

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra**

**A COMPETÊNCIA DA ESCRITA
EM MANUAIS DO 10º ANO DE PORTUGUÊS**

Eugénia da Conceição Calado Rodrigues Pardal

Coimbra, 2009

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

A COMPETÊNCIA DA ESCRITA
EM MANUAIS DO 10º ANO DE PORTUGUÊS

Eugénia da Conceição Calado Rodrigues Pardal

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação,
área de especialização de Psicologia da Educação,
apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências
da Educação da Universidade de Coimbra e
realizada sob a orientação da Doutora Maria Isabel
Festas.

Coimbra, 2009

Dedicatória

Ao Vítor
À Margarida e à Joana

Agradecimentos

Chegada que sou ao final deste projecto, cumpre-me agradecer, de modo sincero, a preciosa colaboração de todos aqueles que tornaram possível a sua concretização.

Em primeiro lugar, aos professores do curso de Mestrado, pelos conhecimentos e reflexões que contribuíram para a realização deste estudo.

À Professora Doutora Maria Isabel Festas, pelo tempo e dedicação investidos na orientação desta dissertação, pela disponibilidade demonstrada, pela ajuda na resolução das dificuldades que se foram colocando.

Aos colegas e amigos, Alexandra Rosmaninho, Irene Louçano, Regina Rocha, Manuela Franco, Ana Cristina Cardoso e António Mendes, pela colaboração e pela disponibilidade.

Aos meus pais e irmão, por todo o apoio e incentivo.

De um modo muito especial, ao Vítor, à Margarida e à Joana pelo período em que, devido à realização deste trabalho, os privei de uma melhor companhia, pela compreensão, pelo carinho e pelo apoio incondicional.

Índice de Figuras

| | | |
|--------------|--|-----|
| Figura nº 1 | Modelo de Flower e Hayes, 1981 | 31 |
| Figura nº 2 | Modelo de “dizer” o conhecimento, de Scardamalia e Beireter, 1986 | 33 |
| Figura nº 3 | Modelo de transformar o conhecimento, de Scardamalia e Beireter, 1986... | 34 |
| Figura nº 4 | Manuais mais adoptados no distrito de Coimbra..... | 76 |
| Figura nº 5 | Percentagem de perguntas do Manual A por processo da Escrita | 107 |
| Figura nº 6 | Percentagem de perguntas do Manual B por processo da Escrita..... | 110 |
| Figura nº 7 | Percentagem de perguntas do Manual C por processo da Escrita..... | 114 |
| Figura nº 8 | Percentagem de perguntas do Manual D por processo da Escrita | 122 |
| Figura nº 9 | Processos de Escrita no conjunto dos 4 manuais..... | 123 |
| Figura nº 10 | Sub – processo da Recolha nos 4 manuais..... | 125 |
| Figura nº 11 | Sub – processo da Planificação nos 4 manuais | 126 |
| Figura nº 12 | Sub – processo da Textualização nos 4 manuais | 127 |
| Figura nº 13 | Sub – processo da Revisão nos 4 manuais | 128 |

Índice de Quadros

| | | |
|--------------|---|-----|
| Quadro nº 1 | Processos de operacionalização das competências | 52 |
| Quadro nº 2 | Conteúdos da escrita..... | 53 |
| Quadro nº 3 | Escolas do distrito de Coimbra e manuais adoptados..... | 74 |
| Quadro nº 4 | Manuais mais adoptados no distrito de Coimbra..... | 75 |
| Quadro nº 5 | Grelha 1: Actividades e questões..... | 80 |
| Quadro nº 6 | Grelha 2: Processos envolvidos na escrita | 81 |
| Quadro nº 7 | Total de actividades e questões nos manuais analisados | 97 |
| Quadro nº 8 | Actividades e questões por secção do Manual A..... | 99 |
| Quadro nº 9 | Actividades de Escrita e outras actividades do Manual A | 99 |
| Quadro nº 10 | Actividades e questões por secção do Manual B..... | 100 |
| Quadro nº 11 | Actividades de Escrita e outras actividades do Manual B | 100 |
| Quadro nº 12 | Actividades e questões por secção do Manual C..... | 101 |

| | | |
|--------------|--|-----|
| Quadro nº 13 | Actividades de Escrita e outras actividades do Manual C | 101 |
| Quadro nº 14 | Actividades e questões por secção do Manual D..... | 102 |
| Quadro nº 15 | Actividades de Escrita e outras actividades do Manual D | 103 |
| Quadro nº 16 | Actividades do Manual A segundo a grelha utilizada..... | 105 |
| Quadro nº 17 | Processos da escrita trabalhados nas questões do Manual A..... | 107 |
| Quadro nº 18 | Actividades do Manual B segundo a grelha utilizada..... | 108 |
| Quadro nº 19 | Processos da escrita trabalhados nas questões do Manual B | 109 |
| Quadro nº 20 | Actividades do Manual C segundo a grelha utilizada..... | 111 |
| Quadro nº 21 | Processos da escrita trabalhados nas questões do Manual C..... | 113 |
| Quadro nº 22 | Fichas de Avaliação / Questões de escrita do Manual C | 115 |
| Quadro nº 23 | Síntese da análise das fichas de avaliação do Manual C | 119 |
| Quadro nº 24 | Actividades do Manual D segundo a grelha utilizada..... | 120 |
| Quadro nº 25 | Processos da escrita trabalhados nas questões do Manual D..... | 121 |
| Quadro nº 26 | Percentagem de questões em que ocorre o processo envolvido na escrita.... | 122 |
| Quadro nº 27 | Percentagem de questões: sub-processo envolvido na escrita | 124 |
| Quadro nº 28 | Percentagem de questões em que ocorre a pesquisa de informação..... | 125 |
| Quadro nº 29 | Percentagem de questões: criação ideias / definição objectivos / org. ideias | 126 |
| Quadro nº 30 | Percentagem de questões: produção / transformação / coesão e coerência... | 127 |
| Quadro nº 31 | Percentagem de questões: aspectos superfic. / maior profundidade, fichas .. | 128 |

ÍNDICE GERAL

Resumo / Abstract / Résumé

| | |
|-------------------------------|-----------|
| Introdução Geral | 17 |
|-------------------------------|-----------|

Parte teórica

Capítulo 1

| | |
|--|-----------|
| 1. A escrita | 21 |
| 1.1. Processos envolvidos na escrita | 24 |
| 1.1.1. Recolha | 24 |
| 1.1.2. Planificação | 24 |
| 1.1.3. Tradução | 25 |
| 1.1.4. Revisão | 26 |
| 1.2. Modelos de escrita..... | 30 |
| 1.3. A pedagogia da escrita | 35 |

Capítulo 2

| | |
|---|-----------|
| 2. A competência da escrita na escola de hoje..... | 47 |
| 2.1. A escrita na escola e nos programas..... | 47 |
| 2.2. Os manuais escolares..... | 59 |

Parte empírica

Capítulo 3

| | |
|---|-----------|
| 3. Problemática e metodologia..... | 71 |
| 3.1. Estrutura do trabalho | 71 |
| 3.1.1. Objectivos..... | 72 |
| 3.1.2. <i>Corpus</i> do trabalho | 73 |
| 3.2. Instrumentos utilizados..... | 79 |
| 3.2.1. Grelha de registo de dados: Total de actividades propostas..... | 79 |
| 3.2.2. Grelha de registo de dados: Processos envolvidos na escrita..... | 80 |
| 3.2.2.1. Recolha | 83 |

| | | |
|-------------------|--|-----|
| 3.2.2.2. | Planificação | 84 |
| 3.2.2.3. | Tradução / Textualização..... | 88 |
| 3.2.2.4. | Revisão | 91 |
| 3.3. | Procedimento..... | 94 |
| | | |
| Capítulo 4 | | |
| 4. | Apresentação e discussão dos resultados | 97 |
| 4.1. | Total de actividades e questões | 97 |
| 4.1.1. | Dados relativos a cada um dos manuais | 98 |
| 4.1.2. | Discussão global dos dados | 103 |
| 4.2. | Processos da escrita..... | 104 |
| 4.2.1. | Dados relativos a cada um dos manuais | 105 |
| 4.2.2. | Discussão global dos dados | 122 |
| | | |
| | Conclusões | 131 |
| | | |
| | Bibliografia | 137 |
| | | |
| | Índice de Anexos | i |
| | | |
| | Anexos | iii |

Resumo

Esta dissertação é composta por duas partes – uma, teórica, de revisão da literatura sobre o conceito de escrita; outra de trabalho empírico, em que se procede à análise de manuais de Português de 10º ano e interpretação dos respectivos dados, terminando com a apresentação das conclusões.

Sendo os manuais escolares um elo de ligação entre os programas e as práticas pedagógicas, condicionando e influenciando as opções em contexto pedagógico, incide o presente estudo na análise da forma como aqueles manuais proporcionam aos alunos o desenvolvimento da competência da escrita, tendo em conta o que se sabe sobre os diferentes processos implicados na composição de um texto.

Os manuais foram analisados, com o objectivo de verificar se propõem actividades de escrita que levem os jovens a criar ideias, definir objectivos traduzidos em texto que revêem.

Os resultados obtidos evidenciaram que a competência da escrita não é perspectivada do ponto de vista processual, pois as actividades de escrita propostas não têm em conta todos os processos da escrita. Existe uma preponderância do processo da textualização, em detrimento dos outros processos (recolha, planificação e revisão).

Abstract

This dissertation is divided into two parts. The first part is a literature review on the concept of writing. The second part consists of empirical work that analyses textbooks for Portuguese learners in 10th grade. This second part of the dissertation also makes an interpretation of research data and ends with a presentation of the conclusions.

Since textbooks provide a linkage between the syllabus and teaching practices, and since they will influence and condition the teaching options, this study examines the way textbooks promote the development of the students' writing competences, taking into consideration what is known about the different processes involved in text composition.

Textbooks were analysed with the objective of confirming whether or not they offer writing activities that lead young learners to generate ideas and define objectives based on the texts they read.

The results reveal that the development of writing competences are not planned from the perspective of writing processes, since the activities suggested in the textbooks do not take all writing processes into account. Rather, stronger emphasis has been placed on text writing itself, to the detriment of other processes (collecting, planning and reviewing).

Résumé

Cette dissertation est composée de deux parties - une, théorique, de révision de la littérature à propos du concept de l'écrit ; l'autre de travail empirique, qui consiste en l'analyse de manuels scolaires de Portugais de 10^e année et en l'interprétation des respectives données, et qui termine avec la présentation des conclusions.

Comme les manuels scolaires sont le lien entre les programmes et les pratiques pédagogiques, conditionnant et influençant les options en contexte pédagogique, cette étude retombe sur l'analyse de la manière comme ces manuels scolaires proportionnent aux apprenants le développement de la compétence de l'écrit, en tenant compte de ce que nous savons à propos des différents processus impliqués dans la composition d'un texte.

Les manuels scolaires furent analysés ayant pour objectif vérifier s'ils proposent des activités d'écrit qui mènent les jeunes à créer des idées, définir des objectifs traduits en texte qu'ils revoient.

Les résultats obtenus ont mis en évidence que la compétence de l'écrit n'est pas pensée du point de vue du processus, car les activités de l'écrit proposées ne tiennent pas compte de tous les processus de l'écrit. Il y a une prépondérance du processus de la mise en texte, au détriment d'autres processus (recherche, planification et révision).

Introdução Geral

A escrita é uma actividade com uma dimensão social, cognitiva e linguística, pois surge num contexto social, segundo determinados objectivos e normas. A composição de textos envolve também processos cognitivos e pode ser perspectivada como uma situação de resolução de problemas. Finalmente, a escrita é também encarada do ponto de vista linguístico, ou seja, segundo um conjunto de regras e convenções linguísticas que vão do plano ortográfico ao gramatical, do estilo à tipologia do texto (cf. Festas, 2002).

Do ponto de vista cognitivo, a escrita é uma actividade complexa que envolve processos de recolha, de planificação, de textualização e de revisão.

A produção de texto parte da recolha de informação, recorrendo a fontes internas (memória) e externas (livros, materiais, pessoas...). Depois, envolve a planificação que remete para a criação das ideias e sua organização. A criação das ideias implica o estabelecimento de objectivos e busca de meios para os concretizar, daí que a escrita possa ser entendida como uma situação de resolução de problemas. A organização das ideias pode ser feita recorrendo a um suporte escrito (esquemas, mapas de ideias...), ou apenas estruturada mentalmente. As ideias são traduzidas em texto accionando-se o processo da tradução ou textualização. Por último, referimos a revisão, momento em que se faz uma avaliação do texto escrito, por referência aos objectivos definidos e ao plano delineado. Este processo é activado na fase final da composição do texto, mas não exclusivamente, porque deve estar presente à medida que o texto vai sendo produzido. Os restantes processos referidos também não se sucedem linearmente, podem fluir em movimentos recursivos (Flower, L. & Hayes, J. R., 1981). Festas (2002, p. 177) refere que a recolha e a planificação são essenciais na fase da pré – escrita, mas que podem acompanhar toda a composição do texto. A tradução, presente na fase da escrita propriamente dita, pode surgir logo no início, aquando do estabelecimento de planos escritos.

“A competência da escrita é uma *praxis* transversal ao currículo e indispensável ao exercício da cidadania” (Santos & Gonçalves, 2007, p. 17).

“Através da linguagem escrita se ensina, se aprende e se avalia quase todo o saber que a escola proporciona. Acontece, porém, que a Escola em Portugal continua a revelar níveis preocupantes de insucesso no domínio da linguagem escrita” (Niza 1997, p. 24).

Compete à escola promover e desenvolver a competência da escrita, sendo o manual escolar mediador entre o programa e a prática pedagógica, assumindo um papel de relevo nas opções didáticas e pedagógicas no âmbito das diferentes competências e, conseqüentemente, da escrita.

Então, propusemo-nos analisar manuais escolares, para verificar se a competência da escrita é promovida tal como é apresentada pelo texto programático, se os processos envolvidos na escrita são trabalhados e desenvolvidos através das actividades de escrita propostas. Em suma, se os manuais são materiais propiciadores da competência da escrita.

Assim, esta dissertação estrutura-se em duas partes: uma, teórica, em que procurámos fazer a revisão da literatura sobre a competência da escrita; outra, empírica, em que procedemos à análise dos quatro manuais mais adoptados no distrito de Coimbra.

No primeiro capítulo, abordamos a competência da escrita e os processos nela envolvidos, os principais modelos de escrita, daí decorrendo algumas considerações sobre a pedagogia da escrita.

No segundo capítulo, trata-se a competência da escrita na escola de hoje. Para tal apresentamos um olhar pelos programas nas últimas décadas, detendo-nos particularmente no programa de 10º ano dos Cursos Científico - Humanísticos e Cursos Tecnológicos, em vigor. Dada a importância de que se reveste o manual escolar em contexto de sala de aula, apresentamos algumas reflexões sobre os manuais escolares.

No terceiro capítulo, apresenta-se a problemática e metodologia do estudo levado a cabo.

No quarto capítulo, damos conta dos resultados e procedemos à sua discussão.

Finalmente, nas conclusões, procuramos sintetizar os contributos do estudo efectuado.

Parte teórica

Capítulo 1

A escrita

“Saber escrever é uma competência que as sociedades modernas exigem a todos os cidadãos (...) uma necessidade básica” (Rebello, 2008, p. 113).

Rebello (2008) destaca a importância da escrita em termos interdisciplinares, pois os alunos nas diversas disciplinas tomam apontamentos, elaboram resumos dos conteúdos estudados, fazem pesquisas que se traduzem, depois, em trabalhos escritos, produzem textos nas diversas disciplinas e no seu dia a dia.

A escrita assume grande importância no processo ensino – aprendizagem, quer na fase de aquisição de conhecimento, quer durante a estruturação dos mesmos e, finalmente, na aplicação (Carvalho, 2005). Portanto, podemos afirmar que esta competência assume grande relevo na aprendizagem dos alunos, relacionando-se intimamente com o seu sucesso ou insucesso. E não podemos esquecer que grande parte da avaliação dos alunos passa pela escrita, talvez também por isso tenha uma carga fortemente negativa (Carvalho, 2005; Santos, 1994).

Carvalho defende que o insucesso não tem tanto que ver com a ausência de conhecimento, mas muito mais com a dificuldade de expressão através da escrita. Para Carvalho “a escrita facilita a reflexão sobre ideias e sobre a linguagem que no papel, ou no ecrã, se tornam concretas e permanentes. Enquanto processo cognitivo, o acto de escrever facilita a geração, a organização e o aprofundamento das ideias” (Carvalho, 2005, p. 1877).

Para Rebello (2008, p. 114) a composição de textos deve ser vista tendo em conta o “processo (acto de escrever)” e o “efeito que produz (escrita, textos que codificam mensagens graficamente)”.

Segundo Festas (2002), a escrita pode ser entendida como uma actividade com uma dimensão social, cognitiva e linguística.

Enquanto actividade social, a escrita está directamente relacionada com o meio em que surge, com os objectivos e as normas dessa comunidade de discurso, com as relações estabelecidas com os leitores, outros escritores e eventuais colaboradores.

Assim, uma abordagem social da escrita faz sentido, na medida em que o aluno, para produzir o seu texto, tem de procurar informação no meio que o rodeia, por vezes, recorrendo a outros textos, ou seja, a outros escritores.

Leitura e escrita andam de mãos dadas, os textos podem ser fonte de recolha de informação quanto à temática a abordar na produção escrita, mas também quanto à tipologia, às suas marcas e características, o que nos remete também para o aspecto linguístico da escrita que abordaremos a seguir (Santos, 1994).

O carácter social da composição escrita advém da consulta de outros textos, do contacto com outros escritores, mas também, numa fase de revisão, da intervenção de outros, sejam eles os colegas ou o professor que dão o seu contributo para melhorar o texto escrito (Festas, 2002).

A produção escrita que surge num contexto escolar obedece a objectivos que a determinam, estes deveriam ser claramente explicitados / negociados com os alunos. O que nem sempre é fácil dada a “natureza conflituosa dos objectivos da escrita” (Festas 2002, p. 176).

Perante uma tarefa de produção escrita, o aluno pode sentir dificuldades na adaptação da sua forma preferencial de escrever às convenções inerentes a um determinado tipo de discurso. Assim, há alunos que produzem textos livremente para dar inteira liberdade à expressão das suas ideias, enquanto outros definem planos - guia, de forma a respeitar as convenções de uma “comunidade de discurso”. Estas estratégias adoptadas pelos alunos mostram o carácter social da escrita, como defende Festas (2002).

Segundo esta autora (Festas, 2002, p. 176), a escrita é também uma actividade cognitiva, pois envolve vários processos cognitivos, basta pensar na importância da atenção, da memória a curto e longo prazo aquando da produção de texto, que também pode ser analisada como uma “situação de resolução de problemas, em que o conhecimento inicial é transformado em função dos objectivos previamente definidos” (Piolat e Roussey, 1992).

Perante uma situação de composição escrita, é exigida atenção ao aluno que varia ao longo dos diferentes processos envolvidos na escrita. Treinando o aluno em determinados processos da escrita, podemos aliviar a atenção que lhe é exigida para a destinar a outro processo, evitando a sua sobrecarga que abordaremos mais adiante, quando nos referimos à *Pedagogia da escrita*.

A memória está presente em todas as fases da escrita, o aluno para produzir um texto tem de recordar o que aprendeu e armazenou na memória a longo prazo sobre o “tópico” e a “audiência” do seu texto, tem de activar “perícias motoras, perícias de planificação, de composição e de revisão” (Festas, 2002, p. 177). Portanto, escrita é um processo complexo próximo de uma situação de resolução de problemas (Albuquerque, 2002; Festas, 2002).

A escrita é também encarada do ponto de vista linguístico, na medida em que a composição escrita tem por base um conjunto de regras e convenções linguísticas (regras ortográficas e gramaticais, normas relativas ao estilo, à tipologia de texto...).

Albuquerque (2002) refere que a escrita envolve várias dimensões, várias componentes que implicam também várias competências que não se sobrepõem. Esta investigadora (2002, p. 80) apresenta-nos quatro, citando Larsen, a “componente mecânica, convencional, linguística e cognitiva”. A primeira (mecânica) diz respeito à caligrafia, capacidade de desenhar letras, palavras, frases, números de forma legível. A segunda (convencional) reporta-se à pontuação, à ortografia, e ao uso das maiúsculas, envolve regras pré - estabelecidas. A terceira (linguística) tem que ver com o vocabulário e a sintaxe, ou seja, as estruturas semânticas e sintácticas da língua. Finalmente, a quarta (cognitiva) abrange a estrutura interna do texto, ou seja, a sua coerência e coesão.

1.1. Processos envolvidos na escrita

A escrita é uma actividade que envolve grande complexidade de operações, que têm de ser desdobradas, portanto, neste contexto, assumem grande importância as noções de *sobrecarga cognitiva e facilitação processual* referidas por Cabral, citando Charolles (1994).

Tendo em conta que a escrita envolve transformação de conhecimento, está associada a uma situação de resolução de problemas, em que o sujeito recupera conhecimentos que guardou na memória a longo prazo e /ou recolhe informação à sua volta, em fontes externas a si; e que activa processos de planificação, composição e revisão, importa agora determo-nos sobre cada um dos processos envolvidos na escrita.

1.1.1. Recolha

Para a produção de textos, o processo de recolha passa pela pesquisa da informação que tanto pode ser interna, recorrendo à memória a longo prazo, como externa, ou seja, nos livros, na *internet*, junto de outras pessoas (Festas, 2002).

Como nos diz Santos, O. (1994, p. 138), nesta fase incluem-se actividades “tendentes a *forjar* o conhecimento do mundo” prévio (e necessário) à prática escrita da língua ou a *reactivar* elementos da “enciclopédia” do aprendente – da sua memória a longo prazo – relativos a tópicos sobre o qual há-de escrever.”

1.1.2. Planificação

O processo da planificação implica a criação e organização de ideias. “A criação de ideias passa pelo estabelecimento de objectivos e pela procura dos meios para os atingir” (Festas, 2002, p. 177; Albuquerque, 2002).

A organização das ideias pode ser concretizada através de um plano escrito ou uma mera hierarquização mental das ideias (Festas 2002).

Festas, citando Flower e Hayes, 1984, diz-nos que “Será um primeiro passo na transformação de uma representação pessoal, numa representação linguística adequada a determinada audiência” (2000, p. 177).

Carvalho (2001b) e Albuquerque (2002) destacam a complexidade do processo da escrita, referindo-se às dificuldades presentes nos diferentes processos. Para estes autores, a planificação do texto escrito implica funções de carácter abstracto que fundamentam as dificuldades que os jovens sentem na realização desta actividade.

A planificação de um texto é uma tarefa complexa porque implica vários aspectos diferentes. Quando o sujeito planifica considera estruturas próprias do género, gera e organiza o conteúdo, adaptando-o a uma finalidade e a um destinatário. Logo, é, por um lado, necessário considerar a estrutura que lhe é inerente, por outro, gerar e organizar conteúdo que depende do conhecimento que o sujeito tem desse tópico, e da capacidade para recolher e seleccionar informação na memória, o que pode ser facilitado se lhe forem fornecidas ajudas externas.

No âmbito da planificação, o escrevente tem de definir os objectivos e a audiência, o que nem sempre é fácil para os sujeitos mais jovens.

Em contexto escolar, constatamos que, muitas vezes, os alunos em vez de planificarem, vão escrevendo notas que acabam por ser uma primeira versão do texto.

Amor (1993, p. 116) apresenta o que define como “Aprendizagem da planificação” e indica actividades e tarefas possíveis, alertando para a necessidade de nunca perder de vista a “relação entre objectivo/destinatário/forma e conteúdo da comunicação.”

Barbeiro e Pereira (2007, p. 18) referem que “A componente de *planificação* é mobilizada para estabelecer objectivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a realização da tarefa.”

1.1.3. Tradução

Através do processo da tradução, ou textualização como lhe chamam os textos programáticos do secundário (Programa p. 21) e Amor (1993), o texto materializa-se a partir das ideias, recolhidas e planificadas e de acordo com a sintaxe, a semântica e a pragmática (Festas 2002).

Segundo Carvalho (2001b), este é o processo da escrita que absorve o escrevente em aprendizagem, levando-o a, praticamente, ignorar os restantes processos envolvidos

na composição de textos. Para este autor (2001b, p. 75), a tradução levanta também dificuldades ao escrevente, na medida em que ele “tem de colocar de forma linear um conjunto de informações que no plano mental se estruturam de outra forma. Isso exige o recurso a determinados mecanismos linguísticos (pronomes e determinantes com valor anafórico ou deíctico, tempos verbais reguladores dos momentos de enunciação, conectores, pontuação, etc.) que asseguram a coesão do texto. A realização desta tarefa passa pela capacidade de detectar, num plano mental, elementos comuns a duas ou mais proposições e pela posse de mecanismos linguísticos que tornem possível a sua expressão de forma linear.” Portanto, é necessário ter em conta a questão da coerência e da coesão. A coerência prende-se com a existência de sentido no texto, enquanto a coesão relaciona-se com a estrutura superficial do texto, com a sua organização / articulação linear, com questões linguísticas, mas não se podem separar, uma implica a outra (Amor, 1993).

Para Barbeiro e Pereira (2007, p. 18) aquando da textualização temos “o aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão-de formar texto”. Estes autores destacam três tarefas que o aluno tem de enfrentar no momento da textualização, a saber: a “explicitação de conteúdo”, a “formulação linguística” e a “articulação linguística”. Pretende-se que as ideias sejam explicitadas para que o leitor possa “aceder ao conhecimento”. Esta explicitação terá que ser feita “em ligação à sua expressão, tal como figurará no texto”, segundo “relações de coesão linguística e coerência lógica”.

