

Sousa, O. C. & Gonçalves, C.(2012) Ler e escrever: percursos de aprendizagem *In Estrela, T. et al (2012). Revisitar os Estudos Curriculares. Onde estamos e para onde vamos?* Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.

ISBN: 978-989-8272-14-0. Atas online.

## **Ler e escrever: percursos de aprendizagem**

**Otília Costa e Sousa, Carolina Gonçalves**

**Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, CIED**

### **Resumo**

Este artigo pretende dar conta da experiência desenvolvida ao longo de dois anos com os professores de Língua Portuguesa, no âmbito do Projeto Mais Sucesso Escolar, em turmas do 3.º Ciclo do Ensino Básico.

A partir dos desempenhos dos alunos quer em escrita, quer em leitura, pareceu-nos importante centrar a nossa reflexão e o nosso trabalho nas práticas pedagógicas, em sala de aula, ao nível do desenvolvimento destas duas competências.

A partir das linhas orientadoras preconizadas nos Programas de Português do Ensino Básico (2009), focamo-nos no ler para aprender e no escrever para expressar conhecimento e este texto ilustra um percurso realizado com os professores envolvidos no projeto.

Palavras-chave: leitura, escrita, trabalho colaborativo

### **Introdução**

Numa sociedade grafocêntrica como aquela em que vivemos é fundamental possuir competências de leitura e de escrita que possibilitem a compreensão e produção de diversos géneros de textos com diferentes finalidades. Aprender a ler e a escrever com qualidade é um processo longo, complexo e exigente, não atingindo todos os indivíduos os mesmos níveis de proficiência. Nessa aprendizagem são mobilizados processos cognitivos de alto e baixo nível que se adquirem com tempo, prática e através da interação, supondo o apoio constante do professor (de língua e das outras disciplinas). Ser competente em leitura e escrita pressupõe uma prática sistemática, diversificada e supervisionada em situações reais de aprendizagem.

Esta competência literária é reconhecida como factor de sucesso escolar, pessoal e de integração social. É a escola, do primário ao secundário, que se

deve ocupar do ensino da leitura e da escrita e garantir que todos os alunos adquiram níveis de literacia que lhes permitam prosseguir estudos ou ingressar na vida profissional com à vontade nestas competências, quer para continuarem a aprender, quer para o exercício de uma cidadania ativa.

O percurso desenvolvido no projeto “Mais sucesso: Escolas híbridas” tem desafiado os professores a refletirem sobre ensinar e aprender nas suas disciplinas e no conjunto das disciplinas. Na verdade, quando o sucesso dos alunos é o mote aglutinador da ação dos professores, a dimensão disciplinar é colocada em perspectiva, proporcionando uma reflexão mais global sobre o currículo e sobre as aprendizagens transversais dos alunos. O trabalho desenvolvido no projeto tem dado voz às inquietações dos professores, sendo as competências de literacia dos alunos um dos domínios identificados como a necessitar de maior desenvolvimento.

As aprendizagens em língua são fundacionais para outras aprendizagens. Assim, a capacidade de ler, compreender e interpretar textos, tal como a capacidade de organizar e expressar conhecimento através de textos escritos são competências básicas para aprender nas diferentes disciplinas. A avaliação em provas nacionais e internacionais tem posto em evidência a necessidade de desenvolver as competências de literacia dos nossos alunos. A avaliação do PISA (2001, 2010), entre outros, tem sugerido áreas de intervenção prioritárias: ensino de leitura de textos informativos contínuos e de leitura de textos não contínuos. No entanto, o ensino da leitura destes tipos de textos continua difícil de integrar nas práticas diárias de sala de aula. Por um lado, a aula de Português é o espaço privilegiado de ensino de língua, verificando-se um predomínio de textos literários, por outro lado, os professores das áreas disciplinares (que trabalham com textos expositivos, contínuos e não contínuos) não possuem formação em ensino da leitura.

Dada a natureza do projeto Mais Sucesso Escolar: escolas híbridas, parece-nos que este poderá constituir uma oportunidade de equacionar os desafios que se colocam no ensino da leitura e da escrita nas diferentes áreas disciplinares.

