

MARIA DO CARMO DE LA CERDA GOMES

ABORDAGENS À ESCRITA

DO PROGRAMA DE PORTUGUÊS

AOS MANUAIS ESCOLARES DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA
2013

MARIA DO CARMO DE LA CERDA GOMES

ABORDAGENS À ESCRITA

DO PROGRAMA DE PORTUGUÊS

AOS MANUAIS ESCOLARES DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Dissertação apresentada à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica, na especialidade de Metodologia do Ensino do Português, sob a orientação científica da Prof. Doutora Susana da Conceição Miranda Mira-Leal e da Prof. Doutora Margarida Serpa.



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA
Ponta Delgada, 2013

Agradecimentos

Às minhas orientadores pelo apoio e disponibilidade que sempre demonstraram para comigo.

À minha filha pelo apoio e compreensão que sempre demonstrou pelas horas em que não pude estar com ela.

Ao meu companheiro pela sua tolerância e paciência pelas minhas longas horas de ausência.

Aos meus pais que me ensinaram a enfrentar os desafios que “abraçamos” na vida.

Aos amigos e colegas Alexandrina Raposo, Isabel Augusto, Henriqueta Sousa e José Carlos Pereira pelo apoio e colaboração que me prestaram.

A todos os meus amigos que acreditaram em mim...

“ A meta da vida não é a perfeição,
mas o eterno processo de
aperfeiçoamento, amadurecimento,
refinamento...”

John Dewey
(1859 – 1952)

Resumo

Num mundo globalizado, conforme o da sociedade contemporânea, saber utilizar a escrita como instrumento poderoso de comunicação e de intervenção social é uma questão de cidadania. No âmbito de uma perspectiva comunicativa da língua, caberá à escola promover o domínio da escrita, quer como ferramenta de trabalho, quer como forma de intervir socialmente.

Este estudo, imbuído num quadro teórico relativo às principais concepções de escrita, numa primeira etapa, procurou apreender as orientações programáticas para o ensino aprendizagem da escrita nos programas de Português do 2.º Ciclo do Ensino Básico (2009) e as concepções de escrita que lhe estão subjacentes. Numa segunda etapa, sob a forma de estudo empírico, foram abordadas as propostas de atividades que tiveram como domínio de referência a produção de textos em doze manuais escolares de 5.º ano de escolaridade, editados no ano de 2011, um instrumento dito de ‘intérprete’ dos programas para alunos e professores. Nestes procurámos identificar os conteúdos programáticos e as concepções da escrita no que refere às produções de texto.

Esta investigação empírica seguiu uma metodologia de natureza qualitativa, com recurso à análise de conteúdo.

Concluimos que no programa estão implícitas as abordagens cognitiva, sociocultural e comunicativa do ato escritural, onde são valorizadas quer a ação sobre os contextos de produção de texto, quer a ação sobre os processos de escrita. Da análise dos manuais, apuramos que predomina a intenção de escrita que tem como objetivo *expressar experiências, sensibilidades e imaginário*, adstrita ao tipo de texto narrativo. Os destinatários dos escritos circunscrevem-se, essencialmente, ao professor e aos alunos da própria turma. Tendencialmente, não se sugere a modalidade de trabalho colaborativo/cooperativo nem o uso do computador como meio de pesquisa da informação, de produção, de revisão e de difusão do texto. No que se refere aos processos de escrita, valoriza-se, nomeadamente, o subprocesso de planificação. Decorrente do nosso estudo, infere-se que é necessário proceder a reajustamentos, quer ao nível dos contextos de produção de escrita, quer ao nível do processo de escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagens à escrita, programas de Português (2.º Ciclo) e manuais escolares

Abstract

In nowadays global world, it is an issue of citizenship to know how to use *Writing* as a powerful tool for communication and social interaction. Within a communicative approach of the language, it's the aim of the school to promote the Writing Skill, both as a working tool and as a way of interacting in social terms.

This essay is framed in a theoretical vision concerning the main writing conceptions and, on a first stage, it tried to seize the guidelines of the program for the teaching and learning of the writing skill in the Portuguese Language Teaching program, for the 5th and 6th grades (2009), and the writing conceptions behind it. On a second stage, in an empirical perspective, the focus was on the proposed activities based on the writing skills, suggested in twelve schoolbooks of the 5th grade, edited in 2011. These books are, for teachers and students, an aid in educational settings and a “so-called” performer of the syllabus. We have tried in them to identify the school syllabus contents and the writing concepts as far as the writing productions are concerned.

This empirical research pursued a qualitative methodology using the analyses of contents.

In conclusion we can say that in the program the cognitive, social, cultural and communicative approaches are implied in the practicing of writing, in these approaches it is given more importance to the intervention measures, both in the writing production contexts and in the processes of writing. From the analyses of the textbooks, it is evident that the writing intention prevailing is specially *to express experiences, sensibilities and imagination*, in the narrative text. The addressees of the written texts are, mainly, the teacher and the students of the class. It tends not to give suggestion neither for the collaborative / cooperative work nor for the use of the computer as a mean of searching for information, for production, for revision and for the diffusion of the text. As far as the processes of writing are concerned, enhance is namely on the by-processes of planning. From our essay, one can infer that it is necessary to do some readjustments both on the level of the writing production contexts and on the level of the written procedure.

KEY WORDS: writing approach, Portuguese Teaching Program (2nd ciclo) and textbooks.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	II
Resumo	IV
Índice geral.....	VI
Índice de figuras.....	VIII
Índice de gráficos.....	IX
Índice de quadros.....	X
INTRODUÇÃO	12
1. Apresentação do estudo.....	13
PARTE I - Enquadramento do estudo e quadro de análise.....	17
Capítulo 1 - Abordagens à escrita	18
Introdução	19
1. A escrita do texto como produto	21
2. A escrita do texto como processo.....	22
2.1. Os modelos lineares de escrita.....	22
2.2. Os modelos não lineares de escrita.....	23
3. A escrita do texto como atividade sociocultural e comunicativa.....	35
Síntese.....	51
Capítulo 2 - A produção de texto: do programa ao manual escolar	52
Introdução	53
1. O ensino da escrita nos novos PPEB	55
2. O manual escolar como ‘intérprete’ do programa	67
Síntese.....	73
PARTE II - METODOLOGIA	75
Capítulo 3 - Percurso metodológico.....	76
Introdução	77
1. Opção metodológica	77
1.1. O <i>corpus</i> documental.....	78

1.2. Análise categorial	82
2. Explicitação do sistema de categorias de análise	83
A- Ação sobre os contextos de produção de escrita.....	88
B - Ação sobre o processo de escrita.....	104
Síntese.....	122
PARTE III - A interpelação dos dados.....	123
Capítulo 4 - Análise das propostas de produção escrita nos manuais escolares...	124
1. Ação sobre o contexto de produção de escrita	125
1.1. Tema.....	125
1.2. Intenção discursiva.....	127
1.3. Destinatários	130
1.4. Suportes de escrita.....	132
1.5. Meios de difusão do texto.....	134
1.6. Modalidade do trabalho	135
2. Ação sobre o processo de escrita	136
2.1. Subprocesso planificação	137
2.2. Subprocesso textualização	142
2.3. Subprocesso revisão	143
Síntese.....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
BIBLIOGRAFIA	156
ANEXOS	167
Anexo 1 – Ofício do Ministério da Educação – 15/01/2012.....	168
Anexo 2 – Grelhas de análise dos manuais.....	170

Índice de figuras

FIGURA I – MODELO PROCESSUAL DE ESCRITA DE FLOWER E HAYES	25
FIGURA II – MODELO PROCESSUAL DE ESCRITA (REVISTO) DE HAYES E FLOWER.....	30
FIGURA III - VISÃO GERAL DO MODELO PROCESSUAL DE ESCRITA DE FLOWER E HAYES .	31
FIGURA IV – MODELO DE «EXPLICITAÇÃO DO CONHECIMENTO».....	33
FIGURA V – MODELO DE «TRANSFORMAÇÃO DO CONHECIMENTO».....	34
FIGURA VI - ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL	40
FIGURA VII – TIPOS DE OPERAÇÕES, FUNÇÕES E OBJETIVOS CONSIDERADOS NA ESCRITA	44
FIGURA VIII – PERCURSO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA	48
FIGURA IX – A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL	49
FIGURA X – O COMPUTADOR AO SERVIÇO DA ESCRITA.....	62
FIGURA XI – MODELO DE ANÁLISE.....	83

Índice de gráficos

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DAS QUESTÕES RELACIONADAS COM O TEMA	126
GRÁFICO 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS RESULTADOS ENTRE OS MANUAIS QUANTO À INTENÇÃO DISCURSIVA	129
GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS DESTINATÁRIOS DA ESCRITA NA TOTALIDADE DOS MANUAIS	131
GRÁFICO 4 – DISTRIBUIÇÃO DOS DESTINATÁRIOS DA PRODUÇÃO ESCRITA NA TOTALIDADE DOS MANUAIS	132
GRÁFICO 5 – DISTRIBUIÇÃO DOS RESULTADOS NA TOTALIDADE DOS MANUAIS QUANTO À MODALIDADE DE TRABALHO.....	136
GRÁFICO 6 – PERCENTAGEM DE OCORRÊNCIAS DOS SUBPROCESSOS DE ESCRITA POR MANUAL	136
GRÁFICO 7 – DISTRIBUIÇÃO DOS RESULTADOS QUANTO À EXPLICITAÇÃO DA INFORMAÇÃO NA TOTALIDADE DOS MANUAIS	142
GRÁFICO 8 - DISTRIBUIÇÃO DOS RESULTADOS ENTRE OS MANUAIS QUANTO AOS INTERVENIENTES DE REVISÃO	144

Índice de quadros

QUADRO 1- ABORDAGENS AO ENSINO DA ESCRITA.....	20
QUADRO 2 – ESTRATÉGIA DE UM PROCESSO RECURSIVO OU CÍCLICO	24
QUADRO 3 – DOIS MODELOS DE CORREÇÃO.....	28
QUADRO 4 – ANÁLISE DIDÁTICA DO “SABER ESCREVER”	43
QUADRO 5 – OPERAÇÕES DE REGULAÇÃO E SUA ATIVAÇÃO EM SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO ESCRITA.....	46
QUADRO 6 – RESULTADOS ESPERADOS NO DOMÍNIO DA ESCRITA	56
QUADRO 7 – DESCRITORES DE DESEMPENHO E CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS RELATIVOS À ESCRITA.....	57
QUADRO 8 – FUNÇÕES DO MANUAL ESCOLAR	68
QUADRO 9 - LISTA DOS MANUAIS DE PORTUGUÊS	79
QUADRO 10 –SÍNTESE SOBRE OS RECURSOS RELATIVOS AOS MANUAIS ESCOLARES	81
QUADRO 11 – SISTEMA DE CATEGORIAS/SUBCATEGORIAS/INDICADORES.....	85
QUADRO 12 – TEMA	87
QUADRO 13 – INTENÇÃO DISCURSIVA	88
QUADRO 14 – DESTINATÁRIOS	99
QUADRO 15 – SUPORTES DE ESCRITA	100
QUADRO 16 – MEIOS DE DIFUSÃO.....	101
QUADRO 17 – MODALIDADE DE TRABALHO	102
QUADRO 18 – SUBPROCESSO PLANIFICAÇÃO	104
QUADRO 19- SUBPROCESSO TEXTUALIZAÇÃO	110
QUADRO 20 – SUBPROCESSO REVISÃO	118
QUADRO 21 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ATIVIDADES E PERCENTAGENS DE TEMAS POR MANUAL	125
QUADRO 22 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ATIVIDADES E PERCENTAGENS POR INTENÇÃO DISCURSIVA POR MANUAL.....	127
QUADRO 23 – DISTRIBUIÇÃO DOS DESTINATÁRIOS EM FUNÇÃO DA SUBCATEGORIA INTERNOS À ESCOLA E EXTERNOS À ESCOLA POR MANUAL	130
QUADRO 24 – DISTRIBUIÇÃO DOS RESULTADOS QUANTO AO SUPORTE DE ESCRITA POR MANUAL	132

QUADRO 25 – DISTRIBUIÇÃO DOS RESULTADOS QUANTO AO SUPORTE DE MEIOS DE DIFUSÃO DE TEXTO POR MANUAL.....	134
QUADRO 26 – DISTRIBUIÇÃO DOS RESULTADOS QUANTO À MODALIDADE DE TRABALHO POR MANUAL	135
QUADRO 27 – PERCENTAGEM DE RESULTADOS QUANTO À ATIVAÇÃO DO CONTEÚDO TEMÁTICO POR MANUAL	138
QUADRO 28 – RELAÇÃO ENTRE A TOTALIDADE DE ATIVIDADES E A FREQUÊNCIA QUANTO AO MODO DA EXPLICITAÇÃO DA INFORMAÇÃO POR MANUAL.....	139
QUADRO 29 – RELAÇÃO ENTRE A TOTALIDADE DE ATIVIDADES E A SUA FREQUÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO POR MANUAL.....	143
QUADRO 30 - DISTRIBUIÇÃO DOS RESULTADOS ENTRE OS MANUAIS QUANTO AOS INTERVENIENTES NA REVISÃO.....	144
QUADRO 31 – DISTRIBUIÇÃO DOS RESULTADOS QUANTO AO OBJETO DE ANÁLISE E REFLEXÃO POR MANUAL	146
QUADRO 32 – DISTRIBUIÇÃO DOS RESULTADOS ENTRE OS MANUAIS QUANTO AO CONTROLO DA REVISÃO/AVALIAÇÃO DO TEXTO.....	146

Introdução

1. Apresentação do estudo

O interesse da investigação em torno da composição escrita tem conhecido, nas últimas décadas, um incremento significativo, decorrente, em parte, da tomada de consciência de uma situação de crise no domínio escritural por parte dos alunos (Camps, 2011) e da deficiente preparação dos professores para intervirem ativamente nesta questão (Carvalho, 2001).

Destaquem-se em Portugal os estudos de Amor (1994), Fonseca (1994), Vilela *et al* (1995), Niza (1995), Alves Martins e Niza (1998), Azevedo (2000), Carvalho (2001), Niza (2004), Santana (2007), Pereira (2008) que têm assumido como objeto de análise a problemática da escrita.

A problemática permanece contudo atual e relevante considerando os baixos desempenhos escolares de uma parte significativa dos alunos portugueses dos ensinos básico e secundário, bem como os resultados de estudos, estatísticas, provas e exames, que têm vindo a desvelar uma evolução muito pouco significativa nos níveis de proficiência de leitura e escrita das crianças e jovens nacionais.

O facto tem determinado medidas governamentais no sentido de alterar programas e práticas de ensino a nível do Português. Um dos exemplos mais significativos disso no passado recente foi a publicação da Portaria n.º 266/2011, de 14 de setembro, que impôs a entrada em vigor no país dos novos programas de Português para o Ensino Básico (PPEB) homologados em 31 de março de 2009, em substituição dos programas anteriores, que datavam de 1991.

À entrada em vigor dos novos programas sucedeu-se a produção de um coletivo de recursos didáticos com vista a apoiar professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Destaque-se entre estes o manual escolar enquanto dispositivo pedagógico central do processo de escolarização (Magalhães, 1999), que traduz os entendimentos dominantes em cada época relativos às modalidades da aprendizagem e ao tipo de saberes e de comportamentos que se deseja promover (Vidigal, 1994).

É neste enquadramento curricular que desenvolvemos o nosso estudo, que assumiu os seguintes objetivos e questões de investigação:

1. Conhecer as diferentes abordagens à escrita.

Que abordagens têm sido preconizadas no ensino da escrita?

2. Aprender as orientações programáticas para o ensino aprendizagem da escrita nos novos programas de português do ensino básico.
 - Que intenções comunicativas estão subjacentes às propostas de atividades de produção escrita?
 - Quem são os destinatários do produto escrito?
 - Que meios de difusão são propostos para a divulgação do produto escrito?
 - Que modalidades de trabalho são preconizadas no ensino aprendizagem da escrita?
 - Como se organizam as atividades de escrita em função dos subprocessos de incidência das tarefas?
3. Relacionar as concepções de escrita subjacentes aos manuais escolares com as orientações programáticas na área.
 - Que concepções de escrita estão subjacentes aos novos manuais escolares de Português do 5.º ano de escolaridade?
 - Em que medida essas concepções se aproximam ou não das enunciadas no programa?

No estudo em presença, circunscrevemos o nosso campo de análise ao domínio da escrita, por considerarmos que esta coloca ao sujeito grandes desafios cognitivos, levando os escreventes a “reprocessar conceitos, a colocar hipóteses, a interpretar, a sintetizar, a confrontar ideias” (Carvalho 2011, p. 223), bem como a estruturar o pensamento, a aprofundar a compreensão, tornando-se, assim, a escrita uma importante ferramenta de aprendizagem.

Ocuparmo-nos desta problemática, implica falarmos das diferentes correntes de opinião e teorias construídas em torno do ensino e da aprendizagem da escrita.

Neste sentido, dedicamos o capítulo 1 ao enquadramento teórico do nosso estudo, caracterizando as diversas abordagens à escrita focando, com maior incidência, nas abordagens cognitiva, sociocultural e comunicativa.

O interesse da investigação atual no domínio da competência de escrita encontra na abordagem cognitiva, um marco fundamental, passando o interesse da investigação da atividade de escrita, herdada da aula de retórica, considerada como uma competência do âmbito estilístico-literária (Niza, 2004), de cópias e de ditados, de construção de frases, de produções de textos como ato observável a partir de um produto final (abordagem behaviorista), para um processo que valoriza as operações mentais subjacentes à elaboração do texto pelos escreventes, que não se processam de modo sequencial, mas recursivo (Camps, 2005).

Os primeiros investigadores desta abordagem cognitiva produziram um conjunto de modelos, posteriormente designados “lineares”, caracterizados por uma “sequencialização uniforme, temporal e linear das operações cognitivas” (Santana, 2007).

No entanto, outros modelos, designados “não lineares” ou de processo (Santana, 2007), surgem entre os anos setenta e oitenta do século XX (Niza, 2004). Destaque-se o de Flower e Hayes (1981), o qual constitui, apesar das sucessivas revisões e aprofundamentos que cada um dos seus autores foi efetuando, uma das principais referências para a investigação no domínio da escrita (Carvalho, 2011). Estes autores não só apelam a uma nova conceção da escrita enquanto conjunto de processos (integrando não só a produção do texto em si, mas todo o processamento de texto e a sua revisão: planificação, redação e revisão), como também evidenciam o modo como todas essas operações se entrelaçam na experiência de produção de textos escritos.

Outra conceção da escrita, surgida a partir dos anos 80, tem a ver com a perspetiva sociocultural ou construtivismo social, a qual, não ignorando os processos cognitivos ao ato de escrever, considera a escrita como uma construção social (interação com os contextos), que tem em conta a representação da tarefa por parte de quem escreve: as suas ideias acerca do texto e da situação, as finalidades do texto e os seus destinatários (Alves Martins & Niza, 1998). Nesta perspetiva, a escrita torna-se cada vez mais entendida como um processo co-construído pelos escreventes, numa variedade de contextos socioculturais (negociação dialógica).

Debruçando-se o nosso estudo sobre as abordagens à escrita nos programas e manuais escolares de Português para o 2.º ciclo do Ensino Básico, centramos o capítulo 2 na análise do programa de Português (2009) para o referido ciclo, no que respeita

especificamente às linhas orientadoras para o ensino da escrita, buscando naquele indícios dos posicionamentos teóricos na área.

Assumindo a importância dos manuais escolares enquanto documentos ‘intérpretes’ dos programas e auxiliares pedagógicos de grande divulgação nacional e importância para professores e alunos, procedemos no capítulo 4 à apresentação dos resultados da análise de doze manuais escolares de Português publicados para o 5.º ano, em 2011, procurando naqueles indicadores de (des)continuidade relativamente ao programa que se propõem “interpretar”.

Para efeitos desta análise, dedicamos o capítulo 3 à explicitação dos procedimentos metodológicos utilizados no nosso estudo empírico, que se assume qualitativo, assentando na análise de conteúdo do tipo categorial (Esteves, 2006; Bardin, 2009).

No contexto da problemática dos manuais escolares como instrumento pedagógico, a abordagem que pretendemos efetuar, seguramente, não é nova. Não obstante tal facto, a sua relevância será, contudo, pertinente para o aprofundamento científico, na medida em que, em simultâneo, com o lançamento de novos programas de Português, implementados em todo o país, novos manuais escolares foram também publicados. É neste contexto que ganha relevância o estudo que apresentamos, cujo momento será irrepetível.

Acresce a estes aspetos, uma motivação pessoal movida pela curiosidade científica e pedagógica, não só como professora da disciplina de Português, como também pelo facto de já ter sido co autora de manuais escolares destinados ao 5.º e 6.º anos de escolaridade.

Saber de que forma o manual escolar como instrumento pedagógico implementa o domínio da escrita no âmbito da produção de texto e os conteúdos declarativos inerentes à mesma, constitui o principal objetivo da nossa investigação.

Parte I

Enquadramento do estudo e quadro de análise

CAPÍTULO 1
ABORDAGENS À ESCRITA

Introdução

Neste capítulo iremos abordar a evolução nas abordagens à escrita. De acordo com a literatura da didática da escrita, há duas grandes tendências no que se refere à composição da escrita: uma focalizada para o produto da escrita e uma outra orientada para o processo da mesma.

A investigação sobre o ensino aprendizagem da linguagem escrita conheceu, a partir dos anos 70 do século XX, segundo Alves Martins e Niza (1998); Carvalho (2001); Niza (2004); Santana (2007); Camps (2011); entre outros um incremento significativo.

É com o contributo dos estudos efetuados no âmbito da psicologia cognitiva, nos Estado Unidos (Flower & Hayes), da linguística textual e dos estudos sócio-antropológicos (Niza, 2004) que, segundo Cassany (1998), Carvalho (2001), Niza (2004), Santana (2007), se passa a encarar a escrita como um processo cognitivo, como participação do indivíduo numa comunidade de língua e como o resultado da dinâmica sociocultural, direta ou virtual, entre a pessoa e o seu meio (Niza, 2004).

Destes movimentos de investigação surge, de acordo com Camps (2005), uma nova abordagem de análise da escrita que se caracteriza, sobretudo, pelo deslocamento do foco de atenção do produto da atividade de escrita (o texto: plano, rascunhos, texto definitivo) para o “o ato de escrita em si mesmo” (Carvalho, 2001, p. 53). No processo de construção de texto estão implicadas operações mentais (Camps, 2005), e os próprios contextos da aprendizagem entendidos como comunidades discursivas.

Alves Martins e Niza (1998, p. 162) evidenciam as “investigações centradas na análise das operações e estratégias cognitivas presentes no processo de escrita”, como as de Flower e Hayes (1981), como sendo as que mais marcaram os diferentes processos de elaboração do texto pelos escreventes e nos dão conta das diferentes concepções de escrita que os configuram.

Neste contexto, Camps (2005) chama ainda a atenção que são os objetivos propostos no campo didático, as necessidades que deles decorrem e os contextos concretos da sua aplicação que delimitam os marcos disciplinares de referência e abrem horizontes à investigação nesses diferentes âmbitos.

No entanto, as questões teóricas e metodológicas nem sempre foram consensuais, ora apresentando aspetos que se complementam, ora ostentando pontos de divergência (Camps, 2011).

No parecer de Alves Martins e Niza (1998, p. 157) “a forma como a escrita tem sido entendida ao longo do tempo relaciona-se com os modos como tem sido ensinada”.

Os modelos orientados para o produto, como a própria designação o refere, focalizam a sua importância no texto final e na competência linguística do aluno, apreendida através do próprio escrito produzido por este. De acordo com este modelo, a competência textual pode ser perspectivada a dois níveis: ao nível das microestruturas, implicando um trabalho centrado no ensino da gramática tradicional e nos aspetos mais formais do texto, e ao nível das macroestruturas, focalizado nas funções do discurso e nas características das várias tipologias de textos (Santana, 2007).

Os modelos norteados para o processo, sustentados nos modelos de composição não lineares e sociais, perspectivam a atividade escritural como um processo cognitivo, formado por vários subprocessos orientados de forma recursiva, e como um processo social determinado pela finalidade funcional, comunicativa (Lomas, 2003; Martín & Gallego, 2001; Alves Martins & Niza, 1998) ou epistémica da escrita (Santana, 2007).

Ao longo do tempo, foram imperando, quatro perspectivas nas abordagens do ensino da escrita que, segundo Camps (2011, p. 16), não têm de ser encaradas de forma alternativa, mas complementares (Quadro 1).

Quadro 1- Abordagens ao ensino da escrita
(Camps 2011, p. 16, adaptado de Nystrand, Greene y Wiemelt, 1993)

Conceptos chave	Formalismo	Construtivismo	Socio-construtivismo	Escribir como actividad discursiva
Foco de atención prioritaria	El texto.	El proceso.	El contexto.	La actividad.
Concepto de texto	Encarnación autónoma del significado; más explícito que la enunciación oral.	Traducción de los planes, objetivos, pensamientos del escritor.	Conjunto de convenciones discursivas.	Mediación semiótica (entre escritor y lector, interlocutores, entre lo social y lo individual).
Concepto de contexto	Exterior al texto.	Situación retórica, planeada como problema que hay que resolver.	Comunidad discursiva.	“Esferas de la actividad humana” configuradas por tipos de discurso (géneros).
El significado	Radica en el texto.	Radica en los procesos interpretativos del lector visto como constructor de significado.	Radica en las normas de la comunidad interpretativa	“Es un fenómeno diámico que surge de las distintas voces que se refractan y se reponen unas a otras”(Nystrand, 1997)
Concepción del escritor	Transmisor de significado.	Persona que resuelve problemas retóricos.	Miembro socializado de una comunidad discursivo-interpretativa.	Participante en actividades humanas con sentido.
Concepción del lector	Receptor de significado.	Intérprete activo e intencional.		

1. A escrita do texto como produto

De acordo com o modelo *formalista*, o foco de atenção residia na construção do texto tido como produto acabado. Neste paradigma, a escrita era considerada “uma atividade individual e solidária, praticada pelos escritores entendidos como pessoas com características e dotes especiais” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 160), e em que a atenção se focalizava, sobretudo, na qualidade literária dos produtos redigidos pelos alunos, nos quais o professor procedia a observações finais acerca desses mesmos escritos (Niza, 2004).

Digamos que o texto era tomado como objeto de análise em si mesmo, como uma estrutura homogênea e como modelo formal e rígido da língua (Cassany, 1990), sem que houvesse qualquer ambivalência entre este, o escrevente ou com o contexto sociocultural da sua produção (Camps, 2005). Pereira (2000) realça sobretudo a ausência de ensino explícito da escrita e a regulação da aprendizagem desta competência efetuada pelo simples ‘acaso’.

Até aos anos 60, considerava-se a língua como matéria de conhecimento, como um conjunto de conteúdos que tinham de ser analisados, memorizados e aprendidos, porquanto, conforme nos diz Cassany (1998, p. 83),

la palabra clave que aglutinaba todos esos conocimientos era *gramática*. La finalidad de la clase de lengua era aprender la estructura de la lengua: la gramática. Saber lengua quería decir tener muchos conocimientos cognitivos de este tipo y se demostraba realizando determinadas actividades gramaticales, como el análisis sintáctico, la transcripción fonética, los dictados, las conjugaciones verbales, etc.

O modo de ensino da composição escrita circunscrevia-se à memorização das regras da gramática e aos seus subsistemas (sintaxe, léxico, morfologia, ortografia...) e à aplicação das regras no texto. A literatura clássica servia como modelo de uma boa escrita. Conforme nos diz Pereira (2000), as estratégias de aprendizagem reduziam-se, na maioria das vezes, à imitação e à repetição. Os alunos conseguiam obter bons resultados, porque memorizavam blocos orientados por um dado plano organizador, porque decoravam frases-tipo ou porque repetiam excertos de textos em que tivessem tido bons resultados ou mesmo passagens de textos de colegas lidos nas aulas. O aluno

era levado a seguir um caminho analítico que o conduzia, pouco a pouco, da letra à palavra, da palavra à frase, da frase ao parágrafo e, finalmente, do parágrafo ao texto. A avaliação preenchia uma função exclusivamente sumativa, não se podendo dizer que se integrava no processo de aprendizagem. O professor seria sempre o destinatário dos escritos.

Nesta abordagem, o aluno é perspectivado como transmissor de um significado através do texto, cabendo ao interlocutor do mesmo a sua descodificação. O contexto é então “exterior ao texto, não se encontrando nele inscrito” (Camps, 2005, s/p) e a situação de comunicação, em que o texto é gerado, tida como artificial uma vez que o referente privilegiado da redação é o texto literário (Pereira, 2000).

A dimensão funcional e comunicativa da língua é desprezada em detrimento da produção de textos descontextualizados, geralmente descrições, narrativas ou ensaios, em que o contexto de comunicação na sala de aula não é tido em conta. A variedade de textos produzidos é reduzida, transmitindo-se numa ideia redutora da escrita.

2. A escrita do texto como processo

2.1. Os modelos lineares de escrita

Os primeiros investigadores desta abordagem criaram um conjunto de modelos que vieram a ser classificados de modelos lineares. De acordo com Santana (2007, p. 43), estes modelos “caraterizam-se pela sequencialização uniforme, temporal e linear das operações cognitivas nelas incluídas: pré-escrita, escrita e reescrita (Rohman & Wleck, 1964); conceção, incubação e produção (Britton *et al.*, 1975); previsão, visão e revisão (Murray, 1978); pré-escrita, articulação e pós escrita (King, 1978, citado por Carvalho, 1995)”.

Ainda de acordo com Santana (2007, p. 43), pese embora a primeira destas fases tenham designações diferenciadas entre os autores, todas elas se referem à parte que precede a escrita, “caraterizada pelos processos internos do pensamento que antecedem a elaboração [do texto]”.

Nestes modelos lineares, o conceito de texto traduz-se na execução de um plano de escrita concebido com base num processo que começa pela intenção e objetivos de quem escreve e continua através do significado daquilo que se quer comunicar. O significado, por sua vez, organiza-se sintaticamente através de estruturas das frases que vão sendo codificadas no sistema alfabético (Alves Martins & Niza, 1998).

Alves Martins e Niza (1998, p. 163-164) resumem estas três fases da escrita. A pré-escrita diz respeito ao processo exploratório do tema e das ideias, ou seja, o escrevente tem de pensar no que quer expressar por escrito (intenção de inscrever), na planificação e no processo de ligação pensamento-linguagem. A escrita ou articulação centra-se no ato da escrita em si, “aquilo que se quer dizer é organizado em frases que se codificam em letras”. Nesta fase há que coordenar uma série de aspetos: os tópicos que se pretendem abordar, o destinatário, sequenciar os acontecimentos e organizar a conclusão. A reescrita consiste na adequação linguística aos objetivos visados, a qual se traduz na “supressão, substituição ou acrescentamento de palavras e expressões”, ou seja, à avaliação e aperfeiçoamento do que se escreveu.

O facto de estes modelos traduzirem uma conceção linear, rígida e simplificadora do ato de escrita, em que a segunda fase, a escrita é entendida como uma atividade que traduz o pensamento, realizado posteriormente à sua elaboração mental, “primeiro pensava-se e depois escrevia-se” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 164) constitui uma das principais críticas aos modelos lineares de escrita. Por seu lado, Camps, (1990, p. 4) também refere que “o processo de composição do texto não é linear (...) Parece que não segue uma série de etapas discretas, mas uma série de subprocessos que interactuam uns com os outros”, nada nos dizendo, segundo Carvalho (2001, citando Humes, 1983) “acerca dos processos interiores das pessoas” que constroem os textos.

2.2. Os modelos não lineares de escrita

O grande contributo da investigação sobre os processos mentais (subjacentes aos quais está a dimensão cognitiva e interior dos sujeitos) implicados na composição escrita, permitiu superar, de acordo com Camps (2003, p. 207), “a visão da planificação, da escrita e da revisão, como uma sequência ordenada de operações ou subprocessos

orientados para a produção textual, bem como a forma como todas essas operações se entrecruzam na experiência de produção de textos escritos” (Niza, 2004, p. 108).

Na opinião de autores como Amor (1994), Pereira (2000), Camps (2005) e Carvalho (2011) a composição da escrita, como modelo não linear, passou a ser encarada como um conjunto de operações que se interrelacionam de modo recursivo, podendo interromper-se em qualquer altura para recomeçar de novo.

Para Assunção e Rei (1998, p. 9-10) é através de emendas sucessivas do texto que devemos “corrigir a expressão da mensagem até que as ideias surjam claras e completas”, dando “o trabalho por findo quando houver uma correspondência entre o nosso pensamento e o nosso escrito”.

Estes autores apresentam para um processo recursivo ou cíclico a seguinte estratégia: planificar (primeiro rascunho/mais novas ideias); reformular (segundo rascunho/mais novas ideias) e reformular (terceiro rascunho/mais novas ideias) e assim sucessivamente até se dar por concluída a tarefa (Quadro 2).

Quadro 2 – Estratégia de um processo recursivo ou cíclico
(Assunção & Rei, 1998, p. 10)

planificar	a estrutura	primeiro rascunho
	mais novas ideias	
reformular	a estrutura	segundo rascunho
	mais novas ideias	
reformular	a estrutura	terceiro rascunho
	mais novas ideias etc.	

Neste sentido, o ato de escrita consiste numa atividade de “resolução de problemas” (Amor, 1994, p. 110; Niza, 2004, p. 108), através de um “trabalho heurístico de geração de soluções múltiplas” (Carvalho, s/d, p. 143), e numa “atividade orientada para um fim” (Amor, 1994, p. 110).

Camps (2003, p. 207) chama ainda a atenção para o facto de estas operações se processarem em “função de diversos fatores, alguns de forma individual e outros relacionados com o tipo de discurso ou com o género textual que se produz”, estando este, por sua vez, relacionado com a situação em que se usa a língua escrita e a intencionalidade comunicativa daquela.

Nesta perspectiva, a aprendizagem tem por finalidade que os alunos aprendam a desenvolver competências que permitam o exercício do pensamento, o diálogo e o estabelecimento de consensos em situações de conflito, para que aprendam a desenvolver estratégias que à partida não se configuram prévia e totalmente definidas, a trabalhar em conjunto, a monitorizar o que realizam e a autonomizar-se, progressivamente, no âmbito das tarefas de aprendizagem (Trindade, 2002, p. 22).

Um dos modelos processuais de escrita (Figura I), mais considerado é o de Flowers e Hayes (1981). Este modelo desloca o ato da escrita para o processo redaccional e para as estratégias e recursos mobilizados pelo escrevente no momento da escrita (Amor, 1994, p. 111).

De acordo com Carvalho (2011), este modelo não linear da escrita advém do “carácter abrangente da conceção do ato de escrever”, especialmente da definição de um conjunto de dimensões (Carvalho, 2011) ou domínios (Pereira, 2000) que integra, bem como da instituição de uma série de conceitos e dos termos que os designam.

Os autores deste modelo expõem, em pormenor, os processos mentais do ato de escrita contemplados em três dimensões ou domínios: o contexto de produção; a memória a longo prazo e o processo de escrita propriamente dito.

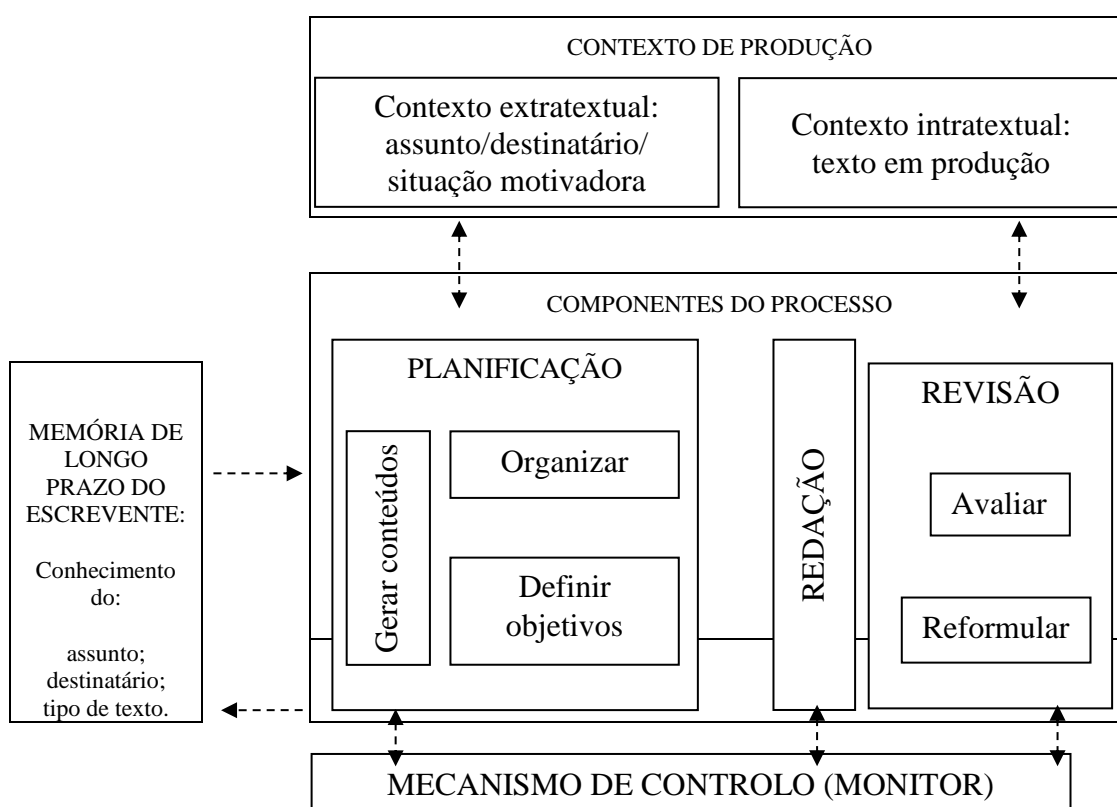


Figura I – Modelo processual de escrita de Flower e Hayes (1981)

O domínio do contexto de produção contempla uma dimensão extratextual, o ambiente da tarefa, tida como exterior ao escrevente, mas que o pode influenciar durante a execução da mesma (conhecimento sobre o assunto/o destinatário/a situação motivadora). O contexto de produção passa a constituir-se como “um conjunto de requisitos retóricos que o escritor deveria analisar e ter em conta para os ajustar ao seu texto” (Camps, 2003, p. 202), planeado como um problema que tem de ser resolvido.

A dimensão intertextual, por sua vez, refere-se à parte do texto já produzida até determinado momento e que de algum modo condiciona a restante.

A memória de longo prazo surge com uma organização própria, na qual está armazenada a informação, ou seja, o conhecimento do escrevente sobre o assunto, os conhecimentos que tem sobre a forma como o texto se organiza e aquilo que sabe sobre as características do texto que se pretende escrever e o destinatário.

Este modelo reconhece, no processo de escrita, três subprocessos, ou seja, três operações interativas: a planificação, a redação e a revisão. A planificação engloba todos os processos mentais envolvidos na conceção e organização de ideias selecionadas para a produção de determinado texto, um processo como afirma Carvalho (2001, p. 61) “através do qual quem escreve forma a representação interna do saber, representação essa que tem um carácter mais abstrato do que a sua representação linguística”. Segundo Carvalho (2001), Alves Martins e Niza (1998) e Cassany (2011), a planificação assenta em três pressupostos: na procura de informação relevante, tanto na memória interna do sujeito como em fontes externas (bibliotecas, arquivos, documentos diversos) relativos ao tema; na tomada de notas desta mesma informação (palavras-chave, segmentos de frase, frases completas, entre outras); na organização dessa informação num plano que corresponda ao tipo de discurso a ter em conta e no (re)conhecimento do que é essencial escrever, comportando a mobilização de um conjunto complexo de conhecimentos de ordem pragmático como a situação de comunicação (imagem do destinatário/leitor, objetivos comunicacionais...), de natureza textual (conhecimentos relativos às especificidades dos tipos textuais e à sua organização supertextual. Pereira (2001, p. 57) também se refere à planificação como a “representação interna dos conhecimentos que têm de ser mobilizados para a escrita”, subdividindo-a em três subprocessos: conceção das ideias, organização das ideias e definição dos objetivos da escrita. Amor (1994, p.112), por seu lado, regista que a planificação consiste na “mobilização de conhecimentos em sentido lato”, quer acerca

do mundo e das coisas, quer dos modos de atuação contextuais, que têm a ver não tanto com a construção de um plano, mas com a representação de um destinatário e de um objetivo de comunicação associado ao conteúdo e tipo de texto (macro planificação), quer à conceção de um esquema organizativo (micro planificação) conducente ao discurso na sua forma final. Ainda para esta autora, “estes processos são fundados e (in)formados pelas componentes «memória» e «contexto» e, neles, a representação do alvo e do objectivo a atingir desempenham um papel decisivo, quer na selecção da informação quer na orientação argumentativa do discurso” (Amor, 1994, p.112).

Para Flower e Hayes (1981) a redação é o processo de transformação de ideias em linguagem visível. Corresponde ao momento em que o sujeito, com base no material selecionado e organizado na etapa anterior, expõe as suas ideias, “mobiliza e faz intervir todo o tipo de aptidões linguísticas, desde a construção de referências, às operações de coesão textual” (Amor, 1994, p. 112) num primeiro rascunho, de forma perceptível, para quem as lê. Digamos, por conseguinte, “que é o momento em que as frases nascem das ideias previamente tratadas” (Pereira, 2001, p. 57), um processo que conforme nos diz (Carvalho 2001, p. 64) “implica transformações, quer no nível de explicitação exigido, quer no que diz respeito à organização das ideias a transmitir”.

A revisão ocorre, por sua vez, em interação com a redação, consistindo na análise continuada da estrutura do texto e do percurso de construção dos seus sentidos, recorrendo-se, quer à (re)leitura, quer à capacidade de refletir sobre o mesmo e de o avaliar face à planificação inicial, aos objetivos comunicativos, aos contextos de produção, quer ainda quanto às convenções de uso da língua, com vista a um continuado melhoramento do texto. Todo o processo é ‘verificado’ por um mecanismo de controlo («monitor»), que determina a passagem entre os vários processos, daí o carácter recursivo e inovador deste modelo. De acordo com Alves Martins e Niza (1998, p. 166) “é este movimento que se designa como não linear”. Substituir, inserir, reorganizar ou mesmo excluir são tarefas a ter em conta (Pereira, 2000, p. 30).