1.1.4. Revisão

O sujeito que recolheu informações, as planificou e as traduziu num texto, terá que fazer uma avaliação do mesmo. Então, irá avaliar a concretização dos objectivos definidos e dos planos elaborados. Nesta fase da produção do texto escrito, o sujeito verifica “a adequação das ideias, da forma linguística adoptada e das relações entre conteúdo e forma” (Festas, 2002, p. 177).

Albuquerque refere Fitzgerald como um autor que já em 1987 tinha definido a “revisão como envolvendo: as discrepâncias entre o texto produzido e o que se desejava

produzir; a tomada de decisões sobre “o que” e o “como” poderia ou deveria ser modificado” (Albuquerque, 2004, p. 73).

Carvalho destaca também a complexidade que está associada à revisão, pois também este processo, à semelhança da planificação, é um processo de natureza sobretudo mental, implicando grande abstracção (2001b). Na senda de Flower e Hayes, Carvalho refere que o processo de revisão envolve outros sub – processos, a saber: “representação da tarefa, representação dos problemas, detecção, diagnóstico, selecção de estratégias de remediação.”

Aquando da revisão, os escreventes que ainda não dominam o processo de escrita incidem sobretudo em questões de natureza ortográfica e de pontuação, executando por isso uma revisão a um nível muito superficial e muito pontual (Albuquerque, 2004; Carvalho, 2001).

Albuquerque (2002), citando várias investigações, diz que os sujeitos mais competentes no domínio da escrita, disponibilizam muito tempo e atenção à revisão, geralmente não ficam satisfeitos com o texto que produziram, identificam imperfeições e incorrecções, decidem que alterações devem introduzir no seu texto e executam-nas, fazem uma avaliação de todo este processo e, caso permaneçam, insatisfeitos percorrem novamente todo este trajecto. No momento da revisão, estes alunos procedem à clarificação e reestruturação das ideias.

A revisão do texto escrito revela-se um processo complexo para o aluno, porque exige a descentração do próprio texto, a adopção da perspectiva do potencial leitor, o que envolve abstracção e os jovens nem sempre têm essa capacidade (Albuquerque, 2004; Carvalho, 2001).

Poder-se-ia pensar que os processos envolvidos na produção escrita de um texto se sucedem sempre pela mesma ordem, mas na realidade eles interagem, e pode a sua ordenação não ser respeitada na íntegra, nomeadamente no que diz respeito à revisão que pode ser feita à medida que o texto vai sendo produzido (Festas, 2002). Albuquerque refere que a “revisão é recursiva e pode ocorrer em qualquer etapa da produção de um texto escrito” (Albuquerque, 2002; 2004, p. 73; Cabral, 1994; Piolat e Roussey, 1992; Díaz Blanca, 2002; Barbeiro e Pereira, 2007).

Para Cabral, o aluno, à medida que vai produzindo o seu texto, vai fazendo *revisões pontuais*. Mas, no processo ensino – aprendizagem, aquando da realização de

actividades de escrita, o momento da revisão é normalmente ignorado. O aluno não é levado a rever o que escreveu, para depois o melhorar, evitando “contentar-se com uma primeira textualização, geralmente apressada e nem sempre muito reflectida” (Cabral, 1994, p. 118).

Os textos produzidos em contexto escolar, raramente são revistos pelos seus autores, porque estes, por um lado, estão demasiado absorvidos pelas actividades de produção, por outro, nem sempre dominam os conhecimentos de “carácter retórico e de capacidade mental exigida pelas tarefas” de revisão (Carvalho, 2001b, p.76, Albuquerque 2002; 2004).

Albuquerque (2002; 2004, p. 82) apresenta vários estudos no âmbito da revisão, para concluir que existem condições que podem ser facilitadoras do ensino aprendizagem da revisão: condições contextuais – por exemplo, através do recurso ao processamento de texto e/ou em díades...; condições que procuram minorar a complexidade inerente a este processo: decomposição da revisão, fornecimento de apoio substantivo e/ou processual... Destaca ainda a importância da coordenação mais eficaz entre a identificação e correcção dos erros, referindo vários estudos feitos, sustentando-se no modelo de revisão proposto por Scardamalia e Bereiter (1986). Este modelo inclui o acto de comparar, diagnosticar e actuar que são operações cognitivas (processo CDA), no dizer de Albuquerque (2004); Aleixo (2005, p. 84) prefere a designação de operar para a última operação cognitiva, usando a sigla (CDO). Este processo é activado a partir da detecção de incongruências entre o texto escrito e o texto idealizado. Assim, pela comparação determinam-se as diferenças entre os dois textos; pelo diagnóstico identifica-se a natureza e causas das diferenças e pela acção seleccionam-se e implementam-se as modificações necessárias (Albuquerque, 2002; 2004; Aleixo, 2005; Piolat e Roussey, 1992).

Albuquerque (2004, pp. 86-87; 2002) refere-se à revisão que pode ser entendida numa perspectiva restrita ou mais abrangente. Então, relativamente à primeira, a revisão é “um sub-processo básico de escrita dirigido para o aperfeiçoamento da qualidade do texto”; quanto à segunda, a revisão é “uma actividade reflexiva tendente a fomentar o conhecimento dos sujeitos sobre as suas ideias, as tarefas e o processo geral de escrita; uma forma de automonitorização e regulação dos desempenhos individuais; uma

ocasião privilegiada para a identificação de competências já dominadas e/ou que necessitam de ser dominadas.”

Fragoso e Simão (2007) chamam a atenção para o facto de os professores deverem promover a correcção do texto escrito, valorizando a possibilidade de o aluno melhorar e alterar o conteúdo do mesmo, destacando assim o carácter recursivo da correcção.

Na opinião de Barbeiro e Pereira (2007, p. 19), a revisão “processa-se através da leitura, avaliação e eventual correcção ou reformulação do que foi escrito.” Para estes autores “a revisão é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido”. Esta é que permitirá tomar decisões quanto à correcção e reformulação do texto. Pela revisão pode ser “reforçada a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, susceptíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos”. Estes investigadores destacam a ligação entre a revisão e a planificação, em virtude do confronto com os objectivos e organização estabelecidos aquando deste processo (planificação) quando se activa aquele (revisão).

Também Roussey e Piolat (2005) defendem que a revisão é mais do que a melhoria do texto, é um processo de verificação dos processos de planificação e de produção escrita.

1.2. Modelos de escrita

Fragoso e Simão (2007) apresentam três grandes modelos de escrita: modelos de produto, modelos de processo e modelos contextuais ou ecológicos.

Para estas autoras, “Os modelos de produto, centrando-se na avaliação do texto produzido, mostraram incapacidade para conceptualizar a escrita e explicar a sua natureza, entendendo-a como uma actividade global e não descrevendo as operações intelectuais que o escrevente utiliza na composição escrita” (2007, p. 45).

Segundo Fragoso e Simão, associado ao paradigma cognitivista surgiu o “enfoque nos modelos de processo”, que incluem os modelos de “redacção”, de “etapas” e “cognitivos”. Os dois primeiros “devido à sua linearidade ignoram as interacções entre as diferentes etapas desenvolvidas na escrita” (2007, p. 45). Portanto, estes modelos não conseguiram explicar o carácter recursivo inerente a várias etapas da escrita, o que veio a ser demonstrado por autores cognitivistas (cf. Flower & Hayes, 1980).

Finalmente, e relativamente aos modelos contextuais ou ecológicos são considerados por estas investigadoras, citando Martin e Gallego, um complemento dos modelos cognitivos. Assim o processo de escrita para além de ser um processo individual é também um processo “comunicativo e social que adquire pleno significado no contexto físico, social e cultural em que se desenvolve” (Martin e Gallego, citado por Fragoso e Simão, p. 45).

Santana (2007) apresenta uma distinção entre modelos lineares e não lineares ou de processo. Os primeiros, como o próprio nome indica, caracterizam-se pela sucessão linear das operações cognitivas envolvidas na escrita, a saber: pré - escrita, escrita e revisão. Amor (1993) refere a pré - escrita, escrita e pós - escrita.

A pré - escrita é aquela que precede a tradução das ideias, a seguinte é a da escrita propriamente dita, sucedendo-lhe a revisão com a detecção e correcção dos erros ou imperfeições que conduzirá à versão final do texto. Alguns autores consideram que as duas últimas fases podem ser simultâneas.

Estes modelos lineares foram postos em causa pela psicologia cognitiva que apresenta a escrita como uma actividade que envolve vários processos cognitivos e próxima de uma situação de resolução de problemas. É neste contexto que podemos

encontrar os chamados modelos não lineares ou de processo. Destacamos, dos anos 80, os modelos de Flower e Hayes e Scardamalia e Bereiter.

O modelo de Flower e Hayes (Flower, L. & Hayes, J. R., 1981) apresenta três domínios: o contexto de produção; componentes do processo e o da memória a longo prazo.

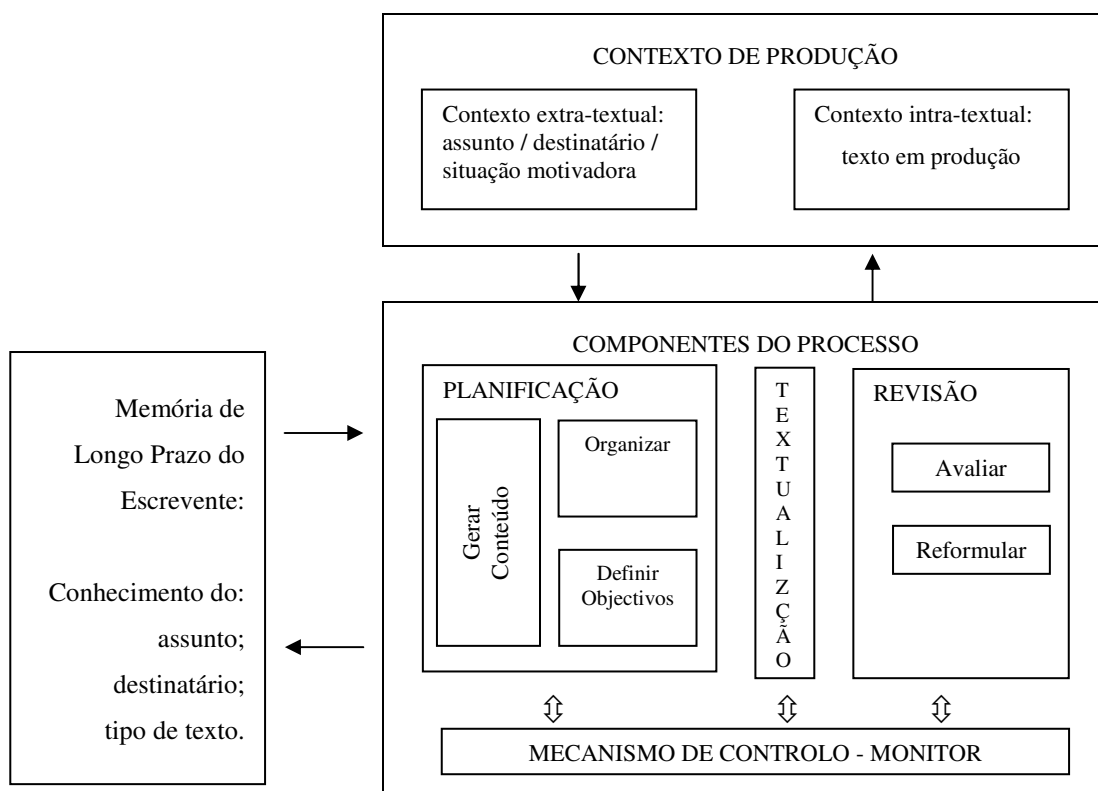


Figura 1 – Modelo de Flower e Hayes, 1981 (retirado de Carvalho, 2001, p. 144)

O primeiro (o contexto de produção) subdivide-se em contexto extra - textual e intra - textual, sendo que este diz respeito ao texto em produção e aquele ao assunto, destinatário e situação motivadora, ou seja, inclui tudo o que internamente, ou externamente influencia o sujeito no início da tarefa, no seu decurso ou naquilo que virá a produzir.

No âmbito do segundo domínio, (componentes do processo) encontramos os sub-processos da planificação (criação e organização das ideias, implicando uma definição de objectivos), da redacção (tradução da ideias em texto escrito) e revisão (o escrevente avalia o texto escrito e procede à sua eventual reformulação). Temos ainda o mecanismo de controlo, um monitor que determina quando o escrevente passa de um sub-processo para outro, tendo em conta os objectivos do sujeito, os seus hábitos e estilo pessoal de escrita.

Do último domínio (memória a longo prazo) faz parte o conhecimento que o escrevente tem sobre o assunto, sobre o destinatário e sobre o tipo de texto a produzir.

Scardamalia e Bereiter (Scardamalia, M. & Bereiter, C. 1986) partem da comparação entre os escritos dos mais jovens e daqueles que já têm uma escrita madura. Propondo, assim, duas estratégias (Festas, 2002), ou dois modelos (Carvalho 2001, Santana 2007; Díaz Blanca, 2002) de escrita: a *transformação de conhecimento*, que está na base da escrita madura; e a estratégia / modelo de “*contar*” o conhecimento mais ligada à escrita dos mais jovens, designada por Carvalho como “modelo de explicitação de conhecimento” (2001, p. 145). Esta estratégia diz respeito aos escritos daqueles que escrevem como falam, ou como “contam”, ou seja, pela escrita são contados conhecimentos recuperados da memória, dando origem por isso a textos próximos dos textos orais. O sujeito vai escrevendo à medida que se vai lembrando do conteúdo, sem ter em conta os potenciais leitores do seu texto (Albuquerque, 2002; Santana, 2007), Carvalho diz que o sujeito não tem em consideração o que o receptor do seu texto sabe ou não sabe e necessita de saber (Carvalho, 2001b).

Para Festas “o sujeito, segundo as palavras de Scardamalia e Bereiter, recorre a um processo de “pensar - dizer”” (Festas, 2002, p. 178).

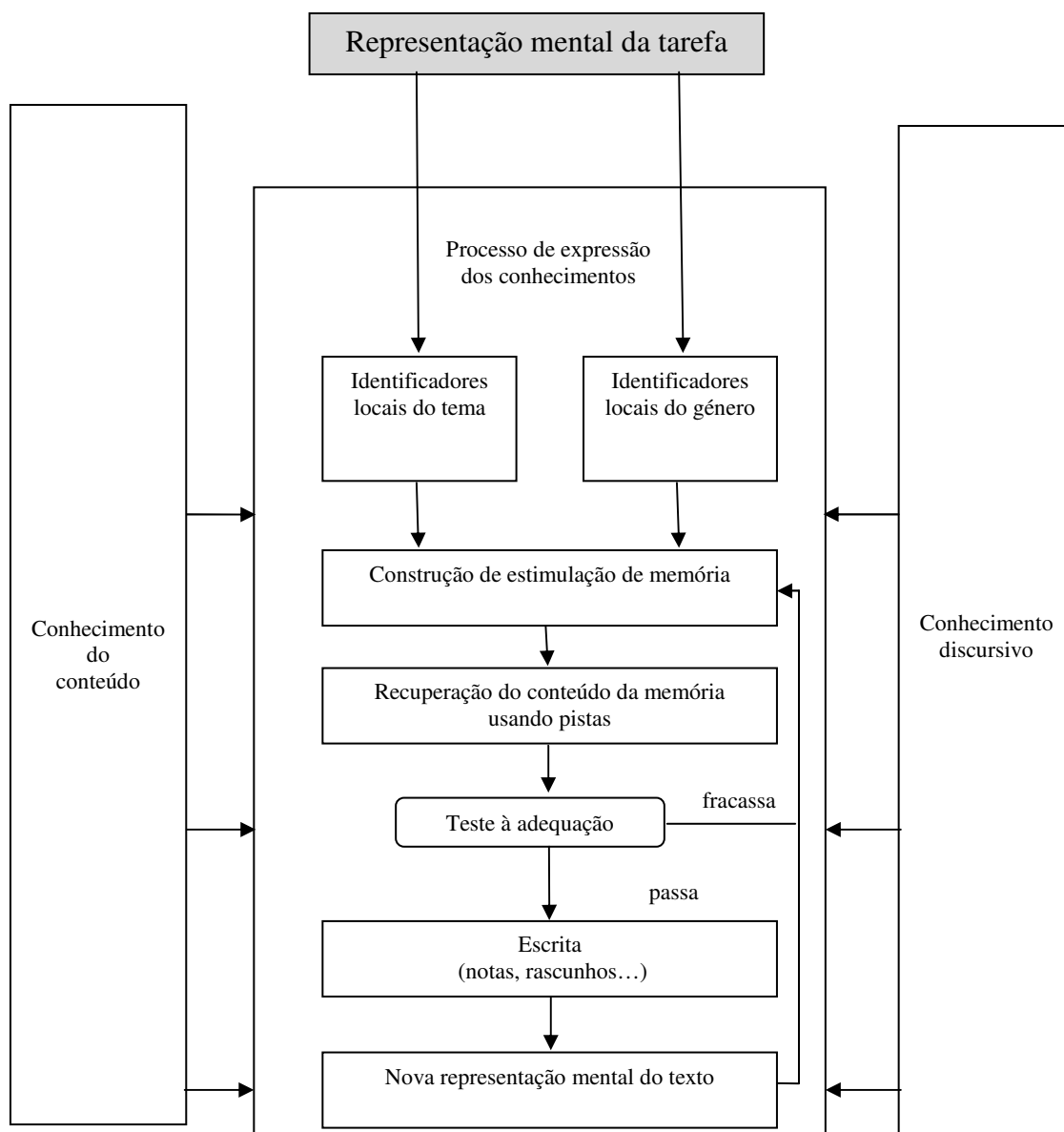


Figura 2 – Modelo de “dizer” o conhecimento, de Scardamalia e Bereiter, 1986 (retirado de Santana, 2007, p.44)

Santana refere que “o processo de composição de um texto decorre da representação inicial da tarefa e, em função do tema a desenvolver, há um recurso à memória para identificar tópicos que se relacionem com o tema e com o género adequado ao tema. Estes tópicos funcionam como estimuladores de memória, que actuam em conjunto com os estimuladores de género, na procura de adequação para a formulação de um primeiro enunciado. Este, por sua vez, funciona como “fonte adicional de indicadores de tópicos e de género” (Scardamalia e Bereiter, 1992) os quais

funcionam, não só como recuperadores de memória no que se refere ao conteúdo, como concorrem para a coesão do texto, já que uma ideia sugere outra” (2007, p. 44).

Segundo Festas (2002), para Scardamalia e Bereiter a escrita envolve uma transformação do conhecimento (Bereiter & Scardamalia, 1985, 1987; Scardamalia & Bereiter, 1986), é encarada como uma situação de resolução de problemas. Assim, o problema pode situar-se em dois espaços – o do conteúdo (o sujeito coloca problemas relacionados com o conhecimento do tópico) e o retórico (mais ao nível da forma e do estilo). “Uma escrita madura pressupõe uma interacção entre estes dois espaços” (Festas, 2002, p. 17; Carvalho, 2001; Carvalho, 2001b; Santana, 2007).

Tendo em conta esta estratégia ou modelo de transformação do conhecimento é exigida uma definição de objectivos, uma identificação do tópico, do género do discurso a usar e, ainda, uma avaliação do que se escreveu em função do previamente planeado. O sujeito recolhe na memória as ideias e vai expô-las com o máximo pormenor.

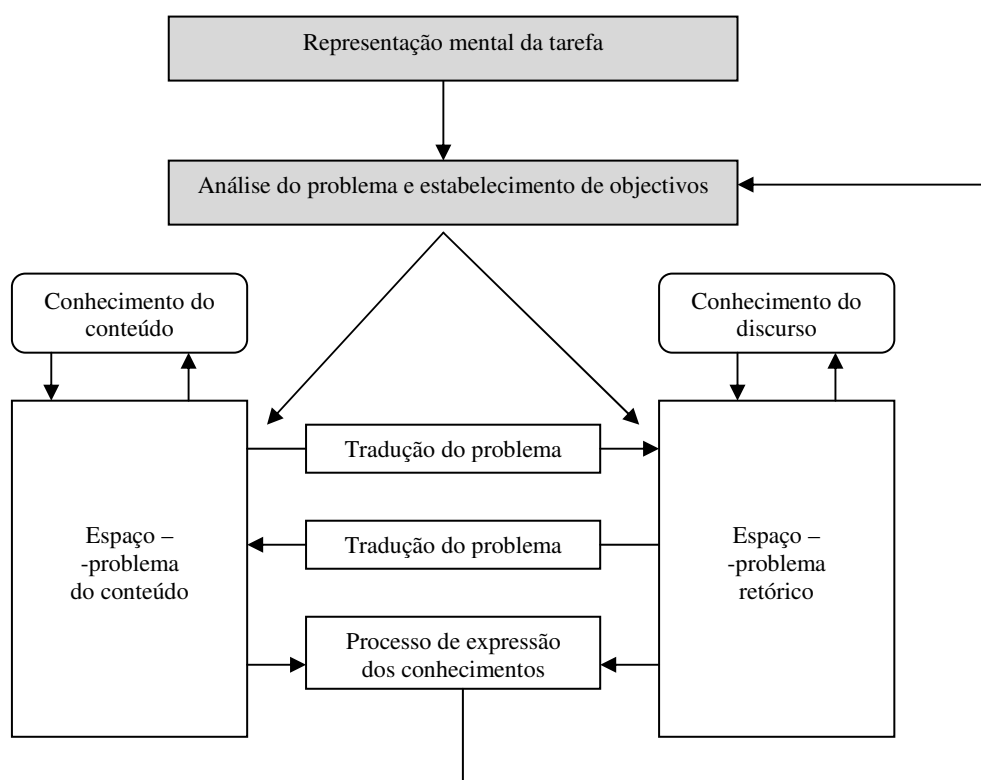


Figura 3 – Modelo de transformar o conhecimento, de Scardamalia e Beireter, 1986 (retirado de Santana, 2007, p.45)

Em contexto escolar, deve ser privilegiada esta estratégia que envolve a transformação do conhecimento, implicando uma actividade reflexiva.

1.3. Pedagogia da escrita

A pedagogia da escrita deve adoptar as seguintes estratégias “uma que enfatiza os mecanismos de auto - regulação, procurando desenvolver os processos da escrita, através da melhoria das capacidades metacognitivas (Festas 2002, p. 178, cit. Scardamalia & Bereiter, 1985; Albuquerque, 2002), outra que incide nos diferentes processos da escrita e na capacidade de o sujeito os coordenar, nos diversos momentos da produção de textos (Festas, 2002, p. 178, cit. Flower & Hayes, 1980).

Carvalho também considera que os mecanismos de auto - regulação podem ajudar o sujeito nas tarefas em que tem mais dificuldade, ou nem sequer realiza e, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento cognitivo que passa pela “automatização e incorporação de novos procedimentos” (Carvalho, 2001, p. 146).

A escrita é apresentada como uma actividade muito complexa em termos cognitivos, pois envolve a planificação, a definição de objectivos, a revisão, a atenção aos receptores do texto, ou seja, recolher informação, conhecimento para depois o transformar, segundo determinados objectivos e daí que seja considerada uma situação de resolução de problemas (Albuquerque, 2002; Festas, 2002).

Para Scardamalia e Bereiter (1985), para os alunos adquirirem as regras fundamentais da escrita, a pedagogia da escrita deve incentivar a prática da planificação e da revisão, incidindo assim na metacognição (cf., também, Festas 2002).

Carvalho (2001) e Festas (2002) apresentam os dois métodos referidos por Bereiter e Scardamalia para o desenvolvimento de mecanismos de auto - regulação: *a facilitação de procedimentos* e *a concretização de objectivos*.

Através do primeiro, pretende-se que os escreventes tenham ao seu dispor mecanismos auto - reguladores. De modo a prevenir a sobrecarga de atenção que estes mecanismos podem representar, sobretudo para os menos experientes, por isso a escola deve criar rotinas nos sujeitos escreventes.

Segundo Scardamalia e Bereiter, a facilitação de procedimentos passa primeiro pela *identificação de um mecanismo auto - regulador*, como por exemplo *a revisão*; depois, pela *descrição desse mecanismo* (para *a revisão*, operações como *comparar*, *diagnosticar*, *escolher uma tática de revisão*, e *criar alternativas*); em terceiro lugar, pela *planificação* da forma de integrar os mecanismos atrás referidos, despendendo o

menos possível de energia. Há ainda a referir a *planificação das ajudas externas* necessárias ao processo de auto - regulação (indicações escritas sobre estratégias de revisão / correcção, listas de critérios, fichas de auto - avaliação, códigos de correcção, trabalho de pares...), preservando o mínimo de dispêndio de energia. O objectivo é facilitar a auto - regulação para que o aluno possa controlar a sua escrita prevenindo a sobrecarga de atenção.

O professor deve criar momentos de revisão na aula. O discente será levado a auto - avaliar - se de forma crítica e apoiada. A co - avaliação pode também ser posta ao serviço da revisão dos textos. O texto é lido e comentado pelos seus pares que dão sugestões para o seu melhoramento. Tendo em conta os constrangimentos do tempo, o cumprimento dos programas, as turmas numerosas, como defende Cabral, poder-se-á optar “pela escolha de um único trabalho a analisar por vários, consoante a extensão dos mesmos e o tempo de que se quiser/puder dispor” (Cabral, 1994, p. 119). Estes processos de auto - avaliação e/ ou de co - avaliação são sempre enquadrados numa avaliação formativa.

O professor assume o papel de facilitador ou agente do processo.

