



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sónia Margarida Martins Ferreira

**Atividades de Escrita nos Manuais
Escolares de Ensino Básico**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sónia Margarida Martins Ferreira

Atividades de Escrita nos Manuais Escolares de Ensino Básico

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em
Ensino do Português

Trabalho realizado sob orientação do
Professor Doutor Rui Manuel Nascimento Ramos

Janeiro de 2013

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Chegada à fase final desta custosa caminhada, resta-me agradecer àqueles que contribuíram, de alguma forma, para que esta jornada fosse levada a bom porto.

Agradeço ao doutor Rui Ramos pela paciência, incentivo e compreensão que me foi dando ao longo do tempo.

À minha querida amiga Teresa Brandão, que sempre me apoiou em tudo nesta fase, dando-me alento, carinho e vários empurrões.

À minha mãe, por me incentivar sempre a não desistir.

Ao meu pai, ao meu marido e ao meu filho por estarem sempre comigo e me apoiarem.

Ainda aos restantes colegas de mestrado que também me incentivaram.

Obrigada a todos, de coração!!!

RESUMO

O objetivo deste estudo é refletir sobre o papel que a escrita, enquanto instrumento de aprendizagem, pode desempenhar no contexto da escola, concretamente ao nível do 7º ano de escolaridade. Começamos por fazer um enquadramento teórico a partir do conceito de escrita e os diferentes processos e subprocessos envolvidos nesta competência e abordar mais concretamente o modelo de escrita de Flower e Hayes.

Posteriormente, passamos à caracterização do contexto português, primeiro ao nível dos manuais escolares de português, depois dos próprios programas. Sem dúvida que os manuais desempenham um papel fundamental no contexto educativo. Intermediários entre o Programa e as aprendizagens ensinadas aos alunos, são os instrumentos mais utilizados e servem de suporte aos docentes para a transmissão e a aquisição de saberes.

Neste estudo, procuramos compreender até que ponto os manuais escolares de Português de 7º ano, em vigor pela primeira vez no ano letivo de 2011/2012, adotando as diretrizes do *NPPEB*, proporcionam aos alunos o desenvolvimento da competência escrita, tendo em conta o que se sabe sobre os diferentes processos implicados na composição de um texto. Estes manuais foram analisados, com o objetivo de verificar se propõem atividades de escrita que levem os discentes/escreventes a criar ideias, definir objetivos, escolher os modos de organização textual, comporem e reverem o seu texto. Analisamos ainda que tipo de atividades contemplam e que tipologia textual mais abordam.

Os resultados obtidos demonstram que a competência da escrita continua a ser perspectivada não totalmente na sua vertente processual, pois nem todos os processos de escrita são contemplados, dando-se predominância a uns em detrimento de outros. Porém, houve mudanças face ao passado, nomeadamente, ao nível do subprocesso planificação, que começou a ser mais valorizado.

Palavras-chave: Manual de Português; Processos e subprocessos de escrita.

WRITTEN ACTIVITIES IN THE TEXTBOOKS FOR BASIC EDUCATION

ABSTRACT

The purpose of this study is to reflect the role that writing can play in the context of the school as an instrument for learning, specifically at the level of the 7th grade. We begin by making a theoretical framework based on the concept of writing and develop the different processes and sub-processes model engaged in the Flower and Hayes' skill models for writing.

After that we move on with the characterization of the Portuguese context connected to the textbooks and the Portuguese Program. Textbooks play undoubtedly a vital role in the educational context. They act as intermediates between the Portuguese Program and the teaching- learning process and they are the most used teacher's tools and support for the transmission of knowledge.

In our study, we tried to understand how far the 7th grade/year Portuguese textbooks, being used for the first time in the 2011/2012 school year and adopting guidelines from New Program for Basic Education, provide students the development of the written skill, taking account of what we know, about the different processes implied on the composition of a written text.

The textbooks were analyzed in order to verify if the proposals for the preparation of written texts lead students to create ideas, set their objectives, choose their ways of textual organization, compose and revise their text. We also review what kind of activities the textbooks behold and what kind of text typology they best cover.

The results show that the writing skill is still not fully foreseen in its procedural dimension, since not all writing processes are contemplated, giving predominance to some over others. However, there have been changes over the past, especially in terms of the planning sub process, which began to be worthy used.

Key-words: Portuguese textbook, written processes and sub processes.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
I. A COMPETÊNCIA ESCRITA, O MANUAL ESCOLAR E O NOVO PROGRAMA DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO.....	7
1.1 Apresentação	9
1.2 A competência Escrita	9
1.3 Modelo de escrita de Flower e Hayes	12
1.4 A escrita desenvolvida e a escrita em desenvolvimento	15
1.5 Estatuto e funções do manual escolar.....	18
1.5.1 O manual escolar de Português;	21
1.6. A escrita nos Programas de Língua Portuguesa	23
1.6.1. O Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico (1991) e o Programa de Português do Ensino Básico (2009).....	23
II. OBJETO DE ESTUDO: OS MANUAIS.....	33
1. Metodologia de análise: objeto e objetivos.....	35
2. A constituição do <i>corpus</i>	36
3. Organização dos Manuais	37
3. Descrição do estudo.....	39
III. ATIVIDADES DE ESCRITA NOS MANUAIS ESCOLARES DO ENSINO BÁSICO.....	49
1. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	51
1.1 NÚMERO DE ATIVIDADES POR COMPETÊNCIA.....	51
1.2 OS SUBPROCESSOS DO PROCESSO DE ESCRITA	54
1.3 ATIVIDADES DE ESCRITA E TIPOLOGIA TEXTUAL.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de Flower e Hayes, 1981	14
---	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores de Desempenho para a competência escrita, 3º Ciclo (Reis (coord.), 2009: 130,131)	29
Quadro 2 – Referencial de Textos para o 3º Ciclo, para a competência escrita (Reis (coord.), 2009:146)	31
Grelha I – Tipos de atividades	39
Grelha II – Atividades de escrita	40
Grelha III – Tipologia textual	47
Grelha IV – Tipos de atividades	51

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Atividades Manual A	52
Gráfico 2 – Atividades Manual B	52
Gráfico 3 – Atividades Manual C	53
Gráfico 5 – Subprocessos de escrita no Manual A	55
Gráfico 6 – Subprocessos de escrita no Manual B	56
Gráfico 7 – Subprocessos de escrita no Manual C	57
Gráfico 8 – Subprocessos de escrita nos manuais analisados	59
Gráfico 9 – Tipologia Textual – Manual A	62
Gráfico 10 – Tipologia Textual – Manual B	63
Gráfico 11 – Tipologia Textual – Manual C	64

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, temos vindo a assistir, no nosso país, a um aumento de trabalhos de investigação sobre a escrita, principalmente a partir da década de oitenta do século passado. Na sua origem está, em grande medida, uma consciencialização de vários agentes acerca das dificuldades de expressão escrita de muitos dos alunos que frequentam as nossas escolas. Estas dificuldades têm causas diversas; podemos destacar a massificação da escola, com a entrada de alunos vindos de grupos socioculturais com baixos níveis de escolarização e literacia e o desenvolvimento das tecnologias de comunicação que recorrem mais à imagem e menos à linguagem escrita. Podemos ainda associá-las a falta de hábitos de leitura e de escrita e o pouco contacto com livros.

Começou-se a tomar consciência deste facto, pois a escrita, competência que se adquire na escola, é muito valorizada nos mais variados contextos sociais e profissionais, sendo que o ensino-aprendizagem desta competência deve ser feito com rigor e competência, o que implica um papel interventivo, interativo e ativo de professores e alunos.

A escrita deixa de ser vista apenas como meio comunicativo, expressivo, para ser percecionada como um meio pela qual se exprime e organiza o pensamento. Do ponto de vista didático ou formativo, a escrita, sendo uma atividade complexa que envolve subprocessos de recolha, de planificação, de redação e de revisão, deve ser ensinada como tal. Não podemos encarar a escrita como algo inato ou adquirido, que se aprende com o simples contacto com textos, como acontece com a aquisição da oralidade. A escola não pode esperar que os alunos dominem a escrita (múltiplas escritas) se se preocupa essencialmente com os resultados, sem ter ensinado os procedimentos para chegar a esses resultados.

A produção de texto parte da recolha de informação, recorrendo a fontes internas e/ou externas. Posteriormente, envolve a planificação, que remete para a criação das ideias e a sua organização. A criação das ideias implica o estabelecimento de objetivos e busca de meios para os concretizar, daí que a escrita possa ser entendida como uma situação de resolução de problemas. A organização das ideias pode ser feita recorrendo a um suporte escrito (esquemas, mapas de ideias...), ou apenas estruturada mentalmente. As ideias são traduzidas em texto aquando do subprocesso da redação. De seguida, passamos à revisão, momento em que se faz uma avaliação do texto escrito tendo como referência os objetivos definidos e o plano definido. Este processo é ativado na fase final da composição do texto, mas não exclusivamente, porque

deve estar presente à medida que o texto vai sendo produzido, assim como os outros subprocessos. A escrita não se faz por momentos estanques, mas efetuando-se movimentos recursivos (Flower & Hayes, 1981).

Através da linguagem escrita, ensina-se, aprende-se e avalia-se quase todo o saber que a escola promove. No entanto, Portugal continua a revelar níveis preocupantes de insucesso no domínio da linguagem escrita.

Neste contexto, abordar esta questão passa necessariamente pela análise de diferentes agentes envolvidos no ensino-aprendizagem da escrita, dos quais se destacam os textos reguladores, ou seja, os textos programáticos, que apontam conteúdos a lecionar nos diversos níveis de ensino e propõem algumas formas de operacionalização e os manuais escolares, que medeiam a relação entre o Programa e a prática pedagógica, para verificar se constituem de facto um instrumento significativo na estruturação dessa prática.

Dionísio (2000) refere que os manuais escolares se apresentam como tradução concreta do programa escolar, permitindo um acesso facilitado a um conjunto de saberes já doseados e estruturados segundo sequências definidas em função de tipos de texto, libertando o professor de determinadas tarefas, que passam a representar o meio de ensino mais comum. Assim, defende que a centralidade do manual escolar na atividade letiva é inegável.

Conscientes do forte estatuto do manual – e numa altura em que estes são reformulados com a entrada em vigor do Novo Programa de Português para o Ensino Básico (*NPPEB*) no ano letivo de 2011-2012, propusemo-nos analisar manuais escolares, para verificar se a competência da escrita é trabalhada tal como é delineado no texto programático, e se as atividades de escrita propostas nos mesmos contemplam ou preveem o ensino-aprendizagem dos subprocessos envolvidos na escrita. Em suma, se os manuais são materiais propiciadores da competência da escrita.

Com base no que acabámos de enunciar, o nosso trabalho está estruturado da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta o quadro teórico, abordando a competência de escrita e os subprocessos nela envolvidos, assim como os principais modelos de escrita. Focamos, de seguida, o estatuto e as funções do manual escolar e traçamos um breve paralelismo entre o Programa de Português de 1991 e o Novo Programa de 2009.

No segundo capítulo, apresentamos o objeto, os objetivos e o *corpus* do trabalho, procedemos à explicitação da metodologia adotada para a análise dos manuais selecionados para o estudo e a sua caracterização e efetuamos a descrição da pesquisa.

No terceiro capítulo, fazemos uma análise dos dados, a discussão sobre o contributo dos manuais escolares ao nível do ensino-aprendizagem da escrita e, por fim, apresentamos as conclusões, sintetizando os contributos do estudo por nós efetuado.

**I. A COMPETÊNCIA ESCRITA, O MANUAL ESCOLAR E O NOVO
PROGRAMA DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO**

1.1 Apresentação

Este quadro teórico desenvolver-se-á em três fases distintas. Numa primeira fase, procuraremos definir o conceito de escrita que empregamos nesta investigação e apresentar diferentes perspetivas de escrita. Depois serão analisados os processos de escrita, tendo em conta as fases de preparação, planificação, redação e revisão do texto, centrando-nos no modelo de escrita proposto por Flower e Hayes (1981).

Numa segunda fase, identificaremos a importância do manual escolar, neste caso o de Português, como instância central na produção e reprodução do discurso pedagógico.

Numa terceira fase, abordaremos que dimensões definem para a escrita os programas de português, principalmente o novo programa, fazendo uma análise comparativa entre o Programa de 1991 e o Novo programa de Português de 2008.

1.2 A competência Escrita

Definir o que é a escrita não é tarefa fácil. O ato de escrever pode parecer um ato simples, mas existem vários processos subjacentes ao mesmo, o que o torna uma atividade complexa. E é importante distingui-lo da oralidade. Cassany (1999) distingue a escrita da oralidade referindo:

“La escritura permite que redactor y lector se muevan libremente por el escrito, avanzando y retrocediendo a su antojo, mientras que la oralidad exige orador y audiencia hablen y escuchen de manera secuencial [...]. Al poder avanzar y retroceder por el discurso, el redactor-lector puede componer su texto indefinidamente, como un escultor que trabaja sobre el mármol. (1999:259)”

O processo de produção escrita da mensagem exige do seu autor uma atividade distinta e mais complexa do que o da produção oral, pois na escrita o autor tem de seleccionar o conteúdo do discurso em função das necessidades de informação do leitor e do contexto de

produção, atentar a todas as circunstâncias de produção, corrigir, reescrever, trabalhar o texto de forma a torná-lo claro para os seus leitores. Como refere Amor,

“a escrita é uma actividade (uma práxis produtiva) e um produto eminentemente metalinguísticos ou, pelo menos, epilinguísticos: de um modo ou de outro, todo o texto resulta de operações de reescrita e fala dele próprio, ou seja, diz directa ou indirectamente como deve ser lido. Por isso se afirma que a escrita não é, ao contrário da fala, um exercício natural da linguagem; os escritos são sempre “extra-ordinários” (1993:164).

Escrita e leitura andam de mãos dadas e os hábitos de leitura constituem um fator muito importante para o desenvolvimento da capacidade de escrita, o que se explica “por uma progressiva consciencialização, por parte dos leitores assíduos, do modo como a linguagem escrita funciona, por uma interiorização das estruturas próprias da escrita que encontram nos textos que lêem.” (Carvalho, 2002:19). Estas estruturas da escrita advêm de diferentes dimensões do texto, podendo ir de níveis micro a níveis macroestruturais. Ao nível micro salienta-se, por exemplo, a ortografia, a semântica (mecanismos linguísticos de coesão textual); ao nível macro destacam-se o aprofundamento do conhecimento das características de diferentes tipos de texto e o desenvolvimento de uma forma de comunicação na ausência do interlocutor.

A aquisição da competência de escrita passa, então, necessariamente pela escola, local onde esta se assume como uma dimensão essencial a desenvolver na disciplina de Português como conteúdo prioritário. Segundo Carvalho, existem várias razões para que a escrita seja considerada uma competência prestigiada, que os pais e educadores esperam ver desenvolvida na escola, pois esta constitui um dos fatores que permitem avaliar “a eficácia dessa instituição.” (idem:22). A escrita tem assim um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, tanto na fase de aquisição de conhecimento, como na estruturação e aplicação desse mesmo conhecimento (Carvalho, 2005). Contudo, no contexto escolar tem sido sobrevalorizada a função comunicativa e instrumental da linguagem e a principal função atribuída à escrita é a reprodução de conhecimento que depois é avaliado. Talvez por isso tenha uma carga fortemente negativa, pois “a reprodução do conhecimento, sobretudo em situações de avaliação, parece ser a principal função atribuída à escrita na escola actual...” Carvalho (2001:82). Como salienta Amor, “na escola actual – e mesmo na aula de português – o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o apenas, em relação ao produto final da escrita.” (1993:114). Por este motivo, outros autores chamam a atenção para a importância de se escrever mais na escola não

de uma forma artificial, mas dando ao aluno a consciência que saber escrever ser-lhe-á útil na sua vida social:

“dans ce sens, il faut éviter de centrer l’activité sur l’école plutôt que sur l’écrit proprement dit. (...) C’est à dire qu’il faut éviter que l’élève interprète les activités liées à l’écrit comme des simples demandes scolaires. Il faut qu’il comprenne qu’il s’agit d’un investissement qui lui apportera des acquis utiles dans la vie sociale. (...) l’école doit être l’endroit où ils apprennent que le langage écrit peut avoir un côté ludique et devenir un instrument d’expression de soi” (Carvalho, 2001:50-51).

Enquanto atividade social, a escrita está intimamente relacionada com o meio em que surge, com os objetivos e as normas dessa comunidade de discurso, com as relações estabelecidas com a leitura de outros escritores. Como tal, esta abordagem social da escrita faz sentido, na medida em que o aluno procurará informação no meio que o rodeia.

“Acredita-se que como escritor é fundamental que o educando experimente a utilidade e as funções do escrito, a sensação mágica de poder que o domínio da escrita transmite, o prazer que a produção de um texto proporciona. Importa pois, levar o aluno a participar em actos de escrita que estimulem o gosto pela produção de textos de diferentes géneros, quer seja para promover a sua capacidade expressiva, quer para a apropriação de técnicas e modelos cruciais garante de uma vivência plena de cidadania e da realização pessoal e profissional” (idem:105).

Concluimos que a escola é um lugar central para potenciar a competência escrita; para tal é necessário, segundo Maria de Fátima Albuquerque, retomando Carvalho, que “o hábito escolar de investir na produção escrita sem reflexão subjacente terá de ser perspetivado numa tónica bem mais abrangente e que englobe também os hábitos de leitura, as práticas de oralidade, e realmente toda a relação pedagógica aluno/professor com o texto a estudar.” (idem:96).

Tal como defendia Paulo Freire (1991:27):

"Se é praticando que se aprende a nadar.

Se é praticando que se aprende a trabalhar,

É praticando também que se aprende a ler e escrever

Vamos praticar para aprender
E aprender para praticar melhor
Vamos ler
Povo
Saúde
Metabala
Rádio”

Vamos escrever.”

1.3 Modelo de escrita de Flower e Hayes

Sendo a escrita um processo tão complexo, como já referimos, vários modelos foram surgindo ao longo do tempo, no sentido de explicar como o mesmo se desenvolve. Alguns modelos clássicos foram considerados lineares e foram postos em causa. Até à década de 80, segundo Carvalho (1999), o processo interior de construção de um texto não era contemplado. Desconhecia-se ou ignorava-se a participação ativa das dimensões cognitivas do escrevente na seleção e resolução de questões, mediante determinados objetivos, a finalidade, o destinatário e o tipo de discurso. A escrita era vista como um exercício de imitação de textos exemplares, na generalidade textos literários, sendo que tudo estava focalizado na propagação de ideias e no produto final. Na década de setenta, começa-se já a deslocar o foco da atenção do texto como produto final e passa-se a dar atenção ao seu processo de construção (Carvalho,1999:87). O ato de escrita passa a ser concebido como um processo linear que se caracteriza por uma sucessão de fases que o constituem. Nos modelos de sucessões de fases, as operações de escrita (planificação, redação e revisão, ou pré-escrita, escrita e pós-escrita), designações utilizadas por Carvalho (1999), são tidas como subsequentes, notando-se alguma desconsideração pelos processos cognitivos.

Na década de 80, começam a surgir modelos do processo de escrita, na tentativa de explicar o seu funcionamento. Porém, o modelo apresentado por Flower e Hayes (1981 - Figura 1), que descreve os processos mentais desencadeados pela escrita, foi o mais aceite pela comunidade de investigadores.

O ato de escrever é um processo com vários estádios: o escrevente tem de escolher o assunto, verificar o que se sabe sobre ele, selecionar material e proceder, posteriormente, à sua estruturação tendo em conta a sua finalidade, o recetor da mensagem e só depois passa para a representação linguística. Este processo não é linear; pelo contrário, caracteriza-se pela recursividade, a revisão, a reformulação, um processo de reelaboração de ideias, de frases, do texto como um todo.

Assim, o referido modelo coloca a tónica nos mecanismos cognitivos do sujeito que escreve, nos seus planos, intenções, conhecimentos do mundo...Contempla várias dimensões e distingue três domínios fundamentais: o contexto de produção do texto, a memória a longo prazo do escrevente e o próprio processo de escrita.

Neste modelo, a escrita é assumida como uma atividade cognitiva de resolução de problemas, composta por um conjunto de objetivos que o escrevente deve atingir e centra-se na identificação e descrição dos processos cognitivos que este efetua durante o ato de escrita.

Segundo Carvalho,

“pressupondo o acto de escrita como um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve através da definição e redefinição constante de objectivos de natureza mais geral ou mais concreta, este modelo põe em causa a concepção do acto de produção de um texto escrito como uma sucessão de fases – pré-escrita, escrita e reescrita – ao destacar a natureza recursiva de cada uma das componentes do processo. O modelo integra três domínios: o do contexto da tarefa; o da memória de longo prazo do escrevente; o do processo de escrita propriamente dito.” (2001:88)

O domínio do contexto da tarefa inclui duas dimensões: uma dimensão extratextual e uma dimensão intratextual. A primeira dimensão engloba vários fatores, tais como o tema, o objetivo, o destinatário e, de acordo com Carvalho, ela “reveste-se de particular importância na medida em que escrever é, normalmente, entendido como um acto retórico e não como a construção de um mero artefacto.” (ibidem:90). A segunda dimensão diz respeito à parte do texto já produzido até determinado momento, que condiciona não só a parte que está a ser produzida nesse momento, mas também a que será produzido *a posteriori*.

Quanto ao domínio da memória de longo prazo, é nesta que se considera o conhecimento que a pessoa que escreve tem sobre o assunto, o destinatário, a tarefa que tem

de realizar e o tipo de texto que vai produzir: “a referida memória constitui uma entidade estável com uma organização própria, da qual é necessário retirar informação” (ibidem: 61)

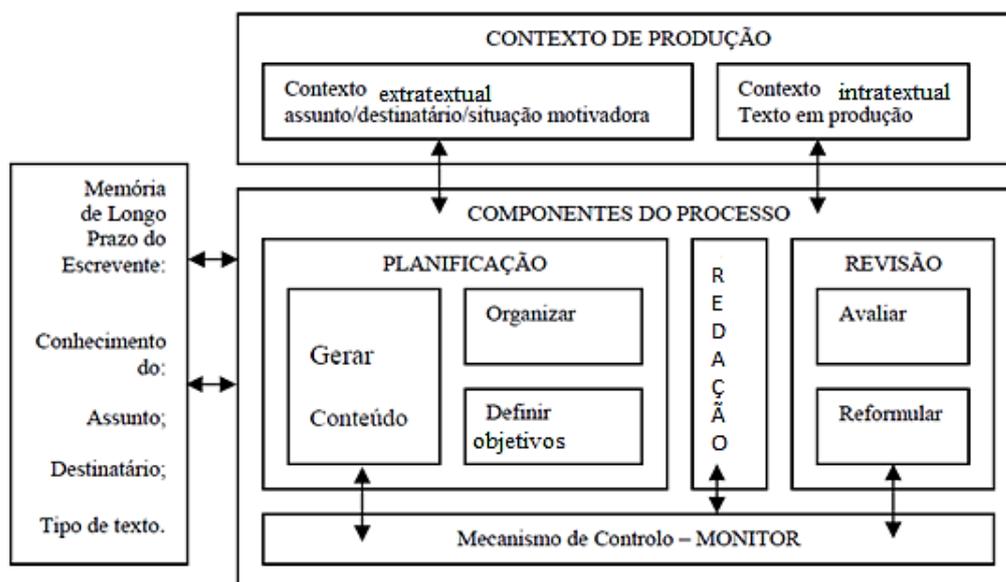


Figura 1 - Modelo de Flower e Hayes, 1981

O terceiro domínio, o do processo de escrita, envolve três subprocessos: a planificação, a redação e a revisão.

A planificação consiste na construção da representação interna do saber e é composta também ela por três subprocessos, a geração de ideias, a organização e a definição de objetivos. Estes pretendem definir o plano da escrita e os objetivos que conduzirão a redação, que tem por base as informações obtidas através do recurso à memória de longo prazo e também ao contexto da tarefa. Assim, a geração de ideias corresponde ao subprocesso que permite a ativação e a recuperação das informações que o escrevente considera pertinentes em relação ao assunto, ao destinatário e ao tipo de texto a produzir. A organização é orientada pela seleção das informações consideradas com maior utilidade e corresponde à estruturação de um plano cronológico e/ou hierarquizado da informação recuperada. A definição de objetivos é a concretização dos objetivos, planos e dos critérios que permitem a adaptação do texto à finalidade e aos constrangimentos da situação. Este subprocesso permite avaliar e reajustar o plano escrito em relação aos objetivos previamente estabelecidos.