Porém, como refere Cassany (1996, p. 30) “decidir qué objetivos didáticos tiene la corrección es el primer paso para construir una práctica eficaz”. Este autor sugere diversos aspetos que se podem ter em conta na correção. Ao nível da correção normativa: aspetos como a ortografia, morfologia e sintaxe; ao nível da coesão: a pontuação, os marcadores discursivos, os sinónimos, os hiperónimos, os verbos...; ao nível da coerência: a selecção da informação (ideias claras e relevantes), a progressão da

informação (ordem lógica, tema/rema), a estrutura do texto (introdução lógica, tema/rema), a estrutura do parágrafo (extensão, unidade...); a adequação: o registo formal/informal; objetivo/subjetivo, estilos próprios de cada comunicação entre outros como margens, cabeçalho, negritos, etc.

Este mesmo autor (1996) apresenta-nos uma distinção entre a correção do texto como produto (correção tradicional) e a conceção construtivista (correção processual), as quais obedecem, de acordo com o autor, aos preceitos enunciados no Quadro 3.

Quadro 3 – Dois modelos de correção
(Cassany, D., 1996) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Ed. Gró. pp. 21-22.

Correção tradicional	Correção processual
Ênfase no produto. Corrige-se a versão final do texto	Ênfase no processo. Corrige-se os diferentes rascunhos.
Ênfase no texto escrito. Trabalho com os erros dos escritos dos alunos.	Ênfase no escritor. Trabalho com os hábitos do aluno.
Ênfase na forma. Preocupação com a superfície do texto (ortografia, gramática, ...)	Ênfase no conteúdo e na forma. Primeiro ajuda a construir o significado do texto e depois a sua expressão linguística.
O professor julga o texto acabado.	O professor colabora com o aluno na escrita.
O aluno acomoda-se ao professor; faz e escreve o que este quer.	O professor acomoda-se ao aluno; ajuda-o a escrever o seu texto.
Norma rígida de correção. A mesma norma para todos os alunos e para todos os escritos.	Norma flexível; cada aluno tem um estilo e cada texto é diferente.
Correção como reparação de defeitos em consequência do desconhecimento das regras de gramática.	Correção como revisão e melhoramento de textos; processo integrante da correção escrita.

No que se refere à correção processual, Pereira (2000) ressalta dois aspetos: a necessidade do professor conhecer bem as modalidades de funcionamento cognitivo do aluno na execução da tarefa e o facto de estes serem capazes de analisar as operações que lhes são solicitadas para que aprendam/progridam nas suas aprendizagens. Trata-se, na opinião de Santos (1994, p. 149), de adotar “um dispositivo pedagógico transversal a todas as fases e momentos do ensino aprendizagem que se oriente para a reflexão do aprendente sobre os seus próprios processos cognitivos – aprender a pensar sobre o seu próprio pensar”.

Escrever emerge, por conseguinte, como um processo complexo de construção de sentido que exige que se determine o(s) destinatário(s) do escrito, o que se pretende transmitir (intenção) e o modo como se pretende fazê-lo (compreende-se e atua-se sobre o próprio processo de criação, (re)organização das ideias e modos de expressão) (Amor, 1994, pp. 112-113).

De acordo com Pereira (2000, p. 57), a tónica deste modelo processual é colocada “no princípio do controlo cognitivo da tarefa a executar e no desenvolvimento metalinguístico que é posto em ação, através de um conjunto de instrumentos metodológicos: decomposição da tarefa, estabelecimento de listas de critérios, exercícios de treino”.

Carvalho (2001, p. 57) destaca o facto de este modelo colocar ênfase “nos mecanismos cognitivos do sujeito que escreve, nas suas intenções, planos, objetivos, conhecimentos do mundo, etc. ”, enfatizando que são esses “mecanismos de alto nível [que] regulam subprocessos de nível inferior, entre os quais se incluem os referentes às dimensões motora e ortográfica”, valorizados nos modelos lineares.

Alves Martins e Niza (1998, p. 166) tecem algumas críticas, nomeadamente ao facto deste modelo não linear considerar a atividade de escrita “como uma interação individual entre aquele que escreve o seu próprio escrito” e de apenas se interessar pela “variedade, complexidade e constrangimento dos processos cognitivos que estão subjacentes à produção escrita”, descurando, na opinião de Carvalho (2001, p. 57), o ato de escrita como algo socialmente contextualizado e condicionado por fatores externos ao indivíduo. Ainda de acordo com Alves Martins & Niza, p. 166) aquele que escreve depara-se e tem de “resolver problemas que integram uma dimensão social, como a tomada em consideração do tema e da situação, das finalidades e dos destinatários”.

Pereira (2000, p. 57-58) também salienta o facto de este modelo causar inúmeras polémicas pela possibilidade de ser confundido com as fases do modelo retórico sequencial: “inventio, dispositivo, elocutio.”

Na sequência de críticas desta natureza e outras, os próprios autores do modelo, Flower e Hayes, reformularam o seu modelo inicial (Figura II).

Ao comparar as duas versões do modelo (Figura I e Figura II), Flower e Hayes (1981, 1994) evidenciam três diferenças. A primeira, e mais importante, reside em aspetos afetivos e motivacionais implícitos aos processos cognitivos desencadeados

durante as atividades de produção escrita; a segunda tem a ver com o papel da leitura no processo de revisão e o aperfeiçoamento de texto e ainda com a planificação como uma atividade de resolução de problemas de natureza linguística, textual e discursiva.

Pereira (2000) destaca a importância que a memória ganha ao longo dos três processos cognitivos da escrita (não só na planificação) e chama ainda a atenção para a alteração do formato das caixas o qual foi modificado para evitar que se atribuísem diferentes valores aos diferentes componentes do processo de escrita. Ganha também destaque, nesta revisão, o facto de o «monitor» aparecer evidenciado como um processo que controla os três subprocessos, ao invés de destacar-se numa caixa paralela às três caixas do processo de escrita.

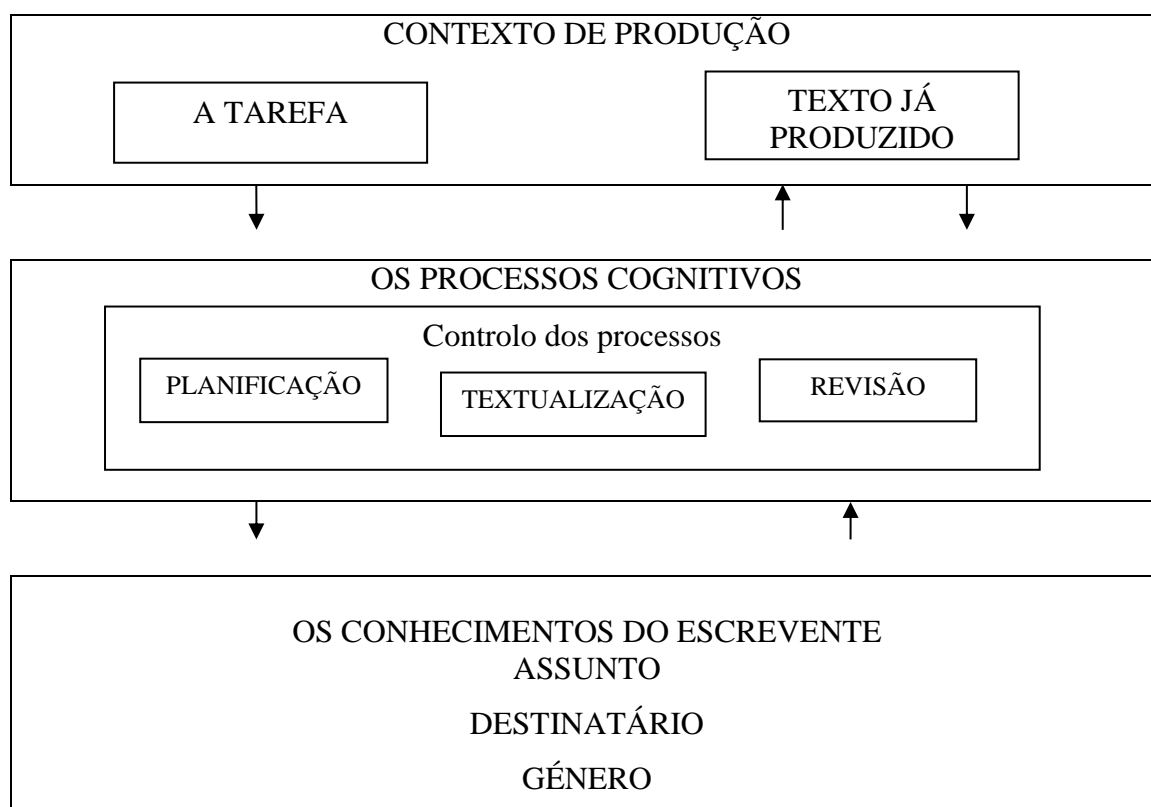


Figura II – Modelo processual de escrita (revisado) de Hayes e Flower, 1994

Como podemos constatar, a Figura II ilustra a visão geral do modelo processual de escrita de Flower e Hayes, a qual compreende duas grandes componentes: o «contexto de produção» e o «indivíduo».

No que concerne à primeira componente, na qual se encontram os fatores exteriores ao sujeito, suscetíveis de influenciar a produção de escrita, temos, no seu

interior, o «contexto social» representado pelo professor e pelo destinatário e o «contexto físico» representado pelo texto que o escrevente está a redigir, por outros textos ou pelos suportes que podem ajudar no processo de escrita.

A segunda componente, «indivíduo», reúne a motivação, os processos cognitivos (tratamento da linguagem, nomeadamente a leitura e a escuta, e a interpretação dos gestos; a resolução de problemas como a planificação, as inferências e a reflexão crítica; a produção de linguagem escrita e oral, e os conhecimentos do saber: do assunto, do destinatário, linguísticos...).



Figura III - Visão geral do modelo processual de escrita de Flower e Hayes

De acordo com Carvalho (2001, p. 59), na revisão deste modelo o ato de escrita surge como o resultado da interação entre a dimensão cognitiva e a social com vista à construção de um significado negociado, sendo a relação entre o contexto e o texto mediada por uma estrutura cognitiva individual, inerente à representação mental do sujeito escrevente, a qual condiciona a tarefa e o modo como o indivíduo gere eventuais forças de conflito.

Nos anos 80, Scardamalia e Bereiter (1987) compararam os processos de escrita de escreventes experientes com os de crianças e de adolescentes, a partir da consciência de que os primeiros formalizavam uma crescente compreensão dos conteúdos sobre os quais escreviam (Santana, 2007, p. 43), propondo dois modelos que tipificam o processo de composição: o «modelo de explicitação do conhecimento» (Figura IV), mais simples, e o «modelo de transformação do conhecimento», mais complexo (Figura V).

No primeiro modelo, o produto escrito é realizado a partir do recurso à memória do autor, de acordo com o tema escolhido, limitando-se o escrevente a transmitir conhecimentos anteriormente adquiridos.

Como depreendemos pela análise da Figura IV, o processo de composição de texto decorre da representação da tarefa, baseada num conhecimento discursivo, recorrendo-se à estimulação da memória para identificar quer os tópicos que se correlacionem com o tema e/ou assunto, quer com o género textual. Conforme referido por Carvalho (2011, p. 222) “o que caracteriza essa escrita menos desenvolvida é o menor grau de elaboração da informação à medida que vai sendo activada na memória, funcionando a associação de ideias como o principal factor de geração de conteúdo”. Assim sendo, a coesão e a coerência do texto serão asseguradas quer pelo bom conhecimento do tema ou do género, quer por mecanismos ativados durante a composição que mobilizam ambas as fontes de conhecimento.

Este será, por conseguinte, um modelo caracterizado pela explicitação do que o sujeito escrevente sabe sobre determinado assunto, de acordo com “o fluir automático e linear da memória a partir de uma ideia inicial ou de acordo com determinado padrão organizacional imposto” (Carvalho, s/d, p. 145), sem respeitar um plano prévio nem constituir qualquer problema retórico: as ideias são exibidas da forma como são recuperadas na memória (Santana, 2007), sem que haja qualquer movimento recursivo ou tenha em conta os conhecimentos ou não do destinatário sobre o assunto (Carvalho, s/d). Expõe-se o texto sem a preocupação de transformar o conhecimento aquando do processo de revisão textual.

O «modelo de transformação do conhecimento» (Figura V), mais complexo, como referimos anteriormente, integra o modelo antecedente. A partir da representação da tarefa, a informação encontra-se organizada num plano, sendo o conteúdo do texto resultado de “um processo de resolução de problemas” (Scardamalia & Bereiter, 1987).

Este decorre entre dois espaços-problema que interagem entre si: “o espaço do conteúdo”, subentendido como um conjunto de saberes, “conhecimentos, crenças, consistência lógica” (Carvalho, s/d, p.145) e de operações que possibilitam a passagem de um estado do conhecimento para outro, e o “espaço retórico” que integra as representações do texto e dos seus objetivos (contrariamente à retórica clássica em que a forma prevalecia independentemente do seu conteúdo) e ainda as operações que permitem alterar o texto (Santana, 2007).

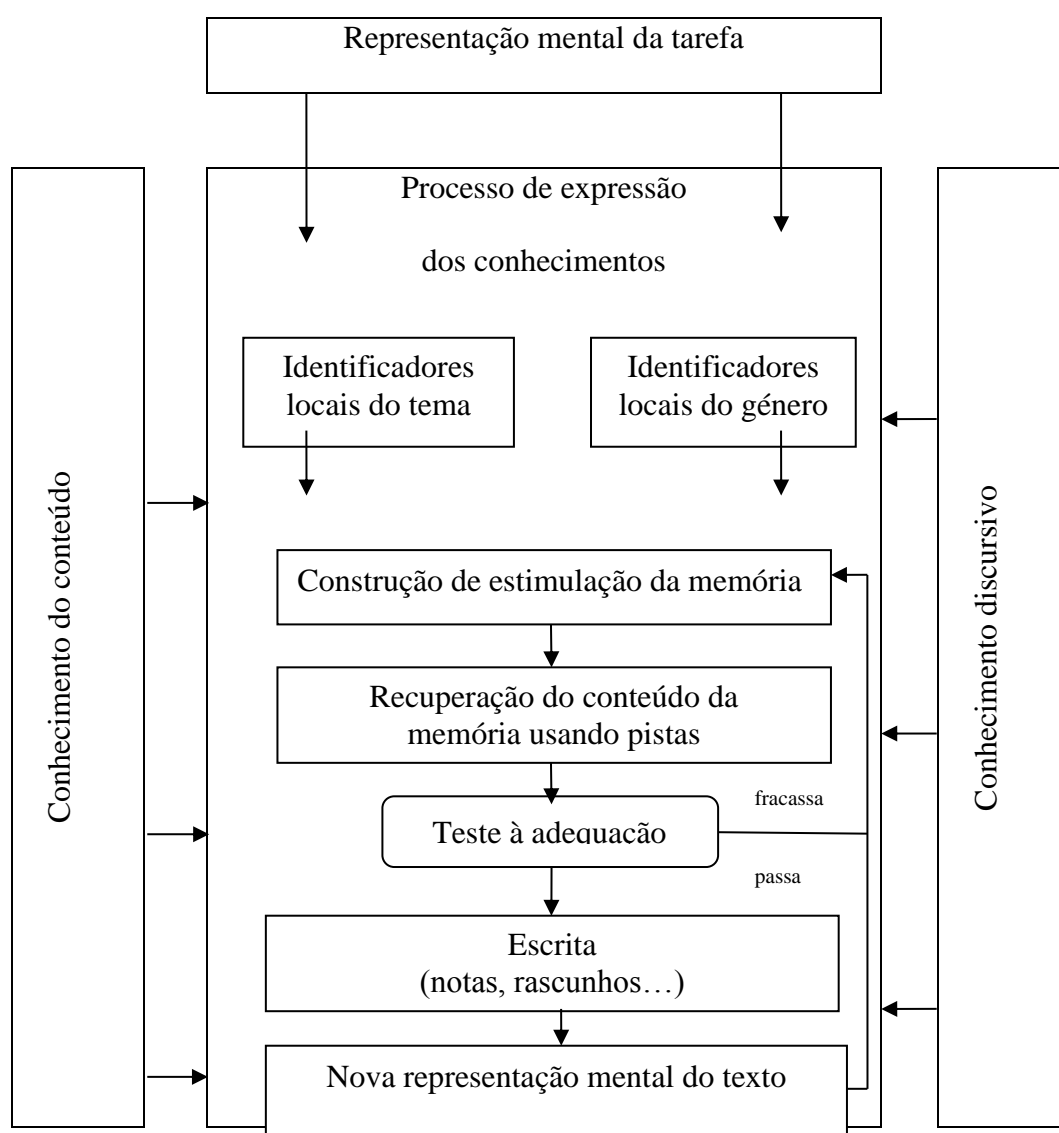


Figura IV – Modelo de «explicitação do conhecimento» de Scardamalia e Bereiter, 1987

A transformação exige, por conseguinte, “reflexão, a consideração de pontos de vista do destinatário, a procura de vias para a resolução de problemas, quer em relação à linguagem, quer em relação ao conteúdo, o que leva à reformulação, ao desencadear de

novas possibilidades que vão sendo criadas no próprio processo” (Carvalho, 2011, p. 222).

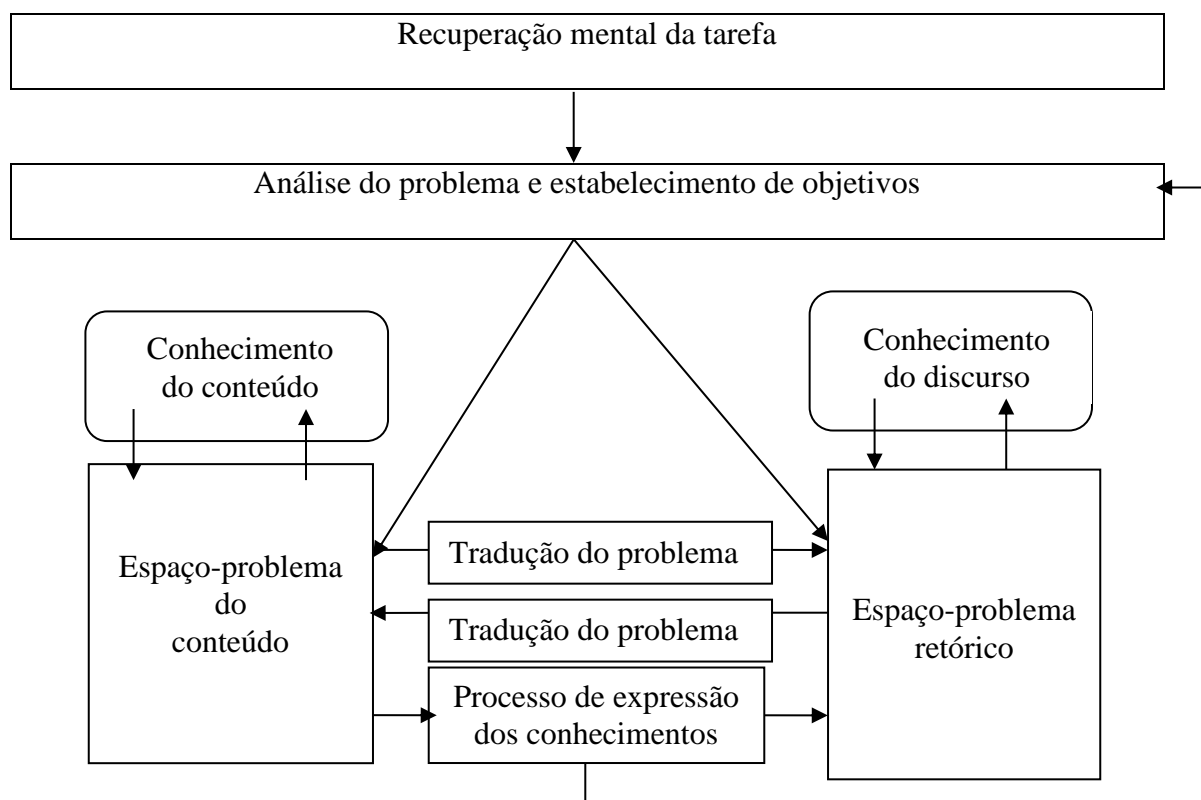


Figura V – Modelo de «transformação do conhecimento» de Scardamalia e Bereiter, 1987

A principal diferença entre os dois modelos de Scardamalia e Bereiter (1987) reside na forma de apresentar o conhecimento e no que acontece a esse conhecimento ao longo do processo de composição (Santana, 2007). Pese embora os conhecimentos sejam recuperados na memória, à semelhança do *modelo de explicitação do conhecimento*, “cada informação apresenta-se também como um problema de retórica, o que constitui um subobjetivo do espaço do conteúdo que interage na tentativa de resolver o duplo problema” (Santana, 2007 p. 46). Digamos, por conseguinte, que é nesta interação, entre espaços de problema, que se forma a base do pensamento reflexivo na escrita e concretiza a sua função epistémica.

Uma outra perspectiva da escrita tem ganhado pertinência nos últimos tempos, a perspectiva sociocultural, a qual abordaremos a seguir.

3. A escrita do texto como atividade sociocultural e comunicativa

Os estudos mais recentes sobre a produção de textos escritos enquadram-se num paradigma dos estudos linguísticos e literários que veicula o lugar preponderante das interações socioculturais do uso da língua nos mecanismos da aprendizagem (Camps, 2003), sem, contudo, descuidar a dimensão cognitiva durante o ato (processo) de escrita (Carvalho, 2001).

De acordo com esta abordagem, a escrita é considerada como “um ato que contém em si a vibração do espaço circundante, da ligação ao real, ao quotidiano” (Vilela, 1994, p. 48), “o registo do nosso diálogo com o mundo” (Baptista, 1973, p. 55), que dependente da maturidade dos sujeitos, ou seja, dos saberes que recebemos do nosso passado e que foram sendo adquiridos e reconstruídos, fazem crescer e amadurecer a escrita.

Para a promoção desta perspetiva têm contribuído um conjunto de áreas científicas de referência como a Psicologia Cognitiva, as Teorias Sociocognitivas, a Linguística Textual, a Pragmática¹, a Sociolinguística² e outras emergentes, como as novas tecnologias de informação, que põem ênfase nos aspetos comunicativos do ensino da língua e das relações de ensino e aprendizagem (Camps, 2003; Carvalho, 1999).

De acordo com a perspetiva sociocultural ou construtivismo social, torna-se importante a representação que o escrevente possui sobre a funcionalidade da tarefa, a qual se torna decisiva para o processo de escrita. As ideias acerca do tema (assunto sobre o qual se vai escrever), da situação (condições em que se escreve), as finalidades da escrita (os objetivos de quem escreve determina o tipo de texto a produzir) e os destinatários daquela (para quem se escreve) são aspetos imperiosos a ter em conta (Alves Martins & Niza, 1998, p. 168). Aquele que escreve tem de confrontar-se e resolver problemas que integram uma dimensão social, não se confinando a escrita, por conseguinte, à resolução de problemas cognitivos referidos pelos modelos lineares e não lineares já apresentados.

¹Levinson (1993) considera a Pragmática como o estudo sistemático do uso da língua, sendo os principais assuntos estudados por esta ciência a implicatura, os atos de fala e a deixis.

²De acordo com Rita (2011, p. 8), a Sociolinguística é uma área próxima da Pragmática que procura investigar a forma como o contexto social influi na língua que utilizamos diariamente e, consequentemente, a forma como a língua reflete a sociedade em que os falantes se integram. De acordo com a mesma autora, faz parte da Sociolinguística os fatores sociais que influenciam a língua fazendo com que esta apresente variações devido a aspetos como o sexo, a idade, o grupo socioeconómico, qualificações académicas, etnia, religião, ou o local onde nascem e vivem. Outros aspetos têm a ver com a situação social (fatores situacionais) em que se comunica.

De acordo com esta perspectiva há que considerar as “aprendizagens em situação” (Bertrand, 2001), ou seja, os contextos socioculturais (culturais, históricos e institucionais) interligando-se a aprendizagem e a vida (construção social do conhecimento).³

De acordo com Camps (2003), os contributos de Vygotsky e de Bakhtine configuraram determinantemente a visão atual da linguagem como atividade social e cultural. Baseada nos estudos de Vygotsky, Camps (2003), reporta-se à linguagem escrita como sendo o resultado de um duplo processo. Por um lado, pode ocorrer fora do contexto material de produção e dirigir-se a destinatários que não partilhem o mesmo espaço e tempo que o escrevente (processo designado por Vygotsky de “descontextualização”); por outro lado, os signos são sujeitos a um processo de “contextualização”, de inter-relação com outros signos (estrutura linguística própria da linguagem escrita) para que a linguagem seja mais explícita (Camps, 2003).

Ainda de acordo com Camps (2003, p. 203), este duplo processo tem origem “na reestruturação dos usos da língua na interação oral, tanto no desenvolvimento filogenético da linguagem escrita como no desenvolvimento do indivíduo numa sociedade alfabetizada.” A origem da linguagem escrita é, por conseguinte, social, emergindo das interações comunicativas entre os indivíduos.⁴

³Refira-se, de forma muito sumária, de acordo com Bertrand (2001) alguns dos princípios referentes à aprendizagem sociocultural: influência múltipla: as aprendizagens baseiam-se na interação dos fatores socioculturais, pessoais e comportamentais na aprendizagem e na ação; aprendizagem indireta: os sujeitos aprendem a fazer as coisas observando os resultados dos comportamentos dos outros; representação simbólica: os nossos pensamentos e os nossos atos são estruturados pelas representações que temos de tudo o que se passa no universo. O ser humano possui uma certa ‘plasticidade’ que depende daquilo que ele é, do que faz, do que pretende fazer e do que pensa que poderia fazer; percepção da eficácia: a aprendizagem e os atos de uma pessoa dependem do juízo que faz das suas capacidades de ter êxito e da eficácia das suas intervenções; autorregulação: o sujeito pode refletir acerca do que se passa, observar-se, analisar-se, modificar-se consoante as suas necessidades e percepções e agir em função dos resultados obtidos (metacognição); modelização: o sujeito aprende por mimetismo, imitando os outros, aprendendo a partir dos resultados dos seus comportamentos.

⁴ Atualmente é dada relevância ao trabalho que Vygotsky desenvolveu no âmbito da psicologia do desenvolvimento, por perspetivar a construção do conhecimento como um processo social complexo, mediado pelo contexto sociocultural e histórico da criança, onde o meio (cultura, sociedade, práticas e interações), a linguagem e a aprendizagem têm um papel fundamental. Na perspetiva do autor, o crescimento mental será, por conseguinte, uma consequência da intervenção social, dado que o ser humano nasce “mergulhado em cultura”, sendo o contexto cultural o palco das principais transformações e evoluções do ser humano. Para explicitar a maneira como, em cada sujeito, as relações sociais se convertem em funções psicológicas, Vygotsky recorreu ao conceito de mediação semiótica, considerando que “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada” (Valadares & Moreira, 2009, p. 56). A mediação semiótica será então o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens, “mediada por sistemas simbólicos, sendo o sujeito ao mesmo tempo ativo e interativo e o seu conhecimento construído com base em instrumentos e sinais inerentes ao meio cultural” (Valadares & Moreira, 2009, p. 56). A mediação é vista, então, como central, pois é neste

Nesta perspectiva, destaca-se a produção de textos monológicos, ou seja, os textos escritos “que se produzem sem a intervenção direta, imediata, do interlocutor” (Camps, 2003, p. 203) na produção do discurso. Neste caso, a situação material da enunciação “pressupõe a transformação de um sistema de signos já existentes - a linguagem oral da conversação”(Camps, p. 203), a qual varia e se complexifica, ou não, de acordo com as situações comunicativas. De acordo com esta autora, não podemos afirmar que a linguagem escrita seja descontextualizada, mas que o seu uso se inscreve num novo contexto em que o escrevente e o destinatário não partilham a situação material da enunciação (o mesmo lugar e tempo).

Um outro aspeto destacado por Camps (2003, citando Bakhtine, 1982) é a natureza interativa ou “dialógica” da linguagem escrita. De acordo com este autor russo, a linguagem escrita é dialógica por duas razões:

i) um enunciado nunca é um primeiro texto, isolado dos demais, pelo contrário, é sempre resposta a outros textos que o antecederam. O uso da linguagem escrita encontra-se, assim, interligado numa teia comunicativa que possibilita a sua interpretação e lhe dá significado;

ii) quando alguém escreve, dialoga com o que os outros proferiram e, no seu próprio texto, imagina as suas respostas. Deste modo, o escrevente não ‘inventa’ o seu texto sozinho, este emerge graças à interação com os outros, de acordo com ideologias e contextos variados (o lugar, o tempo, as circunstâncias materiais e sociais, o destinatário, ou seja, o possível leitor). Daqui resulta a noção de texto polifónico, ou seja, a composição de um texto escrito é resultante da experiência discursiva do escrevente a qual emerge e desenvolve através da interação de várias “vozes” (Camps, 2003, pp. 203-204), sendo a integração da perspectiva do leitor que determina a organização do discurso escrito em segmentos que se materializam em parágrafos e a configuração do género discursivo, estando este relacionado com as situações comunicativas em que se usa a língua.

De acordo com a perspectiva sociocultural, os contextos em que as interações têm lugar ganham relevo. De acordo com Camps (2003, p. 204), “o contexto sociocultural partilhado é o que permite a interação e possibilita a comunicação”.

processo que as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, se desenvolvem. Para Vygotsky é o próprio processo de aprender que gera e promove o desenvolvimento das estruturas mentais.

Camps (2005, s/p) identifica três concepções de contexto nas investigações em torno dos processos de composição da escrita: o contexto como situação, o contexto como comunidade discursiva e o contexto como esfera da atividade humana.

O contexto como situação comunicativa (quem escreve, a quem escreve, com que intenção) é considerado como uma realidade objetiva onde é tida em conta a situação na qual a tarefa tem lugar e as características do destinatário. A definição da situação é então “determinada pelo contexto socio institucional, estatutos e papéis dos participantes, objetivos da tarefa, meios de resolução” (Gilly, 1995, p. 137), os quais estão relacionados com um conjunto de valores, normas e regras que estruturam as relações tripolares entre os intervenientes e a execução da própria tarefa, decorrente de valores sociais interiorizados (Santana, 2007).

A concepção de contexto como comunidade discursiva ou contexto social tem por base a ideia de que a linguagem escrita é fruto de contextos partilhados, resultantes de relações discursivas, através das quais é possível dar significado e interpretar os textos (Camps, 2005).

No contexto tido como esfera de atividade humana, os textos são resultado e, simultaneamente, instrumento de mediação na edificação do diálogo como processo cultural, radicando o significado do texto nas normas da comunidade interpretativa. Elementos contextuais como escritor, tarefa, texto, situação, interação são variáveis que contribuem para a realidade humana através da construção da palavra (Camps, 2005). O escritor e o leitor são considerados como membros socializados de uma comunidade discursivo-interpretativa.

Hull (1989, referenciado por Carvalho, 1995, p. 42) afirma que “dizer que a escrita está embebida num contexto é admitir que o que conta como escrita, ou qualquer capacidade ou conhecimento é socialmente construído”. As interações ocorrem sempre em contextos que as condicionam, em resultado das condições institucionais onde têm lugar e da forma como os intervenientes se situam socialmente (Santana, 2007, p. 30).

Esta perspetiva alicerça, conforme nos dizem Alves Martins e Niza (1998, p. 169), o desenvolvimento de estratégias e de atividades de escrita na escola, quer pela interação com a escrita dos outros, quer pelo trabalho de escrita em grupo nos quais a participação do professor é fundamental, ajudando os alunos de forma atenta e dinâmica. Na opinião de Vasconcelos (1999, p. 11), “ensinar é interagir. O ato de

ensinar tem de ser intelectualmente estimulado não apenas para as crianças mas também para os adultos que interagem com elas”.

Para se escrever em interação com os outros, em trabalho de par ou em grupo, torna-se necessário “negociar não só o significado do que se vai dizer, como o modo como se vai pôr esse significado em palavras” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 168). Desta interação resulta, de acordo com estas investigadoras, o desenvolvimento de aprendizagens quer sociais (aprende-se a ouvir e a ter em conta a opinião dos outros), quer textuais (tomada de consciência dos processos linguísticos envolvidos na escrita uma vez que estes são explicitados para o colega).

Colocar em prática a escrita colaborativa e/ou cooperativa pressupõe, então, implementar práticas de 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” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10).

Partilhar a atividade de escrita, permite ao aluno explicitar o que se pensa, apresentar propostas, confrontar opiniões, procurar alternativas, analisar e integrar novos dados, realizar um trabalho conjunto de resolução de problemas linguísticos e textuais, construir estratégias (Niza, Segura & Mota, 2011; Barbeiro & Pereira, 2007) de forma a obter reações e modificações durante o processo de produção de texto.

Também Vygotsky (1978) atribui um papel fundamental quanto ao relacionamento da criança quer com o professor, quer com os seus colegas da turma. Este autor defende a utilização de uma criança mais desenvolvida para ajudar uma outra menos desenvolvida. Esta, ao explicar e ao ajudar a outra criança, podia enfatizar a compreensão explícita da sua aprendizagem em termos metacognitivos e, ao ensinar um determinado assunto, solidificava a sua própria aprendizagem.

Baseado nesta perspetiva de desenvolvimento, Vygotsky (1978) introduz o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (Figura VI), definindo-a como a distância entre o nível de desenvolvimento real [X] que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial [X+1], determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Vygotsky (1978, p. 101) caracteriza como “boas aprendizagens” aquelas que ocorrem dentro desta zona e que “se adiantam ao desenvolvimento”. É nesta ZDP,

considerada um espaço teórico, que a aprendizagem ocorre através de um processo de interiorização das atividades (que advém de uma regulação externa mediada por sistemas semióticos, nomeadamente pela linguagem) e que, gradativamente, vão sendo assimiladas na própria estrutura mental da criança (autorregulação resultante da internalização das ações e das interações sociais entre o sujeito e o professor ou par mais capaz) de acordo com Fontes & Freixo (2004) e Sutherland (1996).

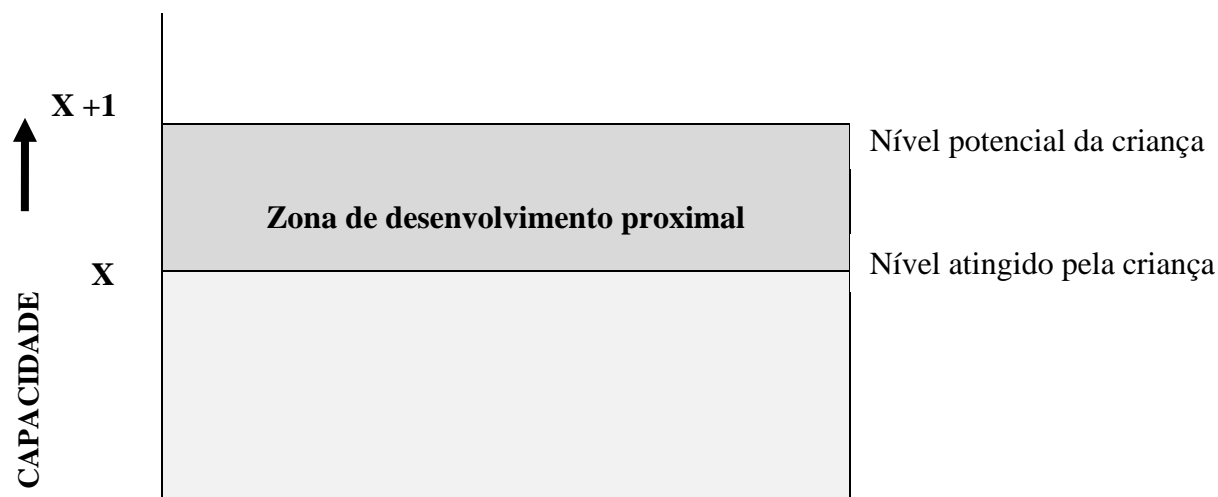


Figura VI - Zona de desenvolvimento proximal
(Vygotsky citado por Sutherland, 1996, p.72)

Este conceito perspetiva a aprendizagem como uma relação ternária, sujeito/objeto/interação mediada socialmente por outrem mais capaz, ao invés de uma conceção que perspetivava o desenvolvimento cognitivo através de uma relação binária, sujeito/objeto (Santana, 2007).⁵

⁵Vygotsky (1978) considerava que, enquanto o desenvolvimento atual caracterizava retrospectivamente o desenvolvimento, a ZDP caracteriza o desenvolvimento mental prospetivamente. Em termos de desenvolvimento, são consideradas ineficazes as aprendizagens orientadas para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos, uma vez que não apontam para um novo estágio de desenvolvimento. Se a aprendizagem precede o desenvolvimento, aquela vai servir de guia e de orientação para as funções implicadas nas atividades que o aluno deve desenvolver. Logo, a instrução deve ir mais além do desenvolvimento do sujeito, propondo-lhe atividades que não consiga desenvolver sozinho. Caso tal não aconteça, não se estará a fomentar o progresso cognitivo. O que é, em dado momento, realizado pelo aluno, com outro sujeito mais sábio, seja professor, seja aluno mais capaz, será efetuado no futuro, sem que para tal o aluno necessite de coadjuvação (Fontes & Freixo, 2004). Aqui encontra-se reforçado o princípio de prontidão que implica a necessidade de o sujeito ter alcançado um determinado estado de aptidão para aprender determinado material cognitivo. Fontes e Freixo (2004) referem que não há em cada aluno, de acordo com esta teoria de Vygotsky, uma só ZDP, mas várias, as quais se vão gerando em função das tarefas que o aluno tem de executar. Dado que um sujeito só é capaz de imitar o que está ao alcance do seu nível atual de desenvolvimento, a pertinência da aplicação desta ideia no contexto de aprendizagem, prende-se com o facto de se ter de garantir a cada aluno/turma uma panóplia de atividades e de conteúdos para que eles possam personalizar a sua aprendizagem dentro da estrutura das metas e objetivos de um determinado programa de aprendizagem. Neste âmbito, uma

É consensual entre aqueles que ensinam língua e literatura que o objetivo essencial da educação linguística e da educação literária deve preconizar “a melhoria das competências comunicativas (expressivas e de comunicação) dos alunos e das alunas” (Lomas, 2003, p. 14), ou seja, a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e capacidades que permitam, na sociedade, um desempenho adequado e competente nas diversas situações e contextos comunicativos heterogêneos.

Nesta perspectiva, Lomas (2003) advoga o facto de que a aprendizagem da língua, nas aulas, não se deve focar, exclusivamente, no conhecimento do aspeto formal de uma língua, que se revelam a longo prazo efémeros, mas para os diversos usos da linguagem a que os indivíduos recorrem enquanto ouvintes, falantes e escritores de textos de natureza e intenções diversas, de modo a melhorar a sua competência comunicativa nas diversas situações e contextos de comunicação.

Breen (1987), ao referir-se às perspectivas comunicativas de ensino da língua, cujo auge se verificou na década de oitenta, destaca algumas das suas características: o facto de instituírem como objetivo primordial o desenvolvimento da competência comunicativa; o de conjugarem, através de procedimentos, o conhecimento formal da língua com o conhecimento instrumental ou funcional de modo a que os alunos adquiram não só um saber linguístico, mas também um saber fazer coisas com as

completa compreensão do conceito de ZDP deve resultar numa reavaliação do papel da imitação na aprendizagem.

Uma criança de zona larga terá maior capacidade de ser ajudada pelo professor do que uma criança com uma zona estreita, mas o professor continua a ter o dever de ajudar a segunda criança. Assim, uma criança com uma maior ZDP (discrepância entre a idade mental real e o nível que esta atinge ao solucionar problemas com a cooperação de outrem) possuirá um aproveitamento muito maior na escola.

Neste contexto, o desenvolvimento cultural do aluno e a sua aprendizagem são processos que têm por base a interação aluno/ professor; aluno/alunos os quais se imbuem na atividade conjunta da resolução de problemas, partilhando, mutuamente, o conhecimento e a responsabilidade pela execução da tarefa.

A função do professor será a de proporcionar um desempenho assistido, denominado por ‘andaime’, processo que tem como finalidade dar assistência ao aluno durante a realização de uma tarefa ou resolução de problemas, à medida que este avança na aquisição e desenvolvimento das aprendizagens.

Deste modo, o trabalho em sala de aula, com a ZDP, requer do professor, dentre outros requisitos, o conhecimento das aprendizagens evolutivas da criança e a capacidade para planear mudanças qualitativas dessas etapas através do ensino. Pese embora cada criança seja encarada de forma individual, tal não impossibilita que partilhem desempenhos e conhecimentos comuns.

Assim sendo, a aprendizagem deve ser construída sob a dialética das características comuns e individuais da criança, tendo em consideração que estas apresentam ritmos e maneiras de aprender diferentes (Faria, 2004).

Neste âmbito, registre-se um outro conceito, o da metacognição que incide sobre “o controlo consciente pela criança da sua aprendizagem, que Vygotsky considerou ser uma meta desejável” (Sutherland, 1996, p. 70).

palavras e ainda o de adotarem uma perspectiva cognitiva como referência psicopedagógica.

De facto, para que um falante tenha sucesso nos seus atos de comunicação não basta que esteja atento apenas à gramática, isto é, à correção do sistema formal da língua. Para ter sucesso e eficácia, o falante terá de ser capaz de processar, em simultâneo, muitas outras informações, muitas delas de natureza não linguística, que provêm ou da situação de comunicação em si mesma, ou de convenções e regras de carácter social contextualizadas.

Para Camps (2003, p. 201), o uso da língua é uma atividade complexa, “inscrita na ardidura social de práticas comunicativas significativas”, sendo que é nesta perspectiva que o indivíduo constrói o seu conhecimento e o seu pensamento, através das tomadas de consciência que o processo promove, evidenciando-se a função epistémica da escrita numa perspectiva metacognitiva (Santana, 2007). A comunicação oral ou escrita implica, de acordo com Camps (2003), processos sociais, cognitivos e afetivos inseparáveis.