Carvalho (citando Pires, 2001) apresenta a *facilitação de procedimentos* para a planificação que pode ser executada, por exemplo, através de fichas de explicação, de exemplificação, de aplicação, tendo sempre o mesmo fim, criar rotinas e diminuir a sobrecarga de atenção (2001).

No entanto, a *facilitação de procedimentos* só por si não consegue lutar contra a tendência natural dos alunos para enveredarem pela estratégia de “*contar*” o *conhecimento*. Por isso, Bereiter e Scardamalia defendem a complementaridade com o método da *concretização de objectivos*.

Carvalho (2001) e Festas (2002) descrevem a *concretização de objectivos*, na esteira de Bereiter e Scardamalia, afirmando que com este método se pretende diminuir o grau de dificuldade da realização de uma tarefa, definindo objectivos mais concretos e específicos. Na escrita, o objectivo final é vago, pelo que o sujeito pode escolher “um “caminho curto”, ou um “caminho longo”. Neste último caso, o sujeito define várias restrições para a definição do objectivo e durante a composição avaliam-se as soluções parciais das restrições estabelecidas e do objectivo global. Face ao que escreveu e ao que pretende escrever, o sujeito adoptará “estratégias de análise regressiva e

progressiva” (Festas, 2002, p. 180). Quando o escrevente adopta o “caminho curto”, preocupa-se apenas com o que vem a seguir, pois não está submetido a restrições.

Promover a realização de um objectivo concreto, dando corpo ao método da *concretização de objectivos*, pode levar à consecução “do caminho longo”, ou seja, de uma tarefa mais complicada. Por exemplo, quando se pede a um aluno para dar um fim a uma história, para incluir um ou mais parágrafos ou sequências, para terminar uma entrevista... foi definido um objectivo mais específico, que facilitará a tarefa do aluno, ele escreverá o seu próprio texto, e acabará por responder também a restrições impostas, aprendendo a percorrer “o caminho longo”.

Retomamos a segunda estratégia de intervenção apontada por Festas (2002) para o domínio do ensino da escrita que assenta na coordenação dos diferentes processos envolvidos na produção de textos.

O acto de escrever, obriga o sujeito a dar resposta a tarefas de natureza diversa e simultânea, implicando por isso uma grande sobrecarga de atenção. Então, é necessário que a pedagogia da escrita aponte estratégias para que o sujeito saiba coordenar todos os processos envolvidos na escrita. O aluno deverá conhecer os vários procedimentos envolvidos na escrita (recolha, planificação, tradução / textualização, e revisão). Mas de nada lhe serve saber que tem de realizar todas estas actividades se não souber quando as executar. Ou seja, conhecer os procedimentos e fazer uma correcta gestão dos mesmos, permite combater a sobrecarga de atenção inerente ao processo de escrita. Segundo Flower (Flower & Hayes, 1980) “as estratégias de escrita serão *fortes* ou *fracas* consoante aliviem ou não a sobrecarga da atenção.”

Através da planificação o aluno cria, organiza as ideias a partir da definição dos objectivos, possibilitando assim uma maior concentração na actividade posterior, a tradução / textualização. Festas refere vários autores que vão ao encontro desta ideia. Mas, citando Elbow, alerta para a possibilidade do plano interferir com o percurso da escrita, não permitindo que o sujeito explore todas as oportunidades da composição de textos. No entanto, a planificação trará mais benefícios que prejuízos, (Kellog, 1987, 1994). Através da planificação, o sujeito organiza a informação e mais facilmente recupera e utiliza aquando da produção do seu texto, rentabilizando o esforço de atenção e concentração nas diversas fases da escrita, logo a escola deve proporcionar aos alunos a prática de estratégias de planificação mais ou menos elaboradas.

Segundo Flower e Hayes (1980) realizar um rascunho e depois proceder a uma revisão é uma estratégia mais adequada, porque quando o aluno planifica, textualiza com “todos os cuidados”, desde o início, impõem a si próprio uma grande sobrecarga de atenção. Será mais prudente concentrar-se em menos processos ao mesmo tempo, para que nenhum deles fique afectado. No entanto, se o aluno souber como escrever um texto definitivo, logo à partida, poderá fazê-lo, depende da situação e das suas características pessoais. A escola deve treinar os alunos para que estes saibam quando devem escrever um texto de forma definitiva, ou quando devem recorrer a todas as etapas da escrita, quando devem implementar as estratégias de revisão.

Rebelo (2008) apresenta-nos modelos de intervenção na área da escrita, desenvolvidos no EUA, face aos problemas então diagnosticados. Tendo em conta que em Portugal se vive uma situação similar, desde a comunicação social aos autores, todos apontam para a dificuldade dos nossos alunos, de todos os níveis de ensino, relativamente a esta competência, pareceu-nos oportuno tentar conhecer esses modelos.

Assim, Rebelo (2008, p. 128, citando Graham e Harris, 1999) diz-nos que os alunos foram “ensinados a planificar, rever e gerir o processo das suas composições escritas, através de modelos de ensino como o *Self-Regulated Strategy Development (SRSD)*”. Aos alunos ensinaram-se “de modo explícito e metodicamente, estratégias de composição, conjuntamente com instrução sobre como proceder, que atitudes e comportamentos adoptar e como implementar o seu uso.” Aos discentes foram ensinadas estratégias de planificação: “escolha / determinação de objectivos”, “geração de ideias” e “organização”, isto em termos teóricos e práticos.

Num primeiro momento, é importante encontrar a melhor forma de especificar bem o assunto objecto da produção de texto, “definindo bem objectivos gerais e específicos”. O segundo passo diz respeito à criação, recolha e selecção da informação necessária, para finalmente organizar toda a informação.

Para que os alunos não esqueçam estas estratégias que devem utilizar, é-lhes fornecida uma mnemónica - POW:

“Pega (Pick) num tópico para escrever;

Organiza (Organize) possíveis ideias dentro do plano da escrita;

Escreve (Write), mantendo-te no plano que elaboraste.”

As mnemónicas são também utilizadas para apoiar os alunos na busca do conteúdo, distinguindo tipologias textuais.

Então, para textos narrativos WWW, What = 2 e How = 2, que remetem para as perguntas que normalmente estão associadas a esta tipologia textual, configurando as categorias da narrativa:

“Quem (Who)?, ou seja, Quem são as personagens principais?”;

Quando (When)?, ou seja, localização no tempo;

Onde (Where)?, localização quanto ao espaço;

“O que (What)?, o que é as personagens principais desejavam fazer?”;

“O que (What)? O que aconteceu quando as personagens desejaram fazer isso?”

“Como (How) termina a história?”;

“Como (How) é que os actores principais se sentem?”

Rebelo (2008, p. 129), citando Graham e Harris, 2005) apresenta a mnemónica para os designados textos de “composições personalizadas” TREE:

“Conta (Tell) o que pensas sobre o assunto ou título;”

“Indica três razões (Reasons) ou mais”, com base na pergunta – “Por que é que penso ou acredito nisto?”

“Põe-lhe um fim ou uma conclusão (End)”, fazendo uma síntese.

“Examina, analisa, revê o texto (Examine), respondendo a esta pergunta – Escrevi tudo o que queria ou devo acrescentar-lhe algo?”

Rebelo (2008, p. 129), citando Chalk e colaboradores, 2005, apresenta seis estádios da instrução de estratégias de composição de textos para alunos universitários com distúrbios de aprendizagem. Apesar de se tratar de aspectos referidos para estudantes universitários, parece-nos que podem ser referências importantes para o ensino da escrita no ensino secundário.

A estratégia é a mesma, recurso a mnemónicas, com instruções explícitas e organizadas de forma metódica.

Primeiro, os alunos são instruídos de forma a terem um conhecimento aprofundado sobre o assunto objecto do trabalho de escrita.

Então, no primeiro estádio, a mnemónica é DARE:

“Desenvolve (Develop) ou elabora uma proposição chave, para título”;

“Adiciona-lhe (ADD) detalhes que a apoiem”;

“Rejeita (Reject) os argumentos que a contradizem”;

“Termina (End) com a conclusão”.

No segundo estágio, para a definição dos objectivos e seu enquadramento, leva-se o aluno, primeiro, a reflectir sobre quem vai ser o leitor do seu texto e por que razão o escreve; depois, a planear o que pretende escrever, usando a mnemónica DARE; e, finalmente, a escrever mais.

No terceiro estágio, a estratégia é modelada e explicada, para tal o professor pode utilizar “acetatos, diapositivos ou imagens”, exemplifica os passos anteriores, verbalizando o que pensa e o que está a fazer, coloca perguntas a si próprio e o próprio também responde. Pretende que os alunos “sejam capazes de “auto – instruir - -se: definir o problema, planificar, autoavaliar-se e auto reforçar-se.”

No quarto estágio, pretende-se que os alunos memorizem os três estádios anteriores e a mnemónica DARE, assim pede-se aos alunos que tomem notas, e expliquem, ao professor e colegas, os três estádios anteriores.

Só então se avança para o quinto estágio, “designado por prática de colaboração”. Os estudantes observam quadros que reproduzem os passos e a mnemónica DARE e, através de uma apresentação electrónica, fazem em conjunto com o professor uma composição escrita. O professor “instrui, orienta e corrige”, sendo sua a responsabilidade do produto.

Só no sexto estágio é que os alunos produzem o seu texto individualmente, mas sendo apoiados e encorajados pelo professor.

O *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) pode ser também usado sob a modalidade de ““ apoio de colegas” (peer support)”” (Rebelo 2008, p. 130).

Estas estratégias ensinam os alunos a planificar os seus textos, condição *sine qua non* para melhorarem a sua escrita; a praticarem a revisão, aperfeiçoando os seus textos, promovem “a auto - regulação de pensamentos, sentimentos e da actividade durante o processo da escrita, a definição de objectivos, a auto - conversação e o auto - reforço” (Rebelo 2008, p. 130, citando Troia, 2000).

Rebelo (2008, p. 131, citando Alber-Morgan e colaboradores, 2007) refere ainda “6 estratégias que Sokes e Baer (1997) identificaram como promotoras da generalização da aprendizagem em geral, a saber: a) usar contingências naturais de reforço; b) exemplificar suficientemente; c) programar e usar estímulos comuns; d) usar uma grande

variedade de estímulos e múltiplos sentidos; e) utilizar reforço intermitente e adiar o reforço; f) ensinar a auto - administrar, manipulando e aplicando. Alber-Morgan e colaboradores, 2007, p.110 e ss, exemplificam estas seis estratégias a cada fase da escrita e fazem recomendações úteis para professores, alunos e encarregados de Educação”.

Barbeiro e Pereira (2007, p. 7) apresentam o que definem como “Modos de acção no ensino da escrita”. Assim, no ensino da escrita existem duas vertentes: por um lado a “acção sobre o processo da escrita” que visa o desenvolvimento das competências e conhecimentos envolvidos na produção de textos; e por outro lado, a “acção sobre o contexto dos escritos, para facultar o contacto com textos social e culturalmente relevantes e o acesso às suas múltiplas funções”.

Barbeiro e Pereira (2007, p. 8) apontam sete princípios orientadores “que sirvam de referência para as estratégias e actividades que são postas em prática”, para proporcionar aos alunos o domínio da escrita: “Ensino precoce da produção textual”; “Ensino que proporcione uma prática intensiva”; “Ensino do processo (planificar, pôr em texto, rever)”; “Ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes”; “Ensino sequencial das actividades de escrita” para proporcionar aos alunos autonomia na produção escrita, “ a fim de acederem cada vez mais às potencialidades da escrita para expressar sentimentos, ideias e opiniões, para formular conceitos e conhecimentos, para registar vivências e projectos pessoais”; “Ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual”; “Ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual”.

Para a concretização destes princípios, os autores enunciam algumas estratégias que se dirigem para a acção sobre o processo e sobre o contexto. Em relação ao processo, apontam as seguintes estratégias: “facilitação processual”; “escrita colaborativa” e “reflexão sobre a escrita” (2007, pp. 8 e 9).

Pela “facilitação processual” pretende-se que o professor desencadeie actividades facilitadoras do processo da escrita dada a complexidade do mesmo. Assim, deverá desencadear e apoiar a realização das tarefas de planificação, textualização e revisão.

Através da “escrita colaborativa” propicia-se uma interacção que “permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto” (2007, p. 10).

De acordo com a “reflexão sobre a escrita” pretende-se promover uma reflexão e explicitação sobre a escrita, ou seja, uma componente metadiscursiva, já, de alguma forma, activada na escrita colaborativa.

“A dimensão metadiscursiva, ao mobilizar a capacidade de explicitação, constitui um instrumento de consciencialização em relação às características dos textos produzidos e em relação a alternativas possíveis. Constitui, por conseguinte, um instrumento de aprendizagem da própria escrita” (2007, p.11).

Quanto à acção sobre o contexto destacam duas estratégias: a “integração de saberes” e a “realização de funções”.

“A integração de saberes dá-se, desde logo, entre a escrita e o conhecimento que é expresso. Como o texto a produzir exige a mobilização de conhecimentos prévios e a sua selecção, vai ser necessário tomar decisões, quer quanto ao conteúdo, quer quanto às palavras e sua organização” (2007, p. 11).

Finalmente, e tendo em conta a “realização de funções” importa pensarmos que em contexto escolar, “muitas das funções realizadas pela escrita poderão ligar-se à própria aprendizagem, como acontece com as funções de registar, de expressar ou organizar conhecimento segundo intenções específicas” (2007, p. 12).

Barbeiro e Pereira (2007) detêm a sua atenção também na escrita enquanto processo e produto. Relativamente ao processo, destacam o facto de, por um lado, a colaboração do professor e dos colegas e, por outro, a valorização dos êxitos poderem contribuir para a criação de um ambiente favorável da superação de problemas colocados pela produção de texto, que resultará numa satisfação do aluno e, consequentemente, numa motivação para a escrita.

No que diz respeito ao produto escrito, para que este seja valorizado é crucial que este seja partilhado e permita a realização de funções e isso só acontece quando o texto do aluno está integrado num contexto em que adquire valor. “Deste modo, os factores emocionais ligam-se aos factores sociais. Os contextos sociais constituem fontes de emoções gratificantes ligadas à escrita, quando permitem a participação dos alunos na sua comunidade” (2007, p. 14).

Amor (1993, p.114) considera que “a escassez e o artificialismo das situações de produção de texto: ausência de destinatário e de objetivos concretos (Albuquerque, 2002) condutores da escrita, bem como de mecanismos de circulação social dos textos” conduziram ao que designa de “fenómeno de “desertificação” no território da escrita”.

Cabral aponta também a necessidade de socializar estes textos, o que é possível através da *leitura e apreciação dos textos dos alunos pelos colegas*. “O que permite o estabelecimento real da comunicação” (Cabral, 1994, p. 120). Defende assim um processo de co - avaliação, permitindo o aperfeiçoamento dos textos com sugestões dos seus pares e supervisionada pelo professor (Cabral, 1994, p. 121, Albuquerque, 2004, Amor, 1993).

Díaz Blanca (2002) questiona se os alunos terão as competências adequadas para a produção de textos e coloca três questões: *O que ensinar?; Quando ensinar?; Como ensinar?*

Para responder à primeira questão refere conhecimentos temáticos, linguísticos (gramática, ortografia, pontuação, coerência e coesão), das estruturas textuais e dos recursos retórico – estilísticos, característicos de cada tipo de discurso, do processo da escrita (planificação, textualização e revisão das produções escritas).

Quanto à localização no tempo, desde o início da aprendizagem da produção escrita, sendo esta realizada em “situações comunicativas possíveis, completas e funcionais (ex: carta à direcção da Escola...) (2002, p. 6).

Finalmente, e quanto ao modo de ensino da escrita, são apontadas as seguintes estratégias:

- Tarefas e projectos de escrita transdisciplinares;
- Entrevistas: o professor pode ajudar o aluno a clarificar ideias, e a decidir o que escrever, como e quando;
- Orientações escritas e orais para planificar, textualizar e rever os textos, (2002, p. 6, citando Hernández y Quintero, 2001, p. 92) as chamadas “Hojas para Pensar” que orientam o escrevente antes, durante e depois do processo de escrita;
- Actividades de exemplo / modelo, permitindo ao aluno ver como um escritor mais competente escreve o seu texto. É importante que os alunos vejam os rascunhos, as diversas tentativas de escrita de um texto, as

reformulações, para perceberem que a escrita é uma actividade de avanços e recuos,

- A escrita em grupo – co-escrita (escrita em pares), a co-publicação (partindo dos textos produzidos individualmente, produzem um texto único), elaboração individual de textos que depois são revistos em conjunto, auxiliares de escritor (participação voluntária dos colegas na produção do texto).

Vários autores consideram que a escrita deve ser ensinada e conseqüentemente aprendida pelos alunos (A. Santos, 1994; Cabral, 1994; Figueiredo, 1994; Amor, 1993).

Qualquer actividade de escrita deve ser enformada por critérios de avaliação claramente definidos e apresentados aos alunos, para que estes saibam o que se pretende (Cabral, 1994; A. Santos, 1994, Amor, 1993). Estes critérios devem estar articulados com os conteúdos leccionados.

Quando o professor pede um texto escrito ao aluno, não pode esquecer a tipologia textual em que este se insere, integrando este aspecto nos critérios subjacentes à produção escrita pedida, até em nome da objectividade na avaliação da escrita.

Neste sentido Cabral chama atenção para o seguinte:

“É indispensável também ter em conta a referência de qualquer actividade de escrita a uma tipologia textual, já que, como é sabido, cada tipo de texto assenta numa codificação macroestrutural própria que afecta todos os aspectos do texto e cujo conhecimento tem de ser prévio à produção. Não será de mais insistir neste ponto, porquanto é frequente ser dado ao aluno apenas um tema de redacção sem qualquer indicação sobre o tipo de texto pretendido. Igualmente frequente, em consequência disso, o facto de o professor se preocupar mais, na correcção / avaliação, com aspectos linguísticos locais, com a ortografia e a sintaxe de frase, com aspectos temáticos que revelam a chamada imaginação do aluno ou ainda, eventualmente, com aspectos estilísticos, deixando de lado tudo o que diz respeito à especificidade de cada tipologia de texto. (...) A referência tipológica deve, pois, ser integrada nos critérios de produção, porque a codificação das tipologias textuais permite uma referência criterial na medida em que os seus vários aspectos são objectiváveis através da sua delimitação e

hierarquização. Essa objectivação possibilita a construção de critérios de reduzida ambiguidade” (Cabral, 1994, pp. 115 - 116; Albuquerque, 2002; Amor, 1993).

Cabral entende esta definição de critérios numa perspectiva formativa da avaliação, defendendo que os alunos possam e devam participar nesta definição de tais critérios.

A escrita foi sendo desvalorizada até ao momento em que se sentiu necessidade de a voltar a valorizar, ganhando também importância a pedagogia da escrita. Os programas do ensino secundário tentam de alguma forma dar corpo a essa ideia, dando relevo à competência da escrita e seus processos.

Pelo que já foi dito, é importante pensarmos que a escrita é um precioso instrumento de trabalho para os nossos alunos. Sim - Sim e Duarte e Ferraz (1997, p. 29) referem-se à escrita como “meio poderoso de comunicação e aprendizagem que requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas”.

Também Fragoso e Simão (2007) referem a importância de um “conhecimento estratégico” pelos alunos que favoreça os seus desempenhos na escrita.

Para Díaz Blanca (2002, p. 8) “En el caso de la enseñanza de la escritura, y a juzgar por los planteamientos de Castelló (2000), una tentativa de solución sería facilitar insumos que le permitan al docente encarar los retos que imponen las demandas académicas: "qué es lo que se debería enseñar para que los alumnos aprendiesen a gestionar adecuadamente el proceso de composición, cuándo se tienen que introducir las estrategias para escribir y cómo se debería enfocar esta enseñanza”.

Fragoso e Simão também destacam a necessidade de dar aos professores “informação científica e pedagógica actualizada, sobre o ensino da composição escrita e sobre os processos cognitivos que o aluno desenvolve durante a escrita. O professor necessita de uma sólida formação teórica, sobretudo ao nível da linguística (psicolinguística e sociolinguística) e dos processos cognitivos e metacognitivos implicados na escrita” (2007, p.57).

A Competência da escrita na escola de hoje

Santos (1994, p. 27) coloca algumas questões acerca da escrita: “A escrita ensina-se nas aulas de Português? Como? Quando? A escrita, como actividade, pratica-se, nas aulas de Português? Segundo que critérios? Com que frequência?”

2.1. A escrita na escola e nos programas

A escrita é uma actividade complexa, como vimos analisando, com dificuldades que são inerentes aos seus diferentes processos.

As dificuldades na escrita têm que ver ainda com outros factores, entre eles destacam-se o artificialismo que envolve as tarefas de escrita; a ausência de clarificação dos objectivos que presidem à produção escrita solicitada; a ambiguidade dos temas propostos aos alunos (Festas, 2002; Figueiredo, 1994; Santos, 1994).

Vilela reflecte sobre o ensino da disciplina de Português nas últimas décadas, começa por centrar a sua atenção nos Programas para o curso secundário unificado (7º ano de escolaridade) de 1975. Conclui que “a escrita está apenas implícita na capacidade de comunicação, que é o primeiro objectivo fundamental, e na leitura.” (Vilela, 1994, p. 65; Pereira, 2000). A autora constata que “a escrita foi relegada para segundo plano” (1994, p. 66). As actividades de escrita propostas eram sobretudo textos livres.

Segundo esta autora, os programas de 1980/81 não dão “orientações programáticas precisas, a comunicação era o núcleo organizador e prioritariamente tratava-se de uma comunicação oral. A linguagem escrita é subvalorizada e a linguagem oral (...) torna-se o objectivo e o meio de aprendizagem repercutindo o eco tardio das

teorias de Saussure e Martinet, segundo as quais a escrita é um código “segundo”, uma representação da linguagem oral. Nesta fase, surgem os exercícios estruturais em língua materna em que a escrita é usada apenas na sua vertente comunicativa. Insiste-se pois na escrita como mensagem e não se ensina a escrever” (Vilela, 1994, p. 67).

Com a valorização da componente oral, verificou-se que os alunos não aprendiam a escrever. Então, estudiosos, investigadores, docentes reconhecem a necessidade de recuperar uma pedagogia da escrita. Era importante que a escrita fosse adquirida e consolidada através da prática.

Neste contexto, surgem em 91 os programas de Língua Portuguesa para o 3º ciclo do ensino básico. Estes programas propõem a escrita com uma componente de prazer, articulada com a leitura, apontam para a divulgação dos escritos, combatendo assim os problemas identificados da artificialidade da escrita, referem a produção de textos de tipologias diversas e procedimentos de auto e hetero - correcção (Vilela, 1994; Pereira, 2000).

Estes programas marcam um ponto de viragem em relação à pedagogia da escrita, são considerados inovadores, pois prevêm a escrita associada a situações autênticas (correspondências escolares, os jornais escolares/ parede...); uma escrita envolvida por vários processos e valorizam a reescrita, o aperfeiçoamento do texto, a partir das correcções dos professores, alunos (colegas) e do próprio. Ideia também defendida por Cabral (1994).

Ao lermos Vilela, verificamos que após 74, tendo em conta o contexto social, político e cultural, o oral predomina sobre o escrito, pois nesta época de amplas mudanças, impunha-se agir, mais do que reflectir. Assim, são valorizadas as competências do oral, desvalorizando as da escrita. Então, os alunos não desenvolvem a prática da escrita, logo escrevem cada vez pior (Vilela, 1994).

Este trajecto através dos programas ajuda-nos a compreender melhor por que razão a escrita é ainda hoje desvalorizada no ensino secundário, contrariamente ao caminho que o programa aponta, como procuraremos demonstrar no estudo empírico que fizemos.

Cabral, citando Irene Fonseca, diz-nos que os alunos “não aprendem a escrever pela razão simples de que, na escola, não se ensina a escrever” (Cabral, M., 1994, p. 112; Díaz Blanca, 2002).

Fragoso e Simão defendem que é “no contexto sala de aula, que os alunos podem aprender a reflectir sobre os aspectos da escrita que conduzem ao controlo e à regulação do processo de composição” (2007, p. 42).

É urgente dotar as aulas de Português de mais momentos dedicados à prática da escrita. Recordamos Paulo Freire (1991, p. 27):

“Se é na prática que se aprende a nadar,
Se é praticando que se aprende a trabalhar
É praticando também que se aprende a ler e escrever.
Vamos praticar para aprender
E aprender para praticar melhor.
Vamos ler
(...)
Vamos escrever!”

Hoje, o tempo reservado a actividades de escrita continua a ser pouco, dando-se primazia à oralidade e à leitura. Geralmente, a prática da escrita é implementada nos trabalhos de casa e em momentos formais de avaliação. Estes textos são destinados apenas ao professor que os avalia (Albuquerque, 2002; Cabral, 1994). Pois, o texto tem apenas a função de servir como um instrumento de avaliação, tornando-se a escrita uma situação pouco autêntica. Amor (1993, p.114) refere-se a esta questão dizendo que “Na escola actual - e mesmo na aula de Português – o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas, em relação ao produto final da escrita.”

De acordo com os “Princípios Orientadores da Revisão Curricular”, o programa dos cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos do décimo ano pretende “assegurar que todos os alunos (...) desenvolvam e aprofundem o seu domínio da língua portuguesa através do conhecimento explícito das suas estruturas e funcionamento. Deve fazer-se a análise e estudo de textos literários, assim como de outros de diversa natureza com valor educativo e formativo. Conhecidas as dificuldades de muitos alunos na expressão escrita, serão produzidos vários tipos de textos que incentivem a interactividade entre a oralidade e a escrita” (Programa p. 3).

