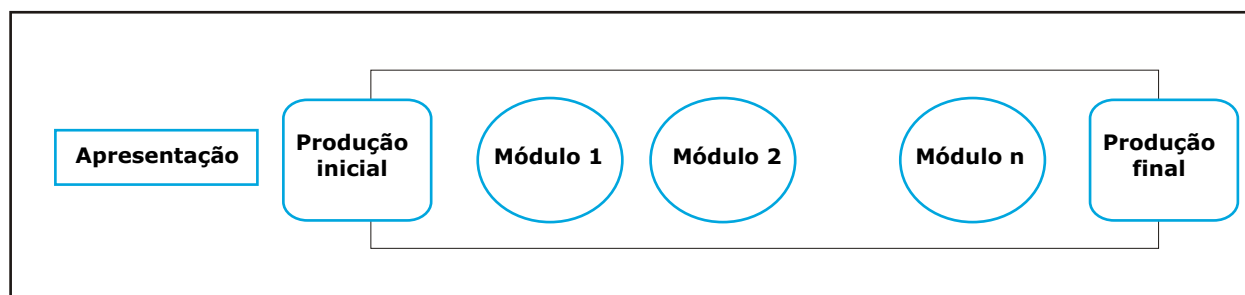
Posteriormente, e de acordo com o destino em vista — neste exemplo, cartaz — mas que poderia ser folha individual, álbum temático, ou outro, o texto foi objecto de um processo de aperfeiçoamento através da sua reescrita em grupo.

## Sequência Didáctica

Por sequência didáctica entende-se um conjunto de actividades escolares, organizado de forma sistemática com o objectivo de ajudar o aluno a dominar um género de texto para que possa escrever de modo mais adequado numa determinada situação de comunicação.

A noção de sequência didáctica implica que o professor estruture o seu trabalho num conjunto coerente de sessões, organizadas em torno de projectos de acção claramente definidos.

O trabalho com sequências didácticas deverá incidir nos géneros que os alunos não dominam ou em que manifestam um domínio insuficiente e em géneros dificilmente acessíveis para a maioria dos alunos. Este trabalho deve facilitar o acesso dos alunos a práticas de linguagem novas e de relativa complexidade. A estrutura de uma sequência didáctica pode ser representada pelo esquema seguinte:



- Na **Apresentação** é fundamental expor, de forma pormenorizada, uma tarefa que os alunos terão de realizar. É no decorrer desta apresentação que os alunos elaboram um primeiro texto correspondente ao género a trabalhar. É esse texto que se considera como "produção inicial" dos alunos.
- A **Produção inicial** é muito importante para professor e alunos. É ela que permite ao professor avaliar as capacidades actuais para ajustar as actividades e exercícios previstos na sequência didáctica aos conhecimentos e dificuldades reais da turma. Em simultâneo, esta produção inicial facilita o entendimento do aluno acerca do sentido da própria sequência, relativamente às competências envolvidas no género de texto em causa.

- Os **Módulos** a realizar em seguida são constituídos por actividades ou exercícios, que podem ser em número variável, e reger-se por dois princípios :
  - **diversificação dos modos de trabalho** — actividades de análise de textos do mesmo tipo e em circulação real ou escritos por autores de referência; tarefas simplificadas de escrita; exercícios gramaticais e de vocabulário;
  - **trabalho a diferentes níveis da actividade de escrita** — representação da situação de comunicação, conhecimento de técnicas e métodos para a definição de conteúdos, **elaboração** de um plano, textualização e revisão.

A participação nessas actividades faculta aos alunos o conhecimento dos instrumentos necessários para a produção de determinado género de texto, na medida em que os problemas colocados por esse género são trabalhados de forma sistemática e aprofundada.

- **A Produção final**, constituída pelo texto que os alunos constroem após a realização dos módulos, permite que o aluno ponha em prática os conhecimentos adquiridos e possa, com o professor, avaliar os progressos alcançados. Por este motivo, é esta produção final que deve ser objecto de uma avaliação sumativa, embora a avaliação deva incluir uma componente de processo, tendo em conta o percurso efectuado pelo aluno.