Esta visão comunicativa da língua veio perspectivar uma mudança de paradigma, tanto na investigação como no ensino e aprendizagem da língua, a qual requer, necessariamente, o desenvolvimento de capacidades que favoreçam a promoção de competências de natureza comunicativa (Lomas, 2003).

Para tal, é necessário conjugar um conjunto de conhecimentos, destrezas e normas que favoreçam um comportamento comunicativo correto e adequado às características dos contextos e das situações em que têm lugar as interações (Canale, 1983; Hymes, 1974). Neste sentido, Canale (1983) e Hymes (1974) registam a necessidade de conjugar o desenvolvimento de quatro competências fundamentais:

- i) a competência linguística ou gramatical, entendida como a capacidade inata para falar uma língua e os conhecimentos da gramática dessa língua (o conhecimento do léxico, da semântica, da sintaxe ...);
- ii) a competência sociolinguística, ou seja, a capacidade de adequação comunicativa ao contexto, considerando os participantes e as regras de interação necessárias a um discurso;
- iii) a competência textual ou discursiva, relativa à capacidade de produção e compreensão de diversos tipos de texto, os quais devem revelar coesão quanto à forma e coerência quanto ao significado;

iv) a competência estratégica, entendida como a capacidade para regular/solucionar os diversos problemas que podem acontecer na interação entre os interlocutores (eficácia comunicativa), competências que o programa de Português retoma.

A competência comunicativa é, por conseguinte, a habilidade não apenas de empregar as regras gramaticais de uma língua com o objetivo de formar frases gramaticalmente corretas, mas também, de saber quando, onde e para quem usar essas frases, ou seja, qual a intencionalidade comunicativa subjacente à comunicação.

Nesta perspectiva, o sujeito (quem diz) precisa de (re)conhecer a realidade social (a situação particular) em que ocorre a comunicação; os objetivos dos enunciados tendo em conta o contexto em que a interação ocorre; as suas relações com as outras pessoas (a quem se destina) e os tipos de linguagem que podem ser usados para cada ocasião particular (o registo (in)formal). Assim sendo, o sujeito deve ser capaz de interpretar tanto textos escritos quanto falados (a intenção e o efeito conseguido) no contexto em que são usados ou produzidos. Com o propósito de tornar coerente a forma de avaliar com a forma de ensinar a escrever, Pereira (2000, citando Mas, 1991) apresenta-nos o Quadro 4 onde demonstra, sob a forma de perguntas, os principais problemas com que professores e alunos se deparam no ensino aprendizagem da produção de textos escritos.

Quadro 4 – Análise didática do “saber escrever”
Mas (1991, citado por Pereira 2000, pp. 76-77)

Problemas de escrita a resolver	
RELAÇÃO CONTEXTO TIPO DE DISCURSO SUPORTE PERSPETIVA ELABORAÇÃO ORGANIZAÇÃO HIERARQUIZAÇÃO	1. Quem escreve/é suposto escrever? A quem? 2. Porquê escrever? Que efeitos se procuram? 3. Qual o tipo de discurso mais adequado? 4. Quais os recursos e os constrangimentos do suporte? 5. Que pretende dizer sobre o referente? 6. De quem (o quê) queremos falar? 7. Qual o princípio de organização do conjunto? 8. O que se deve colocar em primeiro plano?
SEGMENTAÇÃO CONEXÃO COESÃO CORREÇÃO GRAFIA	9. Distribuir em parágrafos 10. Assinalar as articulações do texto 11. Conectar palavras, grupos de palavras, frases 12. Assegurar a continuidade de sentido entre frases 13. Regular as relações dos tempos verbais 14. Utilizar as regras da língua 15. Escrever de forma legível 16. Regular os marcadores de modalização
MODALIZAÇÃO TODAS AS OPERAÇÕES	17. Adequação ao projeto de escrita 18. Pertinência e aceitabilidade semântica 19. Aceitabilidade das formas e das estruturas

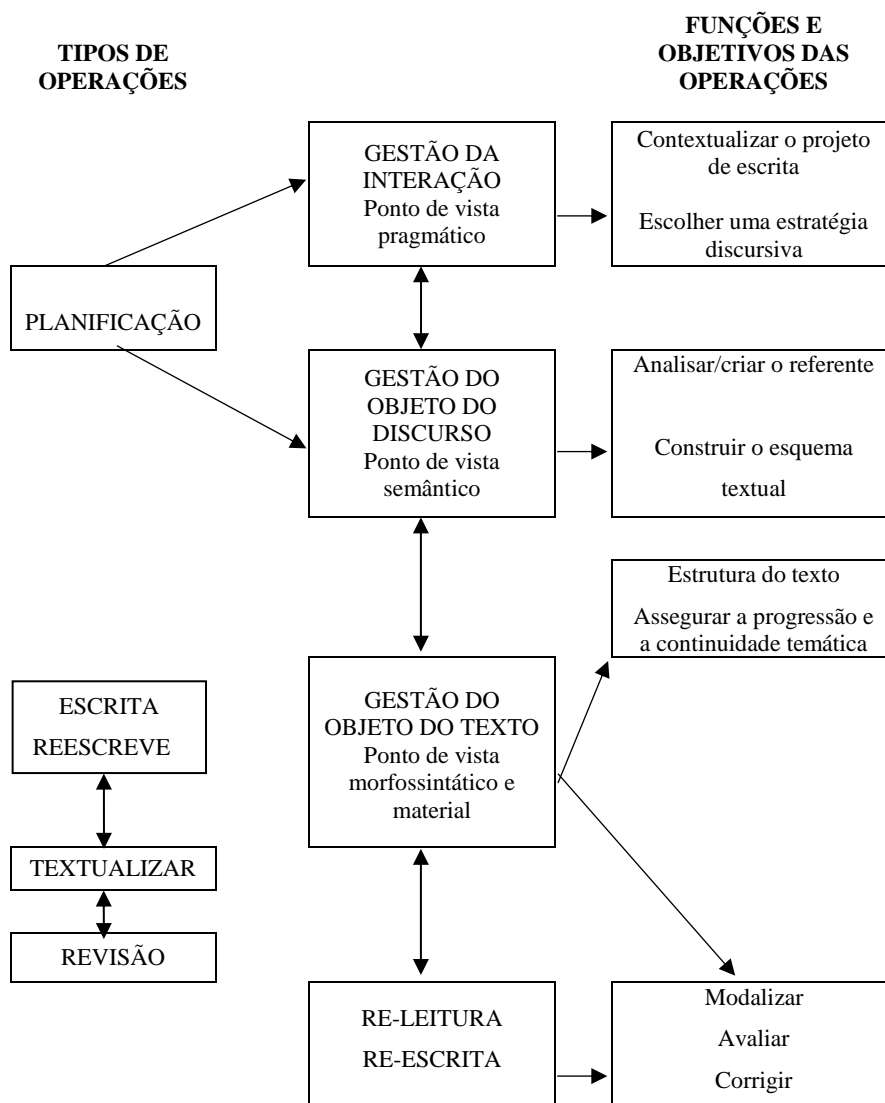


Figura VII – Tipos de operações, funções e objetivos considerados na escrita

Conforme refere Pereira (2000), a Figura VII, baseada no modelo de Flowers e Hayes, pode ser lida vertical e horizontalmente. No que se refere ao primeiro caso, é necessário respeitar uma leitura “descendente e linear, de cima para baixo, que forneça uma visão caricatural do ato de escrever” que, como depreendemos, coloca em interação várias operações sugeridas pelas setas do esquema. No segundo caso, o quadro permite-nos partir de um problema de escrita, situá-lo em relação a uma perspectiva teórica e caminhar para uma desmultiplicação em outros problemas de escrita.

Relacionado com todo o ato escritural está uma avaliação contínua de regulação interativa/processual.⁶ Na regulação deste processo, assume particular relevância a metacognição (Flavell, 1970; Allal, 1993), ou seja, os conhecimentos que o sujeito detém dos seus próprios processos de pensamento e dos outros (metaconhecimentos) e o seu processo de autorregulação cognitiva perante a execução/conclusão de uma tarefa (regulações metacognitivas). Referimo-nos concretamente, no caso da escrita, à explicitação dos conhecimentos declarativos, processuais e contextuais.

Pereira (2000), baseando-se em Allal (1993), apresenta-nos um quadro onde modeliza as operações de regulação e a sua ativação em situação de produção escrita (Quadro 5).

Decorrente da análise do quadro, depreendemos que as três operações de regulação (antecipação, controlo e ajustamento), “as quais asseguram a articulação entre representações e processos de produção” (Pereira, 2000, 132), coincidem, embora com enfoques distintos, com os processos implicados na escrita de acordo com a perspectiva de Flower e Hayes (1981).

No que se refere às regulações *online* (nível 1), integrada no processo de produção, situam-se quer ao nível das representações dos alunos, quer no apoio de fontes de informação externas, como obras de referência, listas de critérios elaborados

⁶No que diz respeito à sala de aula, esta perspectiva socio construtivista, segundo Serpa (2010, p. 64), “procura esclarecer até que ponto o avaliado sabe o que lhe é pedido pelo avaliador, conhece os condicionalismos da situação de avaliação, tem consciência das regras em causa, partilha das mesmas regras do avaliador e alcança o mesmo nível de acordo com o avaliador”. A comunicação entre professor e aluno institui-se pelo diálogo “entendido como uma forma de conhecimento através do qual cresce e se expressa o pensamento crítico, processo dinâmico e social que exige juízo e deliberação entre os sujeitos, entre quem ensina e quem aprende” (Méndez, 2001, p. 57). A observação direta dos alunos, neste contexto, ocorre como uma técnica de recolha de informação sistemática, focalizada e estruturada que tem em vista identificar as dificuldades dos alunos, perceber quais as causas dessas dificuldades e, em seguida, promover adaptações individualizadas que permitam suprir essas mesmas dificuldades. A “diferenciação pedagógica” (Santos *et al.*, 2010, p. 13), o ato avaliativo e a clarificação dos seus objetivos estarão, por conseguinte, dependentes das dificuldades de cada aluno. Conforme nos diz Allal (1986, p. 191), “todas as interações do aluno, quer com o professor e com os colegas, quer com o material pedagógico constituem ocasiões de avaliação (ou de auto-avaliação) que permitem adaptações do ensino e da aprendizagem.” Allal (1986, p. 183) e Serpa (2011, p. 62) referem que as ações clarificadoras da aprendizagem interativa aplicam-se, essencialmente, durante a realização da tarefa e são preferencialmente o diálogo, a entrevista individualmente ou em grupo, o pensamento em voz alta, a observação dos comportamentos do aluno, a discussão em grupo (avaliação comunicacional) e o questionamento. A interpretação das informações recolhidas passa pela compreensão da dialética entre as características do aluno e as características da tarefa (grau de abstração, natureza, complexidade, possíveis soluções, objetivos a responder, etc.) no sentido de se clarificarem as tarefas de aprendizagem e da tarefa ser modificada.

pela turma para determinado tipo textual, entre outros. Neste nível, o controlo passa pelo “arranjo das frases” e o ajustamento pelo tomar em atenção a acentuação e o acordo verbal.

Quadro 5 – Operações de regulação e sua ativação em situação de produção escrita.
(Allal, 1993 citado por Pereira 2000, p. 132)

OPERAÇÕES DE REGULAÇÃO	NÍVEIS DE ATIVAÇÃO DAS REGULAÇÕES		
	1 <i>Online</i>	2 Gestão da tarefa/situação	3 Gestão das relações tarefa/situação/ contexto
1. Antecipação	Prever a sequência das ideias	Planificar procedimentos de revisão (segundo critérios definidos para o tipo de texto)	Reservar tempo para o texto no plano semanal
2. Controlo (<i>monitoring</i>)	Arranjar as frases	Reler o texto Consultar o dicionário	Pedir opinião do professor sobre o tamanho do texto
3. Ajustamento	Acrescentar a acentuação; acordo verbal	Efetuar transformações: acrescentamentos, deslocamentos, arranjos, continuidade	Procurar um desenho na biblioteca para completar o texto

De acordo com Allal (1993) e Barbeiro e Pereira (2007), as regulações deste tipo são dirigidas ao conjunto da turma e fomentadas pelo professor a partir da maneira como organiza a tarefa, como promove a seleção dos conteúdos, os materiais..., sendo apelidadas de regulações, de certa forma, indiretas.

Quanto à gestão da tarefa/situação (nível 2), as regulações incidem na gestão de um produto provisório, cuja revisão implica ter presente, na fase da antecipação, a planificação da estruturação didática da tarefa, de acordo com os critérios definidos para a mesma. O controlo, por sua vez, prevê a revisão do texto, tanto numa perspetiva de avaliação interpares, através de materiais de apoio para resolução de problemas/dúvidas em função dos objetivos da tarefa, como numa coavaliação entre professor e alunos. Por fim, temos o ajustamento, ou seja, o executar procedimentos de reformulação, como acrescentamentos, deslocamentos, arranjos, continuidade, regulações, que são resultado de intercâmbios ente alunos.

Neste âmbito, as regulações são resultantes da interação direta do professor com o aluno, grupo de alunos ou grupo turma e podem ser intervenções que regulam, quer a atividade dos alunos, quer as inerentes aos conteúdos de aprendizagem⁷.

A gestão das relações tarefa-situação/contexto (nível 3) focaliza-se numa ação dinâmica em que os alunos são chamados a tomar decisões, numa perspectiva intertarefas e interdisciplinar, traduzíveis na construção de configurações didático-pedagógicas como a pedagogia de projeto (Pereira, 2000).

Associado a todo o processo escritural do texto, importa, pois, associar um tipo de avaliação que integre o próprio percurso de modo a fazer dela também um momento de aprendizagem, um dado que vem ao encontro dos pressupostos da atual legislação nacional sobre avaliação dos alunos, mormente os contemplados no despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, com as alterações que lhe foram introduzidas pelos despachos normativos n.ºs 18/2006, de 14 de março, 5/2007, de 10 de Janeiro, e n.º 6/2010, de 19 de fevereiro, que enunciam no ponto 19 que a avaliação formativa é a “principal modalidade de avaliação do ensino básico, assum[indo] carácter contínuo e sistemático e visa[ndo] a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem”.

Tomando em consideração o exposto acima, a avaliação do trabalho e dos avanços ou dificuldades evidenciados pelos alunos não deveria requerer provas específicas ou atividades especiais, à margem das que, em cada sequência didática, se preveem como atividades de aprendizagem. Neste sentido, recorrendo-se a atividades bem estruturadas e a uma avaliação interativa e processual, a operacionalização da avaliação teria lugar no decorrer das tarefas ou atividades que constituem globalmente as sequências de aprendizagem.

Segundo Cabral (1994, p. 113), esse percurso pode ser esquematizado do seguinte modo:

⁷A avaliação interativa ocorre, então, em tempo real e em situação em que tanto o professor como o aluno desempenham o papel de “intervenientes e proponentes” (Santos *et al.*, p. 11) neste processo. Para Pinto e Santos (2006, p 115), “estas interações estão carregadas de interações avaliativas, isto é, de micro balanços sobre o desenvolvimento de tarefas realizadas pelos alunos e de interações reguladoras por parte do professor.” É um momento de grande importância na “fabricação” (Perrenoud, 1984) do sucesso ou do insucesso das aprendizagens.

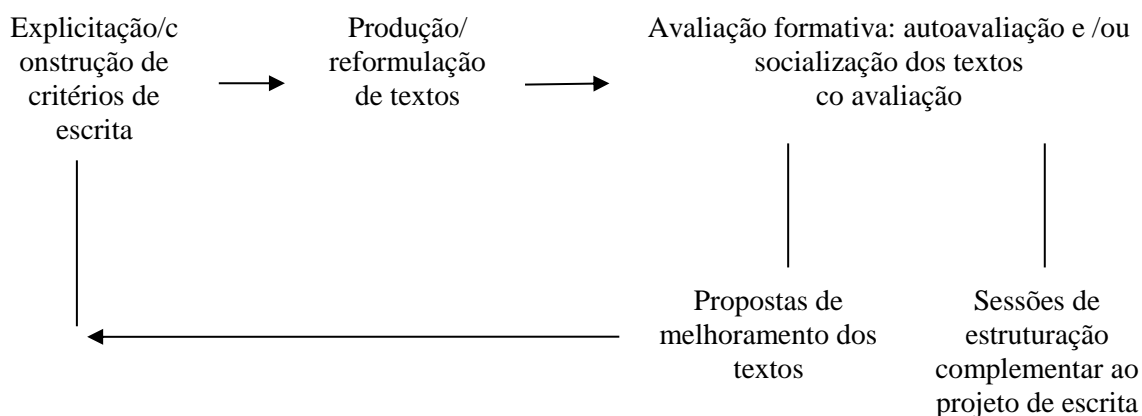


Figura VIII – Percurso do processo de avaliação formativa

Ao procedermos à análise do percurso proposto, encontramos a construção de critérios de escrita com padrões de desempenho pré estabelecidos, os quais devem ser veiculados e assimilados claramente pelos alunos, de modo a que estes conheçam o que se espera que aprendam na produção de um texto escrito, para além das ideias suscitadas por determinado tema.

De acordo com Cabral (1994), a definição destes critérios de escrita poderá ser feita por patamares e estar, por conseguinte, sujeita a níveis intermédios de consecução de modo a estarem em consonância e a acompanharem a progressão da aprendizagem do aluno.

Dada a relevância da elaboração dos critérios para o sucesso da tarefa escritural, torna-se veemente que professor e alunos procedam à construção dos critérios da tarefa a desempenhar. Conforme refere Cabral (1994), este compromisso de execução atuará como reforço da aprendizagem, uma vez que envolve o conhecimento dos conteúdos a avaliar e a responsabilização destes nas tarefas realizadas. Passa-se, assim, de uma regulação exterior da aprendizagem, dirigida e centrada pelo professor, para uma pedagogia de interação formativa em que a regulação é interior ao sujeito de aprendizagem.

Correlacionado o que temos vindo a expor com pesquisas recentes no campo da psicologia cognitiva, Gallimore e Tharp (1996) identificam quatro etapas ou estádios para garantir a autorregulação cognitiva e a construção de conhecimentos (Figura IX).

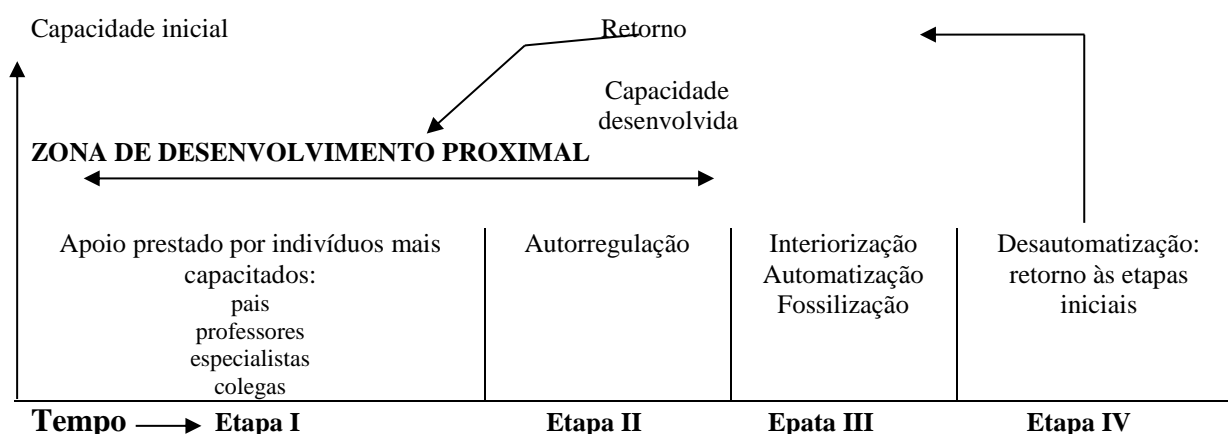


Figura IX – A zona de desenvolvimento proximal
(Gallimore & Tharp, 1996, p. 180)

Na etapa I, o desempenho da criança é assistido por indivíduos mais capazes agindo de forma sustentada pelo professor ou por um colega ou colegas mais competentes. Gradativamente, o sujeito compreende e relaciona as tarefas, com o auxílio da regulação externa, nomeadamente através de estratégias como a modelagem, o *feedback*, o questionamento (Gallimore & Tharp, 1996) e o diálogo colaborativo durante a realização das tarefas. Esta primeira etapa será percorrida quando o desempenho da tarefa for assumido pelo sujeito, patenteado por avanços e recuos.

Na etapa II, o desempenho da tarefa é apoiado pelo próprio sujeito (é auto assistido), sustentado por estratégias facultadas pelo especialista, professor ou colega mais capaz, o que não significa que o desempenho esteja plenamente desenvolvido ou automatizado.

Na etapa III, dá-se a interiorização e automatização do desempenho das tarefas, deixando de haver necessidade de assistência e autorregulação. A execução da tarefa torna-se amena e integrada, sinal de que foi interiorizada e automatizada. De acordo com Gallimore e Tharp (1996), esta etapa é descrita como fossilizada pela rigidez e distanciamento que mantém da mudança social e mental.

Na etapa IV, dá-se a desautomatização do desempenho. Nesta etapa há um domínio superior da situação, ou seja, a criança apresenta recursos cognitivos que lhe possibilitam um maior autocontrolo. A aprendizagem segue a mesma sequência da ZDP, repetindo-se as mesmas etapas tendo em vista o desenvolvimento de novas capacidades ou formas mais complexas de realizar tarefas antes elementares.

Face ao exposto, os autores entendem que este princípio teórico da aprendizagem revela a necessidade de dar assistência ao desempenho do aluno para que esse avance no domínio de sucessivas habilidades dentro da ZDP. O conhecimento potencial ao ser alcançado passa a ser o conhecimento real e a ZDP redefinida a partir do que seria o novo potencial.

Gallimore e Tharp (1996) questionam o facto de, na escola, não se ministrar um ensino desta natureza. Para eles, a resposta está no facto de que os próprios professores não desenvolveram a sua capacidade de prestar assistência ao desempenho dos alunos, nem terem consciência do desenvolvimento de seu próprio desempenho. Acrescentam ainda que isto acontece porque a escola, ao invés de dar assistência ao desempenho, limita-se a dirigir e avaliar, promovendo o ensino através da memorização.

A modelagem (imitação de comportamentos), o *feedback* (avaliação contínua e retrospectiva dos factos) e o questionamento (discussão ou debate reflexivo tendo em vista a execução da(s) tarefa(s)) são estratégias educativas que promovem a transição do desempenho assistido por outro indivíduo mais capacitado para a autoassistência.

Subjacente à escrita partilhada e em cooperação, está a designação geral de aprendizagem cooperativa, a qual pode acontecer em qualquer momento do processo de produção de texto. De acordo com Lopes e Silva (2009, p. 4), “a aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto”.

Com o objetivo de assegurar o sucesso dos grupos de aprendizagem cooperativa e para que estes funcionem de forma equilibrada, é condição necessária que todos os elementos do grupo saibam de que forma podem contribuir e saibam valorizar-se mutuamente. Esta modalidade de trabalho, enquanto estratégia alternativa de ensino/aprendizagem, baseia-se na utilização dos pares, como um recurso fundamental do trabalho pedagógico, ou na utilização de pequenos grupos, com diferentes níveis de competências, promovendo uma forma alternativa de ensinar e aprender (Bessa & Fontaine, 2002).

Partilhar o que se pensa, analisar e integrar dados, construir estratégias e resolver questões linguísticas e textuais são tarefas que ao serem implementadas em trabalho cooperativo trazem aos alunos ganhos significativos. De facto, como afirmam Niza,

Segura & Mota (2011, p. 35) “escrever em cooperação permite o avanço dos escritores da sua busca da significação”.

Síntese

De acordo com as duas primeiras abordagens à escrita que expusemos, a escrita como produto e como processo, consideramos como altamente relevante para a compreensão do processo de escrita a visão geral do novo modelo de Flower e Hayes apresentado na Figura III, dado o seu carácter abrangente da conceção do ato de escrever, nomeadamente no que se refere ao conjunto de dimensões, conceitos e termos, no qual está implícito o processamento da informação, o construtivismo e a resolução de problemas.

Outro contributo significativo no que toca à explicação do processo de desenvolvimento da capacidade de escrever foi o de Scardamalia e Bereiter (Figura IV), sobretudo quando pretendemos perceber a diferença entre a escrita em desenvolvimento de uma escrita mais complexa, de transformação do conhecimento (Figura V).

Ao longo deste capítulo, também considerámos relevante a abordagem sociocultural, fortemente influenciada pela perspectiva vygotskiana do desenvolvimento e da aprendizagem, a qual tenta explicar o modo como os fatores socioculturais intervêm no desenvolvimento das aprendizagens no indivíduo.

Não menos importante neste processo é o trabalho colaborativo entre os alunos e a avaliação metacognitiva que permite aos alunos o pensar sobre o pensar, ou seja, o ter controlo consciente sobre o que sabe ou não sabe quando enfrenta e desempenha uma tarefa ou situação problemática, processo construído entre professor/aluno(s).

Capítulo 2

A produção de texto: do programa ao manual escolar

Introdução

Neste capítulo, analisaremos o domínio da escrita nos novos PPEB (2009) e a importância dos manuais escolares como ‘intérpretes’ do programa e auxiliares pedagógicos.

No meio escolar, a competência da escrita assume um caráter transversal e transdisciplinar ao longo de toda a escolaridade, defendendo-se o trabalho estratégico de produção da linguagem escrita pelos alunos “numa perspectiva de interlocução funcional” (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 2). À escola caberá proporcionar o desenvolvimento das competências compositiva, ortográfica e gráfica (Barbeiro & Pereira, 2007) de forma a tornar os alunos capazes de criar documentos que lhes deem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade. De acordo com os PPEB (2009, p. 15), “as competências linguístico-comunicativas são aquelas que permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo”.

Uma das fontes de conhecimento sobre o modo como a escrita é perspectivada enquanto objeto de ensino-aprendizagem é o próprio programa de língua materna. De acordo com os PPEB (2009, p.16), entende-se por escrita

o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que provoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correção e reformulação do texto).

Ao nível do desenho curricular, quer no seu todo, quer no que à escrita diz respeito em particular, os PPEB constituem-se como um documento aglutinador, com uma matriz comum aos três ciclos do ensino básico, valorizando-se o princípio de progressão visível, quer na caracterização de cada ciclo, quer nos resultados esperados no final de cada um destes. Digamos, por conseguinte, que o desenvolvimento do currículo se encontra perspectivado num “*continuum* em que o saber se alarga, se especializa, se complexifica e se sistematiza” (PPEB, 2009, p.10). Subjaz a este princípio uma articulação vertical, através de aprendizagens significativas, da mobilização de conhecimentos prévios e de níveis crescentes de complexidade.

Destaque-se, ainda, a importância evidenciada nos programas para reajustamentos pontuais, determinada pela natureza desses ciclos, assumidos pelo princípio da anualidade, o qual sugere a liberdade do professor para tomar as suas opções em função do seu contexto (com destaque para o levantamento prévio de informações sobre o grau de domínio da competência por parte do aluno) e o poder de autonomia das escolas no que se refere à gestão dos programas (PPEB, 2009, p.9).

Estimula-se uma declarada atitude de exigência no que respeita ao domínio da língua, como um instrumento fundamental de acesso a todos os saberes, afirmando-se, aqui, o princípio da transversalidade, quer no que se refere aos conhecimentos declarativos, quer à aquisição de competências específicas do Português implicadas nas atividades comunicativas (compreensão oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua), enunciadas no *Currículo Nacional do Ensino Básico de 2001*.⁸

A este propósito, Mira Leal (2008; 2012) denuncia a confusão existente nos programas de Português entre competências e domínios verbais, clarificando que aqueles que enuncia são domínios de comunicação verbal, que implicam, isso sim, a mobilização de competências de diversa natureza, como competências linguísticas, discursivas/textuais, sociolinguísticas e estratégicas.

Para além das competências específicas citadas, referentes ao ensino aprendizagem do Português, temos também as competências gerais que permitem realizar atividades de todos os tipos, inclusive as atividades linguísticas.

São tidas como referências, as competências enunciadas no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem* (2001) a competência de realização, que tem como objetivo articular o saber e o fazer; a competência existencial, que visa afirmar modos de ser e modos de estar; a competência de aprendizagem, que tem em vista o aprender a aprender e, finalmente, o conhecimento declarativo.

⁸ De acordo com o Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, foi revogado o documento “Currículo Nacional de Ensino Básico – Competências Essenciais” e criado, em sua substituição, pelo Ministério da Educação, o Despacho 10874/2012, de 10 de agosto, que homologa as metas curriculares de algumas disciplinas do ensino básico. No caso do Português, estas identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos, por ano de escolaridade, realçando o que nos programas deve ser objeto primordial de ensino. Registe-se que esta instrução vem contradizer o princípio de anualização prescrito no PPEB (2009).

As competências gerais, por sua vez, encontram-se relacionadas com “um conjunto de atividades, de volições e de valorizações resumidas em quatro eixos de atuação” (PPEB, 2009, p.13): a experiência humana, a comunicação linguística, os conhecimentos linguístico e o translinguístico. Com estes quatro eixos, pretende-se evidenciar uma interpretação e explicitação axiológica de um conjunto de valores que estruturam estes programas ⁹.

O 2.º ciclo define-se como um nível de transição. No que diz respeito às cinco competências, considera-se que é no 5.º ano que se consolidam as aprendizagens realizadas no 1.º ciclo e que é no 6.º ano que se lançam os alicerces para as aprendizagens a ter lugar no 3.º ciclo.

Para Perrenoud (1997) não se ensina uma competência. Devem ser criadas condições, situações, experiências que permitam ao sujeito construir e desenvolver a sua competência, isto é, realizar aprendizagens (cognitivas, comportamentais, atitudinais, linguísticas, comunicativas, sociais) que ele possa re/utilizar em novas situações da vida real (Trindade & Relvão, 2011, p. 99).

Dado que o principal objetivo do nosso trabalho incide sobre o domínio da escrita, na sua dimensão textual, abordaremos de seguida a forma como esta competência é perspectivada nos PPEB (2009), relativamente ao 2.º ciclo do ensino básico.

1. O ensino da escrita nos novos PPEB

Nos atuais programas em vigor, à semelhança dos programas de 1991, à escrita é conferido um estatuto autónomo. A esta são atribuídos resultados esperados, referenciais de progressão programática, conteúdos e descritores de desempenho elencados de forma explícita, aos quais subjaz o princípio da progressão, conforme já referimos, inerente a cada ciclo.

⁹ Estrutura estes programas uma conceção da língua como património e fator identitário; uma postulação do sujeito linguístico como entidade que enuncia a sua singularidade e a sua diferença relativa, no alargado espaço da língua portuguesa; uma afirmação do ensino da língua como domínio capital do processo educativo, com inerentes responsabilidades que esse estatuto implica; um reconhecimento e a decorrente valorização da língua portuguesa como sofisticada instância de modelização artística, consubstanciada nos textos literários que nela são plasmados.

Os resultados esperados para a escrita projetam um conjunto de expectativas pedagógicas, formuladas em termos prospetivos, regidas e estruturadas em consonância com este domínio, conforme expomos no Quadro 6.

Quadro 6 – Resultados esperados no domínio da escrita
(PPEB,2009, p. 77)

Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever para responder a diferentes propostas de trabalho, recorrendo a técnicas de seleção, registo, organização e transmissão da informação. - Utilizar com autonomia processos de planificação, textualização e revisão, com recurso a instrumentos de apoio e ferramentas informáticas. - Escrever em termos pessoais e criativos, em diferentes suportes e num registo adequado ao leitor visado, adotando as convenções próprias do tipo de texto. - Produzir textos coerentes e coesos em português padrão, com tema de abertura e com uso correto da ortografia e da pontuação.
----------------	---

Os referenciais de progressão programática, regulados por grandes linhas orientadoras - escrever para construir e expressar conhecimento e escrever em termos pessoais e criativos -, apresentam-se elencados sob a forma de descritores de desempenho, ou seja, o que “o aluno deve ser capaz de fazer, como resultado de uma aprendizagem conduzida em função do estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional” (PPEB, 2009, p.78) e de conteúdos de natureza declarativa (Quadro7).

Subjacente aos descritores de desempenho, no que se refere à escrita para construir e expressar conhecimento, está o redigir enunciados com correção para responder a diferentes propostas de trabalho; “utilizar técnicas específicas para seleccionar, registar, organizar ou transmitir informação”; “definir a temática, a intenção, o tipo de texto, o(s) destinatário(s) e o suporte em que o texto vai ser lido”; as componentes da produção textual (planificação, textualização e revisão) e “a produção de textos que obriguem a uma organização discursiva bem planificada e estruturada”.

No que se refere à escrita em termos pessoais e criativos, temos os descritores de desempenho “escrever textos, por sua iniciativa, para expressar conhecimentos, experiências, sensibilidade e imaginário”; “intervir em rede utilizando dispositivos tecnológicos adequados” e “escrever textos, experimentando novas configurações textuais, com marcas intencionais de literariedade” (PPEB, 2009, p. 90).

Quadro 7 – Descritores de desempenho e conteúdos programáticos relativos à escrita
(PPEB, 2009, pp. 88-90)

	DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
Escrever para construir e expressar conhecimento(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Redigir com correção enunciados para responder a diferentes propostas de trabalho: <ul style="list-style-type: none"> - organizar as respostas de acordo com o foco da pergunta ou pedido; - usar com precisão o repertório de termos relevantes para o assunto que está a ser tratado; - controlar as estruturas gramaticais mais adequadas à resposta a fornecer; - combinar os enunciados numa organização textual com coesão e coerência; - cuidar da apresentação final do texto escrito. • Utilizar técnicas específicas para selecionar, registrar, organizar ou transmitir informação. • Definir a temática, a intenção, o tipo de texto, o(s) destinatário(s) e o suporte em que o texto vai ser lido. • Fazer um plano, esboço prévio ou guião do texto: <ul style="list-style-type: none"> - estabelecer objetivos; - selecionar conteúdos; - organizar e hierarquizar a informação. • Redigir o texto: <ul style="list-style-type: none"> - articular as diferentes partes planificadas; - selecionar o vocabulário ajustado ao conteúdo; - construir os dispositivos de encadeamento (crono)lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido; - dar ao texto a estrutura compositiva e o formato adequados; - respeitar regras de utilização da pontuação; - adotar as convenções (orto)gráficas estabelecidas. • Rever o texto, aplicando procedimentos de reformulação: <ul style="list-style-type: none"> - acrescentar, apagar, substituir; - condensar, reordenar, reconfigurar. • Produzir textos que obrigam a uma organização discursiva bem planificada e estruturada, com a intenção de: <ul style="list-style-type: none"> - reformular, reinterpretar, resumir; - relatar, expor, descrever; - dar instruções, persuadir; - analisar, comentar, criticar. 	<p>Escrita (DT C.1.1) Língua padrão (DT A.1)</p> <p>Enunciação e Enunciado Escrita compositiva (quem, o quê, quando, onde, como, porquê)</p> <p>Recursos linguísticos: lexicais, sintáticos, semânticos, discursivos e textuais</p> <p>Ficha bibliográfica Recado, aviso, lembrete, SMS, ...</p> <p>Texto escrito Tipologia textual (DT C1.2.) texto narrativo, expositivo, descritivo, argumentativo, instrucional, conversacional, preditivo</p> <p>Macro e microestruturas textuais (DT C1.2) Coesão, Coerência Deixis, anáfora Progressão temática Recursos linguísticos (lexicais, sintáticos e semânticos discursivos e textuais) Configuração gráfica: pontuação e sinais auxiliares de escrita, ortografia</p> <p>Margens, cabeçalho, rodapé, notas</p> <p>Paráfrase, reconto, resumo Notícia, relato, exposição, descrição Receita, anúncio, artigo Comentário, texto de opinião</p>
Escrever em termos pessoais e criativos	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever textos, por sua iniciativa, para expressar conhecimentos, experiências, sensibilidade e imaginário. • Intervir em rede, utilizando dispositivos tecnológicos adequados: <ul style="list-style-type: none"> - cooperar em espaços de partilha da escrita relacionados com os seus interesses e necessidades; - participar em projetos de escrita colaborativa, em grupo ou em rede alargada. • Escrever textos, experimentando novas configurações textuais, com marcas intencionais de literariedade. 	<p>Diário, autobiografia Retrato, autorretrato... Poema, letra de música... História, diálogo... Texto Narrativo: - componentes - estrutura da narrativa Texto poético: - estrutura compositiva - plurissignificação Texto dramático: - componentes - organização estrutural Recursos expressivos</p>

Conforme confere o programa, sendo o texto uma sequência ordenada e hierarquizada de enunciados, torna-se necessário construir e organizar as suas macroestruturas textuais¹⁰ e microestruturas textuais, entendendo-se pelas primeiras as representações globais que configuram, a nível semântico e cognitivo, o sentido de um texto, de forma a conferir ao destinatário ou a um leitor a coerência sobre a informação temática essencial do texto e pelas segundas, “o conjunto dos elementos verbais que constituem a linearidade dos enunciados de um texto, portadores de funções e de valores sintáticos, semânticos, retóricos, estilísticos e pragmáticos que asseguram e orientam a coerência textual” (Dicionário terminológico, 2011, p. 139).

Face à análise do programa, concluímos que o ensino da escrita integra uma dimensão integradora, na qual estão presentes a ação sobre os contextos e a ação sobre os processos dos escritos, enfatizando-se um paradigma onde se intercetam as dimensões social e cognitiva (escrita processual) da atividade de escrever.

Pertencem ao primeiro grupo, as operações de contextualização que estão relacionadas com o domínio extralinguístico, selecionadas pelo sujeito em função das variáveis da interação social referentes quer ao destinatário, intenção discursiva, adequação do tipo de texto à situação, suporte em que o texto vai ser lido, quer ao nível da semântica, qualidade da informação pertinente ao tópico; vocabulário e registo de língua adequados (contexto situacional). O entendimento da natureza socialmente construída da linguagem escrita implica que se identifiquem dois conceitos básicos: o da significação e o da interação texto-contexto. A significação constrói-se, não no interior do texto, mas a partir das relações reciprocamente constitutivas, instituídas entre os textos e os variados contextos (locais, globais, sociais) dentro dos quais os textos estão inseridos.

Nesta perspetiva, ganha relevo o aprofundamento da relação com o texto escrito e com o texto multimodal que obrigue a uma organização discursiva bem planificada e estruturada, segundo um leque alargado de tipologias textuais¹¹ (texto narrativo,

¹⁰ As macroestruturas são textuais são alicerçadas em duas operações que a retórica clássica designa de *inventio* (invenção), a busca e o encontro do tema, das ideias, dos conteúdos expostos no discurso com determinado objetivos, e *dispositio* (disposição), a escolha das estratégias discursivas mais adequadas para a consecução das funções e dos objetivos pragmáticos ou estéticos visados (Dicionário terminológico, 2011, p. 156).

¹¹ São inúmeras as denominações terminológicas acerca desta designação. Fala-se em “tipologia de discursos, tipologias de texto, tipos de texto, géneros de discurso, géneros textuais...” (Pereira, 2001, p. 21). No nosso trabalho, foi adotado a terminologia, “tipologia textual”, conforme mencionado nos PPEB

expositivo, descritivo, argumentativo, instrucional e conversacional) social e culturalmente relevantes, a partir de situações significativas para que os alunos interiorizem as diferentes funcionalidades da escrita e se constituam como produtores de texto com crescente autonomia¹².

Face ao exposto, depreendemos que estamos perante aspetos indissociáveis de uma componente comunicativa da língua, quer na definição dos objetivos (funções da escrita) sobre o que se pretende transmitir, quer na ativação do conteúdo temático.

O privilegiar da atividade escritural como processo é visível no programa, surgindo, de forma recursiva, os subprocessos de escrita (planificação, textualização e revisão), dando ‘voz’ ao modelo cognitivo da escrita desenvolvido por Flower e Hayes (1981).

No subprocesso planificação está implicado a construção de um plano, esboço prévio ou guião do texto onde se processe a ativação do(s) conteúdo(s) temático(s)¹³ (procura de ideias/informações) e a sua organização e hierarquização em função dos objetivos. Subjacente a esta organização poderá estar a construção de esquemas de conteúdo, mapas conceituais ou planos-guia¹⁴.

(p. 89), embora concordemos com Halté (1992, cit. por Pereira, p. 21), que “considera o conceito de “discurso” mais ajustado à actividade da escrita quando esta é encarada do ponto de vista da produção”. O domínio cognitivo dos textos ou esquemas será apenas um elemento no conjunto dos processos discursivos. Neste sentido, a dimensão discursiva engloba a dimensão textual, ou seja, um discurso poderá comportar, por vezes, vários tipos de texto de acordo com a organização sequencial específica. A mesma autora, ao referenciar Reuter (1996), salienta que quando falamos de discurso no que toca à produção de escrita, coloca-se a tónica sobre “a enunciação, as funções, as dimensões pragmáticas da escrita. São estas dimensões que estruturam as interações e a comunicação. Quem fala? A quem fala? Porquê? Para produzir que efeito? Em que quadro espaço-temporal?” Com o exposto não queremos menorizar a importância que adquire em termos da didática da língua a tipologia que remete para a arquitetura global, abstrata e formal dos textos, sob pena de se marginalizar a organização textual.

¹² No capítulo da metodologia explanaremos as tipologias textuais bem como as características predominantes subjacentes às mesmas.

¹³ A ativação do conteúdo temático poderá ser efetuado quer a partir de fontes internas como a memória/atenção/criatividade, baseada em conhecimentos que o sujeito possui acerca do assunto, do tipo de texto e do destinatário da comunicação (Carvalho, 2001, p. 61), quer a partir de fontes externas como os discursos orais (entrevistas, reportagens, notícias, etc.), textos escritos (pesquisas de informação através de tomada de notas e elaboração de fichas de leitura), quer de imagens (fotografias, desenhos, esquemas, mapas conceituais e gráficos).