O programa curricular do décimo ano define as finalidades, objectivos, competências, respectivos processos de operacionalização e conteúdos para cada nível do ensino secundário.

Um estudo sobre a competência da escrita implica um olhar atento por este documento no que a ela diz respeito.

Na apresentação do Programa de Português de 10º, 11 e 12º, diz-se que este “pretende ser um instrumento regulador do ensino - aprendizagem da língua nas componentes Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão escrita, Leitura e Funcionamento da Língua, instituídas como competência nucleares desta disciplina”(cf. p. 4).

A escrita assume o estatuto de competência nuclear na disciplina de Português e na formação dos nossos alunos. E desde logo presente na primeira finalidade apresentada pelo programa:

“- Assegurar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão em língua materna” (cf. p. 6).

Como objectivos directamente relacionados com a competência da escrita encontramos:

“- Desenvolver os processos linguísticos, cognitivos e metacognitivos necessários à operacionalização de cada uma das competências de compreensão e produção nas modalidades oral e escrita;

- Expressar-se oralmente e por escrito com coerência, de acordo com finalidades e situações de comunicação” (cf. p.7).

Recordamos Festas que faz uma análise das principais tendências no ensino da escrita, salientando a complementaridade entre elas.

“As dimensões sociais, cognitivas e linguísticas não se podem dissociar na produção de textos. Escreve-se num contexto social, de acordo com os objectivos e as convenções de uma comunidade de discurso e a escrita resulta da interacção de quem escreve com os leitores, com outros escritores e com todos aqueles que, directa ou indirectamente, colaboram na produção do texto. Simultaneamente, a escrita exige a intervenção de processos cognitivos que actuam de forma complexa, fazendo-a aproximar-se de uma situação de resolução de problemas. Por outro lado ainda, não nos

podemos esquecer que a escrita obedece a todo um conjunto de regras e convenções linguísticas.

Neste contexto, um modelo de ensino da escrita de textos deve integrar os aspectos linguísticos, social e cognitivo.” (Festas, 2002, pp. 182 - 183).

Através dos processos de operacionalização das competências da expressão oral e escrita apresentados no programa, verificamos que a escrita é perspectivada como resultado de um trabalho estruturado em várias fases (planificação, execução e avaliação).

Quadro 1 – PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS

EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA

- Produzir enunciados adequados à situação comunicativa (adequação ao interlocutor, à intencionalidade comunicativa, ao contexto)
 - Utilizar formas de tratamento adequadas
 - Utilizar diferentes registos de língua consoante a situação
 - Produzir diferentes tipos de texto
 - Observar as máximas conversacionais (quantidade, qualidade, relação, modo)
 - Observar regras de cortesia
 - Intervir oportunamente
 - Expressar sentimentos e emoções
 - Relatar acontecimentos e episódios
 - Descrever acções e objectos
 - Expor ideias
 - Expressar e defender opiniões
 - Respeitar a opinião alheia
 - Trocar e confrontar opiniões
 - Discutir e argumentar
 - Utilizar argumentos e contra - argumentos (concretos e abstractos)
 - Programar a produção oral e escrita, observando as fases de Planificação, Execução e Avaliação:
- **Planificar:**
 - Determinar objectivos de comunicação
 - Recolher, seleccionar e organizar informação para a construção do tópico a tratar
 - Determinar o estatuto e as relações entre os interlocutores
 - Seleccionar o tipo de texto adequado à situação
 - Construir guiões e planos - guia
 - **Executar:**
 - Seguir o plano elaborado
 - Utilizar técnicas de captação do interesse do interlocutor
 - Utilizar técnicas de persuasão do interlocutor
 - Utilizar materiais de suporte necessários à inteligibilidade dos assuntos
 - Apresentar ideias pertinentes
 - Realizar operações de construção da coesão e coerência textuais
 - Utilizar marcadores textuais
 - Utilizar vocabulário apropriado e expressivo
 - Expressar-se com correcção linguística
 - **Avaliar:**
 - Reflectir sobre as produções realizadas (auto- e co-avaliação)
 - Reformular as suas produções de acordo com a avaliação feita

(cf. pp. 10 e 11 do Programa)

Os conteúdos definidos para a escrita dividem-se em processuais e declarativos e apontam-se as tipologias de texto a explorar.

Quadro 2 – CONTEÚDOS DA ESCRITA

CONTEÚDOS: Escrita

Conteúdos Processuais

Estruturação da actividade de produção em três etapas:

- Planificação
- Textualização
- Revisão

Conteúdos Declarativos 10º Ano

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas

Textos

- . Declaração
- . Requerimento
- . Relatório
- . Carta
- . Relato de vivências/experiências
- . Textos expressivos e criativos
- . Resumo de textos informativo-expositivos
- . Síntese de textos informativo-expositivos
- . Reconto
- . Textos narrativos e descritivos

(cf. pp. 12 e 13 do Programa)

Figueiredo faz a distinção entre “conhecimentos declarativos e conhecimentos processuais.” Explica que “uma coisa é conhecer as regras que presidem à organização formal da linguagem, outra é saber controlar deliberadamente a sua aplicação. É, pois, esta última actividade, que implica uma planificação, uma textualização (ou linearização) e uma revisão, que irá desencadear no sujeito as energias cognitivas disponíveis, fundamentais para uma concretização unificadora do projecto de escrita”. (Figueiredo 1994, p. 162)

Analizamos agora as *SUGESTÕES METOLÓGICAS GERAIS* do programa que alertam para a complexidade da competência da escrita que “exige ao aluno a consciencialização dos mecanismos cognitivos e linguísticos que ela envolve e a prática intensiva que permita a efectiva aquisição das suas técnicas” (p. 20).

Para combater as situações de escrita que envolvem grande artificialidade justificativas das dificuldades dos alunos na escrita, já apontadas na década de 90 por vários autores (Santos, 1994; Vilela, 1994; Cabral, 1994, Figueiredo, 1994), os programas defendem que “o aluno deverá produzir textos de carácter utilitário dos domínios transaccional e gregário, educativo, social, e profissional (...) Considera-se de fundamental importância pedagógica que os escritos produzidos sejam significativos para o aluno, não se destinem apenas ao professor, mas desempenhem funções previamente estabelecidas que sejam motivantes e compensadoras para o autor dessas produções” (p. 20).

Ora, o programa manifesta também essa ideia, alertando para a sobrecarga cognitiva a que o aluno é submetido aquando de uma tarefa de produção escrita, pois este tem de “recorrer aos conhecimentos sobre o tópico, o destinatário, os tipos de texto e as operações de textualização, o que implica o desdobramento desta actividade em três fases (com carácter recursivo): **planificação, textualização e revisão**, devendo estas ser objecto de leccionação” (p. 21).

Estas três fases, amplamente documentadas na bibliografia (Cabral, 1994, Festas, 2002; Figueiredo 1994; Santos, A., 1994), são explicitadas no programa.

Assim, a **planificação** “corresponde à construção do universo de referência/tópico; determinação da situação e objectivos de comunicação, do tipo de texto e de discurso; construção de um plano-guia” (p.20).

O programa considera a recolha de informação como um sub-processo do processo da planificação.

Na revisão bibliográfica por nós feita, a recolha é apresentada como processo que integra o sub-processo da pesquisa de informação quer interna, quer externa ao escrevente (Cf. Festas, 2002, p. 177).

A **textualização**, no texto programático, é entendida como a tradução das ideias num texto escrito, sendo prescritas actividades / estratégias “que visem o desbloqueamento da expressão e um domínio progressivo do uso da palavra” (p.20).

Em nosso entender, aquelas actividades e estratégias integram o sub-processo da criação das ideias.

Finalmente, a terceira fase, a da **revisão**, segundo o programa, corresponde ao momento de levar o aluno a identificar os seus erros e imperfeições de forma a posteriormente aperfeiçoar o seu texto.

Estratégias apontadas para pôr em marcha esse aperfeiçoamento são a “(re)leitura individual das produções; leitura mútua, simples ou apoiada em fichas, listas de verificação, códigos de correcção; consulta de obras (gramáticas, prontuários, dicionários, glossários, guias); apreciação dos produtos da análise realizada”(p. 21).

Esta fase da escrita pode tornar-se num momento de aprendizagem e (auto) construção de saber, fazendo uma gestão pedagógica do erro.

O programa define ainda os **pressupostos pedagógicos e metodológicos** para a didáctica da escrita:

“o escrito é um produto de uma intencionalidade manifestada na vontade de comunicar e de organizar informação; deve recorrer-se a muitos tipos de texto; devem ter-se em conta vários destinatários e finalidades; deve escrever-se frequentemente; tanto quanto possível, as produções escritas deverão surgir em contextos de comunicação significativos para o aluno, por exemplo, projectos de correspondência escolar em vários suportes (correspondência escrita, áudio e vídeo, via correio normal e electrónico) e/ou rádios escolares; devem usar-se modelos de escritos; é preciso escrever várias versões do mesmo escrito; há que contrabalançar correcções e apreciações positivas” (cf. pp. 21 e 22).

O programa destaca a importância da escrita tendo em conta o seu carácter transversal ao *currículum*, por isso relevante em todos os domínios da aprendizagem.

Este programa tem um carácter marcadamente inovador na forma como encara a competência da escrita. Nesse sentido, propõe a dinamização de uma **oficina de escrita** “que integre a reflexão sobre a língua e que, em interacção com as outras competências

nucleares, favoreça, numa progressão diferenciada, a produção, o alargamento, a redução e a transformação do texto, bem como uma gestão pedagógica do erro” (p. 22).

Cabral destaca a importância da dinamização de momentos de escrita nas aulas de língua materna, “momentos especialmente dedicados à prática da escrita, em que o aluno possa enfrentar as dificuldades que ela implica, em que possa reler-se, auto – avaliar - se, refazer o texto, reflectir sozinho e com apoios sobre o seu próprio percurso e investir os resultados dessa reflexão em situações próximas, num esforço de enriquecimento” (Cabral, 1994, p. 111).

Esta autora afirma que os processos de auto - avaliação e/ ou de co - avaliação são sempre enquadrados numa avaliação formativa (Cabral, 1994, p. 119) e consequentemente a formação dos discente em termos de consciência crítica, tal como o programa também defende, passando pelo trabalho a desenvolver no âmbito da Oficina de escrita.

Passamos agora à exploração das **INDICAÇÕES GERAIS SOBRE AVALIAÇÃO** (pp. 29 e 30).

No âmbito da avaliação vamos tentar perceber quais as **Modalidades e instrumentos de avaliação** que são propostos no texto programático.

São referidas as três modalidades de avaliação (*diagnóstica, formativa e sumativa*).

Atendendo, sobretudo, à primeira, na escrita valoriza-se a identificação das fragilidades, dos erros, para, numa perspectiva formativa, promover a aprendizagem.

Encontramos a distinção entre momentos formais e informais de avaliação, noções que vão ao encontro das três modalidades de avaliação definidas e atestam a necessidade de utilizar instrumentos e técnicas adequados à especificidade de cada momento.

À luz do programa, a avaliação das produções escritas pode ser feita com “recurso a grelhas de observação que identifiquem os vários parâmetros a avaliar e os critérios de desempenho requeridos para cada um deles.

As listas de verificação e as escalas de classificação parecem ser os instrumentos adequados à auto - e co - avaliação em trabalhos individuais ou de grupo” (p.29).

Detendo agora a nossa atenção sobre os **Critérios de avaliação definidos** constatamos que estes se organizam “em torno das competências nucleares que devem ser” desenvolvidas de forma sistemática, planificada e avaliadas equitativamente. Ideia retomada aquando das indicações para a **GESTÃO DO PROGRAMA**. Pois, para o aluno adquirir de forma equilibrada as quatro competências nucleares, impõem-se “que seja dado o mesmo relevo a cada uma dessas competências”, entre as quais a escrita, objecto de estudo nesta dissertação (p. 49).

O programa apresenta para a Expressão escrita os seguintes critérios de avaliação:

- produzir textos de várias tipologias:

- . realizar operações de planificação;*
- . cumprir as propriedades da textualidade (continuidade, progressão, coesão e coerência);*
- . redigir textos com finalidades diversas e destinatários variados, respeitando a matriz discursiva;*
- . expressar ideias, opiniões, vivências e factos de forma pertinente, estruturada e fundamentada;*
- . realizar operações de revisão;*
- . participar activamente e de forma empenhada nas actividades da oficina de escrita (p. 31).*

Após a leitura atenta do programa, concluímos que a escrita é considerada uma competência nuclear, que necessita de ser ensinada e conseqüentemente aprendida, implicando uma pedagogia e uma didáctica específicas. A escrita é encarada na perspectiva de um processo, que tem de ser integrada num contexto representativo e significativo para o aluno. O desenvolvimento da competência da expressão escrita passa pela própria escrita, mas também pela reescrita, pelo aperfeiçoamento dos escritos.

Encontramos alguma novidade nos objectivos e conteúdos que remetem para a produção de diferentes tipos de texto, segundo diferentes modelos desenvolvidos nos processos de operacionalização. O programa aponta para a criação da oficina de escrita como algo que seria extremamente positivo, mas que em nosso entender, deveria ter

reflexo na organização dos tempos lectivos da disciplina de Português e não ser deixado ao livre arbítrio das escolas. Pois, assim, estabelecem-se diferenças no desenvolvimento desta competência nuclear de escola para escola.

Na linha desta proposta, como veremos mais adiante (cf *Corpus* do trabalho), alguns manuais apresentam actividades para esta oficina de escrita, enquanto outros não.

A criação desta oficina de escrita, com um tempo lectivo instituído no horário do aluno, permitiria que o trabalho no domínio da expressão escrita fosse muito mais estruturado, implementado em sala e aula, apoiado pelo professor e partilhado pelos pares.

Pelo exposto, podemos concluir que estes programas apresentam a escrita como uma situação de resolução de problemas, envolvendo processos e sub-processos específicos, tal como defendia já na década de 80 Flower e Hayes, (1980); Scardamalia e Bereiter, (1986) referidos por Festas (2002).

2.2. Os manuais escolares

Uma vez que a nossa investigação se centra na análise de manuais escolares é importante reflectirmos sobre a importância deste recurso no processo ensino/aprendizagem.

Os manuais escolares assumem grande importância na organização e concretização do processo ensino aprendizagem, pelo que apresentamos o seu enquadramento legal e a opinião de alguns investigadores sobre este assunto.

Desde 2006 que o Ministério da Educação tem vindo a publicar um conjunto de diplomas que regulamentam a política de manuais escolares:

- A Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto define o regime de avaliação, certificação e adopção aplicável aos manuais escolares.

Neste normativo é definido o conceito de Manual escolar como “o recurso didáctico - pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor” (art. 3º, alínea b).

Neste diploma, define-se quem intervém e como se organizam os procedimentos de adopção, avaliação e certificação dos manuais.

O manual entendido como “instrumento fundamental do ensino e da aprendizagem” (Decreto-lei n.º 261/2007, de 17 de Julho) tem de ser avaliado e certificado, atestando-se a sua qualidade científico - pedagógica. Após esta certificação, poderá então ser adoptado pelos docentes, nas escolas.

A avaliação e certificação dos manuais escolares, segundo a lei, são feitas por comissões de avaliação constituídas por despacho ministerial. Estas comissões organizam-se por ciclo, por ano de escolaridade, por disciplina ou área curricular disciplinar, incluem três a cinco especialistas de reconhecida competência (docentes e investigadores do ensino superior das áreas científico pedagógica; docentes do quadro

de nomeação definitiva em exercício no mesmo nível de ensino a que se refere o manual e membros de sociedades ou associações científicas e pedagógicas).

Segundo este normativo, os manuais para se candidatarem à certificação de qualidade científica e pedagógica têm de obedecer às seguintes condições:

- a) Terem sido expressamente desenvolvidos para o ensino básico e para o ensino secundário;*
- b) Apresentarem declaração referente a características materiais, designadamente quanto ao formato, ao peso, à robustez e à dimensão dos caracteres de impressão;*
- c) Serem acompanhados da atestação de revisão linguística e científica, bem como da conformidade com as normas do sistema internacional de unidades e de escrita;*
- d) Ter sido efectuado o pagamento do montante definido para a admissão da candidatura (artigo 10º).*

Os manuais escolares para serem certificados são submetidos aos seguintes critérios de avaliação:

- a) Rigor científico, linguístico e conceptual;*
- b) Adequação ao desenvolvimento das competências definidas no currículo nacional;*
- c) Conformidade com os objectivos e conteúdos dos programas ou orientações curriculares em vigor;*
- d) Qualidade pedagógica e didáctica, designadamente no que se refere ao método, à organização, a informação e a comunicação;*
- e) Possibilidade de reutilização e adequação ao período de vigência previsto;*
- f) A qualidade material, nomeadamente a robustez e o peso (artigo 11º).*

Outros diplomas que configuram a actual política dos manuais escolares são:

- O Decreto-Lei n.º 261/2007, de 17 de Julho, regulamenta a Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto, que define o regime de avaliação, certificação e adopção aplicável aos manuais escolares;

- A Portaria n.º 42/2008, de 11 de Janeiro, fixa as disciplinas e as áreas curriculares em que não há lugar à adopção de manuais escolares ou em que esta é meramente facultativa;
- A portaria n.º 792/2007, de 23 de Julho, define o regime de preços convencionados a que fica sujeita a venda de manuais escolares e outros recursos didáctico - pedagógicos dos ensinos básico e secundário;
- A Portaria n.º 1628/2007, de 28 de Dezembro, define os conceitos e os procedimentos para a adopção formal e a divulgação da adopção dos manuais escolares a seguir pelos agrupamentos de escolas e pelas escolas não agrupadas;
- O Despacho n.º 29 864/2007, de 27 de Dezembro, regulamenta os procedimentos de acreditação para avaliação dos manuais escolares e de avaliação para certificação;
- O Despacho n.º 29 865/2007, de 27 de Dezembro, aprova o calendário das adopções de manuais escolares, a partir do ano lectivo de 2008/2009;
- O Despacho n.º 3 063/2008, de 7 de Fevereiro rectifica o Despacho n.º 29.865/2007, de 30 de Novembro, que aprova o calendário das adopções de manuais escolares a partir do ano lectivo de 2008/2009;
- O Despacho n.º 415/2008, de 4 de Janeiro, fixa as condições de entrada em vigor do regime de avaliação e certificação dos manuais escolares a partir do ano lectivo de 2008/2009.

A publicação destes diplomas mostra-nos com estamos num período de viragem em relação ao manual escolar.

Dionísio defende que “Os manuais escolares constituem instâncias centrais na produção e reprodução do discurso pedagógico: são lugares de configuração do universo de referência das disciplinas – e neste sentido são lugares onde aparecem

delimitados os significados legitimados na (e para a) escola; são lugares de estruturação da transmissão e aquisição pedagógicas – e neste sentido, eles concretizam *uma* pedagogia e certos princípios da avaliação” (2000, p. 8).

Segundo esta autora, o manual é um instrumento de trabalho fundamental para o docente aquando da planificação das suas actividades. O manual escolar funciona como uma “referência privilegiada para a selecção dos conteúdos e para a sua transmissão”(2000, p. 11); “detém uma função social única: a de representar, para cada geração, uma versão oficialmente sancionada e autorizada do conhecimento e da cultura” (2000, p. 14).

Assim, os manuais “têm sido, são e muito provavelmente continuarão a ser o recurso mais importante nas acções educativas em geral, e na sala de aula, em particular” (2000, p. 79).

Em Portugal, realizou-se na Universidade do Minho, o *I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares – Manuais escolares: estatuto, funções, história*. Destacamos aqui alguns dos trabalhos apresentados.

Brito (1999) vai ao encontro do que a actual legislação postula para os manuais escolares. Considera que o manual não pode ser o único recurso do processo ensino aprendizagem. No entanto, pela sua importância, o professor deve ter em conta vários aspectos, quando escolhe um manual. Critérios que se prendem com o respeito pelos programas; o carácter objectivo e pertinente, actual da informação; a sua função motivadora do saber, da criatividade e da imaginação e promotora do recurso a outras fontes de conhecimento, promovendo a autonomia; a adequação ao nível etário e de ensino dos alunos; a promoção da interdisciplinaridade; a qualidade gráfica (imagem e grafismo); a elaboração segundo critérios pedagógicos e de rigor científico.

Esta autora concluiu que o manual transmite “valores afectivos, estéticos, sociais, intelectuais e espirituais” (1999, p. 145), logo pode incentivar o desenvolvimento dos alunos, ou pelo contrário o seu desinteresse pela escola.

Os manuais situam-se entre os programas curriculares, os conteúdos aí estipulados, as orientações por eles estabelecidas e a prática pedagógica. Pois, como nos diz Carvalho, “Ao funcionarem como elemento estruturador dos conteúdos de

determinada disciplina e dos processos da sua transmissão, os manuais escolares constituem um instrumento de regulação da prática pedagógica” (1999, p. 179).

Dionísio destaca a importância que o manual escolar continua a ter em contexto de sala de aula. Na opinião desta autora, ele funciona como “referência, às vezes única e exclusiva, para aquilo que pode ser dito na aula (os conteúdos), como para o modo de dizer (a pedagogia)” (1999, p. 495).

Para esta autora o manual de Português é caracterizado com sendo um misto de antologia e caderno de exercícios. Define dois planos nos manuais: “um *fundacional*, do qual fazem parte os textos seleccionados e que, poderemos dizer, constituem a antologia; o outro chamemos-lhe *acessório*, constituído pelas actividades propostas (...) fichas/guiões de leitura, propostas de trabalho, etc., a partir das quais é possível extrair os “conteúdos” (...) objecto da disciplina” (1999, p. 496).

Na mesma linha de pensamento, para Castro (1999) os manuais escolares podem ser descritos tendo em conta conhecimentos que incluem e os princípios subjacentes às suas opções. Os manuais são, para este autor, simultaneamente “repositório dos conteúdos leccionados na escola e para a escola” e uma “tecnologia para a transmissão daqueles” tendo por isso uma importante função pedagógica (1999, p. 189). Assim, podemos através dos manuais conhecer a concepções pedagógicas subjacentes, saber como os conteúdos são transmitidos e adquiridos, compreender quais os papéis atribuídos a alunos e professores.

Este autor chama ainda atenção para as preocupações comerciais que gravitam à volta da indústria dos manuais, pois este é um “bem de consumo”, podendo por isso, por vezes, ser descuradas as preocupações pedagógicas e as características dos seus destinatários.

Castro refere – se à “complexificação” que os manuais escolares sofreram. Assim, há umas décadas atrás, o manual de português era uma antologia de textos, hoje é também uma gramática escolar, é um caderno de exercícios. O manual de Português é hoje acompanhado de textos que Castro designa de “satélites” (1999, p. 190).

Bento (1999) parte da identificação de aspectos negativos por vezes atribuídos aos manuais escolares, tais como não irem ao encontro das expectativas dos alunos e

professores, a natureza dos seus textos e actividades propostas não serem as mais adequadas e mesmo questões gráficas.

A legislação ultimamente publicada, e anteriormente referida, tenta precisamente combater estes aspectos.

Esta autora, com o seu estudo, pretendeu identificar as características de um *bom manual* por oposição a um *mau manual*, na perspectiva dos alunos e dos professores. Concluiu que, para o aluno, o *bom manual* é aquele inclui exercícios e fichas (esquemas ou de gramática), bons textos, interessantes, acessíveis, adaptados ao nível etário do aluno a que se destinam, exemplos de vida real e deve ser cuidado do ponto de vista gráfico – imagem e grafismo. Pelo contrário, o *mau manual* tem poucos textos, maus, pouco interessantes, desajustados ao aluno, muitos questionários, muitas vezes desajustados quanto ao tamanho, poucas fichas, pouca qualidade gráfica, quer do ponto de vista das imagens, quer do próprio grafismo.

Para os professores, o *bom manual* tem uma boa disposição gráfica, fichas informativas, de trabalho, de síntese, propostas diversificadas, boa selecção de textos, adaptados à faixa etária dos alunos, aos seus interesses e ao grau de escolaridade, variados, agradáveis, produzidos pelos alunos, deve auxiliar o aluno em casa e na aula, responder ao programa, ter em conta critérios de preço, volume, selecção de autores. O *mau manual*, caracteriza-se por favorecer a preguiça do professor, incluindo tudo o que este precisa (textos, questionários, fichas...).

Verifica-se que, nas respostas dos professores, há uma “incoerência flagrante na medida em que há sobreposição e contradições, havendo respostas que se excluem mutuamente” (Bento, 1999, p. 117).

Em suma, segundo esta autora, tantos alunos como professores preferem um “manual compósito, isto é, bastantes exercícios e textos e uma boa qualidade gráfica” que, na perspectiva dos professores, facilitará a prática pedagógica (1999, p. 118).

É importante verificarmos que nas concepções de alunos e professores assume grande primazia o domínio da leitura, em desfavor da oralidade e da escrita. Esta será uma questão explorada no estudo que apresentamos.

Azevedo (1999, p. 91) defende que o manual é “um poderoso instrumento auxiliador da prática pedagógica” reconhecido por todos o que participam no processo ensino/aprendizagem, “funciona como um descodificador / retransmissor dos objectivos

e orientações oficiais do ensino, uma vez que constitui o mediador que, factualmente e de forma mais cómoda e/ou mais acessível, se “tem à mão””. No entanto, alerta para a sua utilização de forma crítica, no dizer de Azevedo “Uma postura de empenho e um saber - fazer consciente e reflectido”.

Vieira, Marques e Moreira (1999, p. 527) consideram “o manual um produto de consumo e um texto de massas ideologicamente marcado, que desempenha um forte função reguladora das práticas instrucionais e sociais em sala de aula”. Assim, influencia a relação dos alunos com o saber e o “processo de construção de uma cultura de aprendizagem em geral”.

