

**guião de
implementação do
programa de
português do ensino básico**

escrita

Ficha Técnica

Edição

Ministério da Educação

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Autores

Ivone Niza

Joaquim Segura

Irene Mota

Diretor-Geral

Fernando Egídio Reis

Organização

DSDC - Equipa de Português

Conceção e execução gráfica

Isabel Espinheira

ISBN

978-972-742-343-3

Lisboa, outubro de 2011

Escrita

Guião de Implementação do Programa

Ivone Niza
Joaquim Segura
Irene Mota

Índice

Introdução	04
PARTE I	06
1. Escola e produção escrita: evolução de concepções	07
2. O papel da produção da linguagem escrita no Programa de Português	14
2.1. Função da escrita no desenvolvimento da fala e da leitura	15
2.2. A produção da linguagem escrita como uma atividade intrínseca à comunicação e à aprendizagem	16
3. O que os professores devem saber sobre o processo de produção da linguagem escrita	19
3.1. Perspetivas sobre a atividade de produção da linguagem escrita	19
3.1.1. Dimensão cognitiva da atividade de escrever: produção monológica	23
3.1.2. Dimensão cognitiva e social da atividade de escrever: produção de tipos de texto por negociação dialógica	25
3.2. O desenvolvimento da produção escrita numa perspetiva sociocultural e dialógica	34
3.2.1. Ambientes promotores do desenvolvimento e da aprendizagem da linguagem escrita: produção contextualizada e significativa	34
3.2.2. Estratégias de produção interativa na sala de aula, na escola, na comunidade alargada	37
3.2.3. O trabalho de revisão	39
3.3. Papel do professor no desenvolvimento da produção escrita dos alunos: redator, mediador, modelo	53
Referências bibliográficas	56
PARTE II	68
1. Propostas para o desenvolvimento da linguagem escrita	62
1.1. Escrever para contar/narrar	63
1.1.1. Proposta para o 1.º Ciclo (2.º ano)	63
1.1.2. Proposta para o 1.º Ciclo (3.º / 4.º ano)	70
1.1.3. Proposta para o 2.º Ciclo	78
1.1.4. Proposta para o 3.º Ciclo	84
1.2. Escrever para expor informação	93
1.2.1. Proposta para o 1.º Ciclo	93
1.2.2. Proposta para os 2.º / 3.º Ciclos	100
1.2.3. Proposta para o 3.º Ciclo	111
1.3. Escrever para dar opiniões	119
1.3.1. Proposta para o 1.º Ciclo	119
1.3.2. Proposta para o 2.º Ciclo	124
1.3.3. Proposta para o 3.º Ciclo	130
Bibliografia de apoio	138

Introdução

Este Guião de Implementação do Programa pretende sensibilizar os docentes para a importância do desenvolvimento da competência de escrita dos seus alunos.

Por um lado, de acordo com as recomendações programáticas, pretende-se que o professor **oriente o apoio direto aos processos de escrita dos alunos**. Por outro lado, preconiza-se a criação de ambientes favoráveis à produção escrita, em comunidades de linguagem, onde o professor pode funcionar como o mediador mais proficiente.

Ao longo de todo o currículo, e não apenas na aula de língua materna, defende-se o trabalho estratégico de produção da linguagem escrita pelos alunos, numa perspetiva de interlocução funcional.

O aluno deve ser desafiado a escrever a partir de intenções comunicativas criadas em contexto e a partir de contextos específicos, de modo a que, seguindo o fluxo discursivo e a “voz” que lhe dá corpo, possa experimentar múltiplas situações de representação do mundo pela escrita. Terá de começar por fazê-lo em linguagem incipiente, ainda incorreta, ainda pouco clara quanto ao que quer significar. Terá de se confrontar com a imprecisão, a inadequação, a insuficiência das primeiras tentativas, contando com o apoio do professor para superar as dificuldades encontradas.

Neste sentido, é importante que o professor não exerça sobre a escrita acabada de produzir um juízo final marcado por exigências de ordem morfosintática ou por exigências de clareza semântica a que o aluno não pode ainda corresponder.

Os alunos precisam sobretudo que a sua escrita seja apreciada pelos seus pares e pelos professores (Cardinet, 1988), porque só em ambiente **acolhedor** e de **apoio** se consegue criar a liberdade psicológica na qual podem crescer como escritores (Foster, 1992).

À **produção**, preferencialmente decorrente da **interação dialógica**, segue-se o **trabalho sistemático de revisão**. Estes dois processos constituem o cerne do trabalho pedagógico de desenvolvimento da escrita a acontecer em comunidades de aprendizagem que o professor de língua materna deverá constituir com cada uma das suas turmas.

Com o objetivo de apoiar os professores no desenvolvimento deste trabalho, o guião encontra-se organizado em duas grandes partes:

- na primeira parte, a partir da análise do modo como a Escola tem perspetivado o trabalho em torno da escrita, caracteriza-se o papel desempenhado pela produção da linguagem escrita no Programa de Português e explicitam-se orientações quanto ao trabalho a desenvolver neste domínio. A par desta reflexão, apresentam-se alguns exemplos de experiências pedagógicas e propõem-se atividades a desenvolver em contexto de formação;
- na segunda parte, são apresentados conjuntos de atividades que visam apoiar a produção de diferentes géneros textuais nos três ciclos de ensino.

Inclui-se, ainda, uma lista com bibliografia de apoio, dando prioridade a obras disponíveis em Português.

Parte I

1. Escola e produção escrita: evolução de concepções

Ocuparmo-nos da produção escrita implica ocuparmo-nos dos métodos, das práticas e dos processos psicológicos, sociais e culturais que integram a investigação, o desenvolvimento da aprendizagem e a inovação.

Até à década de setenta, considerava-se a escrita como uma competência estilístico-literária que assegurava a qualidade dos textos escritos, supondo-se que os alunos escreviam por intuição ou dom ou por uma espécie de transferência automática da leitura e do estudo formal da gramática.

A iniciação à redação de textos consistiu, para muitos, na leitura seguida de tarefas de cópia e de ditado (como atividades que garantiriam a aprendizagem da ortografia da língua) e na construção de frases, a partir de exercícios propostos pelos manuais, os quais consolidariam a aprendizagem da estrutura frásica.

Escrever consistia, nesta perspetiva, em produzir um conjunto de frases simples, ortograficamente corretas. Para chegarem a uma *composição*, os alunos teriam de encontrar os conectores e outros fatores de coesão, como a pontuação, pretensamente adequados à estruturação do texto.

Nesta concepção de escrita, cabia ao aluno ultrapassar o trabalho de resolução do *puzzle* que um texto passa a constituir e chegar, sozinho, ao *segredo* de que **um texto explicita um discurso que se constrói dentro de si e em interação com os discursos dos outros**. E ainda, descobrir que tal discurso se pode exteriorizar pelas complexas convenções da escrita.

Mais recentemente, as perspetivas pedagógicas decorrentes do construtivismo e das aprendizagens sociais vieram apontar para progressos ou para alterações nos processos de ensino e de aprendizagem.

Sabe-se hoje que, para comunicar por escrito, cada criança tem de aprender a transformar o seu discurso interior, nomeando as formas de contextualização daquilo que quer comunicar, uma vez que esses referenciais não existem na linguagem interior, devido à sua natureza predicativa (Niza, 2005).

E essa aprendizagem é muito longa e complexa:

“Foi ao distanciar-se da fala, pela natureza diferenciada do seu processamento e pela distinção complementar das suas funções sociais, que a escrita se foi complexificando e intelectualizando.

Esta sofisticada estruturação torna dificilmente natural ou espontânea a sua aprendizagem. Acentua-se então a necessidade de um processo explícito de mediação dos adultos e dos pares na produção compartilhada da escrita, quer na apropriação inicial dos primeiros registos de coisas contadas, quer no desenvolvimento da comunicação escrita diferenciada, para produzir tipos de textos adaptados às distintas atividades sociais que a escrita serve” (Niza, 2007, p. 15).

Ao iniciar os alunos no longo e complexo processo de aquisição e domínio da linguagem escrita, muitos de nós convencemo-nos de que existe uma idade ou um grau curricular em que *já se deve ter aprendido* a escrever. Ao longo do percurso profissional, perdemos a memória da nossa própria história de aprendizagem da escrita. Perdemos a memória de como usávamos a escrita e de como ela foi avaliada, por outros, durante o nosso percurso académico. Calkins (2002), no exercício de reavivar essa memória, conta-nos:

“Olhando para a página em branco, sentia-me vazia e à beira do desespero (...) Eu me via a encher páginas e mais páginas com clichés e frases feitas, angustiadamente. Meus escritos eram um reflexo de mim mesma, e eu não gostava nada daquilo que via. Estava muito longe do texto ideal que eu tinha em mente e estava ainda mais longe dos modelos que meus professores haviam mostrado, mas eu não sabia como preencher aquela lacuna entre o imperfeito e o ideal” (p. 27).

A consciencialização dos obstáculos e desafios que a escrita põe a todos os que escrevem pode ajudar os professores a transformarem-se em **interlocutores** e **mediadores** dos alunos. Na verdade, as dificuldades que os alunos experimentam, em fases de iniciação à produção escrita e ao longo do currículo, são da mesma natureza das dificuldades que um adulto experimenta quando escreve (Elbow & Belanoff, 1995).

Os professores precisam de experimentar processos de desbloqueamento da sua própria atividade de escrita e precisam de cultivar uma atitude de produção continuada da linguagem escrita, de modo a poderem entender melhor e a ajudar, com mais eficácia, os alunos na sua aprendizagem.

A aprendizagem da escrita nunca está concluída, antes se refaz a cada novo texto. Quem escreve, está sempre a iniciar-se na escrita desse mesmo texto. Relembra-se António Lobo Antunes em resposta a entrevista, por Judite de Sousa, em 2009, na Rádio e Televisão de Portugal: *“Quando estou a escrever, pareço uma criança a tropeçar, às escuras, num caminho que não conhece”*.

A referência a pressupostos didáticos presentes nos textos programáticos e a caracterização de atitudes dos professores perante os escritos dos seus alunos são aspetos fundamentais para a análise do modo como a evolução das conceções de escrita se tem vindo a processar.

Nos Programas anteriores à década de noventa do século XX, preconizava-se a leitura e transmissão de regras de escrita segundo exemplos de bons autores, a prática de exercícios de aplicação, o reconhecimento de aspetos parcelares da morfologia e da sintaxe, a identificação de figuras de retórica, a verificação e avaliação de todos estes aspetos nos textos escritos pelos alunos. A crença predominante era a de que o ensino da escrita se apoiava na correção produzida, por escrito, pelo professor, sobre os textos compostos pelos alunos para esse efeito.

Verificou-se, como consequência, o pouco espaço e tempo atribuídos à prática da escrita fora dos momentos consignados para a sua avaliação: os alunos produzem pouca escrita, dado que o professor não pode estar permanentemente a corrigi-la.

Muitos docentes lamentam, ainda hoje, o tempo de vida gasto a assinalar incorreções nos textos dos alunos, fora da sua presença, por contraponto com as fracas melhorias obtidas na qualidade dessa mesma escrita.

De facto, na tarefa de correção, os docentes reproduzem, frequentemente, os seguintes comportamentos:

- redigem a forma correta em cima ou ao lado da forma incorreta (ortograficamente, morfológicamente, sintacticamente);
- suprimem repetições (riscando a escrita do aluno);
- acrescentam letras, palavras, expressões (nos interstícios das palavras já escritas);
- substituem letras, palavras, expressões do aluno, pela escrita de outras (sem que o seu sentido, intencionalidade ou adequação sejam clarificados com o autor-aluno);
- escrevem menções qualitativas a que, muitas vezes, acrescentam recados-opiniões.

Trata-se de uma tarefa em que o professor opera apenas ao nível da superfície da escrita e não sobre as grandes questões de estruturação textual comandadas e moldadas, fundamentalmente, pela intencionalidade comunicativa. Agia-se, age-se, como se os sujeitos em aprendizagem já devessem dominar a língua escrita.

Para os alunos, este trabalho de ortopedia e vigilância sobre as composições escritas que os professores encomendam, para corrigirem em casa, confunde-se, não raramente, com o exercício de dominação de uma voz externa, que usa uma norma cega àquilo que o outro quis significar e que ainda não conseguiu inteiramente:

“Nós não estamos muito interessados naquilo que o aluno está a escrever (is writing); estamos é muitíssimo interessados naquilo que ele já escreveu (he has written)” (Zoellner, 1969, p. 289).

Por outro lado, para que todas as crianças desenvolvam a capacidade de se apropriarem e controlarem, pela linguagem escrita, a sua aprendizagem nas múltiplas áreas curriculares, também não se tem revelado suficiente a repetição de exercícios ligando frases, a leitura e interpretação de excertos de textos de autores, a exposição a explicações acerca de como se planifica, escreve e revê, a fim de que todos estes aspetos sejam **aplicados**, por uma espécie de transferência automática ou mágica, na escrita de textos a ser avaliados.

O ensino da produção escrita precisa de deixar de ser confundido, pelos professores, com o ensino da gramática, com a atividade de ditado, com a atividade de preenchimento de espaços em branco, com o ensino da leitura e da análise

literária ou com o exercício compositivo, mais ou menos formal, que incide sobre as frases e suas *ligações*.

Pennac (1992), pronunciando-se sobre a tradição no ensino da língua, afirma que sempre se dissociou na escrita, a forma da língua, da ideia de criação. Nesta perspectiva, de um lado, está a ortografia com as suas regras e razões, do outro, a imaginação e as capacidades dissertantes dos alunos. Porém, sabe-se que na escrita

“O que constitui problema, não é a possibilidade de se produzir uma infinidade de frases gramaticalmente coerentes mas a possibilidade de se utilizar, de modo coerente e adaptado, uma infinidade de frases num número infinito de situações. O domínio prático da gramática não é nada sem o domínio das condições de utilização adequada das possibilidades infinitas oferecidas pela gramática” (Bourdieu, citado por Jolibert, 1989, p. 20).

Às perspectivas atomizadas, mecanicistas e descontextualizadas, opõem-se, hoje, as concepções da escrita como:

- **atividade cognitiva;**
- **apropriação continuada de uma forma particular da linguagem e do seu uso;**
- **processo comunicativo;**
- **atividade contextualizada e intencional** (Frederiksen & Dominic, 1981).

Em *A escola que (não) ensina a escrever*, Colello (2007) afirma:

“No fracasso do ensino, gestado pela própria escola, somos traídos pelo reducionismo conceitual dos educadores sobre a natureza da linguagem, pela confusão teórica acerca dos processos de aprendizagem ou dos fatores que nela interferem, pela artificialidade das práticas pedagógicas, pela oposição entre ensino e interlocução e, finalmente, pela distância que se estabelece, todos os dias, entre professores e alunos, cultura e aprendizagem, escrita e práticas sociais de comunicação” (p. 275).

Os professores retiram muitas informações das produções escritas pelos alunos, mas as suas teorias pedagógicas acerca da escrita não lhes permitem dar-se conta dos processos de aprendizagem nela implicados (Bellés, 1995). Daí, as suas dificuldades de entendimento do sujeito que aprende, ao longo do seu processo de apropriação do sistema da língua escrita.

Ora, para serem ajudados no desenvolvimento da escrita, os alunos precisam de indicações ativas e positivas e não de proscricções inibitórias (Beaugrande, 1984; Kintsch, 1977), nem do que alguns designam de práticas brutais de reescrita (Reichler-Béguelin, 1988).

Schoonbroodt (1993) adverte:

“É necessário que os professores tomem consciência de que o aluno elabora, na maioria das vezes de maneira inconsciente, hipóteses sobre o funcionamento da língua, a partir do seu conhecimento dessa língua. Ou seja, o aluno passa, necessariamente, por diferentes sistemas intermediários que completa, sucessivamente, à medida que vai aprendendo. Isso cria uma discrepância entre o ponto de vista do professor e o do aluno, e é por essa razão que a investigação das causas dos erros deveria ser sempre inseparável da situação de aprendizagem e da prática pedagógica” (p. 24).

A produção escrita integra, entre outros, o subprocesso de produção de ideias, não necessariamente linear, e a textualização, que consiste em impor uma estrutura linear a essas mesmas ideias (Fayol & Chanquoy, 1991). Ora, muitas vezes, o pensamento é mais rápido do que o ritmo da caneta em grafá-lo. Por isso, ocorrem omissões de palavras, repetições ou articulações de frases ainda inadequadas. Estas ocorrências são frequentemente consideradas como erros.

A melhor estratégia para a abordagem destes *erros* é o treino na leitura dos seus próprios textos e a criação de hábitos, nos alunos, em reverem os textos uns dos outros.

Há imprecisões que resultam da tentativa de produção de novas construções fráscas pelos alunos. Por exemplo, entre os nove e os treze anos, experimentam, de modo ainda incipiente, determinados tipos de expressões relativas, referências hipotéticas ou expressões de concessão. Outras vezes, utilizam expressões demasiado familiares ou oralizantes. Nestes casos, os alunos precisam de observar enunciados corretos correspondentes aos que tentaram construir, recorrendo ao professor, a materiais de apoio, a textos de autor.

Problemas que decorrem da utilização ambígua de pronomes e de tempos verbais, da falta de clareza na ordem das frases, da omissão a referências de lugar ou de tempo podem ser superados, por exemplo, por meio de questionários construídos pelo professor com os alunos e utilizados por estes na fase de revisão dos textos.

Para Perera (1986), uma abordagem diferenciada dos erros na escrita permite, quer aos alunos, quer aos professores, o reconhecimento progressivo da importância desigual dos erros, dado que alguns constituem mesmo sinais positivos de crescimento. E significa, sobretudo, que os professores não devem passar horas a assinalar erros em diferido e, ainda, que os alunos não devem ser empurrados para *corrigir* construções que não podem, sozinhos, reconhecer como erradas.

Estudos sobre a evolução dos Programas de Língua no currículo português desde o início do século XX permitem a constatação de que foram os Programas de Língua Portuguesa para a escolaridade obrigatória (1991) os que operaram a mais forte mudança de conceção da didática da linguagem escrita.

Tratou-se de sobrepor às concepções (geralmente implícitas) da retórica clássica a instituição da produção textual como operadora de conhecimento.

Nesses textos programáticos, a aprendizagem da escrita passa a ser considerada como uma via de redescoberta e de reconstrução da língua, preconizando-se a experimentação autoral da escrita pelo aluno como estratégia para se tornar melhor leitor. Nesta perspectiva, o aprofundamento da prática da escrita constitui um meio de desenvolvimento da compreensão na leitura.

Defendia-se, nesses programas, o abandono de práticas exaustivas de correção, substituídas pela experimentação de técnicas de auto e de heterocorreção. O aperfeiçoamento dos textos em coletivo, a pares ou individualmente passa a surgir como uma oportunidade de interiorização, pelos alunos, de mecanismos de autocorreção e como dispositivo de apropriação da morfologia e da sintaxe adequadas ao que se quer significar.

Ao professor pedia-se um contributo fundamental, não já como corretor de todos os textos, mas como interlocutor, animador e criador de situações para melhorar a escrita, integrando-a em projetos mais latos, funcionais e investidos de significação.

O atual Programa prossegue neste paradigma, no âmbito do desenvolvimento da linguagem escrita.

Investigações cada vez mais consistentes e sustentadas pelo sucesso das aprendizagens confirmam que cabe ao professor a criação de ambientes facilitadores da produção escrita e de situações de interação para a produção cooperada de fala, de escrita e de leitura, em circuitos comunicativos de interação efetiva no âmbito das aulas e para além delas.

A consciencialização, pelos alunos, do funcionamento da linguagem escrita através de práticas cooperadas de aperfeiçoamento dos seus próprios textos, produzidos com sentido e intencionalidade social, constitui-se como objetivo primordial para o desenvolvimento da escrita na escola e ao longo de toda a escolaridade.

**Análise dos comportamentos do professor
face à produção escrita dos alunos**

1. Analisar os documentos apresentados.
2. Discutir, em grupo, os comportamentos do professor que mais contribuem para o desenvolvimento da produção escrita.
3. Estabelecer relações entre as conclusões registadas pelo grupo e as orientações programáticas.

Doc. 1

“Nós não estamos interessados naquilo que o aluno está a escrever (is writing); estamos é muitíssimo interessados naquilo que ele já escreveu (he has written)”

Zoellner, R. (1969). “Talk-write: A Behavioral Pedagogy for Composition” in *College English* 30, n.º 4, p. 289

Doc. 2

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

Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Ed. Graó, pp. 21-22 [citado por Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever em Português*. Porto: ASA, p. 129].

2. O papel da produção da linguagem escrita no Programa de Português

O aparecimento da escrita provocou alterações na organização da vida, do discurso e do próprio pensamento.

Vygotsky (1978) operacionalizou a metáfora da **pré-história da escrita** ao referir-se às seguintes formas prévias de representação do mundo e da vida: os gestos simbólicos, o jogo ou o brincar, o desenho e a fala.

Segundo este autor, a escrita não representa diretamente o mundo e a vida, mas constitui uma representação da fala: a escrita é o desenho da fala ou uma álgebra da linguagem oral. Ao ser dominada, a linguagem escrita torna-se um novo modo direto de representação, complementar da fala.

Para autores como Vygotsky, Luria, Leontiev, a escrita em desenvolvimento emerge do discurso interior constituído pela fala que a criança incorporou a partir das interações que pôde estabelecer com o mundo que a rodeia. É esta fala internalizada que se torna geradora do pensamento verbal.

Acresce que, enquanto tecnologia, a escrita condiciona a existência de operações cognitivas como a racionalidade e a memória.

Para Ong (1982), após a aquisição da escrita, a própria organização da oralidade se altera. Mais do que qualquer outra invenção, a escrita transformou a consciência humana. A aquisição da linguagem escrita não produz uma nova maneira de pensar, mas a posse de um registo escrito pode permitir que se faça algo até aí impossível: reavaliar, estudar, reinterpretar.

A escrita e, portanto, também a sua aprendizagem, são metalinguísticas: os sistemas escritos (Olson, 1998) **não transcrevem** o discurso, mas criam categorias através das quais nos tornamos conscientes do discurso. A produção escrita, ao permitir novas realizações linguísticas e cognitivas, transforma a fala e a linguagem em objetos de reflexão e análise: interiorizamos a linguagem de acordo com as linhas propostas pela nossa escrita.

Também não é demais lembrar a professores que iniciam os alunos na linguagem escrita que a nossa concepção do mundo e de nós mesmos é um subproduto da invenção do mundo no papel (Olson, 1998).

Se a compreensão do mundo, o conhecimento científico e a compreensão da vida psicológica são consequência dos nossos processos de construir e interpretar textos escritos, se até a consciência da linguagem se estrutura pelo sistema da escrita, importa conceber o ensino da escrita como gerador e construtor de todas as aprendizagens curriculares.

2.1. Função da escrita no desenvolvimento da fala e da leitura

Vygotsky (1934/1987) afirmou:

“A linguagem escrita é precisamente a álgebra da linguagem. E tal como a assimilação da álgebra não é uma repetição do estudo da aritmética, mas representa um plano novo e superior do desenvolvimento do pensamento matemático abstracto o qual reorganiza e eleva a um nível superior o pensamento aritmético que se elaborou anteriormente, assim a álgebra da linguagem (a linguagem escrita) permite à criança o acesso ao plano abstracto mais elevado da linguagem, reorganizando por isso mesmo, também, o sistema psíquico anterior ao da linguagem oral” (p. 260).

Não só o pensamento se realiza na linguagem, como a linguagem escrita desempenha funções determinantes no desenvolvimento da linguagem oral. A escrita afeta a consciência e a própria cognição, ao fornecer um modelo para o discurso, uma teoria para se refletir sobre o que se diz e sobre o que os outros dizem. Após a aquisição da escrita, a fala passa a ser moldada pela linguagem escrita, ou seja, a escrita torna-se num modelo para a fala.

As perspetivas mais recentes de investigação que propõem a ligação dos modos comunicativos como potenciadora de melhores resultados na sua utilização referem *“que há mais transfer da escrita para a leitura do que o contrário”* (Rijlaarsdam, 2005, p. 241).

O *contrário* (a assunção de que “ler muito faz escrever bem”) corresponde a uma crença arraigada em escolas e famílias. Mas, a quantidade de leitores transformados em escritores, pela escola, tem sido bastante insuficiente para o comprovar.

Sabe-se que a atividade da escrita gera, em quem a produz, maior compreensão da língua, pela reflexão (metacognição ou tomada de consciência) a que obriga. Enquanto que a atividade de ler não implica escrever, toda a atividade de produção escrita contém e integra em si a leitura.

Por isso, na fase da iniciação à linguagem escrita, a produção escrita não deve ser separada da atividade da leitura. A entrada estratégica na linguagem escrita através da sua produção integra a compreensão (a leitura).

Os professores não têm, portanto, de esperar pelo domínio mecânico do desenho das letras para *pôr* as crianças a escrever, na medida em que elas começam a escrever muito antes disso, para comunicar, isto é, para se identificarem, para contarem histórias, para falarem do quotidiano, dos seus gostos, preferências, desejos.

É então que o educador de infância e, a seguir, o professor são fundamentais como intérpretes, secretários, guias, organizadores da significação que a criança investiu no desenho que pôde fazer da escrita e que já tem de ser considerado como tal.

É nisto que consiste o trabalho de iniciação: longo, complexo e em progressivo aperfeiçoamento.

Em *Até à descoberta do princípio alfabético*, Silva (2003) refere como Ehri (1996) considera determinante o papel da escrita no aprofundamento das concepções infantis sobre o código alfabético. As tentativas de escritas inventadas pelas crianças ajudam-nas a tomar consciência da natureza alfabética do código escrito, o que funciona como um fator importante para a utilização da estratégia alfabética na leitura.

Posteriormente, a escrita facilita a memorização de unidades ortográficas onde a relação entre grafemas e fonemas não é regular, o que conduz à fase ortográfica da leitura, ou seja, a fase de leitura fluente.

As estratégias de alfabetização assentes em processos de escrita-leitura têm demonstrado maior eficácia na aprendizagem e no desenvolvimento da escrita e da leitura do que as estratégias assentes nos métodos tradicionais de ensino fonético ou de ensino global da leitura.

A entrada na leitura pela produção escrita obriga ainda à explicitação da gramática da língua para resolução dos problemas de textualização, acelerando a sua aprendizagem.

No desenvolvimento do trabalho de escrita, o momento da revisão com a consequente reescrita demonstra bem como quem escreve tem de desempenhar o papel de leitor para avaliar e tomar novas decisões quanto à legibilidade do que está a escrever. E esta é uma das tarefas que a escola deveria ajudar a resolver: como é que quem escreve integra o leitor no processo de escrita, de modo a aprender a antecipar as dificuldades de leitura que o seu texto pode desencadear.

Muitos estudos recentes focalizam a sua atenção na construção e incorporação do leitor durante o processo de escrita (Sautchuk, 2003; Vernon, Alvarado & Zermelho, 2004). O trabalho com os pares, quer no momento da produção, quer no momento da leitura dos textos elaborados, ajuda a produzir clarificação.

Pode, hoje, concluir-se, como já foi referido, que **escrever** também faz compreender melhor a escrita dos outros, isto é, potencia e desenvolve a **leitura** e permite uma melhor e mais complexa organização da **fala**.

2.2. A produção da linguagem escrita como uma atividade intrínseca à comunicação e à aprendizagem

Os investigadores em psicogénese da língua escrita consideram os progressos nesta aprendizagem em função de esquemas conceptuais que demonstram a atividade construtiva das crianças e correspondem a uma linha evolutiva de carácter geral.

Colocam, assim, o sujeito que aprende num plano superior ao das suas destrezas perceptivo-motoras e entendem que o que comanda a escrita de textos é a intenção comunicativa. Daí que, na perspectiva sociocultural, os processos de produção da linguagem escrita não possam ser separados das funções sociais que a escrita desempenha no contexto em que é produzida.

Importa, neste contexto, considerar a natureza socialmente construída da escrita, deslocando-se a preocupação de professores e investigadores, de unidades específicas da língua, para os processos envolvidos na produção dos textos e de atividades de escrita.

Estes processos adquirem significado como parte de um conjunto de valores comunitários e respetivas práticas de literacia, construído localmente. Nesta medida, o trabalho de alfabetização dever acontecer, cada vez mais, em *comunidades de escrita* onde alunos e professor mantêm uma espécie de *conversação ao longo do tempo* decorrente de uma continuada atividade intertextual. Esta pode acontecer em espaços comuns e em relação virtual (Niza, 2005).

Para além da função comunicativa, a linguagem escrita desempenha um papel essencial no desenvolvimento das aprendizagens curriculares.

Embora não tenha sido tratada como uma necessidade e uma inevitabilidade para se aprender todo o currículo, a escrita constitui-se como a mais poderosa atividade e o mais proficiente instrumento de aprendizagem. Na verdade, escrever não é, simplesmente, um meio de “expressar” ou manifestar o que se aprendeu; constitui, antes, um modo fundamental de realizar a aprendizagem. Oferece aos alunos oportunidades de pensarem acerca do que aprenderam, clarifica o pensamento, permite desencadear análises críticas, reflexão e ideias a desenvolver.

A produção escrita constitui-se, também, como um importante instrumento discursivo para a organização e a consolidação de ideias básicas subjacentes a um conhecimento **mais** coerente e melhor estruturado. Com efeito, para desenvolver a compreensão de fenómenos e conceitos científicos é necessário descrever, explicar, argumentar, discutir.

Locke (1992) utiliza como título de uma obra sua a expressão “Science as writing”, por considerar que os artefactos da ciência são os traços escritos que os cientistas deixam atrás de si. Quando preparam os relatórios dos seus trabalhos para publicação, os cientistas não utilizam apenas linguagem académica e neutra. Seleccionam e socorrem-se, também, de modos e recursos literários como a narração, metáforas e outras figuras de estilo, linguagem subtil e expressiva e demais dispositivos retóricos, a fim de alargarem as fronteiras do seu pensamento e persuadirem os leitores.

Pode, portanto, concluir-se que experiências integradas de produção escrita servem de ajuda na aquisição dos géneros textuais de todas as áreas curriculares. A História, a Matemática, a Geografia e as outras ciências são sub-culturas letradas construídas e diferenciadas umas das outras por determinadas escolhas discursivas e textuais de que os alunos se têm de apropriar para terem sucesso.

Numerosos estudos têm demonstrado que o trabalho de escrita, quer informal, quer formal, aumenta a aprendizagem, porque implica que os alunos reflitam, consolidem, elaborem, formulem hipóteses, interpretem, sintetizem, convençam. Estas operações aceleram o crescimento conceptual e facilitam o reconhecimento do saber como um processo construído social e culturalmente (Fellow, 1994; Mason, 1998; Keys, 2000).

A atividade de produção escrita sobre conceitos a adquirir, não só desencadeia uma aprendizagem mais efetiva desses conceitos, como pode permitir conhecer mais sobre as operações que a escrita implica, isto é, pode assegurar uma compreensão metacognitiva, pelos alunos, do próprio processo de escrita (Hand et al. 2002).