## Sequência didáctica

### Objectivo

Trabalhar o texto de divulgação científica para compreender a selecção e organização de conteúdos a integrar, considerando aspectos discursivos e linguísticos.

### Estrutura

Quatro sessões, de duas horas, organizando a turma em grupos de dois elementos

### Ano de escolaridade

4.º ano

Este exemplo de sequência didáctica integrou-se num projecto de língua, numa turma de 4.º, em que, a partir do estudo dos animais existentes na Ria de Aveiro, região dos alunos, se propunha a construção de um livro de dupla face. Esta natureza “dupla” resultava desse livro ter, numa das faces, as fotografias das espécies existentes e os respectivos textos expositivos de carácter científico e, na outra, os desenhos dos mesmos animais, elaborados pelos próprios alunos, acompanhados de textos narrativos de carácter literário.

### Sessão 1

Inicia-se a sequência com a apresentação de fotografias de animais existentes na Ria de Aveiro e de mapas com a localização das zonas habitadas por cada uma das espécies. Cada grupo escolhe um dos animais por que ficaria responsável ao longo do trabalho. A partir das imagens observadas, cada um dos grupos lista as características que identifica no seu animal, a partir, sobretudo, das imagens observadas, se bem que também possam partir de conhecimentos prévios.

Com a leitura em voz alta de alguns dos textos produzidos e decorrente diálogo, é possível levar os alunos a identificar não só eventuais falhas nos seus textos, como também a diferença entre os textos “que já eram textos” e os textos que se assemelhavam muito a uma “colagem” das informações incluídas na lista inicial com características identificadas em cada animal. Apresenta-se um exemplo de um texto inicial produzido a partir da respectiva lista de características.



Lista de características	Pré-texto
<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Vi que os pardais andam sempre em grupo</i></li><li>- <i>Os pardais gostam de bagos de uvas</i></li><li>- <i>O ninho é feito de musgo e penas</i></li><li>- <i>No Verão toma banho e bebe água</i></li><li>- <i>Há muitos pardais em Portugal</i></li><li>- <i>Os pardais são pequeninos e são pretos, cinzentos, castanhos e brancos.</i></li></ul>	<p>Os pardais andam sempre em grupo, quando um se aleija o grupo ajuda.</p> <p>Os pardais gostam de bagos de uvas e amoras.</p> <p>O ninho dos pardais são feitos de musgo e penas e os filhotes esperam que a mamã pardal venha dar bagos de uvas.</p> <p>No Verão os pardais tomam uma bela banhoca e bebem água.</p> <p>Há muitos pardais em Portugal na ria de Aveiro.</p> <p>Os pardais são pequeninos e são brancos, pretos, castanhos e cinzentos.</p> <p>É um animal selvagem e é da família das aves.</p>

A identificação pelo professor das principais dificuldades evidenciadas pela turma permite que se seleccione quais os aspectos a serem trabalhados nas sessões seguintes.

## Sessão 2

Numa segunda sessão, os alunos recebem um texto que funciona como modelo, ou seja, semelhante ao que se pretende que venham a produzir. Neste caso recorrem-se de um texto expositivo de natureza científica sobre a gaivota argêntea, animal da Ria de Aveiro que nenhum grupo seleccionara. De seguida, procedeu-se à exploração do vocabulário desconhecido pela turma e à identificação da natureza das informações expostas, preenchendo-se também uma ficha com os seguintes elementos: nome do animal em causa, classe, habitat, caracterização física, alimentação, reprodução e comportamentos. Os alunos podem assim treinar não só a categorização das informações apresentadas, como também a diversidade de aspectos a serem seleccionados para integrar um texto do género considerado<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Ver a brochura *O ensino da leitura: A compreensão de textos*.

**NOME:** A gaivota-argêntea

**Classe:** das aves

**Família:** Laridae

**Habitat:** Noruega, América do Norte, ilhas do Atlântico

**Descrição física:** tem a cabeça, a zona ventral e a cauda brancas e a zona dorsal cinzenta. O bico é brilhante e as patas rosas

**Alimentação:** Comem tudo que encontram

**Reprodução:**

**Comportamentos:**

É possível então trabalhar o vocabulário técnico, solicitando-se aos alunos que estabeleçam a correspondência entre determinados conceitos teóricos (como, por exemplo, “colónia”) e as respectivas definições. A terminar esta sessão, apela-se para que os alunos continuem a pesquisa sobre as espécies seleccionadas, através da consulta dos livros existentes na biblioteca. Essa pesquisa deve levar ao preenchimento de uma ficha de leitura por obra consultada<sup>9</sup>.