Calvo e Martinez (1999, p. 125) têm uma visão construtivista da aprendizagem, defendem que o aluno não é um repositório de informação, mas sim alguém que deve transformar e relacionar a informação de que é detentor com a nova, construindo uma interpretação coerente do mundo. Referem que a maior parte dos manuais incluem perguntas semelhantes às que os professores colocam nas suas aulas. Estes autores acrescentam que o número de questões é variável de manual para manual, a sua tipologia também é diferente, influenciando assim o processo ensino aprendizagem. Portanto, os manuais podem auxiliar o aluno no processamento da informação e conseqüentemente na aprendizagem dos conteúdos, uma vez que as perguntas dos manuais analisados favoreciam diferentes processos mentais.

Verificamos que todos os autores consideram o manual escolar um importante instrumento de trabalho.

Parte empírica

INTRODUÇÃO

Procedemos agora à apresentação da parte empírica.

É apresentada a problemática e descrita a metodologia utilizada: estrutura do trabalho, *corpus* usado, instrumentos utilizados e procedimento adoptado.

Depois, damos conta dos resultados obtidos e procedemos à discussão dos mesmos.

Terminamos com as conclusões a que chegámos.

Neste capítulo apresentamos a descrição do trabalho empírico que realizámos com a intenção de esclarecer como é que os manuais de décimo ano para Cursos Científico - Humanísticos e Cursos Tecnológicos, mais adoptados no distrito de Coimbra, desenvolvem a competência da escrita.

Começamos por apresentar a estrutura do trabalho: os objectivos e questões que dele decorrem, o *corpus* do trabalho, os instrumentos utilizados, respectiva justificação e processo de construção dos mesmos – grelhas de registo das actividades propostas pelos manuais e dos processos envolvidos nas actividades de escrita. Finalmente, damos conta dos estudos que o concretizam.

3.1. Estrutura do trabalho

Tendo em conta que os manuais escolares são um elo de ligação entre os programas e as práticas pedagógicas, é importante identificar o modo como a competência da escrita é desenvolvida nos manuais do décimo ano de escolaridade.

A escolha, para o estudo, da competência da escrita teve que ver, por um lado, com o facto desta competência não ter vindo a ser privilegiada como objecto de estudo, comparativamente com a competência da leitura; por outro, constatámos que a maioria dos estudos diz respeito ao Ensino Básico, logo podemos considerar que há alguma carência de investigação nesta área.

Consideramos o estudo oportuno pela contextualização no tempo, ou seja, o nosso trabalho de investigação surge após a entrada em vigor dos novos programas, a adopção, revisão e nova selecção de manuais e quando se avizinha o ano de 2010 em que serão adoptados manuais por um período de tempo mais alargado, seis anos.

Assim, uma análise de alguns manuais utilizados no décimo ano poderá levar-nos a compreender melhor as práticas sobre a escrita neste ano de escolaridade em que se inicia um percurso importante na vida dos alunos, o ensino secundário.

3.1.1 Objectivos

O presente trabalho tem por principais objectivos:

-Verificar se os manuais escolares de Português de décimo ano proporcionam aos alunos o desenvolvimento da competência da escrita, tal como é apresentada nos textos programáticos em vigor.

-Verificar se nos manuais se desenvolvem os processos de escrita que actualmente se reconhecem serem importantes, no sentido de dotar os alunos de competências que lhes possibilitem compor textos de uma forma adequada.

-Averiguar de que modo a competência da escrita é perspectivada em diferentes manuais escolares de acordo com estudos e a bibliografia existente neste domínio.

Questões que se levantam:

1. Os manuais incluem um número significativo de actividades de escrita?
2. As actividades de produção/composição de texto são apresentadas, nos manuais do décimo ano, tendo em conta os processos e sub-processos envolvidos na escrita?
 - a. As actividades propostas promovem:
 - i. A recolha de informação através da pesquisa?

- ii. A planificação do texto, tendo em conta a definição de objectivos, a criação das ideias e a sua organização?
 - iii. A tradução das ideias, ou seja, a textualização activando a produção de textos, a transformação e mecanismos de coerência e coesão?
 - iv. A revisão segundo aspectos superficiais e de maior profundidade?
3. Há diferenças entre os vários manuais no que respeita às actividades que são propostas para desenvolver a escrita?

3.1.2 *Corpus do trabalho*

O *corpus* do trabalho é constituído pelos quatro manuais de Português para os Cursos Científico - Humanísticos e Cursos Tecnológicos mais adoptados nas escolas do distrito de Coimbra.

Assim, fizemos o levantamento das escolas públicas e privadas do distrito de Coimbra com ensino secundário e respectivo manual de Português adoptado.

Quadro 3 – Escolas do distrito de Coimbra e manuais adoptados

| | ESCOLAS DO ENSINO SECUNDÁRIO DISTRITO DE COIMBRA | Manual adoptado | EDITORA |
|-------------------------|--|---|-------------------|
| 1 | Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário de Penacova | <i>Entre Margens 10</i> | Porto Editora |
| 2 | Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário Martinho Árias - Soure | <i>A arte das palavras 10</i> | Santilhana |
| 3 | Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário de José Falcão - Miranda do Corvo | <i>Interacções 10</i> | Texto Editores |
| 4 | Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário do Dr. Daniel de Matos - Vila Nova de Poiares | <i>Página seguinte</i> | Texto Editores |
| 5 | Escola Secundária Quinta das Flores - Coimbra | <i>Página Seguinte</i> | Texto Editores |
| 6 | Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico da Lousã | <i>Entre Margens 10</i> | Porto Editora |
| 7 | Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Cristina Torres - Figueira da Foz | <i>Expressões</i> | Porto Editora |
| 8 | Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de D. Dinis - Coimbra | <i>Das Palavras Aos Actos</i> | Asa |
| 9 | Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Oliveira do Hospital | <i>Das Palavras Aos Actos</i> | Asa |
| 10 | Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Tábua | <i>Expressões</i> | Porto Editora |
| 11 | Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico do Dr. Joaquim de Carvalho - Figueira da Foz | <i>Interacções 10</i> | Texto Editores |
| 12 | Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Dr. Bernardino Machado - Figueira da Foz | <i>Expressões</i> | Porto Editora |
| 13 | Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Dr.ª Maria Cândida - Mira | <i>Expressões</i> | Porto Editora |
| 14 | Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Fernando Namora - Condeixa-a-Nova | <i>Expressões</i> | Porto Editora |
| 15 | Escola Secundária de Arganil | <i>Plural 10</i> | Didáctica Editora |
| 16 | Escola Secundária de Avelar Brotero - Coimbra | <i>Das Palavras Aos Actos</i> | Asa |
| 17 | Escola Secundária de Cantanhede | <i>Interacções 10</i> | Texto Editores |
| 18 | Escola Secundária de D. Duarte - Coimbra | <i>Entre Margens 10</i> | Porto Editora |
| 19 | Escola Secundária de Jaime Cortesão - Coimbra | <i>Página Seguinte</i> | Texto Editores |
| 20 | Escola Secundária de José Falcão - Coimbra | <i>Expressões</i> | Porto Editora |
| 21 | Escola Secundária de Montemor-o-Velho | <i>Entre Margens 10</i> | Porto Editora |
| 22 | Escola Secundária Infanta D. Maria - Coimbra | <i>Plural 10</i> | Didáctica Editora |
| 23 | Centro de Estudos Educativos de Ançã | <i>Expressões</i> | Porto Editora |
| 24 | Colégio Apostólico da Imaculada Conceição-Cernche | <i>Entre Margens 10</i> | Porto Editora |
| 25 | Colégio da Rainha Stª Isabel-Coimbra | <i>Das Palavras Aos Actos</i> | Asa |
| 26 | Colégio de S. Teotónio-Coimbra | <i>A arte das palavras 10</i> | Santilhana |
| 27 | Cooperativa de Ensino de Coimbra | <i>Das Palavras Aos Actos</i> | Asa |
| 28 | Instituto "Pedro Hispano"- Granja do Ulmeiro | <i>Expressões</i> | Porto Editora |
| 29 | Instituto Educativo de Souselas | <i>Página Seguinte</i> | Texto Editores |
| 30 | Colégio de São Martinho | <i>Novo ser em Português</i> <i>10</i> | Areal editores |
| Escolas públicas | | | |
| Escolas privadas | | | |

Constatámos que os manuais mais adoptados são:

Expressões, de Pedro Silva, Rita Correia e Sónia Costa, Porto Editora escolhido por 26, 7% das escolas; seguindo-se *Entre Margens 10*, de Olga Magalhães e Fernanda Costa, Porto Editora e representando 16, 7% das adopções; tal como o manual *Das Palavras Aos Actos* - de Ana Maria Cardoso, Célia Fonseca, Maria José Peixoto e Maria Manuela Seufert, Edições Asa (16, 7%) e finalmente *Página Seguinte* - de Filomena Martins Alves, Graça Bernardino Moura, Texto Editores, seleccionado em 13,3 % dos estabelecimentos de ensino.

Quadro 4 – Manuais mais adoptados no distrito de Coimbra

| MANUAIS | Nº escolas | % |
|---------------------------------|------------|------|
| <i>Entre Margens 10</i> | 5 | 16,7 |
| <i>A arte das palavras 10</i> | 2 | 6,7 |
| <i>Interacções 10</i> | 3 | 10,0 |
| <i>Página seguinte</i> | 4 | 13,3 |
| <i>Expressões</i> | 8 | 26,7 |
| <i>Plural 10</i> | 2 | 6,7 |
| <i>Das Palavras Aos Actos</i> | 5 | 16,7 |
| <i>Novo ser em Português 10</i> | 1 | 3,3 |
| | 30 | 100 |

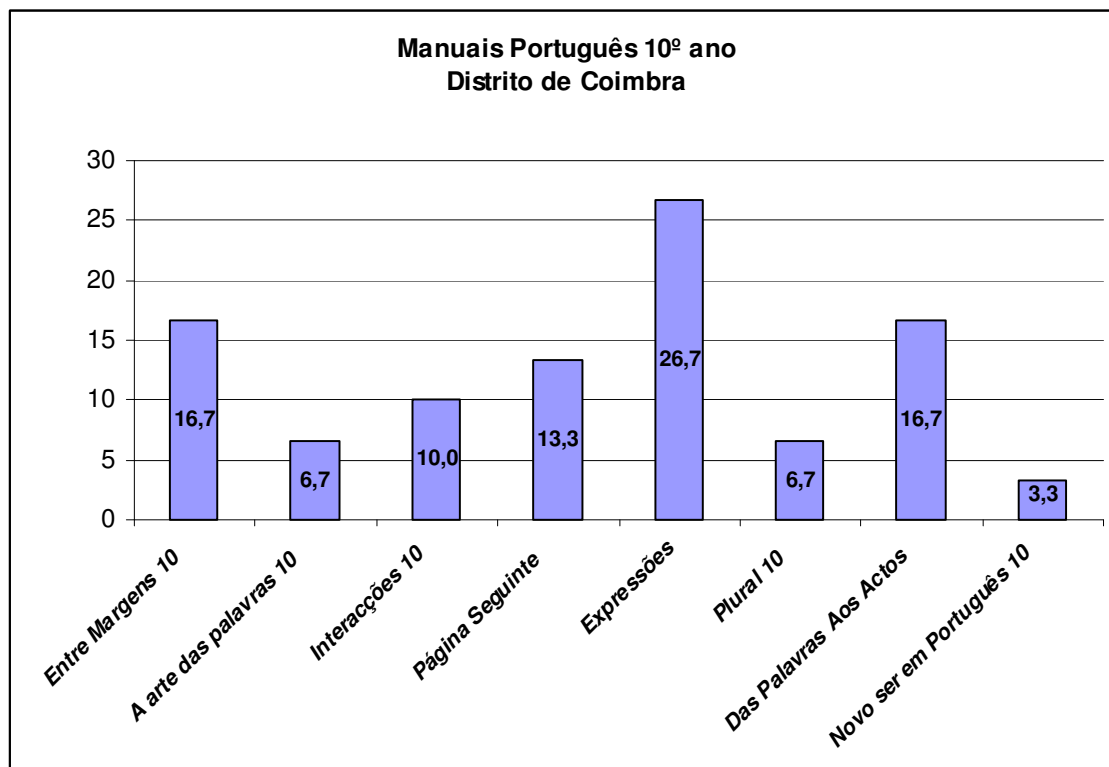


Figura 4 – Manuais mais adoptados no distrito de Coimbra

Por uma questão de funcionalidade, identificamos esses manuais através de letras maiúsculas – de A a D – com as quais trabalharemos ao longo deste trabalho:

Manual A - *Expressões*, de Pedro Silva, Rita Correia e Sónia Costa, Porto Editora;

Manual B - *Entre Margens 10*, de Olga Magalhães e Fernanda Costa, Porto Editora;

Manual C - *Das Palavras Aos Actos* - de Ana Maria Cardoso, Célia Fonseca, Maria José Peixoto e Maria Manuela Seufert, Edições Asa;

Manual D - *Página Seguinte* - de Filomena Martins Alves, Graça Bernardino Moura, Texto Editores.

O primeiro, **Manual A**, é composto por um único elemento, o manual propriamente dito. Os restantes, **Manual B**, **Manual C** e **Manual D** fazem-se

acompanhar por um *Caderno de Actividades* (**Manual B e Manual D**) ou *Caderno do Aluno* (**Manual C**).

Passamos agora a analisar a estrutura de cada manual.

Assim, o **Manual A** está organizado em seis sequências (sendo a primeira de diagnose e as outras definidas pelos programas) e um *Suplemento Informativo* que conta com Fichas de sistematização para consolidação dos conteúdos, organizadas em três secções distintas – **1-Oralidade, Escrita, e Leitura de Imagens; 2-Funcionamento da Língua; 3-Recursos Estilísticos**.

Todas as sequências estão estruturadas de acordo com um conjunto de secções, a saber: *Pré – Leitura; Leitura / Compreensão* (incluindo actividades de funcionamento da língua); *Pós-leitura; Escuta; Oralidade; Escrita; Leitura de Imagem; Oficina de escrita e Outras leituras*. No final de cada sequência, encontramos uma *Ficha Formativa*.

O **Manual B** organiza-se em cinco sequências (as definidas pelo texto programático), um *Bloco Informativo* (com treze fichas informativas sobre conteúdos gramaticais, textos do domínio do transaccional, contracção de textos, técnicas de comunicação oral e figuras de estilo), *Glossário de termos literários* e, no final de cada sequência, *Fichas Formativas*.

As sequências incluem as seguintes rubricas: *Funcionamento da Língua; Oralidade; Oficina de escrita; Comentar; Comparar*.

O *Caderno de actividades* é composto por *Exercícios de Funcionamento da Língua* (pontuação, classes de palavras, sintaxe, morfologia, semântica frásica, pragmática, e linguística textual); *Exercícios de Escrita* (textos do domínio do transaccional e contracção de textos – páginas 38, 42 a 49, 50 a 52 e 66) e *Propostas de resolução*.

O **Manual C** é composto por seis sequências (uma de avaliação diagnóstica, mais cinco cuja estrutura assenta nas competências prioritárias do *Ouvir / Falar; Ler , Escrever e Funcionamento da Língua*, respeitando os programas da disciplina em

vigor. No âmbito da competência do *Escrever*, encontramos actividades de escrita lúdica, produção regulada e oficina de escrita. Na competência de *Ler* destacamos a apresentação de estratégias de antecipação de Leitura, apresentação de um texto e orientações de leitura do mesmo. Finalmente, e quanto ao *Funcionamento da Língua* surge explorado nas rubricas *Reflectir sobre a Língua* e *Práticas da Língua*. Para cada sequência, este manual inclui ainda as seguintes rubricas: *Dimensão Literária em intertexto* (funcionando como leitura extensiva das leituras contempladas no domínio do *Ler*); *Dinamizar um projecto* (remetendo para projectos de âmbito interdisciplinar); *Projectar e avaliar Competências* (propostas para projectar e avaliar competências consideradas transversais), *Devo saber que...* (Síntese dos conteúdos leccionados) e *Teste as suas competências* (Fichas Formativas).

No *Caderno do aluno* encontramos exercícios reunidos sob o título *Outras Práticas da Língua* (maioritariamente exercícios de Funcionamento da Língua).

O **Manual D** está estruturado em cinco sequências, correspondendo às que são enunciadas nos programas e um bloco de *Informação*, no final.

As várias secções que surgem neste manual não aparecem uniformemente em todas as sequências. Passamos agora a identificá-las: *Investigar / Escrever; Visita de estudo / Escrever; Investiga; Falar; Investigar / Organizar; Investigar / Guardar / Falar; Investigar / Guardar; Investigar; Investigar / Visita de estudo; Falar; Funcionamento da língua; Escrever; Escrever / Trabalho de Grupo; Observar / Escrever; Aplicar / Escrever; Ler / Escrever; Oficina De Escrita; Visita de estudo / Escrever; Investigar / Escrever; Paratexto; Dizer / Falar; Ler / Falar; Guardar; Divulgar / Guardar; Divulgar; Registrar / Divulgar; Organizar / Divulgar; Ouvir; Fotografar / Filmar; Visita de estudo; Leitura.*

O *Caderno de actividades* segue a estrutura do manual. Para cada uma das cinco sequências identificadas já no manual, são apresentadas fichas de trabalho que incluem um texto, *Orientações De Leitura* do mesmo, exercícios de *Funcionamento Da Língua* e *Expressão escrita*.

Este manual inclui ainda um terceiro elemento, uma *Colectânea de Contos*.

Após esta apresentação dos manuais podemos concluir que todos eles contemplam as sequências propostas pelo programa curricular de Português (cf.

Programa - pp. 50 a 54). Todos eles incluem Fichas Formativas, no final de cada unidade.

Na sua estrutura base são diferentes, uma vez que três incluem um caderno de actividades ou caderno do aluno, elemento ausente no primeiro manual.

As secções em que se organizam também diferem de manual para manual, no entanto todos respeitam e contemplam as competências básicas apresentadas pelo programa - *Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão Escrita, da Leitura e do Funcionamento da Língua*.

3.2 Instrumentos utilizados

Para realizar as análises que os estudos referidos requerem foi preciso construir os instrumentos que sustentaram o levantamento de informação a que procedemos: as grelhas de registo de dados.

- GRELHA 1 para registar o número total de actividades e questões propostas pelos manuais (Cf. Anexo I, II, III, IV) .
- GRELHA 2 para classificação das actividades de escrita em função dos processos e sub-processos envolvidos (Cf. pp.80-81).

Com estas grelhas fizemos uma análise manual a manual, o que nos permitiu a recolha de dados que nos levaram a responder às questões que desencadearam esta investigação.

3.2.1 Grelha de registo de dados: Total de actividades propostas

Começámos por fazer o levantamento das secções que compõem cada sequência de cada manual, dos elementos comuns aos diferentes manuais. Assim criámos um domínio para o lançamento de dados relativos às Fichas Formativas que surgem no final de cada sequência, em todos os manuais, e outro para os cadernos do aluno ou caderno de exercícios que acompanham alguns manuais (Cf. *Corpus* do trabalho).

Para cada secção fez-se o registo das páginas referentes a cada actividade e do número das questões, permitindo aferir o total de actividades e de questões, por secção e por manual.

Quadro 5 – GRELHA 1: ACTIVIDADES E QUESTÕES

Manual-___

| SECÇÕES DO MANUAL | Actividades – páginas (número das questões) | Total de actividades | Total de questões |
|-------------------|---|----------------------|-------------------|
| | | | |

3.2.2 Grelha de registo de dados: Processos envolvidos na escrita

A partir do quadro teórico que apresenta a escrita como uma situação de resolução de problemas (Flower & Hayes, 1980; Scardamalia & Bereiter, 1986; Festas, 2002), elaborámos a grelha 2, para analisar o modo com os processos envolvidos na escrita são apresentados nos manuais.

Esta grelha inclui quatro categorias: a recolha de informação, a planificação, a tradução e a revisão.

Para cada um dos processos criámos categorias que correspondem a sub-processos que lhe estão associados. Então, para a recolha de informação incluímos o sub-processo da pesquisa de informação; para a planificação, a criação de ideias, a definição de objectivos e a organização das ideias; para a tradução / textualização, a produção, a transformação, a coesão e coerência e outros; para a revisão, aspectos superficiais, aspectos de maior profundidade e fichas.

Quadro 6 – GRELHA 2: PROCESSOS ENVOLVIDOS NA ESCRITA

Manual-____

| PROCESSOS / ACTIVIDADES DE ESCRITA | | Actividades de escrita página do manual (nº da questão) | Total |
|---|---|--|-------|
| 1.RECOLHA | | | |
| 1.1– Pesquisa de informação* ¹ | | | |
| 2.PLANIFICAÇÃO | | | |
| 2.1 – Criação das ideias | <i>Brainstorming,</i> Frases Imagens Panfletos <i>Cartoon</i> Excertos de textos Textos Títulos Quadros Listas de palavras Conto leccionado Debate Mesa redonda Discussão em grupo Registos áudio e vídeo Trabalho de pares Pesquisa bibliográfica Nota bibliográfica Biografia Página de um diário Entrevista Banda desenhada Círculo de leitores Poemas Versos de um poema Dinâmica de grupo Entradas do dicionário Pinturas | | |
| 2.2 – Definição dos | -Colocação de questões: (<u>Textos narrativos</u> : Como?, Quem?, Quando?, Onde?, O quê? <u>Textos expositivos</u> : Para quê? <i>Porquê?, O que sei?...</i> <u>Texto diarístico</u> : Que factos?, Que sentimentos?, Que reflexões? <u>Descrição</u> : Que recursos expressivos? Adjectivação expressiva? Que sensações? Estática?, Fixa? Que planos descritivos? | | |

¹ *Fontes externas (livros, materiais, pessoas...); fontes internas (memória)

| | | | |
|--|--|--|--|
| objectivos | Definição de restrições / caminho longo: Fim da história; Inclusão de sequências; Inclusão de parágrafos; Utilização apenas de vocábulos dos textos lidos; Dois títulos /classe de palavras/ forma; Tipo de discurso – directo / indirecto; Lista de palavras a utilizar obrigatoriamente; Inclusão de um parágrafo / final de uma entrevista; Textos para incluir antes e depois de uma fala; Inclusão de um parágrafo, segundo instruções – classes morfológicas; Continuação do diálogo c/ três turnos de fala e resolução do problema; Continuação da história em discurso directo e indirecto livre; Continuação do excerto; Desenlace da história | | |
| 2.3 -Organização das ideias | Elaboração de um plano | | |
| 3.TRADUÇÃO / TEXTUALIZAÇÃO | | | |
| 3.1-Produção | | | |
| 3.2-Transformação | | | |
| 3.3-Coesão e Coerência | | | |
| 4.REVISÃO | | | |
| 4.1-Aspectos superficiais | Pontuação /acentuação / Ortografia | | |
| 4.2-Aspectos de maior profundidade: o texto escrito de acordo com objectivos? | Questões como: Escrevi tudo o que queria? O que está confuso? | | |
| | Operações necessárias à revisão: comparar, diagnosticar, escolher uma tática de revisão e criar alternativas. | | |
| 4.3 Fichas | Avaliação | | |

3.2.2.1 Recolha

O primeiro processo da escrita, a “recolha”, inclui o sub-processo da “pesquisa de informação” em fontes externas (livros, materiais, pessoas...) e fontes internas como a memória.

Foram consideradas actividades de recolha, aquelas que remetiam para pesquisas em fontes externas ao escrevente tais como livros, enciclopédias, jornais, pessoas e fontes internas quando se recorria à memória.

Exemplos:

Manual A – “Em grupo, procura informações sobre cada tipo de contratos abaixo indicados e, posteriormente, elabora um exemplo de um deles.” – p. 38

Manual B – “Todos os dias, nos jornais, aparecem histórias que podem dar um bom ponto de partida para um conto. Selecciona um desses *fait-divers* e, a partir dele, escreve uma história.” – p. 218

Manual C – “Para a consecução desta actividade, procure saber dados que possam ser-lhe necessários: nome, idade, coisas de que ele (a) gosta / coisas de que não gosta, desejos / medos, sucessos / decepções, outras informações que consideres relevantes.

Manual D – “Elabora uma ficha bibliográfica deste autor. Para tal consulta a Internet e obras da especialidade.” – p. 184

Manual A – “Recorrendo às tuas vivências, elabora um texto, de oitenta a cem palavras, no qual descrevas uma situação em que o sorriso te serviu para “tapar buracos” deixados pela comunicação verbal.”- p. 142

Manual B – “Lembra-te de algum episódio da tua infância que te tenha ficado na memória: o primeiro amor, uma travessura de arrepiar, um presente inesperado, uma

viagem ou um passeio inesquecível, um dia de terror, uma grande decepção, etc.” – p.99.

Manual C – “À semelhança de Daniel Sampaio, que, no seu presente estado adulto relembra os seus tempos de adolescência no Liceu Pedro Nunes, poderá tentar fazer o mesmo relativamente à sua escola do 1º Ciclo: Uma visita a esse espaço escolar poderá servir de inspiração e comparação entre o que foi a visão desse local na infância e o que os seus olhos de adolescente agora lhe permitem (ou não) ver.” – p. 26

Manual D – “Recorda da tua infância algum acontecimento / episódio que guardes na tua memória e regista-o, utilizando um discurso autobiográfico.” – p. 90

3.2.2.2 Planificação

O segundo processo diz respeito à “planificação” e compreende três sub-processos: a “criação das ideias”, a “definição de objectivos” e a “organização das ideias”.