### **A Língua na escola**

O reconhecimento da importância da língua na escola na aprendizagem de todas as disciplinas emerge do desejo de assegurar a igualdade de acesso de todos os alunos ao currículo (Fleming, 2009), associando-se ao desenvolvimento da aprendizagem a tomada de consciência das necessidades e especificidades de cada área curricular. Com efeito, o tempo

de aprendizagem da língua na aula de língua é manifestamente insuficiente e não dá resposta a todas as necessidades e exigências linguísticas que são precisas para aceder aos significados dos textos das diferentes áreas curriculares. Este facto e a ausência de ensino explícito de questões de língua pertinentes na aprendizagem das disciplina desemboca, por vezes, em dificuldades de aprendizagem às quais se associam também as dificuldades linguísticas ou pelas quais são responsáveis as dificuldades linguísticas. Por isso, é fundamental uma abordagem transversal da língua no currículo.

No sentido de um domínio pleno da língua, deve-se trabalhar, em simultâneo, a língua em três dimensões: (i) como meio de comunicação; (ii) como sistema linguístico e (iii) como ferramenta para pensar e construir um universo de referência (Bautier, 2002).

No Projeto Mais Sucesso Escolar (doravante PMSE), os Conselhos de turma em que participámos no primeiro ano do projeto foram claros no diagnóstico das principais dificuldades dos alunos. Em todas as escolas, as competências de leitura e de escrita dos alunos foram apontadas como uma área crítica. No entanto, notamos como curiosidade e como prática desencadeadora de reflexão, que nas dez aulas a que assistimos, no 1.º ano do projeto, o objeto da aula de português foi a leitura e interpretação de texto poético.

Segundo Chall (1996), depois de aprenderem a ler, isto é, aprender a decifrar e a compreender textos simples do quotidiano, as crianças e jovens precisam de desenvolver competências no domínio do ler para aprender, isto é, precisam de desenvolver capacidades que lhes permitam ler textos diversos, mais distantes do quotidiano, com vocabulário mais específico e abstrato e com estruturas linguísticas mais complexas. A proficiência em leitura irá possibilitar ler os textos das disciplinas numa perspectiva de construir conhecimento a partir da leitura. Na verdade, a leitura precisa de ensino nas diferentes áreas do saber. Ensinar a ler significa, também, ensinar a transformar informação em conhecimento, dotando os alunos de estratégias que lhes permitam aprender autonomamente. Regra geral, as estratégias necessárias para uma realização eficaz das tarefas pedidas pelos professores não são alvo de um ensino explícito e sistematizado. É, no entanto, necessário colocar o aluno perante situações desta natureza para que, ao ler, possa aprender as diferentes funcionalidades da leitura e da escrita. É, igualmente, necessário modelizar comportamentos de leitores experientes e explicitar as estratégias usadas, de modo a, quando

confrontado com novas aprendizagens o aluno possa, de forma consciente, recorrer às estratégias adequadas. Também em situações de vida, no dia a dia, os sujeitos poderão mobilizar essas estratégias específicas de leitura e de escrita.

Como boa parte da aprendizagem escolar se realiza a partir de textos escritos, é necessário desenvolver competências de leitura e de escrita, de modo a tornar possível que os alunos paulatinamente desenvolvam capacidades de autonomamente procurar e construir conhecimento.

Segundo Freebody e Luke (1990) o leitor precisa de, na nossa cultura baseada em textos, assumir quatro papéis, devendo ser capaz de:

(i) quebrar o código, isto, é ser capaz de codificar e descodificar, apoiando-se nos conhecimentos de estruturas e mecanismos linguísticos (gramática, pontuação, parágrafos, convenções gráficas, estrutura frásica);

(ii) construir significados e pensar, isto é, ser capaz de se envolver de modo a conhecer do que trata o texto e compreender o contexto (compreender a informação do texto, discutir os conteúdos, relacionar o texto com a sua experiência e com outros textos, compreender e compor textos visuais, orais e escritos de diferentes esferas de ação);

(iii) usar o texto relaciona-se com o modo com o sujeito usa os textos, orais, escritos, visuais (conhecer o género e a audiência a que se destina, conhecer as estruturas dos diferentes tipos de texto, planificar, rever e editar, conhecer e agir em diferentes ambientes culturais atendendo às funções sociais da escrita dentro e fora da escola, saber que essas funções formatam o texto - estrutura, grau de formalidade, componente);

(iv) criticar o texto relaciona-se com o modo como os sujeitos analisam o texto (análise crítica, questionar o modo de construção da significação, desenvolver mecanismos de coesão, editar, compreender que os textos não são neutros representando pontos de vista, compreender que os textos influenciam as ideias das pessoas).