Tomar notas, recolher dados, escrever para organizar informações a que se teve acesso, fazer esboços, mapas conceptuais, quando se está a participar num projeto, são atividades de escrita para aprender. Essa escrita pode permitir a descoberta de tópicos a desenvolver sob diversas formas: relatórios, textos argumentativos, *powerpoints*.

Em síntese, escrever pode servir como um veículo para pensar melhor, ao mesmo tempo que permite que os alunos explorem as diversas áreas curriculares e desenvolvam a sua literacia cultural.

3. O que os professores devem saber sobre o processo de produção da linguagem escrita

3.1. Perspetivas sobre a atividade de produção da linguagem escrita

Nos currículos americanos, no final do século XIX e princípio do século XX, *composição* representava, como na Europa, um termo genérico para a instrução em retórica e para o bom uso e correção da língua entendida como norma. Defendia-se mesmo uma particular penalização para termos e expressões incomuns utilizados por populações diversificadas e heterogêneas (Foster, 1992).

Tratava-se, inicialmente, de uma pedagogia da língua instituída pela leitura e pela interpretação de textos escolhidos como modelo (geralmente textos literários). A escrita acontecia por estimulação do professor, de textos de autor ou por observação do meio circundante, sendo que o domínio de conhecimentos analíticos como a gramática e o vocabulário seriam determinantes para um bom desempenho. Posteriormente, passou a admitir-se que a composição exprimisse pensamentos correntes, mas de forma clara e elegante.

Na conferência de Dartmouth, em 1966, que reuniu investigadores ingleses e americanos, defende-se pela primeira vez o domínio de competências linguísticas como desencadeadoras de autoconhecimento. É então que as práticas da escrita como instrumento de instrução retórica começam a ser postas em causa (Britton, 1970). Mas esta alteração conceptual não tem implicações imediatas.

Em 1971, Janet Emig continua a afirmar, referindo-se à realidade americana, que a escrita, na escola, “é uma experiência limitada e limitadora” (p. 97).

Trinta anos depois, um relatório nacional inglês (*Her Majesty's Inspectorate*, 2002) aponta fragilidades quanto ao ensino da escrita em escolas de 1.º ciclo. Estas fragilidades concretizam-se em diferentes aspetos:

- Uma grande confiança, por parte dos professores, na prática de tarefas de escrita de pequena escala, focalizadas, por exemplo, na escrita de estruturas linguísticas específicas, na produção de famílias de palavras, no preenchimento de espaços vazios em conjuntos de frases, na inserção de marcas de pontuação em textos já escritos.

No entanto, a investigação sobre os processos de composição tem vindo a demonstrar que a **planificação global** de um texto é determinante para a **planificação local**, nomeadamente para a escolha ou a sequência de certas palavras numa determinada frase (Bereiter e Scardamalia, 1987), para o ritmo do texto e a sua demarcação pela pontuação, para a imposição de determinadas características próprias do tipo ou género textual escolhido.

- Uma grande confiança, por parte dos professores, na apresentação de estímulos que inspirem os alunos a escrever. Utilizando o preenchimento de fichas e socorrendo-se geralmente de manuais, facultam conhecimentos antes de os alunos escreverem, explicam-lhes a estrutura e as características de um tipo de texto e pedem-lhes que escrevam. Segue-se, normalmente na ausência dos alunos, a fastidiosa tarefa de marcação dos erros cometidos, sem terem sido criados processos de ajuda durante o tempo de produção.

No entanto, a investigação sobre os processos de produção escrita tem vindo a demonstrar que uma abordagem contextual e guiada induz e sustenta aprendizagens ativas e reflexivas da escrita. (Martin, 1989). Escrever não é simplesmente um processo linguístico, mas um processo sociocultural. Os alunos apropriam-se dos significados que são constituídos nas comunidades e nos variados contextos dentro dos quais operam e que, simultaneamente, eles próprios constroem (Kostouli, 2005). Estratégias de produção cooperativa e a criação de circuitos de comunicação dão sentido e enformam uma produção escrita que supõe e interage com o leitor (Niza, 2005).

- Em trezentas horas de aulas de língua observadas, três quartos deste tempo não incluíam escrita partilhada nem entre os alunos, nem entre os alunos e o professor. A ênfase era posta no cumprimento de situações de leitura, na crença de que as melhorias na leitura conduzirão a melhorias na aquisição da escrita.

No entanto, a experimentação da produção escrita pelos alunos e pelo professor é que permite a progressiva consciencialização da complexa dimensão dos processos de produção do texto. Cabe ao professor ajudar explicitamente a resolver problemas, permitindo que os alunos revejam as suas próprias estratégias e os seus conhecimentos acerca da linguagem escrita (Bereiter & Scardamalia, 1993). Os alunos precisam de relações de proximidade e de partilha que enquadrem as suas tentativas de produção em ambientes propícios a uma escrita integrada em projetos comunicativos.

Nas últimas décadas, como tentativa de compreensão e de superação do insucesso verificado no ensino e na aprendizagem da linguagem escrita, esta tornou-se um objeto de investigação multidisciplinar com contributos, sobretudo, da Psicologia, da Linguística, da Sociologia e Antropologia, bem como da didática de Línguas.

De entre as novas concepções e significados a ter em conta, destacam-se as concepções de escrita como

- **um processo cognitivo;**
- **participação do indivíduo numa comunidade de língua;**
- **elaboração de significados no âmbito de uma determinada cultura.**

(Pontecorvo, 2003)

Alfabetizar implica, pois, a consideração dos processos, das condições e dos usos culturais de cada indivíduo para aprender a utilizar a língua escrita.

A organização tradicional das quatro competências básicas (recetivas/produativas e orais/escritas) pode transmitir a ideia falsa de que são competências independentes. No uso real, estas competências não só se integram em cada situação comunicativa, como apresentam graus variados de implicação: a competência escrita implica a oral que lhe é prévia e implica sempre a leitura. Produzir um texto requer não apenas a capacidade de redigir, mas também a atividade de leitura e as capacidades de ouvir e de falar (Cassany, 1999).

Neste sentido, encara-se, hoje, a produção da linguagem escrita como a competência mais complexa e a mais *potente* (Agamben, 2007) dado que inclui e integra as restantes.

Aprender a escrever não se coaduna, atualmente, com a ideia simplista e, para alguns, ingénua, que consiste em conhecer-se a correspondência entre alfabeto e sistema fonológico ou em aprender tipologias escritas específicas.

A aprendizagem da escrita, considerada a mais transcendental de todas as invenções tecnológicas humanas (Ong, 1982), transforma a mente do sujeito. A sua prática origina processos facilitadores do desenvolvimento de novas capacidades intelectuais como a análise, o raciocínio lógico, a distinção entre dados e interpretação, a aquisição de metalinguagem.

**Identificação de estratégias que potenciam
o desenvolvimento da produção escrita**

1. Analisar a lista de características de um bom escritor.
2. Estabelecer relações entre estas características e a experiência pessoal do professor enquanto produtor de textos.
3. Relacionar o perfil apresentado com os resultados esperados, com os descritores de desempenho e com as orientações de gestão do Programa.
4. Apresentar modos de trabalho pedagógico que contribuam para desenvolver, nos alunos, o perfil de um bom escritor.

Perfil do bom escritor

- Tem consciência da audiência (leitores). Quando escrevem, os escritores competentes dedicam tempo a pensar sobre o que querem dizer, em como o hão de dizer, naquilo que os hipotéticos leitores já conhecem.
- Planifica o texto. Os escritores constroem um esquema mental do texto que vão escrever, uma imagem daquilo que querem escrever e também de como vão trabalhar. Marcam objetivos para si próprios.
- Relê os fragmentos escritos. À medida que redige, o escritor relê os fragmentos do que já escreveu para comprovar se realmente se ajustam ao que quer dizer e também para os relacionar com o que deseja escrever a seguir.
- Revê o texto. Enquanto escreve, o autor relê o texto, revê e introduz modificações e melhoramentos. Estas mudanças incidem sobretudo no conteúdo do texto: o seu significado.
- Utiliza processos recursivos de escrita. O processo de escrita é cíclico e flexível. O autor poucas vezes se satisfaz com o primeiro esboço ou plano do texto; mas vai alterando esse esboço durante a produção, à medida que lhe ocorrem novas ideias e as incorpora no texto.
- Mobiliza estratégias de apoio. Durante a escrita, o autor também utiliza estratégias de apoio para resolver algumas dificuldades. Costuma consultar gramáticas e dicionários para obter informações de que necessita.

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Ed. Graó (adaptação).

3.1.1. Dimensão cognitiva da atividade de escrever: produção monológica

O entendimento da escrita como processo cognitivo pressupõe a consideração de aspetos do trabalho implicado na operação de escrever como o **processamento da informação**, o **construtivismo** e a **resolução de problemas**.

No plano do **processamento**, o trabalho incide em operações como a procura de informações na memória, a produção de ideias, a construção de esquemas, a redação, a revisão.

Considerou-se no início dos estudos de psicologia da escrita que os processos de planificação, redação e revisão ocorriam de maneira sequencial. Posteriormente, vieram a ser encarados como procedimentos que se recobrem e se entrelaçam de acordo com a situação em que se escreve e a memória a longo prazo de quem escreve.

O carácter **construtivo** do trabalho de escrever advém da constatação de que o que se escreve é uma elaboração do conhecimento que o indivíduo possui: conceitos, regras linguísticas, esquemas, estruturas narrativas.

Para alcançar uma finalidade comunicativa, quem escreve tem de construir um plano, escolher e fazer funcionar, por escrito, inúmeras estratégias, isto é, experimentar a complexidade, **resolver problemas**. O desenvolvimento da capacidade de escrever implica que se enfrentem e vençam inúmeras dificuldades como coordenar, simultaneamente, ideias, conceitos e planos.

Coordenar a informação por escrito pode ser necessário na elaboração de um texto que implique grande coesão entre as suas diversas partes, na capacidade de não perder o fio na exposição de ideias, na apresentação ou na defesa de vários pontos de vista. Na produção de um texto argumentativo, por exemplo, devem coordenar-se todos os dados e organizar-se lógica e gradativamente os argumentos.

Só com muita experimentação, as crianças, os adolescentes e muitos adultos podem ir dispondo de estratégias adequadas para resolver com êxito as dificuldades que a produção escrita comporta. Nesta perspetiva, defende-se uma experimentação guiada que implica, nomeadamente, o desenho de planos e esboços, a realizações de debates para a construção e aprofundamento das ideias, o recurso a exemplos e guiões preparados pelo docente.

Apesar de não se excluir a colaboração (sobretudo do professor) na aprendizagem e no ensino de estratégias, valoriza-se sobretudo o trabalho individual. Ao professor cabe reduzir a complexidade da tarefa e proporcionar estratégias que, de acordo com a idade e as capacidades dos alunos, lhes permitam escrever com êxito.

Dado que os processos de produção escrita podem ser ensinados, fundamental não é penalizar o aluno pelos defeitos do texto, mas descobrir, com ele, os funcionamentos cognitivos inadequados para os alterar e melhorar. Valoriza-se não só a qualidade dos textos quanto à sua originalidade, organização, correção, mas também o trabalho de preparação, planificação e revisão.

Neste modelo cognitivista de cariz monológico, a análise da produção escrita não incide sobre os conteúdos, ideias ou escolhas lexicais, mas sobre a organização e a coesão que permitem perceber quais os processos de planificação utilizados.

Trata-se, ainda assim, de um contexto estático, no qual os alunos constroem algumas significações tendo em conta características textuais formais, ou seja, a produção escrita é encarada como a aquisição de um conjunto previamente dado de convenções. A significação dos textos produzidos pelos alunos é relativamente formal e limitada, dado que quem escreve se situa dentro de contextos claramente delineados, como por exemplo: escrever uma carta a um amigo (eventualmente imaginário); produzir um texto argumentativo a partir de uma afirmação polémica (eventualmente proposta pelo manual ou pelo professor); escrever um diálogo entre duas personagens conhecidas a partir de um texto lido na sala de aula; preparar uma entrevista a um autor e imaginar as suas respostas.

As situações de comunicação são normalmente balizadas e predefinidas tornando os comportamentos linguísticos e discursivos dos alunos previsíveis e estereotipados. As atividades de escrita acontecem em unidades pedagógicas pré-estabelecidas, designadas, geralmente, por *unidades didáticas*, que se operacionalizam por meio de *módulos* de trabalho organizados de forma sequencial.

Na escola (ou para trabalho em casa), o professor faculta guiões formais de orientação da produção escrita. Retirados de manuais, de ficheiros ou construídos pelo professor, funcionam como um conjunto de instruções que o aluno deve cumprir para bem escrever um texto. Outros guiões ou fichas orientam a autoavaliação do escrito. Pressuposto é que o aluno, tendo clarificados os passos iniciais, intermédios e finais da produção de um texto, escreva com coerência e coesão seguindo esses percursos.

Segundo esta conceção monológica do trabalho de produção escrita, a composição de um texto assemelha-se a um processo de resolução de problemas.

O aluno começa por planificar (eventualmente seguindo um guião de orientação global e exterior àquilo que quer significar). Tal planificação pode ter a colaboração do professor que, globalmente, explica em que consiste uma introdução, o desenvolvimento e a conclusão de um texto. Explica, por exemplo, como se caracteriza uma personagem mais complexa, quais as características de uma descrição e a função que nela podem desempenhar os adjetivos ou determinados tempos verbais. Frequentemente, os manuais reforçam esta conceção de que é necessário dominar conhecimentos declarativos prévios à produção.

No momento de escrever, o aluno deverá tratar toda esta informação de ordem estrutural e gramatical para produzir algo de diferente: a construção e delimitação de um universo significativo e comunicativo que todo o texto institui.

Ora, o que comanda a linguagem escrita (como a oral) é o fluxo discursivo que ancora na vontade do autor de contar, explicar, argumentar. Se a sua preocupação está centrada no cumprimento de normas e na obediência a regras formais da língua, perde-se o *querer dizer* e a recusa e o medo de escrever instalam-se.

Quando escrevem os seus próprios textos, muitos professores conhecem este estado de ansiedade, sobretudo se se deixam tomar pela preocupação (e pela ilusão) de produzir um texto acabado e conforme às regras da produção textual assim que pegam na caneta ou no teclado. Tal vivência pode ajudá-los a evitar que os alunos sejam expostos a este mesmo estado de espírito. As estratégias mais eficazes são as que consistem em desafiar os alunos para a produção do que querem comunicar, as que criam a necessidade de melhoramento (revisão) dos textos com os pares, com o próprio professor enquanto alguém mais competente na produção textual, em contacto com autores literários.

Qualquer texto é passível de ilimitadas reformulações, mas só depois de existir como texto, como os professores muito bem sabem. Antes da escrita, ainda não se tem escrita.

Quando percebem que o professor respeita e incentiva que a sua intenção comunicativa se materialize num discurso, as crianças, os adolescentes produzem, antes de conhecerem explicitamente todas as convenções. E esse é o caminho para vir a dominá-las como acontecera já com o progressivo domínio da linguagem oral.

A comunicação é o dispositivo que desencadeia a gestão da complexidade cognitiva da linguagem. Ou seja, dado que quem escreve precisa de se fazer entender por quem o lê, tem de trabalhar o seu texto de modo a consegui-lo. E então, todas as ajudas são necessárias: dos colegas, do professor, dos materiais de apoio à escrita como dicionários, prontuários, programas digitais específicos.

Em síntese, pode afirmar-se que a maior consistência da concepção monológica e a sua importância pedagógica advêm do facto de a produção escrita ser encarada como um trabalho explícito que se pode aprender, desenvolver e adequar a diferentes meios e situações.

Verificam-se, no entanto, limitações e insuficiências para o desenvolvimento da escrita pelos alunos, nomeadamente a ausência de comunidades de linguagem que verdadeiramente permitem o trabalho oficial da escrita.

Essa é a perspetiva que se pretende desenvolver, de seguida, na apresentação das concepções sobre a dimensão dialógica da produção da linguagem.

3.1.2. Dimensão cognitiva e social da atividade de escrever: produção de tipos de texto por negociação dialógica

Nesta perspetiva, designada de sociocultural, não se ignoram os processos cognitivos, mas estes são considerados nas suas interações com os contextos culturais, históricos e institucionais nos quais os indivíduos atuam, estudam e trabalham.

Dada a cada vez maior multiplicidade cultural de alunos e de professores e dadas as funções cada vez mais complexas que a linguagem escrita adquire nos contextos e através deles, torna-se cada vez mais óbvio que a escrita como processo e como produto é **coconstruída** pelos participantes, numa variedade de contextos socioculturais.

É através dos seus padrões de organização lexical e gramatical que os textos escritos refletem e ativam cada um destes contextos interrelacionados.

O entendimento da natureza socialmente construída da linguagem escrita implica que se identifiquem e clarifiquem dois conceitos básicos: o de *significação* e o de *interação texto-contexto*.

A significação tem sido encarada sob múltiplos pontos de vista, desde as concepções da linguística formal, no âmbito das quais é perspectivada como uma competência neutra e liberta do contexto, até a perspectivas muito mais alargadas semiótica e socialmente. Nestas últimas, a significação não reside no interior de qualquer texto, mas constrói-se a partir das relações mutuamente constitutivas estabelecidas entre os textos e os variados contextos (locais, globais, sociais) dentro dos quais os textos estão inseridos. (Bazerman, & Prior, 2004).

Na abordagem dialógica, valorizam-se os processos através dos quais os textos e os contextos evoluem juntos e se formam uns aos outros. A produção escrita é vista mais como uma negociação dinâmica que os escritores em desenvolvimento empreendem quando adotam ou divergem de formas e de padrões textuais disponíveis, a fim de atingirem os seus próprios objetivos comunicativos. A linguagem escrita (e também a oral) tende a ser encarada como soma de **discursos sociais interrelacionados para construir significações** (Besnier, 1995).

A preponderância que a perspectiva sociocultural foi adquirindo nestes últimos anos pode levar a pensar que a concepção da escrita como criação social representa, essencialmente, uma reação ao enfoque individualista da perspectiva cognitivista. Mas, ainda que seja inegável que se deu essa reação, o construtivismo social na escrita tem origens anteriores, que se podem ligar à importância que, desde Chomsky, no início dos anos setenta, a dimensão social da linguagem adquiriu em amplos setores da linguística e da sociolinguística, da teoria literária e da filosofia da linguagem.

Entre os anos setenta e oitenta, a concepção construtivista social chega à sua maturidade, graças a algumas mudanças de perspectiva com enorme importância científica e cultural. Uma destas mudanças refere-se à teoria da literatura.

Ao longo de muito tempo, nos Estados Unidos e também na Europa, encarou-se o texto literário como o depositário do significado que lhe confere o seu autor, significado que o leitor deve acolher e *extrair* com a respeitosa atitude do exegeta.

Esta posição é minada pelas posturas interacionistas e transacionais que atribuem a construção do significado do texto à “resposta” cognitiva e emotiva do leitor. Inicia-se então um outro modo de abordagem do texto literário, com repercussões importantes nas concepções de leitura, mas abarcando igualmente a escrita, agora estreitamente conectada com a leitura em “comunidades de linguagem”.

O pensamento de Vygotsky e da escola soviética difundido no Ocidente com a publicação de *Mind in Society* (1978) vai ter consequências nas concepções de escrita: deixam de ser entendidas no plano meramente linguístico e formal, para passarem a ser consideradas no plano psicológico. Com efeito, ao afirmar a existência de um vínculo estreito entre cultura e desenvolvimento cognitivo, Vygotsky reivindica o caráter profundamente “cultural” da língua escrita e sublinha a complexidade do seu desenvolvimento na criança.

Através de uma análise do desenvolvimento da escrita, que se estende desde a “pré-história” dos gestos, passando pelo desenho, até à escrita verdadeira e própria, o psicólogo russo sublinha o caráter da escrita como *explicação* (ação de tornar inteligível o que se quer escrever e ação clarificadora para o próprio autor do texto) e, no plano da educação, a exigência de a produção escrita se converter num elemento integrante das tarefas importantes para a vida do aluno.

Refere o autor que:

“Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao aspecto fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba obscurecendo-se a linguagem escrita como tal” (p. 119).

E ainda que:

“Até agora a psicologia tem considerado a escrita simplesmente como uma complicada habilidade motora. (...) tem dado muito pouca atenção à linguagem escrita como tal, isto é, um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (p. 120).

Considerando tratar-se de uma *atividade cultural complexa*, a linguagem escrita, mais do que constituir uma aprendizagem, representa um “*desenvolvimento organizado*”. Conclui o psicólogo russo que:

“o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras” (p. 134, op. cit.).

O pensamento de Vygotsky acerca da escrita tem sido determinante para as concepções atuais.

Dois psicólogos que receberam de modo particular a influência de Vygotsky, M. Cole e Scribner, levaram a cabo, na segunda metade da década de setenta, uma importante investigação entre a população dos Vainas, na Libéria. Nela, comparam-se desempenhos em tarefas cognitivas em sujeitos com diversas experiências de alfabetização em inglês, no Corão e numa língua que aprendiam fora da escola.

Os autores (Scribner e Cole, 1981) demonstram que as consequências cognitivas da alfabetização têm a ver com os usos concretos e as situações nas quais se escreve e que, por tal razão, a escrita é uma atividade completamente impregnada pelo contexto: **a alfabetização é um sistema de destrezas e de significados culturalmente organizado e aprendido em contextos específicos.**

Em 1983, publicam-se os resultados da investigação longitudinal de Heath, que observou, durante anos, os comportamentos de leitura e de escrita em crianças e adultos de duas comunidades operárias do sudoeste dos Estados Unidos, uma branca e outra negra, e analisou as relações entre o significado que a língua escrita assume no ambiente sociocultural (família e escola) e os *padrões* ou modalidades do seu uso.

Scribner e Cole por um lado, e Heath por outro, compartilham uma concepção **situada** da escrita, isto é, a ideia de que não se pode deixar de considerar o significado que as “práticas alfabetizadas” adquirem nos contextos de interação dos indivíduos, o qual vai muito para além do universo e do percurso escolares.

Outros estudos incidiram sobre o conhecimento e a produção de géneros e de tipologias de texto por crianças com grandes diferenças socioculturais e que provêm de ambientes com literacias diferentes: crianças de classe média e meninos da rua, no Brasil (Spinillo e Pratt, 2005).

Verificou-se que diferentes contextos sociais enformam e influenciam a relação das crianças com os textos e a produção escrita em geral. Neste caso, o conhecimento das crianças é mediado pelas práticas sociais que estabelecem com certos tipos de textos: histórias e cartas (no caso das crianças de classe média) e de artigos de jornal (crianças da rua).

Segundo os dados da investigação, as crianças sem escolaridade e sem família são capazes de identificar a função e a organização de um tipo de texto mais elaborado e sofisticado como o artigo e são também capazes de o produzir, naturalmente com insuficiências. As crianças de classe média, embora tenham acesso a jornais em casa, reconhecem e produzem com muito mais à vontade, primeiro histórias e, com menor domínio, cartas.

Pode concluir-se que a aprendizagem da escrita e da leitura se constitui como um processo de apropriação contínuo que ocorre pelas interações que, permanentemente, se estabelecem nas sociedades letradas.

E sabe-se hoje que essa apropriação, que começa muito antes do ensino formal, é constante e sem prazo.

Segundo Mata (2008):

“As interações com a escrita, mediadas por adultos e outras crianças, têm um grande impacto no desenvolvimento das concepções e dos conhecimentos de que as crianças se apropriam sobre a linguagem escrita” (p. 9).

Na abordagem da produção da linguagem escrita por negociação dialógica, cabe ao professor a criação de circuitos de escrita com intencionalidade comunicativa em que os textos produzidos venham a ser aperfeiçoados, em cooperação, por exigência da fase última da sua concretização: a apresentação, difusão/publicação.

Kress (2000) desenvolve, a este propósito, a seguinte reflexão:

“Que currículo de alfabetização, dentro de um currículo muito mais amplo de representação e de comunicação, é apropriado para pessoas jovens que agora vão à escola? A resposta, estou certo, está em uma abordagem semelhante à que apresento aqui, na qual indivíduos, social e culturalmente situados, são vistos como agentes na produção de seus sistemas de representação” (p. 216).

Para que a atividade de escrita a pares e a apresentação e apreciação de textos aconteçam numa lógica de partilha, a turma deve encarar-se progressivamente como um espaço dinâmico ou, por outras palavras, como uma comunidade de aprendizagem de fala, escrita e leitura. É necessário que o professor aposte numa gestão flexível do currículo e numa organização cooperada do trabalho na sala de aula.

Modos de Fazer

Escrever em interação a partir da leitura

Ao longo de um ano letivo, os alunos fazem múltiplas leituras, quer de textos breves, quer de obras integrais mais longas. Frequentemente, esse trabalho materializa-se em práticas escolarizadas que oscilam entre dois extremos: numa análise exaustiva dos textos (sobretudo no âmbito da leitura orientada) ou em leituras solitárias, muitas vezes realizadas em casa, comprovadas através de fichas de leitura preenchidas no final da atividade (predominantemente no âmbito da leitura recreativa). Importa, contudo, que nos interroguemos quanto ao modo como essas práticas contribuem para uma efetiva apropriação dos textos, para uma construção partilhada de sentidos, para o estabelecimento de relações com outros textos, criando uma rede de significações progressivamente mais alargada e exigente.

Com a realização da atividade «Escrever em interação a partir da leitura», pretende-se que os alunos interajam, por escrito, a partir das leituras que vão fazendo. É importante que estes registos sejam autênticos e que o professor não exerça precocemente um excessivo controlo sobre a natureza ou a extensão dos textos. A adesão dos alunos à atividade e a qualidade dos seus desempenhos decorrerão sobretudo da multiplicidade das interações estabelecidas e de uma progressiva negociação de critérios de produção mais exigentes. Acima de tudo, torna-se necessário criar um efetivo circuito de comunicação, assegurando que os diferentes registos circulem regularmente entre o aluno e os seus interlocutores.

Por estarem mais próximos, os interlocutores são preferencialmente o professor e os colegas da turma. Contudo, se o registo for feito em linha, por exemplo através de um blogue, a discussão pode alargar-se a colegas de outras turmas e de outras escolas ou até a interlocutores fora do universo escolar.

No âmbito desta atividade, o leitor pode escrever textos de diferentes formatos e extensões, através dos quais:

- reconta o que vai lendo;
- regista dúvidas, emoções, perplexidades, descobertas e desânimos;
- apresenta interpretações e opiniões sobre passagens significativas;
- estabelece relações com outros textos ou com outros universos.

No final, os alunos podem utilizar as informações registadas para escreverem um breve reconto da história, uma opinião sobre o livro ou as razões que o levam, ou não, a aconselhar a leitura dessa obra.

Aos interlocutores, incluindo o professor, cabe a tarefa de colocar questões, discutir interpretações, fundamentar pontos de vista pessoais, estabelecer outras relações, deixar-se interpelar por um texto que pode até ainda não conhecer. As suas principais funções são animar o leitor a continuar, ajudá-lo a ultrapassar impasses e até reconhecer-lhe o direito de abandonar uma leitura e de a substituir por outra.

De modo a tornar esta proposta exequível, importa que o professor não seja o único interlocutor de todos os alunos. É também fundamental que o professor não tenha a preocupação de recolher todos os registos em simultâneo. Sugere-se, em alternativa, que o professor vá interagindo rotativamente com diferentes grupos e que se assuma, sobretudo, como um animador de leituras, não necessitando de fazer registos exaustivos para cada um dos alunos.

A escrita surge nesta atividade não como ponto de chegada, para prestar contas de uma leitura já concluída, mas como ferramenta de apoio e de aprofundamento da leitura que vai sendo feita. Trata-se de acompanhar a descoberta do texto, permitindo que o aluno utilize a escrita para construir uma leitura mais viva e pessoal. Desta forma, a escrita ganha sentido e constitui uma oportunidade para os alunos produzirem, progressivamente, textos mais adequados, mais claros, mais organizados e mais corretos.

Exemplos de registos produzidos pelos alunos em interação com a professora

Data	Observações
6-02-04	Eu comecei a ler o Livro da Odisséia e estou a gostar muito de ler.
6-02-04	Conta-me um pouco do que já leste.
12-02-04	Fala de uma História que se passava alguns milhares de anos. Diz que o homem tem-na ouvida repetir. É também uma história que conta algumas das aventuras de Ulisses. Conta me que ele conheceu cidades e também pessoas estranhas. Conta também que havia um povo grego que gostava de servir. Acho este livro bastante interessante, eu gosto muito de o ler mas ainda vou no princípio porque tenho estado a estudar para ver se me esfoço ao levantar as notas tive bastantes negos, mas vou lendo pouco a pouco.
13-02-04	Fico contente que estejas a ler, ainda que seja pouco de cada vez. Vais ver que, quando chegares ao fim do livro te vais sentir orgulhoso por teres conseguido ler tanto. Quando chegares a uma parte que gostes e que ainda não tenha sido recontada à turma, prepara-a para fazeres a tua comunicação. Fico à espera. Boa leitura!
16-02-04	Já li quase o livro todo só me falta a última parte que fala sobre Homero e a Odisséia. Gostei bastante do livro, Ulisses era um homem muito corajoso passava por todos os males ou seja por tudo o que lhe acontecia. Acho que vou continuar a ler livros porque se aprende bastante com os livros. Então que livro me aconselha a ler agora?
03-03-04	Já que estamos a falar sobre Aristóteles de Sousa Tandes, aconselho-te a ler <u>O Mundo em que Vivi</u> . Boa leitura!

Data	Anotações
27-02-2024	<p>Bravo, Diogo. Fiquei muito satisfeito com o teu resumo / comentário ao livro. Já tenho pensado, pelo teu comentário, que o livro te estava a entusiasmar. Ainda bem que gostaste. É o próximo? Já escolheste? Vai-me escrevendo à medida que fores lendo. Boa leitura!</p>
18-03/04	<p>Acabei de ler o livro "Os Gregos". Este livro ensinou-me coisas úteis em História.</p> <p>O narrador descreve bem os ritos mas não gostei apenas de uma coisa no livro. às vezes o autor repetia tomava-se muito repetitivo, mas o livro, em si está muito bem elaborado.</p> <p>Ulisses, este herói grego lendário que enfrentou batalhas, tempestades, leilões e, entre estes outros, conta-nos uma história de aventura e viagem ao redor do mundo.</p> <p>Achei o conto interessante por ensinar um pouco de cultura geral. Um exemplo é a passagem dos minotauros por praças, atualmente existentes.</p> <p>Na batalha entre gregos e troianos, Ulisses mostrou-se muito engenhoso até ao ponto de levar os seus companheiros atordoados à vitória.</p> <p>Esta história revela uma grande luta porrada em tempos, outrora, contando a mesma, todos os ingredientes de um filme. Com partes da obra, eu estava tão concentrado, imaginando, conseguia ver dolorosos e cruéis imagens desta guerra tão bem descrita pelo narrador.</p>

Os registos apresentados foram produzidos pela docente Manuela Avelar Santos com os seus alunos.