O primeiro sub-processo diz respeito às actividades propostas que desencadeiam o surgimento de ideias, tais como *Brainstorming*, frases, imagens, *cartoons*, textos, debates, títulos, quadros, listas de palavras, contos leccionados, debates, registos áudio e vídeo, trabalhos de pares, bandas desenhadas, entradas do dicionário...

Exemplos:

Manual C – “Aproveite o trabalho de oralidade desenvolvido e o relato formulado pelos secretários, bem como eventual registo do tipo de argumentos considerado para cada uma das posições, do debate anteriormente produzido. Escreva, agora, um texto que (...) dê conta dos dois posicionamentos assumidos pelos grupos face ao tema debatido” – p. 67

Manual C – “Recupere (...) a dinâmica de trabalho de grupo implementada.

Construa o texto descritivo (...) recorrendo a algumas das contribuições obtidas na observação / discussão promovidas na dinâmica de grupo.” – p. 307

“A propósito da imagem à direita, uma troca de olhares e de opiniões favorecerá um retrato mais completo e sugestivo.” – p. 307

Manual D – “Depois de leres atentamente o texto, reflecte sobre a sua imagem.

Escreve uma carta a um (a) amigo(a) problematizando os aspectos positivos / e ou negativos da escrita electrónica.” – p. 115.

O conhecimento armazenado durante a fase de recolha pode trazer algumas dificuldades à produção do texto. Para que tal não aconteça, é importante organizar a informação a partir da definição de objectivos.

A definição de objectivos concretiza-se, por exemplo, na colocação de questões associadas à tipologia de texto pretendida, como por exemplo: Como?, Quem?, Quando?, Onde?, o Quê?, no âmbito do texto narrativo; Estática ou fixa?, Que planos descritivos?, para a descrição...

Exemplos:

Manual B – “Todos os dias nos jornais aparecem histórias que podem dar um bom ponto de partida para um conto. Selecciona um desses *fait – divers* e, a partir dele, escreve uma história. Não é tão difícil como pode parecer à primeira vista. É uma questão de organizares bem o trabalho, começando por definir os aspectos que o vão estruturar:

- quem conta a história? (tipo de narrador)
- onde e quando vais situar a acção? (espaço e tempo)
- quem são as personagens? (perfil das personagens)
- qual vai ser, em resumo, a acção a desenvolver)?” – p. 218

Manual B – “O exercício que te propomos (...): olha à tua volta – com olhos de ver – e num pequeno texto de quinze a vinte linhas, descreve, pormenorizadamente, uma das seguintes situações:

- a. o que vês na viagem de casa para a escola;
- b. o espaço que te rodeia na paragem do transporte;

- c. o recreio da tua escola;
- d. o teu quarto;
- e. a tua sala de aula.

Não te esqueças de que:

- podes optar por uma descrição dinâmica ou estática, fixa ou em movimento;
- deves começar por escolher o ponto de observação e, a partir dele, seleccionar os planos descritivos, seguindo uma determinada ordem.” – p. 192

A definição de restrições à produção escrita, tais como a elaboração do final da história, a inclusão de sequências, etc, também concorre para a definição de objectivos.

Exemplos:

Manual B – “Elabora uma conclusão para esta história, com cerca de cento e cinquenta palavras, organizada em dois parágrafos e que contenha obrigatoriamente os verbos e os nomes da lista que se segue:”

| | | | | | |
|-----------|----------|---------------|---------|------------|------------|
| ▪ rasgar | ▪ olhar | ▪ recordar | ▪ tocar | ▪ esperar | ▪ papéis |
| ▪ louças | ▪ jarras | ▪ fotografias | ▪ rosto | ▪ quadros | ▪ infância |
| ▪ lençóis | ▪ rugas | ▪ lembrança | ▪ linho | ▪ armários | ▪ visitas |

p. 192

Manual C – “Continue o diálogo entre os interlocutores da história, prosseguindo-o com, pelo menos, mais três turnos de fala para cada personagem, de modo a sugerir uma resolução para o problema do candidato a escritor.” - p. 281

O terceiro sub-processo implica a definição de um plano, hierarquizando as ideias. Assim foram tidas em conta actividades que visavam a elaboração de planos – guia.

Exemplos:

Manual B – “Em finais de 1971, o remetente recebe, finalmente, a notícia tão esperada: tinha nascido o bebé. Imagina-te no seu lugar e redige a carta que ele poderia ter enviado à mulher, no dia 1 de Julho de 1971, de Chiúme, considerando que, para além da imensa felicidade aí expressa, o remetente tece considerações sobre:

- o nome a dar à menina;
- os sonhos que tinha sobre o seu nascimento e como aí imaginava que o bebé iria ser;
- as cartas que recebeu de toda a família a anunciar a boa nova e a dar os parabéns, as fotografias da menina que queria receber em breve.

O teu texto deverá ter entre **cem e cento e trinta palavras** e deverá obedecer à estrutura formal da carta.” - p. 102

Manual C – “Considere o plano proposto à direita.

1. Complete – o com os tópicos em falta.
2. Construa um texto de opinião pessoal (cf. Atenção p.119), com cerca de 150 -200 palavras, que respeite o plano traçado e configure quatro parágrafos conformes aos pontos principais.”

I – Introdução:

Natureza – o que ela dá / o que o homem retribui

II – O que a Natureza dá

a) .

b) .

c) .

III – O que o homem retribui

a) .

b) .

c) .

IV – Conclusão

p. 105

Manual D – “Descreve o que observas, de forma rigorosa e pormenorizada, desenvolvendo os seguintes tópicos:

- a) elementos constituintes
- b) elementos privilegiados
- c) discriminação dos planos; enquadramento
- d) caracterização da figura central:
 - física: posição do corpo e do rosto; postura; rosto; expressão fisionómica, olhos olhar; nariz, boca, cabelos; vestuário; cores e texturas; mão (posição, cachimbo)
- e) o cão – características
- f) incidências da luz / sombras
- g) cores utilizadas / cores valorizadas”

p. 167

3.2.2.3 Tradução / Textualização

O terceiro processo de escrita reporta-se a quatro sub-processos / actividades: “produção”, “transformação”, “coesão e coerência” e “outros”.

Como referimos na descrição da grelha (cf. p. 79) foram criadas categorias correspondentes a sub-processos que lhe estão associados. Assim, para a tradução / textualização incluímos a produção, a transformação, a coesão e coerência. Foi ainda criada uma categoria que designámos de outros para actividades que não se inseriam em nenhuma das categorias referidas.

Silva diz que associadas à textualização estão “as actividades de transformação, produção e de coesão e coerência” (2006, p. 97).

Para Barbeiro e Pereira “A componente de textualização é dedicada à redacção propriamente dita, ou seja, ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão-de formar texto” (2007, p. 18).

Segundo Festas “pela tradução, as ideias são concretizadas em texto” (2002, p.177).

Consideramos como actividades de produção aquelas que envolvem níveis de exigência cognitiva mais elevada. O escrevente tem de seleccionar, organizar as unidades linguísticas, processar a informação...

Exemplos:

Manual A – “Redige um texto de cento e cinquenta a duzentas palavras sobre o provérbio “Quem conta um conto, acrescenta um ponto”. - p. 275

Manual B – “Num pequeno texto narrativo (entre doze a quinze linhas) reconta as duas histórias, comparando-as.” - p. 115

Manual C – “Escreva um texto, em registo autobiográfico, no qual, em cerca de 150-120 palavras, faça um balanço do que tem sido a sua vida de estudante bem como das vantagens conseguidas nesse percurso.” - p. 161

Manual D – “Elabora um texto expressivo e criativo, em verso, com o mínimo de duas quadras, sobre os hábitos alimentares dos jovens do séc. XX.” - p. 212

Foram classificadas como actividades de transformação as que implicavam a reformulação de frases, de parágrafos ou de texto no seu todo, tendo em conta elementos particulares ou a própria tipologia textual.

Manual B – “Reescreve o poema, transformando-o num texto puramente técnico, como se se tratasse de um relatório de uma experiência realizada por ti para apresentares ao teu professor.” - p. 68

Manual B – “...lê a notícia que se segue transforma-a em conto.” - p. 218

Manual C – “Reescreve o excerto do corpo da carta de candidatura a um emprego, substituindo as palavras ou expressões sublinhadas por um registo de língua mais adequado aos objectivos pretendidos.” - p. 57

Manual D – “Reescreve, em prosa, a bela imagem que o sujeito poético traça do nevoeiro nos pinheirais.” - p. 209

Nas actividades de transformação verifica-se que há um alívio dos mecanismos de sobrecarga dos mecanismos de processamento de informação, uma vez que lhe é fornecido o conteúdo a incluir no seu texto.

Quanto à coesão e coerência, Barbeiro e Pereira, a propósito da textualização, distinguem três tarefas, entre as quais a “**articulação linguística**”, explicando que “um texto não é constituído por uma mera adição de frases ou proposições autónomas, que apenas fosse necessário juntar, mas constitui uma unidade em que essas frases se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica” (2007, p.18).

Coesão e coerência em estreita relação com a textualização são também referidas por Amor, 1993; Carvalho 2001b; Figueiredo, 1994; Gonzalez, 2005.

As actividades classificadas como de coesão e coerência foram aquelas que implicavam um trabalho específico nestes domínios.

Exemplos:

Manual A – “Preenchimento de espaços com formas verbais adequadas.” - p 52

Manual B – “Reescreve o texto que se segue, recorrendo a mecanismos de coesão diversificados para evitar as repetições assinaladas.” – p. 129

Manual C – “Reescreve o segmento dado, evitando as repetições desnecessárias. - p. 11 (Caderno do aluno)”.

3.2.2.4 Revisão

Finalmente, a “revisão” que inclui três sub-processos: “aspectos superficiais”, “aspectos de maior profundidade” e “fichas”.

As actividades incluídas no sub-processo dos aspectos superficiais referem-se a aspectos como a correcção da pontuação, da acentuação, da ortografia, sintaxe e selecção vocabular.

Exemplos:

Manual B – Exercício de Caça ao erro. - p. 26

Manual C – Algumas actividades, neste manual, apontam para a verificação da ortografia, acentuação, pontuação, sintaxe, vocabulário e apresentação gráfica, remetendo para um *Guião de Produção de Um texto / Avaliação Escrita* que surge em anexo no manual (p. 340-341).

Este Guião tem um carácter genérico, sendo direccionado para o texto escrito sem especificar a tipologia. Centra - se na correcção do registo, como se pode ver pelo discurso introdutório do mesmo:

“Sempre que produzir um texto escrito, convirá que focalize a sua atenção na correcção do registo. Assim, propõe-se que confronte a sua produção com o guião seguinte, onde constam algumas orientações genéricas, com vários níveis de análise” (p. 340-341 do Manual C).

O seu preenchimento é feito pela indicação “Sim” ou “Não” em relação a cada item formulado. Este guião está organizado em sete áreas: *Ortografia, Acentuação, Pontuação, Sintaxe, Vocabulário, Apresentação Gráfica e Conteúdo do Texto*. Em cada uma das quatro primeiras áreas são apresentadas várias regras que o escrevente verificará se respeitou ou não.

Relativamente ao Vocabulário, aponta-se a diversidade vocabular, a necessidade de evitar repetições, usar sinónimos, construir cadeias de referência, evitar o uso excessivo de verbos como dizer, fazer, ser... e adequar o vocabulário ao registo utilizado.

Na *Apresentação Gráfica*, como o próprio nome o indica, são considerados aspectos como letra legível e apresentável, espaçamento entre as palavras, abertura de parágrafo, disposição do texto na folha.

O último domínio, o do *Conteúdo*, remete para questões do tratamento do tema ao longo do texto (evitar elementos desnecessários, respeitar a regra da não contradição, manter relações lexicais e lógicas com vista à coerência, progressão do texto, estrutura do texto – introdução, desenvolvimento e conclusão).

Este guião privilegia aspectos superficiais da Revisão, o que se pode relacionar com o seu carácter genérico.

Exemplos de questões que remetem para o guião apresentado:

“A propósito da relação do escritor com as árvores, lembre também uma árvore ou um elemento natural que o tenha marcado.

1. Produza, inspirado (a) num desses elementos, um texto de registo pessoal, no qual, em cerca de 150-200 palavras, reflecta sobre a importância que atribui a esse elemento na sua vida.”

Anexo págs. 340 – 341

p. 179

“Imagine que trabalha numa editora e o administrador pretende fazer uma publicação autónoma de um conto de que ele pretende tomar conhecimento, no máximo, em 200 palavras.

1. Reconte, por escrito, a narrativa lida, no limite de palavras indicado e de modo a que o administrador saiba a globalidade da intriga.”

Anexo págs. 340 – 341

p. 305

No sub-processo dos aspectos de maior profundidade pretendíamos incluir actividades relacionadas com o cumprimento dos objectivos, ou seja, com questões como Escrevi tudo o que queria?, O que eu mais gosto? O que está confuso?

(Albuquerque 2004); com as operações necessárias à revisão – comparar, diagnosticar, escolher uma tática de revisão e criar alternativas (Scardamalia e Bereiter, 1986).

Apenas no Manual C surgem actividades que afloram os aspectos de maior profundidade na revisão, nas fichas guiões de verificação da produção que propõe (cf. pp. 112-117).

Verificamos que as três operações cognitivas do modelo de revisão de Scardamalia e Bereiter *Comparação, Diagnóstico e Operação / Acção* nunca surgem em simultâneo. Estas operações são activadas quando há discrepâncias entre o texto escrito e o texto idealizado. Assim, os manuais deveriam propor actividades que levassem os alunos a identificar as diferenças entre o texto produzido e o texto idealizado / planificado, deviam incluir actividades em que se promovesse o diagnóstico, a identificação dos problemas do texto produzido e a definição de uma estratégia de acção, ou seja, operações de alteração. Então, o escrevente seria levado a construir nova representação mental do texto e activar novamente estas operações cognitivas propostas por este modelo, portanto estabeleceria sucessivos aperfeiçoamentos do seu texto.

Todo este processo poderia ser accionado através de fichas de avaliação, questionários, cartões orientadores...

As táticas propostas por Scardamalia e Bereiter (1986) estão praticamente ausentes dos manuais por nós analisados. Aparecem de forma muito discreta e incompleta no Manual C.

No sub – processo das fichas de avaliação incluímos as actividades que remetiam para fichas / guiões de verificação das produções de texto.

Exemplos:

Manual C – “Retome o texto trabalhado na página 64.

Resuma-o, de modo a reduzir 494 palavras a 160-170.

Remete para a ficha Avaliar Competências da página 97 – Guião de verificação para a Produção de um resumo em que se propõe ao aluno que “avalie positivamente” ou “negativamente” o trabalho produzido (cf. pp.113-114).

3.3 Procedimento

Tendo em conta os objectivos que estabelecemos para orientar a nossa análise dos manuais de Português do décimo ano do ensino secundário, e com base nas questões enunciadas estruturámos os estudos que corporizam o presente trabalho que passamos a apresentar:

- O primeiro estudo materializa-se no levantamento do número total de actividades e respectivas questões por secção dos manuais.
- O segundo concretiza-se no levantamento do número total de actividades de escrita e respectivas questões.
- O terceiro concretiza-se no levantamento dos processos e sub-processos envolvidos na escrita, através da classificação das actividades de escrita propostas nos manuais.

O Programa Português do décimo ano, no ponto 3.2 *GESTÃO DO PROGRAMA*, diz - nos que

“Para a aquisição equilibrada de todas as competências (compreensão e expressão oral, escrita, leitura e funcionamento da língua) é necessário que seja dado o mesmo relevo a cada uma dessas competências” (Programa p. 49).

Assim, através do primeiro estudo, importava conhecer o número total de actividades e questões apresentadas por cada manual, para questionar a importância, o relevo da escrita comparativamente com as outras competências.

Na sequência do primeiro estudo, surge o segundo, através do qual se impunha conhecer o número de actividades e questões referentes à competência da escrita para verificarmos se esta assume o mesmo relevo que as outras.

O terceiro estudo assume particular importância, uma vez que trata da classificação das actividades de escrita, tendo em conta os processos e sub-processos nela envolvidos.

A análise das questões sobre as actividades de escrita permite verificar se os alunos são ensinados a executar uma actividade de escrita, tendo em conta os processos e sub-processos que lhe estão associados. Assim, interessava constatar se perante uma actividade de escrita, os alunos são levados a recolher informação, fazendo pesquisas em fontes internas e / ou externas; se são orientados na planificação do texto, através de estratégias para a criação de ideias e definição dos objectivos para a tarefa que lhes é proposta, colocando questões relacionadas com a tipologia de texto que iriam produzir; se as actividades propostas apontam para a definição de restrições; se os alunos são orientados na organização das ideias através da elaboração de um plano; se se limitam à tradução / textualização das ideias, sem passar pelos outros processos; se são conduzidos a executar tarefas de revisão dos aspectos superficiais (pontuação, acentuação, ortografia), de aspectos de maior profundidade, questionando se o seu texto está escrito de acordo com os objectivos, implementando estratégias de comparação, de diagnóstico, escolhendo uma tática de revisão e criando alternativas; se são fornecidos aos alunos instrumentos de apoio para a revisão, tais como fichas informativas, de demonstração e de apoio ao processo, grelhas de avaliação.

Em suma, estes três estudos fornecem dados que nos permitem conhecer as características dos manuais seleccionados que submetemos a análise, relativamente às actividades de composição de texto.

Capítulo 4

Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo apresentamos os resultados dos estudos efectuados.

Deste modo, damos conta dos dados colhidos na análise dos quatro manuais. Apresentam-se, primeiro, os dados, manual a manual, depois fazemos uma discussão global dos mesmos, confrontado os quatro manuais.

4.1 Total de actividades e questões

Com apoio da Grelha 1 (Cf. Anexo I, II, III, IV), fizemos o levantamento do número total de actividades e questões por secção do manual que sistematizamos na tabela que se segue:

Quadro 7 – Total de actividades e questões nos manuais analisados

| MANUAL | TOTAL DE ACTIVIDADES | TOTAL DE QUESTÕES |
|----------|----------------------|-------------------|
| Manual A | 187 | 1054 |
| Manual B | 164 | 1069 |
| Manual C | 253 | 2040 |
| Manual D | 334 | 1990 |

Verificámos que o número de actividades e de questões é variável de manual para manual.

4.1.1 Dados relativos a cada um dos manuais

Contabilizámos o número total de actividades de escrita e respectivas questões.

Interessava conhecer o número total de actividades e questões apresentadas por cada manual, para questionar a importância, o relevo da escrita comparativamente com as outras competências.

Nos quadros que se seguem apresentamos, primeiro, o número de actividades e questões que surgem em cada secção de cada manual. Depois, calculámos a percentagem das actividades e das questões de cada secção em relação à totalidade das actividades e questões do manual (Manual A, B, C, D, - quadros 8, 10, 12, 14).

O segundo quadro que surge para cada manual (cf. quadros 9, 11, 13, 15) apresenta o somatório do número total de **actividades de escrita** e a percentagem correspondente, tendo em conta a totalidade de actividades e o somatório do número total de **outras actividades** e respectiva percentagem em relação à totalidade de actividades.

O mesmo procedimento foi seguido para as questões, registámos o somatório do número total de **questões de escrita**, respectiva percentagem em relação à totalidade das questões do manual. Relativamente às **outras questões**, apresentamos também o número total e respectiva percentagem por referência ao número total de questões. Este trabalho foi feito para todos os manuais.

O número de actividades / questões e de actividades / questões que envolvem a escrita varia de manual para manual, como se pode ver nos quadros que se seguem.

Quadro 8 – Actividades e questões por secção do Manual A

| SECÇÕES DO MANUAL | Nº actividades | % actividades | Nº questões | % questões |
|---|-----------------------|----------------------|--------------------|-------------------|
| Leitura / Compreensão (incluindo actividades de FL) | 74 | 39,6% | 703 | 66,7% |
| Oralidade | 12 | 6,4% | 23 | 2,2% |
| Escuta/Compreensão/Oralidade | 2 | 1,1% | 13 | 1,2% |
| Escrita | 27 | 14,4% | 35 | 3,3% |
| Oficina da escrita | 10 | 5,3% | 11 | 1,0% |
| Escrita / oralidade | 1 | 0,5% | 5 | 0,5% |
| Pré – Leitura | 15 | 8,0% | 67 | 6,4% |
| Pré – Leitura /escuta | 3 | 1,6% | 20 | 1,9% |
| Pré – Leitura /oralidade | 3 | 1,6% | 8 | 0,8% |
| Pós - Leitura/ Escuta | 18 | 9,6% | 48 | 4,6% |
| Pós - Leitura/ Oralidade | 1 | 0,5% | 2 | 0,2% |
| Pós - Leitura/ Escuta | 1 | 0,5% | 1 | 0,1% |
| Escuta / compreensão | 1 | 0,5% | 3 | 0,3% |
| Outras | 3 | 1,6% | 26 | 2,5% |
| Outras (actividades de escrita) | 1 | 0,5% | 1 | 0,1% |
| FICHAS FORMATIVAS | | | | |
| Leitura | 7 | 3,7% | 60 | 5,7% |
| Funcionamento da língua | 2 | 1,1% | 14 | 1,3% |
| Escrita | 5 | 2,7% | 6 | 0,6% |
| Outros | 1 | 0,5% | 8 | 0,8% |
| TOTAL | 187 | | 1054 | |

Quadro 9 – Actividades de escrita e outras actividades do Manual A

| MANUAL A | Nº | % |
|------------------------|-----------|----------|
| Actividades de Escrita | 44 | 23,5% |
| Outras actividades | 143 | 76,5% |
| Questões de escrita | 58 | 5,5% |
| Outras questões | 996 | 94,5% |

No manual A, as actividades de escrita representam 23, 5 % e as questões de escrita apenas 5,5%, em relação à totalidade de questões.

Quadro 10 – Actividades e questões por secção do Manual B

| SECÇÕES DO MANUAL | Nº de actividades | % de actividade | Nº de questões | % de questões |
|---|--------------------------|------------------------|-----------------------|----------------------|
| Antes de ler | 24 | 14,6% | 58 | 5,4% |
| Compreender | 43 | 26,2% | 390 | 36,5% |
| Oralidade | 8 | 4,9% | 31 | 2,9% |
| Funcionamento da língua | 15 | 9,1% | 117 | 10,9% |
| Oficina da escrita (actividades de escrita) | 21 | 12,8% | 37 | 3,5% |
| Oficina da escrita (outras actividades) | 3 | 1,8% | 10 | 0,9% |
| Comentar | 6 | 3,7% | 17 | 1,6% |
| Comparar | 2 | 1,2% | 2 | 0,2% |
| Outras (actividades de escrita) | 5 | 3,0% | 5 | 0,5% |
| Actuar | 8 | 4,9% | 16 | 1,5% |
| FICHAS FORMATIVAS | | | | |
| Leitura | 5 | 3,0% | 45 | 4,2% |
| Funcionamento da língua | 3 | 1,8% | 17 | 1,6% |
| Escrita | 5 | 3,0% | 8 | 0,7% |
| CADERNO DE ACTIVIDADES | | | | |
| Exercícios de funcionamento da língua | 6 | 3,7% | 220 | 20,6% |
| Exercícios de Escrita | 4 | 2,4% | 22 | 2,1% |
| Outras | 6 | 3,7% | 74 | 6,9% |
| TOTAL | 164 | | 1069 | |

Quadro 11 – Actividades de escrita e outras actividades do Manual B

| MANUAL B | Nº | % |
|------------------------|-----------|----------|
| Actividades de Escrita | 35 | 21,3% |
| Outras actividades | 129 | 78,7% |
| Questões de escrita | 72 | 6,7% |
| Outras questões | 997 | 93,3% |

No manual B, a percentagem de actividades de escrita ainda desce mais, sendo de 21,3%. A percentagem de questões de escrita é muito baixa, pois é de apenas 6,7%.

Quadro 12 – Actividades e questões por secção do Manual C

| SECÇÕES DO MANUAL | Nº de actividades | % de actividades | Nº de questões | % de questões |
|--|--------------------------|-------------------------|-----------------------|----------------------|
| Ouvir / Falar | 36 | 14,2% | 155 | 7,6% |
| Ler | 101 | 39,9% | 783 | 38,4% |
| Práticas da língua | 15 | 5,9% | 211 | 10,3% |
| Reflectir sobre a língua | 14 | 5,5% | 149 | 7,3% |
| Escrever | 43 | 17,0% | 97 | 4,8% |
| Outras (actividades de escrita) | 3 | 1,2% | 9 | 0,4% |
| FICHAS FORMATIVAS | | 0,0% | | 0,0% |
| Leitura | 4 | 1,6% | 43 | 2,1% |
| Funcionamento da língua | 3 | 1,2% | 22 | 1,1% |
| Escrita | 4 | 1,6% | 4 | 0,2% |
| CADERNO DO ALUNO | | 0,0% | | 0,0% |
| Outras Práticas da Língua (f. da língua) | 27 | 10,7% | 554 | 27,2% |
| Exercícios de Escrita | 3 | 1,2% | 13 | 0,6% |
| Outras | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| TOTAL | 253 | | 2040 | |

Quadro 13 – Actividades de escrita e outras actividades do Manual C

| MANUAL C | Nº | % |
|------------------------|-----------|----------|
| Actividades de Escrita | 53 | 20,9% |
| Outras actividades | 200 | 79,1% |
| Questões de escrita | 123 | 6,0% |
| Outras questões | 1917 | 94,0% |

Relativamente ao manual C, verificámos que a percentagem de actividades de escrita é também baixa (20,9%), tal como a percentagem de questões de escrita (6%).