Quanto ao subprocesso redação, consiste na transformação de uma representação mental numa linguagem verbal, sendo a informação anteriormente produzida codificada lexical e

sintaticamente, através dos conhecimentos linguísticos (conectores, coerência, coesão textual...) que o escrevente tem armazenados na memória.

Relativamente ao subprocesso revisão, consiste na análise e avaliação do texto já produzido, verificando-se se o mesmo corresponde aos objetivos estabelecidos na planificação, procedendo-se posteriormente à melhoria do mesmo. Nesta revisão, intervêm dois passos importantes: primeiro, a leitura, que permite detetar irregularidades em relação às normas da língua e avaliar a adequação do texto aos objetivos definidos para o mesmo; e segundo, a correção, que possibilita a retificação de lacunas linguísticas ao nível da ortografia e da sintaxe.

Ao olharmos, numa primeira abordagem, para a descrição do processo, este não parece inovador; contudo, é-o. O que traduz inovação neste modelo é o facto de todo o processo ser controlado “por um mecanismo, designado monitor, que determina a passagem de um subprocesso a outro, o que envolve decisões que são condicionadas pelos objetivos de quem escreve e pelos seus hábitos de escrita e estilo pessoal” (Carvalho, 2001:145).

O processo de escrita é assim marcado por avanços e recuos, durante os quais os subprocessos interagem entre si de forma complexa, não é um processo linear e sucessivo, por isso se afasta a ideia de mera redação de uma sucessão de fases.

1.4 A escrita desenvolvida e a escrita em desenvolvimento

O modelo de Flower e Hayes começou a receber alguma censura, nomeadamente, porque se adequava a escreventes que têm completamente desenvolvida a capacidade de escrever, conseguindo usar todas as potencialidades da escrita. No entanto, quando falamos de escrita na escola, falamos ainda de crianças, adolescentes e jovens que, por estarem ainda a aprender a escrever, não desenvolveram todas as suas capacidades de escrita. Assim, vão surgindo novos modelos. Carvalho (2003) refere que a escrita pode funcionar como um importante fator de desenvolvimento intelectual e apoia-se no modelo apresentado por Bereiter e Scardamalia, salientando que estes autores (1987) distinguem

“[...] a escrita desenvolvida, ou de *transformação de conhecimento*, da escrita não desenvolvida, ou de *explicitação do conhecimento*, é que a primeira é o resultado de um

processo de interação entre aquilo que os autores designam como espaços-problema, o do conteúdo e o retórico, enquanto a segunda resulta de um processo linear de verbalização das ideias activadas na memória, com um mínimo de problematização. O desenvolvimento da capacidade de escrever implicará, e promoverá ele próprio, a crescente capacidade de resolver problemas, e de o fazer em situações novas, num processo que, consequentemente, constitui um factor de desenvolvimento cognitivo.” (2003:23)

No que diz respeito ao *modelo da explicitação de conhecimento*, referente à escrita pouco desenvolvida, a escrita é considerada como uma tarefa natural. A preocupação dos escreventes em desenvolvimento é debitar informação na folha branca que têm diante de si. O escrevente em desenvolvimento não revela preocupação significativa com o objetivo do texto nem com o leitor a quem se destina, depois de criar uma representação mental do que lhe é solicitado e de identificar o assunto e o género textual começa a escrever. A função de escrever é mais reprodutiva do que produtiva.

Os escreventes em desenvolvimento, segundo Carvalho, revelam dificuldade também ao nível da planificação. Esta surge “num plano mental, o que implica operações de carácter abstracto, que levantam, naturalmente, alguns problemas relacionados com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos” (1999:82,83). Assim sendo, o processo que mais absorve o escrevente é, sem dúvida, o processo de redação. Carvalho refere que

“Bereiter e Scardamalia (1987) chamam a atenção para o facto de a escrita de explicitação de conhecimento constituir uma simplificação de um processo complexo, de forma a tornar possível a realização de uma tarefa que, para ser cabalmente desempenhada, pressupõe recursos cognitivos que ainda não estão completamente disponíveis.” (2003:26)

Quanto ao modelo de transformação do conhecimento, por seu lado, tenta explicar a escrita como uma atividade complexa, que exige a utilização de recursos cognitivos de ordem superior. O escrevente desenvolvido planifica o texto e tenta adequá-lo tendo em conta o destinatário, o conteúdo (assunto), analisa o problema com vista à definição de objetivos que lhe permitiram organizar o texto. Como salienta Carvalho, estes escreventes mais desenvolvidos “geram mais conteúdo do que aquele que de facto vêm a incluir no texto.” (1999:83). No caso de

crianças é diferente, estas têm maior dificuldade na geração de conteúdo. A redação é o processo que mais absorve a criança.

O processo de revisão efetuado pelos escreventes desenvolvidos situa-se num maior nível de abstração, que passa pelo confronto de duas representações: o texto real e o texto idealizado na sua mente. Isto implica que o escrevente se coloque no papel de destinatário ou leitor do texto.

“Os sujeitos que escrevem de acordo com o *modelo de explicitação do conhecimento* iniciam, normalmente, a tarefa da redação muito mais rapidamente do que as que agem de acordo com o outro modelo. O tempo que os primeiros demoram a fazê-lo é apenas o que é necessário a retirar da memória o primeiro item de conteúdo que se adequa às exigências relativas ao tema e ao tipo de texto e varia de acordo com a familiaridade que o indivíduo tem com essas realidades [...] Por sua vez, o tempo que medeia a solicitação e a *redação no modelo de transformação do conhecimento* é utilizado para uma análise dos objectivos da tarefa e dos problemas que têm de ser antecipadamente resolvidos e é muito variável dada a multiplicidade de aspectos envolvidos” (Idem, ibidem: 87-88)

Nem sempre os jovens têm esta capacidade de construção desta representação mental. A tomada de notas é também um aspeto diferente. Nos indivíduos que escrevem de acordo com o *modelo de explicitação do conhecimento*, as notas não diferem muito do rascunho inicial, sendo organizadas linearmente, enquanto os que escrevem segundo o *modelo de transformação do conhecimento* “integram ideias variadas, com diferentes níveis de abstracção, marcas de avaliação e de organização, estruturando-se de forma não linear. Muita da informação disponível nas notas não aparece no texto final” (Carvalho, idem:88).

Também a verbalização do pensamento manifesta outra diferença entre estes modelos. No *modelo de explicitação do conhecimento* não há muita diferença entre o pensamento verbalizado e o que aparece no texto; no outro modelo existem diferenças, há muita atividade de pensamento que não é verbalizada no texto, pois trabalham em diferentes níveis de abstração.

No que concerne à revisão textual, as alterações produzidas pelos escreventes no *modelo de explicitação do conhecimento* são de natureza superficial. Já os escreventes desenvolvidos reveem e produzem alterações substanciais no texto que produziram.

1.5 Estatuto e funções do manual escolar

O manual escolar é o recurso didático mais utilizado pelos professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem e, uma vez que este estudo se centra na análise de manuais escolares, parece-nos importante verificar o seu enquadramento legal e refletir sobre a importância destes no processo ensino/aprendizagem.

O Ministério da Educação publicou ao longo dos anos um conjunto de diplomas que regulamentam a política de adoção de manuais. Um dos diplomas mais significativos foi a Lei nº 47/2006, que define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário. Neste diploma são definidos, entre outros conceitos, os de programa e manual. O manual é definido como

“o recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno 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 informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor” (art. 3º, alínea b).

Já o programa é

“o conjunto de orientações curriculares, sujeitas a aprovação nos termos da lei, específicas para uma dada disciplina ou área curricular disciplinar, definidoras de um percurso para alcançar um conjunto de aprendizagens e de competências definidas no currículo nacional do ensino básico ou no currículo nacional do ensino secundário” (art. 3º, alínea a).

É também definido neste diploma quem intervém e como deve ser efetuada a adoção, a avaliação e a certificação de manuais. O manual tem de ser avaliado e certificado, atestando-se a sua qualidade científico-pedagógica. Só depois de certificado pode ser adotado e utilizado pelos professores nas escolas.

Segundo a referida Lei, a avaliação e certificação de um manual é feita por uma comissão de avaliação, constituída por despacho do Ministério. Esta comissão dispõe de autonomia científica, técnica e pedagógica, organiza-se por ciclo, por ano de escolaridade, por disciplina ou por área curricular e é constituída por um mínimo de três e um máximo de cinco especialistas, tais como docentes e investigadores do ensino superior das áreas científicas e pedagógicas, docentes do quadro de nomeação definitiva em exercício no mesmo nível de ensino a que se refere o manual e ainda membros de sociedades ou associações científicas e pedagógicas de área relacionada com a avaliação em causa. Sempre que se justifique, estas comissões podem integrar peritos de reconhecida competência ou pode ainda ser efetuada esta avaliação por entidades devidamente acreditadas para o efeito pelo serviço do Ministério da Educação.

O artigo 10º desta lei explica também como é feita a candidatura à atribuição de certificação a um manual e as condições para admissão dos mesmos a essa certificação e são as seguintes:

- a) "Terem sido expressamente desenvolvidos para o ensino básico e para o ensino secundário;
- b) Apresentarem declaração referente a características materiais, designadamente quanto ao formato, ao peso, à robustez e à dimensão dos caracteres de impressão;
- c) Serem acompanhados da atestação de revisão linguística e científica, bem como da conformidade com as normas do sistema internacional de unidades e de escrita;
- d) Ter sido efectuado o pagamento do montante definido para a admissão da candidatura."

Na avaliação para a certificação de manuais escolares, segundo o artigo 11º, as comissões consideram, obrigatoriamente, os critérios que se seguem:

- e) "Rigor científico, linguístico e conceptual;
- f) Adequação ao desenvolvimento das competências definidas no currículo nacional;
- g) Conformidade com os objectivos e conteúdos dos programas ou orientações circulares em vigor;
- h) Qualidade pedagógica e didáctica, designadamente no que se refere ao método, à organização, a informação e a comunicação;

- i) Possibilidade de reutilização e adequação ao período de vigência previsto;
- j) A qualidade material, nomeadamente a robustez e o peso.”

As comissões atendem também aos princípios da não discriminação e da igualdade de género, assim como à diversidade social e cultural do universo dos alunos a quem se destinam os manuais, bem como à pluralidade de projetos educativos das escolas.

Para além da referida lei, existem ainda outros diplomas que focam a adoção de manuais escolares, sendo os mais atuais o Decreto-lei nº 261/2007, de 17 de julho, e a Portaria nº 42/2008, de 11 de janeiro.

O Decreto-lei nº 261/2007, de 17 de julho, dá seguimento à lei nº 47/2006, foca a importância dos manuais escolares, referindo que “continuam a ser na prática instituída um instrumento fundamental do ensino e da aprendizagem.” Este decreto-lei

“regulamenta os termos em que se definem os períodos de vigência dos manuais escolares. Além disso, habilita o membro do Governo responsável pela área de educação a estabelecer normas ou a fazer recomendações relativamente às características dos manuais escolares, no sentido de permitir a sua efectiva reutilização assim como a redução de seu custo e do seu peso.”

A Portaria nº 42/2008, de 11 de janeiro, fixa as disciplinas ou áreas curriculares em que não há lugar à adoção de manuais escolares ou em que esta é meramente facultativa, sempre que o ensino e a aprendizagem tenham uma forte componente prática ou técnica ou a disciplina ou área curricular tenha carácter opcional.

Verificamos que há uma enorme preocupação por parte do Ministério para legislar a adoção de manuais. O manual escolar pode, contudo, ser analisado, segundo Choppin (1991), à luz de quatro dimensões: como um produto de consumo, dependente das políticas educativas, da evolução demográfica e da capacidade de produção e difusão das empresas; como suporte de conhecimentos escolares, “le dépositaire de connaissances et des techniques dont la société juge l’acquisition nécessaire à la perpétuation de ses valeurs et qu’elle souhaite en conséquence transmettre aux jeunes générations”; como veículo de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura, participando “étroitement du processus de socialisation, d’acculturation (...) du jeune public auquel il s’adresse”; e, por último, como um instrumento pedagógico, que se apresenta na sua elaboração e no seu emprego, como que inseparável das condições e métodos de ensino do seu tempo.

O manual foi sofrendo transformações distintas ao longo dos tempos; contudo, continua a constituir-se como referência daquilo que pode ser dito nas aulas (os conteúdos), a forma como estes se transmitem e adquirem, funcionam como *loci* de “recontextualização do discurso pedagógico” (Castro, 1995:101).

Também Dionísio concorda com os dois autores citados anteriormente, defendendo que

“os manuais escolares constituem instâncias centrais na produção e reprodução do discurso pedagógico: são lugares de configuração do universo de referência das disciplinas – e neste sentido são lugares onde aparecem delimitados os significados legitimados na (e para a) escola; são lugares de estruturação da transmissão e aquisição pedagógicas – e neste sentido, eles concretizam uma pedagogia e certos princípios da avaliação.” (2000:8)

Acrescenta ainda que o manual tem uma natureza tendencialmente totalizante: “os manuais tornam-se lugar de construção não só daquilo que pode ser dito na aula (os conteúdos), como do modo de dizer (a pedagogia) e das formas de comprovar as aquisições realizadas (a avaliação)” (idem: 2000:82).

1.5.1 O manual escolar de Português;

Também Castro se centra no livro de português, que será o objeto de análise central nesta investigação, e foca o lugar de destaque que ocupa:

“um leque de funções que o desenham como texto totalizante – o livro de Português é antologia escolar, é gramática escolar, é caderno de actividades, em suma, o livro de Português é, e é-o também para o professor, a disciplina de Português. Nessa perspectiva, estes textos apresentam-se como lugares excelentes para aceder à compreensão do que são as disciplinas escolares, as práticas que as constituem e os papéis que as desenham, os princípios que as regulam” (1999:191).

A atitude do professor perante o manual escolar tem assim demudar, nomeadamente em relação ao manual de português. O professor deverá tomar atitudes fundamentadas e decisões coerentes quanto aos novos conhecimentos e necessidades dos alunos, pois o que lhes era exigido há uns anos já não é o mesmo que atualmente. A reforma só poderá avançar se o

professor tiver como ponto de partida o conhecimento da realidade da sua aula e dos alunos que dela fazem parte, procurando agir coerentemente com esse facto.

Como sabemos, nas práticas de escolarização, o manual escolar desempenha um papel amplamente reconhecido e existem disciplinas privilegiadas para garantirem e reforçarem os valores e crenças que se querem fazer prevalecer num dado momento histórico-político-cultural. A disciplina de Português é uma delas.

Segundo Dionísio, através do livro didático, “o Português tem uma função ideológica essencial de produção de subjetividades” (2000: 10). Para isso, o manual “utiliza mecanismos discursivos” capazes de pôr esta ideia em prática. Temos ainda de ter em atenção que os manuais escolares são por vezes o primeiro contacto dos alunos com livros, com leitura e escrita, pois, por vezes, as crianças chegam à escola sem ainda terem contacto com qualquer livro. Ferreiro e Teberosky (1986), citados por Carvalho (2003:40) “constataram o facto de as crianças cujo contacto com a linguagem escrita é diminuto no seu dia a dia revelarem dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.” Por outro lado, outros autores apontam a influência do meio socioeconómico e cultural no desenvolvimento da capacidade de comunicar por escrito. As crianças de meios mais desfavorecidos têm maior dificuldade na produção de textos e de leitura do que as crianças de meios mais favorecidos.

A disciplina de Português tem, assim, um papel importante no sucesso escolar de todos os alunos e, uma vez que é através do Português que os alunos adquirem competências transversais ao currículo, é importante identificar quais as atividades propostas pelos manuais para a competência escrita, também ela transversal às outras disciplinas.

Daí a importância de recortarmos os novos manuais de Português como objeto de estudo sistemático e aprofundado.

Impõe-se, também, a necessidade de verificar se, após a promulgação do novo programa de Português em 2009, e implementado, pela primeira vez, no ano letivo de 2011/2012, que promoveu a construção de novos manuais escolares, este apresenta diferenças relativamente à competência escrita.

1.6. A escrita nos Programas de Língua Portuguesa

1.6.1. O Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico (1991) e o Programa de Português do Ensino Básico (2009).

A escrita é uma atividade complexa, como temos vindo a defender ao longo deste trabalho, com dificuldades inerentes aos diferentes processos. Os programas tendem a assumir um papel regulador, quando se constituem como referência para a organização das ações pedagógicas, para a construção de materiais de apoio (manuais escolares, por exemplo), que os transforma num importante fator de definição da disciplina de Português. É importante, portanto, analisá-los.

Em Portugal, as décadas de oitenta e noventa do século XX e os primeiros anos do século em curso ficaram marcados por importantes movimentos de reforma do sistema educativo com forte expressão no currículo dos ensinos básico e secundário. Estes movimentos arrastaram consigo, no plano do discurso pedagógico oficial, a produção de um importante conjunto de documentos que foram acolhendo novos modos de entender os objetivos, o âmbito e as formas de operacionalização da disciplina da área do Português.

A análise centrar-se-á, como referido anteriormente, na comparação entre o Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico (1991) e o Programa de Português do Ensino Básico (dezembro de 2009), na competência escrita.

Tal como defende Castro, os programas são sem dúvida recontextualizadores de discursos pedagógicos, que vão sendo alterados ao longo do tempo. O novo Programa de Português efetua uma revisão ao Programa de 1991, de forma a melhorá-lo e a torná-lo mais atual:

Os programas escolares inscrevem-se num quadro de relações intertextuais que lhes confere um sentido particular; podem ser vistos, por um lado, como lugares de sedimentação e de reorganização de um conjunto heterogéneo de referências localizáveis em diferentes campos discursivos, que são oficialmente traduzidas para o interior do campo pedagógico e, neste sentido, eles põem em evidência a natureza de “artefacto social” (Goodson, 1994) do currículo; por outro lado, ao estabelecerem metas educacionais, ao delimitarem certos corpos de conteúdos, ao induzirem determinadas formas de organização do trabalho pedagógico, os programas escolares são fonte de

outros textos, ao nível do discurso oficial, dos materiais instrucionais ou das aulas. Os efeitos que geram não se restringem, porém, a estes lugares (Castro, 2005:63)

Ao analisarmos os dois Programas em questão, verificamos logo a diferença no título: há uma substituição no Programa de 2008/9 dos termos Língua Portuguesa por Português, tal como acontece noutros sistemas educativos de outros países. Aqui depreendemos uma atualização do título, de forma a dar ênfase à língua materna, no sentido em que esta ocupa um lugar central no currículo “os programas que agora se apresentam foram concebidos, desenhados e explanados à luz da clara consciência de que a disciplina a que se reportam ocupa um lugar de capital importância na economia curricular em que se integram” (Reis (coord.), 2009:6). Parece haver também alguma recuperação da tradição neste uso, com uma mudança face a práticas recentes.

Contudo, é valorizado na introdução deste documento que esta revisão “não pôde deixar de tomar como ponto de partida os programas de 1991, comportando-se todavia em relação a eles com uma considerável liberdade de movimentos” (Reis (coord.), 2009:7), ou seja, não há uma quebra total com o programa anterior. Este novo programa apresenta, porém, abordagens mais adequadas à realidade e às circunstâncias atuais do ensino do Português e tem em conta a utilização e a disseminação das novas tecnologias nas escolas e não só, estritamente associadas a procedimentos de escrita e de leitura.

A introdução do Programa de 2009 valoriza a presença do texto literário no ensino da língua como reação a vozes que se faziam ouvir “na sua condição de testemunhos de um legado estético e não meramente integrados como casos tipológicos a par de outros com muito menor densidade cultural”. É uma obrigação da escola integrar estes textos. Vários agentes educativos (tais como professores, investigadores, pedagogos, entidades ligadas à investigação, à linguística, à escrita e à edição de livros escolares) foram ouvidos na elaboração deste Programa que pretendeu, não só, mas também responder à questão de que o texto literário era usado na escola com finalidades mais comunicacionais e utilitárias, ou seja, era usado mais para a memorização de termos metalinguísticos do que propriamente para o entendimento dos mesmos.

Outra diferença relativa ao anterior programa tem a ver com a organização; os programas de 1991 encontravam-se divididos por ciclo, mas dentro do terceiro ciclo eram

apontados os objetivos, os conteúdos de escrita e processos de operacionalização da mesma para cada ano.

Este programa foi construído tendo em conta uma perspectiva de progressão e não dividido por ciclos, sabendo que cada ciclo é um momento de ensino aprendizagem não estanque, mas evolutivo: “os três ciclos traduzem uma progressão constante, obrigando a cuidados de gestão curricular nos momentos de passagem entre eles.” (Reis (coord.), 2009:9). O programa refere ainda que deve haver uma gestão equilibrada tendo em conta o “princípio da *progressão*, à luz da noção de que o processo de ensino e aprendizagem do idioma se desenvolve por patamares de avanço sucessivamente consolidados. De acordo com esta noção, a aprendizagem constitui um “movimento” apoiado em aprendizagens anteriores; do mesmo modo, entende-se que o desenvolvimento do currículo é um *continuum* em que o saber se alarga, se especializa, se complexifica e se sistematiza.” (Reis (coord.), 2009:9,10).

Salienta ainda que os manuais não devem sobrepor-se ao programa, tendo de se olhar para estes como auxiliar pedagógico e não como instrumento central do ensino-aprendizagem. Este é um aspeto importante que tem a ver com o nosso objeto de estudo: os manuais devem ser reposicionados “no seu papel de verdadeiros auxiliares pedagógicos” (Reis (coord.), 2009:9)

Remete-nos ainda para as *competências específicas e gerais* definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), resumidas em quatro eixos de atuação: eixo da *experiência humana*, ou a relação entre o indivíduo e a comunidade onde se insere; eixo da *comunicação linguística*, ou a interação linguística do sujeito com a comunidade; eixo do *conhecimento linguístico*, ou a aprendizagem e uso correto da língua; e eixo do *conhecimento translinguístico*, ou a relação da língua com a aquisição de outros saberes.

Os autores salientam também o que se entende por *competências*: “o conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de acções, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem” (Reis (coord.), 2009:9,15). Já as competências gerais, segundo o mesmo programa, são “aquelas que permitem realizar actividades de todos os tipos, incluindo as actividades linguísticas” e aprofundam a caracterização das competências gerais para os alunos: *competência de realização* (saber-fazer), *competência existencial* (saber ser e estar), *competência de aprendizagem* (capacidade para apreender o saber), *conhecimento declarativo* (articulação entre o conhecimento implícito e a aprendizagem formal, que conduz ao conhecimento explícito).

As *competências linguístico-comunicativas* são definidas, pelos mesmos autores, como

“aquelas que permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo. As actividades linguísticas abrangem a competência comunicativa em língua oral ou escrita, em práticas de recepção ou de produção”. (Reis (coord.), 2009:9,15).

São igualmente definidas as competências específicas, dando-se ênfase ao conhecimento explícito da língua.

No novo programa a palavra *objetivos* já não aparece, mas a expressão *descritores de desempenho*, que indica aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer, após uma situação de aprendizagem.

Neste programa, tal como no anterior, atribui-se bastante importância à escrita e entende-se por *escrita*

“o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto”. (Reis (coord.), 2009:16).

Neste Programa, no que diz respeito ao terceiro ciclo, um “bom escrevente”, é aquele que atinge os resultados esperados, estruturados para o terceiro ciclo, em função das competências específicas no Currículo Nacional do Ensino Básico e que são:

- ✓ “escrever para responder a necessidades específicas de comunicação em diferentes contextos e como instrumento de apropriação e partilha do conhecimento;
- ✓ recorrer autonomamente a técnicas e processos de planificação, textualização e revisão, utilizando diferentes instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas;
- ✓ escrever com autonomia e fluência diferentes tipos de texto adequados ao contexto, às finalidades, aos destinatários e aos suportes da comunicação, adotando as convenções próprias do género seleccionado;
- ✓ produzir textos em termos pessoais e criativos para expor representações e pontos de vista, argumentando de forma lógica e persuasiva e mobilizando de forma criteriosa informação recolhida em fontes diversas;

✓ produzir textos corretos em português padrão, com recurso a um vocabulário diversificado e a estruturas gramaticais com complexidade sintática, manifestando domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão textuais e aplicando corretamente regras de pontuação.” (Reis (coord.), 2009:30).