Percebe-se que à medida que avançam na escolaridade os alunos vão automatizando a descodificação e avançam no desenvolvimento da leitura crítica, isto é, a leitura que envolve a compreensão de como os textos são construídos, desconstruídos e reconstruídos para representar e transformar as relações (materiais, sociais e semióticas) (Luke e Dooley, 2011).

A leitura e a escrita são estratégias de aprendizagem que podem fomentar processos cognitivos complexos que ajudam a aprendizagem (Galbraith, 1998; Rijlaarsdam e van den Bergh, 2006). Nesse sentido, uma das competências básicas apresentadas pela comissão europeia: *aprender a aprender* é impossível sem a leitura e a escrita. Deste modo, pensar a língua

na escola é pensar os seus usos, os seus contextos e as suas finalidades. Se na aula de língua o estudo da língua é um fim em si mesmo, nas outras disciplinas a língua é meio de transmissão de conhecimento, não constituindo objeto de ensino. Focalizam-se os conteúdos e esquecem-se as formas como estes são veiculados. A investigação indica que os alunos portugueses apresentam resultados acima da média europeia quando leem textos narrativos (os textos ensinados na aula de Português), sendo os níveis de compreensão em outros géneros de textos bastante rudimentar (PISA, 2001; 2010). Este problema, como referido, foi identificado pelos diferentes conselhos de turma aquando das reuniões do PMSE.

Sendo o trabalho colaborativo entre docentes do conselho de turma um dos objectivos do projeto, considerou-se que trabalhar a leitura e a escrita em colaboração entre os professores de Português e os professores de outras disciplinas seria uma mais valia na construção da autonomia da aprendizagem. Tendo em conta as dificuldades identificadas pelos professores e visando o trabalho colaborativo entre o conselho de turma, as atividades propostas tinham como centro desenvolver competências de leitura e da escrita, em particular na área do ler e escrever para aprender.

### **Ler e escrever para aprender**

As tarefas propostas organizam-se em sequências de aprendizagem e perspectivam a leitura e a escrita como atividades que se realimentam: lê-se para se escrever e escreve-se para se ler, num ciclo de análise, produção e reflexão sobre textos e sobre língua. Assim, escrever a partir da leitura de vários textos permite combinar o efeito epistémico da leitura e da escrita e promove a elaboração de conhecimentos e a integração de estruturas linguísticas dos autores, num processo de aprendizagem duplo: de conteúdos e de modos de escrever.

Apesar do reconhecimento pelos professores das dificuldades dos alunos, sentiu-se resistência no ensino dos textos das disciplinas. Com efeito, nos 2.º e 3.º ciclos, os docentes das áreas curriculares não pensam na escrita (e na leitura) como um processo a ser ensinado na sua disciplina. São muitos os professores que ainda não aceitam que o ato de compor um texto é um processo intelectual complexo, colocando dificuldades de origens diversas a quem escreve (Fulwiler, 1986) e que deve ser ensinado explicitamente na especificidade de cada disciplina. Pois os objectivos, os conteúdos, as finalidades da escrita vão implicar o género textual a adoptar. Ainda que estes professores sejam muito claros apontando a falta de competências em

leitura e escrita como a origem dos problemas dos alunos nas suas disciplinas, continuam a achar que o problema da leitura e da escrita se resolve na aula de Língua. Na verdade, a investigação tem vindo a demonstrar que nas áreas disciplinares há mais espaço para a escrita com significado para os alunos (Langer e Applebee, 1984; Knipper e Duggan, 2006; Purcell-Gates *et al.*, 2007). A escrita, nestas condições, tem uma influência importante no desenvolvimento dos alunos e nas suas atitudes face à tarefa de escrita (Applebee, 1984: 183; Addison e McGee, 2010). Nestas aulas, há espaço para os alunos desenvolverem objetivos que justifiquem a sua escrita: escreve-se para registar observações e organizar ou questionar a realidade; escreve-se para aprender – resumir um texto, fazer uma síntese, fazer um esquema; escreve-se para fazer o balanço do que se sabe; escreve-se para registar aprendizagens; escreve-se para comunicar descobertas ou saberes... Estes escritos são muito diferentes dos escritos da aula de Língua (maioritariamente ficção ou comentários sobre ficção ou poesia). A diferença observa-se nas finalidades da escrita, nos géneros adoptados, no vocabulário, nas expressões linguísticas, etc. Se os textos são diferentes, torna-se necessário ensinar essa diferença. Como se vê, não é possível reduzir o ensino da leitura e da escrita à aula de língua. Pois, por um lado, a escrita tem funções nas áreas curriculares que não tem na aula de língua e, por outro lado, a diversidade de textos que os alunos encontram na escola deve ser encarada como objeto de ensino em cada uma das disciplinas, sob pena de continuar a ser fonte de dificuldades. Com efeito, os textos das áreas disciplinares apresentam características que lhes são próprias e que devem ser equacionadas dentro da aula, como meio de aprendizagem.