Atividades para sessões de formação

Triagem de textos

1. Colaborar na organização de um corpus com textos de diferentes tipos e cujas características permitam identificá-los como bons recursos para trabalho em sala de aula¹.
2. Agrupar os textos de acordo com a tipologia prevista no Programa de Português do Ensino Básico², explicitando os critérios utilizados para estabelecer os diferentes conjuntos.
3. Discutir as propostas de categorização do corpus com os colegas, tomando em linha de conta as reflexões desenvolvidas no documento 1.
4. Conceber, relativamente a um ou a vários dos textos recolhidos, propostas de trabalho pedagógico que promovam uma reflexão sobre as características que permitem integrá-los numa determinada tipologia.

Doc. 1

C.1.2. texto

Tipologia textual

“Os textos, para além das propriedades fundamentais da textualidade, apresentam estruturas verbais peculiares, semânticas e formais, e marcas pragmáticas que possibilitam a sua classificação em tipos ou géneros. As características dos tipos ou géneros constituem indicadores importantes para a produção e para a interpretação dos textos. [...]

Nas últimas décadas, análise do discurso e a linguística textual têm proposto diversas classificações dos tipos de textos, com base em critérios de vária ordem. Um princípio fundamental subjacente a estas classificações tipológicas é o de que “um género é o que liga um texto a um discurso”, ou seja, a afirmação de que um texto, sempre singular, está ligado pelo género a uma família de textos. [...]

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

Jean-Michel Adam, um linguista que se tem ocupado detidamente dos problemas da tipologia textual, defende que um texto é uma entidade demasiado complexa e heterogénea para se poder afirmar que pertence prototipicamente, na sua totalidade, a um tipo, devendo antes a análise tipológica processar-se a um nível menos elevado, através da identificação, delimitação e caracterização das sequências textuais prototipicamente narrativas, descritivas, argumentativas, etc., que permitem classificar, quando dominantes, um texto como narrativo, descritivo, argumentativo, etc. Este enquadramento flexibiliza a classificação tipológica dos textos e permitem uma análise mais compreensiva e matizada das suas componentes tipológicas constitutivas...”

in *Dicionário Terminológico*
<http://dt.dgidec.min-edu.pt>

¹ Atividade a realizar antes da sessão de formação. O número total de textos recolhidos pelos diferentes professores não deverá ser inferior a doze.

² Aconselha-se a leitura na íntegra do artigo parcialmente reproduzido no documento 1.

3.2. O desenvolvimento da produção escrita na perspectiva sociocultural e dialógica

3.2.1. Ambientes promotores do desenvolvimento e da aprendizagem da linguagem escrita: produção contextualizada e significativa

Que lição podemos retirar do seguinte depoimento?

*Na terra dos meus pais houve um menino que salvou outro de um incêndio. Escrevi um texto acerca disto e li-o aos meus colegas antes de o entregar à professora. Pediram-me que o lesse várias vezes porque gostaram muito. Passados uns dias, recebi o texto com uma nota de insuficiente. As palavras estavam cheias da tinta da caneta da professora e as margens cheias de opiniões dela e de ordens. E no fim do texto a minha professora escreveu **Reescreve, por favor**. Chorei e rasguei a história.*

Quase todos, enquanto alunos, experimentámos o olhar crítico, embora bem intencionado, dos professores, entendendo-o como uma rejeição daquilo que se quis dizer por escrito e, até, como uma rejeição de nós próprios. Quando alguém diz “O teu texto está cheio de erros”, quem escreveu interpreta esta afirmação como “Tu estás errado”.

Quando o professor dá como instrução a reescrita ou pede alterações, há alunos que ou deixam de escrever ou deixam de mostrar os seus textos. Esta é, frequentemente, a resposta de quem experimentou ter os seus escritos completamente retalhados por adultos que não fizeram melhor para os ajudar. Importa, pois, considerar que o modo como o professor recebe os textos escritos pelos alunos é determinante para uma eficaz pedagogia da produção escrita.

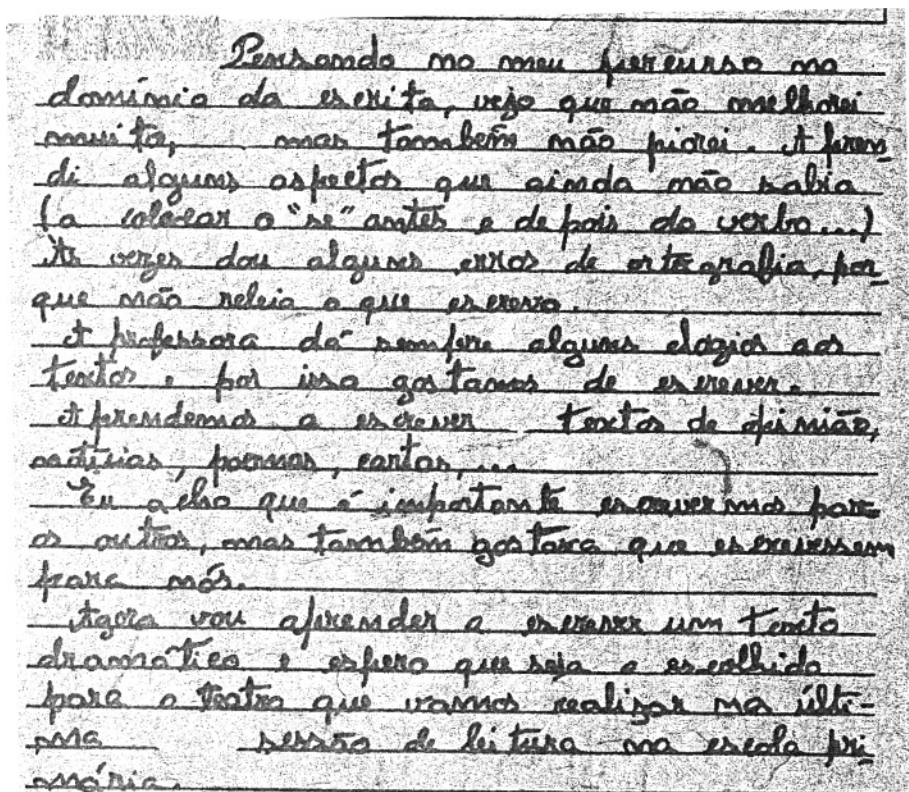
Em 1984, a Associação de Professores de Inglês dos Estados Unidos (NCTE) declara a propósito do *método de instrução da escrita*:

O aluno aprende a escrever escrevendo. O método básico de instrução deve consistir em guiar-se o processo de composição e dialogar-se acerca do trabalho dos alunos. Estes devem ser desafiados a comentar, com os companheiros, o que escrevem, para além de receberem a atenção individualizada, frequente e rápida do professor. Ler o que os colegas escreveram, explicar as impressões pessoais causadas por esses textos e ouvir as opiniões dos outros sobre os seus próprios textos são actividades importantes da aula de escrita. Os livros de texto e outros recursos institucionais deverão ter uma função secundária. A avaliação do progresso dos alunos na escrita deve começar com o próprio trabalho dos alunos (textos escritos, esboços, processo de escrita adoptado, etc.) A capacidade de escrita não se pode avaliar adequadamente apenas com testes de resposta única ou com outros procedimentos formais (...). Os alunos devem ser motivados para desenvolverem a capacidade crítica de autoavaliação do seu trabalho, de modo a que possam converter-se em redactores eficientes e autónomos fora das paredes da escola.

É aos professores que compete a criação de ambientes que encorajem a produção escrita e o trabalho de revisão.

Desencadeadores da produção podem ser: projetos em curso na turma; leituras, acontecimentos, reflexões; diálogos em que se aprofundam ideias ou se clarificam opiniões; a necessidade de se apoiar uma comunicação oral do tipo mesa-redonda ou painel; a interação estabelecida com textos literários preferidos; a comunicação com outra turma, com a comunidade envolvente.

Também a problematização de questões decorrentes da operacionalização dos conteúdos programáticos, as perguntas acerca do real vivido ou imaginado e que fazem radicar os novos saberes em conhecimentos anteriores, as reflexões e opiniões críticas acerca do trabalho a decorrer na sala de aula, devem constituir pontos de partida para a experimentação de textos escritos.



Pensando no meu percurso no domínio da escrita, vejo que não melhorei muito, mas também não piorou. Aprendi alguns aspectos que ainda não sabia (a colocar o "e" antes e depois do verbo...) e verger dos alguns erros de ortografia, por que não releio o que escrevo.

A professora deu sempre alguns elogios aos textos e foi isso que gostava de escrever.

Aprendemos a escrever textos de opinião, notícias, poemas, cartas, etc.

Eu acho que é importante escrevermos para os outros, mas também gostava que escrevessem para nós.

Agora vou aprender a escrever um texto dramático e espero que seja o escolhido para o teatro que vamos realizar na última sessão de leitura na escola primária.

Excerto de uma reflexão realizada por um aluno.

O que importa é que o professor dê centralidade à comunicação pela linguagem escrita: os textos devem seguir o decurso normal que vai da produção ao seu aperfeiçoamento para a edição e difusão.

Espera-se do docente que desempenhe o papel de *facilitador* (Zemelman & Daniels, 1988) na criação de circuitos sistemáticos de comunicação e que funcione como *fomentador* da circulação interna das produções escritas, alargando-a a redes virtuais de trocas, por interação digital e outra, cultivando-se o texto e o hipertexto e/ou utilizando suportes clássicos, complementares e de uso simultâneo.

Ancorados numa conceção de linguagem escrita como desenvolvimento cultural, preconiza-se uma produção contextualizada em práticas de literacia, sobretudo a partir de compromissos criados pelo professor e pelos alunos. Sugerem-se, a título de exemplo, a produção de livros, coletâneas, revistas ou boletins, a participação de toda a turma num blogue e sua manutenção, o estabelecimento de intercâmbios entre turmas, entre escolas.

Dada a cada vez maior riqueza cultural de alunos e de professores e dadas as funções cada vez mais complexas que a escrita adquire, hoje, nos contextos e através deles, é fundamental que, na escola, se abandonem as situações estereotipadas de produção escrita, por encomenda formal. Não basta o manual, porque este não pode sustentar situações de produção em interação comunicativa.

Cabe ao professor flexibilizar o cenário pedagógico criando, progressivamente, um ambiente em que os alunos e ele próprio trabalhem na escrita e aprendam a escrever:

- estabelecendo uma relação cada vez mais aberta e funcional com as bibliotecas, os centros de recursos, o teatro, o cinema;
- utilizando tudo o que a sociedade letrada nos faculta – textos de imprensa, textos publicitários, textos literários, textos de outros alunos, de outras escolas;
- criando rituais comunicativos que passem pela mobilização de narrativas, de poesia;
- promovendo os contactos com autores reconhecidos;
- produzindo registos a utilizar em debates, painéis, mesas redondas;
- desencadeando a produção de pequenos espetáculos, exposições.

Em tal ambiente, as questões a resolver tornam-se mais importantes do que as respostas. Estas, podem encontrar-se e construir-se por processos dialógicos entre quem escreve, o professor, os autores presentes, os autores a que se tem acesso pela leitura, a indagação junto da comunidade envolvente ou mais longínqua.

Passa, assim, a encarar-se a aprendizagem da escrita como um processo emergente, interativo e decorrente das trajetórias que os alunos seguem quando participam em atividades construídas dentro da comunidade de aprendizagem constituída pela turma. Nela, todos podem funcionar como ajuda ou “andaime”: os professores ou os pares.

3.2.2. Estratégias de produção interativa na sala de aula, na escola, na comunidade alargada

A escrita partilhada e em cooperação pode acontecer em qualquer momento do processo de produção, desde a escolha do assunto e dos primeiros esboços às fases de revisão próximas do momento da publicação ou da publicitação. Em qualquer dos momentos, escrever em cooperação permite o avanço dos escritores na sua busca da significação.

Dado que a elaboração do tecido da significação é uma tarefa compósita, partilhar a atividade de escrita permite, entre outras operações, explicitar o que se pensa, analisar e integrar dados, realizar um trabalho conjunto de resolução de problemas linguísticos e textuais, construir estratégias mais eficazes de comunicação por escrito.

Quando os alunos escrevem em cooperação, verbalizam os problemas que lhes são postos por aquilo que querem dizer e pelo modo como o querem dizer, podem levantar hipóteses, discutir e fazer opções. Criam novas ideias, continuando a construir a compreensão do que querem dizer/escrever, e correm riscos com mais à-vontade.

Podem tornar-se melhores escritores, porque, ao trabalhar em colaboração, estão a processar ativamente o conteúdo de cada esboço partilhado, na sua busca pela clareza da significação. Aprendem uns com os outros. A cultura de cada um potencializa os conteúdos e o discurso escrito.

Embora os alunos tenham a tentação de dar por acabada a escrita de um texto quando terminaram o primeiro esboço, começam, progressivamente, sob a exigência dos outros e do professor, a sentir necessidade de ajuda para ir mais longe no seu aperfeiçoamento. A interação e a apreciação dos colegas e do professor são necessárias e bem acolhidas aquando da escrita de textos que se destinam, por exemplo, a interpelar alguém, a fazer parte de circuitos de comunicação, a ser publicados.

Crouse e Davey (1989) recolheram descrições dos seus alunos acerca da aprendizagem cooperativa. Os alunos sentem-se mais seguros e confiantes quando trabalham com outros. Afirmam que podem aprender uns com os outros: em conjunto, podem planificar e organizar o que querem dizer, ajudar-se a clarificar o sentido do texto e aconselhar-se quanto a todos os aspetos da escrita que produzem. Ao fortalecer a perspetiva analítica, não se sentem obrigados a aceitar qualquer sugestão e proposta, antes aumentam o seu sentido de autoria.

Pode, hoje, afirmar-se também, de acordo com os resultados de múltiplos trabalhos de investigação, que a participação, na escola, em processos interativos de produção escrita permite um maior acesso à linguagem das diferentes disciplinas do currículo, potenciando aprendizagens menos superficiais e mais duradouras.

Atividades para sessões de formação

Análise de práticas de escrita em interação

1. Organizar experiências de produção escrita com os alunos³.
 - Recolher textos de alunos e distribuí-los na turma com que se está a trabalhar⁴.
 - Solicitar aos alunos que os leiam e se pronunciem por escrito sobre esses textos (identificação de aspetos mais e menos conseguidos).
 - Pedir aos alunos para escreverem textos que estabeleçam uma interação com os textos que leram (escrita sobre o mesmo assunto, defesa de opiniões diferentes, aprofundamento da informação apresentada, ...). O professor pode estimular os alunos a escreverem textos mais extensos, mais corretos, mais adequados do que aqueles que analisaram.
2. Registar dados sobre o modo como os alunos se envolveram nestas atividades e sobre as características dos textos produzidos.
3. Refletir em grupo de formação sobre os resultados deste tipo de trabalho, convocando a afirmação de Pierre Clanché.

Doc.1

“A primeira diferença entre a leitura do texto de autor e a de um texto escrito por um aluno da mesma idade é a do reconhecimento, no segundo caso, de uma solidariedade implícita ou explícita, de idade. O que para um adolescente tem a maior importância (...). Ao ser capaz de se identificar de maneira explícita com o sujeito da enunciação, o leitor vai poder assmirmir os sujeitos do enunciado e produzir, ele próprio, enunciados.”

Clanché, P. (1988). *L'enfant écrivain*. Paris: Le Centurion, p. 199

³ Para que esta atividade funcione como uma estratégia desencadeadora de escrita, é importante que aconteça com frequência.

⁴ Os textos de uma turma podem ser desencadeadores de escrita noutra turma. De acordo com o que combinou com os alunos, cabe ao professor retirar ou manter a identificação dos autores dos textos.

3.2.3. O trabalho de revisão - reescrita

A atividade de revisão representa uma componente essencial do processo de escrita e constitui um instrumento necessário para a sua aprendizagem.

Para alguns autores (Lumbelli, Paoletti, & Frausin, 1999; Torrance, 1996), aprender a escrever consiste em ser capaz de ativar o controlo dos processos de escrita, especialmente o processo de revisão. Para Bereiter e Scardamalia (1993), tornar-se um bom escritor significa que se adquiriu uma capacidade para ativar de modo eficiente e frequente os processos de planificar e de rever enquanto se escreve.

Pensar e planificar, esboçar ou estruturar, compor, rever, aperfeiçoar para publicação constituem uma série de processos que se interrelacionam na atividade de escrever. De facto, dado que cada texto concretiza intencionalidades comunicativas, à medida que se escreve, a análise do já escrito permite que quem escreve avalie da adequação ou do rigor do que quis dizer.

É a releitura que desencadeia a reescrita. E essa releitura pode ser realizada por quem escreveu, mas também por um leitor-par que, pela manifestação do que entendeu, pelos pedidos de esclarecimento ao autor, o ajuda a ser mais eficaz naquilo que quer comunicar pela linguagem escrita. Os momentos de leitura crítica do texto posteriores à escrita da primeira versão constituem, assim, o início do verdadeiro trabalho de análise de como a Língua é constituída. A revisão representa o verdadeiro motor de desenvolvimento da escrita.

A produção de um texto com função social (e não apenas para ser corrigido pelo professor) implica, normalmente, a produção de várias versões. Um esboço (designado por alguns de *rascunho*) é uma versão de um texto. Um primeiro esboço é uma primeira versão, um segundo esboço é, substancialmente, a versão seguinte, etc.

Na concretização deste percurso de trabalho, importa considerar que algumas partes do texto precisam de ser mais modificadas do que outras. O âmbito do trabalho a realizar pode também ser muito diverso. Uma vez basta trabalhar sobre um único esboço, enquanto que outras vezes se escrevem vários, até se considerar que o trabalho está completo. O esboço final constitui a peça acabada.

Alguns dos melhores escritores escrevem primeiros esboços de má qualidade. Mas são suficientemente pacientes (e exigentes) para trabalharem sobre aquilo que escreveram, melhorando progressivamente.

“A cabeça tem de estar vigilante, sobretudo para as correcções. Num primeiro momento, há muitas parvoíces, redundâncias, toda a espécie de erros. Mas o livro já lá está, debaixo daquele amontoado de palavras. Enterrado ali em baixo. Só é preciso limpar” (entrevista de António Lobo Antunes, em 2009, ao *Jornal de Letras* n.º 1018, pp. 22-24).

Segundo Fitzgerald (1987):

“Rever significa fazer qualquer mudança em qualquer momento do processo de escrita. Implica a identificação de discrepâncias entre o texto pretendido e o texto conseguido, a decisão quanto ao que pode ser mudado no texto, a clarificação das mudanças a fazer e o acto de as fazer. As mudanças podem ou não afectar o significado do texto e podem ser maiores ou menores” (p. 484).

Mais do que um processo automático, muitos autores consideram a revisão uma atividade reflexiva (e metacognitiva) na qual quem escreve decide atribuir um determinado tempo a uma observação sistemática e de melhoria do texto. Esta atividade não deve ser encarada como um dado ou como algo a ser implementado de maneira estática. Trata-se, antes, de um processo dinâmico cujo significado se forma através das interações entre os participantes envolvidos, o seu nível de conhecimento e o seu saber académico (Alall, 2005).

Hildyard e Hidi (1985), citados por Olson e Torrance (1995), ao estudarem a evolução da linguagem em crianças na escola elementar, concluíram que a maior complexidade estrutural dos textos escritos por aquelas se deveu ao início do trabalho de revisão de textos.

Escrever, praticando a revisão, permite, segundo estes autores, que quem escreve preste maior atenção às propriedades linguísticas do texto, quer quanto à sua forma, quer quanto à sua estrutura lógica. Melhorar um texto não consiste apenas em corrigir a ortografia, alterar concordâncias verbais ou pronominais e resolver problemas de falta de clareza ou de tom inapropriado. Revê-se, não só porque se descobre um erro, mas porque se encontra uma maneira de dizer melhor o que já se disse.

Sem um objetivo, uma intencionalidade para a escrita, rever pode funcionar apenas como *dar ao professor o que ele exige*. Contudo, não é essa a finalidade da revisão. Revê-se porque o aluno precisa de criar um produto o mais conseguido possível para ser publicado, trocado ou apresentado, para comunicar sem ambiguidades com uma determinada audiência, para compreender ou desenvolver as suas próprias ideias em situações de aprendizagem.

Conclui-se, assim, que a operação de rever vincula a escrita à leitura e à fala, bem como à edição dos textos e à comunicação com leitores conhecidos e desconhecidos.

Referem-se, seguidamente, comportamentos de alunos e do professor no trabalho de revisão.

Geralmente, as crianças sentem relutância em voltar a um texto que escreveram para o modificar. Têm consciência da discrepância entre o que pretenderam dizer e o que realmente conseguiram dizer nos seus textos, mas têm muita dificuldade em determinar onde e quais as alterações a fazer.

A esta dificuldade acresce o facto de, muitas vezes, os alunos não estarem de acordo com a análise das dificuldades feita pelos professores. Estes colocam-se sobretudo ao nível textual, enquanto aquelas se situam ao nível dos enunciados específicos em que sentiram mais dificuldades.

Na prática, quando lhes é pedido que revejam os seus escritos, operam mudanças de superfície textual: ortografia, caligrafia, vocabulário, pontuação, diferentemente de escritores proficientes (Fabre-Cols, 2002; Rocha, 1999). Tal compreende-se pela dificuldade das operações implicadas no trabalho de revisão, tais como “diagnosticar”, “comparar”, “introduzir a modificação adequada” (Flower, Hayes, 1987; Bracewell, 1983).

Contudo, estudos descritivos sustentam que as rasuras, os borrões, as hesitações, a escrita da mesma palavra ou expressão de maneiras diferentes no mesmo texto, demonstram atividade metalinguística e metadiscursiva por parte das crianças (Bartlett, 1982). Quando os alunos estão a rever um determinado texto, têm de voltar atrás para o olharem melhor, têm de se deixar envolver pelo que escreveram. Ao mesmo tempo, têm de tentar perceber como é que o seu escrito é percebido de fora, o que significa desempenhar o papel de leitor que tenta compreender alguma coisa que ainda não está muito clara na sua consciência. Também implica que falem com outros, oiçam outros acerca de como leem o que escreveram.

Rever e escrever constituem-se, assim, como complexos processos recursivos, dado que implicam planificação, escrita, leitura, eventualmente nova planificação e reescrita, sem que estes processos se sucedam segundo uma ordem pré-estabelecida. Importante é que, nas situações de produção escrita criadas na sala de aula, o professor contemple, especificamente, um tempo para a revisão como um estágio, um momento da produção.

Saber que pode rever liberta o escritor da preocupação de encontrar logo as melhores ideias e a melhor maneira de as organizar por escrito. Primeiramente, pode concentrar-se em gerar assunto, em conseguir um fluxo discursivo, em produzir alguma coisa, mesmo que imperfeita, para que possa trabalhá-la a seguir.

Os escritores mais inexperientes, tal como as crianças muito pequenas, tendem a parar no meio de cada frase, muito preocupados com a qualidade e correção da primeira escrita. Correm então o risco de ficar cada vez mais desligados do que querem dizer/escrever e de ficar bloqueados, porque interrompem a sequência discursiva.

Neste sentido, a atividade de revisão não deve ser solitária. Sozinho perante o seu texto, o aluno experimenta múltiplas dificuldades: pode não ser capaz de considerar a insuficiência do que escreveu; conseguindo identificar alguns erros, pode não ser capaz de os superar; pode desistir, porque perdeu a vontade e a confiança em comunicar por escrito.

A ajuda do professor, de um par, do coletivo deve consistir numa receção atenta e amigável do texto e na interpelação ao autor sobre o que quis significar. Este pode clarificar as dúvidas dos leitores ao mesmo tempo que altera ou aceita alterações no seu escrito.

A rotina de partilha dos textos e as interpelações ao autor que essa partilha pode desencadear fazem com que este esteja cada vez mais interessado em rever o significado do que já escreveu, procurando ser mais claro e mais eficaz junto de quem o lê.

Ao concentrar-se no conteúdo e ao interagir, a partir dele, com os outros, em trabalho oficial, o aluno-autor dissocia a *revisão* do *erro* e adquire uma visão mais lata e funcional do discurso escrito, ultrapassando o medo de errar que tantas crianças desenvolveram na escola, quer devido ao comportamento sancionatório do professor sobre escritos dos alunos, quer devido à insistência num ensino de partes descontínuas da língua e da análise gramatical, sob a forma de exercícios descontextualizados.

Não obstante, verifica-se que, em aulas de Língua, há ainda demasiado tempo ocupado com exercitações ao nível da frase e escasso tempo atribuído a um trabalho oficial de produção partilhada. Contudo, é neste que se pode instituir a produção escrita como atividade metalinguística e metadiscursiva (Olson, 1995).

Dar atenção explícita a características morfológicas, sintáticas e discursivas presentes em textos produzidos pelos alunos e fazer com que estes, a partir do seu ponto de vista de autores e das dúvidas postas pelos seus leitores, as reconheçam e aperfeiçoem é que pode aumentar a consciência de como a linguagem funciona. Tal contribui para fortalecer o controlo dos alunos sobre a sua própria escrita.

Os alunos têm, pois, de produzir muito, experimentar, ler os seus textos a outros, **sentir a necessidade de comunicar por escrito**. Para que estas atividades se desencadeiem, é necessário o contributo do professor na criação de ambientes favoráveis à produção escrita pelos alunos e ao seu melhoramento em situações de interação e de coconstrução.

Atividades para sessões de formação

Reflexão sobre práticas de revisão textual

1. Responder ao inquérito apresentado como ponto de partida para uma análise de práticas no domínio da revisão.
2. Comparar as respostas registadas pelos diferentes elementos do grupo.
3. Mobilizar a informação contida no ponto 3.2.3. do Guião de Implementação do Programa (Escrita) para aprofundar a reflexão sobre esta prática pedagógica.

Inquérito aos professores

0. Informações gerais (assinale a opção adequada).

Nível de ensino: ☐ 1º ciclo ☐ 2º ciclo ☐ 3º ciclo ☐ Secundário

1. Quando escreve textos pessoais, faz a revisão dos seus próprios escritos? Se sim, de que forma?
Descreva em traços gerais as suas práticas neste domínio.

2. Observe os seus alunos enquanto escrevem nas aulas:

2.1. Em que situações os alunos revêem espontaneamente os seus escritos?

2.1.1. Em termos concretos, como se processa esta operação?

2.1.2. Em que aspectos incide geralmente esta operação?

2.1.3. Em sua opinião, por que razão o fazem?

2.2. Tem alunos que não revêem espontaneamente os seus escritos? Em sua opinião por que razão não o fazem?

3. De uma maneira geral, estimula os seus alunos a fazerem a revisão dos respectivos textos?

3.1. ☐ Nunca ⇨ Porquê?

3.2. ☐ Sim: ⇨ ☐ frequentemente ☐ por vezes ☐ raramente

3.2.1. Porquê?

3.2.2. Em que momento?

3.2.3. Com que instruções?

3.2.4. Para que aspectos orienta de forma prioritária a atenção dos alunos?

Considere a lista abaixo para completar as duas respostas que se seguem:

- | | |
|---|--|
| 1. apresentação | 12. qualidade das ideias desenvolvidas no texto |
| 2. caligrafia | 13. coerência da estrutura global do texto |
| 3. pontuação | 14. respeito pelo objectivo de aprendizagem associado à produção |
| 4. ortografia de uso | 15. regras de funcionamento do tipo de escrito |
| 5. vocabulário | 16. encadeamento das ideias |
| 6. concordâncias, conjugação | 17. utilização dos pronomes |
| 7. sintaxe | 18. utilização de palavras de ligação |
| 8. repetições | 19. utilização dos tempos verbais |
| 9. estilo | 20. outros (a explicitar) |
| 10. utilização de substitutos | |
| 11. adequação do escrito às finalidades visadas | |

a. ⇨ Valorizo frequentemente os seguintes critérios, por ordem decrescente de importância: prioritariamente: nº __, de seguida: nº __, depois: nº __, finalmente: nº __ e nº __.

b. ⇨ Raramente considero os seguintes critérios: o mais raro: nº __, um pouco menos raro: nº __, menos raro: nº __, depois: nº __ e nº __.

4. Em caso afirmativo, quais são os impactos desse trabalho nos textos?

4.1. Na sua perspectiva?

4.2. Na perspectiva dos alunos?

5. Que constrangimentos pode implicar o desenvolvimento destas práticas em sala de aula?

Groupe EVA (1996). *De l'évaluation à la réécriture*, Paris, Hachette. (tradução)

Investigações recentes, que incidem sobre revisão de textos, apresentam melhores resultados de aprendizagem da língua na modalidade de trabalho de revisão a pares ou coletivamente, do que na revisão realizada individualmente.

Num estudo pioneiro com crianças portuguesas, Inácia Santana (2007) procurou conhecer processos de apropriação da metatextualidade por alunos de 3.º ano de escolaridade, através do trabalho de revisão dos seus próprios textos. Trabalhou num contexto comunicativo de aprendizagem da escrita, organizando a turma como uma comunidade de linguagem.

No final de um ano, todas as crianças evoluíram na conceção e nos procedimentos de revisão dos seus textos, tendo aquelas que trabalharam em díades, por comparação com crianças que trabalharam individualmente, apresentado melhores resultados quanto a uma maior consciência do processo de revisão.

Segundo a autora, confirmou-se, por um lado, a possibilidade de crianças muito novas se apropriarem de processos complexos de revisão de textos, e, por outro, a importância da interação social na reconstrução interna das suas representações.

A vivência de situações de cooperação em tarefas de revisão de textos significativos constituiu um poderoso “andaime” no percurso de aprendizagem das crianças. A quantidade de modificações que operaram nos seus textos aumentou significativamente do início para o final do ano, sendo novamente mais significativa nos alunos que trabalharam a pares.

As crianças com mais dificuldades na escrita e que trabalharam a pares demonstraram, no final do ano, mais competências metatextuais e metalinguísticas do que as que trabalharam sozinhas, sobretudo na capacidade de operar modificações de profundidade como as do nível semântico.

Importa relevar, uma vez mais, que a estes resultados não é alheio o contexto pedagógico onde se inscreveram. Dele fizeram parte, funcionando como aspetos catalisadores da função epistémica da escrita e essenciais para o seu desenvolvimento:

- *“a instituição de circuitos de comunicação dos textos dos alunos (sua divulgação na turma, na escola, no meio);*
- *a instituição de rituais de revisão de textos em colectivo;*
- *a reconstrução, com a turma, dos procedimentos e dos saberes construídos durante a revisão de textos em colectivo;*
- *a existência de vários espaços e tempos de diferenciação pedagógica;*
- *a realização, pelos alunos, de projectos entendidos como produtos culturais autênticos;*
- *a inscrição de todas estas componentes num sistema pedagógico sustentado na organização social das aprendizagens escolares, de forma cooperada com os alunos, num processo mediado pela escrita e regulado pelo grupo”.*

(Santana, 2007, p. 168)

Também para Miras (2000), a revisão como ação intencional com funções textuais é a fase da escrita mais geradora de aprendizagem. Trata-se de expor as crianças à complexidade do trabalho de escrita, vivendo processos negociados de revisão de textos, em que o autor e o seu leitor confrontam pontos de vista e desempenhos, procurando ambos mais legibilidade para os textos produzidos.