Estes resultados são depois mais explorados através dos descritores de desempenho.

“O *descriptor de desempenho* apresenta-se como um enunciado sintético, preciso e objectivo, indicando o que se espera que o aluno seja capaz de fazer. Cada descriptor cruza conteúdos programáticos com operações de diversa natureza (da ordem do saber-fazer, do saber-ser, do saber-estar, do saber-aprender e do saber declarativo)” (Reis (coord.), 2009: 17)

Os descritores de desempenho para a escrita no terceiro ciclo, que apresentamos, no quadro 1, encontram-se enunciados na parte dedicada à escrita, nas rubricas “Escrever para construir e expressar conhecimento” e “Escrever em termos pessoais e criativos”. E são os seguintes:

Escrever para construir e expressar conhecimento:	Escrever em termos pessoais criativos:
Produzir enunciados com diferentes graus de complexidade para responder com eficácia a instruções de trabalho.	Diversificar o vocabulário e as estruturas utilizadas nos textos, com recurso ao português-padrão.
Recorrer à escrita para assegurar o registo e o tratamento de informação ouvida ou pesquisada.	Desenvolver, com progressiva eficácia, técnicas de reformulação textual.
Utilizar a escrita para estruturar o pensamento e sistematizar conhecimentos.	Utilizar, com autonomia, estratégias de revisão e aperfeiçoamento de texto.
Utilizar, com autonomia, estratégias de preparação e de planificação da escrita de textos.	Assegurar a legibilidade dos textos, em papel ou suporte digital.
Seleccionar tipos e formatos de textos adequados a intencionalidades e contextos	Utilizar com critério as potencialidades das tecnologias da informação e comunicação nos

<p>específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - narrativos (reais ou ficcionais); - descritivos (reais ou ficcionais); - expositivos; - argumentativos; - instrucionais; - dialogais e dramáticos; - preditivos; - do domínio dos <i>media</i>; -do domínio das relações interpessoais. 	<p>planos da produção, revisão e edição de texto.</p>
<p>Redigir textos coerentes, seleccionando registos e recursos verbais adequados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - desenvolver pontos de vista ou mobilizar dados recolhidos em diferentes fontes de informação; - ordenar e hierarquizar a informação, assegurando a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto; - dar ao texto a estrutura e o formato adequados, respeitando convenções tipológicas e (orto)gráficas estabelecidas; - respeitadas regras da pontuação e sinais auxiliares da escrita; 	
<p>Diversificar o vocabulário e as estruturas utilizadas nos textos, com recurso ao português-padrão.</p>	
<p>Desenvolver, com progressiva eficácia, técnicas de reformulação textual.</p>	
<p>Utilizar, com autonomia, estratégias de revisão e aperfeiçoamento de texto.</p>	
<p>Assegurar a legibilidade dos textos, em papel</p>	

ou suporte digital.	
Utilizar com critério as potencialidades das tecnologias da informação e comunicação nos planos da produção, revisão e edição de texto	

**Quadro 1 – Descritores de Desempenho para a competência escrita,
3º Ciclo (Reis (coord.), 2009: 130,131)**

Parece-nos que este Programa, além de se focar na importância da produção textual, apela também para a produção de textos tendo em conta os destinatários e o contexto de produção e para uma escrita e reescrita sucessiva para aperfeiçoamento, construção e expressão de pensamento. Aqui não há tanto a preocupação da escrita como prática recreativa e lúdica que existia no antigo programa, há sempre uma preocupação com a finalidade comunicativa do texto, com os planos da produção, revisão e edição de texto.

No 3º ciclo pretende-se que os alunos aprofundem o estudo refletido de vários tipos de texto, de diferente natureza (escritos, falados, visuais) e complexidade (do quotidiano, de literatura e dos media) ao nível da oralidade e da escrita. Assim, é apresentado um referencial de textos (Quadro 2), que pretendem favorecer o desenvolvimento integrado de competências na sala de aula. O que não impede que os professores possam apresentar outros textos, desde que tenham em conta:

- a) a sua representatividade e qualidade;
- b) a integridade das obras;
- c) a diversidade textual;
- d) a progressão.

Relativamente ao primeiro critério, a representatividade e qualidade dos textos, cada texto selecionado pelo professor deverá estar salvaguardado quanto à sua pertinência e adequação ao contexto do ensino/aprendizagem e também quanto às características que o distinguem dos outros. Quanto ao segundo critério, integridade das obras, devem ser respeitados, nos excertos textuais como nos textos integrais utilizados, a autoria, a fonte e outros dados de identificação e origem e devem evitar-se os cortes que possam desrespeitar a “a inteligibilidade dos sentidos fundamentais do texto” (Reis (coord.), 2009:142). No que concerne à diversidade textual, estando atento às realidades etárias, linguísticas e culturais dos seus alunos, o professor deve proporcionar ao aluno o contacto “com textos de diferentes tipos e com funcionalidades e finalidades distintas, considerando os domínios do literário e do não literário”

(Reis (coord.), 2009:142). Os textos seleccionados devem também permitir ao aluno o domínio de múltiplas literacias, tais como a oral, escrita, visual e tecnológica, que deverão ser a razão de estudo, uma vez que são consideradas como *diversidade* textual.

O critério da progressão, como já salientámos, é muito importante, no sentido em que “o professor deve construir uma dinâmica de progressão que implica constante e exigente atenção à complexidade temática e técnico-compositiva dos textos (orais e escritos)” (Reis (coord.),2009: 142)

O programa salienta ainda que, no que concerne ao domínio da escrita, os alunos deverão trabalhar um conjunto alargado de textos, de forma a experimentarem modos mais complexos de organização do pensamento e de forma a desenvolverem a capacidade de produzir “textos para narrar, descrever, expor, explicar, comentar ou argumentar, integrados em projectos de escrita com ligação ao trabalho sobre os textos literários, à exploração dos meios de informação e comunicação ou ao estudo das matérias escolares.” Reis (coord.), 2009:145).

A sala de aula deve então constituir-se

“como espaço de construção, de reflexão e de partilha dos sentidos do texto, dito, lido, visionado ou escrito: é através da confrontação, da justificação e da validação, quer das hipóteses interpretativas, quer dos aspectos teórico-compositivos implicados na compreensão, na produção e na reescrita e reelaboração de textos que, progressivamente, se afina a competência textual de cada aluno.”(Reis (coord.), 2009:145).

Referencial de textos:	
•	narrativas (recontos, resumos, paráfrases de narrativas);
•	diálogos, guiões para dramatizações ou filmes, bandas desenhadas;
•	autobiografias, diários, memórias;
•	descrições, retratos, auto-retratos;
•	relatórios, relatos, textos informativo-expositivos e explicativos;
•	resumos, sínteses e esquemas de textos;
•	informativo-expositivos e explicativos;

<ul style="list-style-type: none"> • notícias, artigos informativos, reportagens, crónicas;
<ul style="list-style-type: none"> • entrevistas, inquéritos;
<ul style="list-style-type: none"> • textos para blogues e fóruns de discussão;
<ul style="list-style-type: none"> • comentários, textos de opinião;
<ul style="list-style-type: none"> • textos com características poéticas;
<ul style="list-style-type: none"> • cartas, correio electrónico, SMS, convites, avisos, recados;
<ul style="list-style-type: none"> • roteiros, sumários, notas, esquemas, planos;
<ul style="list-style-type: none"> • regulamentos, normas.

**Quadro 2 – Referencial de Textos para o 3º Ciclo,
para a competência escrita (Reis (coord.), 2009:146)**

A escrita no terceiro ciclo deve ser encarada como um *continuum*, para que os alunos aperfeiçoem o trabalho desenvolvido nos anos anteriores e possam progredir, de forma a entenderem que a escrita não é um processo linear, mas onde têm de se assumir como produtores de múltiplos e variados textos e onde utilizem a linguagem escrita para pensar, para comunicar e aprender. Que a escrita não se confine à sala de aula e que permita o desenvolvimento de vários textos. O programa chama a atenção para o aperfeiçoamento de operações que fazem parte do processo de escrita, tais como a planificação e a revisão, no sentido de corrigir e adequar os textos aos destinatários e aos contextos. A revisão pode ser efetuada com o professor ou em coletivo. No que concerne à interiorização de mecanismos de autocorreção, o apoio do professor é muito importante. “Ter uma visão de si mesmo como produtor de texto e como integrante de uma comunidade de outros produtores de textos significa descobrir uma voz própria e as estratégias, as atitudes e os saberes necessários à produção escrita confiante e fluente.” (Reis (coord.), 2009: 154)

O Programa salienta que não podemos esquecer a relação indissociável entre escrita e leitura pois, através da leitura, os alunos contactam com diferentes modelos textuais e através da escrita apropriam-se de mecanismos que lhes permitem ler melhor.

Para que os alunos possam atingir os desempenhos esperados, têm de ser criadas oportunidades de aprendizagem, quer na sala de aula, com o professor e com os colegas, quer fora dela, recorrendo a outras tecnologias, a diferentes contextos e à biblioteca escolar.

Parece-nos então importante verificar se os novos manuais de Português têm em conta estes resultados e se dão ênfase à escrita.

I. OBJETO DE ESTUDO: OS MANUAIS

1. Metodologia de análise: objeto e objetivos

O contexto de ensino/aprendizagem da língua é um contexto específico de comunicação que implica realidades complexas em interação. Ao estudarmos umas dessas realidades, a escrita, temos que ter em consideração os textos reguladores dessas ações pedagógicas, nomeadamente os programas e particularmente, neste estudo, os manuais escolares. Os programas, como referimos anteriormente, determinam objetivos educativos mediante orientações curriculares; já os manuais surgem associados a uma função recontextualizadora, com maior ou menor proximidade, das orientações emanadas dos textos programáticos. Para além disso, os manuais escolares constituem-se também como textos reguladores das práticas pedagógicas se os perspetivarmos como elementos estruturadores dos conteúdos de uma dada disciplina e dos processos legítimos de transmissão. Os professores trabalham diariamente com o manual escolar. Ele é o recurso didático mais utilizado no contexto de ensino-aprendizagem.

A escolha da competência escrita para o nosso estudo prendeu-se com o facto de esta assumir grande importância no processo de ensino-aprendizagem, “quer na fase de aquisição, quer durante a estruturação do mesmo e, finalmente, na aplicação.” (Carvalho, 2005:47). E, se há alguns anos, esta competência não era muito consagrada nos manuais escolares, nas atividades propostas, recentemente, parece-nos haver uma maior frequência dessas atividades.

O foco da nossa análise são os manuais escolares e pretendemos indagar de que forma o manual interage com o aluno no que concerne à escrita, ou seja, que orientações dá para que os escreventes/alunos aperfeiçoem e melhorem a sua escrita. Ter-se-á também em consideração se o manual vai ao encontro dos objetivos definidos pelo Novo Programa de Português do Ensino Básico, mais concretamente no 7º ano de escolaridade.

É neste quadro que se traçam os objetivos para o estudo que nos propomos realizar. Estes passam por analisar três manuais de Língua Portuguesa do 7ºano de escolaridade de modo a:

- a) descrever como estão estruturados os manuais;
- b) caracterizar qual o estatuto da escrita nos manuais escolares de Português;
- c) descrever que atividades/tarefas são propostas para a escrita;
- d) verificar se as atividades propostas contemplam as fases de planificação, redação e revisão do texto;

- e) verificar se há diferenças entre os manuais no que concerne às atividades que são propostas para desenvolver a escrita;
- f) analisar que tipos de textos são contemplados para a avaliação da escrita.

2. A constituição do *corpus*

O *corpus* deste estudo é constituído pelos três manuais de Língua Portuguesa do 7º ano de escolaridade mais adotados nas escolas em Portugal, no ano letivo de 2011/2012, segundo informações recolhidas junto das Editoras portuguesas, fator que, de certa forma, legitima a seleção efetuada e permite tirar algumas conclusões, atendendo ao critério da representatividade. Seria muito difícil efetuar a análise de todos os manuais pelo constrangimento a que estamos sujeitos ao nível temporal e pelo elevado número de títulos editados.

A escolha recaiu sobre manuais do 7º ano de escolaridade, do ano letivo de 2011/2012, porque foi um dos anos onde se publicaram novos manuais, que estão de acordo com o Novo Programa de Português. Resta-nos ainda acrescentar que a opção pelo critério que reside na entrada em vigor de um novo programa oficial para a disciplina de Português tem a ver com o facto de se viver um momento de reflexão sobre a matéria de organização curricular, sobre práticas pedagógicas e avanços metodológicos que a didática da língua tem conhecido.

O nosso *corpus* é então constituído por:

- 1) Costa, Fernanda e Mendonça, Luísa (2011). Diálogos – Língua Portuguesa 7º Ano. Porto: Porto Editora.
- 2) Paiva, Ana Miguel de; Almeida, Gabriela Barroso de e Junqueira, Sónia Gonçalves (2011). (Para) Textos – Língua Portuguesa 7º Ano. Porto: Porto Editora.
- 3) Vilas-Boas, António e Vieira, Manuel (2011). Entre Palavras 7. Lisboa: Sebenta.

Convém salientar que os três manuais, na capa, referem que estão de acordo com o Novo Programa de Português do Ensino Básico e que todos foram sujeitos a revisão científica, algo que foi legislado no nosso país e que nos parece importante para a qualidade dos manuais ao longo do tempo.

3. Organização dos Manuais

Efetuamos, de seguida, a apresentação da organização de cada um deles.

Manual A – Diálogos – Língua Portuguesa

O manual está organizado em quatro grandes sequências: Texto Narrativo; Texto Dramático; Texto Poético; Textos Não Literários. Tem ainda um Módulo Inicial intitulado “Para Começar”, que permite o diagnóstico de competências e contém algumas sugestões de leitura. Cada sequência é dividida em separadores, os quais passamos a apresentar.

A Sequência Texto Narrativo tem sete separadores: “1- Diários e Memórias”; “2- Narrativas de Literatura Popular e Tradicional”; “3- Narrativas juvenis de carácter realista”; “4- Narrativas juvenis de aventura e fantásticas”; “5- Narrativas de autores portugueses e lusófonos”; “6- Narrativas de Autores estrangeiros”; “7- Crónicas”.

No final da sequência aparece ainda uma ficha de autoavaliação e um separador intitulado “O que aprendi sobre a narrativa”.

A sequência Texto Dramático tem um único separador, a saber “8 – Em palco”. Também no final deste separador encontramos uma ficha de autoavaliação e ainda “O que aprendi sobre...o teatro”.

A sequência Texto Poético apresenta o separador “9 – Palavras com música”. Também tem uma ficha de autoavaliação e ainda “O que aprendi sobre... a poesia.”

A sequência Textos Não Literários apresenta o separador “Ler a Vida” com respetiva ficha de autoavaliação e “O que aprendi sobre... alguns textos não literários”.

Cada um dos separadores contém indicação de textos acompanhados por atividades distribuídas pelas rubricas Leitura, Oralidade, Escrita, Gramática e Fixa (quadros com sínteses de conteúdos).

No final do manual temos ainda uma secção intitulada “A minha Gramática”.

Na apresentação do manual refere-se que este vem acompanhado de Guia do professor, Guiões de leitura, Passaporte para a Leitura e a Escrita, Caderno de Atividades, Caderno do Professor, Anualização do Programa, CD Áudio, CD Recursos e e-Manual.

Manual B – (Para)Textos-Língua Portuguesa 7º Ano

O manual (Para)Textos-Língua Portuguesa 7º Ano é composto pela Unidade 0 – “Partida...Largada...Fugida!”, que apresenta a estrutura do manual, sugestões de leitura, métodos de trabalho e diagnose.

A Unidade 1 – “Comunicadores do Século XXI” é dedicada aos textos não literários.

A Unidade 2 – “Narrativas Prodigiosas” apresenta textos narrativos, sendo incluídos textos transcritos de forma integral.

A Unidade 3 – “Nas Esferas de Poesia” é dedicada ao texto poético.

A Unidade 4 - “Espaço Cénico” contempla o texto dramático com excertos de várias obras.

As Unidades estruturam-se em subunidades que têm como núcleo um texto acompanhado pelas rubricas Pré-leitura, Orientações de leitura, Conhecimento Explícito da língua. Surgem em algumas subunidades outras atividades, como Expressão Escrita, Expressão/Compreensão Oral; Leitura de Imagens; Intertextualidade; Trabalho de Pesquisa e outras informações, como Bibliografia de autores, Sugestões de Leitura e Curiosidades.

No final de cada unidade, encontramos ainda fichas de revisão e de autoavaliação. O manual apresenta ainda, no final, um apêndice onde encontramos primeiro atividades de expressão escrita, depois atividades de compreensão do oral/expressão oral e, por último, soluções de fichas de revisão e de autoavaliação.

Na apresentação do manual refere-se que este vem acompanhado de Guia do Professor, Guiões de Leitura, Caderno de Atividades, Caderno do Professor, CD Áudio, CD de Recursos e e-Manual.

Manual C – Entre Palavras 7

O manual Entre Palavras 7 é constituído por seis sequências e um anexo informativo no final.

Na sequência 0 – “Férias Diagnóstico”, é feita a revisão de algumas matérias através de práticas de compreensão de leitura, conhecimento explícito da língua, expressão escrita e compreensão oral.

Na sequência “1 – Escola”, apresentam-se narrativas completas e outros textos e faz-se sobretudo o estudo do texto narrativo, assim como nas sequências “2 – Família” e “3 – Amizade”. A sequência “4 – Poesia: a Festa das palavras” é dedicada ao texto poético. Já a sequência “5 – Teatro” contempla o estudo de textos dramáticos.

No final de cada sequência, encontramos ainda as rubricas “Torna-me Leitor” (no sentido de promover o gosto pela leitura), “Teste de Avaliação de Conhecimentos” e “Lista de Verificação de Desempenho” (autoavaliação).

No final do manual temos também um Anexo Informativo que sistematiza conhecimento explícito de língua.

Na apresentação do manual refere-se que este vem acompanhado de Livro Prático do Professor, Oficinas de Escrita – *NPPEB*, Guia do PPEB, Planos de Aula, CD Áudio e Aula Digital.

3. Descrição do estudo

Após um primeiro momento, em que se procedeu a uma apresentação geral e global dos manuais selecionados e em que foram focados os conteúdos e a respetiva estrutura, convém agora esclarecer a estratégia seguida para a obtenção dos dados sobre os quais iremos refletir neste estudo. Elaborámos, primeiramente, uma grelha genérica, onde colocámos o título do texto, o autor, a tipologia textual, a página, o separador, a competência, as atividades de escrita (planificação, redação e revisão) e depois a leitura, gramática e oralidade.

A prossecução do nosso estudo levou-nos, numa primeira fase, à verificação da taxa de incidência das atividades de escrita, relativamente a outras competências, nomeadamente, as atividades de leitura, de conhecimento explícito da língua e de oralidade. Para tal, efetuámos uma comparação entre os manuais analisados ao nível do número de atividades para cada competência.

Esta comparação pretendeu demonstrar qual o estatuto da escrita, perante as outras competências determinadas para o terceiro ciclo, demonstradas através da grelha que se segue:

Atividades	Manual		
	A	B	C
Atividades de escrita			
Atividades de leitura			
Atividades de conhecimento explícito da língua			
Atividades de oralidade			

Grelha I – Tipos de atividades

Numa segunda etapa, para descrever que atividades são propostas para a escrita, e se as mesmas contemplam as fases de planificação, redação e revisão, entendidas, como subprocessos do processo de escrita, segundo o modelo de Flower e Hayes, 1981, tentámos definir a frequência dessas atividades nos manuais analisados e apenas considerámos as atividades que definem explicitamente a escrita, ou seja, Expressão Escrita/Escrita.

Assim, entendemos a escrita como uma competência que implica a ativação de um conjunto de atividades cognitivas como selecionar, organizar, avaliar, entre outras, mediante uma determinada finalidade e atendendo a fatores de tempo, destinatário, o tipo de discurso...

Na perspetiva dos autores referidos, a planificação é um subprocesso que, se ativado antes da escrita de um texto, representa uma estratégia fundamental na resolução de muitos problemas que se colocam aos escreventes. A planificação origina um esforço cognitivo por parte do escrevente, visto consistir num subprocesso de representação abstrata do saber. Assim, o escrevente/aluno tem de ativar um conjunto de outros subprocessos, tais como a geração de ideias, a organização das mesmas e a definição de objetivos (destinatário e aspetos linguísticos).

Utilizamos a seguinte grelha para a análise de cada manual. Esta grelha foi efetuada a partir do quadro mais genérico que referimos anteriormente.

Manual							
		Planificação				Redação	Revisão
Tipologia		Pesquisa	Geração	Definição	Organiz.		
Textual		Informação	ideias	obj.	ideias		
1	Narrativo						
2	Narrativo						
3	Narrativo...						
						

Grelha II – Atividades de escrita

Neste sentido, para as atividades de planificação foram selecionadas as seguintes dimensões de análise: a pesquisa de informação, a geração de conteúdo, a organização das ideias e a definição de objetivos (destinatário, aspetos linguísticos).

Considerámos atividades de pesquisa de informação aquelas que remetiam para a busca de informação em fontes externas, por exemplo, na Internet, na biblioteca, em enciclopédias, junto a familiares e amigos.

Exemplo:

Manual B – “Imagina que és Veloso, um dos marinheiros da frota de Vasco da Gama, que conduz as caravelas para a Índia, onde tudo era diferente do até então conhecido. Relembrando o que aprendeste na disciplina de História sobre este tema...” (B:149)

As atividades de planificação que implicam a geração de ideias e que ativam estratégias com recurso à memória de longo prazo também foram consideradas, como: *brainstorming*, frases, imagens, *cartoons*, títulos, listas de palavras...

Exemplos:

Manual A – “Escreve um poema à semelhança daquele que os alunos de Luísa Dacosta redigiram. Eis os passos a seguir:

As Palavras

São (nome de cor) como (enumeração – três elementos).” (A:25)

Manual B – “A partir da seguinte fotografia, que foi tirada durante uma largada de touros na Ilha Terceira (Açores), redige a notícia correspondente ao acontecimento...”

Manual C – “Num texto que tenha entre 120 e 150 palavras, conta o que fizeste no último domingo, desde que acordaste até te deitar.”

“Copia a grelha seguinte para uma folha de rascunho ou para o caderno. Preenche-a, distribuindo por cada momento do dia algumas palavras ou tópicos que desenvolverás no texto. Podes incluir nela estas e/ou outras palavras: pequeno-almoço/ matemática/ missa/ lasanha/ desporto/ *playstation*/ passear/ bicicleta/manhã/ noite...” (C: 62, 63)

Na continuidade deste estudo, considerámos as atividades que visam a definição de objetivos (colocação de questões, definição de caminhos/restrições, destinatários ou aspetos linguísticos)

Exemplos:

Manual A: “Escreve o primeiro parágrafo da notícia que veio no jornal. Terás de responder às perguntas Quem? Fez o quê? Quando? Onde? (podes inventar a informação que o poema não fornece)” (A:190)

Manual B – “Este conto tem um desenlace trágico. E se os acontecimentos tivessem evoluído de uma outra forma? Propomos-te a elaboração de um desfecho diferente para a história de José Gaio. Para tal, imagina que a narrativa termina na frase “Quem seria?”. A partir dela, cria um novo desenlace para este conto.” (B:198)

Manual C – “Escreve um pequeno texto, com o máximo de 80 palavras, no qual indiques, justificando, algumas qualidades que um bom professor deve possuir. Utiliza, obrigatoriamente, adjetivos e conjunções ou locuções subordinativas causais.”