Quadro 14 – Actividades e questões por secção do Manual D

| SECÇÕES DO MANUAL | Nº de actividades | % de actividades | Nº de questões | % de questões |
|-------------------------------|-------------------|------------------|----------------|---------------|
| Investigar / Escrever | 4 | 1,2% | 15 | 0,8% |
| Visita de estudo / Escrever | 1 | 0,3% | 1 | 0,1% |
| Investigar / Falar | 2 | 0,6% | 2 | 0,1% |
| Investigar / Organizar | 1 | 0,3% | 1 | 0,1% |
| Investigar / Guardar / Falar | 1 | 0,3% | 2 | 0,1% |
| Investigar / Guardar | 4 | 1,2% | 4 | 0,2% |
| Investigar | 3 | 0,9% | 3 | 0,2% |
| Investigar / Visita de estudo | 1 | 0,3% | 2 | 0,1% |
| Falar | 15 | 4,5% | 15 | 0,8% |
| Dizer | 6 | 1,8% | 6 | 0,3% |
| Paratexto | 1 | 0,3% | 1 | 0,1% |
| Dizer / Falar | 2 | 0,6% | 4 | 0,2% |
| Ler / Falar | 1 | 0,3% | 1 | 0,1% |
| Guardar | 6 | 1,8% | 6 | 0,3% |
| Divulgar / Guardar | 1 | 0,3% | 2 | 0,1% |
| Divulgar | 1 | 0,3% | 1 | 0,1% |
| Registar / Divulgar | 1 | 0,3% | 4 | 0,2% |
| Organizar / Divulgar | 1 | 0,3% | 1 | 0,1% |
| Ouvir | 1 | 0,3% | 1 | 0,1% |
| Fotografar / Filmar | 1 | 0,3% | 2 | 0,1% |
| Visita de estudo | 2 | 0,6% | 2 | 0,1% |
| Leitura | 82 | 24,6% | 741 | 37,2% |
| Funcionamento da Língua | 66 | 19,8% | 489 | 24,6% |
| Escrever | 42 | 12,6% | 45 | 2,3% |
| Escrever Trabalho de Grupo | 1 | 0,3% | 1 | 0,1% |
| Observar / Escrever | 1 | 0,3% | 1 | 0,1% |
| Aplicar / Escrever | 1 | 0,3% | 2 | 0,1% |
| Ler / Escrever | 1 | 0,3% | 1 | 0,1% |
| Oficina De Escrita | 5 | 1,5% | 8 | 0,4% |
| Visita de estudo / Escrever | 1 | 0,3% | 1 | 0,1% |
| Investigar / Escrever | 2 | 0,6% | 2 | 0,1% |
| <u>Teste diagnóstico</u> | | | | |
| Leitura | 3 | 0,9% | 33 | 1,7% |
| Funcionamento da língua | 2 | 0,6% | 18 | 0,9% |
| Escrita | 1 | 0,3% | 1 | 0,1% |
| FICHAS FORMATIVAS | | | | |
| Leitura | 6 | 1,8% | 60 | 3,0% |
| Funcionamento da língua | 6 | 1,8% | 58 | 2,9% |
| Escrita | 6 | 1,8% | 8 | 0,4% |
| CADERNO DE ACTIVIDADES | | | | |
| Leitura | 18 | 5,4% | 177 | 8,9% |
| Exploração de imagem | 1 | 0,3% | 6 | 0,3% |
| Funcionamento da língua | 17 | 5,1% | 244 | 12,3% |
| Expressão Escrita | 16 | 4,8% | 18 | 0,9% |
| TOTAL | 334 | | 1990 | |

Quadro 15 – Actividades de escrita e outras actividades do Manual D

| MANUAL D | Nº | % |
|------------------------|-----------|----------|
| Actividades de Escrita | 77 | 23,1% |
| Outras actividades | 257 | 76,9% |
| Questões de escrita | 88 | 4,4% |
| Outras questões | 1902 | 95,6% |

No manual D, a situação não se altera, sendo a percentagem de actividades de escrita de 23,1% e de questões de 4,4%.

4.1.2 Discussão global dos dados

Comparando o número de actividades relativas à competência da escrita com o das outras competências, verificámos que o relevo dado àquela (competência da escrita) é menor, contrariando o que prescreve o texto programático no ponto 3.2 *GESTÃO DO PROGRAMA*:

“Para a aquisição equilibrada de todas as competências (compreensão e expressão oral, escrita, leitura e funcionamento da língua) é necessário que seja dado o mesmo relevo a cada uma dessas competências” (Programa p. 49).

Recordamos Bento (1999, p.115) que no seu estudo concluiu que “ as representações dos inquiridos traduzem concepções / práticas face ao ensino aprendizagem da Língua – Materna de alguns autores e professores e que se reflectem, obviamente, nos manuais escolares sob a forma da relevância atribuída a certos domínios (leitura) e não a outros (ouvir/falar/escrever)”.

4.2 Processos da escrita

Pretendemos agora analisar a forma como os processos de escrita são propiciados em cada manual.

Apresentamos as grelhas de registo de dados relativos aos processos e sub-processos da escrita para cada manual (cf. quadros 16, 18, 20 e 24). Assim, registámos o número da página a negrito, seguido do número da questão entre parênteses, por exemplo **21** (4) – pergunta 4 da página 21 – de acordo com o processo / sub-processo trabalhado. Portanto, para cada questão, pretendemos ver qual, ou quais os processos / sub-processos que foram mobilizados.

A partir dos dados da grelha de cada manual, construámos os quadros (cf. quadros 17, 19, 21 e 25) que mostram o número de questões nas quais é trabalhado cada um dos processos ou sub-processos e a respectiva percentagem em relação a totalidade das questões de escrita, ou seja, tendo em conta o número total de questões verificámos a percentagem de questões que remetia para cada processo / sub-processo.

Verificámos que uma mesma questão remete para mais do que um processo, por isso o tratamento foi feito processo a processo e depois dentro de cada processo tendo em conta os sub-processos / actividades.

São também apresentados gráficos, um para cada manual (cf. figuras 5, 6, 7, 8), de forma a visualizarmos melhor o peso relativo da percentagem de perguntas respeitantes a cada processo da escrita.

Relativamente ao Manual C, fazemos uma análise das fichas de avaliação para as quais remetem algumas questões de escrita deste manual.

4.2.1 Dados relativos a cada um dos manuais

Quadro 16 – Actividades do Manual A segundo a grelha utilizada

| PROCESSOS/ACTIVIDADES DA ESCRITA | | Actividades de escrita página do manual (nº da questão) | Total |
|------------------------------------|--|--|-----------|
| 1. RECOLHA | | | 9 |
| 1.1-Pesquisa de informação* | | 21(4); 38(1.1, 1.2, 1.3, 1.4); 142(1.1); 176(1); 275(2); 278(2) | 9 |
| 2. PLANIFICAÇÃO | | | 40 |
| 2.1- Criação das ideias | Brainstorming, Frases Imagem Panfleto Cartoon / Excerto do texto Poemas Versos Textos lidos Provérbio Expressão Conto leccionado Obra lida Títulos | 21(1); 60(0) 125(1.1); 142 (1); 154(1); 262**(1.1) 262(1.1); 275(3) 38(2.1); 201(1.1)***, 244(1); 253(2); 278 (1); 43(1)***, 104(1.1) 169(1.1); 176(1.1); 185(1); 217(1); 221(1) 205(1); 215(1)***, 231(1); 232(1) 194(1.1); 207(1), 275(1.1) 275(3) 183(1)*** 253(1, 2, 3); 275(1, 2) 21(4) 217(1) | 36 |
| 2.2-Definição de objectivos | Colocação de questões (textos narrativos: <i>como, quem, quando, onde, o quê;</i> textos expositivos: <i>para quê, porquê, o que sei...</i>) | | 0 |
| | - Definição de restrições/caminho longo (fim da história, inclusão de sequências, parágrafos) (utilização apenas de vocábulos dos textos lidos) (dois títulos classe de palavras/ forma) (em discurso directo) | 207(1) 217(1) 253(2) | 3 |
| 2.3-Organização das ideias | Elaboração de um plano | 194(1.1) | 1 |
| 3. TRADUÇÃO / TEXTUALIZAÇÃO | | | 58 |
| 3.1- Produção | | 21(1, 2, 3, 4); 43(1)***, 49(1.1); 38(1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.1)***, | 57 |

| | | | |
|---|--|--|----------|
| | | <p>53(1)***; 56(1)***; 60(1, 2); 63(1)**; 70(1); 100(1)*** 104(1.1); 113(1)**; 125(1.1); 139(1.1)*** 142(1.1); 148(1); 154(1); 169(1.1) 176(1.1); 185(1); 183(1)***; 187(1)**; 194(1.1); 195(1); 201(1.1)***; 203(1); 205(1); 207(1); 213(1); 215(1)***; 217(1); 221(1); 231 (1); 232(1.1); 244(1); 241(1)**; 253(1, 2, 3); 262(1.1); 262(1.1)*** 275(1.1, 2, 3); 278(1, 2)***; 286(1.1, 1.2)***; 33(7.1)</p> | |
| 3.2-Transformação | | | 0 |
| 3.3-Coesão e Coerência | | 52(1.1) | 1 |
| 4. REVISÃO | | | 1 |
| 4.1-Aspectos superficiais | Pontuação/Acentuação/Ortografia | | 0 |
| 4.2-Aspectos de maior profundidade: O texto está escrito de acordo com os objetivos? | Questões como: Escrevi tudo o que queria? O que é que está confuso? | | 0 |
| | Operações necessárias à revisão: comparar, diagnosticar, escolher uma tática de revisão e criar alternativas | 60(1) | 1 |
| 4.3-Fichas | Avaliação | | 0 |

*Fontes externas (livros, materiais, pessoas...); fontes internas (memória)

**actividade de escrita da ficha formativa

***oficina de escrita

****escrita / oralidade

Quadro 17 – Processos da escrita trabalhados nas questões do Manual A

| PROCESSOS/ATIVIDADES DE ESCRITA | Total questões | % |
|---|-------------------|-------------|
| 1. RECOLHA | 9 | 16% |
| 1.1-Pesquisa de informação* | 9 | 16% |
| 2. PLANIFICAÇÃO | 40 | 69% |
| 2.1-Criação das ideias | 36 | 62% |
| 2.2-Definição de objectivos | 3 | 5% |
| 2.3-Organização das ideias/Elaboração de um plano | 1 | 2% |
| 3. TRADUÇÃO / TEXTUALIZAÇÃO | 58 | 100% |
| 3.1- Produção | 57 | 98% |
| 3.2-Transformação | 0 | 0% |
| 3.3-Coesão e Coerência | 1 | 2% |
| 3.4 - | 0 | 0% |
| 4. REVISÃO | 1 | 2% |
| 4.1-Aspectos superficiais | 0 | 0% |
| 4.2-Aspectos de maior profundidade: | 1 | 2% |
| 4.3-Fichas | 0 | 0% |
| Total de questões de escrita | | 58 |

*Fontes externas (livros, materiais, pessoas...); fontes internas (memória)

Relativamente ao Manual A, verificámos que os processos mais valorizados são a Tradução / Textualização e a Planificação, pois na totalidade das questões ocorre o primeiro processo (100%) e em 69% o segundo. A Recolha de informação ocorre em menos questões (16%). Um número muito reduzido de questões aponta para estratégias de Revisão (2%).

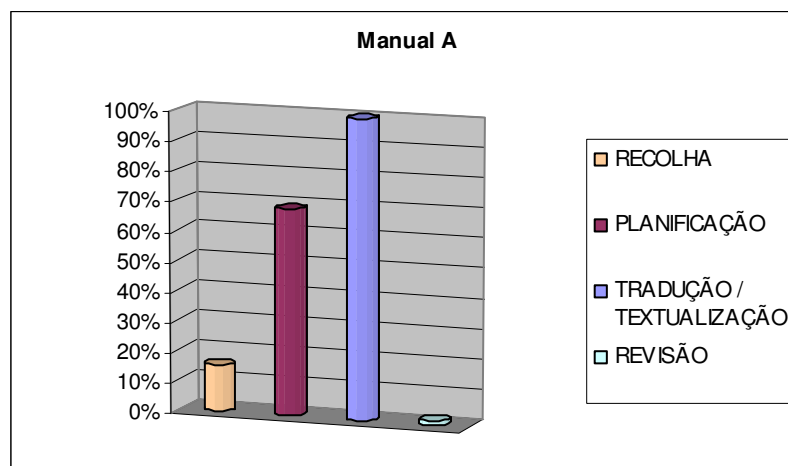


Figura 5 – Percentagem de perguntas do Manual A por processo da Escrita

Quadro 18 – Actividades do Manual B segundo a grelha utilizada

| PROCESSOS/ACTIVIDADES DA ESCRITA | | Actividades de escrita página do manual (nº da questão) | Total |
|------------------------------------|--|--|-----------|
| 1. RECOLHA | | | 10 |
| 1.1-Pesquisa de informação* | | 26(1); 50(2, 3); 63(1); 99(3); 192(2); 195(2 ^a) 210(1.1); 218(1) 46(6.3.1) | 10 |
| 2. PLANIFICAÇÃO | | | 31 |
| 2.1- Criação das ideias | Brainstorming, Poema Quadro/ tabela Livros, Tv Texto / imagem Imagem Modos de representação do discurso / Lista de palavras Conto leccionado | 39(1.2), 69(2.1), 85(2), 119(1); 50(1); 50/51(2, 3); 63(1); 111(1.1)****; 125(1.1), 193(3); 195(2b), 204(2); 204(1); 210(1.1) | 15 |
| 2.2-Definição de objectivos | Colocação de questões (textos narrativos: <i>como, quem, quando, onde, o quê;</i> textos expositivos: <i>para quê, porquê, o que sei...</i>) (diário: factos, sentimentos, reflexões) (descrição: recursos expressivos, adjectivação expressiva, sensações) | 90(1); 189(1.1); 218(1) 95(2.1) 125(1.1) 192(2), 195(1) | 7 |
| | Definição de restrições/caminho longo (fim da história, inclusão de sequências, parágrafos) (lista de palavras a utilizar obrigatoriamente) | 192(1.2), 221(A, B) 204(1) 45(6.1.6); | 5 |
| 2.3-Organização das ideias | Elaboração de um plano | 85(2); 102(A)**; 111(1.1)*****; 204(1) | 4 |
| 3. TRADUÇÃO / TEXTUALIZAÇÃO | | | 72 |
| 3.1- Produção | | 14(1); 39(1.2); 44(1); 50/51(1, 2, 3, 4, 5); 63(1), 63(2.1)** ; 69(2.1); 72(1, 2)**; 83(1); 85(2); 86(3.2); 88(2.1)*****; 90(1); 95(1.2, 2.1); 99(1, 2.1, 3.1); 102(A, B)**; 111(1.1)*****; 115(4.2)*****; 119(1); 125(1.1); 133(1)**; 143(1.1; 1.2); 179(1)**; 189(1.1); 192/193(1.2, 2, 3), 195(1, 2 ^a , 2b); 204(1, 2); 210(1.1); 218(1); 221(A, B)** 38(2); 42(3.5.1, 3.6.1, 4); 43(5); 45(6.1.6) 46(6.3.1, 7); 48/49(8.2.1, 9, 10, 11, 12, 13.1); 51(4, 5); 66(3.1, 4, 5, 6) | 66 |
| 3.2-Transformação | | 68(1.5); 218(2) | 2 |
| 3.3-Coesão e Coerência | | 129(1)***; | 3 |

| | | | |
|---|---|-----------------------|----------|
| | | 50(3); 52(7.1) | |
| 3.4-Outros | | 26(1) | 1 |
| 4. REVISÃO | | | 1 |
| 4.1-Aspectos superficiais | Pontuação/Acentuação/Ortografia | 26(1) | 1 |
| 4.2-Aspectos de maior profundidade: O texto está escrito de acordo com os objectivos? | Questões como: Escrevi tudo o que queria? O que é que está confuso? | | |
| | Operações necessárias à revisão: comparar, diagnosticar, escolher uma tática de revisão e criar alternativas. | | |
| 4.3-Fichas | Avaliação | | 0 |

*Fontes externas (livros, materiais, pessoas, ...); fontes internas (memória)

** actividade de escrita da ficha formativa

***actividade de escrita inserida no **Funcionamento da língua** Actividades do caderno de actividades

****actividade de escrita inserida na secção **Comentar**

*****actividade de escrita inserida na secção **Antes de ler**

*****actividade de escrita inserida na secção **Compreender**

Quadro 19 – Processos da escrita trabalhados nas questões do Manual B

| PROCESSOS/ATIVIDADES DA ESCRITA | Total questões | % |
|---|-------------------|-------------|
| 1. RECOLHA | 10 | 14% |
| 1.1-Pesquisa de informação* | 10 | 14% |
| 2. PLANIFICAÇÃO | 31 | 43% |
| 2.1-Criação das ideias | 15 | 21% |
| 2.2-Definição de objectivos | 12 | 17% |
| 2.3-Organização das ideias/Elaboração de um plano | 4 | 6% |
| 3. TRADUÇÃO / TEXTUALIZAÇÃO | 72 | 100% |
| 3.1- Produção | 66 | 92% |
| 3.2-Transformação | 2 | 3% |
| 3.3-Coesão e Coerência | 3 | 4% |
| 3.4-Outros | 1 | 1% |
| 4. REVISÃO | 1 | 1% |
| 4.1-Aspectos superficiais | 1 | 1% |
| 4.2-Aspectos de maior profundidade: | 0 | 0% |
| 4.3-Fichas | 0 | 0% |

| | |
|------------------------------|----|
| Total de questões de escrita | 72 |
|------------------------------|----|

*Fontes externas (livros, materiais, pessoas...); fontes internas (memória)

No Manual B, o processo da Textualização está também associado à totalidade de questões (100%); em segundo lugar surge o processo da Planificação presente em 43% das questões deste manual. O processo da Recolha apresenta uma percentagem que podemos considerar baixa (14%). O da Revisão ocupa uma percentagem de questões ainda mais baixa, quase inexistente (1%).

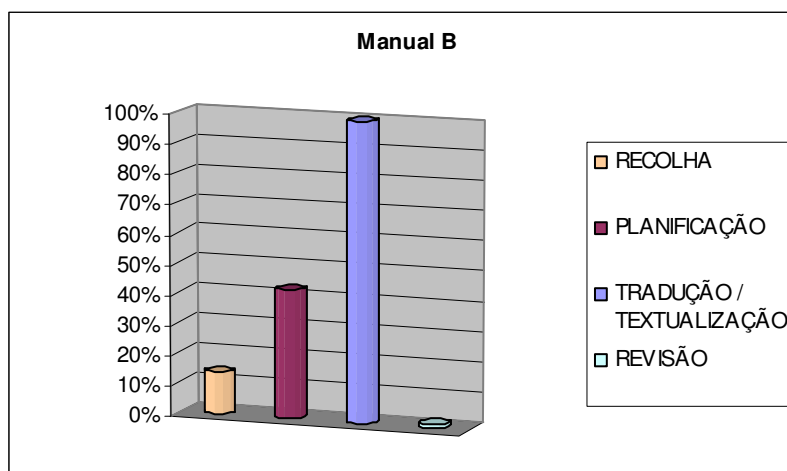


Figura 6 – Percentagem de perguntas do Manual B por processo da Escrita

Quadro 20 – Actividades do Manual C segundo a grelha utilizada

| PROCESSOS/ACTIVIDADES DA ESCRITA | | Actividades de escrita página do manual (nº da questão) | Total |
|----------------------------------|---|---|-----------|
| 1. RECOLHA | | | 7 |
| 1.1-Pesquisa de informação* | | 29(C-1); 26(A-1; C-1); 73(C-1)139(A-1); 184(A-1); 221(A-1) | 7 |
| 2. PLANIFICAÇÃO | | | 89 |
| 2.1- Criação das ideias | <i>Brainstorming,</i> Debate Gravações de diálogos Trabalho de pares Crónica leccionada, pesquisa bibliográfica Poema estudado Mesa redonda Nota biográfica Entrevista e nota biográfica Imagem Página de diário Texto lido Registo áudio/registos Banda desenhada Círculo de leitores Imagem /poema estudado Conto leccionado Dinâmica de grupo | 67(A-1); 177(B-1); 235(A-1); 301(A-1) 29(A-1) 47(A-1) 73(C-1) 119(A-1, B-1); 244(•,•)**** 123(A-1) 137(A-1) 137(A-2) 157(A-1a); 229(B-2, 3, C-1, 2); 241(A-1) 241(B-1); 293(B-1); 305(B-1) 157(A-1b) 26(A-1); 165(A-1) 165(B-1); 177(A-1) 184(A-1); 219(A-1, 2, B-1, 2); 281(A-1, 2) 199(A-1, 2) 235(B-1); 241(A-2) 293(A-1); 305(A-1, D-1) 307(A-1) | 43 |
| 2.2-Definição de objectivos | Colocação de questões textos narrativos: <i>Como?, Quem?, Quando?, Onde?, O quê?</i> | 293(B-1) | 1 |
| | Definição de restrições/caminho longo (fim da história, inclusão de parágrafos/sequência) (parágrafo /final de uma entrevista) (antes e depois de uma fala) (parágrafo segundo instruções-classes morfológicas) (continuação do diálogo, 3 turnos de fala/resolução) (continuação da história em discurso directo/indirecto livre) (continuação do excerto) | 26(B-1); 109(A-1); 288/289(A-1, C-2); 305(C-1) 137(A-1) 219(A-2) 241(B-1) 281(A-1) 321(II)** 33(1.4, 3) | 12 |
| 2.3-Organização das ideias | Elaboração de um plano | 26(C-1, 2); 29(B-1, C-1); 47(A-1); 51(A-1) 57(B-1); 67(A-1, B-1, B-2); 73(C-1) 105(A-1, 2); 109(A-1); 119(A-1, B-1) 123(A-1); 167(A-1); 169(B-1); 198(A-1, B- | 33 |

| | | | |
|---|--|---|------------|
| | | 1); 229(A-1); 235(A-1); 236(A-1, 2, 3, 4) 241(A-1); 288(B-1, C-1); 293(A-1); 305(B-1) 307(A-1) | |
| 3. TRADUÇÃO / TEXTUALIZAÇÃO | | | 123 |
| 3.1- Produção | | 26(A-1; B-1; C-1, C-2); 29(A-1, B-1, C-1) 52(B-2); 53(A-2); 57(A-1, B-1, C-1), 67(A-1, B-2, C-1), 73(A-1, B-1, C-1) 75(A-1); 83(B-1); 84(C-1); 101(III-1)** 105(A-2, B-2); 109(A-1); 119(A-1, B-1, C-1) 123(A-1; 137(A-1, 2); 139(A-1); 157(A-1a, 1b); 158(A-1); 161(A-1, B-1, C-1); 165(A-1, B-1); 167(A-1); 169(A-1, B-1, C-1); 175(A-1) 177(A-1, B-1); 179(A-1, 2); 184(A-1) 198(A-1, B-1); 199(A-1, 2); 215(III)** 219(A-1, 2, B-1, 2); 221(A-1, 2); 229(A-1, B-1, 2, 3, C-1, 2); 233(A-1, 2); 235(A-1, B-1, C-1); 236(A-5); 241(A-1, 2, 3, B-1) 244(•, •)****; 277(IV)**; 281(A-1, 2); 288/289(A-1, B-1, C-1, 2); 293(A-1, B-1) 301(A-1); 305(A-1, B-1, C-1, D-1) 307(A-1); 321(II)** 33(1.4, 3, 4) | 97 |
| 3.2-Transformação | | 33(A-1); 53(A-1); 57(A-1); 75(A-1) 83(A-1); 112(A-1, 2); 129(A-1); 236(C-1) 301(B-1) 33(1.1, 1.3, 5, 6, 7); 39(3.1, 3.2, 3.3, 3.4) 41(5) | 20 |
| 3.3-Coesão e Coerência | | 47(A-1); 236(C-1); 11(4) | 3 |
| 3.4-Outros | | 51(A-1); 52(B-1); 113(A-4)*** | 3 |
| 4. REVISÃO | | | 55 |
| 4.1-Aspectos Superficiais | Pontuação/Acentuação/Ortografia | 26(A-1; B-1; C-1, C-2); 29(A-1, B-1, C-1) 33(A-1); 109(A-1); 123(A-1); 161(A-1, B-1, C-1); 167(A-1); 179(A-1); 199(A-1, 2) 305(A-1, D1) | 19 |
| 4.2-Aspectos de maior profundidade: o texto está escrito de acordo com os objectivos? | Questões como: Escrevi tudo o que queria? O que é que está confuso? | | 0 |
| | Operações necessárias à revisão: comparar, diagnosticar, escolher uma tática de revisão e criar alternativas | | 0 |
| 4.3-Fichas | Avaliação | 67(C-1); 73(A-1, B-1); 137(A-2); 139(A-1); 158(A-1); 175(A-1); 177(A-1, B-1); 184(A-1); 198(B-1); 219(B-1, 2); 221(A-1, 2) 229(A-1, B-1, 3, C-1, 2); 233(A-1, 2); | 36 |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | 235(B-1,C-1); 241(A-2); 281(A-2); 288/289(A-1,B-1, C-2); 293(A-1, B-1); 301(A-1, B-1); 305(B-1,C-1); 307(A-1) | |
|--|--|---|--|

*Fontes externas (livros, materiais, pessoas, ...); fontes internas (memória)

** actividade de escrita da ficha formativa

***actividade de escrita inserida nas **Práticas da Língua**

****actividade de escrita inserida na **Oficina do Texto Poético (Abordagem final: dois últimos pontos)**

Actividades do caderno do aluno

Quadro 21 – Processos da escrita trabalhados nas questões do Manual C

| PROCESSOS/ACTIVIDADES DA ESCRITA | Total questões | % |
|---|-------------------|-------------|
| 1. RECOLHA | 7 | 6% |
| 1.1-Pesquisa de informação* | 7 | 6% |
| 2. PLANIFICAÇÃO | 89 | 72% |
| 2.1-Criação das ideias | 43 | 35% |
| 2.2-Definição de objectivos | 13 | 11% |
| 2.3-Organização das ideias/Elaboração de um plano | 33 | 27% |
| 3. TRADUÇÃO / TEXTUALIZAÇÃO | 123 | 100% |
| 3.1- Produção | 97 | 79% |
| 3.2-Transformação | 20 | 16% |
| 3.3-Coesão e Coerência | 3 | 2% |
| 3.4-Outros | 3 | 2% |
| 4. REVISÃO | 55 | 45% |
| 4.1-Aspectos superficiais | 19 | 15% |
| 4.2-Aspectos de maior profundidade: | 0 | 0% |
| 4.3-Fichas | 36 | 29% |

| | |
|------------------------------|-----|
| Total de questões de escrita | 123 |
|------------------------------|-----|

*Fontes externas (livros, materiais, pessoas...); fontes internas (memória)

Também neste manual a Textualização está presente em 100% das questões propostas, a Planificação em 72%. Neste manual, é muito baixa a percentagem de questões que remete para a Recolha de informação (6%).