No desenvolvimento do currículo e como instrumento de aprendizagem, o uso da língua serve para construir conhecimento, pensar e trabalhar a escrita e a leitura nas diferentes disciplinas de forma específica, o que implica uma familiarização com as práticas específicas a cada área. Nestas situações, fazer uso da língua ou tornar explícito aos alunos a sua importância na aprendizagem é também tornar consciente que só é possível construir o universo dos saberes e conhecimentos através do uso e domínio da língua. Sem o domínio da língua, não teríamos História, não teríamos como nomear as situações da Química ou não teríamos como construir, resolver e comunicar um problema de Matemática.

Cartier (2007; 10) define a aprendizagem pela leitura como “uma situação e um processo pelos quais o aluno adquire conhecimentos através da leitura de textos informativos.” O processo de ler para aprender alicerça-se com a compreensão da leitura, pois o aluno deve descodificar o escrito e interpretar a informação do texto a partir dos seus conhecimentos sobre o assunto a aprender. “Quando é pedido ao aluno que construa conhecimento sobre o tema a partir da leitura de um texto, está perante uma situação de ler para aprender” (*ibidem*). Além da mobilização de conhecimentos prévios, do ensino de vocabulário, deve ser tido em conta o ensino de estratégias de leitura.

Nas tarefas propostas no âmbito do PMSE, tentou-se o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita em articulação entre as diferentes áreas curriculares. Para tal, incentivámos os professores a criarem um contexto de aprendizagem para a realização da tarefa, em que os alunos teriam de escrever um texto sobre um tema a partir da leitura de textos informativos. Na leitura de textos, visava-se a aprendizagem da escrita focalizando a estrutura dos textos lidos, os modos de organização da informação e o vocabulário usado. A leitura constituía-se como uma oportunidade de geração de ideias, apropriação de estruturas textuais e de aprendizagem de vocabulário. Após a leitura, pensava-se a escrita. Neste processo, era importante dar o tempo necessário para o processo de escrita (planificação, textualização e revisão). Na planificação defendemos o recurso à leitura para gerar ideias e o uso do oral para construir um saber comum sobre o que se tinha que escrever. Na textualização, valorizámos o trabalho cooperativo. Na revisão, além do trabalho cooperativo, defendemos que houvesse espaço para a primeira versão e para a sua revisão, permitindo a reflexão sobre os escritos, quer do ponto de vista da forma, quer do conteúdo.

A equipa do PMSE lançou às escolas o desafio de um ciclo de três tarefas, com um nível de complexidade crescente para os alunos, no que respeita aos géneros textuais abordados e à articulação com outras áreas disciplinares. Pretendia-se, na tarefa 1, a escrita de um texto biográfico, para o qual os alunos teriam de selecionar, organizar e hierarquizar informação, utilizando esquemas e tabelas no tratamento da informação. As escolas tiveram autonomia para articular este trabalho com a disciplina de história ou tomando como referência figuras relevantes para a comunidade.

Para a tarefa 2, o desafio consistia na planificação de uma tarefa com base nos novos programas de português e com recurso nos materiais de apoio à implementação do programa. A título de exemplo ilustra-se o percurso de

uma escola intervencionada, que optou pela exploração do texto informativo e apelou a um diálogo direto com outra área curricular, nomeadamente a história. Nesta tarefa, importava sobretudo a compreensão da importância deste género textual na construção do conhecimento e de como a sua principal função é a construção e partilha de conhecimento.