“ Redige um bilhete, com o máximo de 20 palavras, que Petra pudesse ter escrito como resposta ao que recebeu do narrador.” (C:39)

Por último, integrámos, nas atividades de planificação, aquelas dedicadas à organização de ideias (elaboração do plano):

Exemplos:

Manual A – “Planifica a tua descrição, começando por decidir que ambiente pretendes criar” (A:88)

Manual C – “Organiza o teu texto em três partes: na introdução apresenta o assunto de que vais falar, que deve corresponder ao primeiro parágrafo. (...) na segunda parte, no desenvolvimento, apresenta os teus sonhos. Deverás organizá-los em dois parágrafos. Podes iniciar o desenvolvimento anunciando a ordem dos sonhos que vais apresentar. Podes usar expressões que já conheces e que servem para organizar o texto. Escreve-as na planificação para não te esquecer.” (C:110)

Seguindo o nosso estudo analisámos as atividades mais centradas na redação, ou seja, o momento de passagem para a representação gráfica, passagem do plano mental para a escrita. Aqui abrangemos atividades de transformação, ao nível da tipologia textual e ao nível da frase com implicação para a coesão e coerência textual, de produção e de coesão/coerência.

Assim, incluímos as atividades que implicavam reformulação por parte do aluno/escrevente, por exemplo, transformar uma banda desenhada num texto dramático ou narrativo; a transformação de uma frase, de um parágrafo, do final de um conto.

Exemplos:

Manual A – “Transforma essa explicação num poema, num texto dramático, numa história...” (A:158)

Manual B – “Partindo do tema “A Amizade”, propomos-te uma atividade intitulada texto-fenda. (...) consiste em modificar um texto cortado verticalmente em duas partes, completando uma delas” (B:210)

Manual C: “Escolhe uma das seguintes frases e completa-as.” (C:31)

Por outro lado, considerámos também atividades de redação as que visavam a produção escrita e que pressupõem o uso de mecanismos de coesão e coerência.

Exemplos:

Manual A – Redige um parágrafo que pudesses integrar a seguir à linha 47 do texto. Nele descreverás o que William observou quando saiu do carro” (A:88)

Manual B – “Cria um slogan que a complementasse.” (B:51)

Manual C – “Num texto que tenha entre 120 e 150 palavras, conta o que fizeste no último domingo, desde que acordaste até te ires deitar.” (C:62)

Considerámos também as tarefas de revisão, referentes à correção ortográfica, pontuação, caligrafia (aspetos mais superficiais) e a um nível mais profundo como o cumprimento dos objetivos comunicativos como o respeito pelo destinatário e a observância da coesão/coerência.

Exemplos:

Manual B- “Revisão: leitura do trabalho feito e supervisão do texto a fim de detetar eventuais erros e incorreções” (B:146)

Manual C: “Mostra o teu texto ao teu professor para ele te ajudar a aperfeiçoá-lo, através de quatro operações:

- acrescentar o que falta: uma palavra, uma vírgula...
- retirar o que está a mais: uma palavra, uma vírgula, um outro sinal de pontuação...
- substituir o que está repetido: um nome por um pronome, uma palavra pelo seu sinónimo...;
- deslocar o que estiver fora do sítio: uma frase que deve aparecer na introdução mas está no desenvolvimento, por exemplo.” (C:63)

A análise das atividades de escrita permite verificar se os alunos são ensinados a executar uma atividade de escrita, tendo em conta os processos e subprocessos que lhe estão associados. Assim, interessa constatar se, perante uma atividade de escrita, os alunos são levados a recolher informação, fazendo pesquisas em fontes internas e / ou externas; se são orientados na planificação do texto, através de estratégias para a criação de ideias e definição dos objetivos para a tarefa que lhes é proposta, colocando questões. Interessa ainda verificar se as atividades propostas apontam para a definição de restrições; se os alunos são orientados na organização das ideias através da elaboração de um plano ou se se limitam apenas à redação das ideias, sem pensar nos outros processos; se são conduzidos a executar tarefas de revisão de aspetos de menor ou maior profundidade, questionando se o seu texto está escrito de acordo com os objetivos traçados anteriormente.

Os manuais propõem atividades de escrita enquadradas em tipologias textuais diferentes. Pretendemos também efetuar um levantamento das tipologias textuais utilizadas nas atividades propostas por cada um deles para a escrita.

Ao classificarmos os textos de cada manual, utilizámos uma classificação com base no *Dicionário Terminológico* adotado pelo Ministério da Educação, a partir do separador intitulado “Tipologia Textual”. Segundo este Dicionário,

“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.” (dt.dgicd.min-edu.pt)

Assim, o *Dicionário Terminológico* apresenta a seguinte classificação tipológica também adotada no Programa de Português:

“a) textos conversacionais, que abarcam a conversa usual, a entrevista, a tertúlia, etc., com funções lúdicas, de intercâmbio de ideias, de comentário de acontecimentos, de agradecimento, etc.; b) textos narrativos, nos quais se relata um evento ou uma cadeia de eventos, com predominância de verbos que indicam acções e de tempos verbais como o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito e com abundância de advérbios com valor temporal ou locativo; c) textos descritivos, nos quais se informa como é alguém ou algum estado de coisas, com sequências predominantemente construídas com o verbo ser e outros verbos caracterizadores de propriedades, de qualidades e de aspectos de seres e de coisas, com os tempos verbais dominantes do presente e do pretérito imperfeito, com abundância de adjectivos qualificativos e de advérbios com valor locativo; d) textos expositivos, nos quais o referente é a análise ou síntese de ideias, conceitos e teorias, com uma estrutura verbal em que figuram predominantemente o verbo ser com um predicativo do sujeito nominal ou o verbo ter com complemento directo, e apresentando como tempo peculiar o presente; e) textos argumentativos, que têm como funções persuadir, refutar, comprovar, debater uma causa, etc., estabelecendo relações entre factos, hipóteses, provas e refutações, com abundância de marcadores e conectores discursivos que articulam com rigor as partes do texto, e apresentando como tempo dominante o presente; f) textos instrucionais ou directivos, que têm como função

ensinar ou indicar como fazer algo, enumerando e caracterizando as sucessivas operações, tendo como estrutura verbal dominante o imperativo; g) textos preditivos, que têm como função informar sobre o futuro, antecipando ou prevendo eventos que irão ou poderão acontecer, tendo como estrutura verbal dominante o futuro; h) textos literários, com uma semântica fundada na representação de mundos imaginários, com a utilização estética, retórica e não raro lúdica dos recursos da linguagem verbal, e com uma pragmática específica.” (dt.dgfdc.min-edu.pt)

Cada tipo de texto pode configurar-se prototipicamente, no sentido do termo protótipo na linguística cognitiva – isto é, o exemplar mais característico, o modelo idealizado, de uma categoria –, ou pode apresentar uma prototipicidade atenuada ou difusa, sobretudo através da sua combinação ou mescla com outros tipos.”

Segundo o mesmo documento, Jean Michel Adam é um linguista francês que se tem debruçado sobre a tipologia textual, este defende que um texto é entidade demasiado complexa e heterogénea para se afirmar que pertence prototipicamente, na sua totalidade, a um determinado tipo. Assim, define o texto como “un objet abstrait, construit par définition et qui doit être pensé dans le cadre d’une théorie (explicative) de sa structure compositionnelle ” (2001 :15). Defende ainda que a análise tipológica deve processar-se a um nível menos elevado, através da identificação, delimitação e caracterização das sequências textuais prototipicamente narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas e dialogais, que permitem classificar, quando dominantes num texto como narrativo, descritivo, argumentativo ou outro. Assim, para este autor, um texto “est une structure hiérarchique complexe comprenant des séquences – elliptiques ou complètes – de même type ou des types différents. ”(idem : 35).

Assim, na nossa análise dos manuais utilizámos esta tipologia acrescentando se tratava de uma notícia, reportagem, texto dramático ou outro, através da elaboração de um quadro. Procedeu-se à elaboração de uma grelha onde foi identificado o manual e os autores. Foram depois registados os títulos dos textos selecionados, tipologia, página e autor.

Tipologia Textual	Manual		
	A	B	C
Textos conversacionais			
Textos Narrativos			
Textos descritivos			
Textos expositivos			
Textos argumentativos			
Textos instrucionais ou diretivos			
Textos preditivos			
Textos literários			

Grelha III – Tipologia textual

Os dados recolhidos neste estudo foram tratados e analisados tentando responder ao problema de investigação definido. O estudo implicou comparações entre os manuais, para tal utilizamos o programa Excel.

**III. ATIVIDADES DE ESCRITA NOS MANUAIS ESCOLARES DO ENSINO
BÁSICO**

1. Análise e discussão dos dados

Neste capítulo, apresentamos os resultados do estudo efetuado. Deste modo, damos conta dos dados colhidos na análise dos três manuais por nós selecionados.

Expõem-se, primeiro, os dados e depois fazemos uma discussão global dos mesmos.

1.1. Número de Atividades por competência

Numa primeira fase do nosso estudo, contabilizámos o número total de atividades de escrita. Interessava conhecer o número total de atividades e questões apresentadas por cada manual, para questionar a importância, o relevo da escrita comparativamente às outras competências. Verificámos quantas atividades de escrita tínhamos em cada manual e quantas atividades de leitura, conhecimento explícito da língua e oralidade. Para chegarmos a estes resultados, utilizámos os títulos dos manuais para as atividades.

No manual A, as atividades são designadas: Leitura, Gramática, Escrita e Oralidade.

No Manual B: Expressão Escrita, Orientações de Leitura, Compreensão do Oral/Expressão oral e Conhecimento Explícito da Língua. Este manual contém também um apêndice com atividades de escrita e atividades de compreensão/expressão oral, aqui também contabilizadas.

No Manual C: Expressão de escrita/Oficina de Escrita, Compreensão de leitura, Conhecimento Explícito da Língua e Expressão oral.

Os dados são apresentados na grelha e nos gráficos seguintes:

	Manual A	% de de Atividades	Manual B	% de Atividades	Manual C	% de Atividades
Atividades de escrita	44	25%	52	27%	21	22%
Atividades de leitura	60	35%	57	30%	33	35%
Atividades de conhecimento explícito da língua	36	21%	54	28%	25	26%
Atividades de oralidade	32	19%	27	15%	16	17%
Totais	172	100%	190	100%	95	100%

Grelha IV – Tipos de atividades

Para cada manual, a distribuição é a seguinte:

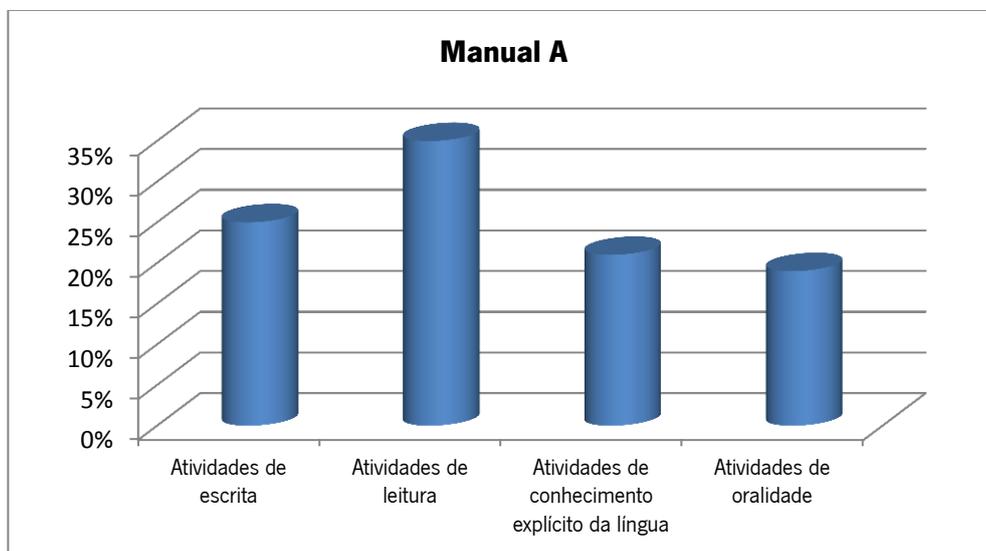


Gráfico 1 – Atividades Manual A

No manual A, as atividades de escrita ocupam apenas 25% do total, sendo ultrapassadas pelas atividades de leitura. Este manual, ao dedicar mais tempo à atividade de leitura, apresenta-nos a aula de Português como essencialmente dedicada a esta competência.

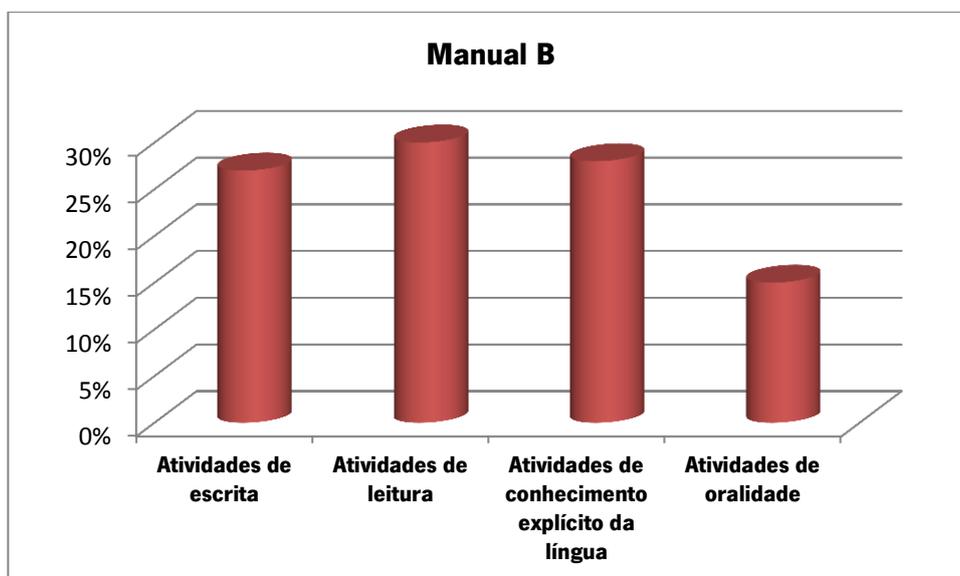


Gráfico 2 – Atividades Manual B

No manual B, as atividades de escrita ocupam 27% do total, aproxima-se mais das atividades de leitura, que continuam em primeiro lugar, devido também ao facto de este manual conter um apêndice dedicado à escrita. Contudo, estas atividades (também contabilizadas) assemelham-se às que são propostas no manual e não há qualquer indicação que nos diga quando estas devem ser efetuadas, aparecem apenas como reforço das já realizadas aquando do estudo de determinados textos. Apesar de haver um maior número de atividades de escrita, continuam a ser ultrapassadas pelas atividades de leitura.

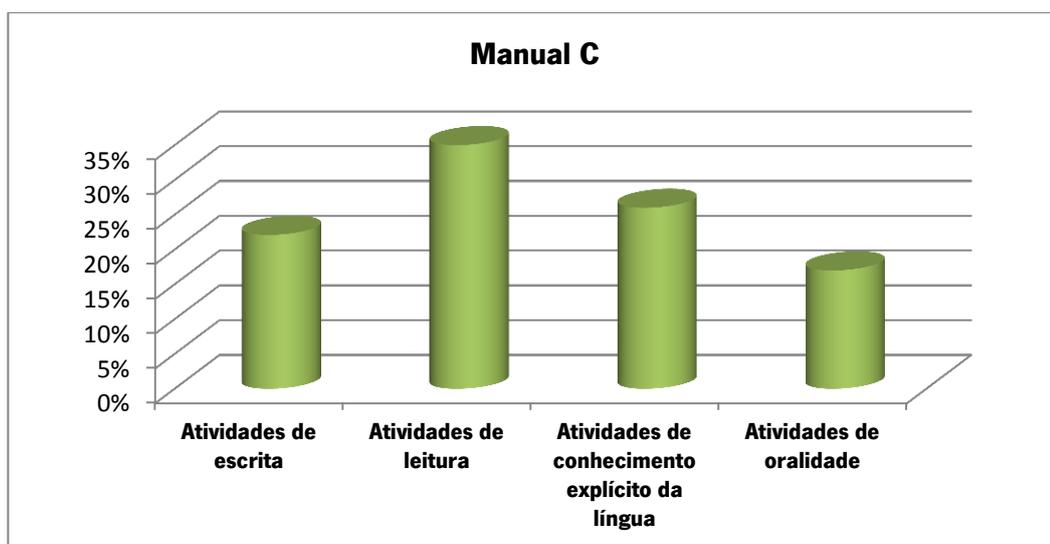


Gráfico 3 – Atividades Manual C

Quanto ao manual C, a percentagem de atividades de escrita ainda desce mais, porque o número de atividades no total também é menor. Porém, mais uma vez, a competência Leitura sobrepõe-se às outras competências.

Após a análise dos gráficos, comparando os dados, verificamos que as atividades de leitura se sobrepõem às outras, inclusive às de escrita, o que não é compatível com as orientações do programa, que confere a mesma atenção a cada uma das competências, sem sobrepor umas às outras. No entanto, na prática, não parece ser atribuída à escrita o estatuto que os programas lhe conferem, pois as atividades de leitura sobrepõem-se em todos os manuais analisados, de uma forma significativa, às outras atividades. Como refere Carvalho, “constituindo o manual escolar um elemento com um forte poder regulador da prática pedagógica, da sua análise pode inferir-se sobre o que acontece na aula de Português no que à escrita diz respeito.” (2003:110)

Contudo, não podemos esquecer que a leitura de textos, e aqueles de maior extensão, também desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade de expressão escrita por parte de alunos/escreventes, tal como conclui Carvalho num estudo efetuado sobre a influência da leitura na expressão escrita: “ao escreverem textos mais longos, os indivíduos que dizem preferir ler livros em que predomina o texto estarão a revelar uma maior consciência da quantidade de informação que o texto escrito deverá conter para poder ser integralmente compreendido.” (2003:44)

O próprio Programa de Português acentua que não podemos esquecer a relação indissociável entre escrita e leitura pois, através da leitura, os alunos contactam com diferentes modelos textuais e através da escrita apropriam-se de mecanismos que lhes permitem ler melhor. Os textos estudados quer do domínio literário, quer do não literário devem permitir ao aluno o domínio de múltiplas literacias, tais como oral, escrita, visual e tecnológica.

1.2. Os subprocessos do processo de escrita

Neste momento da nossa análise, centramo-nos apenas nas atividades de ensino-aprendizagem da escrita propostas por cada manual selecionado. Esta análise olhou para a escrita como processo, não como algo estanque, mas como uma tarefa com um certo grau de complexidade, que exige capacidade de abstração e passa por vários subprocessos. Segundo Carvalho, “pressupondo o acto de escrita como um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve através da definição e redefinição constante de objectivos de natureza mais geral ou mais concreta, este modelo põe em causa a concepção do acto de produção de um texto escrito como uma sucessão de fases – pré-escrita, escrita e reescrita – ao destacar a natureza recursiva de cada uma das componentes do processo.” (1999: 55)

Como referimos anteriormente, reportamo-nos aos subprocessos planificação, redação e revisão. Estes subprocessos são enunciados no *NPPEB* aquando da definição de escrita e também nos resultados esperados: “recorrer autonomamente a técnicas e processos de planificação, textualização e revisão, utilizando diferentes instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas”.

Iniciamos então a nossa análise a um nível mais particular a partir do manual A:

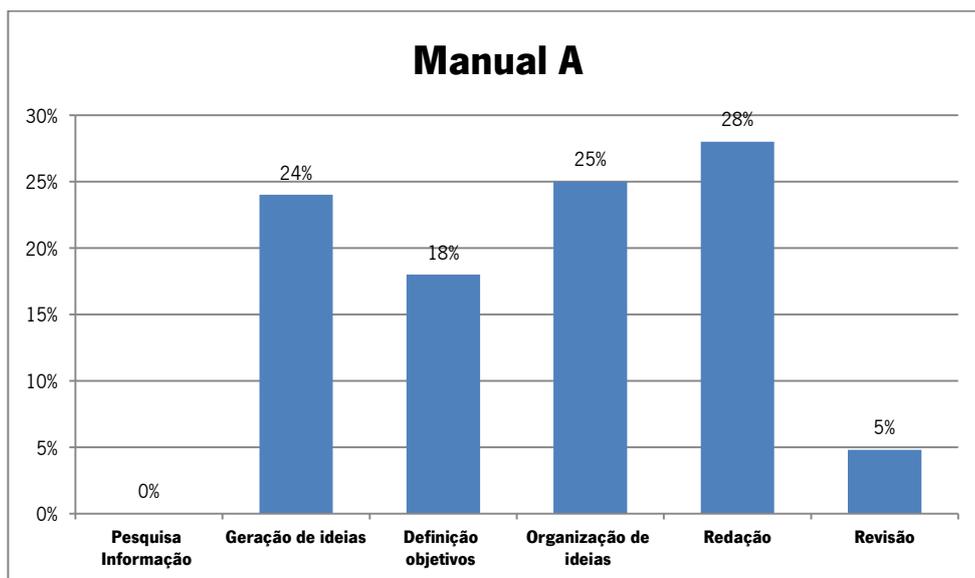


Gráfico 5 – Subprocessos de escrita no Manual A

Assim, observando o gráfico, aferimos que a redação ultrapassa os outros subprocessos, as atividades solicitam sempre a redação do texto. No entanto, aqui esmiuçamos o subprocesso planificação em quatro subprocessos: pesquisa de informação, geração de ideias, definição de objetivos e organização de ideias. Note-se que a pesquisa de informação não foi contemplada; há, porém, preocupação quanto à organização das ideias por parte dos alunos/escreventes e também com a geração de ideias. O manual dá especial atenção nestas atividades à planificação, na organização das ideias, contudo de uma forma genérica, como se verifica no exemplo seguinte:

“Experimenta também tu dar uma explicação científica, seguindo estes passos:

- a. Começa por escolher a pergunta a que vais responder;
- b. De seguida, investiga a resposta científica;
- c. Finalmente, transforma essa explicação num poema, num texto dramático,

numa história...” (A: 158)

Já a revisão e aperfeiçoamento do texto é menos contemplada, apenas 5%, o que dificilmente permitirá ao aluno desenvolver mecanismos de automatização de revisão e aperfeiçoamento do seu texto, tanto quanto o *NPPEB* promove, pois este prevê que o escrevente seja capaz de utilizar com autonomia técnicas de reformulação textual e estratégias de revisão e aperfeiçoamento do texto.

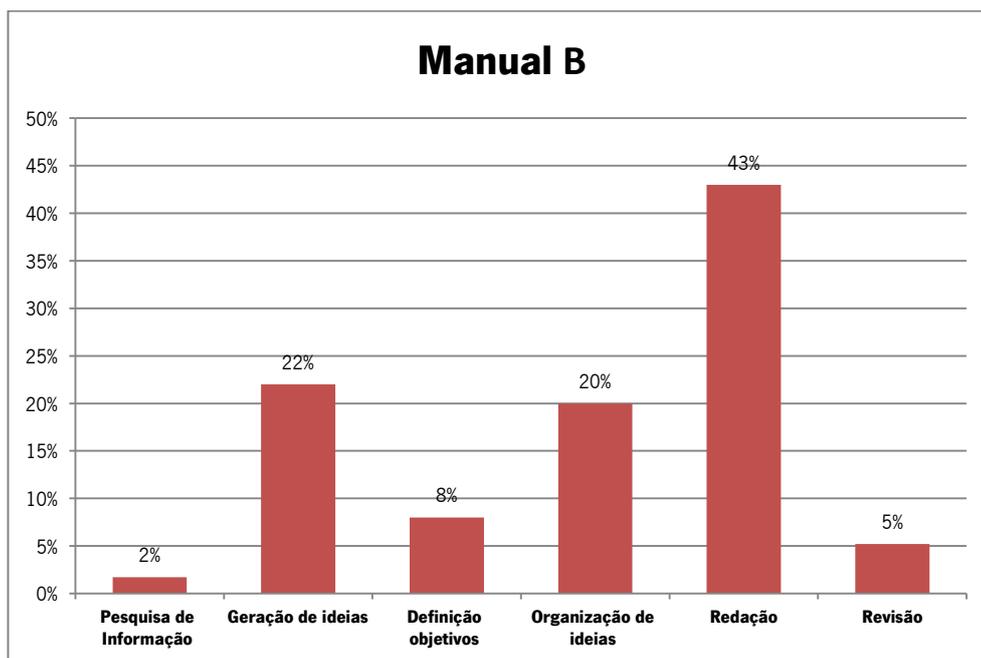


Gráfico 6 – Subprocessos de escrita no Manual B

Quanto ao manual B, apresenta alguma preocupação com a pesquisa de informação, com tarefas que remetem para essa componente. A geração de ideias surge aqui com 22%, dentro do subprocesso planificação é a fase mais contemplada neste manual. A redação ocupa 43% das atividades, sobressaindo em relação aos outros subprocessos. As atividades remetem para a produção textual, elaborar textos, reescrever, completar, redigir, escrever; estes são alguns dos verbos que remetem para a redação de texto, tal como se pode verificar nos seguintes exemplos:

“Elabora um pequeno texto em que relates...” (B: 186)

“Propomos-te a elaboração de um desfecho diferente...” (B:198)

“...reescrevendo-o em Português” (B:205)

“Redige um texto coerente e organizado...” (B: 217).