### Sessão 3

A dificuldade dos alunos em escrever frases de maior extensão pode conduzir o professor a solicitar que classifiquem as várias frases apresentadas, depois de as terem recortado, como sendo simples ou complexas<sup>10</sup>.

Identifica as frases e cola-as nas respectivas colunas

Frases simples	Frases complexas
<ul style="list-style-type: none"><li>- O sapo comum caça.</li><li>- Este animal não tem dentes.</li><li>- O sapo alimenta-se de moscas, aranhas, formigas, larvas, minhocas e lesmas.</li><li>- O sapo comum salta.</li><li>- O jovem sapo abandona a água pela primeira vez no final do Verão.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- O sapo mede entre 8 a 15cm de comprimento e pesa entre 20 a 30g.</li><li>- Este animal nocturno é um bom trepador e durante o dia pode esconder-se num local escuro.</li><li>- O sapo comum tem olhos salientes e apresenta glândulas por trás dos olhos que segregam uma toxina amarga.</li></ul>

<sup>9</sup> Ver a brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência lexical*.

<sup>10</sup> Ver a brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência linguística*.

Para os alunos poderem experimentar diferentes formas de ordenação de informações e compreenderem que não há, em rigor, uma ordem única para dispor essas mesmas informações, pode propor-se a reconstrução de um texto sobre um animal. Depois de cada grupo recortar, ordenar e colar as várias partes facultadas, podem comparar-se os textos obtidos.

#### Sessão 4

Ainda antes de se pedir aos alunos a produção do texto final, deve sistematizar-se o conteúdo a ser integrado em cada texto. Essa sistematização deve partir da pesquisa realizada pelos alunos sobre o animal escolhido.

Cada grupo pode assim comparar as informações do texto inicial com as que recolheu. A terminar, cada grupo elabora o respectivo texto final, com base nas aprendizagens até aí efectuadas.

### Texto final

O pardal dos telhados é da família *Passeridae*, do género *Passer* da espécie *Passer domesticus*.

O pardal dos telhados estava confinado à Eurásia e Norte de África, mas foi introduzido na maior parte do mundo, incluindo na América do Norte e do Sul, Austrália e África subsariana.

No seu habitat natural pode viver em zonas de montanhas ou em espaços abertos com árvores.

Os machos têm uma plumagem com padrões fortes com a nuca castanha e uma mancha negra no olho e peito. As fêmeas são castanhas pálidas.

Têm um bico curto e poderoso, perfeito para apanhar sementes de plantas.

O pardal come sementes, bagas de uvas, amoras e insectos.

O pardal põe 3-5 ovos e os ovos chocam entre 21-14 dias.

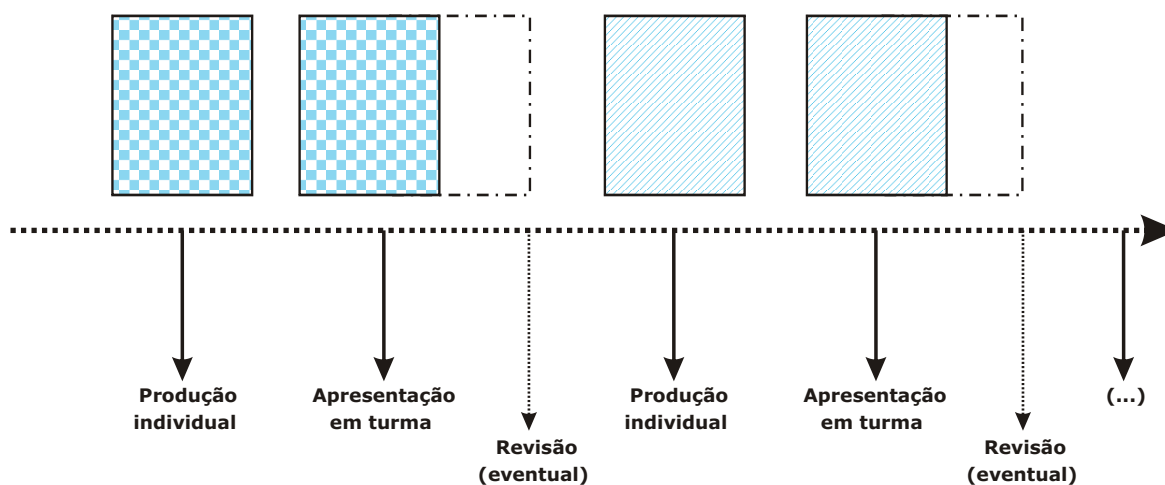
Eles andam sempre em grupo.