¹⁴ Os esquemas de conteúdo evidenciam cambiantes de sentidos adequados à situação requerida que contribuem, segundo Santos (1994, p. 139), para aprendizagens significativas no que se refere ao enriquecimento do léxico (na medida em que proporcionam a utilização de sinónimos, antónimos, hiperónimos, perífrases, etc.) e para o desenvolvimento de princípios organizadores das informações, as quais resultam da negociação no interior do grupo-classe. Os mapas conceituais (recurso esquemático), os quais “têm como objetivo representar relações significativas entre conceitos na forma de preposições”, (Novak & Gowin, 1984, p. 31) relativas ao tratamento de determinado tópico, de modo a formar uma unidade semântica, sendo os conceitos mais gerais e mais inclusivos posicionados no topo do mapa, e os

Sob a orientação do professor, individualmente ou em grupo, deverão ser definidos os critérios de elaboração dos textos escritos, os quais deverão funcionar como referenciais quer de avaliação, tendo em vista o aperfeiçoamento e a reescrita do texto, quer de uma nova produção do texto (PPEB, 2009).

No que se refere à textualização, há que articular as diferentes partes planificadas em função da tipologia do texto, do uso de vocabulário específico do assunto que está a ser tratado, considerando a riqueza vocabular, campos lexicais e semânticos. Neste subprocesso são tidos em conta mecanismos que assegurem a coerência¹⁵ e a coesão¹⁶ do texto, o respeito por regras de utilização de ortografia¹⁷, de acentuação, de pontuação¹⁸ e os sinais auxiliares de escrita¹⁹. Digamos, por conseguinte, que na textualização está implícita a construção linguística da superfície textual, a qual consiste na ‘tradução’ das componentes superestrutural, semântica e pragmática em

conceitos cada vez mais específicos, menos inclusivos, colocados gradativamente abaixo destes. Em termos de funcionalidade, os mapas conceituais servem para tornar claro, tanto para os professores como para os alunos, as ideias chave em que se devem focar para expor/desenvolver determinado assunto, a inter-relação que eventualmente poderá ser estabelecida entre as diversas preposições, bem como ainda servir de resumo esquemático do que foi aprendido (Novak & Gowin, 1984, p. 31). O plano-guia de um texto será “uma espécie de fio condutor” (Santos, 1994, p. 143) do processo textual do discurso a produzir, desde a introdução à conclusão, conforme o tipo de texto e o género textual considerado. Como estratégia de planificação, a elaboração de planos-guia compreende “operações de hierarquização de ideias, de ordenação das partes constituintes do texto, de distribuição da informação pelos vários parágrafos, de delimitação do âmbito pragmático da parte inicial [...] e da parte conclusiva do texto, momento de síntese do qual ressaltam, essencialmente, aqueles conceitos, emoções e desejos que mais directamente consubstanciam a sua macroestrutura”.

¹⁵De acordo com Amorim e Sousa (2006, p. 77), a coerência de um texto depende de dois fatores: do nosso conhecimento do mundo (coerência lógico-conceitual, interna ao texto) e da sua adequação ao contexto comunicativo (coerência pragmático-funcional, relação texto-situação).

¹⁶A coesão textual, “termo que designa os mecanismos linguísticos que na linearidade do texto instituem a continuidade do sentido entre os diversos elementos da estrutura de superfície textual” (Dicionário terminológico, 2011, p. 139), envolve processos léxico-gramaticais onde se destacam a coesão lexical, que assenta na relação entre as palavras, e a coesão gramatical, que faz uso de mecanismos como a coesão frásica, a coesão referencial (cadeias de referência), a coesão interfrásica e a coesão temporal.

¹⁷Este domínio é tomado como indicador em relação a aspetos como: “a capacidade de operar com um sistema complexo, estabelecido por uma norma numa comunidade alargada; o grau de instrução e de literacia da pessoa em causa; o nível de sucesso alcançado na aprendizagem escolar (Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p. 49)”. No que concerne à vida escolar, de acordo com estes autores, o maior inconveniente de um “frágil domínio ortográfico pode representar um obstáculo para o próprio desenvolvimento da relação com a escrita” (2011, p. 49).

¹⁸O “conjunto de sinais gráficos utilizados na escrita para representar alguns aspetos da entoação, para delimitar constituintes da frase, para veicular valores discursivos ou para representar tipos de frase” (Dicionário terminológico, 2011, p. 163). Para Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p. 46), os sinais de pontuação e os sinais auxiliares da escrita “para além de tentarem suprir a ausência das marcas prosódicas e paralinguísticas (...) estabelecem fronteiras entre as unidades linguísticas, assinalam as funções discursivas e estabelecem relações entre os diferentes constituintes sintagmáticos, tendo sempre em vista a clareza e a expressividade do texto.”

¹⁹Sinais gráficos utilizados para separar, assinalar ou destacar elementos de uma frase ou de um texto (parênteses retos; parênteses curvos; aspas; aspas altas; barra oblíqua...).

unidades linguísticas, quer ao nível da frase, da relação entre frases, quer do texto, conforme expusemos na primeira parte deste trabalho.

No que concerne ao subprocesso de revisão, há que considerar todos os aspetos elencados nos dois subprocessos de escrita antecedentes, de forma a gerar procedimentos como acrescentar, apagar, substituir; condensar, reordenar, reconfigurar, num processo recursivo. Rever um texto passa a ser encarado como um processo dinâmico e metacognitivo, assente em operações de releitura, questionamento, reformulações e reflexão sobre o escrito, não só no que se refere às propriedades linguísticas do texto, como também na eventual reformulação do que se pretendeu dizer. Revê-se e aperfeiçoa-se ainda um texto porque este tem como finalidade ser apresentado a alguém ou lido por outrem, utilizando, se possível, um meio de difusão: blogues, jornal da turma e de escola, etc. Neste contexto, a escrita atinge uma vez mais a sua função comunicativa e funcional.

Preconiza-se que no processo escritural estejam acessíveis materiais de apoio (recursos informáticos, dicionários, prontuários, gramáticas, entre outros) que possam ser utilizados para ajudar a resolver problemas durante o processo de escrita (PPEB, 2009, p. 71).

Em termos metodológicos, defende-se um trabalho escritural de carácter experimental e oficial (PPEB, 2009, p. 74), com sucessivas atividades de observação, de análise de produção e de transformação de textos destinados a melhorar a escrita, posto em prática tendo em conta modalidades diferenciadas de trabalho, desde a co autoria até à cooperação, quer entre alunos, quer com o professor, subjacente ao qual esteja implícito o trabalho de processamento da informação, construtivismo e a resolução de problemas²⁰.

Neste contexto, o papel do professor como ‘redator, mediador, modelo’ ganha relevo. “O professor tem de produzir com os alunos, perante os alunos, aquilo que lhes pede para executarem” (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 51), de modo a fomentar um espaço de interação, nos diversos subprocessos de escrita, de releitura e de reescrita dos textos, conferindo à escrita o poder do diálogo, de troca de ideias e de descoberta.

²⁰ No processamento da informação incidem operações como a procura de informações na memória, a produção de ideias, a construção de esquemas, a redação e a revisão; no construtivismo o que o sujeito escreve advém dos conceitos, regras linguísticas, esquemas, estruturas narrativas; a resolução de problemas coloca em prática inúmeras estratégias como experimentar a complexidade de ideias, conceitos e planos para alcançar uma finalidade comunicativa (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 21).

Conforme referido anteriormente, também é preconizado no programa, como linha orientadora, a escrita para fins pessoais e criativos, para expressar conhecimentos, experiências, sensibilidade e imaginário, quer através de produções livres, quer de configurações textuais com marcas intencionais de literalidade (texto narrativo, poético e dramático).

Para além dos aspetos já elencados, no qual defendemos a perspetiva comunicativa da língua, há ainda um último descritor de desempenho que a demonstra: o intervir em rede, utilizando dispositivos tecnológicos, nomeadamente o computador e o recurso eventual a plataformas na *Internet* (PPEB, 2009). Dada a importância deste instrumento ao ‘serviço’ da escrita, que surge pela primeira vez nos programas do 2.º ciclo de forma evidente, abordaremos mais detalhadamente este assunto.

Ao computador (Figura X) como instrumento tecnológico é dada importância, quer no que se relaciona com a pesquisa da informação através de um motor de busca da *Internet*, quer na utilização do processador de texto para correção, reformulação ou formatação dos textos, quer ainda na própria difusão dos escritos, apelando-se para as regras de comportamento na *Internet* (em plataformas, conversas (chat), blogues, fóruns de discussão, etc.) tendo em vista que o aluno se desenvolva como um sujeito ativo numa comunidade de aprendizagem (PPEB, 2009, pp. 89-90).

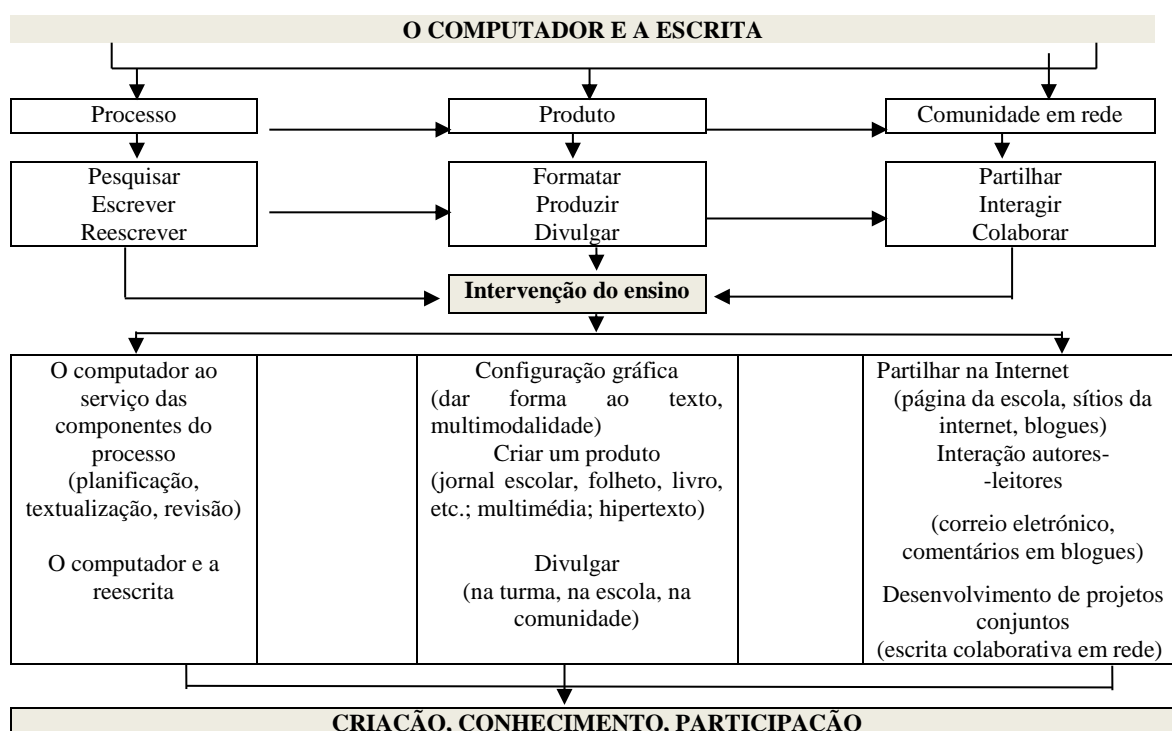


Figura X – O computador ao serviço da escrita (Tavares & Barbeiro, 2011, p. 58)

De acordo com Tavares e Barbeiro (2011, p. 57), estas potencialidades podem ser analisadas a partir de três vertentes: “o processo da escrita, o produto escrito e a participação numa comunidade de rede”, perspectiva cujos autores expressam conforme Figura X.

Como podemos depreender da análise da figura, as duas primeiras colunas encontram-se relacionadas quer com o processo, quer com o produto da escrita. O computador, entendido nestes dois contextos como instrumento de aprendizagem, proporciona meios de pesquisa, de escrita e de revisão os quais se traduzem, ao nível da intervenção do ensino, nos processos inerentes à produção de texto (planificação, textualização e revisão). No que se refere ao produto, as funcionalidades que este instrumento pode proporcionar (formatar, produzir, divulgar) representam uma grande versatilidade na construção do texto e na configuração gráfica do produto final.

A terceira coluna, comunidade em rede, incide sobre a utilização do computador como instrumento de comunicação, na medida em que o seu uso serve como meio para partilhar, interagir e desenvolver projetos conjuntos. Nesta perspectiva, funciona como meio de difusão dos escritos.

No que concerne ao processo de escrita, e no que à planificação diz respeito, o computador torna-se uma mais-valia, dada a facilitação que promove no acesso a novas fontes de informação (textos já existentes em arquivo no computador ou informação obtida através da *Internet*), as quais podem revelar-se importantes no processo de geração de conteúdo do texto a produzir (Carvalho, 2003), a fim de construir e gerar conhecimento (Barbeiro & Pereira, 2007).

Tendo em conta que qualquer pesquisa pressupõe a existência de objetivos pré-definidos para a execução de um trabalho ou texto a produzir, a procura de informação, por este meio, para além de implicar a articulação e, conseqüentemente, o desenvolvimento da leitura (Tavares & Barbeiro, 2011), leva a um processo heurístico (Carvalho, 2003), na medida em que promove a interiorização progressiva da tarefa a realizar.

A seleção da informação, com recurso a esta tecnologia, é uma outra mais-valia ao permitir (Carvalho 2003):

i) o sublinhado para distinguir diferentes tipos de ideias (enquadrar títulos, marcar ideias principais, assinalar ideias secundárias, mas que também devem ser tidas em consideração);

- ii) a diferenciação de cores para cada um desses tipos de ideias;
- iii) o uso do tamanho da letra ou o negrito para evidenciar informação;
- iv) o assinalar notas à margem do texto;

v) a organização da informação com recurso a uma forma gráfica que contenha as palavras-chave e que mostre a relação entre elas, por exemplo, através da funcionalidade *SmarArt*.

Daqui resultará a integração da informação num novo texto de modo a evitar “copiar e colar” o que se encontra na Internet (Tavares & Barbeiro, 2011, p. 59).

Este tipo de atividade, a qual se insere num modelo de transformação do conhecimento (de interiorização de uma tarefa ou tema a desenvolver), contrapõe-se à escrita cujo conteúdo emerge através de um processo baseado na associação de ideias, típico de um sujeito em desenvolvimento (Carvalho, 2003).

Quanto à textualização, aprez-nos dizer, em primeiro lugar, que redigir num computador pressupõe, sob pena de se tornar algo “fastidioso” para o escrevente, que este tenha já atingido um determinado grau de automatismo como, por exemplo, o movimento dos dedos, o domínio da posição das teclas e das respetivas funções (Carvalho, 2003).

O acesso rápido a certas ferramentas, disponibilizado em suporte digital, vem facilitar, de certa forma, o trabalho do escrevente. Temos como exemplos: o verificador ortográfico e gramatical, o revisor estilístico, o dicionário de sinónimos, os programas de tradução, o acesso rápido à *Internet* para busca de informação (texto escrito, imagem, entre outros).

A hipótese de, durante a construção do texto, poder optar-se pelo tipo e tamanho da letra, alterar palavras, frases ou parágrafos sem deixar marcas dessas alterações constituem também vantagens da utilização desta tecnologia no processo de escrita (Tavares & Barbeiro, 2011; Carvalho, 2003).

Nesta possibilidade de reconstrução do texto, sobressaem algumas competências que, pese embora tenham lugar aquando da escrita num texto manuscrito, não se tornam tão visíveis como na escrita processada por computador. Referimo-nos aos mecanismos que testificam a coesão (processos anforicos, conexão entre frases, concordância em pessoa, género e número) e a coerência (processo de corte e colagem) do texto (Carvalho, 2003).

As potencialidades do computador no processo de revisão do texto configuram-se de forma notória dadas as ferramentas disponibilizadas no computador. Através da sua ativação automática, possibilitam ter em conta aspetos que são ignorados ou tratados com maior superficialidade, sem que isso se configure numa sobrecarga dos mecanismos cognitivos que envolvem o ato de escrita (Carvalho, 2003).

Carvalho (2003, p. 143) chama a atenção para os resultados imediatos que os corretores podem ter no próprio texto e ainda de estes poderem funcionar como “um elemento promotor de competências de escrita ao permitir o confronto das formas incorretas com as que, no contexto, podem funcionar como alternativas”.

O trabalho de revisão, efetuado por computador, permite que se aprecie as diferentes versões do texto, confrontando-se as partes suprimidas, as novas ideias, avaliando-se as decisões acerca da consolidação ou supressão do que se escreveu quer individualmente, quer em grupo, ganhando o processo de escrita uma “dimensão de reescrita” (Tavares & Barbeiro, 2011, p. 61).

A preparação do texto escrito, na ótica da obtenção da produção final, o que no contexto final do processo de escrita é designado por *editing* (Flower & Hayes, citado por Carvalho, 2003), constitui também um conjunto de potencialidades que merecem destaque.

As possibilidades de formatação de um texto incluem a organização visual, o realce e a estrutura (posição vertical do texto e adição de efeitos, tais como sublinhado; escolha do tipo de letra, do tamanho, da cor, em itálico, a negrito; o espaçamento; as margens; a inserção de imagens, de desenhos, etc.) as quais dependem daquilo que o escrevente considerar importante que o destinatário deva perceber como essencial (Carvalho, 2003).

Dado que esta dimensão gráfica, através da sua visualização, orienta a leitura, quer pela estruturação do texto, quer pela diferenciação entre elementos, quer ainda pela atribuição de ênfases (Tavares & Barbeiro, 2011) deve ser também objeto de aprendizagem.

Utilizar o computador nesta etapa da escrita significa também representar, conforme salienta Carvalho (2003, p. 144), “uma maior legibilidade, não se colocando problemas frequentes quando se recorre aos instrumentos tradicionais da escrita, de decifração de caligrafia ou derivados de eventuais rasuras”.

Concluída a versão final do texto, dever-se-á proceder à sua divulgação/difusão (página da *Internet* da escola, sítios da *Internet*, correio eletrónico, blogue, ...) consoante as funções do produto escrito (Tavares & Barbeiro, 2011), podendo daqui estabelecer-se interações entre os escreventes e os leitores.

A sua transformação numa comunidade implica “a intencionalidade, envolvimento individual e coletivo nos processos, atividades e contextos de participação, partilha e construção colaborativa das aprendizagens” (Dias, 2007, p. 31).

Subjacente ao que temos vindo a expor, estão os contextos de aprendizagem.

Comunicar e aprender em rede é uma das mais vivas expressões do novo paradigma de organização social, onde se tornam evidentes as mudanças em curso no desenvolvimento da educação e na formação para a sociedade do conhecimento, num mundo globalizado como o que caracteriza os dias de hoje.

No seguimento dos novos PPEB e a fim de definir os conhecimentos que todos os alunos devem atingir na língua de escolarização, como resultado de atividades formais de ensino, foram instituídas, pelo Ministério da Educação, as *Metas na Aprendizagem da Língua Portuguesa*, as quais se constituem como referenciais de uma aprendizagem articulada e progressiva, em cada ciclo de ensino²¹.

Se da análise do novo PPEB é possível inferir a(s) conceção(ões) do ensino preconizada(s) para a escrita, como objeto de ensino aprendizagem, da análise dos manuais escolares podemos verificar de que forma é que estes a perspetivam e se constituem como auxiliares pedagógicos na promoção do domínio da escrita, por relação com os referenciais teóricos e, desde logo, com o programa.

²¹As Metas encontram-se organizadas em Domínios de Referência, áreas de convergência de saberes das cinco Competências Essenciais do Currículo Nacional, e em Subdomínios, Organizadores de Aprendizagem, que tem uma função matricial no desenvolvimento progressivo de cada meta de aprendizagem. Como referenciais de aprendizagem inerentes à escrita, temos os domínios elaborar e divulgar textos e reconhecer e produzir diferentes géneros e tipos de textos.

No que concerne aos subdomínios, estes encontram-se focalizados no que o aluno deve aprender de forma a promover o desenvolvimento cognitivo e linguístico. Dada a progressão que as aprendizagens de cariz linguístico exigem, as metas de final do ciclo são sempre assumidas como metas intermédias no ciclo seguinte (anexo 2). Conforme referido anteriormente, pelo Despacho n.º 15971/2012 de 14 de dezembro, procedeu-se à homologação de novas Metas Curriculares aplicáveis ao currículo do ensino básico, as quais entrarão em vigor, no caso da disciplina de Português, no ano letivo 2013-2014. De acordo com este Despacho, as Metas identificam as aprendizagens essenciais a realizar pelos alunos, por ano de escolaridade, constituindo-se como referencial para a avaliação interna e externa, realçando o que do programa deve ser objeto primordial de ensino.

2. O manual escolar como ‘intérprete’ do programa

Na era da globalização do ensino, em que o acesso ao saber passa inevitavelmente pela escola (Santo, 2006), o manual escolar passou de objeto raro, frágil, de difícil manuseamento e de utilização coletiva, a um objeto mais comum, de acesso progressivamente mais fácil e de utilização individual (Castro, 1995).

Gérard e Roegiers (1998, p.19) definem manual escolar como “sendo um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficiência”. Nele, segundo Vidigal (1994), estão refletidas as percepções dominantes de cada época, relativas às modalidades da aprendizagem e ao tipo de saberes e de comportamentos que se deseja promover na comunidade educativa. Neste contexto, segundo Castro (1999, p. 189) “os manuais escolares podem ser descritos em função dos conhecimentos que comportam e dos princípios que subordinaram as inclusões e exclusões que realizam”.

Se, tradicionalmente, o manual escolar era tido como um suporte de conhecimentos escolares, um veículo de sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura (Choppin, 1992), hoje, segundo Cabral (2005), o manual escolar preenche um leque mais ou menos alargado de funções dependendo do utilizador (aluno, professor, pais), da disciplina e do nível de ensino a que se destina.

No que às funções do manual escolar diz respeito, Gerard e Roegiers (1998, pp. 74-83) atribuem-lhe diferentes funções: funções relativas ao aluno e funções relativas ao professor. Relativamente ao aluno, enunciam que o manual escolar tem a função de: “transmissão de conhecimentos”; “desenvolvimento de capacidades e competências”; “consolidação de aquisições”; “avaliação de aquisições”; “ajuda na integração das aquisições”; “referência” e educação social e cultural”. Nesta perspetiva, o manual escolar será, por conseguinte, um “utilitário polivalente” (Choppin, 1992, pp. 18-20), um instrumento através do qual os alunos estruturam, adquirem e avaliam os seus conhecimentos. Relativamente ao professor, Gerard e Roegiers (1998, p. 89) referem que os manuais têm “funções de formação: informação científica e geral, formação pedagógica, ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas, ajuda na avaliação”. Mencionam ainda que “o manual escolar contribui para desenvolver inovações pedagógicas” e “pode (...) contribuir com uma imensidade de pistas novas, de novos

instrumentos e de novas práticas que tenham em conta a evolução dos conhecimentos pedagógicos, a sensibilidade de cada professor e a especificidade dos contextos”.

A função do manual junto dos pais prende-se com o facto de estes poderem acompanhar, mais de perto, a vida escolar do seu educando (conteúdos e atividades propostas) possibilitando-lhes, assim, um maior envolvimento na parte curricular.

Choppin (1991, p. 123) afirma a este respeito que:

le manuel assure le lien entre l'école et la famille... Sans les manuels, que connaîtraient les parents de ce que leurs enfants font en classe? Et comment pourraient-ils les aider?... (p. 123).

Revisitando a literatura, Cabral (2005), num elencar sucessivo, à luz de quatro coordenadas, currículo/manual/professor/aluno, apresenta-nos as diversas funções que o manual escolar pode desempenhar dentro do contexto educativo (Quadro 8).

Quadro 8 – Funções do manual escolar
(Cabral, 2005, p. 46)

Funções	Relativas ao aluno	Relativas ao professor	Relativas à organização curricular	Autores
Motivadora	*			Westbury (1991); Nunan e Lamb (1996); Aran (1997)
Guia na elaboração do conhecimento	*			Richaudeau (1986); Hilton (1988); Pacheco (1996); Gerard e Roegiers (1998)
Fontes de atividades	*	*		Tournier e Navarro (1985); Cunningsworth (1995); Pacheco (1996); Zabala (1998); Castro <i>et al.</i> (1999)
Fonte documental e de conteúdo	*	*		Tournier e Navarro (1985); Freitaget <i>al.</i> (1989); Choppin (1992); Cunningsworth (1995); Pacheco (1996); Aleixandre (1997); Castro <i>et al.</i> (1999)
Guia de progressão	*	*	*	Tournier e Navarro (1985); Hilton (1988); Westbury (1991); Tormenta (1996)
Complemento da aula	*			Tournier e Navarro (1985)
Auxiliar de avaliação dos saberes	*	*		Cunningsworth (1995); Gerard e Roegiers (1998); Castro <i>et al.</i> (1999)
Referência	*	*		Tournier e Navarro (1985); Britton <i>et al.</i> (1993); Cunningsworth (1985)
Orientação do processo de planificação		*		Tournier e Navarro (1985); Richaudeau (1986); Zabala (1993); Aleixandre (1997)
Caixa de ideias pedagógicas		*	*	Tournier e Navarro (1985); Clandinin e Connelly (1993); Aleixandre (1997); Aran (1997); Mespulet (1998); Gemeno (1998); Castro <i>et al.</i> 1999
Substituto do programa		*		Tournier e Navarro (1985); Casanova (1998)
Reguladora da organização do ensino			*	Gerard e Roegiers (1998); Diaz e Prieto (1998)
Controladora dos conteúdos a ensinar			*	Diaz e Prieto (1998)
Divulgadora das prescrições gerais		*	*	Ruiz (1996)
Veículo de critérios de excelência de pensamento e sensibilidade			*	Westbury (1991)
Reciclagem de conhecimentos e formação		*		Oliveira (1984); Aran (1997); Gerard e Roegiers (1998); Choppin (1998)

Denota-se que as funções mais enunciadas pelos diversos autores são “fontes documental e de conteúdo” relativas a professores e alunos e “caixa de ideias pedagógicas”, esta enquanto instrumento ao serviço do docente.

A estas funções segue-se a utilidade do manual escolar como “fonte de atividades” e “reciclagem de conhecimentos e formação”, sendo que a primeira é direcionada a alunos e a professores e a segunda função apenas alusiva a docentes.

Interessante será verificar que, ao analisarmos o quadro verticalmente, as funções do manual focalizam-se nos docentes. De acordo com Cabral (2005, p. 47, citando Boostrom, 2001, p. 242) tal facto, leva-nos a concluir que, na atualidade, a função do manual escolar se centra no apoio ao processo de ensino, a fim de “criar condições que levem à aprendizagem”.

Amaro (2009, p 16, referenciando Benítez, 2000) salienta que os manuais escolares

traduzem o saber oficial (função simbólica), difundem os saberes elementares (função pedagógica), concorrem para a aculturação dos mais jovens (função social), transmitem, implícita ou explicitamente, valores (função ideológica) e regem-se pelas directrizes emanadas do Estado (função política).

Se tivermos em conta a análise decorrente dos autores que apresentámos e a própria Lei²², concluímos que o manual é encarado como um dispositivo pedagógico central do processo de escolarização, pelo seu papel de mediador entre o currículo prescrito (currículo oficial aprovado pelo Ministério da Educação) e o currículo apresentado ou desenvolvido na conceção do manual escolar.

Não sendo o manual escolar uma cópia do programa, reflete, contudo, a adequação que o autor ou os autores possam fazer dele e reflete-se na organização dos conteúdos, nas indicações metodológicas, nas sugestões de atividades diversificadas, no respeito pelos objetivos definidos tendo em conta as finalidades do sistema educativo. E, de acordo com Tormenta (1996, p 24), “(...) é facto inegável que o manual escolar é

²²De entre os instrumentos curriculares, entendidos como recurso fundamental ao ensino aprendizagem, os manuais escolares são entendidos como “verdadeiros auxiliares pedagógicos” (PPEB, 2009, p.9), como “instrumento fundamental do ensino e da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 261/2007, de 17 de Julho); “o recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem” (Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto) ou como um dos “recursos educativos privilegiados” (n.º 2 do artigo 41.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações que lhe foram introduzidas pela Leis n.ºs 115/97, de 19 de Setembro, 49/2005, de 30 de Agosto e 85/2009, de 27 de Agosto) na ação educativa.

o instrumento de trabalho mais utilizado na escola e sem o qual muitos pedagogos não concebem o processo de ensino-aprendizagem (...). Magalhães (2006, p. 10) compreende o manual escolar como um “produto cultural orientado para um sujeito leitor, em processo de formação e de crescimento, e cuja actividade de leitura deverá ser orientada e dirigida para determinados fins”.

Neste contexto, o manual escolar torna-se num dos instrumentos ‘intérpretes’ materiais de um programa, consubstanciando uma construção específica do conhecimento, segundo uma determinada lógica de sequencialização que, na opinião de Morgado (2004, p. 42), pode “dificultar tanto a flexibilização como a integração curriculares”. Atesta esta afirmação o Ministério da Educação quando aprova normativos neste sentido. É exemplo a Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, onde no artigo 2.º, que define os princípios organizadores do regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares, pode ler-se na alínea c: “Qualidade científica-pedagógica dos manuais escolares e a sua conformidade com os objetivos e conteúdos do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares.”

Ainda no artigo 3.º da supracitada lei, alínea b, pode constatar-se que na própria definição de manual escolar está implícito que este recurso é um dos instrumentos relevantes do processo ensino aprendizagem que

visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informações correspondentes aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações para o professor²³.

Dado que todos os manuais escolares estão sujeitos, de acordo com a supracitada Lei, a um regime de avaliação e certificação levadas a cabo por comissões de avaliação, pode ler-se, uma vez mais, no artigo 11.º, que estas, na sua ação supervisora devem atender a diversos critérios, entre os quais se evidenciam a alínea c “conformidade com

²³Visando assegurar a qualidade científico-pedagógica dos manuais escolares e a sua conformidade com as finalidades e conteúdos do currículo nacional e dos programas ou orientações em vigor, o Ministério da Educação, desde 2006, tem vindo a publicar uma panóplia de normativos que definem o seu regime de avaliação, certificação e adoção, girando a problemática da seriação dos manuais escolares à volta dos critérios oficiais, preferências dos professores e características do contexto escolar. No entanto, dados os objetivos do nosso estudo, não abordaremos aqui tais documentos.

os objetivos e conteúdos dos programas ou orientações curriculares em vigor e a alínea d: “qualidade pedagógica e didática, designadamente no que se refere ao método, à organização, à informação e à comunicação”. Amaro (2009, p. 115), num estudo realizado sobre os manuais escolares refere que

se, por um lado, o manual escolar é regulado pelo Estado; por outro, ele regula as práticas pedagógicas de professores e alunos, determinando e orientando o processo de ensino e aprendizagem, bem como os contornos e o ritmo do percurso escolar.

Para além dos suportes legislativos, a ideia do manual escolar como ‘intérprete’ do programa é-nos conferida por autores como Azevedo (1999, p. 91) para quem “o manual funciona, de facto, como um descodificador/retransmissor dos objetivos e orientações oficiais do ensino”, Carvalho (1999, p. 179), que associa aos manuais uma “função recontextualizadora que passa pela concretização, com maior ou menor proximidade, de orientações contidas nos programas da disciplina” ou Pacheco (2007, p. 200) que define manual escolar como “o material curricular de interpretação dos programas, elaborado em conformidade com os objetivos, conteúdos e orientações de uma determinada disciplina, traçados ao nível da prescrição curricular”.

Encarando-se, então, o manual escolar como ‘intérprete’ de um programa, este ganha destaque como objeto de investigação, porquanto, como afirma Cabral, 2005, referenciando Gimeno1991, se torna um portador de grande potencialidade cultural, pedagógica e didática, refletindo os entendimentos dominantes de determinado tempo histórico, plasmados quer pelas modalidades de aprendizagem, quer pelos tipos de saberes que se desejam promover (Vidigal 1994).

Autores como (Castro, 1995; Choppin, 1992; Dionísio, 2000; Richaudeau, 1979; entre outros), que realizaram trabalhos sobre manuais escolares, clarificam que estes dispositivos procuram apresentar os conteúdos essenciais ao ensino e à aprendizagem de uma forma organizada, conduzem os alunos no seu percurso escolar e auxiliam o professor.

Na literatura da especialidade consultada é imputada, ao manual escolar, enorme importância, quer na sua relação com os programas e demais orientações curriculares, quer com o trabalho do aluno e do professor no processo de ensino e aprendizagem, sendo “o meio de ensino mais utilizado no mundo” (Tormenta, 1996, p. 9) e “o meio pedagógico central do processo tradicional de escolarização” (Magalhães, 1999, p. 285).

Para Santo (2006, p. 104), o manual escolar tem de conseguir responder aos desafios da era moderna porque, como refere Hummel (1988, p. 11),

o livro envolve o aluno num processo activo de aprendizagem e não o confina à transmissão de factos. Ensina-o através de uma descoberta guiada. (...) São levantados problemas e o aluno é levado a pensar criticamente, de preferência a memorizar simplesmente os factos, desenvolvendo capacidades de resolução de problemas. O livro envolve o aluno numa larga cadeia de investigação.

Segundo Duarte (2010) o que está em causa para a escola atual e, por conseguinte, também para os manuais escolares,

é o desenvolvimento de atividades onde os alunos possam fazer mais do que limitar-se a receber informação sobre factos, isto é, que sejam chamados a agir, a construir o seu conhecimento, a um nível mais exigente, o da descoberta ou criatividade.

Um dos aspetos interessantes a analisar, pese embora não faça parte dos objetivos desta investigação, é o efeito regulador do manual junto dos docentes. Mira Leal (2008, p. 494), ao abordar esta problemática, conclui que “o processo de adoção dos manuais, apesar de dinâmico e nem sempre isento de dúvidas e hesitações, faz ocasionalmente emergir o papel regulador do manual escolar”. De acordo com esta autora, o manual constitui-se como um recurso potenciador de inúmeros materiais: textos, imagens, questionários, informações sobre os conteúdos e instrumentos de avaliação. Porém, ao correlacionar as conceções dos docentes com a utilização deste auxiliar pedagógico, conclui que esta se traduz “num exercício de análise crítica (...) legitimando a selecção do manual ou o repúdio de materiais e propostas apresentados (...)”. São expostos como argumentos: o facto de os manuais não corresponder aos ‘gostos’ dos docentes ou não estarem adequados aos seus alunos ou aos critérios e preocupações pedagógicas daqueles.

Neste sentido, a autora conclui da observação do processo de análise e adoção de manuais escolares de Português numa escola da Região Autónoma dos Açores, que a conformidade com o programa não constitui o critério determinante na adoção do manual escolar.

O estudo empírico que apresentamos centra-se na análise do manual escolar como ‘intérprete’ e auxiliar de um programa no domínio da escrita, perspectivado à luz das conceções sociocultural e cognitiva da escrita.

Amaro (2009, p. 118) refere que o manual escolar “continua a exercer um forte poder de regulação das práticas pedagógicas tanto na preparação, como na operacionalização das actividades lectivas”. Salientando ainda que “esta atitude é largamente justificada, por um lado, pelo facto de o manual escolar ser imposto pelos normativos legais e, por outro, por facilitar a tarefa do professor que acaba por confiar nos agentes responsáveis pela elaboração destes materiais”.

Síntese

Como abordagens do ensino da escrita, inerentes aos PPEB (2009), evidenciam-se duas concepções: a concepção sociocultural onde a promoção da ação sobre os contextos situacionais ganha relevo e a concepção cognitiva à qual está subjacente a escrita processual.

Valoriza-se o escrever a partir de intenções comunicativas criadas em contexto e a partir de contextos específicos; a criação de ambientes favoráveis à produção da escrita em oficinas de escrita; a criação do ato escritural em ambiente acolhedor e de cooperação, através de um processo interativo aluno-aluno(s)/ professor-aluno(s); a função do professor como um ‘facilitador’ de recursos dos meios informáticos e de materiais de apoio diversificado na elaboração dos escritos e na criação de circuitos de comunicação de escrita, quer interna, quer externa à escola (jornais de parede, de escola, ou locais da Internet - página da escola, blogue da turma ou da escola -, revistas, boletins, livros poderão ser meios de difusão dos escritos dos alunos).

Contrariamente ao que acontecia no programa de Língua Portuguesa de 1991, em que à escrita lúdica e para apropriação de técnicas e de modelos era dada grande relevância, nos atuais programas sobressai uma intencionalidade comunicativa centrada na perspetiva comunicativa da língua interligada com a funcionalidade da escrita.

Os manuais escolares, por assumirem uma natureza reguladora da ação pedagógica, constituem-se objeto de investigação sobre a realidade pedagógica, uma vez que são os principais mediadores entre os programas e os seus agentes diretos: alunos e professores.

Face ao exposto, o nosso estudo pretende averiguar em que medida os manuais escolares da disciplina de Português para o 5.º ano de escolaridade, publicados em 2011, refletem as atuais tendências socioculturais e comunicativas de abordagem à didática da escrita e as orientações para a aprendizagem da escrita subjacentes ao novo programa de Português do 2.º ciclo do ensino básico.

Com o objetivo de procedermos à análise dos manuais, construímos um instrumento de análise de conteúdo que apresentamos, em pormenor, no capítulo seguinte.

Parte II
Metodologia

Capítulo 3

Percorso Metodológico

Introdução

A metodologia expressa o conjunto de procedimentos que sustentam a elaboração de todo um projeto. É, no fundo, a especificação do caminho percorrido ou a percorrer para a sua concretização, estribado num conjunto de procedimentos formais capazes de lhe conferir rigor metodológico.

Lessard-Hebért (1994, pp. 77-78) refere que “a validade interna de um trabalho é reforçada quando o investigador tem a preocupação de descrever a sua metodologia, a fundamentação das escolhas, a explicitação das suas fontes e dos métodos utilizados”.

Em educação a investigação “é uma tentativa disciplinada de responder a questões ou de resolver problemas através da recolha e análise de dados primários com o propósito da descrição, explicação, generalização e previsão” (Anderson, 1990, p. 4).

Ao longo deste capítulo descrevemos o trajeto metodológico percorrido com vista à obtenção, tratamento e análise dos dados recolhidos no decurso da investigação.

Assim apresentamos e fundamentamos as opções metodológicas da investigação realizada, descrevemos o tipo de estudo, justificamos a estratégia e lecionada bem como todos os procedimentos seguidos na construção e validação do instrumento de recolha de dados.

1. Opção metodológica

Neste capítulo, descrevemos e fundamentamos a natureza do estudo: os objetivos, a metodologia e o instrumento de investigação adotados.

Para Quivy e Campenhoudt (1998, p. 186), a escolha do método depende “(...) da sua pertinência em relação aos objectivos (...), às suas hipóteses e aos recursos de que dispomos.” A investigação empírica segue uma metodologia de natureza qualitativa, basicamente no modo de análise documental, uma abordagem valorizada por autores como Vala (1989), Esteves (2006), Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (2008), Bardin (2009), entre outros.

Bogdan e Biklen (1994, p. 18) privilegiam a expressão investigação qualitativa como uma pesquisa que engloba todo o conjunto de estratégias que designamos por

“qualitativas”. A abordagem do tipo qualitativo, segundo Carmo e Ferreira (1998, p. 213), “implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação. Inclui a recolha de dados para (...) responder a questões que lhe digam respeito”. Sabemos, que se, por um lado, há questões que são mais facilmente esclarecidas através dos métodos quantitativos, por permitirem amostras mais amplas e representativas, por outro lado, temos uma realidade única que interessa ao investigador qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994).

Tendo em conta a natureza dos objetivos da nossa investigação, os dados foram invocados por nós baseados quer na literatura da área afim, quer pelos PPEB (2009).

1.1. O *corpus* documental

O *corpus* documental, ou seja, o conjunto dos documentos objeto da análise de conteúdo, foi determinado a partir de critérios norteados pelos nossos objetivos de investigação e circunscreveu-se às propostas de atividades que tiveram como domínio de referência a produção de textos²⁴, em todos os manuais escolares de Português referentes ao 5.º ano de escolaridade, editados no ano letivo 2011/2012.

Dado que pretendemos lidar com informação numerosa e extensa, para classificar o material, de forma a reduzir as muitas palavras do texto a um conjunto de categorias e subcategorias de conteúdo e a realizar inferências válidas a partir desses elementos, utilizamos, como técnica de tratamento de dados, a análise de conteúdo, optando-se por seguir, de forma especial, nas fases a adotar, as orientações propostas por Vala (1989), por Esteves (2006) e por Bardin (2009).

As categorias foram criadas tendo por base um procedimento tendencialmente fechado, assente no nosso quadro teórico ou concetual de abordagem à escrita, e nas orientações programáticas da escrita patente nos PPEB (2009). Posto isto, procedemos à

²⁴De acordo com o exposto no Dicionário terminológico, (2011, p. 138), o texto é “uma “sequência autónoma de enunciados de extensão variável (...), com um princípio e um fim bem delimitados, produzido por um ou vários autores, no âmbito de uma determinada memória textual e de um determinado sistema semiótico (...) e cuja concretização ou atualização de sentido é realizado por um leitor/intérprete ou por um ouvinte/intérprete.”

distribuição dos “artefactos escritos” (Hérbert, Goyette & Boutin, 2008, p. 143) pelas diversas categorias, subcategorias e indicadores.

Na constituição do *corpus* documental, tivemos em conta os princípios da exaustividade, mediante a consideração de todas as perguntas inerentes à produção de textos como tema da própria aula, em todos os manuais escolares anteriormente mencionados. De acordo com o nosso objeto de estudo, os dados foram invocados pelo investigador.

Adotados os procedimentos referentes ao *corpus* documental, conforme já referido, acresce mencionar que a listagem referente aos manuais escolares, adotados pelas diferentes unidades orgânicas do país, no ano 2011/2012, foi cedida pelo Ministério da Educação, com a seguinte indicação: “A referida listagem está organizada por ordem decrescente de adoções, com base na estimativa do número de alunos registados na “Base de Dados de Manuais Escolares” do Ministério da Educação e Ciência”.

Face à informação disponibilizada, temos então a hierarquia dos manuais adotados (Quadro 9). Por uma questão de funcionalidade, identificámos os manuais por ordem alfabética, de A a L.

Quadro 9 - Lista dos manuais de Português
(Informação cedida pelo Ministério da Educação, a 15 de Janeiro de 2012).