Mais uma vez, a revisão fica em último lugar, apenas com 5%, tal como acontece no manual A. A revisão aparece quando o manual chama a atenção ao aluno para não se esquecer de planificar e rever o texto ou numa ficha informativa intitulada “As três etapas de escrita” (B:150).

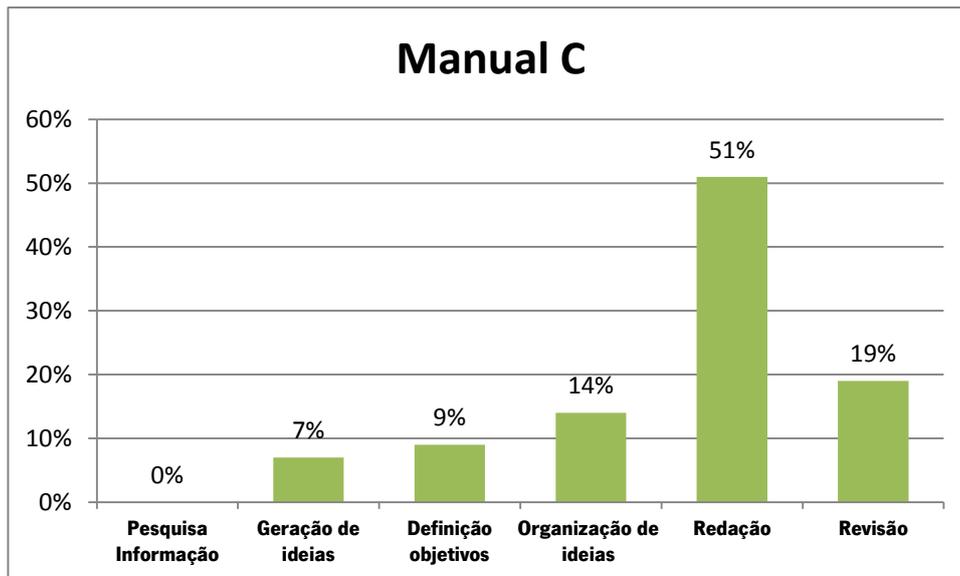


Gráfico 7 – Subprocessos de escrita no Manual C

O Manual C, tal como o manual A, não contempla a pesquisa de informação em qualquer atividade. Já a preocupação com a definição de objetivos/destinatários é clara com 9% por cento.

“Escreve três SMS como o farias no teu telemóvel, tal e qual, com o máximo de dez palavras, nos quais:

- a. Convides uma amiga/um amigo para ir ao cinema.
- b. Avises uma amiga/um amigo da nota no teste de Língua Portuguesa.
- c. Apoies uma amiga/um amigo que não obteve boas notas no final do 1º período.” (C:51)

Para tal temos também tabelas exemplificativas.

“Planificação do texto

Sugestões

Para construíres uma planificação é necessário.

Recolher informação – por exemplo, faz uma lista de palavras ou expressões que podes utilizar no teu texto; podes registar, ainda informação sobre a gramática que aprendeste e que vais aplicar no texto....” (C: 26)

A revisão é um subprocesso também contemplado com 19%. O manual exemplifica também como rever e aperfeiçoar os textos, com chamadas de atenção e quadros exemplificativos.

“Textualização/revisão/aperfeiçoamento

Escreve o texto com o teu par (cada um escreve o mesmo texto), procurando aperfeiçoá-lo relativamente aos seguintes aspetos:

- Organizar a informação (de manhã à noite);
- Utilizar corretamente os sinais de pontuação (ponto e vírgula);
- Incluir vocabulário adequado e diversificado;
- Usar os verbos no pretérito perfeito do indicativo;
- Evitar repetições desnecessárias;
- Empregar sinónimos ou pronomes para não repetir a mesma palavra,
- Evitar erros ortográficos e apresentar boa caligrafia.

Mostra o teu texto ao teu professor para ele te ajudar a aperfeiçoá-lo...” (C: 63)

“Revisão/Aperfeiçoamento do texto

Reescreve as partes do texto que apresentam problemas, através destas quatro operações:

- retirar o que está a mais;
- acrescentar o que falta;
- substituir o que está repetido;
- deslocar o que está fora de sítio.

Procura encontrar as melhores soluções, falando com o teu colega.” (C: 78)

As atividades de aperfeiçoamento do texto, que pela sua natureza se inserem no âmbito do subprocesso revisão, parecem ser aquelas em que a perspetiva de escrita como processo mais se evidencia; porém, não podemos deixar de referir o facto de elas incidirem, sobretudo, nos aspetos mais superficiais do texto: ortografia, divisão em parágrafos, usar determinados verbos em vez de outros, evitar repetições. Infelizmente, os manuais atribuem-lhes menos valor.

A redação é mais uma vez o subprocesso mais contemplado com 51% por cento. Neste manual há preocupação com a revisão e o mesmo incentiva muitas vezes a que os alunos partilhem o seu texto com os colegas e professor e até mesmo no blogue da escola, na plataforma Moodle ou em exposições realizadas na escola:

“Um elemento do par lê o texto que escreveu com o colega ao resto da turma, para que a vossa opinião e os vossos argumentos sejam conhecidos por todos” (C:41)

“Divulga os textos que escreveste junto dos teus colegas de turma e do teu professor, lendo-os para todos. A turma pode eleger o mais divertido e original” (C:51)

“Depois de passares o texto a limpo, lê-o para que os teus colegas conheçam o teu trabalho. Podes, também, pedir ao professor para o publicar no blogue da escola, ou na plataforma Moodle, ou numa exposição de trabalhos da tua turma, ou que o mostre noutra turma.” (C:78)

Observemos, a partir do gráfico que segue, de uma forma mais genérica, qual a frequência de cada um dos subprocessos da escrita nas atividades propostas pelos três manuais para a escrita/expressão escrita.

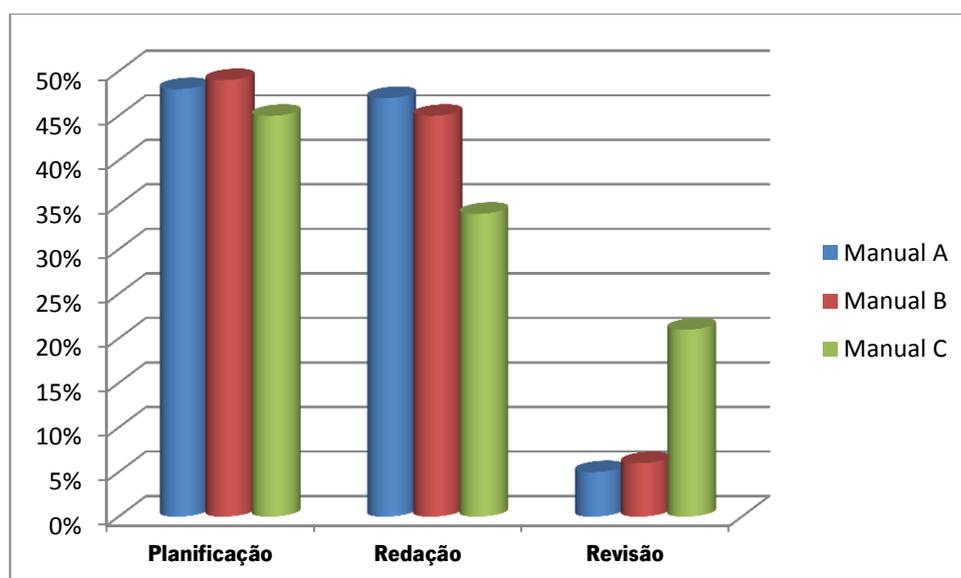


Gráfico 8 – Subprocessos de escrita nos manuais analisados

A análise da frequência dos subprocessos da escrita revela que há uma grande preocupação com a planificação dos textos. Esta consiste na construção da representação interna do saber, representação esta que tem um carácter mais abstrato do que a sua representação linguística (Flower e Hayes, 1981). Aqui relembramos que incluímos a pesquisa de informação, a geração de ideias, a definição de objetivos e a organização de ideias.

Verificamos que, no manual A, as tarefas de planificação se sobrepõem às de redação, que surgem em segundo lugar, mas as tarefas de revisão não são muito significativas. Há uma preocupação no manual em referir que, a partir da tarefa proposta, o aluno não se esqueça de planificar o seu texto, ainda que às vezes estas indicações sejam dadas de forma genérica, apontando sempre para esquemas ou quadros que mostram como planificar o texto, remetendo para planificação coletiva do mesmo, por exemplo:

“Qualquer que seja a tua escolha, planifica o teu texto, considerando as informações dos quadros das páginas...” (A:31); “Decide a ordem que vais seguir na descrição” (A:68); “Elabora, com toda a turma, a planificação de uma história... Consulta o quadro abaixo” (A:81).

No manual B, já não há muita distância entre as atividades de planificação e de redação. Estes subprocessos aparecem com frequência; não podemos esquecer que algumas atividades propostas remetem para ambos os subprocessos em simultâneo. Este manual também apresenta quadros que servem de guião para os alunos se orientarem na planificação e redação das atividades. Mais uma vez, a revisão não é tão explorada como os outros subprocessos. O exemplo que se segue evidencia que a mesma atividade supõe que o aluno produza o seu texto, mas que tenha em atenção a planificação do mesmo:

“Imagina que és jornalista e te preparas para entrevistar um inventor ou dentista famoso. Apresentamos-te abaixo um guião que poderás seguir na elaboração das questões a colocar.” (B:45)

Se, tradicionalmente, a redação sobressaía em relação aos outros subprocessos, verificamos que nos novos manuais esta situação alterou-se, apesar de que o subprocesso redação se destaca também em relação aos outros subprocessos. Como vimos nos gráficos anteriores a redação continua a ser um dos subprocessos mais significativos. Podemos tentar

explicar esta situação, tendo em conta que, tradicionalmente, a produção de texto era encarada na perspetiva do produto e não tanto do processo, daí esta valorização da redação.

No manual C, há um maior equilíbrio entre os vários subprocessos.

Podemos concluir que as indicações do Novo Programa que caracterizam um “bom escrevente”, nomeadamente “recorrer autonomamente a técnicas e processos de planificação, textualização e revisão, utilizando diferentes instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas”, “produzir textos corretos em português padrão, com recurso a um vocabulário diversificado e a estruturas gramaticais com complexidade sintática, manifestando domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão textuais e aplicando corretamente regras de pontuação” (Reis (coord.), 2009:30), não estão completamente contemplados. O subprocesso revisão é o menos explorado. Mais uma vez, poderemos explicar esta situação pela tradição de ensino da escrita, em que as atividades de correção, revisão e aperfeiçoamento do texto eram efetuadas exclusivamente pelo professor. Nestes manuais, o professor tem um papel fundamental, pois os que remetem para a revisão chamam sempre para a intervenção do professor. A interiorização de mecanismos de autocorreção, o dotar os alunos de autonomia para se aperfeiçoarem na escrita experimentarem alternativas de correção que não o professor, não nos parece ser uma prioridade destes manuais. Alertam para a revisão, mas pensamos que de forma superficial. Contrariam assim o Programa, que prevê que o aluno possa “utilizar, com autonomia, estratégias de revisão e aperfeiçoamento do texto.”

Parece-nos também que as atividades de escrita propostas pelos manuais revelam o predomínio da dimensão da escrita “escrever em termos pessoais criativos” e menos o de “escrever para construir e expressar conhecimento”.

Embora ao longo das Unidades existam atividades que mobilizam diferentes processos de escrita, esses processos não são cuidadosamente desenvolvidos no sentido de garantir “progressão”.

Como refere Carvalho (2003):

“De tudo isto resulta, em nosso entender, que a efectiva promoção da capacidade de escrever dependerá muito mais da acção do professor, das actividades que promove e do acompanhamento que faz dos seus alunos, do que do mero recurso aos manuais, pois, apesar das actividades que implicam o uso da escrita que neles podem ser encontradas, muito poucas são aquelas com potencialidades para promoverem um efectivo desenvolvimento da capacidade de escrever.” (103)

1.3. Atividades de escrita e tipologia Textual

Por último, analisamos então que tipologias textuais são propostas pelos manuais, sabendo que as atividades de escrita são sempre associadas a textos. Exceto no manual B, onde aparece o apêndice com atividades subsidiárias das outras e onde são dadas indicações ao professor, que, aquando do estudo de determinada tipologia textual, pode efetuar a atividade x do Apêndice.

Para este estudo considerámos então as tipologias propostas pelo NPEEB. Por conseguinte, considerámos textos conversacionais (entrevistas, tertúlias), narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos, instrucionais ou diretivos (receitas, aviso, convite), preditivos e textos literários (dramático, poético).

Para esta análise, efetuámos gráficos para cada um dos manuais. Iniciemos então com o Manual A.

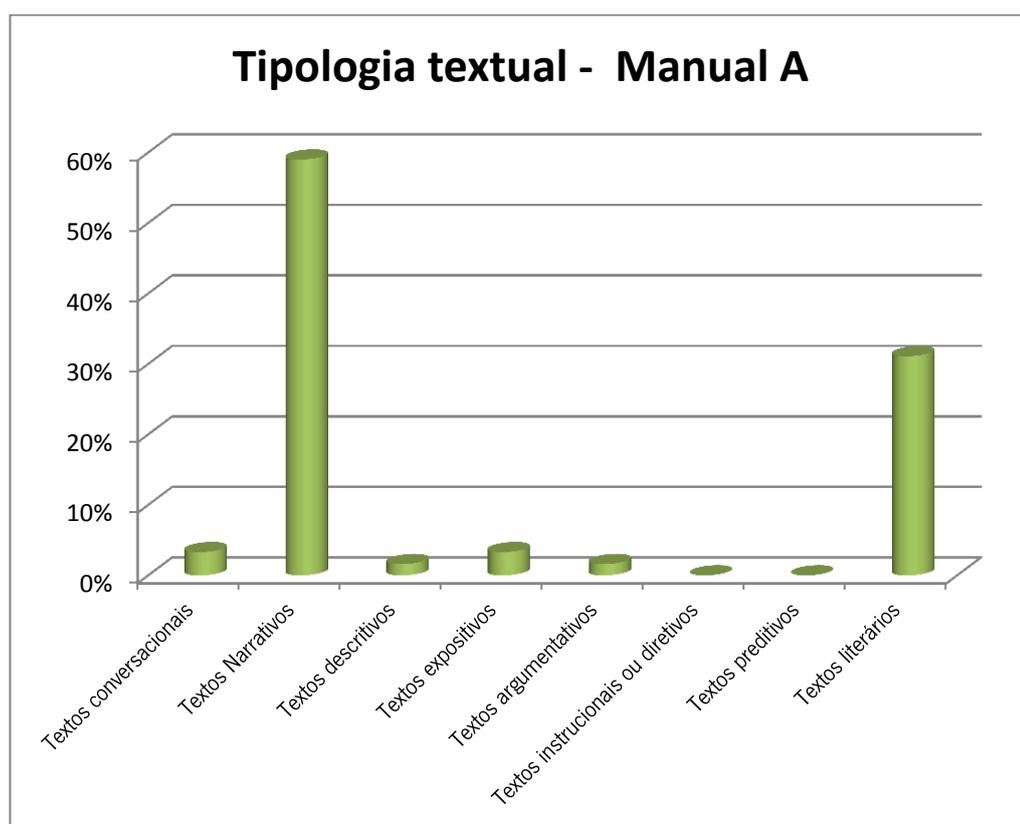


Gráfico 9 – Tipologia Textual – Manual A

Após a análise do gráfico, verificámos que a tipologia textual com mais predominância é, sem dúvida, o texto narrativo, com uma percentagem bem distante das outras tipologias. Apesar

de o manual apresentar diferentes separadores, o texto narrativo sobressai. Há tipologias que não são abordadas: por exemplo, os textos instrucionais ou diretivos e os textos preditivos, tais como receitas, horóscopos, instruções para elaborar determinados procedimentos, não são evidenciados neste manual, o que contraria o Programa que preconiza todas as tipologias textuais.

No manual B, verifica-se situação semelhante, como verificamos no gráfico que se segue. Mais uma vez, os textos narrativos sobrepõem-se aos outros, seguidos dos textos literários. Relembramos que, no tipo literário, consideramos o texto dramático e o poético.

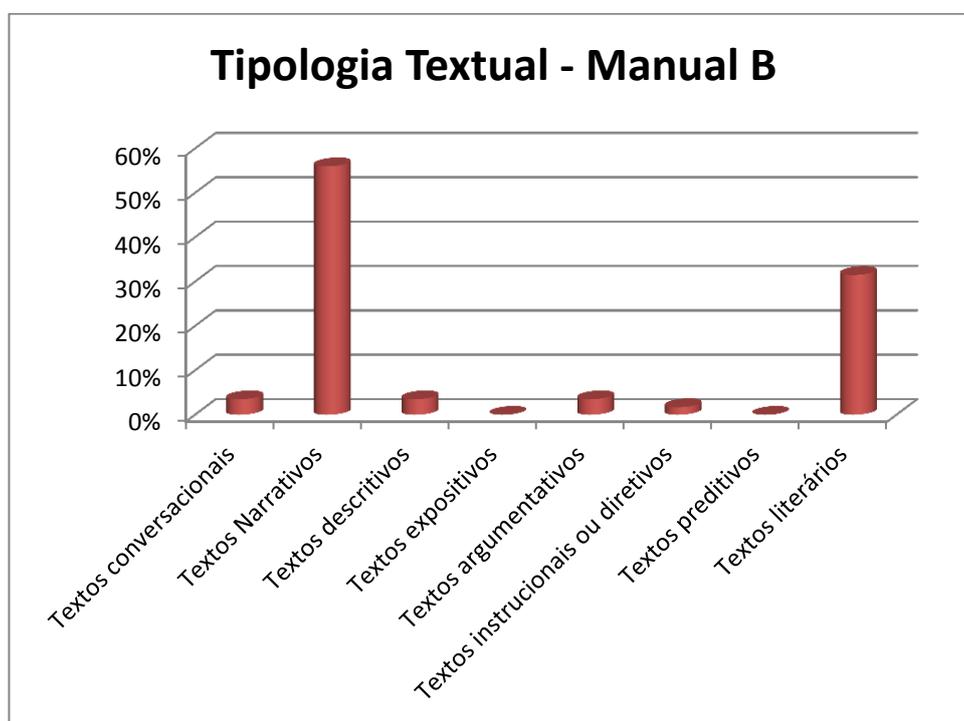


Gráfico 10 – Tipologia Textual – Manual B

Neste manual não encontramos nem textos preditivos, nem textos expositivos.

O manual C vai ao encontro dos dois outros manuais. Também neste manual os textos narrativos (59%) se sobrepõem aos outros, mais uma vez seguidos pelos textos literários (32%).

Os tipos narrativo e literário continuam a ser predominantes e, naturalmente, considerados pelos autores dos manuais como os mais adequados ao nível de escolaridade em estudo. Este aspeto parece-nos que só poderá ser entendido à luz da tradição escolar e da disciplina de Língua Portuguesa, em particular, a qual, apesar de há muito ser definida como aula de língua, continua a tender para ser uma aula de literatura.

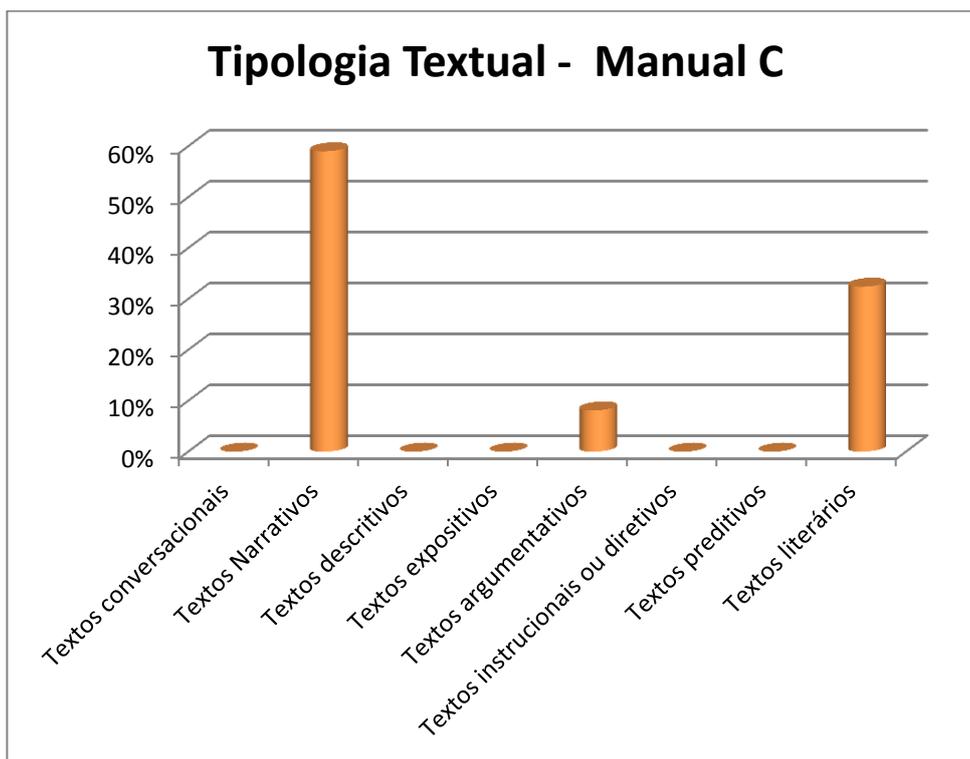


Gráfico 11 – Tipologia Textual – Manual C

Este manual não contempla várias tipologias textuais, é o menos diversificado a este nível.

Note-se que a reduzida presença de textos que não integram o campo literário denuncia que os alunos trabalham privilegiadamente o texto do tipo narrativo (literário) e só esporadicamente têm contato com outros tipos de textos, concretamente os dos domínios instrucional (listas, formulários, gráficos, diagramas, instruções), diretivo e conversacional. Assim sendo, podemos concluir que os nossos estudantes não têm grande oportunidade para automatizar mecanismos de escrita referentes a este tipo de textos. Esta perspetiva é posta em evidência por Cassany (2000:35), citado por Carvalho, que considera que “aprender a escrever significa aprender a dominar cada um dos géneros verbais para conseguir os objectivos desejados.” (2003:108). Segundo o mesmo autor, em vez de falarmos em ensinar a escrever, deveríamos falar em ensinar a escrever narrativas, cartas, etc, ou seja, diferentes tipologias textuais.

Este fator vai ao encontro de teorias que fundamentam que os hábitos de leitura de diversas tipologias textuais são promotores do domínio de competências de escrita. O nível de escrita desenvolvido pelos bons leitores decorre da interiorização das estruturas próprias da

escrita que encontram nos livros que leem e que relevam de diferentes dimensões dos textos, a nível micro e macroestrutural. No plano macroestrutural, da leitura pode advir um conhecimento de diferentes tipologias textuais, pois o contacto com modelos diferentes pode influenciar no ato de escrita o conteúdo e a estrutura dos textos que se encontram a escrever. Parece-nos evidente a importância que o conhecimento das tipologias textuais desempenha no processo de escrita.

Ao olharmos para os manuais analisados, como já referimos, existe um claro predomínio do texto narrativo, em detrimento dos outros, quer na perspetiva da receção, quer na produção textual. As atividades propostas para a produção textual centram-se também no texto narrativo e descritivo, no evocar de memórias, opiniões, sonhos, amizade, géneros em que o contexto de comunicação e aspetos como o destinatário ou a definição de objetivos assumem particularidades e contingências não comuns a outras tipologias textuais.