Conclui-se, solicitando uma avaliação do trabalho desenvolvido por parte de cada aluno.

## Caderno de Escrita

O uso do Caderno de escrita facilita a definição de circuitos de autoria e a apreciação de textos escritos e insere-se numa perspectiva metodológica de claro incentivo à produção textual por iniciativa própria, que sustente o desenvolvimento de uma relação positiva e pessoal com a escrita.

A existência de cadernos individuais de escrita encontra-se preconizada no Programa do 1.º ciclo do ensino básico e contempla os quatro anos de escolaridade. Para além do interesse em que cada aluno tenha “um caderno onde possa escrever como souber, o que quiser, quando quiser”, tal como se afirma nesse normativo, é importante que existam momentos de apreciação conjunta. Essa apreciação conjunta facilita o distanciamento necessário à detecção de problemas existentes na escrita e à construção de critérios de apreciação de textos, aspectos essenciais nos processos de revisão da escrita. A abordagem sequencial proposta para o uso dos cadernos de escrita pode ser apresentada em esquema.



Em termos globais, é importante não só que os alunos disponham de um caderno onde possam registar as suas produções, mas que essas produções sejam partilhadas em turma, de acordo com a gestão dos tempos lectivos e a manifestação de interesse de cada um dos alunos. Os textos apresentados deverão assim ser comentados em turma, o que permite que todos beneficiem do conhecimento das produções individuais e facilita a detecção de eventuais problemas na escrita dos textos e a recolha de sugestões para a sua revisão.

## Caderno de escrita

### Objectivo

Trabalhar a revisão textual a partir da apreciação conjunta de textos individuais com vista à detecção e resolução de aspectos a melhorar

### Estrutura

Três sessões

### Ano de escolaridade

4.º ano

### Apresentação à turma

Exemplifica-se o uso do caderno de escrita de acordo com uma metodologia sequencial, evidenciando o seu forte potencial no incentivo aos processos de revisão.

Considere-se a apreciação em turma de um texto de um aluno de 4.º ano, durante o tempo diário para leitura de textos. Ao texto, juntam-se os comentários apresentados pela turma. É interessante analisar a natureza diversa desses comentários.

### Texto

A minha ida ao magusto na igreja

No, dia 11 de Novembro, foi ao magusto na igreja com a minha madrinha, o meu irmão e a minha amiga chamada Vanessa Alexandra. Quando lá chegai vi o meu primo fomos para o regreio mas a minha madrinha teve de pagar mas nós os 3 não pagamos porque era até aos 15 anos foi às rifas e saiu-me o livro de uma aventura entre douro e minho, depois vi o Sérgio brincamos: á apanhada e á luta a brincar enquanto a minha madrinha ia buscar o meu padrinho depois o meu padrinho esteve converçar com o chefe dela nos escoteiros logo depois fomos para casa. Jantei vi televisão e foi para a cama. Gostei muito deste dia!

... tira "chamada" Vanessa. Basta o nome.

Qual é a igreja? Falta o nome... Assim só nós é que percebemos...

Onde dizes "cheguei lá" é "chegámos" porque não ias só tu...

Até aos 15? Ah! Então explica que é grátis até aos 15 anos

"O chefe dela nos escuteiros" de quem? ... tens que dizer que é da tua prima.

A tua prima também foi? Não dizes isso lá em cima... Tá bem, e por ser a filha da tua madrinha? Eu não sabia que a filha da tua madrinha era tua prima... podem não ser.