Pode concluir-se que a atividade de revisão mais profícua se integra numa nova concepção de retextualização distribuída do trabalho de texto. Só escrevendo reflexivamente se aprende a escrever, escrevendo continuamente (Niza, 2007).

Modos de Fazer

REVISÃO DE TEXTO COM ALUNOS DO 3.º CICLO

Na sequência de uma leitura comparativa dos contos “História de um Pintor Ambicioso”, de João Pinharanda, e “A ambição das Luas”, de José Jorge Letria, os alunos produziram diversos textos narrativos. Uma das alunas propôs-se escrever a continuação do conto de José Jorge Letria, relatando o que teria acontecido a uma das personagens após o castigo que lhe é atribuído no final da história.

Esta história foi objeto de trabalho no âmbito de uma rotina de aperfeiçoamento de texto em coletivo, realizada quinzenalmente, com base em escritos que podem ser selecionados por iniciativa do professor, em função das oportunidades de aprendizagem que apresentam, ou dos próprios autores, que oferecem um texto para ser trabalhado com os colegas. Esta segunda hipótese verifica-se sobretudo quando o professor consegue ajudar os alunos a perceberem que a interação com os leitores é determinante na produção de um discurso pessoal mais fluente, correto e organizado. Em qualquer dos casos, importa que se vão selecionando textos de diferentes alunos, de modo a que todos desempenhem diferentes papéis: o do leitor, que se posiciona criticamente em relação a um determinado texto, ou o do autor, que confronta as diferentes propostas de revisão com as suas próprias intenções comunicativas.

Versão inicial do texto:

1	Alguns anos depois um barco velho e todo partido com algumas pessoas
2	desembarcaram na ilha onde estava uma filha da lua. A ilha era muito gira
3	porque a lua que calhou ali também era muito bonita. A ilha tinha muitas
4	árvores, muito bonitas, muitas flores, tudo muito verde e bem tratado. As
5	personagens que iam naquele barco eram pessoas mandadas pela própria
6	terra irmã da lua que também foi mandada procurar pessoas conhecidas
7	para as encontrar.
8	Então eles encontraram aquela ilha e foram lá investigar, então investigaram
9	alguns dias e viram que tava tudo bem e que a lição ainda não tinha acabado
10	e foram em busca das outras luas que em princípio ainda estavam na mesma.
11	Mas depois quando se estavam a ir embora já estavam longe mas ainda viam
12	a ilha. Então derrepente começou tudo a iluminar-se e um grande barulho e
13	viram que vinham da ilha. E disseram, que coisa extraordinária. Então o que
14	se passava era que a lição que tinha sido dada as luas acabava naquela altura e
15	elas tinham a ver a transformação de ilha para lua outra vez. Elas ainda eram
16	jovens, e voltaram para ao pé da sua mãe e continuaram a tocar os seus
17	instrumentos e a sua vida como era de antes. O cometa apareceu outra vez e
18	fez-lhes a proposta, mas como elas já tinham aprendido a lição não aceitaram.

O texto pode ser projetado ou distribuído em fotocópia de modo a que todos os alunos acompanhem a leitura em voz alta, feita pelo autor ou pelo professor. Esta leitura permite que a turma se aperceba, desde logo, de algumas incorreções. Por exemplo, uma boa leitura pode permitir que se tome consciência da existência de erros de pontuação ou da necessidade de fazer parágrafos.

Seguiu-se a apreciação do texto em coletivo. Nesta etapa, o desafio consiste sempre em dar prioridade à explicitação de aspetos positivos e, num segundo momento, em identificar os aspetos a melhorar. Normalmente, os alunos começam por referir questões de ordem mais superficial, sobretudo do domínio da ortografia. Cabe ao professor ajudá-los a valorizarem questões mais complexas: a qualidade e clareza da informação mobilizada, a organização coerente do texto, as estratégias utilizadas para assegurar o interesse dos leitores. Cabe-lhe também a função de explicitar problemas que os alunos não tenham sido capazes de identificar.

É importante que estas apreciações sejam registadas por escrito, de modo a que se constituam como um guião do trabalho de revisão. É igualmente fundamental assegurar um compromisso entre a linguagem utilizada pelos alunos, correspondente ao estágio de desenvolvimento linguístico em que se encontram, e a metalinguagem progressivamente introduzida pelo professor. Trata-se de trabalhar na zona de desenvolvimento potencial dos alunos e, assim, assegurar uma mais eficaz apropriação do conhecimento.

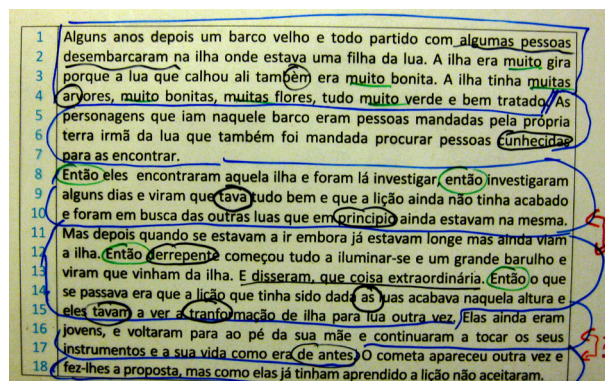
Comentários registados no quadro:

A nossa opinião

- *A história é interessante*
- *O final é coerente*
- *Falta informação ("o texto anda muito depressa"); "falta acção que provoque o interesse dos leitores"*
- *Há ideias que não são claras ("não se percebe o que as frases querem dizer")*
- *Há ideias incorrectas ("não se pode dizer que a filha da Lua estava na ilha porque a ilha e a filha da Lua são a mesma coisa")*
- *Há palavras repetidas*
- *Faltam parágrafos*
- *Falta pontuação*
- *As regras do diálogo não são respeitadas*
- *O diálogo aparece de forma muito forçada*
- *Há erros ortográficos*

As estratégias de revisão dependem das características do escrito selecionado e dos problemas a resolver. Nesta perspetiva, o professor deve conceber uma abordagem específica, que pode ser diferente de texto para texto. No caso do texto apresentado, a resolução dos problemas implicou a consideração de diversas etapas.

Antes de mais, foi pedido aos alunos que dividissem o texto em parágrafos, correspondentes a grandes unidades de sentido. Foram assinalados seis parágrafos e identificadas as passagens em que faltava informação para se perceber bem a sequência dos acontecimentos. Foram ainda assinalados os erros e as repetições que os alunos conseguiram identificar.



Considerou-se que o parágrafo inicial constituía um bom ponto de partida para a história, mas que os parágrafos seguintes não estavam devidamente organizados. Respeitou-se a ideia do autor do texto, isto é, o facto de a filha da Lua estar a ser posta à prova, mas definiu-se um esquema narrativo mais consistente: há uma tempestade → náufragos correm risco de vida → um dos náufragos morre e a filha da Lua fica com pena → a filha da Lua ajuda os náufragos.

Todas estas ideias foram muito discutidas. Para alguns alunos, a morte de um dos náufragos seria um acontecimento demasiado violento; para outros, só um facto extremo poderia levar a filha da Lua a uma alteração de mentalidade tão significativa. Concordou-se que um dos náufragos morreria. Alguém chamou, então, a atenção para um aspeto importante: o facto de alguém morrer daria uma imagem negativa da Terra, uma vez que fora ela a pôr a filha da Lua à prova. Decidiu-se que tudo não passaria de uma encenação. A ideia de a filha da Lua ser a responsável pelo salvamento dos náufragos mereceu um amplo consenso. Mas como poderia desempenhar esse papel estando transformada em ilha? Alguém sugeriu que ela tomasse a decisão de dar origem a uma gruta.

Relativamente ao final da história, considerou-se que a sequência dos acontecimentos não era suficientemente clara e que devia ser reformulada.

Finalmente, foram discutidas algumas propostas para suscitar um maior interesse por parte dos leitores. Uma aluna lembrou que o narrador do conto “História de um pintor ambicioso” se dirige diretamente aos leitores e que esse facto tinha sido apontado como uma forma de tornar a narrativa mais cativante. Outro aluno lembrou que a inclusão do diálogo daria alguma vivacidade à história. Discutiu-se a pertinência destas estratégias e escolheram-se as passagens em que a sua inclusão faria mais sentido.

À medida que o texto foi sendo escrito no quadro, procedeu-se à correção dos erros identificados e à supressão de algumas repetições. Neste domínio, registou-se uma discussão acerca da repetição da palavra “muito” no parágrafo inicial. O autor do texto argumentou que essa repetição fora utilizada intencionalmente, para valorizar as características da ilha, e a turma acabou por reconhecer que essa opção permitia obter o efeito pretendido.

É de salientar que o professor desempenha um papel decisivo em todo este trabalho: faz perguntas, aponta incoerências, clarifica os problemas a resolver e, sobretudo, anima a discussão a partir das observações feitas pelos alunos.

Versão final do texto:

Alguns anos depois, um barco velho e todo partido chegou a uma das ilhas que resultou da transformação das filhas da Lua. A ilha era muito bonita, tal como a Lua que lhe deu origem. Tinha árvores e flores muito bonitas e era tudo muito verde e bem tratado.

As pessoas desembarcaram na ilha. E vocês sabem o que é que os tripulantes do barco iam lá fazer? Eram pessoas enviadas pela Terra que, como sabem, é a irmã da Lua. Queriam ver se o castigo estava a funcionar, por isso é que iam disfarçados num barco velho, como se fossem náufragos.

A ilha era tão bonita que os tripulantes até se esqueceram da missão que lhes tinha sido dada.

– Que paisagem extraordinária! – exclamou um dos tripulantes.

– Por mim, ficava aqui o resto da vida – disse outro tripulante.

Estavam eles neste diálogo quando, de repente, se abateu uma tempestade sobre a ilha. Começou a chover torrencialmente. O vento era muito forte. Caíram árvores por todo o lado. Rolavam rochas pelos montes abaixo. Os caminhos ficaram destruídos e houve grandes inundações. Um dos tripulantes acabou por morrer esmagado por uma rocha.

Era tudo uma estratégia encenada pela Lua para pôr a filha à prova, mas esta não sabia.

Vendo tudo isto, a ilha teve pena dos tripulantes e como não queria que mais ninguém morresse, criou uma gruta para eles se poderem abrigar.

Quando a tempestade acabou, os tripulantes construíram uma jangada (obviamente o barco velho tinha ficado destruído). Já iam longe quando olharam para trás e viram a ilha desaparecer num clarão.

Na verdade, a ilha mostrou que tinha aprendido a lição e voltou a transformar-se em Lua.

A caminho do espaço, ainda encontrou novamente o cometa que lhe voltou a fazer a mesma proposta! Mas, desta vez, ela recusou. Preferiu voltar para junto da mãe e continuar a tocar os instrumentos musicais de que tanto gostava.

Finalmente, procedeu-se ao registo de conclusões numa secção específica dos cadernos dos alunos.

Exemplos de algumas das conclusões registadas:

QUANDO ESCRREVEMOS NARRATIVAS...

- *A organização da informação em diferentes parágrafos ajuda-nos a perceber a sequência dos acontecimentos.*
- *Num diálogo, devemos fazer parágrafo e utilizar um travessão antes da fala de cada personagem. Devemos diversificar os verbos introdutórios do relato do discurso (dizer, afirmar, exclamar, perguntar ...)*

Com efeito, sempre que procedem a um aperfeiçoamento de texto em coletivo, os alunos devem ser implicados numa reflexão sobre o trabalho realizado e no registo dos saberes (re)construídos. Mais do que entender esta atividade como pretexto para fazer sistematizações exaustivas de conteúdos, é fundamental que o professor apoie os alunos na formulação de conclusões decorrentes das discussões em que participaram. Trata-se de um importante momento de conceptualização dos saberes que progressivamente se vão desenvolvendo.

**EXEMPLOS DE OUTROS PROCESSOS E INSTRUMENTOS DE TRABALHO UTILIZADOS
COM ALUNOS DO 1.º CICLO**

<p align="center">O meu fim de semana</p> <p>Eu no fim de semana fui ao Colombo ver um prémio havia lá palhaços estava lá a Ana e o Leandro e o irmão do Leandro que se chama Jorginho que tem 4 anos eu gosto muito dele depois quando acabou os palhaços estavam a pedir chocolates depois saímos e fomos comer ao McDonalds com o Jorginho depois fomos para as casinhas e brincámos às mães e aos pais depois fomos embora.</p> <p align="right">Rita</p>	<p>Comentários / Perguntas:</p> <p>O texto é minúsculo.</p> <p>Eu acho que devia mudar "e depois".</p> <p>Rita olha lá tu dizes uma coisa não podes pontuar e falo de outra coisa</p> <hr/> <p>Propostas de reescrita:</p> <p>Devíamos mudar o título</p>
--	---

<p align="center">A gotinha</p> <p>Era uma vez uma gotinha chamada Margarida. Ela estava presa numa nuvem porque um bruxo que fazia engenhocas fez-lhe um feitiço para ela ficar presa numa nuvem.</p> <p>Bem, nem tudo era mau. Quando os amigos dela iam à nuvem, faziam corridas para ver quem chegava primeiro ao chão. Mas depois da corrida ela voltava para a nuvem. Todos os dias ela dizia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tirem-me daqui! Eu quero explorar o mundo, as coisas maravilhosas que há para ver e descobrir! <p>Um dia, os amigos dela foram à casa do bruxo que fazia engenhocas e disseram-lhe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tira o feitiço à nossa amiga! <p>E o bruxo respondeu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recusa-me! <p>Eles tentaram alguma coisa que servisse para o ameaçar. Procuraram... procuraram até que viram uma coisa que servia perfeitamente: uma máquina com o mecanismo à mostra.</p> <p>Eles ameaçaram:-</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se tu não tiras o feitiço à nossa amiga nós entramos no mecanismo desta máquina. <p>O bruxo respondeu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não me façam isso! Não o façam. Eu vou! Eu vou! <p>O bruxo foi à nuvem tirar o feitiço. Quando foi tirar o feitiço, disse estas palavras mágicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abracadabra! Abrakazum! <p>Desde esse dia, a gota pode ir para onde quisesse com os amigos.</p> <p align="right">Miguel</p>	<p>Aspectos positivos do texto:</p> <p>Eu acho que a história está bem feita. Eu gosto da história. Continua a fazer histórias grandes. A história está boa. Parabéns.</p> <hr/> <p>Aspectos a melhorar:</p> <p>A palavra bruxo está 5 vezes.</p> <p>A palavra nuvem está 5 vezes.</p> <hr/> <p>Propostas de reescrita:</p>
---	--

Cada aluno regista as suas apreciações antes de colaborar no aperfeiçoamento, em coletivo, do texto do colega.

Após o aperfeiçoamento do texto, os alunos são implicados em atividades que lhes permitem a tomada de consciência e a sistematização de conhecimentos gramaticais. As conclusões construídas com os alunos são registadas em cartazes ou outros suportes que ficam disponíveis para consulta em situações de trabalho seguintes.

→ Trabalho a partir do texto do Miguel

No texto, a palavra **maravilhosas** refere-se às coisas. Vimos que elas também podiam ser:

horríveis
fantásticas
extraordinárias

Estas palavras caracterizam as coisas – são **adjectivos**

Concluimos que **ADJECTIVOS** são as palavras que dizem como são as coisas, que mostram as qualidades e os defeitos.

A seguir, procurámos palavras para caracterizar o bruxo:

- horrível
- feio
- horripilante
- rugoso
- porco
- nojento
- mágico
- arrepiante
- bizarro
- mau
- violento

Vimos ainda que os sinónimos de:

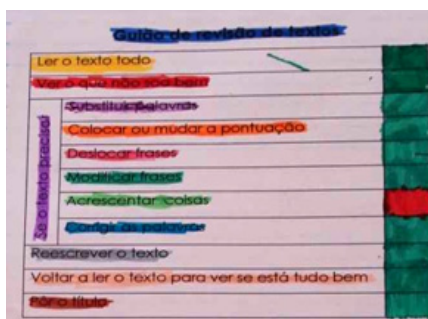
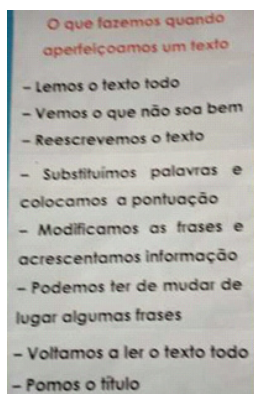
- bizarro – estranho; esquisito

e os antónimos de:

- violento – meiguinho
- feio – bonito

também são adjectivos

É também importante que os alunos tomem consciência das estratégias que desenvolvem, quer através da explicitação dos passos que seguem para reverem um texto, quer através da construção e utilização de guiões que orientem esse trabalho.



Os materiais apresentados foram produzidos pela docente Inácia Saa com os seus alunos.

Atividades para sessões de formação

Reflexão sobre práticas de revisão textual

1. Ler os textos que a seguir se apresentam⁵.
2. Caracterizar os saberes e as dificuldades manifestados pelos alunos em cada um dos textos, tendo em consideração:
 - os resultados esperados no domínio da escrita (no ciclo de ensino em que trabalha);
 - os descritores de desempenho nos domínios da escrita e do conhecimento explícito da língua (no ciclo de ensino em que trabalha).
3. Identificar em cada um deles as dificuldades/problemas que justificam uma intervenção prioritária.
4. Descrever propostas de trabalho pedagógico que visem o aperfeiçoamento das produções dos alunos (no ciclo de ensino em que trabalha):
 - explicitar as estratégias de trabalho a desenvolver;
 - referir os materiais a utilizar/construir.

Texto A

- É uma minha opinião, eu acho que as tecnologias não são perigosas, só é perigoso se os adolescentes não tiverem "cabeceira". Mas eu acho que as pessoas e adolescente deviam ter mais cuidado com aquilo que fazem na Internet, Mas mais os adolescentes tem de ter mais cuidado, não devem por fotos perigosas na Internet, Podem sempre fazer um foto mas mais nada. E não dar muita confiança as pessoas que não conhecemos e só falamos por Internet, Porque essas pessoas Podem ser traficantes ou violadores que fazem de tudo para ganhar dinheiro.

⁵ Estes textos podem ser substituídos por outros mais adequados ao ciclo de ensino em que os professores trabalham.

Texto B

As novas tecnologias são úteis para a comunicação entre as pessoas, mas têm que ser utilizadas conscientemente. Penso que as pessoas devem ter mais cuidado com as informações que revelam na internet e com as fotos que mandam nos telemóveis. Um amigo da minha mãe conhecia uma rapariga a quem meteram fotos e o número de telemóvel num site de prostituição e depois estavam sempre a ligar-lhe. Se utilizarmos a internet com consciência ela pode ser útil.

Texto C

Em relação às novas tecnologias, eu acho que não se deve deixar de as usar só porque há muitos perigos, mas não se deve usá-las de maneiras erradas. Por exemplo, por números de telemóvel morada, nome da escola, quantos anos tem, ~~em que ano~~ ~~está~~ ~~tem~~ não criar relações com pessoas que não conhecem e outras coisas, mas se ~~for~~ ~~for~~ ~~for~~ soubermos utilizar podemos fazer tudo o que ~~for~~ ~~for~~ ~~for~~ queremos.

Textos produzidos por alunos dos 6.º e 7.º anos a partir da leitura de um artigo sobre o Dia Europeu da Internet Segura

3.3. Papel do professor: redator, mediador, modelo

Os professores que ensinam a escrever devem incorporar na sua prática pedagógica as competências que têm de desenvolver nos seus alunos.

Quem escreve tem, entre muitos outros procedimentos, de pensar o enunciado daquilo que quer comunicar como destinado a ser lido e não ouvido; tem de se colocar no lugar do leitor; tem de questionar as suas próprias evidências e rever o texto escrito em função do acerto entre o que quis escrever/dizer e aquilo que efetivamente escreveu/disse.

Ora o professor não pode funcionar como alguém que pede estes comportamentos aos alunos, socorrendo-se de instruções e de ordens, ficando de fora como um “capataz” que espera o resultado para o classificar. O trabalho de desenvolvimento da linguagem escrita não está neste modo de funcionamento, como o professor muito bem sabe. E não adianta dizer que o aluno *não sabe escrever*, porque é à escola e aos seus professores que compete a iniciação e o desenvolvimento na linguagem escrita.

A iniciação pode realizar-se em qualquer etapa da vida, como demonstram as práticas de alfabetização com adultos, muitas vezes até já na designada terceira idade. O desenvolvimento, que é cultural e interativo, acontece ao longo da vida e nunca se pode dar por terminado.

Assim, o professor tem de produzir com os alunos, perante os alunos, aquilo que lhes pede para executarem. Deve experimentar e fazer experimentar múltiplas operações de planificação que assentam na análise da situação de comunicação, na inventariação dos conteúdos do texto, na planificação para a textualização.

Deve, igualmente, praticar, em todos os momentos da produção, as operações indispensáveis de releitura e de reescrita que materializam a revisão: lendo o texto como se não o conhecesse, questionando o que escreveu, experimentando outros modos de formular o que quer significar, comparando os efeitos obtidos com o que se propunha como projeto de texto.

Quando começou a trabalhar o desenvolvimento da linguagem escrita, Atwell (1988) refere que não sabia que os alunos não podiam ser os únicos a aprender na aula, cabendo, também, essa tarefa aos professores. Refere ainda que o senso comum, as boas intenções e os melhores programas de escrita do mundo não chegam.

E cita um relatório de D. Graves de 1975:

“É inteiramente legítimo estudar o funcionamento das crianças, rever a investigação e os livros de referência acerca da escrita, ensinar as crianças, estar completamente informado acerca dos seus processos de aprender e de escrever. Se não estruturarmos os nossos ambientes de trabalho para nos libertarmos para uma efectiva observação e participação em todas as fases do processo de escrita, estaremos condenados a repetir indefinidamente os mesmos erros de ensino”
(p. 29).

Para além de autor, o professor deve assumir-se como um interlocutor dos seus alunos: um interlocutor que reconhece que quem escreve é o autor do texto; um interlocutor a quem cabe ouvir ler, ouvir as perplexidades, as dúvidas, as certezas enunciadas pelos alunos acerca daquilo que querem escrever ou acerca do que já escreveram, de modo a criar-se um espaço de interação que confere à escrita o poder do diálogo, da troca de ideias ou da sua descoberta (Staton, 1987).

Neste sentido, trabalhar no desenvolvimento e na aprendizagem da linguagem oral e escrita pode ser uma atividade que suscita prazer e desenvolve a capacidade de se procurar e de encontrar a palavra certa, a expressão o mais adequada possível, e não (apenas) uma tarefa de imposição/aceitação de regras. Dado que toda a atividade de escrever é experimental, não se sabe o que realmente funciona até se ter experimentado. A imperfeição é normal, se for encarada como um instrumento de aprendizagem que aponta para um caminho de obtenção de sucesso.

Quando o professor apresentar sugestões, não deve apresentar apenas uma, mas várias alternativas. Se o aluno for redirecionado para o seu trabalho através de várias hipóteses, pode continuar a escrever focalizado naquilo que entende ser o melhor caminho.

Compete ao professor interessar-se e preocupar-se com aquilo que na realização do esboço pelos alunos contribui para o desenvolvimento destes como escritores (alunos que, em linguagem metafórica, funcionam como aprendizes de atletas a ser acompanhados por um treinador). Importante é que possa deixar de se dizer que os professores estão sempre interessados naquilo que o aluno **já escreveu** e não naquilo que o aluno **está a escrever**.

Os elogios ou as críticas generalizadas não funcionam como ajudas efetivas: *“As ideias estão criativas, muito poéticas, mas não muito originais”; “Pobre de ideias e mal escrito para um aluno do 7.º ano”; “Dário, não sei o que te vai acontecer se continuas a escrever com tantos erros!”*

Quem escreve precisa de referências a situações concretas ou de exemplos: *“Afinal está aqui um belo assunto! E dizias tu que não tinhas nada para contar! Deves procurar agora no centro de recursos informações mais rigorosas sobre esta época”; “Podes hierarquizar os argumentos que apresentas”.*

Os alunos que escrevem bem não podem ser esquecidos. A preocupação em ajudar os que têm dificuldades não deve impedir o professor de interagir com os melhores, motivando-os, exigindo e possibilitando que vão cada vez mais longe na aventura da produção escrita.

O professor deve mesmo, desafiar estes alunos a colaborar empaticamente na ajuda às dificuldades de escrita de colegas. Conseguirão com esse trabalho desenvolver a capacidade de resolução de problemas que toda a escrita comporta.

Em suma, o professor não pode deixar de ser um agente da produção escrita, um autor. Compete-lhe escrever sempre, com os alunos, perante os alunos e para os alunos, constituindo-se o seu texto como mais um modelo que desafia,

permanentemente, o grupo de alunos – pelos circuitos comunicativos que cria e alimenta e pela mediação que estabelece – para a constituição de efetivas comunidades de linguagem, onde cada um tem direito à sua voz, quer oral, quer escrita.

E essa “voz” tem de ser permanentemente reforçada pela leitura da escrita quotidiana, da imprensa, dos autores literários, das múltiplas e interpelantes vozes que compõem o universo dialógico que habitamos.

Referências bibliográficas

- Agamben, G. (2007). *Bartleby, Escrita da Potência*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Allal, L., Mottier Lopez *et al.* (2005). "Whole Class and Peer-interaction in an activity of writing and revision". In Triantafilia Kostouli (Ed.). *Writing in Context(s)*. New York: Springer.
- Atwell, N. (1998). *In the Middle. New understandings about Writing, Reading and Learning*. Portsmouth, NH: Boynton Cook.
- Bartlett, E. J. (1982). "Learning to Revise: Some Component Processes". In Nystrand, M. (ed). *What Writers Know - The Language, Process, and Structure of Written Discourse*. Orlando: Academic Press, pp. 345-363.
- Bazerman, C., & Prior, P. (Eds.) (2004). *What writing does and how it does it: An introduction to analyze texts and textual practices*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beaugrande, R. (1984). *Text production*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Bellés, M. R. (1995). "Evaluación escolar de la escritura inicial". *Infancia y Aprendizaje*, n.º 30, pp.19-38.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). "Composing and Writing". In R. Beard (Ed.). *Teaching Literacy: balancing perspectives*. London: Hodder & Stoughton.
- Besnier, N. (1995). *Reading, emotion, and authority*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calkins, L. (2002). *A Arte de Ensinar a Escrever*. Porto Alegre: Artmed.
- Cardinet, J. (1988). *Pour apprecier le travail des élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Ed. Graó.
- Clanché, P. (1988). *L'enfant écrivain*. Paris: Le Centurion.
- Colello, S. G. (2007). *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Ed. Paz e Terra.
- Crouse, P. & Davey, M. (1989). "Collaborative learning: Insights from our children". In *Language Arts*, 66 (7), pp. 756-766.
- Elbow, P. & Belanoff, P. (1995). *A Community of Writers*. New York: McGraw-Hill.

- Emig, J. (1971). "The composing processes of twelfth-graders". In *Research Report n.º 13*. Urbana, ILL: National Council of Teachers of English.
- Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Fayol, M. & Chanquoy, L. (1991). "Étude de l'utilisation des signes de ponctuation et des connecteurs chez des enfants (8-10 ans) et des adultes". *Pratiques n.º 70*, pp.107-124.
- Fellow, N. J. (1994). "A window into thinking: Using student writing to understand conceptual change in science learning". *Journal of Research in Science Teaching*, 31, pp. 985-1002.
- Fitzgerald, J. (1987). "Research on revision in writing". *Review of Educational Research*, 57, pp. 481-506.
- Foster, D. (1992). *A primer for Writing Teachers. Theories, Theorists, Issues, Problems*. Heineman Portsmouth, NH: Boynton Cook.
- Frederiksen, C. H. & Dominic, J. F. (1981). "Perspectives on the activity of writing". In C. H. Frederiksen, & J. F. Dominic (Eds.). *Writing: The Nature, Development and Teaching of Written Communication* (vol. 2). New York: Erlbaum.
- Graves, Donald (1975). "The Child, the Writing Process and the Role of the Professional". In *The Writing Processes of Students*. Buffalo: State University of New York.
- Groupe EVA (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. Paris: Hachette.
- Hand, B., Prain, V. & Wallace, C. (2002). "Influences of writing tasks on students' answers to recall and higher-level test questions". *Research in Science Education*, 32, pp.19-34.
- Hayes, J., Flower, L. et al. (1987). "Cognitive Process in revision". In Rosenberg, S. (Ed). *Advances in applied psycholinguistics*, vol. 2. *Reading, writing and language processing*. New York: Cambridge University Press, pp. 176-240.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Her Majesty's Inspectorate, (2002). *The National Literacy Strategy: The first four years 1998-2002*. London: Office for Standards in Education.
- Jolibert, J. (1989). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris: Hachette.
- Keys, C. W. (2000). "Investigating the thinking processes of eighth grade writers during the composition of a scientific laboratory report". *Journal of Research in Science Teaching*, 37 (7), pp. 676-690.

- Kintsch, W. (1977). *Memory and Cognition*. New York: Wiley Ed.
- Kress, G. (2000). "Escrever e aprender a escrever". In Olson, D. R., Torrance N., *Educação e Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Locke, D. (1992). *Science as writing*. New Haven: Yale University Press.
- Lumbelli, L., Paoletti, G. & Frausin, T. (1999). "Improving the ability to detect comprehension problems: From revising to writing". *Learning and Instruction*, 9, pp.143-166.
- Martin, J. R. (1989). *Factual writing: Exploring and challenging social reality*. London: Oxford University Press.
- Mason, L. (1998). "Sharing cognition to construct scientific knowledge in school context: The role of oral and written discourse". *Instructional Science*, 26 (5), pp.359-389.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: ME, DGIDC.
- Miras, M. (2000). "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe". *Infancia y aprendizaje*, 89, pp. 56-80.
- NCTE, Commission on Composition (1984). "Teaching Composition: A Position Statement". *College English*, 46, October.
- Niza, S. (2005). "A Escola e o poder discriminatório da escrita". In *A Língua Portuguesa: presente e futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 107-127.
- Niza, S. (2007). Prefácio. In Santana, I. *A Aprendizagem da Escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Olson, D. & Torrance, N. (1995). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática S. A.
- Olson, D. R. (1998). "A escrita e a mente". In Wertsch, J. et al. *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ong, W. J. (1982). *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. Londres: Methuen & Co. Ltd.
- Palmer, B., Hafner, M. & Sharp M. (1994). *Developing Cultural Literacy through the Writing Process*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Pennac, D. (1992). "Écrire est un échange". *Le Monde de L'Education*, n.º 196, pp. 36-37.
- Pereira, M.L. (2000). *Escrever em Português*. Porto: ASA.