Manual	Disciplina	ISBN	Título	Editora
A	Língua Portuguesa	978-972-0-20103-4	Diálogos 5 - Língua Portuguesa	Porto Editora
B	Língua Portuguesa	978-972-47-4402-5	P5 - L. P. 5º ano	Texto Editores, Lda.
C	Língua Portuguesa	978-972-0-20101-0	Dito e Feito 5 - Língua Portuguesa	Porto Editora
D	Língua Portuguesa	978-989-647-274-0	Pretextos 5 - Língua Portuguesa	Areal Editores, SA
E	Língua Portuguesa	978-989-23-1361-0	Etapas 5 - L. P. 5º ano	Asa Editores II, SA
F	Língua Portuguesa	978-972-770-824-6	Português Interativo 5.º Ano	Plátano Editora, Lda.
G	Língua Portuguesa	978-972-761-996-2	Desafios 5.º Ano – Língua Portuguesa	Santillana-Constância
H	Língua Portuguesa	978-972-47-4225-0	Porta-Viagens - L. P. 5º Ano	Texto Editores, Lda.
I	Língua Portuguesa	978-989-647-272-6	Língua Portuguesa 5	Areal Editores, SA
J	Língua Portuguesa	978-989-23-0900-2	Onde moram as palavras - L.P. 5º ano	Asa Editores II, SA
K	Língua Portuguesa	978-972-680-706-3	Mar de Palavras 5 - Língua Portuguesa	Lisboa Editora
L	Língua Portuguesa	978-972-650-884-7	Caminhos da Leitura 5.º Ano	Didáctica Editora, Lda.

Os manuais encontram-se organizados conforme preconizado na Lei n.º 47/2006, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares do programa em vigor, bem como propostas de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens.

Outros recursos didático-pedagógicos de apoio à ação do professor e à realização de aprendizagens dos alunos são apresentados de forma autónoma em relação aos manuais escolares (Quadro 10).

Dos materiais que são propostos para os alunos, há a registar, para além do Manual escolar, a predominância dos cadernos de atividades. O CD-ROM é um outro recurso educativo disponibilizado aos alunos, apenas por seis manuais (A, B, C, D, E e J).

No que se refere aos recursos de apoio à ação do professor, há, de facto, uma panóplia de recursos propostos. Todos os manuais possuem um manual exclusivo do professor, de onde se destacam as faixas laterais com orientações metodológicas, remissões diretas para recursos multimédia ou, na sua maioria, com a resolução dos exercícios propostos.

À exceção de um manual (G), todos possuem uma brochura, sob várias designações (caderno do professor, caderno de apoio ao professor, guia do professor...) onde constam orientações, de acordo com o projeto de cada manual, sobre a anualização do programa, planificação anual, planos de aula, fichas de avaliação, guiões de leitura orientada, etc.

Uma tónica dominante patenteada nestes projetos, por todos os manuais, é o recurso ao formato digital, em CD-ROM ou através do acesso à *internet*, para projeção de atividades interativas articuladas com o manual. O CD áudio também é um recurso utilizado por cinco manuais (B, C, D, H e I).

Quadro 10 – Síntese sobre os recursos relativos aos manuais escolares

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Recursos dirigidos aos alunos	Guião de leitura (obra integral)	√ (oferta)		√ (oferta)								√ (oferta)	
	Caderno de atividades	CEL Escrita	CEL	CEL Escrita	CEL	CEL Escrita	CEL	Fichas de trabalho sobre leitura, CEL e escrita	CEL	Fichas de trabalho sobre leitura, CEL e escrita CEL	Fichas de trabalho sobre leitura, compreensão de texto e expressão CEL e escrita *	CEL √ (oferta)	CEL Fichas de trabalho sobre leitura, CEL e escrita
	Recursos digitais	√	√	√	√	√	√			√	√		
	Guia gramatical				√	√					√ (oferta)		√
	Caderno vocabulário				√ (oferta)								
Brochura acordo ortográfico				√ (oferta)						√ (oferta)			
Recursos dirigidos aos professores	Manual (edição do professor)	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	Anualização do programa	√	√	√	√	√	√			√	√		
	Planificação anual			√	√	√	√				√		√
	Planos de aula	√	√		√	√			√	√	√	√	√
	Fichas de trabalho/avaliação	√	√	√	√	√	√		√	√	√		√
	Dicionário terminológico		√										
	Acordo ortográfico		√						√		√	√	
	Guiões de leitura orientada		√	√	√				√	√			
	CD áudio	√		√	√	√			√	√	√	√	
	CD-ROM	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Orientações curriculares sobre os novos Programas				√						√	√		
CEL – Conhecimento Explícito da Língua													

1.2. Análise categorial

De acordo com Bardin (2009, p. 145), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”. Para o nosso processo de categorização, operação através da qual os dados foram classificados e reduzidos (Esteves, 2006), criámos um sistema de categorias, subcategoria e indicadores (Figura IX), assentes num procedimento tendencialmente fechado, dado que o nosso objeto de estudo se circunscreveu a um quadro teórico referente a abordagens à escrita e a orientações programáticas relativas à escrita nos PPEB.

Para a identificação de cada categoria, subcategoria e indicador foi utilizada uma designação curta (“rótulo”) e criado um código numérico, com aplicação de um sistema de numeração decimal, de modo a permitir que os diferentes dígitos representem diferentes níveis (categoria, subcategoria e indicador).

Procedemos também à definição, por extenso, de cada uma das categorias e subcategorias e respetivos indicadores, bem como à sua ilustração, através de exemplos de unidades de registo, retirados dos dados a analisar.

Considerámos como unidades de contexto, os segmentos de texto mais latos, conforme já referido, as propostas de atividades que tiveram como domínio de referência a produção de textos em cada um dos doze manuais escolares de Português, destinados ao 5.º ano de escolaridade.

Na definição das unidades de registo, ou seja, dos elementos de significação a codificar, resultantes dos segmentos de texto objeto de ‘recorte’, foram utilizadas as unidades de registo semânticas ou temáticas, unidades com significado específico e autónomo, que por vezes assumiam a forma de palavra-chave (exemplos: “individualmente”, “em grupo”, “modelo”, “plano”, “releitura”, “reescrita”, etc.).

Para a codificação dos dados a partir do sistema concebido, foi criada, em formato *Excel*, uma folha para cada manual escolar a analisar. Na vertical, foi colocado o sistema de categorias em análise e na horizontal, ao cimo, o número da página correspondente a cada unidade de contexto relativa às atividades de escrita.

Sempre que na folha ou na grelha relativa a cada manual não constar, ao longo do sistema de análise, a menção relativa a um número (correspondente ao enunciado da pergunta do manual, traduzido em unidade de registo), significa que a mesma não foi considerada pelo(s) autor(es) do respetivo manual escolar.

A validade e a fiabilidade do sistema de categorias foram asseguradas tanto pelo quadro teórico e linhas programáticas do ensino da escrita nos PPEB (2009) como pela opinião de um formador dos PPEB e de uma autora de manuais escolares dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Da categorização das unidades de registo por estes efetuadas, resultou o ajustamento e a clarificação da categoria *tema*, passando a designar-se *questões do quotidiano* e *questões do imaginário*, ao invés de *tema aberto*, *semiaberto* e *fechado*, sem que se tivesse chagado a constituir propriamente um índice de fiabilidade.

A seguir, apresentamos o nosso sistema de categorias de análise, elaborado conforme o quadro teórico e os PPEB (2009) inerente ao domínio da escrita.

2. Explicitação do sistema de categorias de análise

A explanação do nosso sistema de categorias e subcategorias (Quadro 11)

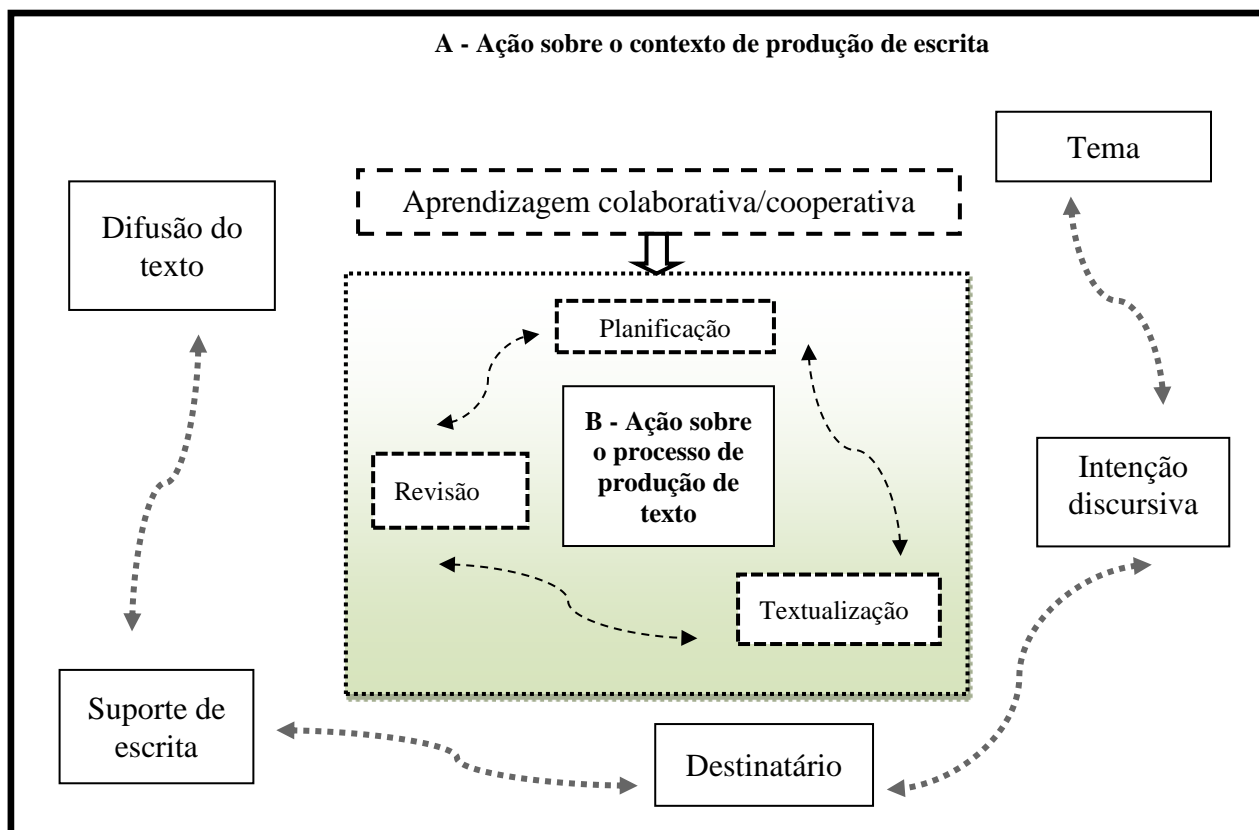


Figura XI – Modelo de análise

encontra-se subordinada ao modelo de análise plasmado na Figura XI, o qual se centra em dois domínios: a ação sobre o contexto de produção de texto e a ação sobre o processo de produção de texto.

Conforme o quadro teórico e os PPEB (2009) relativo ao domínio da escrita, concebemos o nosso modelo de análise de modo a fundir duas concepções de escrita. Por um lado, a perspetiva socioconstrutivista ou sociocultural, nomeadamente no que se refere aos contextos. De acordo com esta perspetiva, escrever implica saber-se o que se escreve, com que intenção se escreve (objetivos), para quem se escreve, como se vai escrever e como se vai proceder à difusão do escrito, sendo a sua operacionalização levada a cabo, de acordo com Barbeiro e Pereira (2007, p. 9), através de estratégias como a “integração de saberes” e de “realização de funções”, estando esta última ligada à própria aprendizagem, como acontece com as funções de registar, de expressar ou organizar o conhecimento, segundo intenções de comunicação específicas (objetivo comunicativo / tipo de texto). Por outro lado, a perspetiva cognitivista expressa na construção do ato escritural do modelo processual de Flower e Hayes (1981) e nos subprocessos que lhe estão inerentes (planificação, textualização e revisão/avaliação), evidenciando-se o caráter recursivo da mesma, transversal a todo o processo.

Interligando a ação sobre os contextos e ação sobre o processo, considerámos ainda a modalidade do trabalho escritural a ter em conta no ato escritural, devendo esta incidir na escrita cooperativa/colaborativa, num primeiro momento, como forma de desbloqueamento de mecanismos criativos e a fruição do texto, enquanto objeto a construir, ao mesmo tempo em que se constitui como situação ideal para a aprendizagem. Nesta senda, acrescenta-se ainda que a escrita cooperativa e/ou em colaboração visa possibilitar a interação e a interajuda, permitindo, em simultâneo, ao professor acompanhar os alunos de forma sistemática, através de uma dinâmica dialógica, propiciadora a uma consciência crítica sobre qualquer momento do ato escritural.

No Quadro 11 sintetizamos todas as categorias e subcategorias que criámos.

Quadro 11 – Sistema de categorias/subcategorias/indicadores

A – Ação sobre o contexto de produção de escrita		
Categoria	Subcategoria	Indicador
1. Tema	1.1. Questões do cotidiano	
	1.2. Questões do imaginário	
2. Intenção discursiva	2.1. Dialogar	2.1.1. Guião de entrevista
		2.1.2. Outros textos conversacionais (criar diálogos na narrativa)
	2.2. Expor	2.2.1. Exposição
		2.3. Descrever
	2.3.2. Espaços	
	2.3.3. Coisas/objetos	
	2.4. Comentar/criticar	2.4.1. Comentário
		2.4.2. Texto de opinião
	2.5. Dar instruções/persuadir	2.5.1. Receita de culinária
		2.5.2. Regras de utilização/normas de conduta
		2.5.3. Aviso lembrete/recado
		2.5.4. Artigo
		2.5.5. Anúncio
		2.5.6. Convite
	2.6. Reformular/reinterpretar/resumir	2.6.1. Paráfrase
		2.6.2. Reconto
		2.6.3. Resumo
2.7. Expressar experiências/sensibilidades e imaginário	2.7.1. Texto narrativo	
	2.7.2. Texto dramático	
	2.7.3. Texto poético	
3. Destinatários	3.1. Internos à escola	3.1.1. Professor
		3.1.2. Turma
		3.1.3. Comunidade escolar
	3.2. Externos à escola	3.2.1. Comunidade de residência (família, meio envolvente)
		3.2.2. Comunidade extra residência (nacional, internacional)
4. Suportes de escrita	4.1. Papel	
	4.2. Eletrónico	
5. Meios de difusão do texto	5.1. Jornal; revista/boletim; coletânea da turma/cartaz...	
	5.2. Internet (página da escola, sítios da internet, blogues...), telemóvel (SMS)	
6. Modalidade do trabalho	6.1. Individual	
	6.2. Colaborativa/cooperativa (par/grupo/turma)	

B – Ação sobre o processo de escrita subprocesso planificação		
Categoria	Subcategoria	Indicador
7. Ativação do conteúdo temático	7.1. A partir de fontes internas	7.1.1. Recurso à memória/atenção
	7.2. A partir de fontes externas	7.2.1. Discursos orais
		7.2.2. Texto escrito
		7.2.3. Imagens
8. Explicitação da informação	8.1. Organização e hierarquização do tópico e dos subtópicos em função dos objetivos	8.1.1. Esquemas de conteúdo
		8.1.2. Mapa conceituais
		8.1.3. Planos-guia
subprocesso textualização		
9. Construção do texto	9.1. Coerência	9.1.1. Progressão temática
	9.2. Coesão	9.2.1. Lexical
		9.2.2. Gramatical
		9.2.3. Pontuação
9.3. Ortografia/acentuação/sinais auxiliares de escrita.		
subprocesso revisão		
10. Revisão / avaliação do texto	10.1. Intervenientes na revisão	10.1.1. O autor
		10.1.2. Pares/grupos/turma
		10.1.3. Professor
	10.2. Instrumentos de apoio à escrita	10.2.1. Gramática, prontuário, dicionário, processador de texto
	10.3. Objeto de análise e reflexão (condensar, suprimir, reordenar, reescrever)	10.3.1. Respeito pelo tema
		10.3.2. Estrutura adequada ao tipo de texto
		10.3.3. Progressão temática/sentido global do texto
		10.3.4. Coesão lexical/gramatical
		10.3.5. Pontuação
		10.3.6. Ortografia/acentuação/sinais auxiliares de escrita.
10.4. Controlo	10.4.1. Durante o processo de escrita	
	10.4.2. Após a conclusão do produto	

A - Ação sobre os contextos de produção de escrita

1. Tema

Quadro 12 – Tema

	Categoria	Subcategoria
A	1. Tema	1.1. Questões do quotidiano
		1.2. Questões do imaginário

Em termos simples, “o tema é aquilo de que se fala, a informação fornecida como ponto de partida por um enunciado [correspondente ao produto, oral ou escrito, de um ato de produção do discurso, efetuado por aquele que fala ou escreve num contexto determinado] ou uma curta sequência de enunciados, com base na qual o leitor leva a cabo, auxiliado por outros organizadores textuais, a operação chamada tematização do texto” (Dicionário terminológico, 2011, p. 141). Nesta operação está implícito selecionar, desde o início, o campo semântico pertinente ao desenrolar do enunciado ou enunciados.

Esta categoria agrupa os excertos das transcrições relativas às subcategorias *Questões do quotidiano* e *questões do imaginário*. A primeira integra temas relacionados com o contexto social, cultural e ambiental próximos do aluno; a segunda categoria refere-se a temas cujos conteúdos tenham a ver com o imaginário narrativo ou lírico, cujos factos acontecem fora do ‘mundo real’. São exemplos de uma e outra subcategoria os seguintes:

1.1. Questões do quotidiano

Escreve um pequeno texto em que digas o que o Natal significa para ti (...).
(Manual B, p. 68)

Imagina que antes de ires para a escola (...) telefonaram do centro de saúde a informar que a consulta para a tua mãe será na próxima quarta-feira pelas 10h30

(...) escreve um recado para a tua mãe. (Manual G, p. 73)

1.2. Questões do imaginário

Em grupo, cria uma narrativa em que as personagens sejam, por exemplo, um pastel de nata, fios de ovos e um bolo-mármore (...). (Manual B, p. 81)

(...) escreve um pequeno texto narrativo que tenha como título “*Ah, se eu pudesse andar na máquina do tempo!*” (Manual C, p. 109)

2. Intenção discursiva

Quadro 13 – Intenção discursiva

A	2. Intenção discursiva	2.1. Dialogar	2.1.1. Guião de entrevista
			2.1.2. Outros textos conversacionais (criar diálogos na narrativa)
		2.2. Expor	2.2.1. Exposição
		2.3. Descrever	2.3.1. Retrato físico e/ou psicológico
			2.3.2. Espaços
			2.3.3. Coisas/objetos
		2.4. Comentar/criticar	2.4.1. Comentário
			2.4.2. Texto de opinião
		2.5. Dar instruções/persuadir	2.5.1. Receita de culinária
			2.5.2. Regras de utilização/normas de conduta
			2.5.3. Aviso lembrete/recado
			2.5.4. Artigo
			2.5.5. Anúncio
			2.5.6. Convite
		2.6. Reformular/reinterpretar/resumir	2.6.1. Paráfrase
			2.6.2. Reconto
			2.6.3. Resumo
		2.7. Expressar experiências/sensibilidades e imaginário	2.7.1. Texto narrativo
			2.7.2. Texto dramático
			2.7.3. Texto poético

A esta categoria estão subjacentes as finalidades da escrita, ou seja, os objetivos com que se escreve, os quais vão determinar o tipo de texto a produzir (Alves Martins & Niza, 1998, p. 168-169).

Conforme propostos pelos PPEB (2009), nos enunciados de escrita devem ser preconizadas atividades, a partir de contextos específicos, que obriguem a uma organização discursiva bem planificada e estruturada com a intenção de dialogar (guião de entrevista; outros textos conversacionais, como por exemplo o diálogo na narrativa); expor (simulação de entrevistas; explicação de um fenómeno; apresentação de factos, definições); descrever (retrato físico/retrato psicológico, espaços, coisas e objetos); comentar, criticar (comentário, texto de opinião); dar instruções, persuadir (receita, regras de utilização, normas de conduta, regulamento, recado, aviso, lembrete, anúncio,

convite); reinterpretar, recontar, resumir (paráfrase, reconto, resumo); exprimir experiências, sensibilidades e imaginário (textos narrativo, dramático e poético).²⁵

Como podemos depreender, há intenções de comunicação, assentes numa tipologia do ponto de vista do discurso, que envolvem um determinado objetivo comunicacional (e um futuro leitor) e que, organizadas numa estrutura interna coerente, implicam a escolha de um determinado tipo de texto (tipologia textual).

Os textos, para além das propriedades fundamentais da textualidade, “apresentam estruturas verbais peculiares, semânticas e formais, e marcas pragmáticas que possibilitam a sua classificação em tipos ou géneros. As características dos tipos ou géneros constituem indicadores importantes para a produção e para a interpretação dos textos” (Dicionário terminológico, 2011, p. 143).²⁶

Na sua globalidade, um texto é constituído por sequências, estruturalmente organizadas por um conjunto de unidades textuais articuladas entre si (dotadas de uma organização interna própria, tanto de ordem formal como semântica) situadas, quer ao nível inferior dos períodos, quer ao nível superior e englobante do texto.

Dado que os textos apresentam, normalmente, uma grande heterogeneidade, o tipo de texto é definido em função da intenção comunicativa, do papel do enunciador e do destinatário, das marcas linguísticas próprias e das sequências que nele predominam: narrar, descrever, expor, argumentar...

A configuração de um texto representa, então, a sua organização global, permitindo classificá-la de diferentes protótipos textuais:

- narrativo;
- expositivo-explicativo;
- descritivo;
- injuntivo-instrucional;

²⁵ Assente nestes pressupostos está também a noção de texto, fazendo-o emergir não só como uma mera sequência de enunciados, mas sobretudo interligado a uma linguística textual, onde o recurso a um contexto (Pereira, 2001, p. 13) e a uma intenção são deliberados.

²⁶ Dado que os textos, conforme refere Pereira (2001, p. 14), são “atravessados por fenómenos linguísticos comuns (embora assumam valores diferentes)”, torna-se necessário cautela na “transposição didáctica” das tipologias textuais. Ainda de acordo com a mesma autora, “enquanto para alguns autores, os tipos de texto são essencialmente fundados em categorias de unidades linguísticas, para outros são mais fundados em super-estruturas e em outras formas de organização global” (p. 14).

Nas últimas décadas, a análise do discurso e a linguística textual têm apresentado diversas classificações dos tipos de texto (protótipos) baseadas em critérios de vária ordem. Um princípio fundamental subjacente a estas classificações é o de que “um género é o que liga um texto a um discurso, o seja, a afirmação de que um texto, sempre singular, está ligado pelo género a uma família de textos” (Dicionário terminológico, 2011, p. 144).

- dialogal-conversacional;
- protótipo textual argumentativo.

Associado à dimensão tipológica, cruzámos os exemplos de géneros orais e escritos, no pressuposto, conforme nos diz Pereira (2001, p. 78), “de que as tipologias textuais não podem só por si fornecer uma base suficientemente lata para permitir a elaboração de progressões.”

Em consonância com as tipologias de texto preconizadas nos PPEB (2009) e as intenções de escrita prescritas para o segundo ciclo do ensino básico, criámos as seguintes subcategorias e indicadores, conforme o nosso sistema de análise.

2.1. Dialogar

Este protótipo conversacional ocorre sempre que entre dois interlocutores mantêm uma conversa, tomando a palavra alternadamente: uma conversa telefónica, uma entrevista, um diálogo do quotidiano com função lúdica, de troca de ideias, de comentários de acontecimentos...

Na escrita, esta tipologia é marcada pela presença de características do oral (repetições, quebras sintáticas...) e pelo uso do travessão e mudança de linha para distinguir a alternância de interlocutor (Amorim e Sousa, 2006).

Nesta subcategoria foram contemplados dois indicadores que exemplificamos abaixo:

2.1.1. Guião de entrevista

Seguindo o método dos teus colegas (...) constrói uma entrevista imaginária à escritora Luísa Ducla Soares (...). (Manual A, p. 198)

(...) Atendendo aos princípios da pertinência e da cortesia, elabora um conjunto de seis perguntas para realizares uma entrevista à responsável pela Biblioteca da escola. No teu caderno, organiza as questões de acordo com o assunto (...). (Manual E, p. 144)

2.1.2. Outros textos conversacionais (criar diálogos na narrativa)

Em trabalho de pares, usa o discurso direto para acrescentares falas ao diálogo (...). (Manual B, p. 104)

Imagina que a mãe Palavra não interrompia a conversa do pai Alfredo com o filho.

Mantendo o mesmo tipo de diálogo entre as personagens, continua a conversa (...). Manual C, p. 20)

2.2.Expor

2.2.1. Exposição

Os textos expositivos/informativos têm como referente a análise de ideias, conceitos e teorias. Estão relacionados com a transmissão e construção de saberes no sentido de expor, explicar e informar de modo a levar o leitor à compreensão da informação exposta, sem emissão de qualquer juízo de valor apreciativo ou depreciativo. Possuem uma linguagem denotativa simples, mas rigorosa.

Inscrevem-se neste protótipo textos explicativos, definições, textos expositivos e explicativos, conferências, relatórios científicos, entre outros.

Como características predominantes dos textos desta tipologia destacam-se: a utilização de vocabulário específico; a omissão de marcas do sujeito enunciador ou de estruturas que evidenciem uma avaliação pessoal (parece-me, a meu ver, na minha opinião...); uso de verbos auxiliares modais (poder, dever...); recurso a analogias ou a comparações; utilização de adjetivos e advérbios para descrever situar, precisar; predomínio do presente do indicativo.

A exposição dos assuntos divide-se em três partes:

- i) a introdução onde são apresentados o tema, os objetivos e a intenção do autor;
- ii) o desenvolvimento onde são expostos os factos, as definições, os exemplos, numa cadeia de interligações lógicas, agrupados em parágrafos, concretizando o que foi anunciado na introdução (Nascimento & Pinto, 2005, p. 136);
- iii) a conclusão onde são focalizados ou destacados os aspetos mais importantes.

Tendo em conta os destinatários dos manuais escolares em questão, apenas considerámos como perentório existir nesta categoria a criação de textos expositivos simples, conforme o exemplo:

Escuta um texto sobre as abelhas. Com o que aprenderes, escreve um texto expositivo.

A introdução poderá ser a seguinte:

As abelhas são insetos importantes na vida do homem. Vivem em comunidade e são muito organizadas.

No desenvolvimento, escreve um parágrafo sobre os tipos de abelhas e as funções que desempenham.

Na conclusão, salienta a necessidade de preservar estes insetos. (Manual I, p. 113)

Organiza as pesquisas feitas sobre Moçambique e escreve um texto informativo.” (Manual J, p. 36)

2.3. Descrever

Os textos descritivos apresentam informações acerca de pessoas/personagens (caracterização física e/ou psicológica), de espaços (físicos, psicológicos ou sociais) e de coisas/objetos.

Como características deste protótipo textual, cujos exemplos apresentamos abaixo, destaca-se: o predomínio de verbos de estado (ser, estar...); o uso do pretérito imperfeito do indicativo ou do presente do indicativo com o intuito de transmitir uma perspetiva durativa; a abundância de adjetivos qualificativos e de advérbios com valor locativo; o recurso a figuras de estilo, como a comparação metáfora, metonímias..., a presença de vários tipos de conectores (e também, finalmente, além disso...).

2.3.1. Retrato físico e/ou psicológico

Faz o retrato físico de cada uma das pessoas representadas nas imagens (Manual A, p. 105)

(...) Seleciona uma imagem e, em trabalho de grupo, faz, por escrito, o retrato físico e psicológico do(s) retratado(s). (Manual F, p. 174)

2.3.2. Espaços

Escreve um texto em que presentes as características da tua sala de aulas a alguém que não a conhece (...). (Manual B, p. 37)

Faz a descrição da paisagem (...). (Manual F, p.182)

2.3.3. Coisas/objetos

Escolhe um objeto e faz a sua descrição (...). (Manual G, p. 128)

(...) descreve o passatempo que considerares mais interessante (...).
(Manual F, p. 47)

2.4. Comentar/criticar

Nesta categoria contemplamos os textos de opinião: o comentário (de um filme, de um livro, de um acontecimento...), a carta de leitor e a carta de solicitação, estando a eles subjacente a argumentação.

Este protótipo textual – texto argumentativo – é caracterizado pela expressão de uma opinião, pela apresentação de uma defesa ou de uma contestação de uma dada tese, onde se exponha um conjunto bem estruturado de opiniões fundamentadas, procurando explicar todas as questões e ideias principais levantadas pelo objeto da análise.

Nesta tipologia salienta-se a abundância de marcadores e conectores discursivos, aditivos, confirmativos, explicativos que articulam com rigor as partes do texto; o recurso preponderante ao presente do modo indicativo; a presença de verbos declarativos como considerar, alegar, declarar, afirmar...; o recurso a verbos que apontam para uma relação entre causa e efeito, como causar, motivar, originar, provocar...; o uso de frases declarativas e interrogativas.

No que respeita à estrutura do texto, os vários parágrafos surgem encadeados, obedecendo à seguinte estrutura:

i) introdução, constituída normalmente por um parágrafo onde é apresentada, de forma clara, a ideia que se pretende defender, a tese;

ii) desenvolvimento, constituído por vários parágrafos, encadeados pelos conectores do discurso, onde são elencados os argumentos e os contra-argumentos que sustentam a tese. Podem constituir argumentos alusões a vivências pessoais, estatísticas, comparações, referência da tradição histórica e/ou religiosa, provérbios... os quais devem ser apresentados por uma ordem gradativa crescente, por oposição aos contra-argumentos, as provas que procuram contrariar a tese, devendo ser apresentados dos mais débeis para os mais fortes e irrefutáveis (Amorim & Sousa, 2006).

iii) conclusão, constituída por um parágrafo onde se retoma a tese inicial, realçando a sua comprovação ou refutação, através de uma demonstração clara.

Apresentamos, de seguida, exemplos desta intenção discursiva:

2.4.1. Comentário

(...) Escreve um breve comentário (com cerca de três parágrafos) sobre essas personagens, os seus comportamentos e as lições que receberam (...). (Manual B, p. 144)

2.4.2. Texto de opinião

(...) Depois da reflexão que fizeste, escreve um texto de opinião sobre o tema «A Solidariedade» (dez linhas) (...). (Manual D, p. 177)

Já assististe a duas representações de textos dramáticos dos teus colegas. Escolhe uma delas e, com a ajuda da avaliação que fizeste, elabora uma representação crítica do que observaste (...). (Manual E, p. 209)

Imagina que fazes parte da organização da festa de fim de ano letivo da tua escola e que é preciso pedir um palco para o efeito. Baseia-te no modelo acima e escreve uma carta ao presidente da junta da tua freguesia. (Manual F, p. 151)

2.5. Dar instruções/persuadir

Dar instruções implica a utilização de um texto de tipo instrucional ou diretivo o qual tem como intenção comunicativa ensinar ou indicar como fazer algo, enumerando e caracterizando as sucessivas operações apresentadas como obrigatórias ou injuntivas (Amorim & Sousa, 2006).

São exemplos deste protótipo textual receitas de culinária, regras de utilização (de instalações, de ferramentas, de software, de trânsito, de medicamentos...), guias, regulamentos, avisos, recados, lembretes, entre outros.

Nesta categoria inserimos também os textos (de acordo com os PPEB) que têm como objetivo dar instruções do ponto de vista persuasivo, despertando a curiosidade do interlocutor, incitando-o à ação, como o convite, o anúncio e o artigo (vertente persuasiva).

Nos textos instrucionais e persuasivos predomina a frase imperativa (com o verbo no imperativo, no presente do conjuntivo ou no infinitivo) e a utilização de conectores temporais (em seguida, depois...), conforme os exemplos seguintes.

2.5.1. Receita de culinária

Chegou a tua vez de fazeres uma receita de Bolo Mármore (...). (Manual E, p. 180)

Escreve numa folha uma receita que saibas confeccionar (...). (Manual K, p. 218)

2.5.2. Regras de utilização / normas de conduta

Escreve instruções sobre um destes temas, (...)

- Como ser um bom amigo.
- Como se tornar um bom leitor.
- Como melhorar o ambiente na sala de aula. (Manual A, p. 209)

2.5.3. Aviso/lembrete/recado

(...) o concerto a banda previsto para a véspera de Natal foi cancelado. Redige o aviso que foi afixado à porta da sala de espetáculos. (Manual A, p. 141)

Imagina que os tratadores das tartarugas marinhas lhes deixaram um lembrete, em alto-mar, com informações úteis, (...). Redige esse lembrete. (Manual D, p. 87)

Constrói recados para as seguintes situações:

- O Carlos avisa a mãe de que vai estudar com um amigo e de que, possivelmente, chegará tarde a casa.
- O Rui avisa o irmão de que uma amiga lhe telefonou e deixou o seu contacto. (Manual I, p. 159)

2.5.5. Anúncio

Faz um anúncio para divulgares um espetáculo teatral (...). (Manual F, p. 141)

2.5.6. Convite

Imagina que o coelho e ChiphaDzuwa querem convidar os amigos para a festa do seu casamento. (...) redige esse convite. (...). (Manual H, p. 66)

(...) envias dois convites: um dirigido a um amigo; o outro a um professor. Redige-os (...). (Manual A, p. 193)

2.6. Reformular, reinterpretar, resumir

Dado que esta categoria aparece nos PPEB (2009) com uma intenção comunicativa autónoma, foi-lhe dado aqui relevo, considerando os indicadores mencionados no respetivo programa: paráfrase, reconto e resumo.

A paráfrase consiste em referir o conteúdo de uma frase ou de um texto reformulando-o e reescrevendo-o, mas conservando, o quanto possível, a sua equivalência semântica e formal.

Os objetivos da paráfrase são a explicação, a compreensão e a interpretação de um dado enunciado e do texto parafraseando ou a sua recriação e imitação criativa (Dicionário terminológico, 2011, p. 141).

Recontar é tornar a contar o texto, reescrevendo-o de forma coerente e completa, por palavras do próprio, sem lhe alterar o sentido, podendo, no entanto, ser-lhe adicionado alguns pormenores ou comentários.

Para Nascimento e Pinto (2005, p. 143) resumir um texto significa reproduzir com fidelidade, no mais curto espaço possível, as ideias ou factos essenciais do texto que condensa, bem como as relações lógicas entre essas mesmas ideias. Estes autores identificam duas competências exigidas pelo resumo (2005, pp. 144-145):

- a compreensão da estrutura global do texto a produzir, a qual se manifesta na apresentação de todas as ideias fundamentais do texto tido como fonte, na manutenção

da relação lógica entre as ideias fundamentais e na expressão da semântica respeitante ao tema (palavras e conceitos específicos inerentes ao desenvolvimento do tema);

- a contração da informação expressa num discurso correto nos planos lexical, morfológico, sintático e ortográfico.

Apresentam-se abaixo alguns exemplos desta intenção discursiva:

2.6.1. Paráfrase

(...) Faz a paráfrase da sinopse acima (...). (Manual D, p.165)

Faz uma paráfrase da fala da formiga (...). (Manual I, p. 71)

2.6.2. Reconto

Faz o reconto da história, tendo em atenção as ideias principais já assinaladas (...). (Manual G, p. 45)

Reconta a história que a velha contou ao pintor (...). (Manual J, p. 52)

2.6.3. Resumo

Ouve atentamente a gravação de outro conto tradicional e, de seguida, resume-o por escrito, de acordo com estes passos: (...). (Manual A, p. 81)

Continua o resumo do texto (...). (Manual F, p. 207)

2.7. Expressar, experiências, sensibilidade e imaginário

O texto narrativo tem como principal objetivo relatar um evento ou uma cadeia de eventos (factuais ou ficcionais) com predominância i) de verbos que indicam ações, usados no pretérito perfeito do indicativo ou no presente do indicativo; ii) da utilização do pretérito imperfeito do indicativo para iniciar a narrativa ou para descrever as personagens, os locais e o tempo da ação; iii) recurso a deícticos de tempo e de espaço; uso frequente de conectores temporais (quando, depois, um dia, antes, seguidamente, até que, logo que, no momento seguinte...); iv) da presença de conectores de causa/consequência: assim, por esse motivo, porque, pois, porquanto, dado que, por causa de, já que, visto que... (Amorim & Sousa, 2006).

São exemplos de géneros escritos desta tipologia, narrativas de factos: (memórias, (auto)biografias, reportagens, relato de eventos, de viagens, de experiências

personais...) e narrativas de ficção (conto maravilhoso, fábula, lenda, narrativa de aventuras, narrativa de ficção científica, conto mítico, romance, romance histórico, entre outros.

O texto dramático é constituído por um texto principal, composto pelas falas das personagens em discurso direto e por um texto secundário (ou didascálico) que se destina ao leitor, ao encenador da peça ou aos atores.

É composto pela listagem inicial das personagens; pela indicação do nome das personagens no início de cada fala; pelas informações sobre a estrutura externa da peça (divisão em atos, cenas ou quadros); pelas indicações sobre o cenário e guarda-roupa das personagens e pelas indicações sobre a movimentação das personagens em palco, as atitudes que devem tomar, os gestos que devem fazer ou a entoação de voz com que devem proferir as palavras.

O texto dramático é concebido, na generalidade, para ser representado, assumindo, a designação de peça de teatro.

Apresentamos abaixo alguns exemplos:

2.7.1. Texto narrativo

Em grupo, cria uma narrativa (...). (Manual B, p. 81)

Constrói uma narrativa em trabalho de grupo, seguindo (...). (Manual H, p. 44)

2.7.2. O texto dramático

Transforma um texto narrativo num texto dramático, de acordo com o seguinte guião: (...). (Manual A, p. 146)

(...) escreve, em trabalho de pares, um pequeno guião de dramatização de uma conversa entre um egípcio e um grego sobre a origem do teatro. (...). (Manual B, p. 197)

2.7.3. Texto poético

À semelhança das quadras apresentadas, escreve outras (...). (Manual G, p. 39)

Escreve uma estrofe, à maneira das que acabaste de ler, com versos com o mesmo número de sílabas métricas, em que presentes os teus tesouros. (...). (Manual C, p. 163)

3. Destinatários

Quadro 14 – Destinatários

A	3. Destinatários	3.1. Internos à escola	3.1.1. Professor
			3.1.2. Turma
			3.1.3. Comunidade escolar
		3.2. Externos à escola	3.2.1. Comunidade de residência (família, meio envolvente)
			3.2.2. Comunidade extra residência (nacional, internacional)

Em situação escolar, o destinatário mais frequente dos textos é o professor pelo estatuto do poder implícito que o sistema lhe confere. Na maioria das vezes, o aluno escreve e o professor corrige/avalia. Nesta situação, Cabral (1994, p. 120, citando Halté, 1981, p. 30) refere que “o aluno recebe um pedido centrado sobre o contexto – o tema da redacção – e obtém uma resposta sobre o código – a avaliação da sua forma de escrita.”

Para contrariar esta falta de valor comunicativo das situações de escrita, a promoção/divulgação dos textos, com uma função real de comunicação ganhou veemência fazendo-se jus ao conceito piagetiano de socialização dos textos, ou seja, a sua inserção numa situação real, quer seja interna à escola, quer externa à mesma, sujeita a um *feedback* que já não é só o do professor. Nestes sentido, o programa preconiza que os textos escritos sejam produzidos tendo em conta leitores reais. Ao escreverem, os alunos têm de tomar decisões sobre o que vão dizer, considerando quer os destinatários dos escritos, quer as finalidades visadas.

Neste contexto, criámos subcategorias com indicadores respeitantes quer ao meio imediato do aluno, a própria escola onde este se insere e onde figuram o seu professor, a sua turma ou outras turmas da mesma comunidade educativa, quer destinatários externos à escola, desde colegas de outras escolas, quer ainda à comunidade envolvente (referente ao bairro, à freguesia, à cidade) ou à comunidade extra residência (nacional e internacional) onde, por exemplo, através da *Internet* ou outro meio se encontram novos recetores e se alargam as possibilidades de comunicação.

3.1. Internos à escola

3.1.1. Professor

Foi assumido neste indicador que sempre que não houvesse a indicação de qualquer outro destinatário, seria considerado que o escrito se dirigiria ao professor.

3.1.2. Turma

Apresentem-nas à turma. (Manual G, p. 39)

Apresenta o texto à turma (...). (Manual J, p. 57)

3.1.3. Comunidade escolar

(...) o convite que eles vão enviar aos colegas de escola. (Manual E, p. 79)

(...) o aviso que a Direção da Escola poderá colocar no átrio da tua escola (...). (Manual I, p. 122)

3.2. Externos à escola

3.2.1. Comunidade de residência (família, meio envolvente)

(...) publica o resultado no jornal da escola. (Manual C, p. 31)

(...) escreve uma carta ao presidente da junta da tua freguesia. (Manual F, p. 151)

3.2.2. Comunidade extra residência (nacional, internacional)

Escreve o texto do e-mail que enviarias à empresa Science4you (...). (Manual F, p. 247)

4. Suportes de escrita

Quadro 15 – Suportes de escrita

A	4. Suportes de escrita	4.1. Papel
		4.2. Eletrónico

Nesta categoria criámos duas subcategorias, ora se escreve em suporte de papel, ora se escreve em suporte eletrónico, usando para tal um processador de texto.

4.1. Papel

Faz os registos no teu caderno diário. (Manual F, p. 125)

Sempre que não haja, no enunciado da pergunta, qualquer indicação expressa sobre o suporte de escrita do texto, considerámos o suporte de papel, nomeadamente o caderno diário.

4.2. Eletrónico

Redige uma história de uma página, em processador de texto (...). (Manual D, p. 75)

Ouve a gravação e colabora na passagem à escrita das perguntas e dá as respostas, de preferência em suporte informático. (...). (Manual F, p. 257)

(...) Façam uma apresentação em *PowerPoint* da vossa pesquisa. (Manual J, p. 55)

5. Meios de difusão do texto

Quadro 16 – Meios de difusão

A	5. Meios de difusão do texto	5.1. Jornal; revista/boletim; coletânea da turma/cartaz...
		5.2. Internet (página da escola, sítios da internet, blogues...), telemóvel (SMS)
	6. Modalidade do trabalho	6.1. Individual
		6.2. Colaborativa/cooperativa (par/grupo/turma)

Espera-se que o professor, neste contexto, desempenhe um papel de ‘facilitador’ na promoção e circulação das produções escritas. Tendo por base uma conceção de linguagem escrita que proporcione e fomente o desenvolvimento cultural, alicerçado numa produção contextualizada em práticas de literacia, criámos como meios de difusão dos escritos o jornal; revista/boletim; coletânea da turma, cartaz, entre outros, e os

meios eletrónicos (*Internet*: página da escola, sítios da internet, blogues...), telemóvel (SMS).