Acabam sempre igual "Adorei este dia" Adoram todos os dias? Devas mudar aí no final e dizer porque é que adoras o dia...

A turma, como se percebe pelos comentários dos alunos, detecta aspectos que visam (i) apelar a uma maior precisão, em termos da informação fornecida (nome da igreja) e em termos de selecção de vocabulário (*grátis: palavra que designa o que não se paga*); (ii) evitar situações de redundância (*chamada Vanessa*); (iii) assegurar a consistência dos processos de concordância (*cheguei / chegámos*) e de referência (*o chefe? dela? nos escuteiros*)

### Revisão individual

No exemplo apresentado, a revisão decorreu durante duas sessões destinadas ao estudo autónomo dos alunos. Nessas duas sessões, o autor efectuou a revisão do texto e decidiu se integrava os comentários da turma e o modo como os integrava.

A revisão foi realizada individualmente, em computador, com recurso a uma transcrição no processador de texto (Word). Essa transcrição, com o

corrector ortográfico activado, assegurou a detecção dos erros como “\*igreja”, mas não resolveu a confusão entre “fui” e “foi” ou entre “cheguei” e “chegai”, uma vez que estas formas também correspondem a palavras correctamente escritas.

### Texto

#### A minha ida ao magusto na igreja

No dia 11 de Novembro, fui com a minha madrinha, o meu irmão e a minha amiga Vanessa Alexandra ao magusto da Igreja de São Domingos de Benfica.

Quando lá chegámos, encontrei o meu primo. A minha madrinha teve de pagar mas nós os três não pagámos porque era grátis até aos 15 anos. Descemos e fomos brincar para o recreio.

Fui às rifas e saiu-me o livro "Uma Aventura entre Douro e Minho". Depois vi o Sérgio e brincámos à apanhada e à luta a brincar. Passado pouco tempo fomos jantar.

A minha madrinha foi buscar o meu padrinho e ele esteve a conversar com o chefe da minha prima nos escuteiros.

Logo depois fomos para casa. Vi televisão e fui para a cama.

Curiosamente, o distanciamento entre a produção inicial e a sua revisão, a par das sucessivas leituras do texto, permitiram que o próprio autor se interrogasse e acabasse por detectar o erro e registar a palavra adequada “fui”.

A versão final do texto mostra como foram integradas algumas das sugestões da turma.

As diversas reformulações permitiram que, mantendo uma extensão idêntica à da versão inicial, passasse a apresentar uma organização mais estruturada, ao passar de dois para cinco parágrafos, numa aproximação à diversidade e sucessão dos acontecimentos relatados.

## Acção sobre o contexto

### Contexto:



#### Escola

Apresentam-se dois exemplos de situações facilitadoras de produção textual contextualizada num âmbito mais geral: o da escola e o da comunidade.



#### Comunidade

Na primeira situação, considera-se que as turmas de 4.º ano se envolvem num projecto de construção de uma história, escrita em episódios, para apresentação gradual às turmas de 1.º ano. Na segunda situação, uma turma responsabiliza-se pela melhoria do apetrechamento do recreio.

## História em episódios

Como situação contrastante, referimos o envolvimento de várias turmas de 4.º ano num projecto de escrita de uma história em episódios para ir sendo apresentada às turmas de 1.º ano.

Esta situação implica a tomada de decisão sobre as diversas componentes de uma história (personagens, tempo, local, problema, resolução,...) e conduz a uma necessária planificação, acordada entre as turmas envolvidas. A par destas decisões, há que definir a calendarização da entrega dos vários episódios de forma a assegurar as etapas de produção e de revisão, prévias à apresentação nas turmas de 1.º ano.

Concluída a apresentação, pode ponderar-se a construção de um livro com a história produzida e ilustrada pelos alunos. Seria uma oportunidade para mobilizar todos os conhecimentos acerca do objecto *livro*, livro esse que poderia integrar a biblioteca da escola ou, até mesmo nas das turmas, caso fosse viável a reprodução de vários exemplares.

Em qualquer das situações apresentadas e em tantas outras vividas nas escolas, os textos escritos encontram uma finalidade, uma função, ligadas a um projecto em que os alunos se empenham. Nos casos descritos, essa função tem um carácter interpessoal e comunicativo, em que os destinatários são encontrados para além da turma.