- Perera, K. (1986). *Children's Writing and Reading. Analysing Classroom Language*. New York: Basil Blackwell.
- Pontecorvo, C. (coord.) (2003). *Manual de psicología de la educación*. Madrid: Ed. Popular.
- Reichler-Béguelin, M. J. (1988). *Écrire en Français*. Neuchatel, Paris: Delachaux & Niestlé.
- Rijlaarsdam, G., Bergh, H. & Couzijn, M. (Eds.) (2005). *Effective Learning and Teaching of Writing. A Handbook of Writing in Education*. NY: Kluwer Academic Publisher.
- Rocha, G. (1999). *A apropriação das habilidades textuais pela criança*. São Paulo: Papirus.
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Schneuwly, B. (1987). "Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky". *European Journal of Psychology of Education*. 4, pp. 5-16.
- Schoonbroodt, M. F. (1993). *Analyse d'erreurs à partir d'un corpus de copies d'élèves de l'enseignement secondaire. Norme et point de vue de l'apprenant*. Louvain-la-Neuve: UCL (Document du DIFR 21).
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Smolka, A. L. (1988). *A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo*. Campinas: Cortez Editora.
- Spinillo, A. & Pratt C. (2005). "Sociocultural differences in children's genre knowledge". In T. Kostouli (Eds.). *Writing in context(s)*. N.Y.: Springer.
- Staton, J. (1987). "The power of responding in Dialogue Journals". In T. Fulwiler (Ed.). *The Journal Book*. Portsmouth, NH: Boynton Cook.
- Torrance, M. (1996). "Is writing expertise like other kinds of expertise?". In G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh, & M. Couzijn (Eds). *Studies in writing: Vol.1. Theories, Models and Methodology in Writing Research*. Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 3-9.

Vernon, S., Alvarado, M. & Zermeño P. (2004). "Rewriting to Introduce Punctuation in the Second Grade: A Didactic Approach". In Rijlaarsdam, G., Bergh, H. Couzijn, M. (Eds.). *Effective Learning and Teaching of Writing. A Handbook of Writing in Education*. NY: Kluwer Academic Publishers, pp. 47-58.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.

Zemelman, S. & Daniels, H. (1988). *A Community of Writers*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Zoellner, R. (1969). "Talk-Write: A Behavioral Pedagogy for Composition". *College English* 30, n.º 4, pp. 267-320.

Parte II

1. Propostas para o desenvolvimento da linguagem escrita

Nesta segunda parte do Guia de Implementação do Programa, apresentam-se algumas atividades que visam o desenvolvimento da produção escrita, privilegiando o princípio da progressão entre ciclos. Trata-se de um conjunto de exemplos que pretende ilustrar, ainda que de forma não exaustiva, algumas formas de operacionalizar as propostas programáticas.

Por questões de ordem prática, optou-se por uma organização das atividades em função dos diferentes gêneros/tipologias textuais previstos no Programa. Trata-se, no entanto, de uma opção que deve ser perspectivada no quadro de importantes pressupostos quanto ao desenvolvimento da escrita:

- a importância de desencadear situações de escrita frequentes, integradas em projetos e circuitos comunicativos que garantam a realização de aprendizagens exigentes e que assegurem o sentido social das produções dos alunos. Neste sentido, trata-se não tanto de pensar em *atividades interessantes* para dar visibilidade ao trabalho pedagógico, mas de criar dinâmicas de trabalho desafiantes e estruturadas, que impliquem um efetivo envolvimento dos alunos e a construção de produtos culturais autênticos;
- o entendimento de que a categorização dos escritos e a sistematização das suas características não deve constituir um ponto de partida para o trabalho; antes decorre da tomada de consciência de que os diferentes escritos, produzidos em múltiplos contextos, correspondem a diferentes intencionalidades e finalidades;
- a necessidade de garantir, em cada ano letivo, a produção de múltiplos textos de uma mesma tipologia, dado que só a experimentação frequente de um determinado tipo de escrito, diversificando os contextos e os enfoques de trabalho, poderá assegurar o progressivo desenvolvimento das competências previstas no Programa;
- a necessidade de analisar os escritos sob diferentes perspetivas: ora na sua especificidade, ora através da comparação com outros tipos de texto;
- a necessidade de entender os momentos de planificação, textualização e revisão de forma dinâmica e interativa, em função da especificidade das tarefas e das necessidades concretas dos alunos.

Na organização de cada uma das propostas, apresenta-se uma determinada sequência de atividades. Importa, contudo, referir que não se trata da única opção possível, cabendo ao professor tomar as decisões mais adequadas a cada contexto.

É também de salientar que a utilização de guiões de trabalho, por si só, não permite resolver todos os desafios e dificuldades que se colocam aos alunos no momento da produção escrita. É fundamental que o professor observe, acompanhe e apoie a produção dos alunos, privilegiando as dinâmicas de trabalho em que estes possam interagir entre si, com o professor, com outros textos, com os contextos.

1.1. Escrever para Contar/Narrar

1.1.1. - Proposta para o 1.º ciclo (2.º Ano)

Apresentação da atividade

Desde muito cedo, os alunos contactam com textos narrativos, quer seja no modo oral, quer seja no modo escrito. Produzem também textos narrativos livremente, sem terem sistematizado conhecimentos sobre a estrutura da narrativa e as suas principais componentes.

Através do diálogo com o professor, importa que os alunos comecem a tomar consciência de que o texto narrativo apresenta um conjunto de características específicas, nomeadamente um determinado contexto espaço-temporal que enquadra a interação entre as personagens e uma sequência de acontecimentos singulares que atraem os leitores.

Com esta proposta, pretende-se que os alunos adquiram conhecimentos simples sobre a narrativa, se apropriem da sua estrutura global e façam um trabalho específico sobre as introduções das histórias. Para concretizar este trabalho, é fundamental rentabilizar os recursos existentes na sala de aula e na escola, nomeadamente o espaço da leitura e a biblioteca.

Esta opção permite uma interação significativa entre a leitura e a escrita. Não se trata, neste caso, de escrever um texto à maneira do texto que foi lido, mas de encontrar nos textos que se leem ideias e recursos verbais facilitadores da produção escrita.

Descritores de desempenho

Escrever para construir e expressar conhecimento(s)

- . Planificar pequenos textos em colaboração com o professor.
- . Redigir os textos:
 - de acordo com o plano previamente elaborado em colaboração com o professor;
 - respeitando as convenções gráficas e ortográficas e de pontuação;
 - evitando repetições.
- . Utilizar material de apoio à produção escrita.
- . Escrever pequenas narrativas.
- . Rever os textos, com o apoio do professor.
 - identificar erros;
 - acrescentar, apagar, substituir informação;
 - reescrever o texto.
- . Cuidar da apresentação final dos textos.

Conteúdos

Para realizar esta atividade, pressupõe-se que os alunos mobilizem e desenvolvam conhecimentos sobre:

- texto narrativo;
- título;
- introdução, desenvolvimento e conclusão;
- personagens, espaço, tempo, ação;
- maiúsculas e minúsculas;
- parágrafos;
- sinais de pontuação (vírgula, ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois pontos).

Sequência de atividades

Exemplificação do trabalho a realizar

Nesta etapa é importante construir com os alunos listas de conectores discursivos, de famílias de palavras, de sinónimos, de antónimos, de palavras e de expressões para começar e acabar histórias e para caracterizar personagens e espaços. Esse material deve estar disponível para ajudar os alunos a resolver problemas que possam surgir durante todo o processo de escrita.

Leitura do conto *O caldo de pedra*

Sugere-se a análise da estrutura de um conto tradicional, pelo facto de ser um texto pouco extenso e de apresentar um esquema narrativo claramente demarcado, servindo, deste modo, como eixo organizador da atividade que se pretende realizar - escrita de um texto narrativo.

Previamente, o professor altera a sequência do texto. De seguida, pede aos alunos que leiam o texto, para que constatem que o mesmo se encontra desorganizado. Ao organizarem o conto, os alunos tomam consciência de que uma narrativa, de uma maneira geral, é constituída por uma situação inicial, pelo desenvolvimento da ação e por uma situação final.

Ao responderem a algumas questões sobre a narrativa, apercebem-se também de algumas informações que o texto deve apresentar para que o leitor compreenda o que se passa na história. Trata-se uma estratégia muito simples, a partir da qual os alunos se vão apropriando de elementos fundamentais do funcionamento do texto narrativo.

Esta apropriação é complementada pela leitura de outras histórias, nas quais os alunos contactam com variadas formas de organizar uma narrativa. No exemplo apresentado, optou-se por conduzir a atenção dos alunos para as expressões utilizadas no início das histórias. Noutras situações, caberá ao professor determinar outros enfoques (expressões para organizar sequência dos acontecimentos, para concluir histórias, espaços, personagens...).

1. Lê o texto que se segue: *O caldo de pedra*

O Frade satisfeito comeu e lambeu o beijo!

Então o frade, que estava a cair de fome, disse:

- Vou ver se faço um caldinho de pedra.

E pegou numa pequena pedra do chão, sacudiu-lhe a terra e pôs-se a olhar para ela a ver se era boa para fazer caldo. A dona da casa desconfiada, começou a rir e diz o frade:

- Então nunca comeram caldo de pedra? Só lhes digo que é uma coisa muito boa.

De seguida, foi pedindo ao lavrador, um bocadinho de carne, umas batatinhas, umas couves, chouriço, umas pedrinhas de sal e até um pouco de azeite. Temperou, provou... e depois de ferver a sopa ficou deliciosa.

Era uma vez um frade gordinho que andava no peditório. Chegou a uma quinta e bateu à porta de um lavrador, mas não lhe quiseram aí dar nada.

Tradicional

2. O texto que leste não faz sentido. Recorta-o pelas respetivas cores e organiza-o sequencialmente de modo a formares uma história.



3. Relê a primeira parte do texto e sublinha:
- a vermelho, a resposta à pergunta “Quando?”
 - a verde, a resposta à pergunta “Quem?”
 - a castanho, a resposta à pergunta “Onde?”
4. Como percebeste, esta história começa por “Era uma vez ...” e apresenta um conjunto de informações importantes logo no 1.º parágrafo.

Consulta outras histórias no espaço da leitura ou na biblioteca e pesquisa formas diferentes de iniciar histórias. Preenche o quadro seguinte com os diferentes inícios de histórias e sublinha a que mais te agradar.

História	Início
“Quem está aí?”, de Luísa Ducla Soares	Era noite...

5. Do quadro seguinte, seleciona uma personagem e um espaço. Vais registando as tuas escolhas no esquema orientador (anexo 1).

Personagem (Quem?)	Gigante	Menina	Bruxa
	Gnomo	Fada	Cão
	...		
Espaço (Onde?)	Castelo	Deserto	Floresta
	Gruta	Casa	Mar
	...		

Começar uma história

Os alunos, nesta fase, aprendem a reconhecer como se estrutura uma narrativa; no entanto, o professor não deve ensinar tudo de uma vez. Inicialmente, sugere-se a escrita coletiva de uma introdução ou introduções, possibilitando a apresentação de propostas, confronto de pareceres e a procura de alternativas, com vista à tomada de decisões conjuntas.

Noutras circunstâncias, poder-se-ia incidir mais sobre o modo como a ação se desenvolve a partir dos problemas/conflitos e respetiva resolução, ou sobre o modo como a narrativa termina.

Depois de todos os alunos terem escrito a introdução para os respetivos textos, seria importante partilharem o que escreveram com a turma.

Esta leitura conjunta das diferentes introduções permite que os alunos identifiquem aspetos a melhorar e, simultaneamente, alarguem o repertório de hipóteses quanto à escrita de uma introdução.

6. Depois de teres escolhido a personagem, o lugar e quando se vai desenvolver a tua história, escreve uma introdução.

7. Lê a tua introdução à turma e recolhe sugestões para o melhoramento da mesma.

Completar a história

Tendo-se já feito um trabalho sobre a estrutura global da narrativa e um trabalho mais detalhado sobre a escrita da introdução, importa, agora, que os alunos possam completar as suas histórias seguindo apenas algumas indicações muito simples.

Para realizar esta atividade é importante que os alunos disponham de material de apoio, nomeadamente listas de conectores discursivos, de família de palavras, de sinónimos, antónimos, de palavras e expressões para começar e acabar histórias e para caracterizar personagens e espaços.

É de salientar que estes materiais são listas em aberto que os alunos podem ir completando à medida que vão fazendo novas descobertas.

8. Selecciona agora as informações necessárias para continuares e concluiras a tua história. Vai registando as tuas escolhas no esquema orientador (anexo 1)
- Escolhe, do quadro seguinte, um problema/conflicto para a tua personagem.

Problemas / conflitos	perdeu-se
	foi raptada
	perdeu a coroa
	deixou de fazer feitiços
	...

9. Para resolver o problema/conflicto, tens de encontrar uma solução. Escolhe a que mais te agrada.

Resolução do problemas / conflitos	Uma poção mágica
	Um sábio
	Um pássaro voador
	Uma velhinha simpática
	...

10. Escolhe um final para a tua história tendo em conta o seguinte quadro:

Situação Final	Viveram felizes para sempre
	Ficaram muito amigos
	Organizaram uma grande festa
	Partiram para uma viagem
	...

11. Com a ajuda de todas as informações registadas no esquema orientador, completa a tua história.

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Revisão da história

Propõe-se que se proceda ao aperfeiçoamento coletivo de um dos textos. Este trabalho deve ser feito em estreita cooperação com o professor.

O texto poderá ser escrito no quadro ou projetado, sendo analisados aspetos como a correção formal, a ortografia, a pontuação. Com o auxílio do esquema orientador, os alunos poderão também verificar se seguiram a estrutura da narrativa. Os restantes textos serão revistos e aperfeiçoados a pares, seguindo a metodologia anterior com a supervisão do professor.

Esta atividade de revisão dos textos constitui também um momento ideal para a tomada de consciência de novas descobertas, a acrescentar aos materiais de apoio anteriormente referidos.

Divulgação dos escritos produzidos

Com os textos produzidos poder-se-á construir um livro, incluindo ilustrações feitas pelos alunos, para ser lido nas salas do jardim de infância e nas turmas do 1.º ano, de modo a que sintam o seu trabalho valorizado. Esta é também uma forma de levar os alunos a experimentarem outras situações de produção textual, através das quais o gosto pela escrita se vá desenvolvendo.

(anexo 1)
Esquema Orientador

Introdução	Situação inicial	Quem?
		Onde?
		Quando?

Desenvolvimento	Problemas/conflitos	
	Resolução dos problemas/ conflitos	

Conclusão	Situação Final	
-----------	----------------	--

1.1.2. - Proposta para o 1.º ciclo (3.º / 4.º ano)

Apresentação da atividade

Com esta atividade, pretende-se que os alunos escrevam um texto narrativo, aprofundando conhecimento sobre a sua estrutura e componentes, fomentando o raciocínio dedutivo, a análise de ações, a antecipação de acontecimentos e das respetivas consequências e a apreciação valorativa do texto.

Esta proposta assenta em dois momentos fundamentais. Por um lado, propõe-se um diálogo inicial com os alunos sobre os contos de fadas, as bruxas e os heróis que conhecem. Este diálogo alimenta o imaginário e reaviva o conhecimento sobre a produção de narrativas.

Por outro lado, é contemplada a leitura de um texto de autor. Este confronto com um texto modelar permite que os alunos acedam a exemplos que podem mobilizar aquando do aperfeiçoamento daquilo que escreveram inicialmente.

Descritores de desempenho

Escrever para aprender a construir e expressar conhecimentos

- Planificar textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos.
- Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados.
- Construir narrativas, no plano do real ou da ficção, obedecendo à sua estrutura...
- Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento:
 - identificar erros;
 - acrescentar, apagar, substituir;
 - condensar, reordenar, reconfigurar;
 - reescrever o texto.
- Cuidar da apresentação final dos textos.

Conteúdos

Para realizar esta atividade, pressupõe-se que os alunos mobilizem e desenvolvam conhecimentos sobre componentes e estrutura da narrativa:

- planificação de textos;
- texto narrativo;
- componentes da narrativa – personagens (principal, secundária(s), espaço, tempo e ação;
- estrutura da narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão);
- espaço, margem, período, parágrafo;
- pontuação e sinais auxiliares de escrita;
- ortografia.

Sequência de atividades

Ponto de partida (criação de um contexto)

Esta atividade poderá ser iniciada com um diálogo coletivo sobre histórias já lidas ou ouvidas pelos alunos, as suas personagens, o tempo, o espaço e a ação. Podem ser exploradas oralmente diferentes possibilidades da estrutura da narrativa. Este diálogo com os alunos permite explorar e destrinçar variadas histórias quanto aos elementos mais importantes para a construção da narrativa: a situação inicial, personagem principal, tempo e espaço, os problema/conflitos, a personagem que atrapalha, a que ajuda, a resolução desses problemas/conflitos, a situação final.

1. Observa as personagens e escolhe aquela de que mais gostares para fazer parte da tua história.



Produção da primeira versão da história

Nesta etapa do trabalho, é dada aos alunos a oportunidade de revelarem o que sabem, de acordo com as suas experiências, assim como a sua própria relação com a escrita de textos narrativos. Pretende-se que os alunos não se sintam constrangidos a seguir um determinado modelo. Os alunos deverão ter acesso a materiais de apoio (listas de palavras, dicionários, livros de histórias, histórias escritas por outros meninos,...) durante todo o processo de escrita.

2. Escreve agora a tua história sobre a personagem que escolheste. Não te esqueças de lhe dar um título.

Leitura de um excerto do conto *A Fada Oriana*

Após a leitura em voz alta de alguns dos textos produzidos, todos os colegas são chamados a apreciar os escritos e a darem a sua opinião em diversos planos, nomeadamente nos planos ortográfico e sintático e quanto à organização da própria narrativa: se a história tem uma sequência lógica, quais as palavras que demonstram essa sequência, como foi feita a caracterização das personagens.

O professor poderá fazer o registo destas apreciações no quadro, para que os alunos as possam passar para os cadernos diários, de modo a tornar possível a sua mobilização aquando da reescrita dos textos. Seguidamente, passa-se à leitura de um excerto do conto *A Fada Oriana*. Segue-se um diálogo coletivo e o preenchimento de um esquema orientador.

Dar-se-á uma particular atenção ao processo de caracterização de uma das personagens, identificando nomeadamente as suas ações, os seus pensamentos, os seus sentimentos, o seu aspeto físico. Registam-se os dados decorrentes dessa análise e reflete-se sobre os efeitos alcançados através de uma caracterização mais pormenorizada das personagens.

Com este trabalho explícito sobre uma narrativa, pretende-se que os alunos aprofundem os seus conhecimentos no domínio da narrativa e os possam mobilizar na reescrita das primeiras versões dos textos que acabaram de produzir, bem como na produção de textos futuros.

3. Lê a história que se segue.

A Fada Oriana

Era uma velha muito velha que vivia numa casa velhíssima. E dentro da casa só havia trapos, móveis partidos e louça rachada. Oriana espreitou pela janela que não tinha vidro. A velha estava arrumar a casa e enquanto trabalhava falava sozinha, dizendo:

– Que negra vida, que negra vida! Estou velha como o tempo e ainda preciso de trabalhar. E não tenho filho nem filha que me ajude. Se não fossem as fadas que seria de mim?

«Quando eu era pequena brincava na floresta e os animais, as folhas e as flores brincavam comigo. A minha mãe penteava os meus cabelos e punha uma fita a dançar no meu vestido. Agora, se não fossem as fadas, que seria de mim?

Quando eu era nova ria o dia todo. Nos bailes dançava sempre sem parar. Tinha muito mais do que cem amigas. Agora sou velha, não tenho ninguém. Se não fossem as fadas que seria de mim?

Quando eu era nova tinha namorados que me diziam que eu era linda e me atiravam cravos quando passava. Agora os garotos correm atrás de mim, chamam-me “velha”, “velha” e atiram-me pedras. Se não fossem as fadas que seria de mim?

Quando eu era nova tinha um palácio, vestidos de seda,aios e lacaio. Agora estou velha e não tenho nada. Se não fossem as fadas que seria de mim?»

Oriana ouvia esta lamentação todas as manhãs e todas as manhãs ficava triste, cheia de pena da velha, tão curvada, tão enrugada e tão sozinha, que passava os dias inteiros a resmungar e a suspirar.

As fadas só se mostram às crianças, aos animais, às árvores e às flores. Por isso a velha nunca via Oriana; mas, embora não a visse, sabia que ela estava ali, pronta a ajudá-la.

Depois de ter varrido a casa, a velha acendeu o lume e pôs a água a ferver. Abriu a lata do café e disse:

– Não tenho café.

Oriana tocou com a sua varinha de condão na lata e a lata encheu-se de café.

A velha fez o café e depois pegou na caneca de leite e disse:

– Não tenho leite.

Oriana tocou com a sua varinha de condão na caneca e a caneca encheu-se de leite.

A velha pegou no açucareiro e disse:

– Não tenho açúcar.

Oriana tocou com a varinha de condão no açucareiro e o açucareiro encheu-se de açúcar.

A velha abriu a gaveta do pão e disse:

– Não tenho pão.

Oriana tocou com a varinha de condão na gaveta e dentro da gaveta apareceu um pão com manteiga.

A velha pegou no pão e disse:

– Se não fossem as fadas que seria de mim!

– Oriana, ouvindo-a, sorriu.

Sophia de Mello Breyner Andresen,
A Fada Oriana, Ed. Figueirinhas, 2000

4. Preenche o esquema orientador tendo em conta a história da Fada Oriana.

Título do texto _____

Autora _____

Introdução	Situação Inicial (personagens, tempo, espaço)	
------------	---	--

Desenvolvimento	Problemas/conflitos	
	Quem vai atrapalhar	
	Quem vai ajudar	
	Resolução dos problemas/ conflitos	

Conclusão	Situação Final	
-----------	----------------	--

5. Uma das personagens é uma velha muito velha. Preenche o quadro sobre essa personagem.

Aspeto físico	
Ações	
Pensamentos	
Sentimentos	

Reescrita da história

Nesta fase, os alunos retomam o texto que produziram inicialmente. Para facilitar o aperfeiçoamento dessas primeiras versões, propõe-se que preencham um novo esquema orientador, mas desta vez sobre os seus próprios textos. Nesse sentido, o professor deverá distribuir o esquema e o quadro de caracterização de personagens, em branco, nos quais os alunos registrarão a informação que já constava da primeira versão do texto e acrescentarão aquela que não tinham inicialmente incluído. Este trabalho poderá ser feito a pares, numa interação aluno/aluno, contribuindo para o desenvolvimento da cooperação e do sentido crítico. Sugere-se a disponibilização aos alunos de um quadro de palavras e expressões.

Ligar Temporalmente	Encadeamento	(Rutura) acontecimento	Oposição/ Contraste
Naquele momento... No dia seguinte... Um dia... De seguida... ...	Em primeiro lugar Depois Em seguida Finalmente ...	De repente Subitamente Inesperadamente ...	Pelo contrário Neste caso Todavia Apesar de Por outro lado Embora ...
Concluir	Ligar Espacialmente	Explicitar/ Clarificar	Consequência
Em conclusão Concluindo Finalmente Em consequência Finalmente Para finalizar Em síntese ...	À frente Atrás Ao lado de Sobre ...	Isto é Quer dizer Por outras palavras Então Ou seja Assim ...	Por isso Portanto Daí Em consequência ...
Causa	Exemplificar	Apresentar gostos e preferências	
Porque Visto que... ...	Assim Por exemplo ...	Prefiro Gosto muito de ...	

- Reescreve o texto integrando as novas ideias que registaste no esquema orientador e no quadro de caracterização de personagens.

Divulgação dos escritos produzidos

É desejável que os textos sejam escritos tendo em conta leitores reais. Acredita-se que tal condição tem uma implicação direta na qualidade do que será produzido, uma vez que os alunos têm de tomar decisões sobre o que vão dizer, considerando os destinatários dos escritos e as finalidades visadas. Os textos poderão ser ilustrados para fazerem parte de uma coletânea de histórias a oferecer à biblioteca da escola/ agrupamento, onde poderão ser lidos por outros alunos.

1.1.3. – Proposta para o 2.º ciclo

Apresentação da atividade

Ao longo do 1.º ciclo, os alunos terão escrito muitas histórias, no plano do real ou no plano da ficção, mobilizando conhecimentos acerca das principais categorias da narrativa. No âmbito dessas múltiplas experiências organizaram sequências de acontecimentos, situaram esses acontecimentos no tempo e no espaço, caracterizaram espaços e personagens.

Com esta proposta, pretende-se que os alunos produzam textos com uma estrutura narrativa mais complexa e que experimentem novos mecanismos de coerência textual. Simultaneamente, procura-se apoiar os alunos no desenvolvimento de processos de caracterização dos ambientes e das personagens.

De acordo com o perfil da turma, cabe ao professor decidir se a proposta de trabalho será realizada individualmente ou a pares. Considera-se, no entanto, que a atividade final deve ser feita em interação com toda a turma. Os múltiplos olhares sobre os textos produzidos serão importantes a dois níveis: os autores poderão recolher mais sugestões quanto aos aspetos a melhorar; a turma contactará com um número alargado de histórias escritas a partir de uma mesma imagem, percebendo melhor que cada escolha implica diferentes consequências na estrutura das narrativas produzidas.

No sentido de diversificar a proposta apresentada, poder-se-á também optar por dividir a turma em grupos e distribuir uma imagem diferente a cada conjunto de alunos. É certo que nunca seria possível proceder à leitura de todos os textos produzidos pela turma mas, desta forma, poder-se-á evitar uma eventual monotonia decorrente da leitura de vários textos produzidos a partir de uma única imagem.

Neste caso, é fundamental fazer uma escolha criteriosa das imagens, assegurando que as mesmas permitam facilmente identificar os contextos, as personagens e as situações que estas protagonizam.

Descritores de desempenho

Escrever para construir e expressar conhecimento(s)

- Fazer um plano, esboço prévio ou guião do texto:
 - selecionar conteúdos;
 - organizar e hierarquizar a informação.
- Redigir o texto:
 - articular as diferentes partes planificadas;
 - construir os dispositivos de encadeamento (crono)lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido;
 - dar ao texto a estrutura compositiva e o formato adequados.
- Rever o texto, aplicando procedimentos de reformulação:
 - acrescentar, apagar, substituir;
 - condensar, reordenar, reconfigurar.

Conteúdos

Para realizar esta atividade, pressupõe-se que os alunos mobilizem e desenvolvam conhecimentos sobre componentes e estrutura da narrativa e sobre aspetos de coesão textual:

- categorias da narrativa (espaço, tempo, personagens, ação);
- desenvolvimento da ação (apresentação do(s) problema(s), do conflito, das complicações e sua resolução);
- caracterização dos espaços e das personagens;
- marcadores discursivos/conectores relevantes para expressar a sequência dos acontecimentos.

Sequência de atividade

Planificação e produção de um primeiro texto a partir de uma imagem

Aquando da leitura das aventuras de Robinson Crusoé, os alunos manifestaram uma grande empatia relativamente à figura do náufrago. Sugeriu-se, então, a produção de narrativas sobre essa temática, partindo, nomeadamente, de imagens e textos recolhidos pelos alunos.

Quando a produção de textos é feita a partir de uma imagem, os alunos podem limitar-se a fazer uma descrição da situação retratada ou a utilizar um único detalhe observado como pretexto para a elaboração de uma história pessoal. Nesta proposta, pretende-se que a observação da imagem assegure a resposta a um conjunto de questões importantes para a produção do texto: que situação é retratada, quem a protagoniza, em que contexto ocorre. Esta reflexão pode ser feita autonomamente pelos alunos a partir das indicações apresentadas num guião de trabalho ou conduzida em coletivo pelo professor. Em qualquer dos casos, a reflexão decorrente destas questões, sobretudo se for registada por escrito, constitui uma importante etapa da atividade, durante a qual se formulam hipóteses e se antecipa o texto a produzir.

1. Na imagem que se segue, o naufrago adota um comportamento que não é muito habitual. Em que circunstâncias terá vindo parar à ilha? Quem estará no barco que se vê ao longe? Por que razão não quererá o naufrago ser visto? Qual terá sido o desfecho desta aventura?

Reflete sobre estas questões e escreve uma história que permita entender o comportamento do naufrago.



Planificação e produção da segunda versão do texto

Com o preenchimento da tabela que abaixo se apresenta, os alunos podem, em simultâneo, rever o texto já produzido e planificar a versão final da história. Caso se tenha optado por produções individuais, é importante que esta etapa do trabalho seja feita a pares. O olhar de um colega ajudará os autores a distanciarem-se do texto e a perceberem se efetivamente explicitaram no texto aquilo em que pensaram e que queriam escrever.

As questões incluídas no segundo ponto desta etapa visam um enriquecimento da história inicialmente produzida. Pretende-se que os alunos caracterizem mais detalhadamente os ambientes e que, progressivamente, a ação seja narrada de forma menos linear, permitindo o surgimento de personagens que hesitam, que têm sonhos e dificuldades, que experimentam várias alternativas para concretizarem os seus projetos.

2. Lê o teu texto e preenche o quadro que se segue para verificares se incluístes as informações necessárias para se perceber o que aconteceu.

Quem é o náufrago? Onde vivia?	
Por que razão fez uma viagem de barco?	
Em que circunstâncias aconteceu o naufrágio?	
O que o levou a esconder-se?	
O que aconteceu no final?	

3. Se as informações que incluístes na tua história te permitiram responder a todas as questões, escreveste certamente um bom texto. Mas podes tornar a história ainda mais interessante para os leitores. Reflete sobre as questões que se seguem.

- Como era a vida do homem antes do naufrágio? Que hábitos tinha? Como se vestia?
- A ideia de fazer uma viagem de barco surgiu logo no início da história? Que outras alternativas poderia o homem ter explorado antes? E que resultados tiveram?
- E depois do naufrágio? Como era a ilha onde foi parar? Como passou a ser a vida dele na ilha?
- Depois de avistar o barco, qual foi a primeira reação do náufrago? Alcançou imediatamente os seus objetivos? Que obstáculos dificultaram os seus planos? O que fez para tentar resolver a situação? A situação teve o desfecho esperado?

4. Para não te esqueceres de nenhuma informação, preenche o esquema com as informações mais importantes sobre a aventura do náufrago.

Dados sobre a vida do homem antes do naufrágio

Problema que surgiu na sua vida

O que fez para resolver o problema (primeira tentativa)

Razões pelas quais não teve sucesso

Razões para fazer a viagem de barco (segunda tentativa)

Circunstâncias em que ocorreu o naufrágio

Características da vida na ilha

Reação inicial quando viu um barco; problema que entretanto surgiu

Modo como resolveu o problema (circunstâncias em que decidiu esconder-se)

Desfecho da aventura

5. Reescreve o texto integrando as novas ideias que registaste.

Apresentação e revisão dos textos produzidos

Propõe-se que os alunos leiam as duas versões das histórias à turma e que as comparem, referindo o que foi acrescentado e discutindo qual das versões pode suscitar maior interesse por parte dos leitores.

É também importante que a turma se pronuncie quanto à qualidade das histórias produzidas e que apresente propostas de alteração, supressão ou acrescentamento, tendo em vista o aperfeiçoamento dos textos. Aquando desta apreciação, os autores devem registar as propostas apresentadas, de modo a que não se percam as conclusões decorrentes da discussão realizada em coletivo.