5.1. Jornal; revista/boletim; coletânea da turma cartaz...

(...) um anúncio para publicar num jornal (...). (Manual B, p. 169)

(...) publica o resultado no jornal da tua escola. (Manual C, p. 31)

Compila num livro as receitas apresentadas. (Manual G, p. 141)

5.2. Internet (página da escola, sítios da internet, blogues), telemóvel (SMS)

(...) tivesse enviado um *e-mail*, (...) (Manual A, p. 57)

Escreve também o texto de uma mensagem de telemóvel (SMS) para informares (...). (Manual C, p. 174)

(...) a fim de ser publicado na página da internet da tua escola. (Manual D, p. 188)

6. Modalidade do trabalho

Quadro 17 – Modalidade de trabalho

A	6. Modalidade do trabalho	6.1. Individual
		6.2. Colaborativa/cooperativa (par/grupo/turma)

Uma das metodologias propostas pelos PPEB (2009) é a implementação de estratégias de produção interativa da escrita na sala de aula, de forma a incentivar e a desenvolver a escrita “partilhada e em cooperação” (p. 35), a qual pode ocorrer em qualquer momento do processo de produção, desde a escolha do assunto e dos primeiros esboços às fases de revisão, transformando a colaboração num instrumento de aprendizagem.

Nesta categoria, pretendemos averiguar quais as modalidades de trabalho propostas.

6.1. Individual

(...) conta por escrito (...). (Manual A, p. 40)

Escolhe um dos objetos perdidos pelos poetas e escreve um anúncio (...). (Manual B, p. 169)

Imagina as aventuras das cores na procura (...). (Manual C, p. 120)

6.2. Colaborativa/cooperativa (par/grupo/turma)

Com estas personagens, em grupo, imagina uma história (...). (Manual E, p. 129)

Em grupo, constrói um texto dramático (...). (Manual H, p. 207)

B - Ação sobre o processo de escrita

Na ação sobre o processo pretendemos analisar se as atividades de escrita propostas nos diferentes manuais obedecem a uma análise processual da escrita conforme proposto na literatura abordada, em particular o modelo de Flower & Hayes, (1981) e nos PPEB (2009).

Por uma questão de análise de dados e para percebermos que subprocessos de escrita estão implícitos em cada ato escritural, cada um destes foi tratado *de per si*.

No entanto, dada a natureza interativa do processo e o seu carater recursivo, estes não podem ser considerados como fases, “no sentido de que ocorrem linearmente, mas antes como actividades que, em diferentes momentos, com maior ou menor intensidade e em relação a diferentes níveis textuais, ocorrem quando se escreve” (Carvalho, 2001, p. 61).

Ação sobre o processo de escrita: planificação

Numa estrutura hierárquica, esta componente do processo de escrita implica subprocessos vários os quais foram considerados no nosso modelo de análise.

Quadro 18 – Subprocesso planificação

	Categoria	Subcategoria	Indicador
B	7. Ativação do conteúdo temático	7.1. A partir de fontes internas	7.1.1. Recurso à memória/atenção
		7.2. A partir de fontes externas	7.2.1. Discursos orais
			7.2.2. Texto escrito
	8. Explicitação da informação	8.1. Organização e hierarquização do tópico e dos subtópicos em função dos objetivos	7.2.3. Imagens
			8.1.1. Esquemas de conteúdo
			8.1.2. Mapa conceituais
		8.1.3. Planos-guia	

7. Ativação de conteúdo temático

Com a categoria “ativação de conteúdo”²⁷ pretendemos averiguar quais as fontes utilizadas para ativar o conteúdo temático, se fontes internas, como a memória/atenção/criatividade, baseadas em conhecimentos que o sujeito possui acerca do assunto, do tipo de texto e do destinatário da comunicação (Carvalho, 2001, p. 61); se as fontes externas, como os discursos orais, textos escritos, imagens, entre outros.

Os discursos orais (entrevistas, reportagens, notícias, canções, etc.) podem decorrer quer de ações desenvolvidas pelos próprios alunos, presencialmente ou pelo contacto com outrem, quer pelo recurso a suporte digital.

No que concerne ao recurso da leitura, a sua ação pode ser consequente, quer de textos lidos e explorados na aula, existentes nos próprios manuais do aluno, quer decorrentes de pesquisas de documentos da *Internet* ou de enciclopédias ou outros livros, relacionados com as temáticas afins.

De acordo com o nosso modelo de análise, considerámos a palavra imagens, enquanto instrumento didático (termo aglutinador para os suportes icónicos fotografias e/ou desenhos) com uma função metalinguística, tendo como principal fonte de informação propor questionamento e reflexão.²⁸

²⁷ Designação utilizada por Barbeiro e Pereira (2007, p. 20) ou “geração de ideias”, designação usada por Carvalho (2001, p. 61).

²⁸Para Cabral (2005, p. 64) os suportes icónicos revelam uma função importante como parte do processo de construção do conhecimento, funcionando, ora como instrumento heurístico, tendo em vista aprimorar

Pese embora tenhamos enveredado por estes dois processos de recolha de informação, não será demais reforçar a ideia de que esta componente do processo de produção de texto também poderá decorrer de um processo de associação, ou seja, “a recolha de determinada informação pode dar origem ao acesso a nova informação que com ela se encontre relacionada” (Carvalho, 2001, p. 61), emergindo não de forma linear, mas através de uma interação dinâmica entre os elementos envolvidos (Kucer, 1985, referenciado por Carvalho, 2001, p. 61). Para este autor, essa informação encontra-se hierarquicamente organizada em estruturas complexas, denominadas de *schemata*, as quais demonstram o conhecimento que o indivíduo tem sobre objetos, situações, eventos e procedimentos que devem ser levados a cabo quando se recolhe, interpreta e organiza a informação, daqui resultando a pertinência ou não do que se pretende expor no contexto da situação de comunicação.

7.1. A partir de fontes interna

7.1.1. Recurso à memória/atenção/criatividade

Imagina que a bruxinha (...). (Manual A, p. 57)

Procura imaginar o que Isabel terá encontrado dentro da casinha. (...). (Manual C, p. 55)

7.2. A partir de fontes externas

7.2.1. Discursos orais

Ouve atentamente a gravação de outro conto tradicional e (...) resume-o (...). (Manual A, p. 81)

Reconta por escrito o conto que escutaste. (...). (Manual E, p. 38)

um conceito, ora como elemento unificador do material linguístico incluído no manual. A estes aspetos a autora (p. 65, citando UNESCO, 1976) acrescenta ainda o facto de poderem sublinhar os elementos culturais correntes ou então de despertarem o sentido estético do leitor.

De acordo com as categorias de suportes icónicos mais usados nos manuais, destaque-se, conforme afirma Cabral (2005, p. 65), as fotografias, os desenhos, os esquemas, os mapas concetuais e os gráficos.

7.2.2. Texto escrito

Pesquisa informações sobre uma figura pública (...). (Manual A, p. 123)

Pesquisa informações acerca do autor e redige uma breve biografia (...). (Manual C, p. 138)

7.2.3. Imagens

A partir das imagens (...). (Manual A, p. 40)

Inventa uma história diferente (...) a partir dos elementos apresentados na imagem. (Manual D, p. 69)

8. Explicitação da informação

A explicitação da informação tem em vista a metodização do conteúdo exposto.

Para esta categoria foi criada uma subcategoria e três indicadores.

8.1. Organização e hierarquização do tópico e dos subtópicos em função dos objetivos

Esta subcategoria diz respeito à organização do conteúdo (Barbeiro & Pereira (2007, p. 20) ou à organização das ideias (Carvalho, 2001, p. 62), a qual tem em vista agrupar, de algum modo, os elementos listados, de forma a facilitar a visualização de dados e a colocar em evidência a estrutura e as relações lógicas de determinado conteúdo.

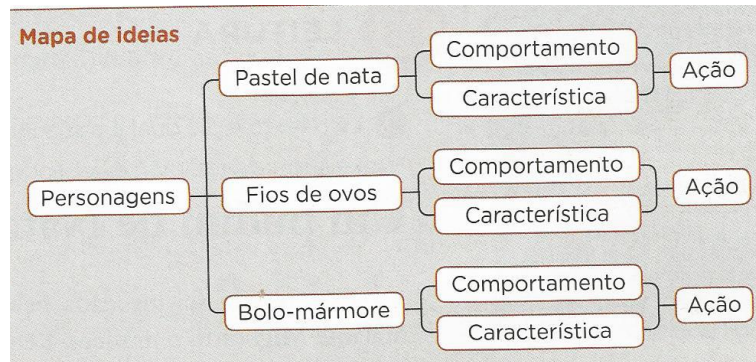
Foram privilegiados três modos de organização da informação: os esquemas de conteúdo, os esquemas conceptuais e os planos-guia.

8.1.1. Esquemas de conteúdo

Conforme já focámos anteriormente, a construção deste tipo de organização da informação é válido não só para as aprendizagens significativas inerentes ao enriquecimento do léxico (sinónimos, antónimos hiperónimos, perífrases, entre outras como também para desenvolver a capacidade de estabelecer princípios organizadores

das informações que forem resultando quer da informação proveniente das fontes internas, quer das externas, quer ainda da interação com o grupo turma.

(...) Preencham o mapa de ideias sobre as personagens e as suas funções
(...). (Manual B, p. 81)



Com certeza que tens muitos amigos, mas já pensaste no que é a amizade?
Reflete um pouco sobre:

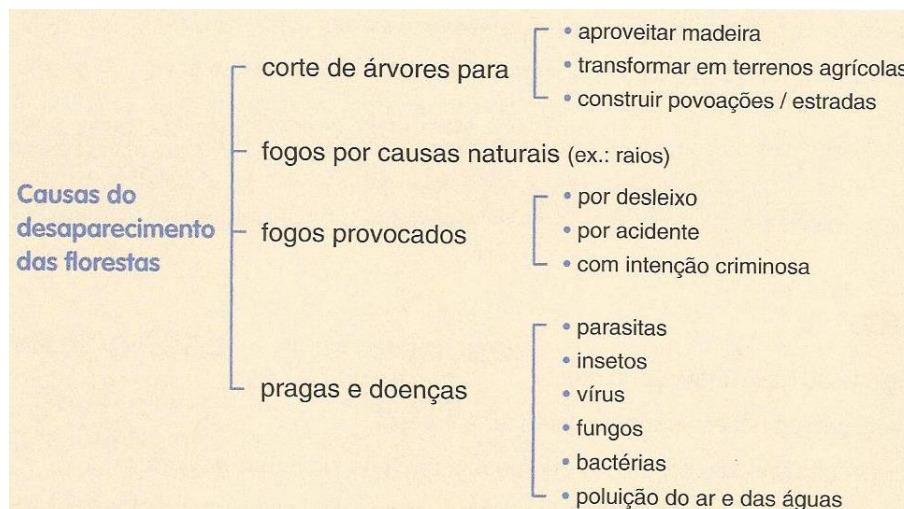
- o que é ser amigo de alguém;
- o que esperas que esse amigo faça para merecer a tua amizade;
- como deves retribuir;
- quando é que consideras que uma amizade acaba.

Escreve um texto sobre o assunto. (Manual G, p. 42)

8.1.2. Mapa conceituais

O recurso esquemático a mapas conceituais tem como objetivo representar relações significativas entre conceitos na forma de preposições, relativas ao tratamento hierárquico de determinado tópico, de modo a formar uma unidade semântica (Novak & Gowin, 1984). Os conceitos mais gerais e mais inclusivos são posicionados no topo do mapa e os conceitos cada vez mais específicos, menos inclusivos, colocados gradativamente abaixo destes.

A partir do esquema que apresentamos abaixo, redige um texto (...).
(Manual A, p. 206)



8.1.3. Planos-guia

A utilização do plano-guia de um texto permite hierarquizar a informação do processo textual do discurso a produzir, desde a introdução à conclusão, conforme o tipo de texto considerado. Este poderá ser facultado pelo professor ou poderá, tendo em conta os modelos cognitivos ou de processamento da informação, ser promovido junto dos alunos através de estratégias de ensino que privilegiem a aplicação de modelos de referência, ou seja, às estratégias que dão lugar à aquisição de conhecimentos através do cumprimento de instruções.

Observa a imagem à direita e escreve um relato subordinado ao tema que consta do bloco de notas do rapaz. (3 bombeiros salvam gato de telhado!)

Planificação

Numa folha de rascunho, escreve palavras ou expressões soltas que respondam às seguintes perguntas sobre o acontecimento (Quem? Onde? O quê? Como? Quando? Porquê?)

Produção de texto

Ainda na folha de rascunho, transforma as ideias (...) num texto que respeite as seguintes partes:

Situação inicial (...)

Complicação (...)

Resolução (...)

Revisão

Relê o texto e faz as correções necessárias, observando os seguintes aspetos:

- A minha história faz sentido?
- Falta algum dado importante?
- Organizei o texto em parágrafo (assinalei com espaço inicial) e períodos?

- As frases estão devidamente articuladas?
- Pontuei as frases?
- Os tempos verbais são adequados?
- Há concordância (sujeito/verbo; nome/adjetivo; etc.)?
- Há erros de ortografia, de acentuação ou de translineação?
- Há palavras repetidas desnecessariamente?
- Posso usar um vocabulário mais variado e mais expressivo?*
- A minha caligrafia é clara?
- Respeitei as margens da página?
- Atribuí um título sugestivo ao meu texto?

Reconfiguração

Passa a limpo o texto que escreveste e ilustra-o com um desenho ou com uma fotografia. (Manual F, p. 62)



Escrever uma história a partir de uma imagem

Observa com atenção ambos os quadros.

Seleciona aquele de que mais gostas para, a partir dele, criares uma história.

Planifica o teu texto de acordo com estas frases:

- na introdução, apresenta a personagem em termos gerais, indicando como se chama e onde vive;

- no desenvolvimento, imagina um episódio ou uma aventura que lhe tenha acontecido, referindo os problemas que teve, quem falou com ela e quem a ajudou;

Na conclusão, diz como tudo terminou.

Revê o teu texto: vê se a história está contada com clareza e se escreveste com correção. (...). (Manual I, p. 176)

Faz o resumo do segundo parágrafo do texto em 70-85 palavras.

1.º passo

Copia o quadro para o teu caderno e regista as **informações principais**.

Família de rena (...) Associações ao Natal (...) Habitat (...) Características (...) Alimentação (...) Acasalamento e reprodução (...) Crias (...) Períodos de vida (...)

2.º passo

Escreve o resumo, seguindo as informações do quadro.

Usa uma linguagem objetiva (usa a 3.ª pessoa e as frases declarativas, não dê nenhuma opinião nem acrescentes nenhuma informação). Vai contando as palavras de dez em dez.

3.º passo

Revê o teu resumo, confirmando as informações principais, registadas no quadro, a linguagem objetiva e a correção linguística. (Manual B, p. 73)

Ação sobre o processo de escrita: textualização

O subprocesso da textualização corresponde, no nosso modelo de análise, à construção linguística do que foi exposto no subprocesso da planificação, organizando e

hierarquizando, em diferentes parágrafos, a progressão temática e a continuidade de sentido entre as frases, construindo mecanismos que assegurem a coerência e coesão textual e respeitando as convenções (orto)gráficas, acentuação e sinais auxiliares da escrita²⁹.

Quadro 19- Subprocesso textualização

B	9. Construção do texto	9.1. Coerência	9.1.1. Progressão temática
		9.2. Coesão	9.2.1. Lexical
			9.2.2. Gramatical
			9.2.3. Pontuação
10.3. Ortografia/acentuação/sinais auxiliares de escrita.			

9. A construção do texto

Nesta categoria pretendemos ter em conta a construção linguística da superfície textual.

De entre as propriedades da textualização, destaca-se, como componente linguística essencial, a conectividade (Mateus, Brito, Duarte & Faria, 1994).

Um texto para se constituir como unidade estruturada, os seus elementos linguísticos deverão estar ligados de modo significativo – coesão – e manter uma ligação clara com o contexto extralinguístico no qual o texto é produzido e interpretado – coerência (Amorim & Sousa, 2006, p. 72), formando um todo com sentido.

9.1. Coerência

Segundo Amorim e Sousa (2006, p. 77), a coerência de um texto depende de dois fatores: do nosso conhecimento do mundo (coesão lógico-conceitual, interna ao texto) e da sua adequação ao contexto comunicativo (coesão pragmático-funcional, relação texto-situação).

²⁹ Este subprocesso é caracterizado sobretudo pelas chamadas “operações locais” (Amor, 1994, p. 112) sobre as quais recaem as **microestruturas** semânticas e estilístico-formais do texto, de acordo com os ensinamentos da *elucutio* (elocução), “a terceira operação da retórica, que trata da expressão linguística e estilística dos pensamentos e dos argumentos proporcionados pela *inventio* e ordenados na sintagmática textual em macroestruturas pela *dispositio*” (Dicionário terminológico, 2011, p. 157)

No que toca à coerência lógico-concetual, de acordo com as mesmas autoras, são três os princípios que tornam um texto coerente:

i) o princípio da não contradição: no desenvolvimento de um texto não deve ser introduzido nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou contraposto por uma situação anterior ou dedutível desta por uma inferência.

ii) o princípio da não tautologia (ou da progressão): um texto não deve ser nulamente informativo, devendo o seu desenvolvimento ser acompanhado de um acréscimo semântico constantemente renovado, subordinado uma ordem lógica entre tema e rema. Relacionado com este princípio está a informação pertinente, que tem a ver com a explanação de ideias claras e relevantes, as quais desempenham um papel importante na análise do discurso.

Porém, de acordo com Maingueneau (1997, p. 77), na maioria das vezes, o termo pertinência é usado “quando se quer caracterizar a relação entre um enunciado e a situação na qual ele se inscreve: designa-se por pertinente um enunciado apropriado ao seu contexto” (que é produzido por um locutor que se dirige a outrem no momento e no lugar convenientes). Este mesmo autor (1997, p. 77, citando Sperber & Wilson, 1989), refere que “quanto mais as informações de um enunciado modificarem o contexto, tanto mais este enunciado é pertinente.” De acordo com os mesmos autores, referenciados por Maingueneau (1997, p. 77), isto acontece “sobretudo com a ajuda de inferências que o co enunciador tira fazendo interagir as novas informações que o enunciado traz com as informações já adquiridas”. A pertinência será, então, “uma propriedade que deriva da interação entre um enunciado e um recetor dotado de uma determinada enciclopédia e inserido numa concreta situação comunicativa” (Dicionário terminológico, 2011 p. 134).

iii) o princípio da relevância: que determina que entre os diferentes enunciados, apresentados sequencialmente, se estabeleçam relações de diversa ordem, com condições cognitivas ligadas ao nosso conhecimento do mundo ‘real’.

A coerência pragmático-funcional, por sua vez, prende-se com os atos ilocutórios produzidos (intenção do locutor ao proferir determinado enunciado), os quais deverão estar ligados ao contexto da situação, de modo a que o interlocutor perceba a intenção comunicativa do locutor, seja ela implícita ou explícita. A coerência pragmática-funcional é a que resulta da articulação do texto com a situação em que surge.

Nesta subcategoria apenas foi observado um indicador: o princípio da progressão temática³⁰.

9.1.1. A progressão temática

Com este indicador pretendemos averiguar se são dados aos alunos informações que os conduzam na progressão temática de um texto.

São exemplos da progressão temática:

(...) redige uma curta biografia, orientando-te pelo quadro (...)

Assim, numa biografia deve constar:

- a data e o local onde a pessoa nasceu;
- o sítio (ou sítios) onde viveu;
- a profissão ou ocupação;
- os trabalhos/realizações em que se distinguiu (livros, filmes, pinturas, feitos desportivos, gestos heroicos, obras de solidariedade...);
- acontecimentos significativos;
- a data da sua morte (se já tiver morrido, é claro!...). (Manual A, p. 122)

Escreve o relato de uma vista de estudo ou de um passeio que tenhas realizado. (...). Podes ainda orientar-te pelos tópicos seguintes, que listam as informações obrigatórias que deves incluir no teu relato: (...)

Organiza bem as ideias, utilizando palavras e expressões como as seguintes:

- a. os objetivos da vista de estudo;
- b. a hora, o local, da partida e o meio de transporte utilizado;
- c. os participantes;
- d. os locais visitados – o que viste e aprendeste;
- e. o estado de espírito dos participantes;
- f. a avaliação final – Foi interessante? Correu bem? Valeu a pena? (Manual A, p. 122)

Começa a escrever o texto (...)

³⁰“Introdução de informação nova que ocorre constantemente no discurso e no texto, mediante as relações instituídas entre o tema e o rema (tema constante e novas informações remáticas, conversão do rema em tema do enunciado seguinte e assim sucessivamente; subdivisão do rema; salto temático) (Dicionário terminológico, 2011, p. 141)”.

Começa o teu texto por apresentares as personagens, referindo-te também ao lugar onde se encontram.

Redige um segundo parágrafo, onde vais descrever esse espaço. Procura usar adjetivos expressivos que ajudem os leitores a “ver” esse lugar.

No terceiro parágrafo faz o retrato das personagens. Procura apresentar aos teus leitores algumas relações e sentimentos entre as personagens.

No quarto parágrafo, introduz uma peripécia (...).

(...). (Manual E, p. 129)

9.2. Coesão

A coesão textual, “termo que designa os mecanismos linguísticos que na linearidade do texto instituem a continuidade do sentido entre os diversos elementos da estrutura de superfície textual” (Dicionário terminológico, 2011, p. 139), envolve processos léxico-gramaticais onde se destacam:

i) a coesão lexical, que assenta na relação entre as palavras;

ii) e a coesão gramatical que faz uso de mecanismos como a coesão frásica, a coesão referencial (cadeias de referência), a coesão interfrásica e a coesão temporal.

De acordo com Amor (1994, p. 117), um outro aspeto que serve para tornar um texto coeso é efetuar uma pontuação adequada, ao nível da frase e do discurso.

Esta subcategoria, subdivide-se em três indicadores que pretendemos averiguar se surgem ao longo do subprocesso da textualização.

9.2.1. Lexical

A coesão lexical (Mateus, Brito & Faria, 1994) tem a ver com a seleção de palavras adequadas por meio de mecanismos de repetição (reiteração), ou seja, pela utilização de uma mesma unidade lexical ou expressão do texto, verificando-se total identidade de traços semânticos, ou através de processos de substituição, em que as unidades lexicais e expressões se fazem com base em relações de semelhança (sinonímia), de oposição (antonímia); de hierarquia (hiperonímia/hiponímia) ou de parte/todo (holonímia, meronímia).

Outros elos de coesão lexical são a rede semântica ou campo associativo (conjunto de palavras que os utilizadores da língua relacionam, de acordo com a sua cultura, com um conceito ou temas) e as famílias de palavras (conjunto de palavras com a mesma origem etimológica) (Nascimento & Pinto, 2005).

(...) evita a repetição dos verbos ser e ter (...). (Manual A, p. 65)

(...) evita repetir muitas vezes a expressão «e depois» e utiliza outras tais como «em seguida», «daí a pouco», «logo a seguir», (...) (Manual G, p. 45)

9.2.2. Gramatical

Na coesão frásica tem-se em linha de conta a ordem das palavras na frase (organização sintática: sujeito, predicado com os seus complementos), os princípios da concordância (género, número, tempo, modo) e os princípios de regência (os que a construção sintática exige).

De acordo com Amorim e Sousa (2006), num texto, estamos perante uma cadeia de referência quando há um ou mais elementos textuais sem referência autónoma (co referentes), sendo a coesão assegurada por um conjunto de segmentos textuais que nos reenviam para o mesmo referente, expresso no contexto verbal antecedente (anáfora) ou que aparecerá posteriormente na linearidade textual (catáfora). Quando o termo anafórico não surge lexicalmente realizado, fala-se de elipse, sendo a sua omissão recuperável pelo contexto

A referência pode ser: pessoal (feita por meio de pronomes pessoais e possessivos), demonstrativa (realizada por meio de pronomes demonstrativos e advérbios indicativos de lugar) e comparativa (efectuada por vida indirecta, por meio de identidades e similaridades).

Na coesão interfrásica e no que toca à produção dos atos pragmático-discursivos, têm função relevante os marcadores discursivos, os quais permitem estabelecer “conexões entre os enunciados, organizando-os em blocos, indicando o seu sentido argumentativo, introduzindo novos temas, mantendo e orientando o contacto do locutor

com o interlocutor (Dicionário terminológico, 2011, 133). Os marcadores discursivos expressam diferentes sentidos:

- i) ordenação (“em primeiro lugar”, “por outro lado”, “por último”, “finalmente”, etc.);
- ii) explicação e retificação (“ou seja”, “por outras palavras”, “dizendo melhor”, “ou antes”, etc.);
- iii) reforço argumentativo (de facto”, “na realidade”, “efetivamente”, etc.)
- iv) concretização (“por exemplo”; “mais concretamente”, etc.);
- v) marcação conversacional ou fática (“ouve”, “olha”, “presta atenção”, etc.)

Entre os marcadores discursivos destaque-se os conectores discursivos, pertencentes a uma classe de palavras invariáveis como interjeições, advérbios ou conjunções que ligam um enunciado a outro enunciado ou uma sequência de enunciados a outra sequência, perspetivando uma relação semântica e pragmática entre os membros da cadeia discursiva.

Os valores dos principais conectores podem ser de natureza:

- i) aditivos ou sumativos (além disso, ainda por cima, do mesmo modo, igualmente, de novo, ora, ainda, e, como se disse...);
- ii) conclusivos e explicativos (por consequência, logo, portanto, de modo que, donde se segue, assim, pois, com efeito, em consequência...);
- iii) contrastivos ou contra-argumentativos (sem embargo, não obstante, todavia, contudo, de qualquer modo, em todo o caso...).

A coesão temporo-aspetual, de acordo com Amorim e Sousa (2006, p. 76), implica a presença das condições conceptuais sobre a localização temporal (expressa sobretudo pelos tempos verbais) e pela informação aspetual (exprime o ponto de vista do enunciador no que se refere à situação expressa pelo verbo, apresentando o modo como decorre a situação).

Esta coesão é assegurada pelo uso correlativo dos tempos verbais, dos advérbios de localização temporal em simultâneo com os tempos verbais, pela utilização

compatível dos valores aspetuais dos verbos e do valor semântico dos conectores temporais utilizados.

Organiza bem as tuas ideias, utilizando palavras e expressões como as seguintes:

- Para indicar a ordem (...)
- Para indicar o tempo (...)
- Para indicar o espaço (...)
- Para exemplificar (...)
- Para explicar (...)
- Para concluir (...). (Manual A, p. 127)

(...) utiliza advérbios e expressões de tempo (hoje, ontem, amanhã...) e de lugar (aqui, ...) (...). (Manual B, p. 128)

9.2.3. Pontuação

Dado que a utilização da pontuação obedece a regras complexas, não se confinando a meros sinais pausais e melódicos, as suas regras devem ser bem explicadas e sistematizadas, de modo a gerar sentidos, em função dos níveis de produção escrita em que o aluno se encontra. De acordo com Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p. 46), “os exercícios de pontuação deverão ser propostos a partir da função que o sinal de pontuação deve desempenhar, partindo de exemplos onde este cumpra de facto esta função” ao invés de se ensinar a sistematização da regra de pontuação para a sua aplicação em situações concretas.³¹

Neste contexto, pretendemos constatar se nos atos de escrita são tidos em consideração indicações para a utilização dos sinais de pontuação.

A partir do plano elaborado, escreve individualmente, no teu caderno, o conto da história, recorrendo ao discurso direto.

³¹Em paralelo com a perspetiva acima exposta, outras há em que “diferentes autores vulgarizam certas formas de pontuar, típicas do seu próprio estilo, aproximando a pontuação da arte de escrita” (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 46).

Discurso direto

A pontuação é importante para indicar que se trata de **discurso direto**:

- dois pontos e travessão;
- dois pontos, parágrafo e travessão.
- mas há ainda outros sinais que podes utilizar para este fim:
- dois pontos e aspas;
- apenas aspas no interior do texto. (Manual E, p. 38)

9.3. Ortografia/acentuação/sinais auxiliares de escrita

Nesta subcategoria pretendemos averiguar se, aquando do enunciado da proposta de produção de texto, estão implícitos estes aspetos, como se constata nos exemplos seguintes:

Sabes qual é o plural de ...

Pai Natal, árvore de Natal, bolo-rei, meia-noite e dia de Reis? (Manual B, p. 73)

Sabes se o verbo estar acaba em «am» ou em «ão»? (Manual B, p.95)

Convém ter presente que aqui a planificação e a textualização são apresentadas como processos/atividades gerais mas também poderão ser encaradas como dependentes do tipo de texto ou intenção discursiva.

Ação sobre o processo de escrita: subprocesso revisão

10.1. Revisão/avaliação do texto

Com os modelos de composição não lineares, que analisam os processos cognitivos envolvidos na escrita, a revisão, conforme já referenciámos no nosso quadro teórico, passa a ser entendida como um dos procedimentos que pode ocorrer em

qualquer momento da produção textual, processando-se, através da leitura, avaliação e eventual correção e/ou reformulação, a mudanças micro e macroestruturais do texto (Amor, 1994; Santana, 2007; Barbeiro & Pereira, 2007), sendo estas marcadas, sobretudo, pela reflexão, podendo dar origem, na opinião de Carvalho (2001, p. 67), a novos ciclos de planificação e textualização, não constituindo, por conseguinte, um momento final do processo. Contudo, para Amor (1994) e Barbeiro e Pereira (2007) este procedimento não retira o lugar e o papel da revisão final na produção de texto.

Quadro 20 – Subprocesso revisão

B	10. Revisão / avaliação do texto	10.1. Intervenientes na revisão	10.1.1. O autor
			10.1.2. Pares/grupos/turma
			10.1.3. Professor
		10.2. Instrumentos de apoio à escrita	10.2.1. Gramática, prontuário, dicionário, processador de texto
			10.3. Objeto de análise e reflexão (condensar, suprimir, reordenar, reescrever)
		10.3.2. Estrutura adequada ao tipo de texto	
		10.3.3. Progressão temática/sentido global do texto	
		10.3.4. Coesão lexical/gramatical	
		10.3.5. Pontuação	
		10.3.6. Ortografia/acentuação/sinais auxiliares de escrita.	
10.4. Controlo	10.4.1. Durante o processo de escrita		
	10.4.2. Após a conclusão do produto		

10.1. Intervenientes na revisão

De acordo com o paradigma socioconstrutivista, conforme exposto na primeira parte do nosso trabalho, enfatizam-se as práticas colaborativas/cooperativas apelando-se, na mediação do processo, para além do aluno, outros intervenientes.

Realça-se a importância da autoavaliação promovida através de instrumentos de apoio, como grelhas de avaliação ou listas de verificação, quer sobre as macroestruturas, quer sobre as microestruturas textuais, elaboradas com uma linguagem simples e minuciosas, em consonância com os objetivos da tarefa. A autoavaliação será tanto mais promissora, quanto o envolvimento do aluno aquando da definição dos critérios da tarefa.

Uma outra forma de promover a reformulação/melhoramento do texto, de modo a fomentar a interação entre os alunos e a implicá-los na construção dos próprios

saberes, será recorrer à coavaliação, efetuada em trabalho de par/grupo ou turma, optando-se por um único texto a corrigir ou por vários, consoante a extensão do mesmo, tempo a disponibilizar, correção de determinado tipo de erro dirigido a este ou a aquele aluno, etc.

Com esta proposta de fazer intervir na avaliação os próprios sujeitos da aprendizagem, não queremos significar que ao professor seja retirado o lugar de supervisão, através do qual este pode e deve intervir de forma crítica e dialogante, de forma a promover uma ação reguladora do processo escritural.

Implícita na co avaliação do texto está a socialização do mesmo, ou seja, quem escreve, escreve para alguém, algo (conteúdo da mensagem), com uma intenção.

Face ao exposto, criámos então os seguintes indicadores para a categoria “intervenientes na revisão”.

10.1.1. O autor

Depois faz uma revisão cuidadosa do teu texto. (Manual B, p. 95)

Relê o texto e faz as correções necessárias (...). (Manual F, p. 62)

10.1.2. Os pares/grupos/turma

Compara o teu texto com o de um colega, para verificarem, em conjunto, se:
- o texto respeita as regras de ortografia (...) (Manual B, p. 51)

Faz uma primeira versão do teu poema e mostra-o ao teu colega. Aceita as suas sugestões de melhoria e aperfeiçoa o teu texto. (...) (Manual L, p. 102)

10.1.3. O professor

Sempre que nas unidades de registo não constou qualquer referência à revisão/avaliação dos textos efetuada quer individualmente, quer a pares/grupo, considerámos que esta foi efetuada exclusivamente pelo professor.

10.2. Instrumentos de apoio à escrita

A utilização de instrumentos de apoio à escrita é uma mais-valia para os alunos no sentido de estes adquirirem, progressivamente, certos automatismos no processo de

escrita, tentando resolver, com os meios que têm ao seu dispor, os problemas com que se deparam enquanto realizam a atividade de escrita.

Conforme já referimos anteriormente, a construção de grelhas de avaliação pelos alunos com a coadjuvação do professor será uma das estratégias que proporciona ao aluno o saber fazer e, por conseguinte, a metacognição facilitadora do processo de aprendizagem.

Outros recursos poderão igualmente ser mobilizados, quer durante o processo, quer nesta fase da componente de escrita propriamente dita (gramática, prontuário, dicionário, processador de texto, entre outros).

Face ao exposto foi criado o indicador abaixo enunciado.

10.2.1. Gramática, prontuário, dicionário, processador de texto

Se for necessário consulta o dicionário. (Manual F, p. 62)

10.3. Objeto de análise e reflexão (condensar, suprimir, reordenar, reescrever)

Esta subcategoria tem como finalidade averiguar se neste subprocesso são proporcionados aos alunos critérios de auto-orientação da revisão/avaliação dos textos escritos (por exemplo, respeito do tema, com início e fecho congruentes; cumprimento da tipologia textual proposta; deteção da existência de um discurso semântico conceptual coerente com informação pertinente e com progressão temática; segmentação das unidades de discurso evidenciadas pela demarcação clara de parágrafos e de períodos, com o uso adequado da pontuação, utilização de marcadores e conetores discursivos, aspetos gráficos e ortográficos). Neste sentido, definimos como indicadores desta subcategoria os seguintes:

10.3.1. Respeito pelo tema

Revê o teu resumo, confirmando as informações principais (...). (Manual B, p. 73)

10.3.2. Estrutura adequada ao tipo de texto

Tem a forma adequada ao tipo de texto (resumo). (Manual E, p. 38)

Respeita a estrutura que estudaste (...). (Manual G, p. 133)

10.3.3. Progressão temática / sentido global do texto

Revê cuidadosamente o teu texto, verificando-se:
(...) as tuas ideias estão bem explicadas. (Manual B, p. 47)

(...) se as frase fazem sentido (...). (Manual B, p. 128)

10.3.4. Coesão frásica/ lexical e gramatical

(...) evitar repetições. (Manual C, p. 115)
Depois de concluída a redação, verifica (...) a sintaxe, (...). (Manual D, p. 75)

Melhora o teu texto, introduzindo palavras/expressões para ligar os parágrafos ou frase, tais como: em primeiro lugar, de seguida, contudo, assim... (Manual E, p. 83)

Os tempos verbais são adequados?
Há concordância (sujeito/verbo; nome/adjetivo; etc.)?
Há palavras repetidas desnecessariamente? (...). (Manual F, p. 62)

10.3.5. Pontuação

(...) pontuaste corretamente as frases; (...). (Manual B, p. 47)

respeita as regras da pontuação, nomeadamente para introduzir discurso direto; (...). (Manual E, p. 38)

Corrigir se necessário:
(...) erros de pontuação; (...). (Manual F, p. 208)

10.3.6. Ortografia / acentuação / sinais auxiliares de escrita

Há erros de ortografia, de acentuação (...)? (Manual F, p. 117)

Façam uma revisão cuidada do texto quanto à ortografia, acentuação (...)
(Manual B, p. 81)

10.4. Controlo

Com esta categoria pretende-se tão-somente, baseando-nos em Cassany, Luna e Saanz (1998), constatar se, aquando da enunciação da tarefa, há indicações ou recomendações ao longo desta que incutam no aluno a necessidade de, paulatinamente,

reler os fragmentos do que já escreveu para comprovar se realmente se ajustam ao que quer dizer, de forma a relacionar o que já disse com o que pretende dizer em seguida, de modo a introduzir, à medida que relê o texto, modificações e melhoramentos que ocorram de novas ideias e da sua incorporação no texto (processo recursivo da escrita).

Neste seguimento, definimos os indicadores:

10.4.1. Durante o processo de escrita

Relê o teu texto, verificando (...). (Manual B, p. 128)

Revê o teu resumo, confirmando (...). (Manual B, p. 73)

10.4.2. Após a conclusão do produto

Releitura do texto para autocorreção. (Manual A, p. 65)

Depois de concluída a redação, verifica (...). (Manual D, p. 75)

Síntese

Neste capítulo procurámos explicitar as opções metodológicas escolhidas para o desenvolvimento do estudo em presença com o intuito de recolher dados relevantes e adequados à prossecução dos objetivos do estudo.

O estudo assentou numa técnica de natureza qualitativa, tendo sido criado um sistema de categorias, subcategorias e indicadores, tendencialmente fechado, assente num quadro teórico ou conceptual de abordagem à escrita e nas orientações programáticas da escrita patente nos PPEB (2009).

Identificamos ainda neste capítulo a nossa amostra construída por todos os manuais escolares do 5.º ano de escolaridade editados no ano 2011.

No capítulo seguinte fazemos a apresentação, análise e discussão dos resultados decorrentes da nossa investigação.

Parte III
A interpelação dos dados

Capítulo 4

Análise das propostas de produção escrita nos manuais escolares

Introdução

Neste capítulo são apresentados os resultados do estudo sobre as atividades de escrita, objeto de aprendizagem, no âmbito da produção de texto.

A análise contempla a ação sobre os contextos, explicitando as tendências quanto ao tema, à intencionalidade discursiva, aos destinatários da escrita, às preferências relativas aos suportes de escrita, aos meios de difusão do texto e à modalidade do trabalho. São ainda classificadas as produções de texto em função dos subprocessos do processo de escrita nelas implícitas - planificação, textualização e revisão/avaliação -, bem como as incidências inerentes a cada um destes subprocessos.

Por fim, confrontaremos os dados resultantes da nossa análise com as conceções de ensino relativas ao ensino da escrita, conforme o nosso quadro teórico, e as conceções de escrita preconizados nos PPEB, relativa ao 2.º ciclo do ensino básico.

Passemos, então, à apresentação dos resultados.

1. Ação sobre o contexto de produção de escrita

1.1. Tema

No que se refere ao tema, o Quadro 21 apresenta a seguinte distribuição de resultados:

Quadro 21 – Distribuição do número de atividades e percentagens de temas por manual

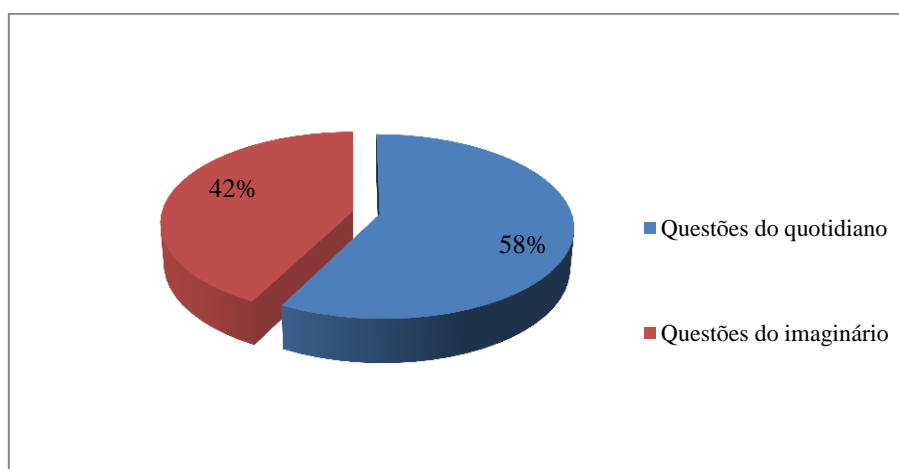
Tema		Manuais																							
		A		B		C		D		E		F		G		H		I		J		K		L	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Subcategoria	Questões do quotidiano	17	59	9	36	17	65	12	39	12	50	22	73	23	72	10	43	17	74	29	59	15	54	12	67
	Questões do imaginário	12	41	16	64	9	35	19	61	12	50	8	27	9	28	13	57	6	26	20	41	13	46	6	33
Totais		29	100	25	100	26	100	31	100	24	100	30	100	32	100	23	100	23	100	49	100	28	100	18	100

Destacam-se os manuais I, F e G com 74%, 73%, 72%, respetivamente, pelo facto das atividades que propõem se focalizarem em temas relacionados com as questões do quotidiano. Outros manuais, pese embora se apresentem, tendencialmente, direcionados para temas relativos a questões do quotidiano, demonstram uma distribuição mais equitativa entre as duas categorias: manuais L (67%), C (65%), A e J

(ambos com 59%) e K (54%). Contrapõem-se a estes resultados, os manuais B (64%), D (61%) e H (57%) cujos temas recaem, tendencialmente, para questões do imaginário. Excetuam-se destes resultados o manual E, cujas propostas incidem em 50%, tanto para temas relacionados com questões do quotidiano, como para questões do imaginário.

Globalmente (Gráfico 1), os dados permitem verificar que existe uma tendência, embora não muito acentuada, para a abordagem de temas centrados em questões do quotidiano.