Outros tipos de texto como os que têm caráter mais utilitário são tratados de forma diferente pelos manuais. A sua abordagem é feita apenas numa unidade, pontualmente, quer ao nível da leitura, quer da escrita, o que já traduz uma certa menoridade em relação às restantes tipologias textuais. A unidade trata diferentes tipos de texto, como a carta, a ata, a reportagem, o texto publicitário, o convite, entre outros, podendo aparecer subdividida em pequenas unidades, nas quais se abordam diferentes variedades de determinada tipologia; por exemplo, na carta, aborda-se a carta familiar, formal/informal, comercial..., o texto jornalístico abarca a notícia, a reportagem, a crónica. Estes textos são designados textos não literários, o que funciona como contraponto ao texto literário, que ocupa lugar de destaque.

Vejamos o que acontece nos manuais por nós analisados.

No Manual A, estes textos são tratados no último separador, intitulado “Ler a Vida”, e centra-se sobretudo na notícia, reportagem, publicidade, banda desenhada, aos quais os autores chamam textos não literários. As atividades propostas para a escrita são poucas e centram-se na redação de notícia.

No manual B, estes textos surgem na primeira sequência/unidade, intitulada “Comunicadores do Século XXI”. Aí são também abordados textos como a notícia, a entrevista, a reportagem, a publicidade, a banda desenhada, os avisos, a carta, etc. São também referidos como textos não literários.

No manual C, acontece algo diferente: estes textos, designados não literários, encontram-se na primeira sequência do manual intitulada “Escola: Narrativas completas e outros textos”. Neste manual, na mesma unidade encontramos estes textos de caráter mais utilitário,

instrucionais, diretivos, em simultâneo com os textos narrativos e argumentativos. Contudo, as atividades propostas assemelham-se àquelas dos outros manuais.

Como referimos anteriormente, há determinados tipos de texto que não são explorados tanto quanto deveriam ser e, quando o são, são-no tendo em vista o produto e não o processo de escrita.

Carvalho defende que:

“O tratamento dos chamados “textos utilitários” centra sobretudo a sua atenção nos aspectos formais, em modelos, em produtos acabados, desprezando o processo de construção do texto e a análise dos factores que determinam as características dos géneros. Em consequência, a apropriação das tipologias textuais, por parte dos alunos, reduz-se, com frequência, a um conhecimento de algo exterior objectivável, que pode eventualmente ser reproduzido, mas que não é passível de se transformar numa competência que se possa evidenciar em situações de uso.” (2003:113)

A aula de língua materna não trabalha também outros textos, que têm a ver com o quotidiano dos alunos e cujo estudo poderia tornar-se extremamente útil, quer em termos de finalidade, quer em termos de desenvolvimento da competência escrita. Por exemplo, os textos produzidos nas diferentes disciplinas, em contexto escolar, que são efetuados num contexto real de produção, com objetivos definidos, que apoiariam os alunos a desenvolver as competências de escrita.

No Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, por nós já referenciado anteriormente, a meta a atingir em relação à escrita é a seguinte: “ Usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de texto” (2001:31)

O mesmo documento define as competências específicas a atingir em cada ciclo de escolaridade e, relativamente à escrita para o terceiro ciclo, que é o que aqui nos importa, refere as seguintes competências:

“3º Ciclo – Naturalidade e correcção no uso multifuncional do processo de escrita;

– Capacidade para usar multifuncionalmente a escrita, com a consciência das escolhas decorrentes da função, forma e destinatário;

– Conhecimento dos géneros textuais e das técnicas de correcção e aperfeiçoamento dos produtos do processo de escrita.” (2001:34)

Esta concepção de língua enquanto objeto de ensino-aprendizagem é muito importante, para que os alunos possam ser dotados de um conjunto de capacidades que lhes permitam responder às exigências da escola e também da sociedade.

Mais uma vez salientamos que os professores, os legisladores, os investigadores e os autores de manuais escolares assumem grande responsabilidade, no sentido em que têm que concretizar estas exigências. A abordagem de diferentes tipologias textuais, quer ao nível da leitura, quer ao nível da escrita é deveras importante, para proporcionar aos alunos que frequentam a escola o verdadeiro domínio da língua portuguesa e da competência escrita.

O professor, o agente mais próximo dos alunos, não se pode limitar ao manual escolar, às atividades por eles propostas para mostrar a diversidade de tipologias textuais, tem de recorrer a outros materiais, para que os alunos possam desenvolver plenamente a sua competência escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegámos à fase final da nossa investigação e apresentamos agora algumas considerações, tendo em conta o estudo por nós realizado.

A capacidade de comunicar por escrito, ao contrário do que acontece com a linguagem oral, não é algo que se adquire espontaneamente, é um processo de aprendizagem complexo que passa por várias fases, é por isso mais adequado falarmos em aprendizagem que se vai construindo. A escola tem um papel central neste aperfeiçoamento da escrita por parte dos alunos, particularmente a aula de Português. Como refere Carvalho, a “evolução da capacidade de expressão escrita pode ser descrita como um processo no decurso do qual se passa pela automatização progressiva de diferentes aspectos, a níveis cada vez mais profundos” (1999:73). Por isso, consideramos que o estudo que levámos a cabo foi importante para verificar se as atividades propostas apoiam nesta automatização de aspetos mais superficiais, tais como a ortografia, os movimentos gráficos, a delimitação de palavras e frases e passam depois para níveis mais profundos como a adequação da expressão à situação de comunicação, ao recetor/destinatário da mensagem, ao conteúdo. Partimos de um elemento estruturador e preponderante na escola, o manual escolar, que influencia as práticas de ensino e o ritmo de progressão das aprendizagens. Apesar de ter em conta um Programa oficial, ele é o promotor da ação educativa, destina-se por princípio aos alunos, assumindo o papel principal na organização, na construção e na apropriação das suas aprendizagens. Segundo Castro e Sousa, “no caso do Português/Língua Portuguesa poder-se-á olhar para os respectivos “manuais escolares” como lugares em que são veiculadas representações sobre a linguagem, sobre a língua portuguesa e sobre as práticas comunicativas.” (1998:45). Tal como clarificam vários autores (Castro, 1995; Choppin, 1992; Dionísio, 2000; entre outros), cujos trabalhos giram em torno dos manuais escolares, estes instrumentos tendem a apresentar os conteúdos essenciais ao ensino e à aprendizagem de uma forma estruturada, conduzindo os alunos no seu percurso escolar, ao mesmo tempo que facilitam o trabalho docente.

Os manuais por nós analisados apresentam atividades de escrita, na sua generalidade, mas num número que poderia ser mais significativo, visto as atividades de leitura ainda se sobrepreem à escrita, conhecimento explícito da língua e oralidade. Essas atividades ocupam 20 a 30 por cento do total de atividades propostas pelos manuais em análise.

Concluimos que as atividades propostas para a competência escrita, nos manuais de sétimo ano analisados, dão primazia a determinados subprocessos em detrimento dos outros, e que a importância que lhes é atribuída varia de manual para manual. Apesar de que todos alertam para a importância de se valorizarem todos os subprocessos, o subprocesso redação é o mais visado. Ao nível da planificação, a recolha de informação através da pesquisa quase não é contemplada, é-o apenas num dos manuais analisados e só com uma percentagem de 2%, o que traduz uma presença muito ténue. Esta ausência da dimensão de pesquisa pode ser explicada pela natureza das atividades de escrita, que se enquadram frequentemente na sequência de atividades de leitura, e que têm as informações necessárias à produção dos textos pretendidos. A geração de ideias surge mais marcadamente em relação à definição de objetivos e à organização das ideias, que também são evidenciados, ainda que de uma forma menos persistente. Em atividades que visavam determinadas tipologias textuais, por exemplo, a transformação de um texto num outro, como uma notícia num conto, o conteúdo é fornecido pelo próprio texto disponibilizado no manual como ponto de partida para a atividade.

A planificação é um subprocesso que assume grande importância na literatura, pois a planificação do texto escrito implica funções de carácter abstrato que fundamentam as dificuldades que os jovens sentem na realização desta atividade. A planificação de um texto é uma tarefa complexa, porque implica vários aspetos diferentes. Quando o escrevente planifica, considera estruturas próprias do género textual que se propõe escrever, cria e organiza o conteúdo, adaptando-o a uma determinada finalidade e destinatário. Por um lado, é necessário considerar a estrutura que lhe é inerente; por outro, gerar e organizar conteúdo que depende do conhecimento que o sujeito tem desse tópico, e da capacidade para recolher e seleccionar informação na memória, o que pode ser facilitado se lhe forem fornecidas ajudas externas. No âmbito da planificação, o escrevente tem de definir os objetivos e os destinatários, o que nem sempre é fácil para os mais jovens, por isso deve ser um dos processos mais trabalhados pelos manuais e pelos professores na sala de aula. Apesar de se notar uma evolução a esse nível, pois os manuais alertam para a planificação textual, consideramos que este subprocesso deveria ainda ser mais valorizado e trabalhado nos manuais, pois cinge-se muito à geração de ideias e à organização das mesmas e este mecanismo é muito importante para que o aluno escreva cada vez melhor os seus textos.

É bem patente nos manuais que a redação ocupa um lugar de destaque, mas sem dar grande importância à aquisição de mecanismos de coesão/coerência do texto, que são mais

deixados para trabalhar aquando da exploração do conhecimento explícito da língua. Dá-se primazia à produção textual e não são em grande número os exercícios que apelam à transformação de textos. A produção escrita é fundamental, mas as crianças e jovens revelam, normalmente, dificuldades na construção e articulação de frases, o que deveria ser mais trabalhado e não o é. Na maioria das vezes, há apenas a preocupação com o texto como produto final (Carvalho, 2003). E comunicar por escrito é uma tarefa complexa, como verificámos, implica afastamento do contexto, da realidade a que o texto se refere, exige capacidade de abstração, o que nem sempre é conseguido pelos escreventes mais jovens, sendo também necessário ser trabalhado pelo professor na aula. Para Barbeiro (2005), a componente redação/textualização é:

“ (...) a componente do processo de escrita em relação à qual parece ser mais difícil intervir, no sentido de conseguir a integração de estratégias que conduzam ao aparecimento das expressões linguísticas, acompanhado da reflexão e da tomada de decisão. [...] Contudo, a textualização não é monolítica, é ela própria uma componente complexa, geradora de alternativas que requerem decisão e capaz de activar as outras componentes, como a planificação do que vai seguir-se, a revisão do que foi sendo escrito, a replanificação segundo novo rumo.”
(2005:31)

Verificamos mais uma vez que os subprocessos de escrita não são estanques, mas que podem ser ativados, enquanto o sujeito escreve. Nesta perspetiva, estratégias de intervenção podem ser desenvolvidas por um agente externo, o professor, com vista a integrar no processo de escrita a avaliação e a revisão do texto já escrito. Se o professor não quiser limitar a sua ação ao produto escrito, mas quiser proporcionar a construção da aprendizagem a partir dos problemas que vão surgindo, então deverá ser mais interventivo. “Aí poderá desempenhar o seu papel de facilitador do processo, de fornecedor de apoios, de orientador da descoberta” (Barbeiro, 2003: 143)

Estes pressupostos não são visíveis nos documentos analisados, onde a tarefa de redação está geralmente associada a uma só tarefa, encabeçada por verbos como *redige*, *escreve*, *imagina*, *completa* e com indicadores como *num texto coerente ou coeso* ou *num texto claro*.

Alguns manuais fornecem também instruções sobre a estrutura do texto pretendido ou a tipologia textual pretendida. Contudo, as instruções para as atividades de escrita são tendencialmente gerais e vagas.

Relativamente ao subprocesso revisão, este é definido por Flower e Hayes (1981) como o subprocesso no decurso do qual o sujeito que escreve decide ler o que foi escrito previamente, quer como ponto de partida para uma nova fase de redação, quer com o objetivo de o avaliar, refletir e, possivelmente, alterar ou reformular.

A revisão decorre da comparação entre o texto real e o texto ideal, no sentido de detetar discrepâncias entre o texto escrito até ao momento e o texto ideal para diagnosticar e produzir alterações. (Carvalho, 1999)

Constitui uma tarefa difícil para o aluno, que não está muitas vezes habituado a efetuar esta atividade e que não interiorizou mecanismos que lhe permitem tomar consciência metalinguística geradora de autonomia corretiva. O Novo Programa atribuiu, tal como aos outros subprocessos, grande importância à revisão:

“A releitura e o aperfeiçoamento são operações que fazem parte do próprio processo de escrita e que permitem alcançar os níveis de correção e adequação indispensáveis aquando da divulgação dos textos. Neste trabalho de revisão, feito autonomamente, com o professor ou em colectivo, os alunos repensam ou discutem sentidos, clarificam ideias, reorganizam escritos, corrigem erros, mobilizando conhecimentos linguísticos e comunicativos para concretizar, de forma progressivamente mais correcta e eficaz, as suas intenções de comunicação. O apoio do professor neste tipo de trabalho é decisivo no que diz respeito à interiorização de mecanismos de autocorreção.” (Reis (coord.), 2009:154).

O recurso a fichas que fomentem a interiorização e automatização de mecanismos de revisão é também muito importante e surge como alternativa à figura do professor, colocando o aluno no centro da construção do seu conhecimento sobre a atividade de escrita (Carvalho, 1999). Contudo, de um modo geral, nos manuais analisados, a atividade de revisão não é muito solicitada e, quando o é, é também feita de uma forma genérica, verificando-se através dos gráficos apresentados que é a este subprocesso que é atribuído menos peso. As atividades

remetem sempre para a releitura do texto, para a sua revisão com a colaboração do professor, passá-lo a limpo e lê-lo aos colegas. Num dos manuais temos uma oficina de escrita com apenas um exercício pré-elaborado, onde cabe ao aluno reescrever o texto, seguindo as orientações que são dadas. Temos a preocupação nos manuais de colocar, por vezes, quadros sínteses com o que o aluno deve fazer para rever/aperfeiçoar o seu texto, mas não oferecem grandes alternativas para se trabalhar mais eficazmente este subprocesso.

A revisão terá de ser um campo de maior ação por parte do professor, pois é frequentemente aquela em que os contributos exteriores são mais solicitados, tal como também preconiza o novo programa. O professor deve promover estratégias de avaliação e revisão do texto, quer à medida que vai sendo escrito, quer no final, não apenas a partir das suas correções, mas promovendo a autocorreção por parte do aluno e mesmo pelos pares. Há ainda um caminho a percorrer, no sentido de promover a revisão como o subprocesso que leva ao aperfeiçoamento do texto, por referência ao objetivo e destinatário definidos, ao confronto entre o texto ideal e o texto real, diagnosticando, escolhendo e criando alternativas, apesar de os manuais focarem a importância do mesmo.

Apesar do reconhecimento da dimensão processual implicada nas atividades de escrita, os manuais escolares, apesar de notarmos evolução em relação a estudos anteriores, continuam a perpetuar no ensino-aprendizagem da escrita uma produção textual ainda centrada no produto. Nos manuais analisados, algumas fases do processo de escrita são privilegiadas em detrimento das outras ou são abordadas de forma genérica e pouco aprofundadas.

O processo de escrita não é objeto de ensino de forma a proporcionar ao aluno estratégias que lhe confirmem autonomia na resolução de problemas de escrita e no controlo sobre todo o processo. O processo de escrita é complexo se tivermos em conta uma perspetiva processual e próxima da resolução de problemas, levanta dificuldades aos escreventes/alunos e ao próprio professor. O escrevente, também leitor, tem de adequar o seu texto ao destinatário, à situação comunicativa, considerando o universo de referência; tem de ativar mecanismos de criação de ideias, definir objetivos, para redigir o seu texto e implementar estratégias de revisão e reformulação, sendo que estes processos surgem de forma recursiva e não estanque. Assim, os manuais deveriam proporcionar mais atividades que promovessem o saber escrever de forma parcelar com vista a um todo organizado, um trabalho sistemático que envolvesse todos os subprocessos, o que não acontece com os manuais analisados.

Se considerarmos as tipologias textuais apresentadas nos manuais, vemos que também aí há predominância de determinadas tipologias sobre outras, o que também contraria o Programa, que pressupõe uma variedade ao nível dos textos analisados, de forma a sistematizar marcas distintivas de cada tipologia textual. A abordagem de diferentes tipologias textuais na aula de língua materna é deveras importante para dotar os alunos que a frequentam de ferramentas que os ajudem na elaboração dos seus textos, não só ao nível da escola, mas também mais tarde, aquando da sua entrada no mercado de trabalho, onde poderão contactar com tipologias textuais específicas e terão de poder dominá-las como autores e recetores. A escrita assume também relevância a este nível, se tivermos em conta o papel que as competências de escrita exercem enquanto fator de inserção em diferentes contextos sociais.

Estes manuais propõem atividades que asseguram a circulação dos textos produzidos pelos alunos (rotinas de leitura de textos à turma, intercâmbio com outras turmas, página ou blogue da turma ou da biblioteca escolar), algo que nos parece positivo para o aluno, saber que o seu texto não se confina apenas à sala de aula, mas que poderá ser lido por outras pessoas, o que deveria acentuar mais esta componente da escrita como processo e não apenas como produto.

O nosso estudo leva-nos a constatar que parece ser essencial que haja mudança ao nível da formação dos professores de português, tanto inicial como contínua, de forma a capacitá-los, através da consciencialização de todas as dimensões implicadas no processo de escrita, da viabilidade das finalidades educacionais propostas pelo programa. A promoção da capacidade de escrever depende largamente do professor, do seu conhecimento sobre o processo de escrita, das atividades que deve promover e do acompanhamento que pode dar aos seus alunos na elaboração dos textos e na interiorização de mecanismos do processo de escrita, ou seja, no ensino de estratégias de resolução de problemas de produção escrita, através de estratégias específicas para cada subprocesso de escrita. Cabe ao docente implementar, de forma sistemática, e de acordo com as dificuldades demonstradas pelos seus alunos, atividades de escrita que permitam o desenvolvimento dessa competência. O professor deve intervir como agente auxiliador na pesquisa de resolução de problemas de produção escrita.

Também devem ser dadas ferramentas ao professor, aquando da sua formação, sobre o estatuto e a função dos manuais escolares, de forma a poderem escolher materiais adequados aos seus alunos e aos objetivos de ensino-aprendizagem da língua materna e da produção escrita, enquanto processo complexo e recursivo.

Em jeito de conclusão, gostaríamos de salientar que o estudo que desenvolvemos poderá, em conjunto com outros desta natureza, promover não só a reflexão sobre o contributo prestado pelos manuais escolares, que, por si só, não contribuem para o desenvolvimento da produção escrita na sua plenitude.

O trabalho por nós desenvolvido tem, evidentemente, limitações. Importa salientar que o estudo se circunscreve apenas a três manuais escolares de um só ano de escolaridade, pelo que as conclusões estabelecidas não são passíveis de generalizações a outros manuais. Apesar destas limitações, acreditamos que este estudo poderá proporcionar uma maior consciencialização dos professores, aquando da escolha dos manuais escolares para as suas Escolas, e uma melhor prática ao nível da competência escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, Jean Michel (2001). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan
- Aguiar e Silva, Vitor, (1967). *Teoria da Literatura, 8ªed.*, Coimbra: Almedina.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Barbeiro, Luis (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, J. A. Brandão (1998). *A adequação do texto escrito à situação de comunicação. Da análise da questão ao desenvolvimento de capacidades em contexto escolar*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. Brandão (1999). *A escrita nos manuais de língua portuguesa: objecto de ensino/aprendizagem ou veículo de comunicação?* In R. V. Castro et alli (Org.) Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. Brandão (1999). *O Ensino da Escrita – Da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. Brandão (2001). “O ensino da escrita”. In Fátima Sequeira et alli (orgs.). *Ensinar a escrever – teoria e prática*. Actas do encontro de reflexão sobre o ensino da escrita. Braga: Instituto de educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. Brandão (2003). *Escrita: Percursos de Investigação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- Carvalho, J.A. Brandão & Pimenta, J. M. R. (2005). *Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia / Centro de Investigação em Educação.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cassany, D. Luna, M. & Sanz, G. (1997). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Eitorial Graó.
- Castro, Rui Vieira de & Sousa, Maria de Lourdes Dionísio (1992). *Novos Programas de Português. Entre a ruptura e a continuidade. O Professor*, 24, pp.18-26.
- Castro, Rui Vieira de & Sousa, Maria de Lourdes Dionísio (1993). *Novos Programas de Português – Algumas Notas*. Braga: Universidade do Minho.
- Castro, Rui Vieira de & Sousa, Maria de Lourdes Dionísio (1998). *Entre Linhas Paralelas. Estudos sobre o Português nas Escolas*. Braga/Coimbra: Angelus Novus.
- Castro, Rui Vieira de (1999). “Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares”. In Rui Vieira de Castro et al. (orgs). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Chopin, Allain (1991). *Les Manuels Scolaires Histoire et Actualité*. Paris : Hachette.
- Chopin, Allain (1999). “Les Manuels scolaires – de la production aux modes de consommation ”. In Rui Vieira de Castro et all. (orgs). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Costa, Fernanda e Mendonça, Luísa (2011). *Diálogos – Língua Portuguesa 7º Ano*. Porto: Porto Editora.
- Dionísio, Maria de Lourdes & Castro, Rui Vieira de (Orgs.) (2005). *O Português nas Escolas. Ensaíos sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Coimbra: Almedina.
- Dionísio, Maria de Lourdes (2000). *A Construção escolar da Comunidade de Leitores. Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina.

Flower, L. e Hayes, J. (1981). "A Cognitive Process Theory of writing." *In College composition and communication*, 32 (4) (publicado sob a permissão, em R. Rudell, M. Rudell e H. Singer (eds.) (1994), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: IRA. pp. 928-950.

Freire, Paulo. *A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.

Lei nº 47/2006 de 28 de Agosto; *Diário da República*, 1.ª série—N.º 165

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação, DGBES (1991). *Programa Língua Portuguesa – Plano de Organização do Ensino – Aprendizagem*, Vol. II, Ensino Básico, 3º ciclo.

Paiva, Ana Miguel de; Almeida, Gabriela Barroso de e Junqueira, Sónia Gonçalves (2011). *(Para)Textos – Língua Portuguesa 7º Ano*. Porto: Porto Editora.