Desta atividade resultará um conjunto de textos e de sugestões de melhoramento. Esses recursos poderão ser utilizados por cada um dos alunos, individualmente, ou no âmbito de uma rotina de aperfeiçoamento de texto em coletivo. Neste último caso, toda a turma será implicada na negociação das propostas que melhor permitem concretizar as intenções dos autores.

1.1.4. – Proposta para o 3.º ciclo

Apresentação da atividade

Com esta proposta, pretende-se que os alunos produzam novas versões de contos tradicionais. Pode tratar-se de uma reescrita dos textos - alterando a situação inicial, a relação entre as personagens, o rumo dos acontecimentos, o desfecho da história, os efeitos visados - ou da escrita de uma versão atualizada dos acontecimentos narrados. Neste último caso, será necessário pensar que personagens, situações, ambientes, problemas, soluções ilustrariam na atualidade a *lição* que nos é transmitida pelo conto.

São diversas as razões que justificam a opção pelos contos tradicionais. Por um lado, a atividade proposta exige a compreensão de textos integrais. Os contos tradicionais são normalmente textos pouco extensos, cujo enredo os alunos muitas vezes já conhecem, por terem ouvido contar ou lido versões da história narrada. Este facto facilita o trabalho prévio de apropriação do texto. Por outro lado, os contos tradicionais apresentam normalmente um esquema narrativo bem demarcado. Este aspeto é fundamental para identificar elementos essenciais da história, cuja mobilização é determinante para se alcançarem os objetivos visados.

Nesta proposta, o trabalho decorre em interação dialógica: as diferentes tarefas são discutidas e realizadas a pares; os textos circulam na turma para serem apreciados e melhorados; a divulgação dos textos implica que os autores tenham em consideração a audiência visada.

Dependendo das características da turma, o professor poderá optar por envolver toda a turma na reescrita de um mesmo conto tradicional ou por distribuir diferentes contos a cada par de alunos. No sentido de se garantir um trabalho mais produtivo, aconselha-se, no entanto, uma opção mista, ou seja, que sejam trabalhados vários contos tradicionais em simultâneo, mas que cada conto seja reescrito por mais do que um par de alunos. Esta alternativa permite uma tomada de consciência da diversidade dos textos, mas também de que cada texto é passível de múltiplas reescritas.

Depois de aperfeiçoados, é importante integrar as várias versões produzidas pelos alunos em pequenas antologias que poderão ser partilhadas com outras turmas ou oferecidas ao Centro de Recursos da Escola.

Descritores de desempenho

Escrever para construir e expressar conhecimento(s)

- Utilizar, com autonomia, estratégias de preparação e de planificação da escrita de textos.
- Selecionar tipos e formatos de textos adequados a intencionalidades e contextos específicos:
 - narrativos (reais ou ficcionais).
- Redigir textos coerentes, selecionando registos e recursos verbais adequados:
 - ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista 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;
 - diversificar o vocabulário e as estruturas utilizadas nos textos, com recurso ao português-padrão.

Escrever em termos pessoais e criativos

- Explorar a criação de novas configurações textuais, mobilizando a reflexão sobre os textos e sobre as suas especificidades.

Conteúdos

Para realizar esta atividade, pressupõe-se que os alunos mobilizem e desenvolvam conhecimentos sobre o texto narrativo e sobre aspetos de coesão textual:

- plano do texto;
- sequência narrativa: situação inicial, complicação, ação/peripécias, resolução, situação final, moral;
- categorias da narrativa: espaço, tempo, personagens, ação, narrador;
- processos de caracterização das personagens;
- coerência textual;
- marcadores discursivos/conectores relevantes para expressar a sequência dos acontecimentos;
- normas básicas de coesão temporo-aspectual.

Sequência de atividades

Ponto de partida para o trabalho (criação de um contexto)

Sugere-se a leitura de um conto tradicional em coletivo, durante a qual se assegura a identificação da sequência narrativa e se promove a reflexão sobre informações passíveis de alterações significativas. No caso de o professor dispor de reescritas de contos tradicionais, resultantes, por exemplo, da realização da mesma atividade com outras turmas, será também importante proceder a uma leitura contrastiva da versão original do texto e de uma ou várias dessas versões, desencadeando a identificação das alterações introduzidas. Simultaneamente, podem ser exploradas oralmente outras possibilidades de reescrita. Neste caso, importa que o professor apoie os alunos na reflexão sobre as consequências que cada opção teria no desenvolvimento da narrativa, de modo a assegurar a coerência do texto. A realização desta atividade em coletivo, de forma cooperada, possibilita uma melhor compreensão da proposta de trabalho, bem como o acesso a um conjunto de exemplos que facilitará a produção escrita dos alunos.

Nesta proposta, optou-se, intencionalmente, por um conto que envolve alguma violência. Por um lado, é fundamental envolver os alunos numa reflexão sobre uma realidade tão presente nos contos tradicionais. Por outro lado, quanto mais marcante for o ambiente retratado no conto, mais facilmente se poderá desenvolver uma perspetiva contrastante.

1. Lê o conto que se segue.

O Conde encantado

Uma avó tinha uma neta a quem queria muito mal, e um dia disse-lhe que a havia de queimar em vida e mandou-a buscar lenha para aquecer o forno. A menina foi, muito triste, e em vez de apanhar a lenha foi caminhando, caminhando, até que avistou um palácio; aproximou-se dele e bateu; depois apareceu um conde e perguntou-lhe o que ela queria. A menina respondeu que ia ver se a queria para criada e o conde respondeu que sim.

Vivia a menina muito feliz no palácio, até que um dia ele lhe disse que se sentia muito doente e por isso que ia para casa de sua mãe para se tratar; que de vez em quando a viria visitar, mas que era preciso que ela pusesse na janela uma bacia com água para ele se lavar e uma toalha para se limpar; e recomendou muito à menina que não chegasse à janela porque podia passar algum homem da terra dela e ir dizer à avó que a tinha visto.

A menina punha a toalha todos os dias na janela e o conde vinha transformado em passarinho; lavava-se na água e entrava em casa, aparecendo à menina já transformado outra vez em homem.

Um dia a menina ficou mais um bocado à janela e nisto passou um homem da terra dela, viu-a e foi contar à avó da menina que a tinha visto e que ela tinha na janela uma bacia com água e uma toalha.

Então a avó disse ao homem que fosse ele deitar no fundo da bacia uma roda de navalhas bem afiadas, mas que a neta não percebesse. Foi o homem lá pôr as navalhas e, quando o passarinho se foi lavar na água, cortou-se todo nas navalhas e limpou-se à toalha deixando-a toda ensanguentada; depois foi-se embora sem aparecer à menina.

Passaram-se muitos dias sem a menina ter notícia do conde e, como ela visse a roda das navalhas na bacia e o sangue na toalha, andava muito triste por se lembrar que o conde teria morrido. Finalmente, o conde mandou por um criado dizer à menina que estava muito doente e que era preciso que ela o fosse ver, mas que levasse uns fígados de rolas, para com eles o curar.

Partiu a menina sozinha por esses caminhos, pois a casa da mãe do conde ficava muito longe daqueles sítios; quando anoiteceu, deitou-se debaixo de uma árvore, esperando que aparecesse alguma rola para lhe tirar os fígados. Quando amanheceu, já a menina tinha apanhado algumas e depois foi pedir a um pastor que lhe ensinasse o caminho para o palácio da mãe do conde.

Chegada ali, pisou os fígados das rolas em um almofariz e começou a tratar o conde com eles, de forma que em pouco tempo já ele estava bom. Então o conde disse à mãe que queria casar com a menina. Só ela tinha feito com que acabasse o seu encanto, pois nenhuma outra pessoa tinha conseguido arranjar os fígados de rolas para o curar.

Casaram e tiveram muita fortuna.

Conto tradicional

Antecipação do texto a ser produzido

Nesta etapa, importa que os alunos se apropriem do conto tradicional que vão reescrever, de modo a perceberem que a simples alteração de um pormenor (o número de personagens, o tamanho da casa, a cor do vestuário...), por si só, não é suficiente para concretizarem a tarefa de forma satisfatória. O preenchimento da grelha que a seguir se apresenta permite que os alunos identifiquem os elementos mais significativos na transformação pretendida e que explicitem o tipo de reescrita que pretendem realizar. Esta estratégia de mediação é fundamental para que se consigam descolar da versão original, evitando uma reescrita demasiado superficial.

Por outro lado, é fundamental que esta leitura contemple apenas os aspetos indispensáveis à concretização da atividade proposta. O que se propõe é uma atividade de leitura que constitua, simultaneamente, uma antecipação do texto que vai ser produzido. Evitam-se, assim, interpretações minuciosas que acabarão por desviar o foco do trabalho e que de pouco servirão aquando da produção escrita.

A planificação do texto é frequentemente desvalorizada pelos alunos, porque entendida como uma exigência meramente formal, que consiste no preenchimento de um esquema genérico elaborado pelo professor. Nesta proposta, o preenchimento de uma grelha construída especificamente para a tarefa apresenta-se como uma atividade fundamental para a concretização do trabalho. É de salientar que os itens da grelha a preencher pelos alunos devem ser selecionados de acordo com a especificidade de cada texto.

2. Antes de reescreveres o conto tradicional que leste, reflete com o teu colega sobre algumas informações importantes.

- 2.1. Comecem por assinalar o tipo de transformação que pretendem desenvolver:

- escrever uma versão diferente da história (manter a estrutura do conto, mas adaptando-o a outros ambientes, outras personagens, outros problemas, outros ensinamentos); ☐
- escrever uma versão atualizada da história (manter a moralidade do conto, mas adaptando-o à atualidade); ☐
- conjugar as duas opções anteriores. ☐

2.2. Preencham agora o quadro que se segue:

	No conto tradicional...		No conto que vais escrever...
Personagens	Quem são as personagens?	➔	Que outras personagens podem protagonizar a história ou que personagens têm a mesma função na actualidade?
	Que características têm as personagens?	➔	Que características têm essas personagens?
Ambiente	Em que ambiente se passa a história?	➔	Em que outro ambiente se poderia passar a história ou que ambiente pode ser equivalente na actualidade?
Ação	O que acontece com as personagens? Que problema têm?	➔	Que outros acontecimentos e problemas poderiam ser contados ou que acontecimentos e problemas podem ser equivalentes na actualidade?
	Que objectivo querem elas alcançar?	➔	Que outros objectivos poderiam existir ou que objectivos podem ser equivalentes na actualidade?
	Que obstáculos têm de superar?	➔	Que outros obstáculos poderiam existir ou que obstáculos podem ser equivalentes na actualidade?
Final	Que tipo de final tem a história?	➔	Que tipo de final terá a história?
Moral da história	Que lição nos transmite a história?	➔	Que lição se pretende transmitir?

Produção da história

Antes de iniciar a produção do texto, é fundamental proceder-se à análise dos dados registados por cada grupo, apreciando a coerência das propostas de reescrita e a sua adequação à finalidade visada. Embora o professor desempenhe um importante papel nesta tarefa, importa que este não seja o único interlocutor de todos os alunos. Permitir que todos se assumam como autores que defendem as suas propostas e como interlocutores atentos que se pronunciam sobre as propostas dos colegas garante a multiplicação de pontos de vista e de sugestões de aperfeiçoamento. No decurso da produção, o professor terá de ajustar a sua intervenção às necessidades dos alunos: um controlo excessivo pode inibir ou condicionar o desenvolvimento das opções tomadas; uma ausência de resposta a obstáculos específicos pode comprometer a realização da atividade.

3. Com base nas informações que registaram, escrevam agora a vossa versão da história. Não se esqueçam de assinalar a opção que selecionaram:

- escrever uma versão diferente da história
- escrever uma versão atualizada da história
- conjugar as duas opções anteriores

Apreciação e aperfeiçoamento dos textos produzidos

Dada a natureza da atividade solicitada aos alunos, é importante que a revisão incida sobre questões relativas à adequação comunicativa e à coerência textual. Nesse sentido, propõe-se um conjunto de questões a partir das quais os alunos começarão por analisar o modo como construíram e organizaram a narrativa e os efeitos que essas opções lhes permitem alcançar junto dos leitores.

Para que a leitura seja mais atenta e exigente, pede-se que os alunos identifiquem quer os aspetos mais positivos, quer aqueles que necessitam de ser revistos. Propõe-se também que procedam ao registo de propostas concretas para aperfeiçoamento do texto. Os alunos são, assim, implicados na discussão e testagem de hipóteses que lhes permitem mobilizar e aprofundar conhecimentos linguísticos e discursivo-textuais. Sempre que necessário, o professor deve mediar esta discussão, posicionando-se quanto à validade dessas hipóteses e explicando por que razões são ou não ajustadas.

4. Com a ajuda de um outro par, releiam agora o vosso texto de modo a identificarem os aspetos apreciados de forma mais positiva e os aspetos que podem ser melhorados. Discutam alternativas para resolver os problemas identificados. Orientem a vossa discussão a partir das seguintes questões:

- A história foi escrita de maneira a interessar os leitores? O início dá vontade de ler a história? O final é suficientemente interessante para ficar na memória de quem a ler?
- Foram incluídas as informações necessárias para os leitores perceberem o que se passa, mas sem se perderem em pormenores desnecessários?
- Os diferentes momentos da história foram devidamente organizados (por ordem cronológica ou outra que permita criar um efeito de surpresa)?
- Foram incluídos elementos suficientes para recriar o ambiente e para alcançar os efeitos pretendidos?
- As personagens foram caracterizadas de modo a que os leitores as vejam com simpatia ou com antipatia?
- O diálogo e as atitudes das personagens permitem concretizar o que acontece na história?
- Foram feitos parágrafos para organizar os diferentes momentos da história?
- Os tempos verbais utilizados permitem mostrar a sequência dos acontecimentos?
- O vocabulário utilizado é adequado ao tipo de história que inventaste?
- As regras do diálogo foram respeitadas?
- Os sinais de pontuação são adequados?
- Foi utilizado o corretor ortográfico do computador ou o dicionário para fazer a revisão do texto?

5. Registem as conclusões a que chegaram:

Aspetos apreciados de forma mais positiva	Aspetos a melhorar	Sugestões para resolver os problemas identificados

6. Reescrevam o vosso texto com base nas sugestões registadas.

Divulgação dos escritos produzidos

Partindo do princípio de que vários pares de alunos reescreveram um mesmo conto tradicional, pode optar-se pela organização de pequenas antologias, constituídas pela versão original e pelo conjunto das várias versões entretanto produzidas. A organização dessas antologias pode assentar em outros critérios a definir com os alunos, a partir da análise do conteúdo dos textos (narrativas com animais, narrativas com finais felizes, narrativas humorísticas, ...).

Poder-se-á pedir aos alunos que escrevam outros textos a incluir nessas antologias (textos introdutórios que descrevam e expliquem o trabalho realizado; textos de opinião sobre as histórias produzidas pelos colegas; pequenos comentários realçando as diferenças e os traços comuns identificados nos textos, ...). Deste modo, o desenvolvimento da linguagem escrita é assegurado por uma dinâmica de trabalho em que os textos produzidos pelos alunos desencadeiam sucessivas atividades de leitura e novas situações de produção textual.

1.2 Escrever para expor informação

1.2.1. - Proposta para o 1.º ciclo

Apresentação da atividade

À medida que crescem, os alunos contactam progressivamente com uma multiplicidade de realidades que lhes despertam curiosidade e que podem desencadear a necessidade de produzir diferentes tipos de texto.

A produção de textos expositivos oferece aos alunos a oportunidade de pesquisarem, selecionarem e organizarem a informação, contribuindo para uma melhor compreensão do mundo que os rodeia.

Com esta proposta, pretende-se que os alunos produzam um texto expositivo com a finalidade de transmitir informação sobre as instituições da sua terra. Procurar-se-á que os escritos produzidos correspondam à estrutura própria deste tipo de texto, assegurando a hierarquização da informação e seguindo uma sequência lógica.

Esta atividade pressupõe a organização de grupos de trabalho e a definição das diferentes tarefas de cada elemento, contribuindo, deste modo, para a responsabilização individual por um projeto coletivo, bem como para uma interação positiva e coesa dentro do grupo. Supõe igualmente uma escrita colaborativa através de um debate de ideias e perspetivas sobre o texto, que resultará num produto final mais rico e diversificado.

É importante o apoio do professor para que se possa assegurar a coerência de uma produção textual que implica a seleção e organização de informações e a mobilização de múltiplos conhecimentos, quer no que respeita ao conteúdo, quer no que se refere à sua organização e à utilização de conectores adequados. Só assim os alunos serão capazes de saber lidar, de forma eficaz, com a informação recolhida.

Descritores de desempenho

Escrever para construir e expressar conhecimento(s)

- Planificar textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos:
 - recolher a informação em diferentes suportes;
 - organizar a informação.
- Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados.
- Elaborar um texto informativo-expositivo - relativo a uma experiência/ observação de um fenómeno, uma viagem, desenvolvimento de um tema...
- Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento:
 - identificar erros;
 - acrescentar, apagar, substituir;
 - condensar, reordenar, reconfigurar;
 - reescrever o texto.
- Cuidar da apresentação final dos textos.

Conteúdos

Para realizar esta atividade, pressupõe-se que os alunos mobilizem e desenvolvam conhecimentos sobre:

- planificação de textos;
- seleção e organização da informação;
- texto expositivo: facto, explicação, exemplos; introdução desenvolvimento, conclusão;
- parágrafos;
- pontuação e sinais auxiliares de escrita;
- ortografia.

Sequência de atividades

Exemplificação do trabalho a realizar

Com a leitura de um texto expositivo escrito por outros alunos, pretende-se identificar a natureza das informações que podem fazer parte de um texto expositivo. Para facilitar esta tarefa, preencher-se-á uma grelha que apresenta um conjunto de questões. Através da realização deste trabalho, espera-se que os alunos se apercebam de que um texto expositivo apresenta um conjunto de informações organizadas de forma lógica.

1. Lê o texto sobre o Museu do Pão.

Museu do Pão

O Museu do pão foi aberto ao público no dia 26 de Setembro de 2002. Ele foi instalado em Seia e já recebeu por volta de 14.000 visitantes.

O Museu do Pão é um complexo museológico privado onde se exibem e preservam as tradições, história e arte do pão português.

Em mais de 3.500m² o visitante encontra uma gama de actividades pedagógicas e de lazer.

Através de quatro salas expositivas e de vários outros espaços o museu do pão dá-nos a conhecer os antigos saberes e sabores da terra portuguesa.

Há pessoas que vêm de propósito para vir visitar o Museu do Pão de Seia.

O Museu do Pão tem um comboio de três carruagens para transportar os visitantes.

No Museu do Pão existem várias salas: uma sala infantil, uma sala do ciclo do pão, restaurante, bar, biblioteca, loja artesanal, padaria, oficina.

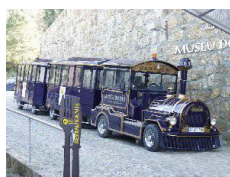
Na sala infantil há: um moinho, um celeiro, uma padaria, uma ribeira subterrânea e robôs. Na sala do ciclo podemos ver como se faz o pão. No restaurante come-se do melhor pão feito pelos cozinheiros e padeiros. No bar há um piano e é onde se situa a biblioteca. Na biblioteca há livros do ciclo do Pão desde o tempo dos reis. Na loja artesanal podemos encontrar móveis antigos e também bolos de várias formas e sabores. Na padaria há materiais para fazer o pão português, as bolas e broas.

Na oficina, os grupos das escolas fazem molduras e outras coisas com massa.

O MUSEU DO PÃO é muito útil para as pessoas saberem qual a origem do pão e como ele aparece todos os dias nas nossas refeições.



Museu do pão



Comboio



Pão



Museu do Pão - Seia

Este trabalho foi realizado pelos seguintes alunos do 4.º Ano da Turma C da E.B. 1 de Seia:

Filipa Daniel, Joana Filipa, Ana Filipa, Carina Isabel, Liliana Leal e Ana Isabel

(Texto adaptado com base em informação disponível em linha no dia 9 de Novembro de 2009, in www.eb1-seia-n1.rcts.pt/museu_do_pao.htm)

2. Preencham a grelha com as informações que retiraram do texto.

Qual o nome da instituição?	
Em que ano foi fundada?	
Onde se localiza?	
Com que objetivos foi criada?	
Que população serve a instituição?	
O que se pode fazer na instituição?	

Organização do trabalho a realizar

Para preparar a escrita de um primeiro texto expositivo, sugere-se ao professor que projete o mapa da localidade com as instituições existentes. Cada grupo escolhe uma das instituições sobre a qual irá escrever um primeiro texto. Esta é uma atividade que pressupõe a organização de grupos de trabalho e a definição das tarefas de cada elemento do grupo.

Nesta fase inicial, será solicitado a cada grupo que produza um primeiro texto com base nas informações que possui acerca da instituição selecionada. Para facilitar a escrita do primeiro texto, propõe-se que preencham um quadro, de maneira a organizar o trabalho sobre a instituição escolhida.

3. É interessante conhecer a história de algumas instituições, em especial daquelas a que estamos mais ligados. Há diferentes formas de ficarmos a conhecê-las melhor: podemos consultar documentos que estejam guardados nos seus arquivos, em jornais, revistas, na Internet... ou realizar entrevistas a pessoas mais idosas ou que estejam a trabalhar na instituição.

3.1. Comecem por registar aquilo que já sabem sobre a instituição.

Qual o nome da instituição?	
Em que ano foi fundada?	
Onde se localiza?	
Com que objetivos foi criada?	
A quem se destina?	
O que se pode fazer na instituição?	

3.2. Registrem agora aquilo que precisam ainda de saber.

O que quero pesquisar ou confirmar?	Quem posso entrevistar para recolher mais informação?	Que perguntas vou colocar para obter essas informações?

Desenvolvimento do trabalho

Na proposta aqui apresentada, prevê-se a realização de uma entrevista ao responsável da instituição selecionada pelos alunos.

O guião da entrevista é feito coletivamente e registado no quadro pelo professor, tendo por base as questões que serviram de análise ao texto sobre o Museu do pão.

Propõe-se que este trabalho seja elaborado em coletivo para que a partilha das propostas de cada grupo permita enriquecer o guião da entrevista e, consequentemente, o texto de cada um dos grupos.

Para chegar à versão final deste guião, é importante que o professor solicite a participação dos diferentes grupos. A análise de várias formulações poderá determinar a escolha de uma delas ou a necessidade de construir uma nova questão.

Do conjunto de perguntas que constituem o guião da entrevista, cada grupo seleciona aquelas que dizem respeito às informações de que ainda não dispõem ou que pretendem confirmar.

A escrita do texto, com base nas informações recolhidas na entrevista, deve seguir a ordem pela qual as perguntas foram formuladas, assegurando-se, deste modo, uma sequência lógica.

4. Com base nas informações que registaram, escrevam agora o vosso texto.

<hr/> <hr/> <hr/>

Revisão e reescrita dos textos iniciais

Os textos produzidos deverão ser trocados pelos diferentes grupos, permitindo, deste modo, uma revisão mais distanciada e completa do texto, uma vez que é feita por outros alunos que não os autores do mesmo. Desta forma, todos os alunos serão implicados na reflexão sobre as produções da turma. Simultaneamente, farão propostas de melhoramento que permitam concretizar os objetivos inicialmente traçados.

Nesse sentido, propõe-se aos alunos que identifiquem as informações que faltam, as que não estão claras e os erros detetados. Para que o processo de revisão seja mais consistente e exigente, propõe-se também que procedam ao registo de sugestões concretas para organizar melhor o texto.

5. Preencham o quadro seguinte:

Informações que faltam	Informações que não estão claras	Erros detetados
Sugestões para organizar melhor o texto		

6. Com base nas sugestões dos vossos colegas, reescrevam o texto.

<hr/> <hr/> <hr/>

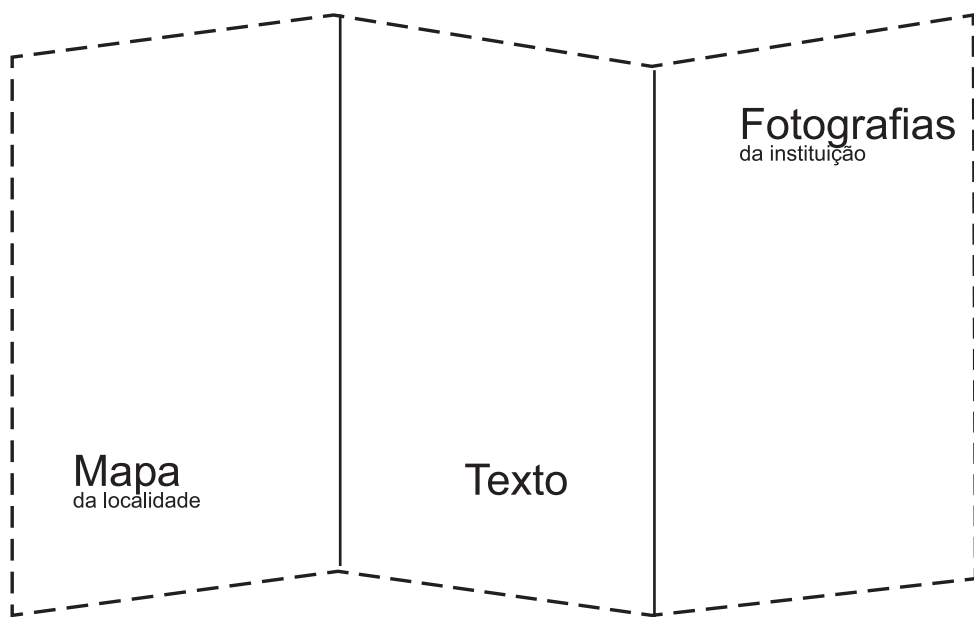
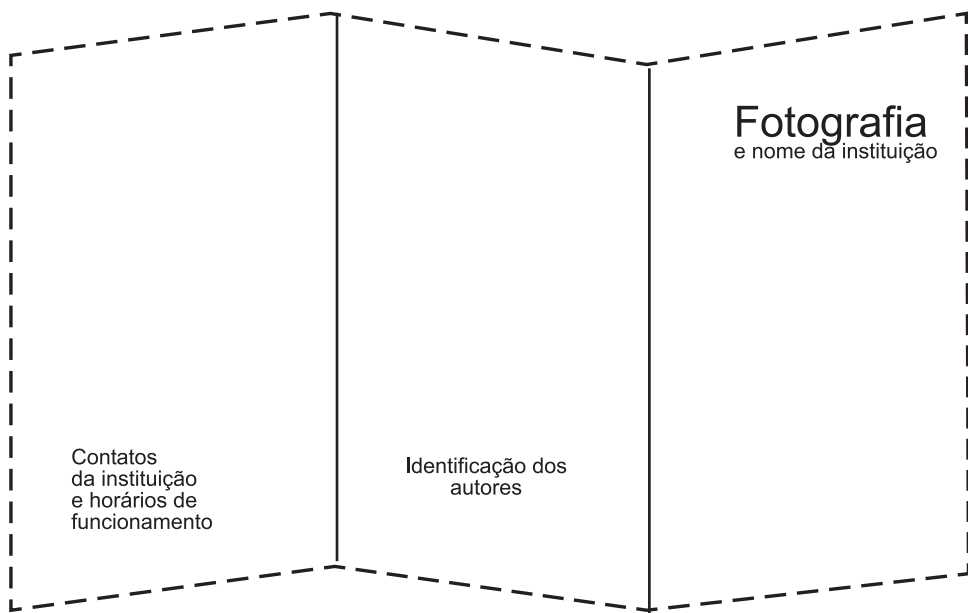
Formatação e divulgação do produto final

Depois de aperfeiçoados os textos, será solicitado aos alunos que produzam um desdobrável para divulgar as informações recolhidas.

O professor poderá optar por facultar um modelo comum a todos os grupos ou permitir que cada grupo crie o desdobrável de acordo com os próprios critérios.

Para além de ser distribuído na comunidade, propõe-se também a entrega de um exemplar às instituições visitadas, como forma de agradecimento.

Exemplo de um possível desdobrável



1.2.2. – Proposta para os 2.º / 3.º ciclos

Apresentação da atividade

É comum ouvirem-se críticas ao facto de os alunos reproduzirem os textos pesquisados na Internet, sem que se verifique um investimento pessoal quanto à seleção e tratamento da informação recolhida. Mas é também frequente a Escola pedir e aceitar trabalhos feitos fora da sala de aula, sem instituir explicitamente dinâmicas de trabalho pedagógico que ajudem os alunos a desenvolver competências ao nível do tratamento e comunicação do conhecimento.

Ora, é na Escola, através de experiências de trabalho planificadas e apoiadas pelo professor, que os alunos podem ir progressivamente alcançando as metas traçadas no Programa de Português: posicionar-se criticamente quanto à pertinência e validade da informação; seleccionar adequadamente os dados necessários à concretização de tarefas específicas; mobilizar de forma criteriosa informação recolhida em fontes diversas, respeitando os princípios éticos do trabalho intelectual.

As atividades que a seguir se apresentam podem, é certo, ser desenvolvidas enquanto atividades avulsas, para treino e apropriação de técnicas de seleção e tratamento da informação. Preconiza-se, no entanto, que as mesmas sejam integradas em projetos, rotinas ou sequências de aprendizagem que assegurem o sentido social dos textos produzidos.

Na verdade, a interação com leitores concretos dá aos alunos a oportunidade de refletirem sobre a qualidade e eficácia dos textos que produziram: o modo como a temática é abordada suscita a adesão dos leitores? A informação é suficiente e pertinente? A informação é clara? A forma como se assegura a progressão da informação facilita a sua apropriação pelos leitores?

Nesta perspetiva, a avaliação dos desempenhos dos alunos não se reduz a verificar se o texto está conforme a um conjunto de características formais explicitadas pelo manual ou pelo professor. Trata-se, também, de apreciar o modo como os textos funcionam em contexto.

Dada a natureza das aprendizagens visadas, esta atividade poderá ser desenvolvida no 2.º ou no 3.º ciclos, cabendo ao professor, em função do diagnóstico realizado, tomar decisões quanto ao grau de aprofundamento do trabalho e negociar com os alunos as temáticas a abordar.

Descritores de desempenho (2.º ciclo)

Escrever para construir e expressar conhecimento(s)

- Utilizar técnicas específicas para selecionar, registar, organizar ou transmitir informação.
- Fazer um plano, esboço prévio ou guião do texto:
 - estabelecer objetivos;
 - selecionar conteúdos;
 - organizar e hierarquizar a informação.
- Redigir o texto:
 - articular as diferentes partes planificadas;
 - selecionar o vocabulário ajustado ao conteúdo;
 - construir os dispositivos de encadeamento (crono)lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido;
 - dar ao texto a estrutura compositiva e o formato adequados.
- Rever o texto, aplicando procedimentos de reformulação:
 - acrescentar, apagar, substituir;
 - condensar, reordenar, reconfigurar.
- Produzir textos que obrigam a uma organização discursiva bem planificada estruturada, com a intenção de:
 - reformular, resumir;
 - expor.