Gráfico 1 – Distribuição das questões relacionadas com o tema na globalidade dos manuais



Face aos dados apresentados, parece-nos haver uma tendência para a tomada de consciência, por parte dos autores dos manuais, da necessidade de ter em conta as condições culturais e sociais na aprendizagem, ao considerarem o contexto como esfera da atividade humana e o texto como instrumento de mediação na edificação do diálogo com o processo cultural (Camps, 2005). Da nossa análise, julgamos que os autores dos manuais fornecem situações de aprendizagem que preconizam um maior interesse pelas influências do ambiente na aprendizagem, de modo a considerar as “aprendizagens em situação” (Bernard, 2001, p. 117), ou seja, os contextos socioculturais (culturais, históricos e institucionais), interligando-se a aprendizagem e a vida (construção social do conhecimento). Deste modo, a escrita tende a ser considerada como afirma Vilela (1994, p. 48) “um ato que contém em si a vibração do espaço circundante, da ligação ao real, ao quotidiano” ou “o registo do nosso diálogo com o mundo” (Batista, 1993, p. 55), sustentando-se uma aprendizagem contextualizada onde não se pode separar a aquisição de conhecimentos do seu contexto social e cultural.

1.2. Intenção discursiva

No que concerne à distribuição, por manual, do número de atividades e percentagens por *intenção discursiva*, (Quadro 22), obtêm-se os seguintes resultados:

Quadro 22 – Distribuição do número de atividades e percentagens das intenções discursivas por manual

Intenção discursiva		Manuais																							
		A		B		C		D		E		F		G		H		I		J		K		L	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Subcategorias	Dialogar	1	3	1	4	1	4	0	0	1	4	3	10	0	0	1	4	0	0	0	0	3	11	0	0
	Expor	1	3	0	0	0	0	0	0	1	4	0	0	1	3	0	0	1	4	4	8	0	0	0	0
	Descrever	3	10	5	20	3	11	11	34	1	4	4	13	4	13	4	17	3	13	1	2	1	4	1	6
	Comentar, criticar	0	0	2	8	1	4	5	16	2	9	2	7	3	10	1	4	2	9	2	4	3	11	0	0
	Dar instruções; persuadir	7	24	4	16	1	4	2	6	4	17	4	13	6	19	1	4	4	17	4	8	1	4	3	17
	Reformular, reinterpretar, resumir	2	7	1	4	0	0	3	9	2	9	4	13	3	10	1	4	3	13	5	10	1	4	2	11
	Expressar experiências/sensibilidades e imaginário	15	52	12	48	21	78	11	34	12	52	13	43	14	45	16	67	10	43	33	67	19	68	12	67
Totais		29	100	25	100	27	100	32	100	23	100	30	100	31	100	24	100	23	100	49	100	28	100	18	100

Constata-se a primazia que os manuais atribuem à subcategoria *Expressar experiências, sensibilidades e imaginário*, inerente à qual estão os textos narrativo, dramático e poético. Destaca-se o manual C com 78%. Seguem-se o manual K com 68%, os manuais H, J e L com 67%. Todos os restantes manuais têm valores inferiores aos citados, se bem que apresentem percentagens muito superiores comparativamente às restantes subcategorias. Ressalva-se o resultado do manual D que obtém a mesma percentagem tanto na subcategoria supramencionada como para a subcategoria *Descrever*.

As subcategorias *Descrever* (retrato físico/psicológico; espaços; coisas/objetos) e *Dar instruções; persuadir* (receita de culinária/regras de utilização/normas de conduta; aviso/lembrete/recado; anúncio/convite) surgem ambas em segundo lugar, sendo contempladas por todos os manuais. Relativamente à subcategoria *Descrever*, a sua maior expressividade verifica-se no manual D, com 34%, seguida do manual H com 17%. Todos os restantes manuais possuem percentagens inferiores. No que se refere à

segunda subcategoria *Dar instruções; persuadir*, é o manual A que lhe confere maior relevância, com 24%, seguido do manual G com 19% e dos manuais E, I e L, todos com 17%. Os restantes manuais apresentam menor percentagem.

Um aspeto que ressalta entre os manuais é a relevância que o manual J atribui à subcategoria *Expor*, ao sugerir quatro atividades (8%), comparativamente aos restantes manuais que propõem apenas uma atividade (manuais A, E, G e I). Sete manuais não propõem quaisquer atividades para esta subcategoria (B, C, D, F, H, K e L). Esta constatação leva-nos a concluir que as propostas de trabalhos de pesquisa continuam a ser preteridas como modo de ação didática no ensino da escrita, ou seja, a função da escrita ‘escrever para aprender’ tendo como finalidade a autonomia na construção de um texto, a partir de hábitos de pesquisa orientada e da seleção de informação com base em tópicos e subtópicos, surge como, tendencialmente, perpassada por outras subcategorias. Não são valorizadas, por grande maioria dos manuais, atividades que proponham ciclos de escrita (Barbeiro e Pereira, 2007) que mobilizem a recolha e seleção da informação tendo em vista a construção de um texto expositivo. Embora na explicação da categoria a tenhamos exemplificado com unidades de registo, apresentamos uma outra, efetuada não apenas na ótica da pesquisa da informação em enciclopédias e/ou na *Internet*, mas tendo em conta o domínio do oral.

Em pequenos grupos, recolham informações sobre a vossa biblioteca da escola.

A história da biblioteca (...).

Número de obras e a sua classificação.

Material informático e audiovisual existente e sua utilização.

Número de alunos que a frequentaram no ano letivo anterior.

Atividades que aí decorrem (...).

Depois da pesquisa, escreve um texto, incluindo essa recolha. (Manual J, p. 81)

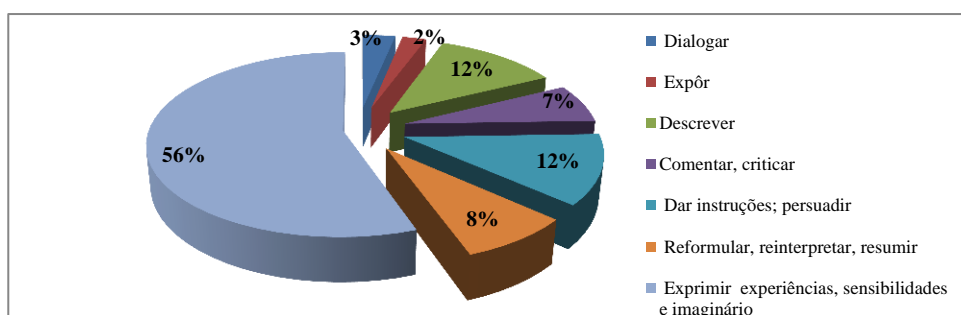
Globalmente, depreende-se que não há uma ação concertada, por parte dos autores dos manuais, em contemplar, de forma equilibrada, todas as intenções discursivas preconizadas pelo programa. Apenas o manual E concretiza este facto, manual este que, curiosamente, não se encontra entre os primeiros na linha de adoção dos manuais. Uma das razões que poderá justificar os resultados enunciados estará relacionada com a anualização preconizada pelos autores de cada manual que

recomendam, de acordo com as suas representações e conceções, os conteúdos a trabalhar em cada ano de escolaridade. Competirá, no nosso entender, neste caso, ao docente da disciplina proporcionar aos alunos atividades que contemplem as intenções discursivas em falta e que melhor se adequem aos alunos e ao contexto educativo.

Quanto ao facto de as subcategorias *Descrever* e *Dar instruções; persuadir* surgirem em segundo lugar não nos causa estranheza. A introdução de sequências descritivas é um aspeto consignado nos textos de tipologia narrativa desde o 1.º ciclo do ensino básico; quanto à subcategoria *dar instruções/persuadir*, já o programa de Português de 1991, na *escrita para apropriação de técnicas e de modelos*, preconizava alguns dos indicadores que considerámos como, por exemplo, o *aviso*, o *recado* e o *convite*, daí que julgamos já haver uma ‘interiorização’ deste tipo de textos e a sua contemplação ser preconizada por todos os manuais, conforme plasmado no quadro 11.

Em síntese, na globalidade dos manuais, a categoria *intenção discursiva* com as subcategorias que lhe estão associadas (Gráfico 2), concluímos que é dada preponderância à subcategoria *Expressar experiências, sensibilidades e imaginário*, uma produção não necessariamente pragmática que contempla 56% da totalidade das atividades propostas nos manuais. Todas as restantes têm pouca expressividade quando comparadas com aquela.

Gráfico 2 - Distribuição dos resultados entre os manuais quanto à intenção discursiva



Face ao exposto, parece-nos que continua a dominar a intenção de escrita que coloca o “literário como lugar de referência”, confirmando uma constatação já enunciada por Pereira (2000), a qual evidencia a máxima ‘a leitura antes da escrita’. Uma das razões que justifica, quanto a nós, esta constatação tem a ver com o facto de os atos escriturais serem precedidos por textos de natureza literária, servindo como referência para a ativação da própria estrutura dos textos a produzir, originando, por conseguinte, a restrição das práticas escritas sociais de referência. Na sequência dos resultados enunciados, consideramos que os manuais não proporcionam, de todo, o

desenvolvimento da competência comunicativa da língua, “como meio de adquirir conhecimentos, compreendendo-a na sua dupla especificidade de instrumento de comunicação e de interpretação do real” (Lobo *et al.*, 2002), fatores decisivos para a valorização pessoal dos alunos e de novas aprendizagens.

Pese as conclusões enunciadas, não podemos descorar a perspetiva de Bakhtine (1982) quanto à natureza interativa ou “dialógica” da linguagem escrita, porquanto um texto nunca é o primeiro texto, isolado dos demais, é sempre resposta a outros textos que o antecederam. Nesta perspetiva, o aluno não ‘inventa’ o seu texto sozinho, mas em interação com ideologias e contextos variados (o lugar, o tempo, as circunstâncias materiais e sociais, o destinatário), resultando daqui a noção de texto polifónico, ou seja, a produção de um ato escritural resulta da experiência discursiva do escrevente, a qual emerge e se desenvolve através de interações com os contextos (Camps, 2003), interligando o uso da língua a uma teia comunicativa que possibilita a sua interpretação e lhe confere significado. Estamos, por conseguinte, perante o contexto como comunidade discursiva em que a linguagem escrita resulta de contextos partilhados e, por conseguinte, de relações discursivas.

1.3. Destinatários

No que se refere à categoria *Destinatários* (Quadro 23), apresentamos os resultados abaixo enunciados.

Quadro 23 – Distribuição dos destinatários em função da subcategoria internos à escola e externos à escola por manual

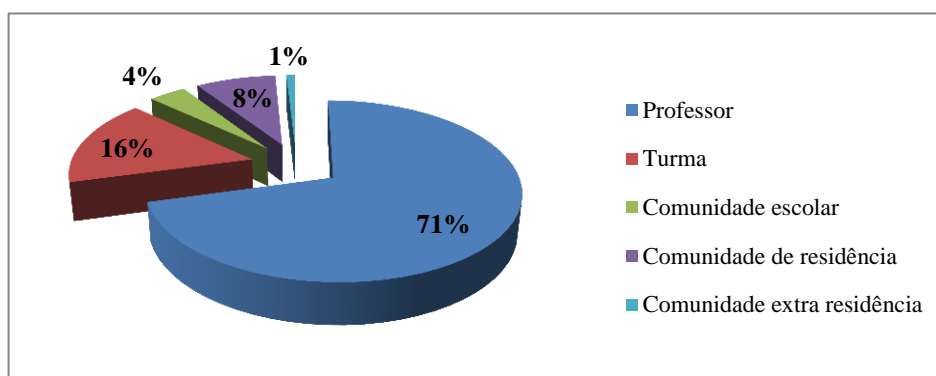
Destinatários			Manuais																								
			A		B		C		D		E		F		G		H		I		J		K		L		
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Subcategoria	Internos à escola	Professor	19	86	6	30	15	65	29	94	17	77	25	89	22	73	16	76	20	95	29	69	28	100	11	69	
		Turma	3	14	14	70	8	35	2	6	2	9	0	0	6	20	5	24	0	0	9	21	0	0	5	31	
		Comunidade escolar	0	0	0	0	0	0	0	0	3	14	3	11	2	7	0	0	1	5	4	10	0	0	0	0	0
Totais			22	100	20	100	23	100	31	100	22	100	28	100	30	100	21	100	21	100	42	100	28	100	16	100	
Subcategoria	Externos à escola	Comunidade de residência	5	71	5	100	4	100	0	0	1	100	2	67	1	100	2	100	2	100	5	100	0	0	1	100	
		Comunidade extra residência	2	29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	33	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Totais	7	100	5	100	4	100	0	0	1	100	3	100	1	100	2	100	2	100	5	100	0	0	1	100	

Destaca-se, nos diferentes manuais, o indicador *Professor*. Contraria esta posição o manual B, em que 70% das propostas são dirigidas à turma. Também é notório que os manuais F, I e K não consideram como destinatários dos atos escriturais a turma. No que se refere ao indicador *Comunidade escolar*, constata-se que os manuais A, B, C, D, H, K e L não formulam atividades cujo destinatário contemple aquele indicador. Quanto aos restantes quatro manuais, a sua expressividade, relativamente àquele indicador, é diminuta, variando entre os 7% no manual G e 14% no manual E.

Comparando os dois indicadores inerentes à subcategoria *externos à escola*, verifica-se que ao indicador *comunidade de residência* é dado maior relevância, não sendo contemplado este indicador apenas pelos manuais D e K.

Globalmente, aglutinando os dados de todos os manuais (gráfico 3), a atribuição dos destinatários dos escritos é, sem dúvida, o professor, com 71% da totalidade das atividades propostas, seguido pela turma, apenas com 16%.

Gráfico 3 – Distribuição dos destinatários da escrita na totalidade dos manuais



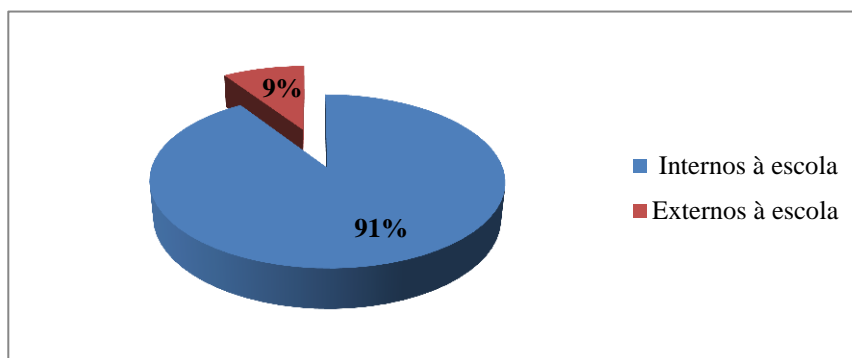
Estes resultados levam-nos a inferir que a situação de comunicação gerada pela produção de texto é tendencialmente ‘artificial’, no sentido que não serve a comunicação em contexto real. Parece-nos não ser perspetivada uma intenção deliberada em considerar o contexto como situação discursiva (quem escreve, a quem escreve, com que intenção comunicativa) do ponto de vista pragmático. Corrobora este nosso parecer a predominância dada à subcategoria *Expressar experiências, sensibilidades e imaginário*, à qual estão ligados indicadores que se focalizam no texto como ato literário.

Ao considerarmos a literatura revisitada no nosso quadro teórico, concluímos que, conquanto os signos linguísticos sejam sujeitos a um processo de “contextualização”, de inter-relação com outros signos (estrutura linguística própria da

linguagem escrita) parece-nos, que predomina a produção de textos monológicos, ou seja, a produção de textos escritos “que se produzem sem a intervenção direta, imediata do interlocutor” (Camps, 2003, p. 203) na produção do discurso. O professor surge, no caso concreto, como o destinatário imediato dos atos escriturais.

Numa visão global dos dados, de todos os manuais (Gráfico 4), parece-nos que as duas subcategorias *Internos e Externos à escola* tendem para que os destinatários da produção escrita (91%) sejam internos à escola, maioritariamente ao professor e à própria turma. A utilização, por exemplo, da *Internet* como um excelente meio de comunicação, de partilha e de construção de conhecimento não parece ser uma das opções tendencialmente consideradas para comunicar com outro.

Gráfico 4 – Distribuição dos destinatários da produção escrita na totalidade dos manuais



1.4. Suportes de escrita

Quanto à categoria *Suportes de escrita*, traduzida nas subcategorias *Papel e Eletrónico*, obtemos os seguintes resultados enunciados no Quadro 24.

Quadro 24 – Distribuição dos resultados quanto ao suporte de escrita por manual

Suportes de escrita		Manuais																							
		A		B		C		D		E		F		G		H		I		J		K		L	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Subcategoria	Papel	28	97	25	100	20	95	21	91	20	100	23	92	32	100	22	96	23	100	47	96	28	100	18	100
	Eletrónico	1	3	0	0	1	5	2	9	0	0	2	8	0	0	1	4	0	0	2	4	0	0	0	0
Totais		29	100	25	100	27	100	31	100	23	100	31	100	31	100	23	100	23	100	47	100	28	100	17	100

Constatamos que apenas três manuais (D, F e J) sugerem duas vezes a aplicação do suporte eletrônico na produção de texto; outros três (A, C e H) sugerem apenas uma vez. Os restantes manuais apenas contemplam a escrita em suporte de papel.

Pese embora a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação sejam, nos nossos dias, uma realidade incontornável, a utilização do computador não nos parece que é considerada pelos autores dos manuais como uma ferramenta de produção, revisão e apresentação cuidada dos textos ao serviço da comunicação e partilha de conhecimentos, conforme enunciamos no nosso quadro teórico. Neste sentido, verificamos que há uma tendência para contrariar uma sugestão metodológica evidenciada no PPEB (2009): a utilização do computador ao serviço da produção e divulgação da escrita.

Julgamos que esta opção de não contemplar o computador como um instrumento de trabalho ao serviço da escrita levanta alguma perplexidade na medida em que os instrumentos auxiliares do manual estão direcionados para a utilização de suportes de comunicação visual.

Parece-nos que deixar de fora a utilização desta ferramenta ao serviço do ensino da escrita, em geral, e na prática de produção textual, em particular, é estarmos a contribuir, como nos refere Teixeira, Novo e Neves (2011, p. 246), “para a exclusão desses alunos e para o enviesamento da literacia destes cidadãos, no que refere à utilização, autonomização e sentido crítico do uso destes recursos, comprometendo a sua plena inserção numa sociedade globalizada conforme a atual”.

Face a estes resultados somos levados a concluir que não há uma relação direta entre a escolha dos manuais que se encontram no topo da tabela de adoção com o que é proposto nos PPEB (2009).

1.5. Meios de difusão do texto

No que concerne aos suportes de difusão do texto, verificam-se os resultados enunciados no Quadro 25.

Quadro 25 – Distribuição dos resultados quanto ao suporte de meios de difusão de texto por manual

Meios de difusão do texto		Manuais																							
		A		B		C		D		E		F		G		H		I		J		K		L	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Subcategorias	Jornal; revista/boletim; coletânea da turma; cartaz...	1	25	2	100	3	75	0	0	0	0	1	100	1	100	0	0	0	0	1	33	0	0	0	0
	Internet (página da escola, sítios da internet, blogues), telemóvel (SMS)	3	75	0	0	1	25	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	67	0	0	0	0
Totais		4	100	2	100	4	100	1	100	0	0	1	100	1	100	0	0	0	0	3	100	0	0	0	0

Nos manuais analisados, a primeira subcategoria (jornal; revista/boletim; coletânea da turma; cartaz...) é contemplada apenas nos manuais A, B, C, F, G e J. A segunda subcategoria surge apenas nos manuais A, C, D e J. Globalmente, considerando, as duas subcategorias, os manuais A, C e J, embora com uma tendência pouco notória, são os que contemplam os alguns dos meios de difusão apontados nos programas para a divulgação das produções de texto dos alunos.

Concluimos, em relação a esta categoria, que não há, nos diferentes manuais, uma tendência para valorizar a difusão dos textos dos alunos. Estes resultados vêm corroborar, essencialmente, o já constatado quanto aos destinatários dos escritos, os quais se centram, na sua maioria, no professor, não promovendo, deste modo, qualquer meio de difusão para os mesmos. Parece-nos que os resultados por nós obtidos contrariam, mais uma vez, a orientação do programa que preconiza a valorização das produções de textos dos alunos com a criação de “circuitos que possibilitem a sua divulgação, nomeadamente blogues, jornais da turma e de escola, etc.” (PPEB, 2009, p. 71).

1.6. Modalidade do trabalho

Quanto à *Modalidade do trabalho*, resultados patentes no Quadro 26, apuramos que os manuais que dão maior relevância ao trabalho colaborativo/cooperativo, face ao número total de atividades que cada qual propõe, são os manuais B (nove atividades, 38%); E (oito atividades, 33%) e J (quinze atividades, 31%). Todos os restantes manuais apresentam valores inferiores, à exceção dos manuais D e K que não contemplam esta modalidade de trabalho. Constatamos, uma vez mais, não haver correspondência desta categoria com as preferências relativas à adoção dos manuais. Se o manual B se encontra em segundo lugar na linha de adoção, o mesmo já não se pode dizer dos restantes (manuais E e J).

Quadro 26 – Distribuição dos resultados quanto à modalidade de trabalho por manual

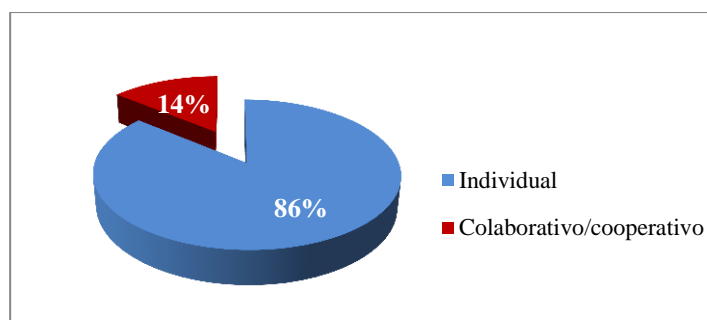
Modalidade de trabalho		Manuais																							
		A		B		C		D		E		F		G		H		I		J		K		L	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Subcategorias	Individual	24	83	15	63	24	92	30	100	16	67	28	93	32	100	21	91	22	96	34	69	28	100	15	83
	Colaborativa/ cooperativa	5	17	9	38	2	8	0	0	8	33	2	7	0	0	2	9	1	4	15	31	0	0	3	17
Totais		29	100	24	100	26	100	30	100	24	100	30	100	32	100	23	100	23	100	49	100	28	100	18	100

Escrever em interação com os outros, em trabalho de par ou em grupo, pode acontecer em qualquer momento do ato escritural, desde a escolha do assunto à própria revisão e difusão do texto, transformando-se a colaboração/cooperação num instrumento de aprendizagem (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10). A interação que ocorre entre o par e/ou grupo permite apresentar propostas de forma a explicitar o que se pensa, a confrontar opiniões, a analisar e integrar dados, a solicitar explicações, a apresentar argumentos, a fazer opções, a criar novas ideias na busca da significação do que se pretende dizer (Barbeiro e Pereira, 2007), permitindo obter reações e a procura de soluções numa lógica de resolução de problemas linguísticos e textuais (Niza, Segura & Mota, 2011). Um outro aspeto a considerar é que a escrita colaborativa ou em cooperação permite colocar em relação, no interior do processo de escrita, alunos com desempenhos diferenciados, permitindo a aprendizagem com um colega mais capaz,

num ambiente descontruído de explicitação de ideias, numa interação e questionamento diretos, tendo em vista a resolução de problemas.

Face à análise dos dados, notamos que os autores dos manuais, tendencialmente, não preconizam a modalidade de trabalho colaborativa/cooperativa, conforme intenção do Programa de Português. Globalmente, 86% das produções de texto dão preferência ao trabalho individual, como se constata no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Distribuição dos resultados na totalidade dos manuais quanto à modalidade de trabalho

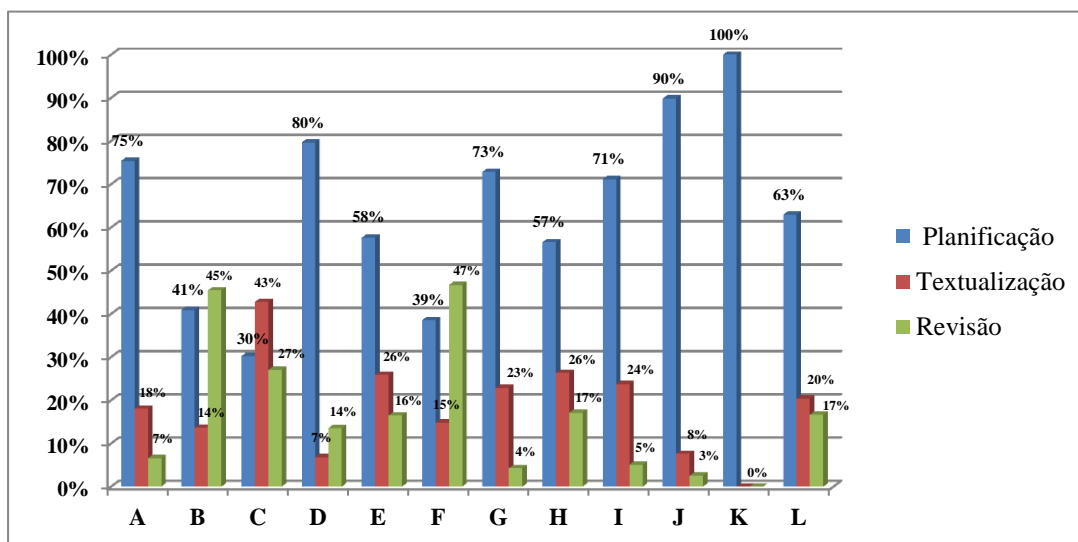


2. Ação sobre o processo de escrita

No que se refere à ação sobre o processo, tomámos as atividades de ensino aprendizagem da escrita, na sua dimensão processual, para determinar os subprocessos de incidência que a elas se encontram associados: planificação, textualização e revisão.

Observemos então os resultados inerentes à frequência com que cada um dos subprocessos se encontra instituído como objeto de tarefas de escrita, nos diferentes manuais (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Percentagem de ocorrências dos subprocessos de escrita por manual



Pela análise dos dados, verificamos que o subprocesso de planificação, no qual considerámos as categorias *ativação do conteúdo temático* e *explicitação da informação*, prevalece sobre os demais subprocessos, nomeadamente nos manuais K (100%), J (90%), D (80%), A (75%), G (73%), I (71%), L (63%), E (58%) e H (57%).

No que se refere ao subprocesso da textualização, ou seja, da passagem da globalidade do sentido à linearidade da sequência discursiva (Fonseca, 1994), onde tivemos em conta, como formas de conectividade, as subcategorias *coerência* e *coesão* e ainda a *ortografia/acentuação/sinais auxiliares de escrita*, destaca-se o manual C, em que 43% das suas atividades contemplam este subprocesso. Nos restantes manuais, este anda à volta de 20%, com variações acima deste valor (manuais E e H – 26%; I - 24%; G – 23%) ou abaixo daquele (manuais L – 20%; A – 18%; F – 15%; J – (8%); B – 14%; D – 7%).

O manual K não preconiza instruções, no âmbito das atividades de escrita, que tenham em vista ensinar ao aluno o subprocesso de textualização do texto.

No que concerne ao subprocesso de revisão, os manuais F e B apresentam valores bastante relevantes, 47% e 45%, respetivamente, quando comparados aos restantes manuais. Com valores inferiores a estes, surgem os manuais C, H e L, com valores entre os 27% e 17%, respetivamente. Os restantes possuem valores inferiores aos citados.

De acordo com os dados plasmados no Gráfico 6, podemos inferir que não há uma distribuição equitativa entre os três subprocessos de ensino aprendizagem da escrita, nos diferentes manuais analisados, parecendo haver uma desvalorização dos subprocessos textualização e revisão.

O manual que contempla uma distribuição mais equitativa é o manual C; o que apresenta uma maior discrepância entre os subprocessos é o manual K.

2.1. Subprocesso planificação

Para avaliarmos as incidências das atividades de planificação, criámos categorias, subcategorias e indicadores que remetessem para a *ativação do conteúdo temático*, quer a partir de *fontes internas* (memória/atenção/criatividade), quer a partir de *fontes externas* (textos orais/textos escritos/imagens) e ainda para a *explicitação da*

informação, através da organização e *hierarquização do tópico e dos subtópicos em função dos objetivos* (esquemas de conteúdo; mapas conceituais e planos-guia).

No que concerne à *ativação do conteúdo temático*, obtivemos os resultados plasmados no Quadro 27.

Quadro 27 – Percentagem de resultados quanto à ativação do conteúdo temático por manual

Ativação do conteúdo temático			Manuais																							
			A		B		C		D		E		F		G		H		I		J		K		L	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Subcategorias	Apartir de fontes internas	Recurso à memória/atenção / criatividade	16	55	16	64	23	88	11	34	9	35	16	53	21	64	15	63	7	33	23	47	26	93	8	44
	A partir de fontes externas	Discursos orais	1	3	0	0	0	0	0	0	1	4	0	0	2	6	0	0	1	5	8	16	1	4	0	0
		Texto escrito	6	21	7	28	3	12	13	41	9	35	8	27	9	27	5	21	8	38	16	33	1	4	8	44
		Imagens	6	21	2	8	0	0	8	25	7	27	6	20	1	3	4	17	5	24	2	4	0	0	2	11
Totais			29	100	25	100	26	100	32	100	26	100	30	100	33	100	24	100	21	100	49	100	28	100	18	100

Averiguamos que predomina a ativação do conteúdo temático a partir do indicador *recurso à memória/atenção/criatividade* em oito dos manuais analisados, sendo a sua maior predominância nos manuais K, com 93% e C com 88%, como se demonstra nos exemplos seguintes:

Imagina que os materiais escolares que compraste ganham vida e se encontram uns com os outros para conversarem. (...). (Manual K, p. 14).

Imagina-te um marinheiro que foi atraído por uma “*canção secreta duma sereia*”... (Manual C, p. 178).

Quando a *ativação do conteúdo temático* é feita a partir de *fontes externas*, recorre-se, sobretudo, ao texto escrito, decorrente da compreensão da leitura. Este indicador encontra maior expressividade nos manuais L (44%) e D (41%).

A Menina do Mar contou ao rapazinho a história do seu passado e a sua vida no presente (...) Reconta-a (...). (Manual L, p. 225)

Escreve a continuação da história do Serafim e do Malacueco (...). (Manual D, p.113)

À exceção dos manuais C e K, todos os outros contemplam a ativação do conteúdo temático com recurso à imagem (desenho/fotografia/quadro), sendo os

manuais E, D e I os que recorrem mais vezes à sua utilização (27%, 25% e 24%, respetivamente). Esta tendência tende a relaciona-se com a intenção discursiva *Descrever*, referida no gráfico 2, da qual transcrevemos os seguintes exemplos:

Repara na figura abaixo. (...) 3.2. (...) imagina uma história que esta gravura possa ilustrar (...). (Manual E, p. 40)

Observa esta fotografia. (...) Elabora agora uma descrição da imagem (...). (Manual I, p. 120)

A ativação do conteúdo temático através de *recursos orais*, pressuposto como orientação a ter em conta na “geração e organização de ideias” nos PPEB (2009, p. 71), tem uma expressividade muito diminuta em todos os manuais, sendo o manual J o que lhe dá maior realce (16% da totalidade de atividades que propõe são através deste recurso), utilizando técnicas como o *brainstorming* ou uma canção.

Em trabalho de pares, voltem (...) a ouvir a canção “A Bruxa” de Luísa Barreto. Façam um jogo poético, utilizando a estrutura da canção (...). (Manual J, p. 57)

Do Quadro 28, referente à categoria *Explicitação da informação*, concluímos que nem sempre há recurso a um meio para a organizar e hierarquizar. Porém, quando há essa explicitação, verifica-se que é aos planos-guia que se recorre com maior frequência sobressaindo os manuais C (85%), B (76%), F (63%).

Quadro 28 – Relação entre a totalidade de atividades e a frequência quanto ao modo da explicitação da informação por manual

Manuais	Totalidade de atividades	Explicitação da informação					
		Subcategorias					
		Esquemas de conteúdo		Mapas conceptuais		Planos-guia	
		N	%	N	%	N	%
A	29	3	10	1	3	13	45
B	25	2	8	0	0	19	76
C	26	4	15	0	0	22	85
D	31	12	39	0	0	2	6
E	24	12	50	0	0	11	46
F	30	3	10	0	0	19	63
G	32	5	16	0	0	13	41
H	23	9	39	0	0	9	39
I	23	9	39	0	0	12	52
J	49	13	27	0	0	9	18
K	28	0	0	0	0	0	0
L	18	8	44	0	0	7	39

Apresentamos abaixo atividades de produção textual, extraídas dos manuais analisados, exemplificativas de planos-guia.

A par do enunciado, é apresentado, em *PowerPoint*, vocabulário utilizado para fazer o retrato de alguém, a utilização do adjetivo ou de outros recursos, bem como excertos de texto, exemplificativos do retrato.

UNIDADE 1 **Que vocabulário é necessário para fazer o retrato de alguém?**

ASPETO FÍSICO

O rosto e a cabeça - arredondado, oval, magro, cheio, fino, longo; corado, pálido, macilento...

Os olhos - amendoados, redondos, rasgados, pequenos, grandes; azuis, verdes, castanhos, pretos...

As pestanas - longas, curtas, escuras, claras, reviradas...

As sobrancelhas - finas, grossas, castanhas, loiras, pretas...

A boca - grande, pequena; lábios grossos ou finos; dentes brancos, grandes, finos...

O bigode e a barba - ruiva, castanha, farta; curta...

O cabelo - negro, louro, castanho, ruivo; curto, longo, encaracolado, liso; penteado, desalinhado...

Texto

UNIDADE 2 **Para além dos adjetivos, que recursos posso usar para compor um retrato?**

Posso exagerar:
Era o homem mais alto do mundo!

Posso fazer uma comparação inesperada:
As mãos, de tão fortes, eram como duas garras.

Posso criar listas de palavras, de forma a causar maior impressão:
Toda a sua figura causava medo: o tamanho, as mãos, o cabelo, a barba, e sobretudo os olhos.

Texto

UNIDADE 2 **Como posso usar os adjetivos para compor o retrato?**

Posso usar adjetivos em série:
Os seus olhos eram pequenos, azuis e estranhos.

Posso usar adjetivos em diferentes graus:
Os seus olhos eram mínimos, muitos azuis e os mais estranhos que já vi.

Texto

UNIDADE 2 **Como se organiza o retrato de alguém?**

Podemos começar por dar os aspetos gerais e depois os pormenores. Ou o contrário... Mas, devemos seguir uma ordem lógica.

Não assim:
"O homem tinha cabelo e barba desalinhados e compridos, amarelados. Calçava umas botas enormes. Os olhos eram demasiado pequenos para o seu rosto. As mãos eram fortes. O seu rosto era largo. Tinha pescoço e ombros largos. Os dedos eram muito grossos. A boca mal se via, por causa da barba. Era um homem com uns olhos estranhos. Segurava num cajado com a mão esquerda. Toda a sua figura causava medo! Os seus cabelos compridos e desalinhados eram da cor da barba. Os olhos eram azuis. Era um homem muito alto. As sobrancelhas eram grossas e um pouco mais escuras do que o cabelo e a barba."

Texto

Observa as crianças na fotografia e faz o seu retrato físico.

1.º passo

➤ Regista, por ordem, os elementos que observaste em cada criança: aspeto geral de cada uma (posição do corpo e sua constituição) e aspetos particulares (rosto, cabelo, vestuário, braços, pernas, mãos acessórios).

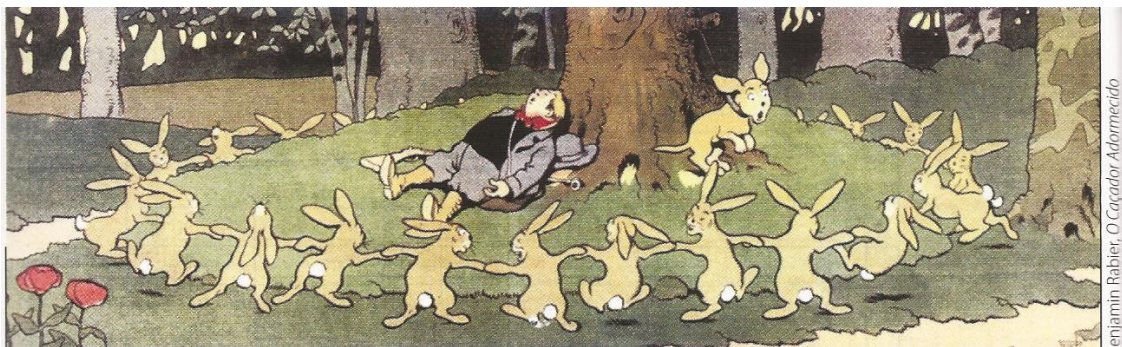
2.º passo

➤ Descreve uma criança de cada vez, começando pelo seu aspeto geral e passando depois aos aspetos particulares.

3.º passo

➤ O teu texto com o de um colega (...).

(Manual B, p. 51)



Observa com a tenção todos os pormenores da imagem que servirá de ponto de partida para a fábula que irás inventar e segue as etapas abaixo.

A Planificação

Às perguntas seguintes (...) Quem? O quê? Quando? Onde? Como? Porquê?

Pensa na lição de moral (...) que queres transmitir e regista-a (...).

B Produção de texto

Ainda na folha de rascunho, transforma as ideias que registaste anteriormente num texto organizado que respeite as partes seguintes:

Situação inicial (...)

Complicação (...)

Resolução (...)

Moralidade (...)

Atribui um título à tua fábula.

(...)"

(Manual F, p. 108)

Dos manuais que recorrem com maior frequência ao uso de *esquemas de conteúdo*, como forma de organização da informação, destacamos os E, L, D, I e H com percentagem entre os 50% e os 39%.

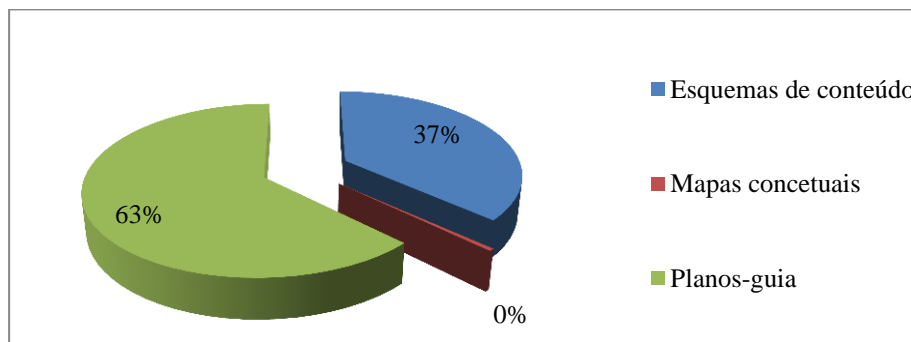
A Menina do Mar contou ao rapazinho a história do seu passado e a sua vida no presente...

Reconta-a por palavras tuas. Não te esqueças de referir:

- Como chegou àquela praia.
- Com quem vivia.
- O que fazia cada um dos seus amigos.
- Quem era a dona dos mares.
- Que serviço prestava a Menina à raia.
- Que regalias tinha, enquanto menina do mar. (Manual L, p. 225)

Analisando os dados na sua globalidade, quanto à categoria *explicitação da informação*, obtemos os seguintes resultados (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Distribuição dos resultados quanto à explicitação da informação na totalidade dos manuais



Concluimos que, das atividades propostas que promovem a *organização e a hierarquização do tópico e dos subtópicos em função dos objetivos*, 63% recaem sobre os planos-guia, 37% sobre mapas de ideias/esquemas de conteúdo. Apenas o manual A contempla uma atividade cuja informação se encontra organizada através de um mapa conceitual.

Um aspeto relevante no estudo destes manuais é o facto de não se encontrarem referências explícitas a critérios de apreciação/avaliação no subprocesso de planificação que sirvam de sustentáculo, quer à análise processual, quer à revisão/avaliação do ato escritural. Quando essa referência é atendida, nota-se que a informação relativa a esta fase do processo de escrita não é focalizada neste subprocesso.

2.2. Subprocesso textualização

Nas tarefas do subprocesso textualização, focalizamo-nos nas atividades cujas incidências tivessem em conta a *coerência* (progressão temática), a *coesão* (lexical, gramatical, pontuação) e a *ortografia, acentuação e sinais auxiliares de escrita*.

Pela análise do Quadro 29, constatamos que a subcategoria que tem maior relevância é a coerência. Destacam-se os manuais C (69%), E (63%) e H (61%).

Quadro 29 – Relação entre a totalidade de atividades e a sua frequência na construção do texto por manual

Manuais	Totalidade de atividades	Coerência		Coesão						Ortografia/acentuação/sinais auxiliares de escrita	
		Progressão temática		Lexical		Gramatical		Pontuação			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A	29	6	21	2	7	2	7	1	3	0	0
B	25	10	40	0	0	4	16	1	4	3	12
C	26	18	69	22	85	22	85	22	85	22	85
D	31	4	13	0	0	0	0	0	0	0	0
E	24	15	63	2	8	4	17	1	4	0	0
F	30	13	43	4	13	1	3	1	3	1	3
G	32	10	31	1	3	1	3	2	6	2	6
H	23	14	61	1	4	2	9	1	4	2	9
I	23	12	52	1	4	0	0	0	0	1	4
J	49	6	12	0	0	0	0	0	0	0	0
K	28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L	18	8	44	1	6	1	6	0	0	1	6

Quanto à referência de dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que assegurem a *coesão*, podemos verificar uma ausência de dados, explicada pela inexistência de atividades que contemplem este conteúdo inserido no âmbito das atividades da produção escrita. Todavia, no manual C onde este indicador é mais evidente, C as indicações preconizadas são muito genéricas, encontram-se mencionadas numa seção designada de “Bloco informativo”, existente no final do manual, e estão direcionadas a todas as atividades de produção de texto. O mesmo se verifica no concernente à subcategoria *ortografia/acentuação/sinais auxiliares da escrita*, que parece não ser muito valorizada, dada a fraca expressividade delatada pelos dados.

- Selecionar o vocabulário adequado ao conteúdo;
- respeitar as regras de pontuação
- cumprir as regras de ortografia. (Manual C, p. 207)

2.3. Subprocesso de revisão

No que se refere à subcategoria *intervenientes na revisão/avaliação*, inferimos pela análise do Quadro 30 que há uma tendência, marcada por todos os manuais, para que esta seja efetuada pelo próprio aluno, autor do texto. Excetua-se desta posição o manual B, com 63% de propostas de revisão de texto executadas em trabalho de par/grupo. O professor não aparece como interveniente ativo neste subprocesso, o que

não invalida que ele surja enquanto colaborador, redator, mediador, modelo (Niza, Segura & Mota, 2011; Cassany, 1996) conforme os pressupostos teóricos e didáticos subjacentes aos documentos orientadores para o desenvolvimento deste domínio da língua.