Portaria n.º 42/2008; *Diário da República*, 1.ª série – N.º 8 – 11 de Janeiro de 2008

Referências bibliográficas dos manuais estudados:

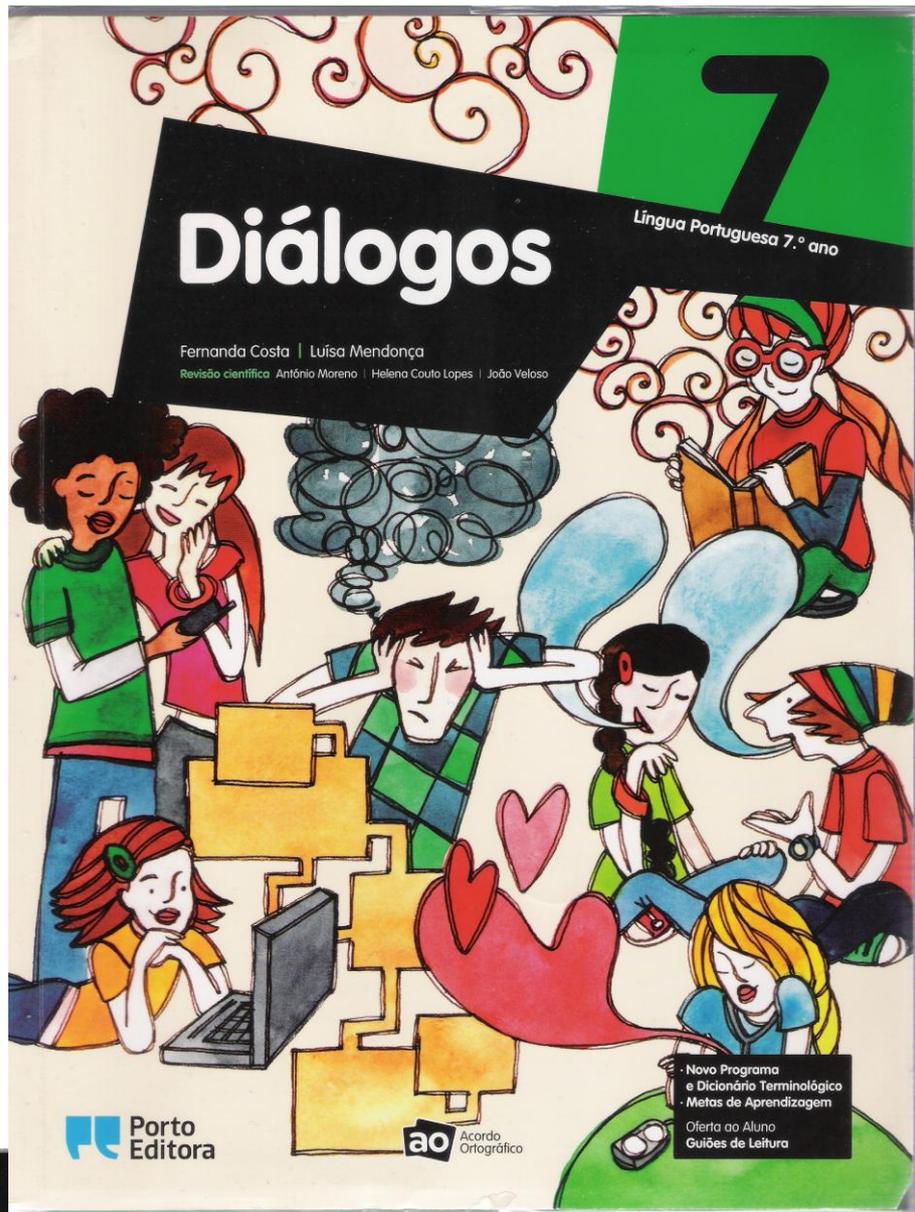
Reis, Carlos, Org. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa. DGIC.

Vilas-Boas, António e Vieira, Manuel (2011). *Entre Palavras 7*. Lisboa: Sebenta.

ANEXOS

ANEXO I

Capa e contracapa do manual *Diálogos 7*



Para o Aluno

Manual

Guiões de Leitura oferta ao aluno

Caderno de Atividades

e-Manual do Aluno

Passaporte para a Leitura e Escrita
em www.portoeditora.pt/espacosaluno

Para o Professor

Guia do Professor nas margens laterais

Caderno do Professor

Anualização do Programa

CD Audio

CD de Recursos

e-Manual do Professor

BRIP Banco de Recursos Interdisciplinares para Professores

A seleção deste projeto confere ao professor acesso gratuito ao e-Manual e aos conteúdos de Língua Portuguesa para o 7.º ano de escolaridade do Banco de Recursos Interdisciplinares para Professores.

Estes recursos do BRIP são parte do oferta do serviço Escola Virtual e, para este efeito, serão disponibilizados ao Espaço Professor em www.portoeditora.pt

Conversor do Acordo Ortográfico

Porto Editora

Simples, imediato e disponível em www.portoeditora.pt

www.portoeditora.pt



978-989-26-0011-0



EXEMPLAR DO PROFESSOR

SEM O PONTO DE VISTA PEDAGÓGICO, RECOMENDAM-SE A UTILIZAÇÃO CONJUNTA DE TODOS OS CONTEÚDOS DO PROJETO, QUE PERMITE BUSCAR A MELHOR FORMA DE APLICAR, PARA PROPRIANAR O ALUNO DAS SUAS PRÓPRIAS APRENDIZAGENS, ORIENTANDO, POR EMPÊO DO CARIÓTIPO, PARA OS SEUS PRÓPRIOS APRENDIZAGENS.



ANEXO II

Quadro Atividades de Escrita - Manual A

Manual A – Diálogos 7
Atividades de Escrita

	Título do Texto	Autor	Tipologia Textual	Págs.	Separador	Competência	Planificação	Redação	Revisão	L	G	O
1	"Os passos de D. Leonor"	Lendas da Europa	Narrativo	15	0 - Para Começar	Escrita	.....	Observar a imagem de um quadro e escrever um texto, individualmente, entre 10 a 15 linhas	.....	x	x	
2	"O primeiro dia"	Lúisa Dacosta	Narrativo	22, 23	1 - Diários e Memórias	Escrita	Seguir a estrutura do poema apresentada e escolher o tema e o título	Escrever um poema individualmente;	.....	x	x	
3	"Um poeta na turma"	Sebastião da Gama	Narrativo	26	1 - Diários e Memórias	Escrita	.....	.....	.....	x	x	x
4	"Infância estragada"	José Gomes Ferreira	Narrativo	29, 30	1 - Diários e Memórias	Escrita	.....	Escrever uma página de um diário e uma página de memórias individualmente.	.....	x		x
5	"O caçador"	Almeida Garrett	Narrativo	34	2 - Narrativas da literatura popular e tradicional	Escrita	.....	Redigir uma carta, indiv.	.....	x	x	
6	"O sapo e a raposa"	Recolha de Ataíde de Oliveira	Narrativo	37	2 - Narrativas da literatura popular e tradicional	Escrita	.....	.....	.....	x	x	x
7	"A comadre Morte"	Teófilo Braga	Narrativo	40	2 - Narrativas da literatura popular e tradicional	Escrita	.....	.....	.....	x	x	x
8	"Filémon e Báucis"	António Sérgio	Narrativo	42, 43, 44	2 - Narrativas da literatura popular e tradicional	Escrita	.....	Copiar para o caderno; Introduzir sinais de escrita	.....	x	x	x

9	"Lenda do Paraíso"	Teófilo Braga	Narrativo	46	2 - Narrativas da literatura popular e tradicional	Escrita	.....	.....	.....	x	x	x
10	"O acidente"	António Mota	Narrativo	50, 51	3 - Narrativas juvenis de carácter realista	Escrita	.....	.....	.....	x	x	x
11	" O regresso às aulas"	Alice Vieira	Narrativo	54, 55	3 - Narrativas juvenis de carácter realista	Escrita	.....	Reescrever o texto; Copiar para o caderno; Comparar o texto com o do colega.	Comparar com a versão do prof.	x	x	
12	"Enxovalhamento"	Nora Raleigh Baskin	Narrativo	58, 59	3 - Narrativas juvenis de carácter realista	Escrita	.....	.....	.....	x	x	x
13	"Descoberta"	Alexandr e Honrado	Narrativo	62, 63	3- Narrativas juvenis de carácter realista	escrita	.....	.....	.....	x	x	
14	"Partida"	Ilse Losa	Narrativo	65, 66	3 - Narrativas juvenis de carácter realista	Escrita	Procurar os recursos mais apropriados para exprimir os traços físicos e psicológicos (adjetivos, comparações ...). Decidir a ordem a seguir na descrição	Indicar a ordem seguida no texto; Transcrever adjetivos; Fazer autorretrato	.....	x		x
15	"Marley & Eu"	Jonh Grogan	Narrativo	69, 70	3 - Narrativas juvenis de carácter realista	Escrita	.....	Resumir assunto do texto, indiv.	.....	x	x	x
16	"João sem Medo"	José Gomes Ferreira	Narrativo	76, 77	3 - Narrativas juvenis de carácter realista	Escrita	.....	.....	.....	x		x

17	"Redação"	João Aguiar	Narrativo	78, 79	4 - Narrativas juvenis de aventura e fantásticas	Oralidade e Escrita	Planificar um texto - a partir de um esquema dado; Planificar uma história com toda a turma	Redigir individualmente ou em pequenos grupos ou coletivamente conforme indicação do professor	.....	x	x	x
18	"Regresso à vida"	Rudyard Kipling	Narrativo	82, 83	4 - Narrativas juvenis de aventura e fantásticas	Escrita	.....	Rer o 1º parágrafo e responder a questões; Copiar tabela para o caderno;	Substituir palavras para melhorar a descrição;	x	x	
19	"Pedra da sorte"	Álvaro Magalhães	Narrativo	86, 87	4 - Narrativas juvenis de aventura e fantásticas	Escrita	Planificar uma descrição - plano	Redigir um parágrafo, que possa ser integrado no texto	.....	x		
20	"Lago Rico"	José Mauro de Vasconcelos	Narrativo	89, 90, 91	4 - Narrativas juvenis de aventura e fantásticas	Escrita	.....	Resumir um texto, tendo presente a info do quadro	.....	x	x	x
21	"Jesus"	Miguel Torga	Narrativo	96, 97	5 - Narrativas de autores portugueses e lusófonos	Escrita	.....	Redigir um diálogo; Transformar enunciados;	Substituir palavras	x		
22	"Tu irás e Voltarás"	José Rodrigues Miguéis	Narrativo	100, 101	5 - Narrativas de autores portugueses e lusófonos	Escrita	Esquema para saber como planificar um texto;	Redigir um texto, a partir do esquema	.....	x	x	
23	"O meu Noivo"	Irene Lisboa	Narrativo	104, 111	5 - Narrativas de autores portugueses e lusófonos	.....	.....	.....	.....	x	x	
24	"João Janico"	José Cardoso Pires	Narrativo	106, 107	5 - Narrativas de autores portugueses e lusófonos	.....	.....	.....	.....	x	x	x
25	"Milagres"	Fernando Sabino	Narrativo	110, 111	5 - Narrativas de autores portugueses e lusófonos	Escrita	Seguir um esquema para escrever um texto;	Escrever um texto;	.....	x	x	

26	"A bola"	Luís Fernando Veríssimo	Narrativo	113 , 114	5 - Narrativas de autores portugueses e lusófonos	Escrita	Esquema que exprime as regras para redigir o texto, a partir de imagens;	Redigir instruções;	.....	x	x	x
27	"Cão como nós"	Manuel Alegre	Narrativo	117 , 12	5 - Narrativas de autores portugueses e lusófonos	.....	.....	.....	.....	x	x	
28	"A ponte na Califórnia"	Teolinda Gersão	Narrativo	120 a 125	5 - Narrativas de autores portugueses e lusófonos	Escrita	Quadro para seguir antes de redigir o texto;	Escrever uma mensagem de correio eletrónico, respeitando as regras do quadro apresentado	.....	x		x
29	"O camponês astrólogo"	Italo Calvino	Narrativo	130 , 131	6 - Narrativas de autores estrangeiros	Escrita	Quadro explicativo com os elementos a seguir na elaboração de um aviso;	Redigir o aviso que o rei mandou afixar.	.....	x	x	x
30	"Uma história do Oriente"	Pearl S. Buck	Narrativo	134 , 135	6 - Narrativas de autores estrangeiros	Escrita	Quadro com a planificação; Planificação coletiva da turma	Redigir, individualmente, uma sequência do texto, de acordo com o plano definido coletivamente;	.....	x	x	
31	"Ulisses e Calipso"	João de Barros	Narrativo	138 , 139	6 - Narrativas de autores estrangeiros	.....	.....	.....	.....	x	x	x
32	"Amor de estudante"	António Silva	Narrativo	144 , 145	7 - Crónicas	.....	.....	.....	.....	x	x	x
33	"Tranquilidade"	Maria Judite de Carvalho	Narrativo	148	7 - Crónicas	Escrita	Imagem; Deve ter em conta: descrever a situação; Referir a intenção crítica; Apresentar a opinião;	Elaborar comentário em três parágrafos, a partir da imagem e das indicações;	.....	x		

34	"Lição de Astronomia"	Antônio Gedeão	Literário - dramático	154 a 157	8 - Em palco	Escrita	A partir de um esquema	Dar uma explicação científica; transformar a explicação num poema, texto dramático ou história;	.....	x		x
35	"Andando, andando..."	Teresa Rita Lopes	Literário - dramático	159 , 160 , 161	8 - Em palco	Escrita	A partir de um BD	Transformar uma BD num texto dramático; Descrição coletiva; divisão da turma em grupos para redação do texto;	.....	x		x
36	"Interferência de ondas"	Pedrosa Ferreira	Literário - dramático	163 , 164	8 - Em palco	Escrita	.....	Construir um texto em pequenos grupos;	.....	x	x	x
37	"Barca Bela"	Almeida Garrett	Literário	170	9 - Palavras com música	.....	.....	.....	.....	x		x
38	"Poema da morte na estrada"	Antônio Gedeão	Literário	173	9 - Palavras com música	Escrita	A partir de um cartoon	Redigir uma legenda sugestiva; - Compor um texto poético, em prosa ou em verso;	.....	x		x
39	"Pedra Filosofal"	Antônio Gedeão	Literário	176	9 - Palavras com música	Escrita	.....	.....	.....	x	x	
40	3 Caligramas	E. M. Melo e Castro	Literário	178	9 - Palavras com música	Escrita	A partir de um caligrama	Construir um caligrama e depois organizar com toda a turma uma exposição dos trabalhos produzidos;	.....	x		
41	" O poema", "Surf" e "Requiem pela velha ameixeira"	Manuel Alegre	Literário	181	9 - Palavras com música	Escrita	A partir de uma imagem anotar ideias em discussão coletiva	Redigir um texto poético, a partir da imagem;	.....	x	x	

42	"Os gatos"	José Carlos Ary dos Santos	Literário	184	9 - Palavras com música	.....	.....	.....	x	x	
43	"O homem das castanhas"	José Carlos Ary dos Santos	Literário	186	9 - Palavras com música	.....	.....	.....	x		
44	"Paixão do velho Pires, o marinheiro"	Sérgio Godinho	Literário	188	9 - Palavras com música	.....	.....	.....	x	x	
45	"Notícias Locais"	Sérgio Godinho	Literário	189	9 - Palavras com música	Escrita	A partir de uma notícia; Tem de responder às perguntas: Quem?, Fez o quê?, Quando?, Onde?	Escrever o <i>lead</i> de uma notícia	.....	x	
46	"Vivo numa outra terra"	Sérgio Godinho	Literário	191	9 - Palavras com música	.....	.....	.....	x	x	
47	"A égua e a água", "Bolhas"	Cecília Meireles	Literário	193	9 - Palavras com música	.....	.....	.....	x	x	
48	" O último andar"	Cecília Meireles	Literário	195	9 - Palavras com música	Escrita	A partir de um poema com os versos baralhados e ainda informações relativas à estrutura do poema;	Reconstruir um poema	.....	x	
49	"Os sinos"	Manuel Bandeira	Literário	198,2	9 - Palavras com música	.....	.....	.....	x		
50	"Neologismo"	Manuel Bandeira	Literário	199	9 - Palavras com música	.....	.....	.....	x		
51	"O relógio"	Vinicius de Moraes	Literário	200	9 - Palavras com música	.....	.....	.....	x		x

52	"O rio"	Vinicius de Moraes	Literário	202	9 - Palavras com música	Escrita	A partir de regras	Criação de um poema individualmente ou em pares	.....	x		
53	"Comemorar 111 anos com uma taça de campanha"	<i>A página da Educação</i>	Narrativo - notícia	208	10 - Ler a vida	Escrita	A partir de uma notícia; Distinguir os factos e as opiniões/comentários;	Redigir a mesma notícia de forma objetiva, reduzindo-a aos factos.	Indicar se nas frases apresentadas há factos ou opiniões.	x	x	x
54	"Elefantes fazem fugir 200 famílias em Samatra", "Estranha amizade num zoo de Tóquio"	<i>Jornal Público</i>	Narrativo - notícia	211	10 - Ler a vida	.....	.....	.....	.....	x		x
55	"Toda a gente quer ser casada por Wouter Van Bellingen"	<i>Jornal Público</i>	Narrativo (reportagem)	213, 21	10 - Ler a vida	.....	.....	.....	.....	x	x	
56	"Muitos europeus pensam que o tráfico de crianças é uma coisa do terceiro mundo"	<i>Jornal Público</i>	Conversacional (entrevista)	216, 22	10 - Ler a vida	....	.....	.....	.....	x		x
57	"Entrevista a Alice Vieira"	Alunos do 9º A Eb 2, 3 Diogo Cão	Conversacional (entrevista)	218	10- ler a Vida	Escrita e Oralidade	Planificar a entrevista: decidir o entrevistado; preparar o guião; escolher o entrevistador;	Redigir a entrevista;	.....			x
58	"Há fadas na Internet?"	Lúisa Ducla Soares	Expositivo (texto de opinião)	220	10 - Ler a vida	Escrita	Antes de escrever o texto (planificar)	Escrever uma frase com a estrutura dada; Redigir um breve texto de opinião;	.....	x		x

59	"Marley & Eu"	Ípsilon	Expositivo (crítica)	223	10 - Ler a vida	Escrita e Oralidade	Orientar-se a partir de tópicos	Redigir a crítica de um livro para ser publicada; - Redigir uma notícia a partir de um cartoon;	.....	x	x	x
60	Publicidade	Vários	Argumentativo (publicidade)	226	10 - Ler a vida	Escrita	A partir de imagens	Escolher uma das imagens propostas e elaborar uma publicidade	.....	x		
61	"Os Anjos de Sputink"	Baru	Banda desenhada	228	10 - Ler a vida	Escrita	A partir de uma anedota	A partir de uma anedota, construir um guião para a sua transformação em BD	.....	x		x

ANEXO III

Capa e contracapa do manual *(Para) Textos 7*

(Para)Textos

Língua Portuguesa 7.º Ano

Ana Miguel de Paiva
Gabriela Barroso de Almeida
Sónia Gonçalves Junqueira

Revisão científica Jorge Morais Barbosa

 Porto
Editora

7



ao Acordo
Ortográfico

Novo Programa
e Dicionário Terminológico

Metas de Aprendizagem

Oferta ao Aluno

Guiões de Leitura

Para o Aluno

Manual

Guiões de Leitura oferta ao aluno

Caderno de Atividades

e-Manual do Aluno

Para o Professor

Guia do Professor nas margens laterais

Caderno do Professor

CD Áudio

CD de Recursos

e-Manual do Professor

 **BRIP** BRANCO DE RECURSOS INTERESSANTES PARA PROFESSORES

A adoção deste projeto confere ao professor acesso gratuito ao e-Manual e aos conteúdos de Língua Portuguesa para o 7.º ano de escolaridade do Banco de Recursos Interativos para Professores.

Estes recursos do BRIP são parte do direito do serviço Escola Virtual e, para este efeito, serão disponibilizados no Espaço Professor em www.portoeditora.pt.

 **Porto
Editora**

Conversor do Acordo Ortográfico

Simplex, imediato e disponível em www.portoeditora.pt

www.portoeditora.pt



15,15€



EXEMPLAR DO PROFESSOR

VER O PONTO DE VISTA PEDAGÓGICO, RECOMENDA-SE A UTILIZAÇÃO CONJUNTA DE TODOS OS COMPONENTES DO PROJETO, QUE TÊMUM SUCESSO DE FORMA ARTICULADA, PARA RESPONDERAM AO ALUNO UMA SÉRIE DE TAREFAS, APRENDIZAGENS, ORIENTADAS, POR ESPAÇO DO CADERNO, PARA SEU ADEQUADO DESENVOLVIMENTO.



ANEXO IV

Quadro Atividades de Escrita – Manual B

**Manual B – (Para)Textos 7
Atividades de Escrita**

	Título do Texto	Autor	Tipologia Textual	Págs.	Sequência	Competência	Planificação	Redação	Revisão	L	G	O
1	"Nau da Namíbia tinha osso humano"	<i>Diário de Notícias</i>	Narrativo - Notícia	28	1 - Comunicadores do Século XXI	.....	.....	.....	.....	x	x	
2	"Idosas trepam a oliveira para fugir a touros à solta"	<i>Diário de Notícias</i>	Narrativo - Notícia	31	1 - Comunicadores do Século XXI	.....	.....	.....	.....	x	x	x
3	"Cartonista do Site do Expresso representa Portugal e Espanha"	<i>Expresso</i>	Narrativo - Notícia	33	1 - Comunicadores do Século XXI	Escrita	A partir de uma fotografia;	Redigir uma notícia;	.....	x	x	
4	"Um ano de histórias e leituras sobre rodas"	<i>Diário As Beiras</i>	Argumentativo - reportagem	38	1 - Comunicadores do Século XXI	.....	.....	.....	.....	x	x	
5	"É preciso ter cuidado com a língua"	Ana Aranha	conversacional - Entrevista	41	1 - Comunicadores do Século XXI	.....	.....	.....	.....	x	x	
6	"À volta dos livros"	Ana Aranha	conversacional - Entrevista	43	1 - Comunicadores do Século XXI	Escrita	Guião para planificação da entrevista	Imaginar que é um jornalista e preparar uma entrevista para entrevistar um inventor ou cientista famoso;	.....	x	x	
7	Publicidade da Swatch	swatch	Argumentativo - Publicidade	49	1 - Comunicadores do Século XXI	Escrita	A partir de uma imagem	Criar um slogan	.....	x	x	x
8	Garfield	Jorge Lima	não literário - Banda desenhada	55	1 - Comunicadores do Século XXI	.....	.....	.....	.....	x	x	

9	"acidente de ciclistas"	Miguelan xo Prado	não literário - Banda - desenhada	59, 60, 61	1 - Comunicador es do Século XXI	.....	.....	.....	x	x	x
10	"Aos alunos"	A. Einstein	Narrativo - Carta	63	1- Comunicador es do Século XXI	Escrita	Escrever uma carta a alguém que admires	x	x	x
11	"Cartaz de espetáculo"	Casa da Música	não literário - cartaz	68	1 - Comunicador es do Século XXI	.....	.....	.....	x		
12	SMS, AVISO, CONVITE	-SMS, AVISO,	69	1- Comunicador es do Século XXI	Escrita	Redigir uma SMS, aviso e convite			
13	" O velho e os seus filhos"	La Fontaine	Narrativo	45	2 - Narrativas Prodigiosas	.....	.....	.....	x	x	
14	A carangueja e a Filha	La Fontaine	Narrativo	78	2 - Narrativas Prodigiosas	.....	.....	.....	x	x	
15	" O burro que enganou o lobo"	Esopo	Narrativo	78	2 - Narrativas Prodigiosas	.....	.....	.....	x	x	
16	"A gaita maravilhosa"	Teófilo Braga	Narrativo	83, 84	2 - Narrativas Prodigiosas	.....	.....	.....	x	x	
17	"Lenda do diabo dentro do frasco"	Viale Moutinho (recolha)	Narrativo	88, 89	2 - Narrativas Prodigiosas	.....	.....	.....	x	x	x
18	"Lenda de Pedro Sem"	Álvaro Carlos (rec.)	Narrativo	91, 92, 93	2 - Narrativas Prodigiosas	Escrita	Completar provérbios; - Escrever um texto expositivo, relacionando o significado dos provérbios com a lenda analizada	x	x	x

19	"O Mito de Pigmalião e Galateia"	R. Hope Moncrieff	Narrativo	98, 99	2 - Narrativas Prodigiousas	.....	.....	.....	.....	x	x	
20	"O Mito de Aracne"	Heather Amery	Narrativo	104	2 - Narrativas Prodigiousas	.....	.....	.....	.....	x	x	
21	"Confundindo Histórias"	Gianni Rodari	Narrativo	106	2- Narrativas Prodigiousas	Escrita	A partir de um excerto da obra	Escrever um recado que a mãe teria deixado à filha	.....	x	x	
22	"O Senhor Extraterrestre"	Carlos Paião	Literário	110, 111	2- Narrativas Prodigiousas	Escrita	.....	Completar balões de fala de uma BD tendo como base o texto lido	.....	x	x	
23	"A Biblioteca"	Pierdomenico Baccalario	Narrativo	115	2 - Narrativas Prodigiousas	.....	.....	.....	.....	x	x	
24	"Um Mistério Egípcio"	Ana Maria Magalhães	Narrativo	117, 118	2 - Narrativas Prodigiousas	.....	.....	.....	.....	x	x	x
25	"Nicolau vai ao museu!"	Sempé e Goscinnny	Narrativo	122, 123	2 - Narrativas Prodigiousas	.....	.....	.....	.....	x	x	
26	"Os da Aldeia e os da Cidade"	Sebastião da Gama	Narrativo	125, 126	2- Narrativas Prodigiousas	Escrita	Como fazer esquemas? - quadro explicativo	Fazer um esquema a partir de um pequeno texto, consultando a informação dada	.....	x	x	
27	"Bom dia!"	J. R. R. Tolkien	Narrativo	128, 129	2- Narrativas Prodigiousas	Escrita	A partir de imagens	Escrever um texto claro e bem organizado, procedendo à descrição das imagens apresentadas;	.....	x	x	
28	"A bailarina"	Irene Lisboa	Narrativo	134, 135	2 - Narrativas Prodigiousas	.....	.....	.....	.....	x	x	