Conteúdos (2.º ciclo)

Para realizar esta atividade, pressupõe-se que os alunos mobilizem e desenvolvam os seguintes conteúdos:

- tipologia textual – texto expositivo;
- paráfrase;
- marcadores e conectores discursivos (sem explicitação do termo aos alunos).

Descritores de desempenho (3.º ciclo)

Escrever para construir e expressar conhecimento(s)

- Recorrer à escrita para assegurar o registo e o tratamento de informação ouvida ou lida.
- Utilizar, com autonomia, estratégias de preparação e de planificação da escrita de textos.
- Selecionar tipos e formatos de textos adequados a intencionalidades e contextos específicos:
 - expositivos.
- Redigir textos coerentes, selecionando registos e recursos verbais adequados:
 - desenvolver pontos de vista pessoais ou mobilizar dados recolhidos em diferentes fontes de informação;
 - ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista 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;
 - diversificar o vocabulário e as estruturas utilizadas nos textos, com recurso ao português-padrão.
- Utilizar, com progressiva eficácia, técnicas de reformulação textual.
- Utilizar, com autonomia, estratégias de revisão e aperfeiçoamento de texto.

Escrever em termos pessoais e criativos

- Reinvestir em textos pessoais a informação decorrente de pesquisas e leituras efetuadas.
- Explorar formas de interessar e implicar os leitores, considerando o papel da audiência na construção do sentido.

Conteúdos (3.º ciclo)

Para realizar esta atividade, pressupõe-se que os alunos mobilizem e desenvolvam conhecimentos sobre o texto expositivo e sobre aspetos de coesão textual:

- plano do texto;
- sequência expositiva (referente; análise ou síntese de ideias, conceitos, teorias);
- paráfrase, síntese;
- coerência textual;
- marcadores discursivos/conectores relevantes (aditivos ou sumativos, explicativos, contrastivos, conclusivos).

Sequência de atividades

Ponto de partida para o trabalho (criação de um contexto)

Depois de negociado o produto final do trabalho a realizar, cada par de alunos deve escolher a temática ou o tópico que pretende abordar. Ao professor caberá assegurar a existência de alguma documentação de apoio, selecionada por si e, sempre que possível, pelos alunos. Essa documentação poderá ser selecionada em função das temáticas já escolhidas pelos alunos ou constituir um acervo de base, a partir da qual os alunos poderão fazer as suas escolhas.

Em qualquer das situações, antes de delinearem um primeiro plano do texto, os diferentes pares devem contactar com alguma documentação sobre as respetivas temáticas. É importante que esses documentos de apoio sejam sintéticos, mas também que deem aos alunos uma perspetiva alargada da temática, fornecendo-lhes informação nova e permitindo-lhes explorar diferentes hipóteses de trabalho.

No exemplo descrito, para além do texto retirado do manual do Clube de Proteção Civil (elaborado pela Autoridade Nacional de Proteção Civil), poder-se-iam incluir também artigos publicados na imprensa, relatando acontecimentos recentes conhecidos pelos alunos.

1. Leiam o texto que se segue.


SISMOS

Conceito

Um sismo (ou terramoto) é um movimento ou vibração repentina do terreno causada por uma libertação brusca e súbita de energia, acumulada por deformação da crosta terrestre ou litosfera.

A dimensão dos sismos pode determinar-se em função da energia libertada - a magnitude, ou com base nos efeitos causados pelas sacudidas na superfície - a intensidade.

A magnitude é avaliada de acordo com uma escala logarítmica, a escala de Richter, para a qual não foram determinados limites. No entanto nunca foi observada magnitude superior a grau nove.



A intensidade é medida em função de duas escalas, a escala de Mercalli modificada (MM) e a escala de Medvedev, Sponheuer e Karnic (MSK), ambas divididas em doze graus. Os efeitos dos sismos podem ser primários, secundários e terciários. Os efeitos primários são aqueles que mais directamente decorrem da perturbação sísmica: a agitação do solo, a ruptura do solo, os danos nos edifícios ou seu colapso parcial ou total. Os efeitos secundários são consequência do sismo, nomeadamente as réplicas, deslizamentos, aluimentos, inundações por ruptura de diques ou barragens, maremotos (tsunamis), incêndios por rotura de canalizações e outros.

Os efeitos terciários são aqueles que se prolongam e persistem no tempo, como o desalojamento de pessoas devido à destruição de habitações, o desemprego causado pela destruição de empresas, a desagregação dos serviços fundamentais que servem a comunidade, etc.

A actividade sísmica do território continental português é consequência de fenómenos localizados na fronteira entre as placas euro-asiática e africana e na zona de interacção entre as placas americana e euro-asiática - designada sismicidade interplaca e de fenómenos localizados no interior da placa euro-asiática - sismicidade intraplaca.

As perturbações sísmicas que mais afectam Portugal Continental ocorrem na zona de interacção da placa euro-asiática e africana. A sismicidade que se verifica nesta zona é considerada elevada e com intervalos de ocorrência (ou períodos de retorno) de algumas centenas de anos. Terá sido o caso, por exemplo, do grande terramoto de 1755 que causou terríveis estragos em Lisboa e outras cidades do país, como Setúbal e Lagos.

Existe ainda uma segunda zona de interacção, entre as placas americana e asiática, que afecta quase exclusivamente o arquipélago dos Açores.

Os fenómenos sísmicos intraplacas têm ocorrido em estruturas localizadas no território continental, nomeadamente na Falha da Vilarica e na Falha da Régua-Verim (Espanha), no Norte do país; na Falha da Nazaré e no Sistema de Falhas do Vale do Tejo, na zona Centro e, a Sul do país, nas Falhas da Messejana e fontes submarinas no Atlântico, como é o caso da Falha do Marquês, do Esporão das Berlengas e ainda de outras zonas de fractura na margem atlântica do Alentejo e Algarve têm sido responsáveis por sismos de significativa capacidade destrutiva.

No que concerne aos sismos intraplaca, a sismicidade é moderada ou baixa (caso do norte do País), o que não significa que não possam ocorrer nestas zonas sismos de magnitude significativa mas com períodos de retorno de milhares ou dezenas de milhar de anos. O terramoto de Benavente, em 1909, terá sido uma destas ocorrências, causando elevados prejuízos materiais em Benavente, Santarém e ao longo do vale do rio Tejo.

Prevenção e Autoprotecção

Como forma de minimizar prejuízos materiais e perda de vidas humanas, as populações que vivem em zonas de risco sísmico devem conhecer os procedimentos adequados que permitam reforçar a sua segurança, quer antes de um evento, quer no decurso e após a sua ocorrência. Entre estes, algumas medidas de prevenção como a constituição de reservas de alimentos e combustíveis, bem como comportamentos de segurança em casa, na escola ou local de trabalho, adoptando uma atitude de calma e não cedendo ao pânico.

http://www.prociv.pt/clube/clube/DossierClube_ANPC.pdf

Antecipação do texto a ser produzido

Quando apenas perspetivam um tema de forma global, em abstrato, dificilmente os alunos se poderão distanciar da informação pesquisada. Por muito que se reforce a necessidade de sublinhar, seleccionar e resumir, tudo parecerá importante e difícil de dizer por outras palavras. É, pois, crucial que, a partir da primeira leitura de alguns documentos, os alunos concretizem as suas propostas de trabalho, definindo os tópicos que efetivamente pretendem desenvolver. Com alunos mais novos ou menos experientes neste tipo trabalho, estes tópicos podem ser formulados sob a forma de perguntas às quais o texto a produzir terá de dar resposta.

Sugere-se que os planos explicitados por cada par sejam apresentados e apreciados em coletivo. A turma poderá complementar as propostas iniciais ou sugerir alternativas, permitindo torná-las mais ricas e mais adequadas aos leitores.

2. Refiram os tópicos que gostariam de desenvolver a propósito do vosso tema e que consideram importante partilhar com os vossos colegas.
3. Discutam a vossa proposta com a turma e registem as sugestões apresentadas pelos colegas e pelo professor. Apresentem também as vossas sugestões aos restantes pares.

Tema do texto	Sismos
Tópicos que pretendemos desenvolver	<ul style="list-style-type: none"> - O que é um sismo? - Como se medem os sismos? - Quais são as causas dos sismos? - Que consequências podem provocar os sismos? - Que medidas podemos tomar para nos protegermos? - Quais foram os sismos mais devastadores no mundo?
Sugestões dos colegas e do professor	Referir também os sismos mais devastadores ocorridos em Portugal e as consequências que tiveram.

exemplos preenchidos depois da apresentação à turma

Pesquisa e tratamento da informação

Uma vez definidos os tópicos a desenvolver, é fundamental que aos mesmos seja dada uma sequência adequada. Por um lado, trata-se de antecipar a progressão temática do texto que vai ser produzido; por outro lado, assegura-se a criação de um instrumento de trabalho que facilita o distanciamento em relação às fontes pesquisadas, dado que dificilmente haverá uma total coincidência entre o plano definido pelos alunos e o(s) plano(s) subjacente ao(s) texto(s) por eles consultado(s).

Progressivamente, importa que os alunos pesquisem a informação em mais do que um documento, de modo a que tomem consciência de que as mesmas informações, explicitadas de formas diferentes, estão presentes em diferentes fontes ou de que existem versões distintas a propósito de uma mesma informação.

À medida que os alunos forem produzindo textos mais longos e ganhando autonomia no tratamento da informação, o esforço de transcrever previamente a informação mais importante e de só depois a resumir por palavras próprias poder-se-á tornar penoso e desnecessário. Caberá ao professor ajudar os alunos no desenvolvimento do processo de trabalho mais ajustado a cada situação.

4. Registem, na grelha que se segue, os tópicos que pretendem desenvolver e a informação que forem pesquisando.

Tópicos a desenvolver no texto	Transcrição da informação mais importante dos textos	Resumo da informação por palavras próprias
O que é um sismo?		
Quais são as causas dos sismos?		
Como se medem os sismos?		
Que consequências podem provocar os sismos?		
Que medidas podemos tomar para nos protegermos?		
Quais foram os sismos mais devastadores no mundo? (onde/quando/consequências)		
Quais foram os sismos mais devastadores em Portugal? (onde/quando/consequências)		

Produção do texto

No momento da produção do texto, os alunos têm não só de organizar a informação de forma coerente, garantindo uma adequada progressão temática, mas também de assegurar o interesse dos leitores. Estas são aprendizagens que nenhum guião, por si só, pode assegurar. É fundamental que o professor vá desenvolvendo múltiplas estratégias para apoiar este trabalho: disponibilizar exemplos de bons textos, produzidos por outros alunos ou retirados de obras de referência; desencadear a interação entre diferentes pares; acompanhar os alunos durante a revisão dos seus textos, ajudando-os a problematizar os aspetos menos conseguidos.

É igualmente importante que o professor não pretenda sistematizar todos os aspetos relevantes aquando da produção de um único texto, dando por terminado o trabalho sobre os conteúdos que lhe estão associados. Os alunos devem produzir recorrentemente textos expositivos, de diferentes formatos e com diferentes enfoques. Num determinado momento, o professor poderá levar os alunos a focalizarem a sua atenção nas questões relativas à organização e à progressão da informação; noutra ocasião, o foco do trabalho poderá ser a produção de bons parágrafos iniciais ou finais; noutro momento ainda poderá pensar-se na melhor forma de suscitar o interesse dos leitores (mediante a utilização de exemplos, a adoção de uma lógica de pergunta-resposta, ...).

5. A partir da informação que pesquisaram, escrevam agora o vosso texto. Para realizarem um bom trabalho, é fundamental:

- apresentarem as informações mais importantes sobre o vosso tema;
- explicarem bem as informações sobre o assunto escolhido, de maneira a não deixarem dúvidas a quem lê o texto;
- organizarem muito bem todas as ideias;
- escreverem o texto de forma a interessar os leitores;
- escreverem um texto sem erros.

Para organizarem o vosso texto, podem utilizar algumas das palavras e expressões do quadro que se segue.

Para apresentar o assunto	Para organizar as diferentes ideias	Para introduzir pormenores ou exemplos
O meu objetivo é explicar... Neste texto... Hoje em dia, fala-se muito de... Sabiam que...	antes de mais em primeiro lugar seguidamente em segundo lugar por fim não menos importante	por exemplo isto é ou seja importa dizer que assim
Para reforçar uma ideia	Para indicar a causa	Para indicar a consequência
além disso poe esta razão como já foi afirmado de acordo com por outras palavras com efeito na verdade	porque por esta razão visto que por causa de uma vez que dado que	por isso em consequência assim
Para distinguir pontos de vista ou marcar a oposição	Para concluir	
pelo contrário por outro lado contudo ainda assim mas de qualquer forma	em conclusão... Em síntese... Para finalizar... Neste contexto... Por todas estas razões...	

Apreciação e aperfeiçoamento dos textos produzidos

Neste momento do percurso de trabalho, é importante que os alunos retomem os desafios que lhes foram colocados e analisem em que medida eles e os colegas conseguiram, ou não, concretizá-los. A experiência de olharem criticamente os textos dos outros, a partir de indicadores precisos, poderá ajudar cada par a distanciar-se do seu próprio texto e a perceber melhor os comentários que lhes são dirigidos.

Uma vez que os alunos apreciarão textos sobre temáticas diferentes daquelas que pesquisaram, não se espera que consigam posicionar-se quanto à validade da informação apresentada. Poderão, no entanto, apreciar aspetos relativos à pertinência e ao interesse dos textos produzidos pelos colegas, ajudando-os a perceber se mobilizaram informação suficiente, se a organizaram com clareza e se conseguiram suscitar o interesse dos leitores.

À medida que os alunos forem escrevendo mais textos, cabe ao professor ir introduzindo critérios mais específicos, de modo a assegurar a progressão das aprendizagens. Retomam-se, a título de exemplo, algumas das questões referidas na apresentação da atividade: o modo como a temática é abordada suscita a adesão dos leitores? A forma como se assegura a progressão da informação facilita a sua apropriação pelos leitores?

6. Vão ler um texto escrito por colegas vossos. Como sabem, os objetivos deste trabalho eram os seguintes:

- apresentar informações importantes sobre um determinado assunto;
- explicar bem as informações sobre o assunto escolhido, de maneira a não deixar dúvidas a quem lê o texto;
- organizar muito bem todas as ideias, para não parecer que o autor do texto repete ideias ou anda para a frente e para trás;
- escrever o texto de forma a interessar os leitores;
- escrever um texto sem erros.

Consideram que os vossos colegas alcançaram estes objetivos? Leiam o texto com atenção e apresentem sugestões para os ajudarem a melhorar os aspetos menos positivos. Não se esqueçam de referir também os aspetos de que mais gostaram.

Título do texto: _____

Autores: _____

Apreciação (aspectos positivos e aspectos a melhorar):

Divulgação dos escritos produzidos

Assegurar a circulação destes textos através de circuitos comunicativos autênticos pode não só constituir uma razão para que se queira escrever, mas oferece também novas oportunidades para que os alunos avaliem o modo como os seus textos são recebidos por outros.

São múltiplos os circuitos comunicativos no âmbito dos quais a produção dos textos pode ocorrer ou que podem ser desencadeados a partir dessa produção: a elaboração de uma revista ou de mini-enciclopédias; a construção de folhas volantes ou folhetos informativos; a organização de uma rotina oral em que os alunos comuniquem aos colegas a informação pesquisada. Neste último exemplo, os textos escritos constituirão a base a partir da qual os alunos poderão organizar a comunicação oral.

1.2.3. – Proposta para o 3.º ciclo

Apresentação da atividade

Ao longo de cada ano de escolaridade, importa que os alunos experimentem por diversas vezes a produção de textos expositivos, ora sobre temáticas mais próximas dos seus universos de referência, relativamente aos quais possuem já alguns conhecimentos, ora sobre temáticas menos familiares e que exigem um maior investimento no que respeita à pesquisa de informação.

É também fundamental que tomem consciência de que aos diferentes contextos e situações correspondem exigências específicas quer quanto à natureza da informação a mobilizar, quer quanto à forma de a organizar. Percebem, assim, que são diversos os formatos textuais a que podem recorrer para expor informação e que cada um deles lhes permite alcançar efeitos específicos.

Nesta proposta, pretende-se que os alunos produzam infografias. O facto de os textos serem pouco extensos pode dar a impressão de se tratar de uma tarefa pouco exigente. No entanto, a infografia é um texto multimodal que exige um forte investimento ao nível do tratamento e da hierarquização da informação. Por um lado, os alunos têm de conseguir isolar os dados verdadeiramente essenciais. Por outro lado, a necessidade de recorrer a elementos gráficos para estabelecer relações de diferentes tipos (causa-consequência, todo-parte, definição-explicação...) implica também uma sólida apropriação dos conhecimentos.

Dada a complexidade da tarefa, é importante que o trabalho seja feito a pares ou em pequenos grupos. Facilitar-se-á, assim, a emergência de múltiplas hipóteses de trabalho e a construção de respostas mais adequadas aos desafios a que os alunos terão de responder.

O facto de se tratar de uma atividade complexa não significa que apenas possa ser realizada numa fase mais avançada da escolaridade. Importa é que, em cada momento, o professor ajude os alunos a selecionarem as temáticas e os recursos mais adequados, encontrando um ponto de equilíbrio entre aquilo que os alunos já são capazes de fazer e os saberes que se pretende que desenvolvam.

Descritores de desempenho

Escrever para construir e expressar conhecimento(s)

- Utilizar a escrita para estruturar o pensamento e sistematizar conhecimentos.
- Utilizar, com autonomia, estratégias de preparação e de planificação da escrita de textos.
- Selecionar tipos e formatos de textos adequados a intencionalidades e contextos específicos:
 - expositivos.
- Redigir textos coerentes, selecionando registos e recursos verbais adequados:
 - desenvolver pontos de vista pessoais ou mobilizar dados recolhidos em diferentes fontes de informação;
 - ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista 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.
- Utilizar, com progressiva eficácia, técnicas de reformulação textual.
- Utilizar, com autonomia, estratégias de revisão e aperfeiçoamento de texto.
- Assegurar a legibilidade dos textos, em papel ou suporte digital.

Escrever em termos pessoais e criativos

- Explorar a criação de novas configurações textuais, mobilizando a reflexão sobre os textos e sobre as suas especificidades.
- Reinvestir em textos pessoais a informação decorrente de pesquisas e leituras efetuadas.
- Explorar formas de interessar e implicar os leitores, considerando o papel da audiência na construção do sentido.

Conteúdos

Para realizar esta atividade, pressupõe-se que os alunos mobilizem e desenvolvam conhecimentos sobre o texto expositivo e sobre aspetos de coesão textual:

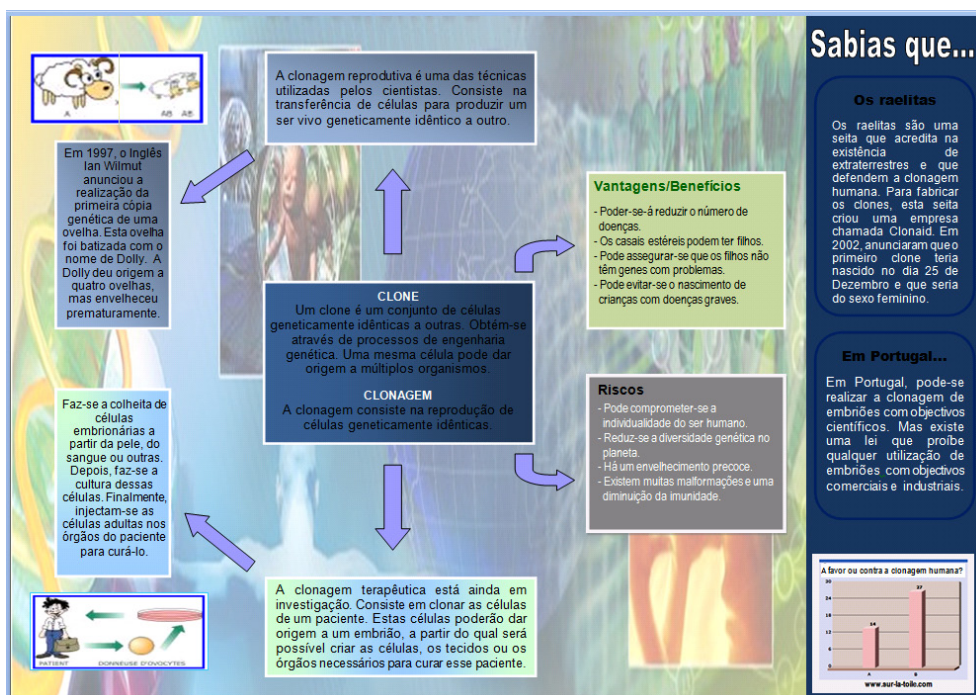
- plano do texto;
- sequência expositiva (referente, análise ou síntese de ideias, conceitos, teorias);
- síntese, resumo;
- coerência textual;
- marcadores discursivos/conectores relevantes (aditivos ou sumativos, explicativos, contrastivos, conclusivos).

Sequência de atividades

Ponto de partida para o trabalho (criação de um contexto)

No início da atividade, é importante que os alunos observem um ou vários exemplos de infografias produzidas por outros alunos ou recolhidas em fontes diversas: na imprensa, em obras de divulgação científica, em folhetos informativos... Com esta observação, os alunos devem perceber a importância de uma eficaz seleção da informação e da escolha dos elementos gráficos que ajudam a destacar e estabelecer diferentes relações entre as várias informações (apresentar detalhes, exemplificar, estabelecer oposições,...).

1. A infografia que se segue foi produzida por colegas vossos. Analisem-na atentamente:
 - 1.1. Quais terão sido as intenções dos autores?
 - 1.2. Numa infografia, podemos encontrar definições, explicações, descrições, enumerações, imagens, gráficos, tabelas cronológicas, etc. Que tipos de informação encontram nesta infografia?
 - 1.3. Quais terão sido os critérios utilizados para dispor a informação na página?
 - 1.4. Que relação existe entre as diferentes informações (apresentar detalhes, exemplificar, estabelecer oposições,...)?
 - 1.5. A que elementos gráficos recorreram os autores para organizar a informação?



Antecipação do texto a ser produzido

Uma vez selecionada a temática a trabalhar, é importante começar por pesquisar alguma informação. Se se tratar de um tema mais familiar, esta atividade permitirá que os alunos ampliem os seus conhecimentos e não se limitem a reproduzir o que já sabem. Caso se trate de uma temática que os alunos ainda não dominam, este trabalho assegurará uma primeira tomada de consciência de possíveis hipóteses de trabalho.

Neste momento, é também fundamental ajudar os alunos a definirem as finalidades que esperam alcançar com as respetivas produções, bem como a forma como serão divulgadas, dado que esta reflexão orientará a seleção da informação e a conceção das infografias.

A antecipação do produto final deverá incluir não apenas um levantamento dos tópicos a desenvolver, mas também a produção de uma maquete. Esta opção permite que os alunos analisem e discutam diferentes hipóteses quanto à organização da informação e quanto aos elementos gráficos que terão de mobilizar. Trata-se, aliás, de um processo iterativo. A pesquisa prévia de informação é indispensável à elaboração da maquete; a elaboração da maquete ajudará os alunos a redefinirem o âmbito e o grau de profundidade da pesquisa de informação subsequente.

Para além da apreciação do professor, estes planos podem também ser apresentados e discutidos em coletivo, de modo a que a turma possa apresentar comentários e sugestões de melhoramento.

2. Cabe-vos agora a vós o desafio de construir uma infografia.

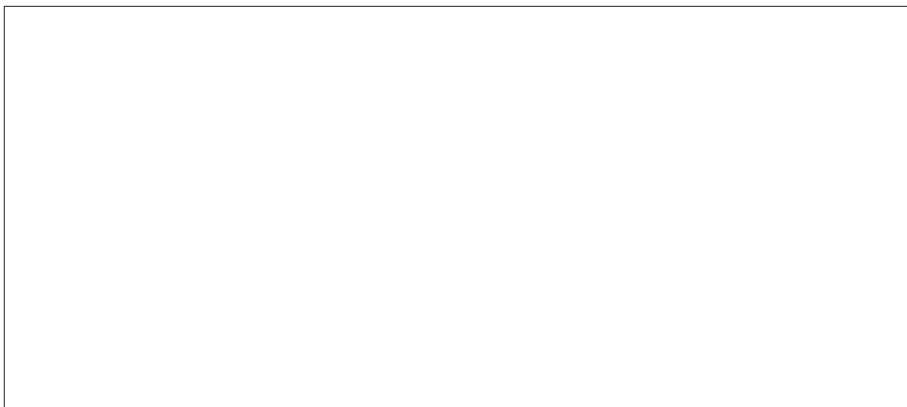
- 2.1. Comecem por consultar alguns documentos sobre a temática que escolheram e registem os tópicos ou conteúdos que vos parecem úteis e interessantes para partilharem com os destinatários do vosso trabalho.

Temática: _____

Na nossa infografia, pretendemos incluir as/os seguintes informações/conteúdos:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

- 2.2. Seguidamente, façam uma maqueta da vossa infografia de modo a que se perceba a configuração da página. É importante que decidam:
- em que local da página aparecerá cada tópico/conteúdo;
 - que elementos gráficos serão utilizados para estabelecer uma relação entre os diferentes tópicos.



- 2.3. Apresentem a vossa proposta de trabalho à turma e tomem notas sobre as sugestões apresentadas pelo professor e pelos colegas.
- 2.4. Se necessário, reformulem a vossa proposta, de acordo com as sugestões que vos foram apresentadas.

Pesquisa de informação e elaboração da infografia

Neste segundo momento de pesquisa, os alunos devem concentrar-se na obtenção de informação relacionada com os tópicos anteriormente definidos. Ainda assim, tratar-se-á certamente de uma tarefa complexa. Por um lado, a necessidade de produzir textos muito curtos obrigará os alunos a eliminarem muita da informação pesquisada. Por outro lado, poderão incorrer no erro de se concentrarem apenas em algumas passagens dos textos consultados, descurando outras igualmente importantes.

Ora, o que se pretende é que transmitam o máximo de informação através de um reduzido número de palavras. Este desafio exige que retomem por diversas vezes as suas produções, apagando progressivamente os dados acessórios e mantendo apenas as informações essenciais.

No decurso deste trabalho, cabe ao professor a tarefa de ajudar os alunos a sintetizarem a informação, recorrendo às suas próprias palavras e adequando a linguagem aos destinatários da infografia.

Caso seja possível, será de toda a utilidade recorrer aos meios tecnológicos para assegurar a formatação do produto final. Importa, contudo, que esta questão não constitua um obstáculo. O recurso ao desenho ou a colagens permitirá chegar a um produto final igualmente interessante.

3. Registem, na grelha que se segue, a informação que forem pesquisando. Quando já tiverem a informação de que precisam, elaborem pequenos resumos sobre cada um dos tópicos da vossa infografia.

Recolham também algumas imagens, gráficos e outros elementos que ajudem a clarificar a informação apresentada.

Tópicos ou conteúdos a desenvolver	Informação recolhida	Resumo da informação por palavras próprias

4. A partir dos textos que produziram e dos elementos gráficos que recolheram, podem agora construir a vossa infografia.

Apreciação e aperfeiçoamento dos textos produzidos

Os autores de cada uma das infografias têm um conhecimento aprofundado acerca dos temas que abordaram. Esse facto pode dificultar a tomada de consciência de eventuais problemas, nomeadamente quanto à pertinência dos dados selecionados e quanto à clareza da informação.

Neste contexto, a leitura feita por colegas que têm um menor domínio da informação será decisiva para identificar aspetos que comprometem a apropriação dos sentidos que os autores pretendem comunicar. Os problemas podem ser de vários tipos: a falta de informação, a existência de passagens menos claras, o estabelecimento de relações inadequadas entre os diferentes elementos da infografia.

Simultaneamente, será importante que a turma aprecie os aspetos estéticos, dado que, neste tipo de documento, se trata de uma dimensão fundamental para captar a atenção e o interesse dos leitores.

5. Chegou o momento de saberem se os leitores consideram o vosso trabalho claro e interessante.

- a) Preenchem o quadro inicial, explicando os objetivos que pretendiam alcançar com a construção da infografia.

Com a construção desta infografia, pretendíamos...

- b) Troquem a ficha com outro grupo e peçam-lhe que faça uma análise da vossa infografia.

	SIM	NÃO	Apreciação (aspetos positivos, aspetos negativos, sugestões)
A informação é suficiente para se perceber a mensagem que o grupo pretendia transmitir?			
A informação é clara e rigorosa?			
A disposição dos textos na página é adequada?			
O grupo conseguiu estabelecer uma relação entre os diferentes elementos da infografia?			
Os elementos gráficos ajudam a perceber a informação?			
As frases estão correctamente construídas?			
Os sinais de pontuação foram correctamente utilizados?			
O grupo conseguiu escrever textos sem erros ortográficos?			
O aspecto gráfico da infografia é apelativo?			

- c) Analisem as sugestões dos vossos colegas e, se necessário, aperfeiçoem o vosso trabalho.

Divulgação dos escritos produzidos

As infografias produzidas pelos alunos podem ser divulgadas em jornais, revistas ou blogues produzidos pela turma. Podem também constituir interessantes suportes a utilizar aquando da realização de exposições orais.

1.3 Escrever para dar opiniões

1.3.1. - Proposta para o 1.º ciclo

Apresentação da atividade

A atividade proposta tem início com a leitura e a análise semântica de um poema. O objetivo é preparar os alunos para a produção de um texto de opinião.

Considerou-se importante uma interação com a competência da leitura, na medida em que ela pode ajudar os alunos a realizarem a tarefa proposta. Com efeito, pretende-se que, depois da análise do poema, os alunos expressem as suas opiniões e relacionem o universo poético com a realidade concreta, neste caso específico, os bons hábitos alimentares.

A seleção de um poema de Maria Alberta Menéres prende-se com o facto de este texto abordar de uma forma mais lúdica o tema sobre o qual se pretende que os alunos emitam a sua opinião.

Atendendo à faixa etária das crianças, as produções serão sempre muito simples, mas é importante que, gradualmente, aprendam a expressar os seus pontos de vista de forma mais elaborada e fundamentada.

Esta atividade assegura a transversalidade entre as diversas áreas, neste caso particular, o Português e o Estudo do Meio.

Descritores de desempenho

Escrever para construir e expressar conhecimento(s)

- Planificar textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos.
- Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados.
- Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento:
 - identificar erros;
 - acrescentar, apagar, substituir;
 - reescrever o texto.
- Cuidar da apresentação final dos textos.

Conteúdos

Para realizar esta atividade, pressupõe-se que os alunos mobilizem e desenvolvam conhecimentos sobre:

- planificação de textos;
- textualização;
- maiúsculas e minúsculas;
- parágrafos;
- pontuação e sinais auxiliares de escrita;
- ortografia.

Sequência de atividades

Ponto de partida para o trabalho (criação de contexto)

O professor deverá proceder à leitura e análise coletiva do poema, apoiando a identificação das ideias essenciais. Os alunos utilizarão estas ideias para fundamentarem as suas opiniões. A compreensão do poema constitui, assim, uma forma de preparar os alunos para a produção do texto.