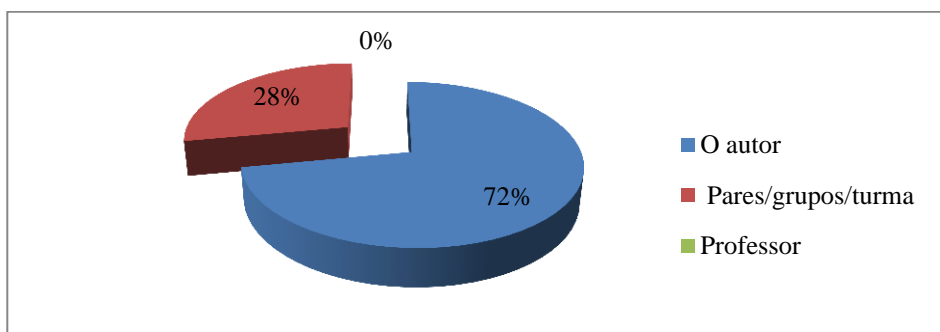
Quadro 30 - Distribuição dos resultados entre os manuais quanto aos intervenientes na revisão

Revisão/avaliação do texto			Manuais																							
			A		B		C		D		E		F		G		H		I		J		K		L	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Subcategoria	Intervenientes na revisão	O autor	1	100	7	37	22	92	2	100	1	50	9	90	0	0	4	100	1	100	1	100	0	0	1	25
		Pares/grupos/turma	0	0	12	63	2	8	0	0	1	50	1	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	75
		Professor	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Totais			1	100	19	100	24	100	2	100	2	100	10	100	0	0	4	100	1	100	1	100	0	0	4	100

Os resultados desta subcategoria vêm corroborar, de certo modo, o já concluído sobre as modalidades de trabalho propostas para o ato escritural, onde aí predomina o ensino individual numa clara acessão de preferência por uma modalidade de trabalho individual em detrimento de uma abordagem sociocultural, tal como vimos aquando da revisão da literatura e nas orientações curriculares e programáticas referidas anteriormente.

Globalmente, ao fazermos uma apreciação entre todos os manuais, concluímos que as atividades nas quais foram consideradas o subprocesso de revisão/avaliação, 72% são efetuadas pelo aluno, o autor do próprio texto, enquanto que apenas 28% são executadas em trabalho de pares/grupo (Gráfico 8).

Gráfico 8 - Distribuição dos resultados entre os manuais quanto aos intervenientes de revisão



No que se refere à subcategoria *Instrumentos de apoio à escrita*, averiguamos que apenas os manuais D e F dão importância a estes aspetos, mas de uma forma muito genérica, não havendo, quanto a nós, uma tendência para a utilização de “materiais de apoio que possam ser utilizados para ajudar a resolver problemas durante todo o processo de escrita” (PPEB, 2009, 71).

Depois de concluída a redação, verifica a ortografia e a sintaxe, utilizando a ferramenta informática adequada. (Manual D, p. 75)

Se necessário consulta o dicionário. (Manual F, p. 62)

O Quadro 31 representa a distribuição dos resultados quanto ao objeto de análise e reflexão por manual, quanto à subcategoria *objeto de análise e reflexão*.

Constata-se que, na generalidade dos manuais, ou não estão expressos os critérios de avaliação a ter em conta na revisão/avaliação dos textos, ou estes são referidos de um modo muito genérico, conforme os exemplos seguintes:

Releitura do texto para autocorreção. (Manual A, p. 65)

Rever o texto – revisão

- Acrescentar, apagar ou corrigir
- Resumir elementos, reordenar frases ou acontecimentos;
- Evitar repetições (Manual C, p. 207)

Relê o teu texto e procura melhorá-lo. (Manual E, p. 201)

Somos da opinião que, na generalidade, os manuais não promovem indicadores que auxiliem o aluno na revisão/avaliação das atividades de escrita. Para nós, esta conclusão é causa-efeito do facto de não haver indícios, aquando da planificação da atividade, da apropriação dos critérios da tarefa efetuados em interação aluno(s)/professor e do próprio PPEB (2009, p 89) que formula, de forma muito genérica, o que se pretende com o subprocesso de revisão de texto: “rever o texto, aplicando procedimentos de reformulação: acrescentar apagar, substituir; condensar, reordenar, reconfigurar”. Não obstante o referido anteriormente, o manual C revela

alguma expressividade nas atividades de coesão (vinte e uma atividades, conforme Quadro 31), muito embora algumas delas sejam formuladas de forma muito geral.

- acrescentar, apagar ou corrigir;
- resumir elementos, reordenar frase ou acontecimentos;
- evitar repetições. (Manual C, p. 207).

Quadro 31 – Distribuição dos resultados quanto ao objeto de análise e reflexão por manual

Revisão/avaliação do texto		Manuais																										
		A		B		C		D		E		F		G		H		I		J		K		L				
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Subcategoria	Objeto de análise e reflexão	Respeito pelo tema	0	0	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Estrutura adequada ao tipo de texto	0	0	1	5	0	0	1	33	2	29	0	0	1	50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Progressão temática/ sentido global do texto	0	0	5	23	0	0	0	0	0	0	8	24	1	50	0	0	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0
		Coesão	0	0	4	18	21	100	1	33	1	14	8	24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Pontuação	0	0	5	23	0	0	0	0	2	29	9	26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Ortografia/acentuação/sinais auxiliares de escrita	0	0	6	27	0	0	1	33	2	29	9	26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Totais		0	0	22	100	21	100	3	100	7	100	34	100	2	100	0	0	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	

No que se refere à subcategoria *Controlo* (Quadro 32), a qual está interligada com todo o processo de revisão/avaliação, apenas o manual B faz referência uma vez para que o controlo se processe durante o ato escritural (exemplo: “Vão relendo o que escrevem, trocando impressões”, p. 185).

Quadro 32 – Distribuição dos resultados entre os manuais quanto ao controlo da revisão/avaliação do texto

Revisão/avaliação do texto		Manuais																										
		A		B		C		D		E		F		G		H		I		J		K		L				
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Subcategoria	Controlo	Durante o processo de escrita	0	0	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Após a conclusão do produto	3	100	18	95	22	100	3	100	5	100	12	100	1	100	9	100	1	100	1	100	0	0	5	100		
Totais		3	100	19	100	22	100	3	100	5	100	12	100	1	100	9	100	1	100	1	100	0	0	5	100			

De entre todos os manuais, os que promovem com mais frequência a revisão do texto são os manuais C (22 vezes em 26 atividades), B (19 em 25 atividades) e F (12 em 30 atividades). Os restantes manuais apresentam valores muito inferiores aos mencionados, ou até a total ausência de referências a este processo, o que, em conclusão, contraria as lógicas processuais e recursivas inerentes ao modelo de Flower e Hayes (1981), já referenciado acentuadas vezes ao longo deste trabalho.

Síntese

Ao longo deste capítulo, apresentámos a análise dos resultados do nosso estudo, sustentando a reflexão em duas dimensões: a ação sobre o contexto de produção de escrita e a ação sobre o processo de escrita.

No que concerne à ação sobre o contexto de produção de escrita, apuramos que prevalece a intenção de escrita que tem como objetivo *expressar experiências, sensibilidades e imaginário*, adstrita ao tipo de texto narrativo. O professor e a turma constituem-se como os principais destinatários dos atos escriturais. Também se verifica que, tendencialmente, não se sugere a modalidade de trabalho colaborativo/cooperativo nem o uso do computador. No que se refere aos processos de escrita, valoriza-se, especialmente, o subprocesso de planificação.

No decurso desta secção do trabalho, fizemos a análise dos dados numa triangulação entre a literatura examinada, as unidades de registo selecionadas e os resultados obtidos da nossa análise de conteúdo. Para além disso, tivemos a preocupação de, progressivamente, ir elencando algumas considerações que nos ajudassem na sistematização das conclusões que apresentamos no capítulo seguinte.

Considerações Finais

Conclusões do estudo

Ao retomarmos o enquadramento curricular da nossa investigação – a entrada em vigor dos novos programas curriculares de Português no ano letivo 2011/2012 e o consequente lançamento de novos manuais escolares – e os objetivos que nortearam o nosso estudo, sintetizamos, neste capítulo, as principais conclusões a que chegámos.

Neste contexto, a nossa análise teve por base, por um lado, um quadro teórico centrado na revisão da literatura sobre as conceções de escrita e, por outro lado, as orientações curriculares relativas a este domínio enunciadas no programa de Português de 2.º ciclo (2009), confrontando-se uns e outros com as propostas de produção de texto de doze manuais escolares do 5.º ano de escolaridade editados em 2011.

No que respeita ao nosso primeiro objetivo – **Conhecer as diferentes abordagens à escrita** – apreendemos que o último quartel do século XX trouxe avanços significativos ao nível da investigação sobre o ato de escrever e os processos cognitivos àquele subjacentes.

Neste contexto, destacam-se os contributos de Flower e Hayes (1981), cujo modelo do processo de escrita, com as sucessivas revisões e aprofundamentos a que foi sujeito, ainda se constitui como uma das principais referências para a investigação e para o trabalho didático no domínio da escrita.

Uma outra referência neste domínio são os modelos de «explicitação do conhecimento» e de «transformação do conhecimento» propostos por Scardamalia e Bereiter (1987). O primeiro defende que o produto escrito é realizado com recurso à memória, socorrendo-se o escrevente de conhecimentos discursivos anteriormente adquiridos; o segundo explica que, a partir da representação da tarefa, a informação se encontra organizada num plano, sendo o conteúdo do texto resultado de um processo de resolução de problemas. Por um lado, temos o espaço do conteúdo, enternecido como um conjunto de saberes adquiridos, por outro lado, o espaço retórico, que integra as representações do texto e dos seus objetivos e ainda as operações que permitem alterar o texto.

Uma outra conceção de escrita que se impôs naquele período é a abordagem sociocultural, que reforça o papel preponderante das interações socioculturais do uso da língua nos mecanismos da aprendizagem (Camps, 2003), sem deixar, contudo, de ter em conta a dimensão cognitiva subjacente ao processo de escrita (Carvalho, 2001).

Em resposta às questões enunciadas no âmbito do nosso objetivo dois – **Aprender as orientações programáticas para o ensino aprendizagem da escrita nos PPEB (2009)** – concluímos que este considera uma dimensão integradora na qual estão presentes a ação sobre os contextos de produção de texto e a ação sobre os processos de escrita, enfatizando-se um paradigma onde se intercetam a perspectiva sociocultural e a abordagem cognitiva da escrita. No que diz respeito às intenções comunicativas, preconizam-se produções de texto que obriguem a uma organização discursiva bem planeada com a intenção de reformular, reinterpretar, resumir; relatar, expor, descrever; dar instruções, persuadir; analisar, comentar, criticar e escrever para expressar experiências, sensibilidades e imaginários.

A fim de se valorizar os escritos dos alunos, o programa prevê que sejam criados meios de difusão que possibilitem a sua divulgação, nomeadamente blogues, jornais de turma e de escola, entre outros, perspetivando, deste modo, uma diversidade de destinatários que não se confinam apenas ao professor, à turma, ou à própria comunidade educativa. No que concerne às modalidades de trabalho, o programa prevê que se realizem atividades individuais e em grupo, sob a orientação do professor. Quanto à organização das atividades de escrita, verifica-se que o programa exige a ativação de um número importante de conhecimentos e de processos, previstos nos conteúdos e nos descritores de desempenho, que comportam tarefas relativas a três componentes: planificação, textualização e revisão, levando os alunos a produzir diferentes tipos de texto.

Relativamente ao nosso objetivo três – **Relacionar as conceções de escrita subjacentes aos manuais escolares com as orientações programáticas na área** – verificamos que a natureza das propostas de escrita se centram, tendencialmente, numa tematização de assuntos do quotidiano, procurando-se considerar as aprendizagens em situação, num contexto como esfera da atividade humana, edificando-se o texto como instrumento de mediação na construção do diálogo com o processo cultural. Curiosamente, são os manuais que se encontram a meio da linha de adoção nas escolas (I, F e G) que, mais optam por temas do quotidiano. Nos mais e menos adotados pelos professores predominam sobretudo propostas de produção que se inscrevem no imaginário literário.

No que se refere à intenção discursiva subjacente às atividades de produção de texto, geradas pelos manuais, notamos uma predominância do *Expressar experiências/sensibilidades e imaginário*, adstritos à narrativa enquanto texto “literário como lugar

de referência” (Pereira, 2000), facto que é concordante com as temáticas tendencialmente propostas que deriva em larga medida do facto de as atividades de produção escrita decorrerem, maioritariamente, da compreensão da leitura de textos literários. Contrariamente, são menos contempladas intenções discursivas tais como *expor, dialogar, comentar/criticar e reformular/reinterpretar e resumir*. Note-se que os manuais mais adotados no país não contemplam propostas de escrita referentes às diferentes intenções discursivas enunciadas nos PPEB, pelo que inferimos que este critério não foi preponderante na adoção do manual, nem foi tido em conta aquando da construção do manual. De resto, apenas o manual E, situado a meio da tabela de preferências de adoção pelos professores, abarca todas as intenções discursivas recomendadas pelo programa.

Ao correlacionarmos as subcategorias *questões do quotidiano e exprimir experiências, sensibilidades e imaginário*, constatamos que existe uma certa artificialidade nas práticas de escrita propostas pelos manuais: se, por um lado, há uma tendência para se escrever sobre temáticas concernentes a práticas, cujas vivências se reportem a questões sociais e culturais, por outro lado, há uma insistência na produção de textos do tipo narrativo. No nosso entender, esta situação advém do facto de as produções de texto terem como tema assuntos decorrentes da leitura e interpretação de textos antecedentes.

Esta artificialidade é congruente em certa medida com a irrelevância que é atribuída aos destinatários dos escritos, centrando-se o contexto da enunciação, predominantemente, na sala de aula, focalizado, ora nos colegas da turma, ora, maioritariamente, no professor. Solicita-se ao aluno um escrito, mas este não é equacionado numa efetiva lógica comunicativa. Antes se constitui um espaço apenas de treino. Na panóplia dos manuais, destaca-se o manual B, em que 70% das atividades que propõem têm como destinatários os alunos da própria turma. Correlacionando as subcategorias *internos/externos à escola*, apenas 9% dos manuais analisados contemplam destinatários externos à escola o que consideramos uma percentagem muito diminuta, tendo em conta que o programa prevê a difusão dos textos através de blogues, jornais escolares, entre outros.

Pese embora estejamos perante novos programas de Português e de novas edições de manuais escolares, estas conclusões mostram a atualidade da opinião de Amor (1994), quando em 1994 evidenciava a ausência de destinatários dos textos produzidos na escola. Mais uma vez, uma prerrogativa dos novos programas é

tendencialmente preterida nos manuais que têm por objetivo e missão apoiar o processo de operacionalização daquele.

No que se refere aos suportes de escrita, as tendências demonstradas pelos manuais são norteadas pelo uso do suporte de papel, evidenciando-se uma fraca adesão à utilização do computador como ferramenta de produção, revisão e apresentação cuidada de textos, em prol da comunicação e partilha de conhecimentos. O mesmo se verifica relativamente aos mecanismos de circulação social dos textos, opinião, mais uma vez, corroborada por Amor (1994).

De acordo com a nossa investigação, estes são mais dois aspetos que, tendencialmente, contrariam as indicações prescritas nos PPEB (2009). Esta tendência vem corroborar o já constatado sobre os destinatários dos escritos os quais se destinam fundamentalmente ao professor, potencialmente, para efeitos de avaliação. Escreve-se num circuito fechado e para um público restrito e muito pouco diversificado.

Escrever em colaboração/cooperação, uma prática valorizada pelas correntes socioculturais é como um desiderato potencializador de sucesso no ensino e na aprendizagem, máxima, que, não transparece nos resultados do nosso estudo. Apenas os manuais B, E e J revelam alguma preocupação com esta opção metodológica; os manuais D, G e K não a consideram de todo. Nesta matéria, verificamos que o manual B é o que mais promove o trabalho cooperativo como forma de aprendizagem (38%).

Face aos resultados obtidos, parece-nos que os autores dos manuais continuam a dar preferência a atividades individuais, não considerando o trabalho colaborativo/cooperativo como uma estratégia propiciadora para o aluno se descobrir como escrevente em interação com os seus pares, em ordem à potencialização da sua “zona de desenvolvimento proximal”, e à própria construção textual na qual está implícita o saber-fazer, interligando o contexto discursivo, o tipo de texto a produzir e a própria ‘arquitetura’ do ato escritural. Ter-se em conta uma didática centrada na observação do aluno e na atuação do professor como o gestor de todo o processo escritural, parece-nos um aspeto pouco considerado pelos autores dos manuais em ordem ao desenvolvimento do processo de ensino da escrita e das capacidades de literacia neste domínio. Daqui resulta, à semelhança de estudos feitos por Carvalho (2001) haver uma irrelevância do contexto de comunicação no ato escritural.

Concluimos que, na globalidade, a intenção discursiva faz-se, sobretudo, com o propósito de exprimir, através do texto narrativa, *experiências*, *sensibilidades* e *imaginário*, não havendo um treino de escrita em ordem a um destinatário, onde se

explícite o uso da pragmática da língua e que se escreva em suportes de escrita que pressuponham mecanismos de circulação social dos mesmos, através de um meio de difusão.

Doravante, a nossa sistematização centra-se na ação sobre o processo de escrita – planificação, textualização e revisão. Concluimos que, nos diferentes manuais, há uma tendência para valorizar o subprocesso da planificação em detrimento dos outros dois subprocessos. Neste ponto, reportamo-nos ao elevado número de atividades que recorrem a *fontes internas com recurso à memória atenção/criatividade* (modelo de «explicitação do conhecimento»), ou então, embora em número inferior, a partir de *fontes externas* suportadas, principalmente, no recurso ao texto escrito. Neste ponto também são significativas as atividades centradas nos planos-guia utilizados para explicitar a informação. Neste âmbito, destacam-se os manuais K e o C, respetivamente com 93% e 88% de atividades geradas a partir da memória e os manuais C e B, respetivamente com 85% e 76% de atividades assentes num plano-guia como forma de explicitar a informação. Da análise dos dados, constata-se que, relativamente, à ativação do conteúdo temático a partir da memória não há uma correlação direta entre os manuais mais adotados (C) ou menos adotados (K), não nos parecendo mais uma vez ser este um fator que influencie a adoção dos manuais. Porém no que se refere à preferência dada aos planos-guia, verifica-se que os manuais C e B se encontram em terceiro e segundo lugares na preferência de adoção.

Nesta linha, o subprocesso de textualização, fase de construção do texto, embora com menos atividades que o subprocesso anterior, nota-se que há alguma preocupação em elencar os tópicos a considerar ao longo do texto por forma a promover a progressão temática e uma incidência muito ténue em questões relativas à coesão (lexical, gramatical e pontuação) e à ortografia, acentuação e aos sinais auxiliares de escrita, aspetos que autores como Carvalho (2001), Amor (1994) e Cassany (1996) destacam no processo de construção textual, bem como o próprio programa. Destaca-se neste subprocesso de escrita o manual C, em todos os itens supramencionados, embora as ressalvas apresentadas aquando da nossa análise dos dados.

A *revisão/avaliação do texto* é a categoria menos observada em todos os manuais, chegando mesmo a não ser contemplada pelos manuais G e K, os quais se encontram em sétimo e décimo primeiro lugares nas preferências de adoção. A *revisão/avaliação do texto* quando proposta é efetuada, essencialmente, pelo próprio aluno sem recurso evidente a instrumentos assertivos e funcionais de apoio à escrita e

sem uma clara alusão ao controlo e ao objeto de análise e reflexão fundamentais ao processo de escrita. De entre o coletivo dos manuais merece destaque o manual C e B, pelo facto de proporem vinte e quatro e dezanove atividades de revisão, respetivamente, cumprindo assim uma dos pressupostos do programa e da perspetiva sociocultural. Os manuais A, E, I, J e L apenas propõe uma atividade de revisão efetuada pelo próprio autor do texto. Verifica-se, assim, que não há relação direta entre as propostas de revisão e as preferências de adoção, uma vez que o manual A se encontra em primeiro lugar das preferências. Conclui-se que, na generalidade dos manuais, há uma tendência para a não explicitação dos critérios de construção e revisão dos textos.

Relativamente ao nosso objetivo três – **Conceções de escrita subjacentes aos manuais escolares de Português do 5.º ano de escolaridade** – concluímos assim que nos manuais do 5.º ano de escolaridade analisados regista-se a necessidade de proceder a reajustamentos, quer ao nível dos contextos de produção de escrita: intenções discursivas mais diversificadas; destinatários que não se direcionem exclusivamente ao professor e aos colegas da própria turma; que se faça uso do computador como meio de produção, revisão e difusão do texto; quer ao nível dos subprocessos de textualização e revisão no sentido de garantir uma concretização mais efetiva dos descritores de desempenho e resultados esperados no domínio da escrita enunciados, pois embora o manual escolar seja sempre um e apenas um instrumento pedagógico/didático ao serviço do professor e do aluno constitui ainda assim o principal configurador do currículo usado nas escolas.

Sugestões de investigação e limitações do estudo

Ao finalizarmos este estudo, consideramos que outras investigações sobre esta temática poderiam ser realizadas com vista à compreensão e problematização dos processos de produção escrita nas escolas e à disseminação de boas práticas de ensino-aprendizagem da escrita. Deste modo deixamos como sugestões:

i) alargar o estudo aos manuais escolares do 6.º ano de escolaridade, editados no ano letivo de 2012/2013, a fim de averiguar naqueles a lógica da apropriação do programa;

- ii) apreender as representações dos próprios autores dos manuais no que respeita especificamente à abordagem da escrita em sala de aula;
- iii) acompanhar o processo de adoção dos manuais escolares de Português de 6.º ano, buscando não só a compreensão dos critérios subjacentes à adoção daqueles no que respeita especificamente ao domínio da escrita, mas também considerando a relação estreita entre o desenvolvimento de competências nos diversos domínios verbais
- iv) proceder, de forma complementar, a um estudo que permita aferir das representações dos professores relativamente ao ensino aprendizagem da escrita, às práticas de escrita propostas pelos manuais escolares analisados, bem como aos seu grau de satisfação relativamente àquela;
- v) promover a divulgação de boas práticas de produção escrita de orientação cognitiva, sociocultural e comunicativa explorando as potencialidades das TIC e do trabalho cooperativo.

As sugestões enunciadas decorrem, em certa medida, das principais limitações deste estudo, uma vez que reportam aspetos complementares dos por nós analisados aqui, que apoiariam certamente a interpretação dos dados sobre as quais a nossa investigação não contemplou e que reconhecemos serem de maior importância para um pleno esclarecimento e compreensão quer dos pressupostos e preocupações subjacente à conceção dos manuais de Português, quer dos critérios subjacentes à adoção daqueles nas escolas.

Pese embora tenhamos encetado contatos com algumas escolas a fim de obtermos dados relativos à utilização do manual escolar e às produções de texto realizadas em sala de aula, os nossos esforços foram em vão. Deprendemos que o fator ‘exposição’, sobre algo que desperte alguma ansiedade e insegurança nos professores por ser novo e ainda pouco consolidado, tenha sido uma das principais razões que levou à rejeição da nossa solicitação. Tentar “penetrar” nas práticas de ensino em sala de aula constitui-se amiúde um desafio e uma dificuldade. Apesar dos apelos à colaboração e à partilha entre os professores, a sala de aula mantém-se ainda largamente o espaço do privado e o feudo do professor.

Bibliografia

Abrantes, P. (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (1986). *A Avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Amaro, A. M. F. (2009). *Concepções de Professores de Língua Portuguesa sobre o(s) uso(s) de Manual Escolar. Um Estudo no 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.

Amor, E. (1994). *Didática do Português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Amorim, C. & Sousa, C. (2006). *Gramática da Língua Portuguesa*. Porto: Areal Editores.

Anderson, G. (1990). *Fundamentals of educational research*. London: Falmer Press.

Assunção, C., & Rei, J. E. (1998). *A escrita: material de apoio*. Lisboa: Ministério da Educação.

Azevedo, F. J. F. (1999). Língua materna, mestria linguística e manuais escolares. In Castro, R. V., Rodrigues, A., Silva, J. L., & Sousa, M. L. D. (org), *Manuais escolares: estatuto, funções, história* (pp. 89-93). Braga: C. E. E. P.

Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita: dimensão gráfica e ortográfica*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Barbeiro, L. (2005). *Página da escola e escrita: da divulgação dos produtos à construção do conhecimento*. VII Simpósio Internacional de Informática Educativa SIIIE05. Acedido a 18/5/2012 em <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/SIIIE/2005/PDFs/Comunica%E7%F5es/c1> Barbeiro. pdf

Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA

Berni, R. I. G. (s/d). *Mediação: o conceito Vygotskyano e suas implicações na prática Pedagógica*. Acedido a 2/5/2012, disponível em http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_334.pdf

Bessa, N., Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições ASA.

Bertrand, Yves. (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Breen, M. (1987). Paradigmas contemporâneos en el diseño de los programas de lenguas. *Signos, Teoría y práctica de la educación*, n.º 19 e 20. Outubro-Dezembro de 1996 e Janeiro-Março de 1997.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

C

Cabral, M. (1994). *Avaliação e escrita: um processo integrado*. In Fonseca, I. F. (Org.), Santos, A., Duarte, I. M., Cabral, M., & Santos, O, *et al.*, *Pedagogia da escrita: perspectivas* (pp. 107-125).

Cabral, M. L. A revisão no processo de avaliação da escrita. *Revista Portuguesa de Educação*. 2004, 17 (2), 275-303. Acedido a 29/5/2012, disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37417211.pdf>

Cabral, M. (2005). *Como analisar manuais escolares*. Lisboa: Texto Editores.

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 49, 3-9.

Camps, A. (Org.) (2001). *Secuencias didáticas para aprender a escribir*. Barcelona: Editorial Graó.

Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In Lomas, C. O valor da palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas. Porto: Asa Editores, S.A. (pp. 201-219).

Camps, A. (2005). Pontas de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In Carvalho, J. A. B.; Barbeiro, L. F.; Silva, A. C. & Pimenta, J. (Orgs). *A escrita na escola, hoje: problemas e desafios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In Llober *et al.*, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Carmo, H., Ferreira, M. M., (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cassany, D. (1990). “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”. *Comunicación, lenguaje e educación*, 6, 63-80.

Cassany, D. (1996). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó.

Cassany, D.; Luna, M. & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

Cassany, D. (2011). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Castro, R. V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Castro, R. V. (1999). Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português. In: Castro, R. V., Rodrigues, A., Silva, J. L. & Sousa, M. L. D. (orgs.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história* (pp. 189-196). Braga: C.E.E.P. – Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. B. (s/d). O ensino-aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências. *O processo de escrita – da avaliação de capacidades à promoção de competências*, pp. 143-150. Acedido a 22/8/2011, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt>

Carvalho, J. A. B. (s/d). O ensino da escrita. pp. 73-92. Acedido a 22/8/2011, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/481/1/Jos%c3%a9%20Brand%c3%a3o%2073-92.pdf>

Carvalho, J. A. B. (1999). A escrita nos manuais escolares de Língua Portuguesa – objecto de ensino/aprendizagem ou veículo de comunicação? In: Castro, R. V., Rodrigues, A., Silva, J. L. & Sousa, M. L. D. (orgs.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história* (pp. 179-187). Braga: C.E.E.P. – Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. B. (2001). *O ensino da escrita – da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: C.E.E.P. – Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Braga: C.E.E.P. – Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. B. (2011). Escrever para aprender: contributos para a caracterização do contexto português. *Interações*. 219-237. Acedido a 22/8/2011, disponível em <http://nonio.eses.pt>

Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris : Hachette.

D

Dias, P. (2007). Comunidades virtuais de aprendizagem. In: Costa, F. A., Peralta, H. & Viseu, S. (Org.), *As TIC na educação em Portugal: concepções e práticas* (pp. 31-36). Porto: Porto Editora.

Dicionário Terminológico (2011). *Da teoria à prática: ensino do Português*. Lisboa: Lisboa Editora.

Dionísio, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leitura do manual de Português*. Coimbra: Almedina.

Duarte, J. B. (2010) Manual escolar: Companheiro do jovem na aquisição de competências e na curiosidade pelo saber. *Rev. Lusófona de Educação*. núm. 16, pp. 119-130. Acedido a 14/1/2012, disponível em <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34918522010>

E

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In Lima, J. A., & Pacheco, J. A. (orgs.), *Fazer investigação, contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126).

F

Faria, R. M.F. N. (2011). *Pragmática e Sociolinguística*. Lisboa: Universidade Católica.

Faria, T. C. L. (2004). “Ajuda do outro” no contexto da sala de aula: em busca do sentido atribuído por professoras do ensino fundamental. Acedido a 6/5/2012, disponível em

http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_1_2004.pdf

Flavell, J.H. (1970). Developmental studies of mediated memory. En H.W. Reese y L.P. Lipsitt (eds.), *Advances in child development and behavior* (vol.5). New York: Academic Press.

Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. In *College Composition and Communication*, 32 (4) (publicado, sob permissão, em R. Ruddell e H. Singer (eds.) (1994), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: I. R. A.

Fonseca, I. F. (Org.), Santos, A., Vilela, G., Duarte, I. M., Cabral, M., Santos, O. & Figueiredo, O. (1994). *Pedagogia da escrita: Perspetivas*. Porto: Porto Editora.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.

Framework. In A. D. Figueiredo and A. P. Afonso (Eds.) *Managing Learning in Virtual Settings: the Role of Context*, Hershey, PA, USA: Information Science Publishing, pp. 1-22. Acedido a 23-5-21012, disponível em

<http://old.igi-global.com/downloads/excerpts/Figueiredo01.pdf>

G

Gallimore, R; Tharp, R. (1996). O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In Moll. L. C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio histórica*. Porto Alegre: Artmed Editor S.A.

Gérard, M.; Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.

Gilly, M. (1995). *Approches socio-construtives du développement cognitif*. In Gaonach, D., & Golder, C. (coords.), *Manuel de Psychologie pour l'enseignement*. Paris: Hachette, pp. 130-167.

Gómez, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (7).

H

Hymes, D. H. (1974). *Foundations in Sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Hummel, C. (1988). *School textbooks and lifelong education - An analysis of school books from three countries*. Hamburgo: Unesco Institute for Education.

L

Lave, Jean & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Acedido a 23/5/2012, disponível em http://www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm

Lessard-Hébert, M. (1994). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lobo, A. S. (coord.), Araújo, A. I., Gil, D., Assunção, I., Soares, L., Ferreira, M. *et al.* *O ensino e a aprendizagem do Português na transição do milénio*. Lisboa: Associação de Professores de Português.

Lomas, C. (2003). *O valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Asa.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.

M

Macedo, L. O computador e a inteligência. *Folha de São Paulo*, 4/8/1996. Acedido a 19 de maio de 2012, disponível em <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt2003423194235267M.PDF>

Magalhães, J. P. (1999). «Um apontamento para a história do manual escolar. Entre a produção e a representação». In AA.VV., *Manuais escolares: estatuto, funções, história*. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Braga: Universidade do Minho.

Magalhães, J. (2006). «O manual no quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal.» Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 1.

Mainueneau, Dominique. (1997). *Os termos-chave da análise do discurso*. Lisboa: Gradiva. (tradução de Maria Adelaide P. P. Coelho da Silva)

Martín, A., & Gallego, A. (2001). *Comprensión y composición escrita –Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.

Mateus, M. H. M.; Brito, A. M.; Duarte, I. & Faria, I. H. (1994). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

Mendes, J. M. A. (2001). *Evaluar para Conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morarata.

Mira Leal, S. (2008). *A reforma curricular no ensino secundário (1999-2006). Transformações, tensões e dinâmicas na área do Português* (Tese de Doutoramento). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Mira Leal, S. (2012). *Português no ensino secundário: transformações, tensões e dinâmicas de apropriação e recontextualização curricular*. Porto: Porto Editora.

Moll, L. (2002). *Vygotsky e a educação – implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: ARTMED editora S.A.

Morgado, J. C. (2004). *Manuais escolares: Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.

N

Nascimento, Z. & Pinto, J. M. C. (2005). *A dinâmica da escrita: como escrever com êxito*. Lisboa: Plátano Editora.

Niza, I. (1995). *A escrita na escola: correcções e juízos dos professores sobre textos dos alunos*. Lisboa: ISPA. (dissertação de mestrado).

Niza, S. (2004). A escola e o poder discriminatório da escrita. In Moreira, A.; Bessa-Luís, A.; Caldas, A. C.; Silva, A. C.; Figueiredo, A. D.; Vitorino, A.; et al., *A Língua Portuguesa: presente e futuro* (pp. 107-127). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Niza, I.; Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Nóvoa, A. (1989). *Os professores: quem são? Onde vêm? Para onde vão?*. Lisboa: ISEF.

Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Ambridge University Press (traduzido por Valadares, C. (1996). *Aprender a aprender*. Porto: Plátano Editora.)

P

Pacheco, J. A. (2007). *Currículo: Teoria e prática*. Porto Editora.

Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever em Português Didácticas e Práticas*. Porto: Edições

Asa.

Pereira, M. L. A. (2001). *Para uma didáctica textual (I) Tipos de texto/tipos de discurso e ensino do Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pereira, M. L. A. e Pinto, M. (2006). *Escrever para aprender – Experiências didáticas*. Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita. Leiria: Escola Superior de Educação. Acedido a 23/10/2011, disponível em <http://www.eseb.ipbeja.pt>

Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças: como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1984). *La fabrications de l'excellence scolaire*. Geneve - Paris, Droz.

Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote.

Perrenoud, P. (2000). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelas: de Boeck Univ.

Perrenoud, P. (2000). *A pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.

Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pontecorvo, C. (coord.) (2003). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Ed. Popular.

Q

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.^a ed.). Lisboa: Gradiva. (Trabalho original em francês publicado em 1995).

R

Rabello, E. e Passos, J. S. *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Acedido a 2/4/2012, disponível em <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>,

Reis, C. (coord.); Dias, A. P.; Cabral, A. T.; Silva, E.; Viegas, F. ; Mota, I.; Bastos, G. *et al* (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Richaudeau, François (1979). *Conception et production des manuels scolaires*. Guide pratique. Paris: UNESCO.

Roque, V. A. B. *Uma reflexão sobre a Abordagem Comunicativa do ensino-Aprendizagem de línguas (Um caminho para o ensino do Português LE/L2?)* Acedido a 23/3/2012, disponível em http://www.multiculturas.com/textos/abord_comunicativa_Vitor-Roque.pdf,

S

Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita: Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.

Santo, E. M. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Rev. Lusófona de Educação*. 103-115. Acedido a 22/8/2011, disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt>

Santos, L. (Org.), Pinto, J., Rio, F., Pinto, F. L., Varandas, J. M., Moreirinha, O., et al. (2010). *Avaliar para aprender: relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.

Santos, Odete. (1988). *O Português na escola, hoje*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.

Santos, O. (1994). Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna. In Fonseca, I. F. (Org.), Santos, A., Duarte, I. M., Cabral, M., & Santos, O, et al., *Pedagogia da escrita: perspectivas* (pp. 127-153). Porto: Porto Editora.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58.

Serpa, M. (2010). *Compreender a Avaliação: Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.

Sutherland, P. (1996). *O desenvolvimento cognitivo actual*. Tradução Zaira Miranda, Lisboa: Sociedade Astória.

T

Tavares, C. F. & Barbeiro, L. F. (2011). *As implicações da TIC no ensino da língua*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Teixeira, M., Novo, Cristina & Neves, Elisabete. (2011). Abordagens relevantes para o ensino da escrita – do papel ao digital. *Interações*. NO.19, pp. 238-258. Acedido a 16/5/2012, disponível em <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/S14%20-%20Teixeira%2C%20Novo%20&%20Neves.pdf>

Trindade, G. & Relvão, M. (2011). O sustentável desafio da escrita. In Teixeira, M., Silva, I & Santos, L (Org.). *Novos desafios no ensino do Português*. Santarém: Escola

Superior de Educação de Santarém. Acedido a 24/2/2012, disponível em <http://cepealemanha.files.wordpress.com>

Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições Asa.

Tormenta, J. R. (1996). *Manuais escolares. Inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

V

Vala, J. (1989). A análise de conteúdo. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. 3.^a ed. Porto: Edições Afrontamento.

Valadares, J. A., Moreira, M. A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa*. Coimbra: Almedina.

Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: o conceito de “scaffolding” (pôr, colocar andaimes): Implicações para a intervenção em educação pré-escolar. *Inovação*, 12, 2, 7-24.

Vidigal, Luís (1994). Leitura e manuais escolares em Portugal na 1^a metade do século XX. *Intercompreensão*. Santarém: Escola Superior de Educação.

Vilela, G. (1994). Metamorfoses no ensino da escrita: leitura crítica de alguns programas de Português das últimas décadas. In Fonseca, I. F. (Org.), Santos, A., Duarte, I. M., Cabral, M., & Santos, O, *et al.*, *Pedagogia da escrita: perspectivas* (pp. 45-77)

Vygotsky, L. S. (1978) *Pensamento e linguagem*. S. Paulo: Martins Fontes.

MANUAIS ANALISADOS

Adragão, J. V.; Adragão, M. M.; Boléo, A. P. & Pereira, A. R. (2011). *Mar de Palavras*. Lisboa: Lisboa Editora.

Boaventura, O. & Mocho, A. M. (2011). *Onde Moram as Palavras...5*. Lisboa: ASA.

Costa, F. & Mendonça, Luísa. (2011). *Diálogos*. Porto: Porto Editora.

Gomes, H. M.; Lopes, L. L. & Santos, L. F. (2011). *Caminho de Leitura*. Lisboa: Didática Editora.

Lopes, M. C. V. & Rola, D. N. (2011). *Português Interativo*. Lisboa: Plátano Editora.

Mota, A. (2011). *Pretextos*. Porto: Areal Editores.

Relvão, M.; Trindade, G. & Santos, M. L. (2011). *Etapas 5*. Lisboa: ASA.

Santiago, A. & Paixão, S. (2011), *P5*. Lisboa: Texto Editores.

Serpa, A. I.; Vale, C. M. & Sousa, H. (2011). *Língua Portuguesa*. Porto: Areal Editores.

Silva, P.; Simões, A.; Cardoso, E.; Mendes, R. & Costa. Sónia. (2011). *Dito e Feito*. Porto: Poro Editora.

Soares, A. & Branco, M. (2011). *Porta-viagens*. Lisboa: Texto Editores.

Variz, C.; Lina, S. D. & Romão. Sofia. (2011). *Desafios*. Carnaxide: Santillana Constância.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

D

Decreto-Lei n.º 261/2007, de 17 de Julho – Define o sistema de avaliação e certificação dos manuais escolares.

Despacho normativo n.º 6/2010, de 19 de Fevereiro – Estabelece os procedimentos relativos à avaliação dos alunos.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro – Revoga o documento “Currículo Nacional de Ensino Básico – Competências Essenciais”

Despacho 10874/2012, de 10 de agosto – Homologa as metas curriculares de algumas disciplinas do ensino básico.

L

Lei n.º 47/2006 de 28 de Agosto – Define o regime de avaliação e adopção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objectivos a que deve obedecer o apoio sócio-educativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares.

P

Portaria n.º 266/2011 de 14 de setembro de 2011 – Estabelece a entrada em vigor dos *Novos Programas de Português do Ensino Básico*.

Anexos

Anexo 1 – Ofício do Ministério da Educação – 15/01/2012

Ex.^{ma} Senhora

Mestranda em Supervisão Pedagógica na Universidade dos Açores

Dr.^a Maria do Carmo Gomes

Em resposta ao *e-mail* infra, junto se envia a “Listagem dos manuais escolares de Língua Portuguesa do 5.º ano de escolaridade, mais adotados no ano letivo de 2011/2012”. A referida listagem está organizada por ordem decrescente de adoções, com base na estimativa do número de alunos registados na “Base de Dados de Manuais Escolares” do Ministério da Educação e Ciência.

Agradecemos que oportunamente seja dado conhecimento dos resultados da sua investigação a esta Direção-Geral, bem como de eventuais resultados parcelares relativos a manuais escolares

Com os melhores cumprimentos.

A Chefe de Divisão

Listagem dos Manuais Escolares de Língua Portuguesa do 5.º Ano de Escolaridade adotados no Ano Letivo de 2011/2012

Ano	Disciplina	ISBN	Título	Editora
5º Ano	Língua Portuguesa	978-972-0-20103-4	Diálogos 5 - Língua Portuguesa	Porto Editora
5º Ano	Língua Portuguesa	978-972-47-4402-5	P5 - L. P. 5º ano	Texto Editores, Lda.
5º Ano	Língua Portuguesa	978-972-0-20101-0	Dito e Feito 5 - Língua Portuguesa	Porto Editora
5º Ano	Língua Portuguesa	978-989-647-274-0	Pretextos 5 - Língua Portuguesa	Areal Editores, SA
5º Ano	Língua Portuguesa	978-989-23-1361-0	Etapas 5 - L. P. 5º ano	Asa Editores II, SA
5º Ano	Língua Portuguesa	978-972-770-824-6	Português Interativo 5.º Ano	Plátano Editora, Lda.
5º Ano	Língua Portuguesa	978-972-761-996-2	DESAFIOS 5.º Ano – Língua Portuguesa	SANTILLANA -Constância
5º Ano	Língua Portuguesa	978-972-47-4225-0	Porta-Viagens - L. P. 5º Ano	Texto Editores, Lda.
5º Ano	Língua Portuguesa	978-989-647-272-6	Língua Portuguesa 5	Areal Editores, SA
5º Ano	Língua Portuguesa	978-989-23-0900-2	Onde moram as palavras - L.P. 5º ano	Asa Editores II, SA
5º Ano	Língua Portuguesa	978-972-680-706-3	Mar de Palavras 5 - Língua Portuguesa	Lisboa Editora
5º Ano	Língua Portuguesa	978-972-650-884-7	Caminhos da Leitura 5.º Ano	Didáctica Editora, Lda.

ANEXO 2

Grelhas de análise dos manuais