Já deixámos expresso que as funções a desempenhar podem ter predominantemente um carácter intrapessoal, designadamente quando ligadas ao estudo ou ao registo por meio da escrita das vivências pessoais num diário. Por outro lado, os destinatários da função interpessoal,

comunicativa ou organizativa, podem também encontrar-se na comunidade que a turma constitui.

Em qualquer situação criada, é importante que a acção seja guiada por uma intencionalidade, que atribua uma função ao texto do aluno e que dê sentido ao esforço de mobilização de competências e de integração de saberes exigido pelo processo de escrita. A realização da função surgirá como o culminar sequencial dos passos postos em prática para a produção do texto.

## **Apetrechamento do recreio**

Esta situação pode enquadrar o debate em torno do interesse em envolver o responsável autárquico através da escrita de uma carta.

Previamente há que decidir qual a estratégia a escolher. É possível optar por uma carta-convite para que visite a escola ou por uma carta-exposição acerca dos problemas e necessidades sentidas. É esta decisão prévia que irá condicionar o conteúdo da missiva, a respectiva planificação e as acções a desenvolver. Já o seu formato será sempre o de uma carta de solicitação. A este nível, mais convencional, será oportuno assegurar o conhecimento sobre a especificidade do género *carta* e sobre os aspectos formais a que o estatuto do destinatário obriga.

Sobre as acções a desenvolver, note-se que, no caso de se optar pelo convite para visitar a escola, se torna necessário agendar a visita, organizar as suas etapas e distribuir funções e tarefas. Se a escolha recair sobre a exposição dos problemas e necessidades, importa proceder a uma pesquisa (Internet, catálogos e livros) sobre equipamentos existentes no mercado para se projectar, e eventualmente esquematizar, a solução a propor pelos alunos à autarquia.





## áginas electrónicas recomendadas

[http://www.dgidc.min-edu.pt/recursos\\_multimedia/recursos\\_cd.asp](http://www.dgidc.min-edu.pt/recursos_multimedia/recursos_cd.asp)

### **Vamos Escrever!**

Aplicação informática com propostas para escrever de forma interactiva

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/aprender.html>

Inúmeras propostas na zona "Aprender Português" do Sítio do Centro Virtual do Instituto Camões



<http://www.app.pt/dosmaisnovos>

Sítio "dos mais novos" da APP



<http://www.casadaleitura.org>

Na zona "Práticas" encontram-se sugestões de trabalho a partir da leitura de obras de literatura infantil



<http://letrinha-letrinha.blogspot.com>

Blogue Letrinha aberto a comentários das crianças (e não só), que conta com a participação destas (e não só) para se ir desenvolvendo

<http://www.nonio.uminho.pt/netescrita/>

Netescrit@

Espaço que pretende contribuir para o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita de crianças e jovens. Entre outras actividades, possibilita a cooperação em exercícios de escrita colaborativa com os autores, a participação em concursos de escrita, a publicação dos textos dos participantes.



# Bibliografia

- Aleixo, C. (2005). *A Vez e a Voz da Escrita*. Col. Desenvolvimento Curricular, 7. Lisboa: DGIDC.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. (1999). *Jogos de Escrita*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bereiter, C. e Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Camps, A. (2005). Pontos de Vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita, in J. A. B. Carvalho et alii (org.), *Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita. Escrita na Escola Hoje: Problemas e desafios*. Braga: Universidade Minho, 11-27.
- Cassany, D. (2003). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Pereira, L. A. e Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal.
- Pereira, L. A., Graça, L. (2005). Interacção e Mediação Didáctica de Géneros Discursivos no Ensino da Escrita, in *III Colóquio Nacional de Filosofia da Linguagem, Congresso Internacional Linguagem e Interacção*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos: Porto Alegre [CD-ROM].
- Pereira, L. e Pinto, M. (2006). Escrever para Aprender - Experiências Didácticas. *Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Leiria: Escola Superior de Educação. (CDROM a publicar).
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita: Estudo sobre a Revisão Cooperada de Texto*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico e Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação - DEB.
- Sim-Sim, I. Duarte I e Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação - DEB.