29	" A espanatosa aventura dos moinhos de vento"	Miguel de Cervantes	Narrativo	140 , 141	2 - Narrativas Prodigiosas	.....	.....	.....	x	x	
30	"Adivinhas"	Michel Tournier	Narrativo	143 , 144	2- Narrativas Prodigiosas	Escrita	Quadro com a informação não te esqueças de respeitas as etapas: planificação, textualização, revisão.	Elaborar um conjunto de direitos e deveres; Elaborar a constituição de um novo país a partir da discussão com os colegas	Discutir as melhores propostas	x	x	x
31	"Oulá, Veloso Amigo!"	Amélia Pinto Pais	Narrativo	147 , 148	2- Narrativas Prodigiosas	Escrita	Imaginar que é um marinheiro; lembrar o que aprendeu na disciplina de História	Elaborar um diário de bordo fictício	A seguir ficha com a 3 etapas da escrita	x	x	
32	"O preste João e o rei Dario"	Marco polo	Narrativo	151 , 152	2 - Narrativas Prodigiosas	.....	.....	.....	x	x	
33	"O Mandarim"	Eça de Queirós	Narrativo	157 , 158	2 - Narrativas Prodigiosas	.....	.....	.....	x	x	
34	"O fantasma dos Canterville"	Oscar Wilde	Narrativa	160 , 161 , 162	2 - Narrativas Prodigiosas	.....	.....	.....	x	x	
35	"A selva"	Isabel allende	Narrativo	167 , 168	2 - Narrativas Prodigiosas	.....	.....	.....	x	x	x
36	"O hipópotamo"	Mia Couto	Narrativo	171 , 172	2 - Narrativas Prodigiosas	.....	.....	.....	x	x	x
37	"Nas Garras do Primeiro Amor"	Fernando Sabino	Narrativo	179 , 180	2 - Narrativas Prodigiosas	.....	.....	.....	x	x	
38	"Os óculos da Charlita"	Ondjaki	Narrativo	183 , 184	2- Narrativas Prodigiosas	Escrita	Pesquisa de informação	Elaborar um pequeno texto sobre a infância	x	x	x

39	"Farrusco"	Miguel Torga	Narrativo	187 , 188	2 - Narrativas Prodigiosas	.....	.....	.....	x	x		
40	"Vae Victoribus"	Trindade Coelho	Narrativo	191 , 192 , 193 , 194	2- Narrativas Prodigiosas	Escrita	A partir da frase «...Quem seria?»	Elaborar um desfecho diferente para a história de José Gaio	.....	x	x	x
41	"O que é a poesia?"	Alice Vieira	Literário	203	3- Nas esferas da poesia	.....	.....	.....	x			
42	"Esta Língua Portuguesa"	José Jorge Letria	Literário	204	3- Nas esferas da poesia	Escrita	A partir de um texto escrito em Mirandês	Reescrever um texto, passando-o de Mirandês para português	.....	x	x	
43	"É tão bom"	Sérgio Godinho	literário	208	3- Nas esferas da poesia	Escrita	A partir de um poema dado	Completar um texto (texto-fenda)	.....	x	x	x
44	"A Arca de Noé"	Vinicius de Moraes	Literário	211	3- Nas esferas da poesia	Escrita	A partir de textos e imagens	Redigir um ou mais textos/poemas	.....	x	x	
45	"No comboio descendente"	Fernando Pessoa	Literário	216	3- Nas esferas da poesia	Escrita	A partir de uma imagem e respetiva legenda	Redigir um texto-expositivo, não esquecer das regras de planificação, textualização e revisão;	.....	x	x	
46	"Dia de Anos"	João de Deus	Literário	218	3- Nas esferas da poesia	.....	.....	.....	.....	x	x	
47	"A avó"	Olavo Bilac	literário	222	3- Nas esferas da poesia	Escrita	A partir de um texto escrito por uma criança brasileira	Escrever um texto para definir a palavra avó	.....	x	x	
48	"a língua do Nhem"	Cecilia Meireles	Literário	224	3- Nas esferas da poesia	.....	.....	.....	.....	x	x	x

49	"As nuvens"	José Gomes Ferreira	Literário	228	3- Nas esferas da poesia	.....	.....	.....	x	x	
50	"Bucólica"	Miguel Torga	Literário	230	3- Nas esferas da poesia	.....	.....	.....	x	x	x
51	"Segredo"	Miguel Torga	Literário	230	3- Nas esferas da poesia	.....	.....	.....	x	x	x
52	"Canção dos rapazes da ilha"	Aguinaldo Fonseca	Literário	233	3- Nas esferas da poesia	Escrita	A partir de versos	Redigir uma mensagem para ser colocada numa garrafa; descreve os sonhos que pretendes realizar; Enumera os objetivos que pretendes alcançar;	.....	x	x
53	"Praia"	Sophia de Mello Breyner	Literário	235	3- Nas esferas da poesia	Escrita	A partir de um pequeno texto e imagens;	Identificar figuras relacionadas com a vida marinha e as obras de cinema, literatura ou BD ; Elaborar um texto narrativo coerente e bem estruturado ou poético.	x	x	x
54	"A Lua"	António Gedeão	Literário- dramático	245 , 246	4 - Espaço Cénico	Escrita	Não te esqueças de: indicar o nome de cada personagem; redigir as falas em discurso direto; incluir didascálias;	Continuar o texto dramático	.....	x	x

55	"Olha o Passarinho!"	António Torrado	Literário-dramático	250,251	4 - Espaço Cénico	.....	.....	.....	x	x	
56	"A Conspiração"	António Torrado	Literário - dramático	256,257,258	4 - Espaço Cénico	.....	.....	.....	x	x	x
57	A Viagem de Magnólia	Hélia Correia	Literário - dramático	263 a 271	4 - Espaço Cénico	.....	.....	.....	x	x	x

Atividades de expressão escrita pág. 279 - Apêndice

		Planificação	Redação	Revisão
1	Atividade nº 1:	Elaborar o guião de uma entrevista sobre a importância dos telemóveis	Entrevistar pessoas, após elaboração do guião; Redigir uma reportagem a partir dos dados obtidos na entrevista	
2	Atividade nº 2:	Plano	Redigir um slogan criativo e um texto argumentativo de um produto à escolha	
3	Atividade nº 3:		Escrever um diálogo	
4	Atividade nº 4:		Redigir um texto, onde apresente a definição de herói	
5	Atividade nº 5		Elaborar um texto descritivo a partir de uma imagem dada; Redigir o autorretrato	
6	Atividade nº 6	Plano	Redigir um conto, a partir de um roteiro	
7	Atividade nº 7		Transformar um texto narrativo num texto dramático	
8	Atividade nº 8		Redigir um texto a partir de uma imagem, narrando a história da personagem retratada	

9	Atividade nº 9	Alerta para a planificação	Recontar uma história, tendo por base a que aparece na atividade	Alerta para a revisão
10	Atividade nº 10		Descreve uma paisagem sugerida num poema	
11	Atividade nº 11		Produzir um acróstico com a palavra felicidade	
12	Atividade nº 12		Elaborar uma poema visual	
13	Atividade nº 13		Efetuar um relato do que viu no museu, de forma coerente e organizada	

ANEXO V

Capa e contracapa do manual *Entre Palavras 7*



Aluno
 Manual
 Caderno de Atividades
 Marcador (digital)
 Jogo da Avaliação
 Internet: www.lp7.sebenta.pt

Exclusivo para o Professor
 Manual - Edição do Professor
 Livro Prático do Professor
 Oficinas de Escrita - NPPEB
 Guia do PPPEB
 Planos de Aula
 CD áudio
 Aula Digital (CD-ROM e Online)
 Internet: www.manuaiscoliar2.0.sebenta.pt

manual escolar
2.0
 PROJETO LINGUÍSTICO COM O APOIO DA COMUNIDADE DE PROFESSORES

leYa SEBENTA
 Para registar o livro de texto no sistema de avaliação do trabalho do professor consulte o endereço www.sebenta.pt
 € 18,19

ANEXO VI

Quadro Atividades de Escrita - Manual C

Manual C – Entre palavras 7
Atividades de Escrita

	Título do Texto	Autor	Tipologia Textual	Págs.	Sequência	Competência	Planificação	Redação	Revisão	L	G	O
1	"As minhas férias de verão"	Inês Alexandre Foz	Narrativo	14	Férias Diagnóstico	Escrita	.....	Escolher uma pergunta das 9 apresentadas e responder, escrevendo um texto com um máximo de 40 palavras.	No final lê-lo aos colegas	x	x	x
2	"A minha primeira aula"	Biblog - Biblioteca	Narrativo	22, 23	1 - Escola: Narrativas completas e outros textos	Escrita	Plano de escrita fornecido, desde a planificação até textualização e revisão.	Escreve, em pares, um texto (indicações) que não ultrapasse as 200 palavras sobre o regresso à escola	Rever o texto	x	x	x
3	" 3º ciclo Menos Preocupações"	Público	Narrativo - notícia	30	1 - Escola: Narrativas completas e outros textos	Escrita	.....	Completar frases e lê-las aos colegas	.....	x	x	
4	"Harry Potter e a Professora Umbridge"	J. K. Rowling	Narrativo	34, 35	1- Escola: Narrativas completas e outros textos	Escrita	Utilizar obrigatoriamente adjetivos e conjunções ou locuções subordinativas causais.	Escrever um pequeno texto com o máximo de 80 palavras	.....	x	x	x
5	"Escola"	Armindo Rodrigues	literário - poético	40	1- Escola: Narrativas completas e outros textos	Escrita	Plano de escrita fornecido.	Escrever um texto até 80 palavras, em pares	No final ler o texto para os colegas	x		x
6	"Neve Preta"	José Saramago	Narrativo	42	1- Escola: Narrativas completas e outros textos	.....	.....	.....	.....	x	x	x

7	"Portugal: o bullying na escola"	Susana Fonseca Carvalhosa	Narrativo	46	1- Escola: Narrativas completas e outros textos	.....	.....	.....	.....	x		x
8	"Jovens enviam 29 SMS por dia"	Marktest	Narrativo	49	1- Escola: Narrativas completas e outros textos	Escrita	.....	Escrever três SMS com o máximo de 10 palavras; - escrever uma sms diferente; - transformar a SMS num texto de 20 palavras	Divulgar o texto aos colegas e professores.	x	x	
9	"Bilhete com foguetão"	Ondjaki	Narrativo	52, 53	1- Escola: Narrativas completas e outros textos	Escrita	.....	Redigir um bilhete com 20 palavras no máximo, que Petra pudesse ter escrito como resposta ao narrador	.....	x	x	x
10	"O museu de Pintura"	Sempé, Goscinnny	Narrativo	58, 59, 60	1- Escola: Narrativas completas e outros textos	Escrita	Plano de escrita apresentado;	Escrever, em pares, um texto de 120-150 palavras, dois temas à escolha	Rever o texto, mostrar ao professor para aperfeiçoa-lo	x	x	x
11	"A minha família ideal é ..."	Expresso	Informativo	72	2- Família: Narrativas completas e outros textos	Escrita	Tem de empregar conjunções coordenativas ou advérbio conectivo.	Escrever um texto com o máximo de 40 palavras, a partir de uma frase	.....		x	
12	"O casamento Preparar a cerimónia"	Cofina Media	Narrativo	74	2 - Família: Narrativas completas e outros textos	Escrita	Trabalho de pares - planificar o texto, apresenta plano	Escreve um texto com o um mínimo de 150 palavras e um máximo de 200 palavras, apoiando-se em fotografias	Revisão/aperfeiçoamento do texto	x	x	
13	"Adoção em Portugal"	Blogue Ponta e Mola	Argumentativo	79	2 - Família: Narrativas completas e outros textos	.....	.....	.....	.....	x	x	x

14	"Quem pode requerer a adoção?"	Blogue Dados pessoais	Argumentativo	82	2 - Família: Narrativas completas e outros textos	Escrita	A partir de propostas de escritas, o texto deve conter as palavras e expressões destacadas.	Escrever um texto que não deve ultrapassar as 60 palavras, a partir de propostas de escrita	.....	x		x
15	"Pais e Filhos"	António Vilas-Boas e Manuel Vieira	narrativo	85	2 - Família: Narrativas completas e outros textos	.....	.....	.....	.....	x		
16	"Jesus"	Miguel Torga	Narrativo	86, 87	2 - Família: Narrativas completas e outros textos	Escrita	.....	Escrever um pequeno texto sobre o que mais gosta de apreciar na mãe.	Ler o texto aos colegas	x	x	x
17	"A rapariguinha dos fósforos"	Hans Christian Andersen	Narrativo	94, 95	2 - Família: Narrativas completas e outros textos	Escrita	Apresenta formas para começar o texto	Escrever um texto até 60 palavras, dando uma opinião sobre a história	Ler o texto aos colegas	x	x	
18	"Metro Os invisíveis"	Notícias Magazina	Narrativo - reportagem	100	2 - Família: Narrativas completas e outros textos	.....	.....	.....	.....	x		
19	"Arroz do Céu"	José Rodrigues Miguéis	Narrativo	102, 103, 104	2 - Família: Narrativas completas e outros textos	Escrita	Para planificar o texto - Completar duas listas pessoais	Oficina de escrita - Escrever um texto com o mínimo de 150 e máximo de 200 palavras, no qual fale dos sonhos	Reescrever/a perfeioar o texto	x	x	x
20	"Amizades, amizades"	Blogue blue eyes	Argumentativo	120	3 Amizade: Narrativas completas e outros textos	.....	.....	.....	.....	x		x
21	"O meu amigo Garrone"	Edmundo de Amicis (<i>Público</i>)	Narrativo	121	3 - Amizade: narrativas completas e outros textos	.....	.....	.....	.....	x	x	

22	"Os novos alvos das redes sociais"	<i>Público</i>	Narrativo	123	3 - Amizade: narrativas completas e outros textos	.....	.....	.....	x	x	x
23	"Fazer amigos em tempos de férias"	Fórum Portal das Viagens	narrativo	126	3 Amizade: Narrativas completas e outros textos	Escrita	.....	Escrever um texto sem ultrapassar as 60 palavras, a partir de propostas de escrita		x	
24	"Patrícia"	Altino do Tojal	Narrativo	128 , 129 , 130	3 Amizade: Narrativas completas e outros textos	Escrita	Elaborar o plano do texto	Oficina de escrita - Fazer a apresentação de uma pessoa num texto entre 120 e 150 palavras no máximo	Divulgar o texto aos colegas. Rever o texto	x	x	x
25	"Por um triz" (conto integral)	Arthur Conan Doyle	Narrativo	136 a 143	3 Amizade: Narrativas completas e outros textos	Escrita	Reescrever texto	Oficina de escrita - Reescrever um texto, acrescentando, suprimindo, substituindo ou deslocando palavras, em pares para aprender a aperfeiçoar os textos	x	x	x
26	"Pedro e Pedrito"	Adolfo Coelho	Narrativo	154 , 155	3 Amizade: Narrativas completas e outros textos	Escrita	.....	Escrever um texto entre 50 e 70 palavras em que apresente a opinião sobre a amizade	.....	x	x
27	"Plantar uma floresta"	Lúisa Ducla Soares	Literário - poético	178	4 - Poesia : a festa das palavras	.....	.....	.....	.....	x	
28	"As meninas, 2"	Vasco Graça Moura	Literário - poético	179	4 - Poesia : a festa das palavras	Escrita	.....	Construir, em trabalho de pares, um terceto e uma quadra	Ler o texto aos colegas	x	

29	"O Inverno"	Eugénio de Andrade	Literário - poético	180	4 - Poesia : a festa das palavras	.....	.....	.....
30	"Jogo"	Nuno Júdice	Literário - poético	181	4 - Poesia : a festa das palavras	.....	.....	.....			x
31	"Frutos"	Eugénio de andrade	Literário - poético	182	4 - Poesia : a festa das palavras	.....	.....	.....	x		
32	"O brinco da tua orelha"	António Botto	Literário - poético	183	4 - Poesia : a festa das palavras	.....	.....	.....	x		
33	"A Vida"	João de Deus	Literário - poético	184	4 - Poesia : a festa das palavras	.....	.....	.....	x		
34	" A cigarra e a formiga"	La Fontaine	Literário - poético	185	4 - Poesia : a festa das palavras	Escrita	Contém instruções para elaborar o poema	Re(escrever) um poema, em pares; elaborar uma quintilha (individualmente)	Partilhar o poema e compará-lo com o dos colegas	x	x
35	"O corvo e a raposa"	La Fontaine	Literário - fábula	202	5 - Teatro: Textos dramáticos e outros textos	.....	.....	.....	x	x	
36	"A raposa e o corvo"	António Torrado	Literário	206	5 - Teatro: Textos dramáticos e outros textos	.....	.....	.....	x	x	
37	"História de um papagaio"	António Torrado	Literário	216 , 217	5 - Teatro: Textos dramáticos e outros textos	Escrita	Planificar o texto	Reescrever um texto máximo de 200 palavras, dando a opinião sobre a peça de teatro lida	Rever o texto com a colaboração do professor, passá-lo a limpo e lê-lo aos colegas.	x	x

ANEXO VII

Quadro Tipologia Textual - Manual A

Manual A – Diálogos 7
Tipologia Textual

	Tipologia Textual	Planificação				Redação ⁵	Revisão ⁶
		Pesquisa Info. ¹	Geração ideias ²	Definição obj. ³	Organiz. ideias ⁴		
1	Narrativo			1		1	
2	Narrativo		1	1	1	1	
3	Narrativo						
4	Narrativo					1	
5	Narrativo			1		1	
6	Narrativo						
7	Narrativo						
8	Narrativo					1	
9	Narrativo						
10	Narrativo						
11	Narrativo					1	1
12	Narrativo						
13	Narrativo						
14	Narrativo			1	1	1	
15	Narrativo					1	
16	Narrativo						
17	Narrativo		1	1	1	1	
18	Narrativo					1	1
19	Narrativo				1	1	
20	Narrativo					1	
21	Narrativo					1	1
22	Narrativo			1	1	1	
23	Narrativo						
24	Narrativo						
25	Narrativo				1	1	
26	Narrativo		1		1	1	
27	Narrativo						
28	Narrativo		1		1	1	
29	Narrativo		1		1	1	
30	Narrativo			1	1	1	
31	Narrativo						
32	Narrativo						
33	Narrativo		1	1	1	1	
34	Narrativo				1	1	
35	Literário - dramático		1			1	
36	Literário - dramático					1	

37	Literário - dramático						
38	Literário		1			1	
39	Literário						
40	Literário		1		1	1	
41	Literário		1	1	1	1	
42	Literário						
43	Literário						
44	Literário						
45	Literário			1		1	
46	Literário						
47	Literário						
48	Literário		1			1	
49	Literário						
50	Literário						
51	Literário						
52	Literário		1			1	
53	Literário			1		1	
54	Narrativo - notícia						
55	Narrativo - notícia						
56	Narrativo (reportagem)						
57	Conversacional (entrevista)			1	1	1	
58	Conversacional (entrevista)				1	1	
59	Expositivo (texto de opinião)		1			1	
60	Expositivo (crítica)		1			1	
61	Argumentativo (publicidade)		1			1	
62	Banda desenhada						
	Total	0	15	12	16	35	3

1 - Fontes externas (livros, internet, pessoas...) ou fontes internas (memória)

2 - Brainstorming, frases, imagens, panfletos, cartoons, excertos, títulos, debates, listas de palavras....

3 - Colocação de questões, Definição de caminhos/restrições/destinatários/aspectos linguísticos

4- Elaboração de um plano

5 - Produção e coesão e coerência

6 - Análise e avaliação do texto

ANEXO VIII

Quadro Tipologia Textual - Manual B

**Manual B – (Para)Textos 7
Tipologia Textual**

	Tipologia Textual	Planificação				Redação ⁵	Revisão ⁶
		Pesquisa Info. ¹	Geração ideias ²	Definição obj. ³	Organiz. ideias ⁴		
1	Narrativo - Notícia						
2	Narrativo - Notícia						
3	Narrativo - Notícia		1			1	
4	Argumentativo-reportagem						
5	conversacional - Entrevista						
6	conversacional - Entrevista				1	1	
7	Argumentativo-Publicidade		1			1	
8	não literário - Banda desenhada						
9	não literário - Banda desenhada						
10	Narrativo - Carta					1	
11	não literário - cartaz						
12	instrucional - SMS, AVISO, CONVITE					1	
13	Narrativo						
14	Narrativo						
15	Narrativo						
16	Narrativo						
17	Narrativo						
18	Narrativo					1	
19	Narrativo						
20	Narrativo						
21	Narrativo		1			1	
22	Literário					1	
23	Narrativo						
24	Narrativo						
25	Narrativo						

26	Narrativo		1		1	1	
27	Narrativo		1		1	1	
28	Narrativo						
29	Narrativo						
30	Narrativo		1	1	1	1	1
31	Narrativo	1		1	1	1	1
32	Narrativo						
33	Narrativo						
34	Narrativa						
35	Narrativo						
36	Narrativo						
37	Narrativo						
38	Narrativo	1				1	
39	Narrativo						
40	Narrativo			1		1	
41	Literário						
42	Literário		1			1	
43	literário		1			1	
44	Literário		1			1	
45	Literário		1		1	1	1
46	Literário						
47	literário		1			1	
48	Literário						
49	Literário						
50	Literário						
51	Literário						
52	Literário		1	1		1	
53	Literário		1			1	
54	Literário-dramático			1		1	
55	Literário-dramático						
56	Literário - dramático						
57	Literário - dramático						
	Total	1	13	5	6	22	3

1 - Fontes externas (livros, internet, pessoas...) ou fontes internas (memória)

2 - Brainstorming, frases, imagens, panfletos, cartoons, excertos, títulos, debates, listas de palavras....

3 - Colocação de questões, Definição de caminhos/restrições/destinatários/aspectos linguísticos

4- Elaboração de um plano

5 - Produção e coesão e coerência

6 - Análise e avaliação do texto

ANEXO IX

Quadro Tipologia Textual - Manual C

Manual C – Entre palavras 7
Tipologia Textual

	Tipologia Textual	Planificação				Redação ⁵	Revisão ⁶
		Pesquisa Info. ¹	Geração ideias ²	Definição obj. ³	Organiz. ideias ⁴		
1	Narrativo					1	1
2	Narrativo		1	1	1	1	1
3	Narrativo -notícia					1	
4	Narrativo			1		1	
5	literário -poético			1	1	1	1
6	Narrativo						
7	Narrativo						
8	Narrativo			1		1	1
9	Narrativo					1	
10	Narrativo		1	1	1	1	1
11	Informativo			1		1	
12	Narrativo		1	1	1	1	1
13	Argumentativo						
14	Argumentativo		1	1		1	
15	narrativo						
16	Narrativo					1	1
17	Narrativo		1	1		1	2
18	Narrativo - reportagem						
19	Narrativo				1	1	1
20	argumentativo						
21	narrativo						
22	Narrativo						
23	narrativo					1	
24	Narrativo				1	1	1
25	Narrativo					1	1
26	Narrativo					1	
27	Literário - poético						
28	Literário - poético					1	1
29	Literário - poético						
30	Literário - poético						
31	Literário - poético						
32	Literário - poético						

33	Literário - poético						
34	Literário - poético			1	1	1	1
35	Literário - fábula						
36	Literário						
37	Literário		1	1	1	1	1
Total		0	6	11	8	21	15

1 - Fontes externas (livros, internet, pessoas...) ou fontes internas (memória)
2 - Brainstorming, frases, imagens, panfletos, cartoons, excertos, títulos, debates, listas de palavras....
3 - Colocação de questões, Definição de caminhos/restrições/destinatários/aspectos linguísticos
4- Elaboração de um plano
5 - Produção e coesão e coerência
6 - Análise e avaliação do texto