Se o texto biográfico e o texto informativo são géneros textuais com os quais os alunos têm algum contacto, em contexto de aula de aprendizagem, o primeiro na aula de língua e o segundo em diferentes áreas curriculares, uma vez que é fonte de informação para a apresentação de matérias, o texto argumentativo / de opinião raramente é trabalhado na escola, colocando muitas dificuldades de produção, aos alunos (Gonçalves, 2010; Gonçalves e Sousa, submetido). Na tentativa de colmatar esta lacuna, a tarefa 3, da escola intervencionada, incentivava o desenvolvimento de uma sequência de atividades que tivesse em vista a produção de um texto argumentativo. Ao passo que o texto informativo apelava à escrita para expressar conhecimento e implicava a mobilização de conhecimento prévio, o texto argumentativo estava na ordem do escrever para aprender a escrever. Neste caso, os alunos teriam de apresentar argumentos, expressar opiniões, recorrendo ao uso de conectores do discurso. Ainda que recorressem aos esquemas para a planificação do texto, o objectivo primordial era a apropriação da estrutura do texto de opinião.

O processo de textualização visava um trabalho explícito e consistente das três etapas - planificação, redação e revisão, tal como preconizado nos programas de Português (Reis, 2009). Na etapa de planificação nas diferentes tarefas, foi importante recorrer a estratégias de geração de ideias, organização da informação e de planificação específicas a cada género textual. Se para os primeiros se pretendia a seleção e hierarquização da informação, tomando notas e preenchendo esquemas, para o último era suposto elencar argumentos e opiniões, listando também conectores do discurso a utilizar no texto. É nesta interação dialógica entre o aluno-leitura-escrita que o aluno aprende a conceber a escrita como um processo longo e complexo, que implica um diálogo constante entre pensamento-conhecimento-escrita.

Apesar de não ser o enfoque deste ciclo de tarefas, importa referir que, para além das competências de leitura e escrita trabalhadas sistematicamente, houve ainda espaço para momentos de compreensão e expressão oral, assim como momentos de reflexão sobre o conhecimento explícito da língua. O desenvolvimento integrado destas competências só foi possível e

justificado pela dinamização de circuitos de comunicação que refletem a verdadeira função social da aprendizagem.

Para a eficácia desta tarefa, era importante que os alunos escrevessem sobre temas que conhecessem, possibilitando-lhes comunicar algo ao leitor. Aqui, o trabalho em pares ou em pequeno grupo serve para motivar os alunos e para levá-los a partilhar conhecimento, em voz alta, antes de passarem à escrita do texto. Este momento ajuda na compreensão do que vão escrever. No entanto, este processo de trabalho só ganha sentido quando os escritos são divulgados em circuitos de comunicação autênticos criados na e pela escola. A importância da conversa e da interação foi sendo sublinhada como necessária à construção em sala de aula de uma comunidade de conhecimento que partilha e aprofunda saberes e saber fazer que decorrem das tarefas.

O professor pode ser considerado como mediador de um discurso específico de uma disciplina e o aluno será o intérprete desse discurso, mobilizando os conhecimentos linguísticos e os conhecimentos do mundo para essa reinterpretação dos textos.

Ao escrever no âmbito das disciplinas, encontra-se um contexto autêntico de escrita em que os alunos escrevem com finalidade diferente das atividades que visam o desenvolvimento das suas próprias competências de escrita. Um contexto autêntico de escrita é definido, de acordo com Purcell-Gates *et al.*, 2007, pela finalidade /função da escrita e pela natureza do texto a ser escrito. Assim, cumpriria este requisito escrever para fornecer informação para alguém que quer ou precisa dela, isto é, escrever textos que sirvam verdadeiros fins comunicativos e não textos para aprender a escrever, daí a relevância de se criarem canais de comunicação que reforcem a função social das aprendizagens. A título de exemplo, investigar um monumento ou as aves que nidificam no recreio, organizar a informação, escrever um folheto informativo e divulgá-lo na comunidade dá sentido à aprendizagem da leitura e da escrita.

Os professores das disciplinas precisam de ter em conta como usar a escrita (e a leitura) para ensinar, pois compreender Química vai além do “fazer” ou “saber” algo. A demonstração de que se sabe algo passa pela escrita. Segundo Knipper e Duggan, 2006: 462, “Writing to learn engages students, extends thinking, deepens understanding, and energizes the meaning-making process.”

Escrever para aprender e aprender a escrever diferem bastante. Como referido, aprender a escrever é um processo longo e trabalhoso e que supõe

múltiplas aprendizagens. O objectivo fundamental de escrever para aprender é tornar a escrita um meio que favorece a aprendizagem e a construção de significação, levando os alunos a expressar o que pensam enquanto escrevem. Escrever para aprender é um meio dos alunos relembrem, clarifiquem e questionem o que já sabem acerca de um tópico. Podem também descobrir a língua e a sua capacidade para comunicar com variados fins e para destinatários diversos (Knipper e Duggan, 2006). Segundo os mesmos autores, “Writing helps students prepare for reading assignments and class lectures, review and summarize key ideas, and think critically and creatively.” (*idem*: 464). Para que a escrita cumpra esse papel, é necessário, antes de mais, que os professores se consciencializem da necessidade de ensinar a ler e a escrever para aprender e, de seguida, que os professores possuam um repertório de estratégias que possam aplicar às diferentes situações promovendo aprendizagens significativas.