O professor deverá chamar a atenção dos alunos para o facto de o poema apresentar duas partes distintas: a primeira parte constituída pelas três primeiras quadras; a segunda parte constituída pelas três últimas quadras.

Depois da exploração do poema, é importante levar os alunos a verbalizarem outros conhecimentos sobre a temática abordada no texto, ampliando, assim, as informações que poderão utilizar aquando da explicitação das suas opiniões.

1. Lê o poema.

Menino quadrado
comeu marmelada
comeu toneladas
de pudim gelado

devorou biscoitos
(os bifes não quis!)
com muita manteiga
os xis e os oitos!

Bebeu capilé
e refrescos doces
por uma palhinha
que ficou de pé.

Menino quadrado
já não se levanta,
todos lhe confundem
nariz com garganta...



<p>Em si próprio gordo talvez limitado, parece uma bola mas é um quadrado:</p> <p>tem tanto de altura como tem de rosto como de largura como de desgosto.</p>	<p>in <i>Figuras Figuronas</i>, de Maria Alberta Menéres, Edições ASA, 2000, pp. 20 e 21.</p>
---	---

2. No poema fala-se de um menino.

2.1. Indica a palavra utilizada para caracterizar o menino no início do poema.

2.2. Tenta explicar essa caracterização.

2.3. Preenche o quadro que se segue, referindo o que esse menino comia e bebia.

O que ele comia	
O que ele bebia	

2.5. Retira do texto as expressões que indicam que o menino não tinha uma alimentação equilibrada.

2.6. Descobre no poema as consequências dos maus hábitos alimentares do menino.

2.7. Descobre no último verso a palavra que traduz o que o menino sentia. Completa a frase que se segue, usando essa palavra.

<p>O menino sentia _____ por ser tão gordo.</p>

- 2.8. Preenche o quadro que se segue com base nas informações do poema. Regista também outras informações que não estão no poema mas que tu conheces.

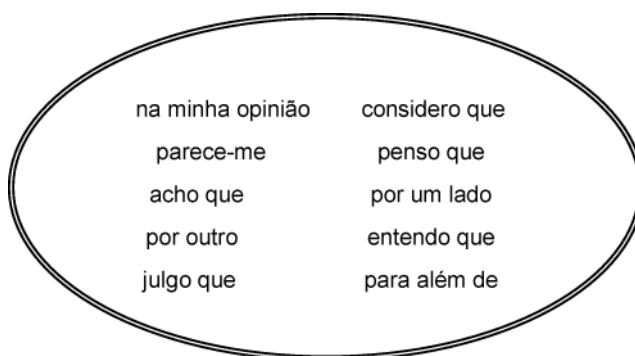
Maus hábitos alimentares		
Consequências	Físicas	
	Psicológicas	

Produção de um texto individual

Num primeiro momento, é importante que cada aluno faça uma reflexão individual sobre os maus hábitos alimentares e as respetivas consequências físicas e psicológicas. Assim, a primeira versão do texto deverá ser escrita individualmente com base na leitura e interpretação do texto e no quadro que cada um preencheu.

Na introdução, o aluno identifica a ideia que vai defender. No desenvolvimento, apresenta as razões/exemplos que justificam a sua opinião. Na conclusão, faz uma síntese das razões apresentadas ou escreve uma frase para reforçar o seu ponto de vista.

3. Com base nas informações que registaste, escreve agora um texto em que dêes a tua opinião sobre o modo como nos devemos alimentar para termos uma vida saudável e feliz. Podes utilizar as expressões apresentadas.



Produção de um texto coletivo

Os textos produzidos pelos alunos serão apresentados à turma, para que estes expressem as suas opiniões, as quais vão sendo registadas no quadro pelo professor. Tendo por base este registo, procede-se à construção coletiva de um texto com o contributo de toda a turma.

Divulgação dos escritos produzidos

Como forma de valorizar a produção escrita dos alunos, este texto coletivo final poderá ser lido no Dia Mundial da Alimentação. Pode também ser afixado no refeitório dos alunos, acompanhado pela respetiva ilustração.

1.3.2. – Proposta para o 2.º ciclo

Apresentação da atividade

Dando continuidade à atividade apresentada para o 1.º ciclo, propõe-se que os alunos do 2.º ciclo abordem também a temática da alimentação. Neste caso, contudo, tratar-se-á de conhecer a opinião acerca da cantina da sua Escola.

Com a seleção de um assunto relacionado com o quotidiano escolar, pretende-se facilitar a recolha e o tratamento da informação necessária à produção do texto.

No sentido de ajudar os alunos a confrontarem diferentes opiniões e a desenvolverem uma argumentação que tenha em consideração os interlocutores, sugere-se a produção de um texto em coletivo.

Através da conjugação destas duas opções, espera-se ajudar os alunos a escreverem um texto mais fundamentado, mobilizando informação relevante e aprendendo a interagir com pontos de vista distintos.

Parte-se do princípio de que, num momento anterior, um grupo de alunos realizou um inquérito à turma sobre esta temática. Embora não se trate de um ponto de partida obrigatório, esta atividade prévia apresenta múltiplas vantagens: contribui para a criação de um contexto que dá sentido à produção do texto de opinião; ajuda os alunos a tomarem consciência da diversidade de opiniões existentes na turma; permite a recolha sistematizada de informações essenciais à produção do texto.

É ainda de realçar que a produção do texto em coletivo implica uma constante (re)negociação de sentidos e, conseqüentemente, uma permanente reescrita. A textualização e a revisão ocorrem, assim, em estreita interação.

Descritores de desempenho

Escrever para construir e expressar conhecimento(s)

- Definir a temática, a intenção, o tipo de texto, o(s) destinatário(s) e o suporte em que o texto vai ser lido.
- Utilizar técnicas específicas para seleccionar, registar, organizar ou transmitir informação.
- Fazer um plano, esboço prévio ou guião do texto:
 - estabelecer objetivos;
 - seleccionar conteúdos;
 - organizar e hierarquizar a informação.
- Redigir o texto:
 - articular as diferentes partes planificadas;
 - seleccionar o vocabulário ajustado ao conteúdo;
 - construir os dispositivos de encadeamento (crono)lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido;
 - dar ao texto a estrutura compositiva e o formato adequados.
- Rever o texto, aplicando procedimentos de reformulação:
 - acrescentar, apagar, substituir;
 - condensar, reordenar, reconfigurar.
- Produzir textos que obrigam a uma organização discursiva bem planificada estruturada, com a intenção de:
 - analisar, comentar, criticar.

Conteúdos

Para realizar esta atividade, pressupõe-se que os alunos mobilizem e desenvolvam os seguintes conteúdos:

- tipologia textual – texto argumentativo;
- texto de opinião;
- marcadores e conectores discursivos (sem explicitação do termo aos alunos).

Sequência de atividades

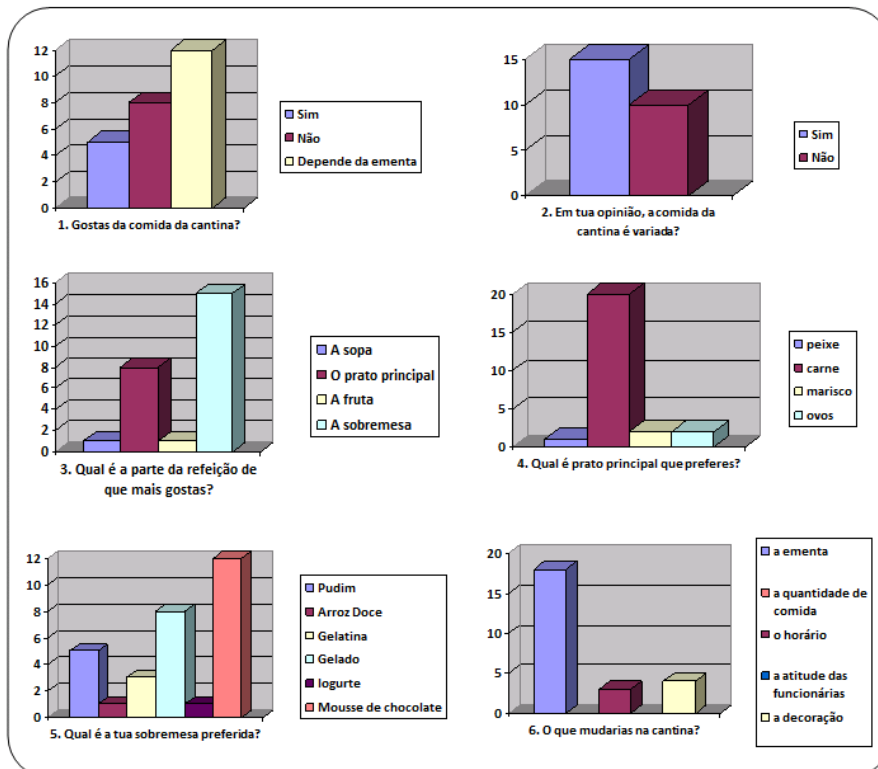
Ponto de partida para o trabalho (criação de um contexto)

Frequentemente, entende-se a planificação da escrita como um momento em que se concebe a estrutura (o plano) do texto. Contudo, esse trabalho pode ser pouco produtivo se os alunos não se sentirem implicados na abordagem do tema ou se não dispuserem de informação relevante.

Nesta proposta, a análise dos resultados obtidos através de um inquérito à turma constitui um desafio que ajuda a desencadear a escrita e, simultaneamente, permite que os alunos alarguem e aprofundem a sua reflexão sobre a temática selecionada. A discussão dos dados obtidos é, pois, fundamental para contextualizar, definir e fundamentar os pontos de vista pessoais.

Estas atividades prévias são complementadas pelo preenchimento de um esquema que permite categorizar e hierarquizar a informação discutida. Trata-se de um percurso através do qual se assegura o progressivo tratamento da informação a mobilizar na produção do texto de opinião.

1. Os vossos colegas realizaram um inquérito para conhecerem a opinião da turma acerca do funcionamento da cantina. Analisem os gráficos com os resultados desse inquérito.



- 1.1. Antes de iniciarem a produção do texto de opinião, registem as conclusões a que chegaram a partir da análise dos gráficos.

-
-
-
-
-
-
-
-
-

- 1.2. Completem também o esquema que se segue, indicando razões ou exemplos que justifiquem as diferentes opiniões sobre a cantina.

Opiniões da turma sobre a cantina	<table border="1"><tr><td>Aspectos positivos</td><td>→</td><td>Razões ou exemplos</td></tr><tr><td><i>As funcionárias são simpáticas</i></td><td>→</td><td><i>perguntam se queremos mais comida</i></td></tr><tr><td>_____</td><td>→</td><td>_____</td></tr><tr><td>_____</td><td>→</td><td>_____</td></tr><tr><td>_____</td><td>→</td><td>_____</td></tr><tr><td>_____</td><td>→</td><td>_____</td></tr></table>	Aspectos positivos	→	Razões ou exemplos	<i>As funcionárias são simpáticas</i>	→	<i>perguntam se queremos mais comida</i>	_____	→	_____	_____	→	_____	_____	→	_____	_____	→	_____
	Aspectos positivos	→	Razões ou exemplos																
<i>As funcionárias são simpáticas</i>	→	<i>perguntam se queremos mais comida</i>																	
_____	→	_____																	
_____	→	_____																	
_____	→	_____																	
_____	→	_____																	
	<table border="1"><tr><td>Aspectos negativos</td><td>→</td><td>Razões ou exemplos</td></tr><tr><td>_____</td><td>→</td><td>_____</td></tr><tr><td>_____</td><td>→</td><td>_____</td></tr><tr><td>_____</td><td>→</td><td>_____</td></tr><tr><td>_____</td><td>→</td><td>_____</td></tr><tr><td>_____</td><td>→</td><td>_____</td></tr></table>	Aspectos negativos	→	Razões ou exemplos	_____	→	_____	_____	→	_____	_____	→	_____	_____	→	_____	_____	→	_____
Aspectos negativos	→	Razões ou exemplos																	
_____	→	_____																	
_____	→	_____																	
_____	→	_____																	
_____	→	_____																	
_____	→	_____																	

Produção do texto

A proposta de trabalho consiste na produção de um texto em coletivo, sob orientação do professor. Neste sentido, optou-se por criar um guião de trabalho simples, no qual se apresentam apenas algumas sugestões quanto à organização do texto.

Ao professor caberá a tarefa de solicitar a participação dos alunos, de regular a duração das intervenções, de apoiar a problematização das propostas explicitadas, de assegurar a organização coerente das diversas informações. É através de uma interação entre todos que melhor se pode assegurar quer a resolução das dificuldades que a textualização vai colocando, quer a tomada de consciência dos saberes necessários para produzir um texto de opinião.

2. Com base nas ideias registadas, vamos agora escrever um texto de opinião sobre o funcionamento da cantina. Apresenta as tuas ideias e participa na discussão das propostas apresentadas pelos teus colegas.

	Sugestões	Texto
Primeiro parágrafo	<ul style="list-style-type: none">• Identificar o assunto do texto• Explicar a importância desse assunto	<hr/> <hr/> <hr/>
Parágrafos seguintes	<ul style="list-style-type: none">• Referir os aspetos positivos e negativos• Explicar as razões que justificam os diferentes pontos de vista• Dar exemplos que ajudem a perceber as opiniões expressas	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Último parágrafo	<ul style="list-style-type: none">• Apresentar uma conclusão que fique na memória dos leitores	<hr/> <hr/> <hr/>

Divulgação dos escritos produzidos

O texto produzido pela turma pode, por exemplo, ser divulgado a toda a comunidade escolar, na própria cantina, através da criação de uma folha de tabuleiro.

Essa folha de tabuleiro, para além do texto de opinião, pode incluir os resultados do inquérito feito pela turma, algumas informações sobre alimentação saudável e jogos de palavras (crucigramas, sopas de letras, palavras cruzadas,...).

1.3.3. – Proposta para o 3.º ciclo

Apresentação da atividade

Nesta proposta, sugere-se que os alunos produzam um artigo de opinião sobre uma temática que lhes diz diretamente respeito: o modo como os adolescentes utilizam a Internet.

Com esta opção, pretende-se que possam escrever a partir do seu conhecimento do mundo e das suas próprias vivências, facto que poderá contribuir para uma produção mais fluente. Simultaneamente, será possível desenvolver uma educação para a cidadania, problematizando os comportamentos dos adolescentes e avaliando os riscos que lhes estão associados.

Noutras ocasiões, importa, no entanto, que experimentem também a explicitação de opiniões sobre temáticas e situações menos familiares, de modo a que possam não só ampliar o seu olhar sobre a realidade, mas também posicionar-se criticamente em relação a essa realidade que vão descobrindo.

Em qualquer das situações, é fundamental que o professor ajude os alunos a tomarem consciência de que um posicionamento demasiado genérico, normalmente traduzido por expressões como “gosto”, “não gosto”, “estou contra”, “estou a favor”, não é suficiente para fundamentar uma opinião. Há que investir em aspetos tão distintos como a definição de pontos de vista claros; o enquadramento ou contextualização desses pontos de vista; o recurso a argumentos relevantes, que podem variar de acordo com os interlocutores; a reflexão sobre a natureza e validade desses argumentos; a respetiva hierarquização; a consideração de possíveis contra-argumentos; a utilização de recursos verbais que organizem e sustentem adequadamente o discurso produzido.

Tal só será possível se, ao longo de cada ano letivo, os alunos produzirem múltiplos textos de opinião, em função de diferentes contextos, intencionalidades e destinatários, e se forem desafiados a apreciar criticamente os seus desempenhos com o apoio dos colegas e do professor.

Descritores de desempenho

Escrever para construir e expressar conhecimento(s)

- Utilizar, com autonomia, estratégias de preparação e de planificação da escrita de textos.
- Selecionar tipos e formatos de textos adequados a intencionalidades e contextos específicos:
 - argumentativos (artigo de opinião).
- Redigir textos coerentes, selecionando registos e recursos verbais adequados:
 - desenvolver pontos de vista pessoais ou mobilizar dados recolhidos em diferentes fontes de informação;
 - ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista 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;
 - respeitar as regras da pontuação e sinais auxiliares da escrita.
- Utilizar, com autonomia, estratégias de revisão e aperfeiçoamento de texto.

Escrever em termos pessoais e criativos

- Explorar diferentes vozes e registos para comunicar vivências, emoções, conhecimentos, pontos de vista, universos no plano do imaginário.
- Escrever por iniciativa e gosto pessoal, de forma autónoma e fluente.

Conteúdos

Para realizar esta atividade, pressupõe-se que os alunos mobilizem e desenvolvam conhecimentos sobre o texto argumentativo e sobre aspetos de coesão textual:

- plano do texto;
- sequência argumentativa (facto, hipótese, exemplo, prova, refutação);
- coerência textual;
- marcadores discursivos/conectores relevantes (aditivos ou sumativos, explicativos, contrastivos, conclusivos).

Sequência de atividades

Ponto de partida para o trabalho (criação de um contexto)

Antes do momento da produção escrita, é importante assegurar um trabalho prévio sobre a temática selecionada. Esse trabalho pode consistir na pesquisa de informação, na realização de inquéritos ou entrevistas, no debate de diferentes pontos de vista. Pretende-se, desta forma, alargar as representações dos alunos sobre o tema, evitando a explicitação de opiniões demasiado genéricas ou estereotipadas.

Nesta proposta de trabalho, sugere-se a discussão em coletivo das informações apresentadas num artigo informativo. Por um lado, através da leitura do artigo de informação, os alunos acederão a dados que permitem enquadrar e problematizar as suas opiniões. Por outro lado, o confronto de diferentes pontos de vista permitirá que os alunos tomem consciência da necessidade de construir uma argumentação consistente, de modo a convencer os seus interlocutores. Trata-se de desenvolver um percurso estratégico em que a fala constitui um motor para a escrita.

1. Lê o texto que se segue.

1.1. Assinala as informações que consideras mais importantes.

Jovens portugueses descuidados na net



Dois em cada três adolescentes portugueses já foi contactado por estranhos através da Internet e metade respondeu por curiosidade.

Um estudo realizado a nível europeu indica que metade dos adolescentes portugueses já respondeu ou contactou um estranho on-line ou através de sites de redes sociais, uma percentagem ligeiramente superior à média europeia.

A amostra, que abrangeu um total de 525 respostas recolhidas através de um inquérito on-line realizado no portal MSN (rede social) a jovens portugueses entre os 14 e os 18 anos, revela que 39 por cento acredita que é seguro partilhar informações pessoais em sites de redes sociais e quase um quarto permite o acesso às suas informações por qualquer utilizador da Internet. De acordo com o inquérito, dois em cada três adolescentes portugueses usa ativamente sites das redes sociais, 39 por cento sente-se seguro para publicar informações pessoais on-line e quase um quarto (23 por cento) afirma revelar o nome da sua escola no perfil.

Mais de metade dos jovens (58 por cento) publica fotografias e vídeos de si próprios e dos amigos em sites de redes sociais e 20 por cento fornece dados pessoais, como moradas de residência, refere o documento, que conclui também que 41 por cento partilha os seus endereços eletrónicos e de mensagens instantâneas.

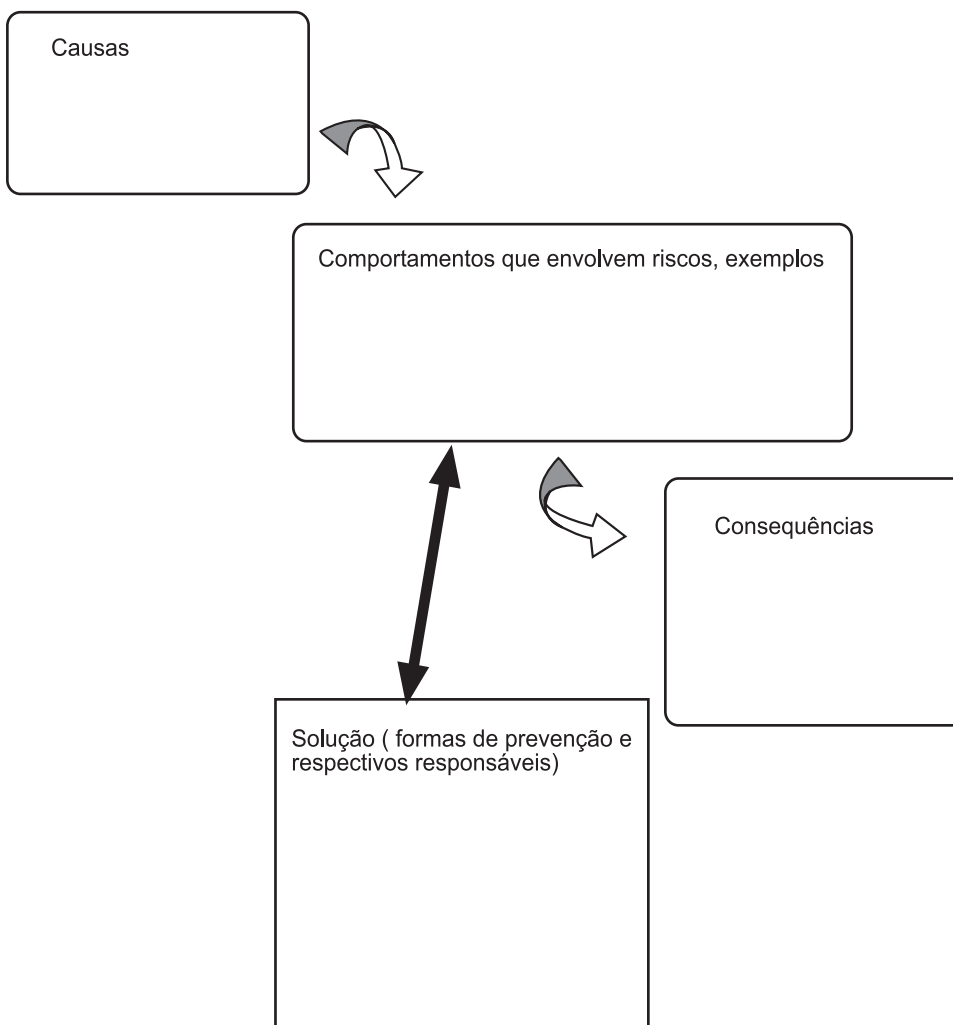
A amostra diz, igualmente, que dois terços dos adolescentes afirmam que os seus pais não fazem nada para limitar ou controlar a sua utilização na Internet e 39 por cento dos pais em toda a Europa admite que não supervisiona as actividades dos seus filhos on-line, nem o que publicam na Internet.

<http://www.paisefilhos.pt>
(texto adaptado)

1.2. Discute com os teus colegas as informações que seleccionaste, dando exemplos que ilustrem os teus comentários. É importante que considerem, entre outras, as seguintes questões:

- quais são os comportamentos que envolvem mais riscos?
- o que levará os adolescentes a adotarem esses comportamentos?
- que consequências podem resultar desses comportamentos?
- como se podem evitar esses riscos?
- quem tem mais responsabilidades na prevenção dessas situações?
Os próprios adolescentes? Os pais? A Escola? As autoridades?

1.3. A partir das conclusões a que chegaram, preencham o seguinte esquema:



Antecipação e produção do texto

Para alguns alunos, a participação prévia numa discussão sobre a temática do texto será suficiente para iniciarem a produção escrita, sobretudo quando essa discussão lhes garante o acesso a dados fundamentais para defenderem os seus pontos de vista pessoais.

Outros precisarão ainda de apoio para estruturarem as suas ideias e para organizarem o texto. Nestes casos, é fundamental que o professor intervenha adequadamente, disponibilizando exemplos de textos do mesmo tipo escritos por outros adolescentes, desafiando os alunos a escreverem com um colega ou estabelecendo um diálogo que permita ir superando dificuldades específicas.

Em algumas situações, o professor poderá também propor a utilização de instrumentos de planificação do texto como aquele que a seguir se apresenta. Importa, no entanto, considerar que o preenchimento prévio de grelhas ou esquemas pode não ser a melhor forma de apoiar os alunos. Para aqueles que estão bloqueados perante o desafio de escreverem, essa opção pode constituir uma dificuldade acrescida; os que já estão implicados na atividade de escrita poderão encontrar nessa tarefa uma razão para se desinteressarem pela produção do texto.

2. A partir da discussão em que participaste, escreve um texto em que apresentes a tua opinião sobre a temática selecionada. Não te esqueças que deves fundamentar os teus pontos de vista para conseguires convencer os leitores.

Se ainda precisas de pensar um pouco mais sobre aquilo que vais escrever, podes começar por preencher os quadros que se seguem.

O desenvolvimento do tema	Que ponto de vista pretendes defender?	
	Qual é a tua intenção? Reforçar a opinião da maior parte das pessoas? Discordar da opinião de outras pessoas? Convencer alguém de alguma coisa?	
	A que argumentos vais recorrer para reforçar o teu ponto de vista?	
	Que exemplos podes utilizar para ilustrar a tua argumentação?	
	Que argumentos poderão ter as pessoas com uma opinião contrária? Os teus argumentos serão suficientemente fortes para os contrariar?	
	A que conclusão pretendes chegar?	

A organização do texto	Como vais começar o teu texto? Com uma pergunta aos leitores? Com uma afirmação polémica? Com a constatação de um facto?	
	Será necessário começar por apresentar informações sobre o assunto que vais abordar? Quais? Onde podes encontrá-las?	
	Como vais organizar os teus argumentos? Vais ter em conta argumentos diferentes dos teus? Qual é o teu argumento mais forte? Vais utilizá-lo logo no início do texto ou vais guardá-lo para o fim?	
	Como vais terminar o teu texto? Com uma síntese das ideias apresentadas? Com um apelo? Com uma pergunta que deixe o leitor a pensar sobre o assunto?	

Leitura e apreciação dos textos

Muitas vezes, os adolescentes explicitam as suas opiniões de forma pouco flexível, ficando muito centrados nos seus próprios pontos de vista e revelando pouca abertura a opiniões diferentes das suas. Este facto pode também implicar a produção de discursos pouco fundamentados, em que se repete várias vezes a mesma ideia.

Progressivamente, importa que a escola ajude os alunos a interagirem com outros pontos de vista e a avaliarem a eficácia da sua argumentação. Esse objetivo pode ser concretizado através da formação de pares ou de pequenos grupos de alunos que procedam a uma leitura crítica dos textos que produziram, ajudando-se mutuamente na deteção dos pontos fortes e de eventuais fragilidades dos textos que produziram.

Neste caso, propõe-se a formação de grupos constituídos por três alunos. Para que a estratégia seja mais eficaz, convém que os membros desse grupo tenham defendido pontos de vista diferentes. Trata-se de criar uma pequena comunidade de leitores que confrontam pontos de vista e que ajudam a clarificar as ideias que cada um pretende transmitir.

Antes do preenchimento da grelha de análise que a seguir se apresenta, importa também que cada aluno clarifique a intenção que presidiu à produção do texto e que tente explicar o ponto de vista que pretende defender. Esta explicitação prévia é fundamental para que os colegas possam apreciar a qualidade e a eficácia do texto.

3. Colabora na revisão dos textos produzidos pelos diferentes membros do grupo.

3.1. Comecem por explicar uns aos outros os pontos de vista que pretendem defender através da divulgação do vosso texto.

3.2. Leiam cada um dos vossos textos e preencham a grelha que se segue. Assinalem com + os aspetos avaliados de forma positiva, com +/- os aspetos em que existem algumas fragilidades e com - aqueles que não vos parecem bem.

Título do texto: _____

Autor: _____

	Autoavaliação	Heteroavaliação	
		Nome	Nome
Ao ler o texto de opinião, percebe-se claramente a ideia que se pretende defender?			
Foram incluídos argumentos suficientes para defender os pontos de vista pessoais, mas sem perder de vista o assunto principal?			
Os argumentos utilizados serão claros para os leitores do texto?			
Ao escrever o texto, o autor pensou nos argumentos que podem ter as pessoas com uma opinião diferente da sua?			
Foi utilizado um tom firme e convincente, mas sem transmitir agressividade?			
O autor recorreu à utilização do parágrafo para organizar as suas ideias?			
A forma como se começa o texto suscita o interesse dos leitores?			
Os pontos de vista pessoais são realçados através da utilização de expressões que indicam a causa, a consequência e a oposição?			
Quem ler o texto perceberá qual foi a conclusão a que o autor quis chegar?			
Foram utilizados os sinais de pontuação adequados?			
Foi utilizado o corretor ortográfico do computador ou o dicionário para fazer a revisão do texto?			

Sugestões para melhorar o texto:

3.3. Aperfeiçoem os vossos textos a partir das sugestões apresentadas.

Divulgação dos escritos produzidos

Para além da possível divulgação dos textos em revistas e blogues da turma ou da Escola, seria também interessante trocá-los com outras turmas, nomeadamente no âmbito de projetos de intercâmbio escolar, de modo a permitir um confronto de pontos de vista mais alargado.

O diálogo com colegas que não fazem parte da própria turma pode também criar novas oportunidades de escrita. De facto, a necessidade de clarificar, de aprofundar ou de discutir os sentidos que os alunos pretendiam construir pode alimentar um circuito de comunicação vivo e autêntico, através do qual se pode ir contribuindo para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Alguns dos escritos poderão também ser lidos e aperfeiçoados em coletivo. Esta opção permite implicar os alunos numa progressiva tomada de consciência das características que asseguram a adequação e eficácia dos textos. Em alternativa a uma sistematização a priori das características dos textos, geralmente demasiado abstrata e com escassos reflexos na escrita dos alunos, privilegiar-se-ia, neste caso, uma apropriação dessas características a partir da análise de textos concretos e do modo como funcionam em contextos específicos.

Bibliografia de apoio

AAVV (2005). *A Língua Portuguesa: presente e futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Aleixo, C. (2005). *A vez e a voz da escrita*. Lisboa: DGIDC.

Alves Martins, M., Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Calkins, L. (2002). *A Arte de Ensinar a Escrever*. Porto Alegre: Artmed.

Camps, A. et alii (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Ed. Graó.

Colello, S. G. (2007). *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Ed. Paz e Terra.

Coutinho, M. A. (2003). *Texto(s) e competência textual*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia e Ministério da Ciência e do Ensino Superior.

Ferreiro, E. e Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.

Jorba, J; Gomés, I.; Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender – uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Editorial Síntesis.

Kostouli (Ed.) (2005). *Writing in context(s)*. N.Y.: Springer.

Las, C. G. (1999). *La lengua instrumento de comunicación*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Lomas, C. (2003). *O valor das palavras – falar, ler e escrever nas aulas*. Lisboa: Edições Asa.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: ME, DGIDC.

Miras, M. (2000). “La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe”. *Infancia y Aprendizaje*, 89. pp. 56-80.

Neves, M. C. e Alves Martins, M. (1994). *Descobrendo a linguagem escrita*. Lisboa: Escolar Editora.

Niza, S. (coord) (1998). *Criar o gosto pela escrita*. Lisboa: Ministério da Educação/ DEB.

Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever em Português – Didáticas e práticas*. Porto: Edições Asa.

Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.

Smolka, A. L. (1988). *A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo*. Campinas: Cortez Editora.

Teberosky, A. e Cardoso, B. (orgs.) (1993). *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. Petrópolis: Editora Vozes.