### **Notas conclusivas**

Em jeito de balanço, após dois anos e meio de projeto MSE, consideramos que é necessário continuar a trabalhar os diferentes géneros textuais, em sala de aula e em articulação com outras áreas curriculares. Aprende-se tendo a língua como objeto de aprendizagem e como ferramenta ao serviço de outras aprendizagens curriculares.

Ainda que tenha sido necessário um estímulo exterior, foi possível verificar ligeiras alterações nas práticas pedagógicas dos professores, com tentativas de apresentar aos alunos propostas de trabalho mais diversificadas.

Importa, também, dar expressão ao balanço feito pelos professores que verbalizam que a implementação das tarefas de LP possibilitou diversificar os escritos, servindo como ensaio para articular a língua com outras áreas curriculares. Referem, contudo, a importância para a continuidade de propor tarefas significativas para os alunos.

Terminamos reiterando a necessidade de os professores de um conselho de turma preverem um trabalho colaborativo, assentando as propostas de trabalho em sequências de aprendizagem com significado para os alunos, em que a escrita e a leitura assumam um papel central nas aprendizagens.

### **Referências bibliográficas**

Addison, J. & McGee, S. J. (2010). Writing in high school / writing in college: research trends and future directions. *College Composition and Communication*, 62, 1, pp 147-179.

Applebee, A. N. (1984). Conclusion. In A.N. Applebee (ed). *Contexts for learning to write* (pp. 183-189). Norwood: ALEX.

Beautier, E. (2002). Lire et écrire pour penser et apprendre. *Les actes de la DESCO*. Versailles: CRDP Académie de Versailles.

Cartier, S. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire – mieux comprendre et mieux intervenir*. Québec: Les éditions CEC.

Chall, J. (1996). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.

Gabinete de Avaliação Educacional (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000*. Lisboa: Ministério da Educação.

Galbraith, D. (1998). Writing as a knowledge-constituting process. In M. Torrance e D. Galbraith (eds.), *Knowing What to Write: Conceptual Processes in Text Production* (pp. 139-160). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Gonçalves, C. (2010). *Da competência linguística à relação pedagógica: estudo dos elementos que interferem no sucesso escolar dos alunos*. (Dissertação de Doutoramento não publicada). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Fleming, M. (2009). *Langues de scolarisation et droit à une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Freebody, P. & Luke, A. (1990) Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect*, 5, 7–16.

Fulwiler, T. (1986). The argument of writing across the curriculum. In T. Fulwiler e A. Young (dir.), *Writing across the disciplines: research and practice* (pp21-32). New Jersey: Boyton/Cook Publishers.

Knipper, K. J. & Duggan, T. J., (2006) Writing to learn across the curriculum: Tools for comprehension in content area classes. *The Reading Teacher*, 59, 5, 462–470 International Reading Association, doi:10.1598/RT.59.5.5.

Langer, J.A. & Applebee, A.N. (1984). Language, learning, and interaction: a Framework for improving the teaching of writing. In A.N. Applebee (ed). *Contexts for learning to write* (169-181). Norwood: ALEX.

Luke, A. & Dooley, K. (2011). Critical literacy and second language learning. In Hinkel, E. (Ed.). *Handbook of research in Second Language Teaching and Learning* (vol.II) (pp. 856-868). Nova Iorque: Routledge

OECD (2010). *Closing the gap for immigrant students: Policies, practice and performance*. OECD Reviews of Migrant Education. Paris: OECD.

Purcell-Gates, V., Duke, N. K., Martineau, J.A. (2007). Learning to read and write genre-specific text: Roles of authentic experience and explicit teaching. *Reading Research Quarterly*, 42, 1: 8–45. doi:10.1598/RRQ.42.1.1.

Reis, C. (coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME-DGIDC.

Rijlaarsdam, G. & van den Bergh (2006). Writing process theory. A functional dynamic approach. In C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 41-53). New York: The Guilford Press.