Este é o manual em que a percentagem de questões que remete para processo de Revisão é mais significativo (45%).

É o único manual que apresenta questões que remetem para fichas de avaliação dos textos escritos.

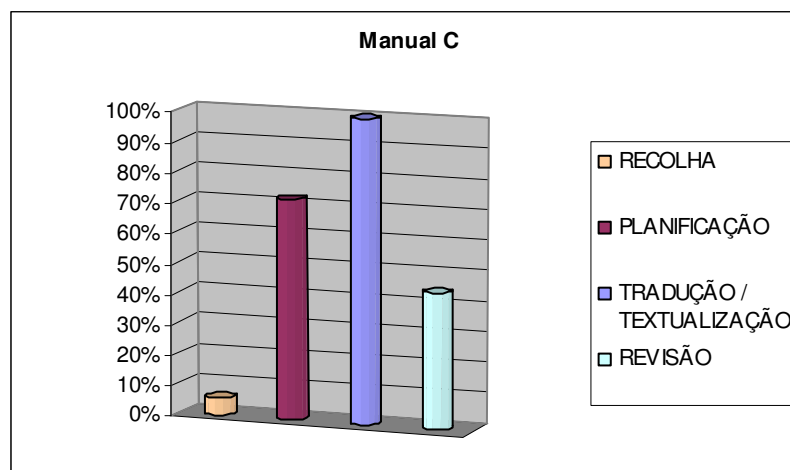


Figura 7 – Percentagem de perguntas do Manual C por processo da Escrita

Num total de 123 questões de escrita deste manual, 36 remetem para fichas de avaliação.

Estas fichas de avaliação (sete), referenciadas nas actividades de escrita no Manual C, integram a rubrica *Avaliar Competências*:

- cinco destas são *Guiões de Verificação para a Produção* de texto - resumo, texto narrativo, texto expositivo, entrevista, síntese e texto descritivo;
- uma é um *Guião para Produção de Uma Entrevista*;
- outra é um *Guião de Avaliação Para a Leitura / Abordagem de Textos Poéticos (criativos)*.

Em seguida, apresentamos um quadro com o levantamento do número de questões em que se faz referência às diferentes fichas de avaliação propostas pelo Manual C.

Quadro 22 – Fichas de Avaliação / Questões de escrita do Manual C

| FICHAS DE AVALIAÇÃO / MANUAL C | QUESTÕES DE ESCRITA | TOTAL |
|--|---|-------|
| <i>Guião de Verificação para Produção de Um Resumo</i> p.97 | 67(C-1); 73(A-1); 158(A-1) | 3 |
| <i>Guião de Verificação para Produção Uma Entrevista</i> p. 147 | 139(A-1); | 1 |
| <i>Guião de Verificação da Produção de Um Texto Expositivo - p.207</i> | 137(A-2); 198(B-1); 293(A-1) | 3 |
| <i>Guião de Verificação na Produção de Uma Síntese</i> p.209 | 177(A-1, B-1); 241(A-2); 301(A-1) | 4 |
| <i>Guião de Verificação da Produção de um Texto Narrativo</i> p.315 | 73(B-1); 175(A-1); 235(C-1); 281(A-2); 288(A-1, B-1); 293(B-1); 301(B-1); 305(C-1) | 9 |
| <i>Guião de Verificação da Produção do Texto Descritivo</i> p. 317 | 184(A-1); 219(B-1, 2); 229(B-1, 3); 288(C-2); 305(B-1); 307(A-1) | 8 |
| <i>Guião de Avaliação Para a Leitura e Abordagem de Textos Poéticos (criativos) – p. 273</i> | 221(A-1, 2); 229(A-1; C-1, 2); 233(A-1, 2); 235(B-1) | 8 |

Apresentamos agora a análise de cada uma das fichas de avaliação do Manual C.

A primeira (p. 97, Manual C) – *Guião de Verificação para Produção de Um Resumo* – é introduzida por um breve texto que remete para a sua utilização no final da elaboração do resumo, para rever o percurso feito. Aponta-se para a verificação do processo, avaliando positiva (com um ✓) ou negativamente (com um X) o trabalho produzido.

Esta ficha, relativamente ao processo da Revisão, inclui aspectos superficiais como a pontuação, ortografia, acentuação, sintaxe e selecção vocabular.

Pede-se ao aluno que, no final da produção do seu resumo, recorde se, ao redigir o texto, “obedeceu à ordenação da informação do plano / esquema construído”. Consideramos que aqui encontramos a referência a aspectos de maior profundidade da Revisão, pois o aluno é levado a detectar incongruências entre o texto escrito e o idealizado, comparando o texto produzido com o texto idealizado / planificado. Podemos considerar que estamos perante uma das três operações cognitivas da Revisão apontadas por Scardamalia e Bereiter (1986), a *Comparação*. No entanto, nenhum outro item desta ficha de avaliação aponta para as outras operações cognitivas da Revisão,

Diagnosticar e Operação ou Acção (cf. p. 28). Nesta ficha, em momento algum se faz referência à reformulação, reescrita do texto.

A segunda ficha (p. 147, Manual C) – *Guião de Verificação para Produção de Uma entrevista* - é introduzida pela frase “Sempre que produzir uma entrevista, oriente o trabalho de acordo com os seguintes processos” e remete para o momento “Antes da realização da entrevista”, “Depois da realização da entrevista” e “Fase final”. Relativamente à avaliação da escrita, colocam-se as questões: “Preocupei-me com a apresentação gráfica dos registos”; “Fui correcto (a) a nível da ortografia, da pontuação, da acentuação, da selecção vocabular, da sintaxe, da estruturação e progressão textual e da articulação textual”. Então, consideramos que os cinco primeiros domínios remetem claramente para aspectos superficiais da revisão; os dois últimos podem ser entendidos como aspectos de maior profundidade, nomeadamente com a verificação da clareza do texto, dada a sua estruturação e articulação.

Pretende – se que nesta ficha o aluno assinale “Sim” ou “Não” para cada um dos itens referidos. À semelhança da ficha anterior, não há nenhum apelo para a reescrita do texto.

A ficha – *Guião de Verificação da Produção de Um Texto Expositivo* – surge na página 207 do Manual C. O aluno deverá registar um X na coluna do “Sim” ou do “Não” para cada um dos parâmetros formulados. Pretende-se que o escrevente reveja o percurso feito aquando da produção do texto e verifique “as áreas em que deverá prestar mais atenção, caso detecte fragilidades”.

Esta ficha é a única que remete para a reformulação do texto, “Se em algum dos parâmetros a resposta for “Não”, aposte em reformulações escritas do texto produzido, procurando aperfeiçoar o resultado com a ajuda dos colegas e do(a) professor(a).” Podemos lembrar aqui a operação cognitiva de Scardamalia e Bereiter da *Operação Ou Acção*.

No final da produção escrita, o aluno verificará se ao redigir o texto se apoiou na ordenação do plano / esquema traçado, sendo aqui apontados aspectos de maior profundidade da revisão e podemos também retomar Scardamalia e Bereiter tal como referimos na primeira ficha apresentada.

Terminada a produção escrita, o escrevente é remetido para a articulação dos parágrafos e clarificação da progressão dos raciocínios que podemos incluir nos aspectos de maior profundidade e, nomeadamente, na preocupação com a clareza do texto.

No âmbito dos aspectos superficiais, encontramos a referência à correcção sintáctica das frases, à selecção do vocabulário, à ortografia, acentuação e pontuação.

Na ficha da página 209 – *Guião de Verificação na Produção de Uma Síntese* - também se pede ao aluno que assinale “Sim” ou “Não” de acordo com os parâmetros definidos. No final da redacção da síntese, deve verificar se cumpriu “com as orientações anteriores: relevo da informação e plano traçado”, remetendo assim para aspectos de maior profundidade da revisão. Depois, no âmbito dos aspectos mais superficiais - “fui correcto (a) na ortografia, acentuação e pontuação”; “atentei na correcção sintáctica”; “diversifiquei o vocabulário”.

Nesta ficha também não há nenhuma referência à acção sobre o texto no sentido de o melhorar.

Na página 315 do Manual C, é apresentado o *Guião de Verificação da Produção de um Texto Narrativo*. O objectivo deste guião é “verificar até que ponto o (...) trabalho respeita o que é esperado na produção de um texto narrativo, propõe-se que, no final da actividade, se avalie o percurso e os processos considerados no (...) texto”.

O aluno verificará se ao redigir o texto se apoiou nas opções e no plano concebido, o que nos remete para aspectos de maior profundidade da revisão e podemos também retomar Scardimalia e Bereiter e o que foi dito na primeira ficha.

Também nesta ficha se referem aspectos superficiais atinentes à correcção linguística: ortografia, pontuação, acentuação, sintaxe e selecção vocabular.

Para o texto descritivo também há um *Guião de Verificação da Produção* (cf. página 317 do Manual C). Este é muito semelhante ao do texto narrativo. No texto introdutório do mesmo diz-se que “Produzido o texto descritivo, poderá avaliar o percurso realizado” e “detectar as áreas em que terá de prestar mais atenção, caso verifique alguma insegurança na consecução das orientações fornecidas”. Mas mais

uma vez verificamos que não é dada qual quer atenção à reformulação / reescrita do texto, não sendo sequer referida. No domínio da revisão, os aspectos de maior profundidade e mais superficiais são os mesmos da ficha do texto narrativo. O registo por parte do escrevente é feito assinalando “Sim” ou “Não” em relação aos parâmetros apontados, como na ficha anterior.

Estas cinco fichas têm uma estrutura muito próxima e abordam praticamente os mesmos aspectos da Revisão, nota-se uma primazia dada aos aspectos superficiais do processo da Revisão sobre os de maior profundidade.

Relativamente ao *Guião de Avaliação Para a Leitura e Abordagem de Textos Poéticos*, e apesar do seu nome direccionar para a Leitura, este guião é referido aquando de algumas actividades de escrita, por isso fazemos também a sua análise. O seu objectivo é “melhor avaliar o trabalho que possa ser feito com textos poéticos (criativos), propõe-se uma orientação construída à base de instruções implicadas na leitura / abordagem deste tipo de textos” (cf. página 273 do Manual C). Pede-se ao aluno que assinale o cumprimento das instruções dadas com um ✓ em “Sim” ou “Não”. Neste guião, apenas dois parâmetros podem ser lidos na linha do processo da revisão, dentro dos aspectos superficiais e dizem respeito à organização gráfica do texto e organização de estruturas sintácticas.

Quadro 23 – Síntese da análise das fichas de avaliação do Manual C

| FICHAS | REVISÃO | | | | | | | | | |
|--|----------------------|------------|-----------|------------|---------|-------------|--------------------------------|----------|--------------|-----------------|
| | Aspecto superficiais | | | | | | Aspectos de maior profundidade | | | |
| | Apresentação gráfica | Ortografia | Pontuação | Acentuação | Sintaxe | Vocabulário | Clareza* | Comparar | Diagnosticar | Actuar / Operar |
| <i>Guião de Verificação para Produção de Um Resumo</i> p.97 | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | | |
| <i>Guião de Verificação para Produção Uma Entrevista</i> p. 147 | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | | |
| <i>Guião de Verificação da Produção de Um Texto Expositivo</i> - p.207 | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ |
| <i>Guião de Verificação na Produção de Uma Síntese</i> p.209 | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | | |
| <i>Guião de Verificação da Produção de um Texto Narrativo</i> – p.315 | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | | |
| <i>Guião de Verificação da Produção do Texto Descritivo</i> – p. 317 | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | | |
| <i>Guião de Avaliação Para a Leitura e Abordagem de Textos Poéticos (criativos)</i> – p. 273 | ✓ | | | | ✓ | | | | | |

*Questões como: Escrevi tudo que queria?; O que é que está confuso?...

Quadro 24 – Actividades do Manual D segundo a grelha utilizada

| PROCESSOS/ACTIVIDADES DA ESCRITA | | Actividades de escrita página do manual (nº da questão) | Total |
|------------------------------------|--|---|-----------|
| 1. RECOLHA | | | 8 |
| 1.1-Pesquisa de informação* | | 90(0); 133(0); 176(0); 184(0); 19(0); 24(0); 37(B); 39(0) | 8 |
| 2. PLANIFICAÇÃO | | | 28 |
| 2.1-Criação das ideias | Brainstorming, Discussão em grupo | 47(0) 96(0); 115(0); 143(1.1); 160(0); 206(0); 225(0) | 19 |
| | Texto lido | 225(0) | |
| | Biografia | 105(0); 241(1, 2) 137(2); 140(III-B)**; 167(1.1); 287(0); 290(1.1) | |
| | Imagem | 322(0) | |
| | Verso de um poema | 199(0) | |
| | Entradas de dicionário | 245(0) | |
| | Pintura / texto | 307(0) | |
| 2.2-Definição de objectivos | Colocação de questões (textos narrativos: <i>como, quem, quando, onde, o quê;</i> | | 0 |
| | Definição de restrições/caminho longo (desenlace da história) | 330(III)** | 1 |
| 2.3-Organização das ideias | Elaboração de um plano | 29(0) | 8 |
| | | 47(0); 143(1.1); 167(1.1); 245(0); 270(0); 290(1.1) | |
| | | 7(0); | |
| 3. TRADUÇÃO / TEXTUALIZAÇÃO | | | 88 |
| 3.1- Produção | | 29(0) | 79 |
| | | 34(0); 36(0); 37(2); 47(0); 47(a, b, c) 55(1, 2); 63(0); 63/64(2); 69(0); 76(III)**; 79(1.2); 87(0); 90(0); 96(0); 99(0); 101(0); 102(0); 105(0); 110(0); 115(0); 121(0); 133(0); 137(1, 2); 140(III-A, B)**; 143(1.1); 157(0); 160(0); 162(0);167(1.1, 1.2); 166(III-A, B)** 167(1.1, 1.2); 176(0); 183(0); 184(0); 199(0); 206(0); 207(0); 212(0); 214(2) 225(0); 239(III)**; 249(0); 255(0); 257(0) 261(0); 270(0); 279(0); 286(III)**; 287(0); 290(1.1); 305(0); 307(0); 309(0); 322(0) 330(III)** 7(0); 12(2); 14(0); 19(0); 22(0); 24(0); 26(0) 28(0); 30(0);32(0); 37(A, B); 43(0); 49(0) 51(0) | |

| | | | |
|--|--|---|----------|
| 3.2-Transformação | | 73(0); 79(1.1); 209(0); 331(1.2) 5(0); 12(1.1) | 6 |
| 3.3-Coesão e Coerência | | | 0 |
| 3.4-Outros | | 37(1); 63/64(1); 118(0) | 3 |
| 4. REVISÃO | | | 0 |
| 4.1-Aspectos superficiais | Pontuação/Acentuação/Ortografia | | 0 |
| 4.2-Aspectos de maior profundidade: O texto está escrito de acordo com os objectivos? | Questões como: <i>escrevi tudo o que queria?</i> <i>O que é que está confuso?</i> | | 0 |
| | Operações necessárias à revisão: comparar, diagnosticar, escolher uma tática de revisão e criar alternativas | | 0 |
| 4.3-Fichas | Avaliação | | 0 |

(0)-apenas uma questão não numerada

*Fontes externas (livros, materiais, pessoas, ...); fontes internas (memória)

** actividade escrita da ficha formativa

Actividades do caderno do aluno

Actividades do teste diagnóstico

Quadro 25 – Processos da escrita trabalhados nas questões do Manual D

| PROCESSOS/ACTIVIDADES DA ESCRITA | Total questões | % |
|---|-------------------|-------------|
| 1. RECOLHA | 8 | 9% |
| 1.1-Pesquisa de informação* | 8 | 9% |
| 2. PLANIFICAÇÃO | 28 | 32% |
| 2.1-Criação das ideias | 19 | 22% |
| 2.2-Definição de objectivos | 1 | 1% |
| 2.3-Organização das ideias/Elaboração de um plano | 8 | 9% |
| 3. TRADUÇÃO / TEXTUALIZAÇÃO | 88 | 100% |
| 3.1- Produção | 79 | 90% |
| 3.2-Transformação | 6 | 7% |
| 3.3-Coesão e Coerência | 0 | 0% |
| 3.4-Outros | 3 | 3% |
| 4. REVISÃO | 0 | 0% |
| 4.1-Aspectos superficiais | 0 | 0% |
| 4.2-Aspectos de maior profundidade: | 0 | 0% |
| 4.3-Fichas | 0 | 0% |
| Total de questões de escrita | | 88 |

*Fontes externas (livros, materiais, pessoas...); fontes internas (memória)

Finalmente, no manual D, mantém-se a tendência da valorização do processo da Textualização, também com 100% de actividades a envolverem este processo. A Planificação surge com uma percentagem de 32% e com uma percentagem muito baixa, à semelhança dos outros manuais, a Recolha de informação (6%). Nenhuma das questões remete para a revisão (0%).

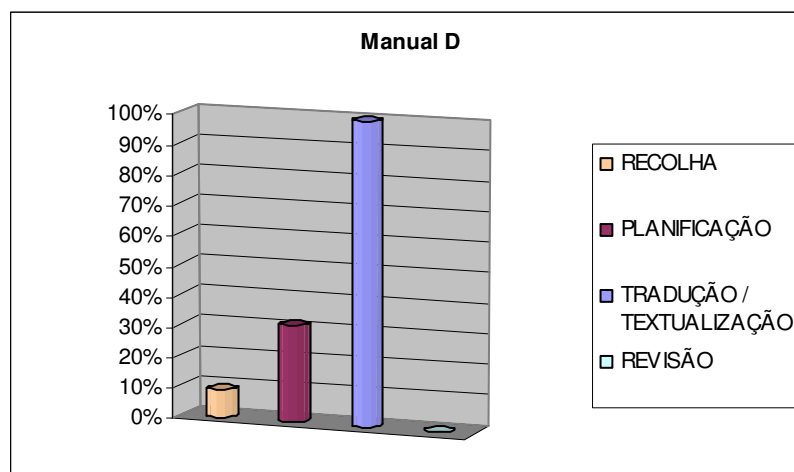


Figura 8 – Percentagem de perguntas do Manual D por processo da Escrita

4.2.2 Discussão global dos dados

Pela análise do quadro que se segue podemos concluir da percentagem de questões / actividades de escrita que incide em cada processo envolvido na escrita.

Quadro 26 – Percentagem de questões em que ocorre o processo envolvido na escrita

| PROCESSOS DA ESCRITA | Manual A | Manual B | Manual C | Manual D |
|-----------------------------|----------|----------|----------|----------|
| 1. Recolha | 16% | 14% | 6% | 9% |
| 2. Planificação | 69% | 43% | 72% | 32% |
| 3. Tradução / Textualização | 100% | 100% | 100% | 100% |
| 4. Revisão | 2% | 1% | 45% | 0% |

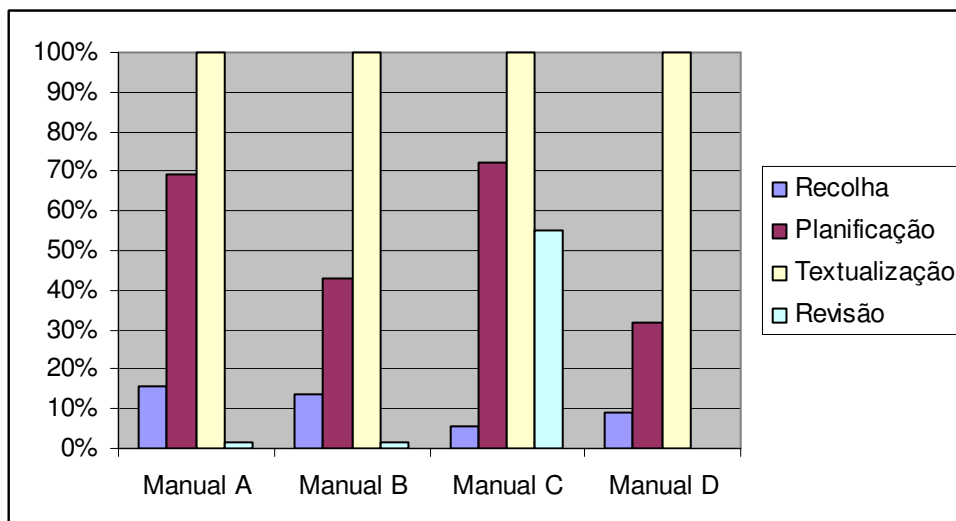


Figura 9 – Processos de Escrita no conjunto dos 4 manuais

Da leitura do quadro 26 e do gráfico concluímos que nestes manuais o processo da Textualização é o que surge na totalidade das questões, ocupando um lugar de destaque.

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

Em nenhum dos manuais há equilíbrio na distribuição entre os vários processos envolvidos na escrita.

É notória a quase ausência da Revisão, à excepção do Manual C.

Quadro 27 – Percentagem de questões em que ocorrem os sub-processo envolvido na escrita

| PROCESSOS | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|
| SUB-PROCESSOS DA ESCRITA | Manual A | Manual B | Manual C | Manual D |
| 1. RECOLHA | | | | |
| 1.1-Pesquisa de informação* | 16% | 14% | 6% | 9% |
| 2. PLANIFICAÇÃO | | | | |
| 2.1-Criação das ideias | 62% | 21% | 35% | 22% |
| 2.2-Definição de objectivos | 5% | 17% | 11% | 1% |
| 2.3-Organização das ideias/Elaboração de um plano | 2% | 6% | 27% | 9% |
| 3. TRADUÇÃO / TEXTUALIZAÇÃO | | | | |
| 3.1- Produção | 98% | 92% | 79% | 90% |
| 3.2-Transformação | 0% | 3% | 16% | 7% |
| 3.3-Coesão e Coerência | 2% | 4% | 2% | 0% |
| 3.4-Outros | 0% | 1% | 2% | 3% |
| 4. REVISÃO | | | | |
| 4.1-Aspectos superficiais | 0% | 1% | 15% | 0% |
| 4.2-Aspectos de maior profundidade: | 2% | 0% | 0% | 0% |
| 4.3-Fichas | 0% | 0% | 29% | 0% |

Analisando os quadros e os gráficos, podemos reflectir sobre a percentagem de questões / actividades de escrita que incide em cada sub – processo envolvido na escrita.

Quadro 28 – Percentagem de questões em que ocorre a pesquisa de informação

| PROCESSO | | | | |
|-----------------------------|----------|----------|----------|----------|
| SUB-PROCESSO DA ESCRITA | Manual A | Manual B | Manual C | Manual D |
| 1. RECOLHA | | | | |
| 1.1-Pesquisa de informação* | 16% | 14% | 6% | 9% |

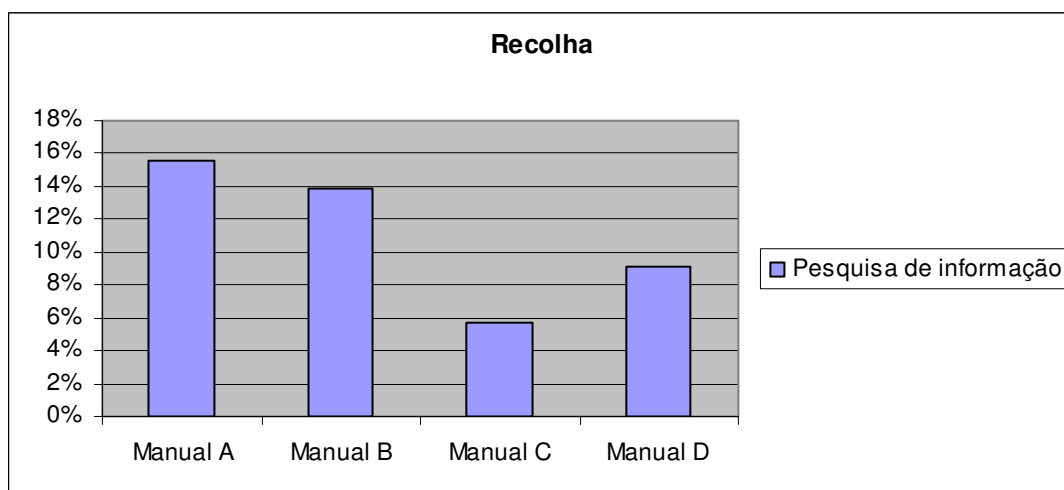


Figura 10 – Sub - processo da Recolha nos 4 manuais: pesquisa de informação

A pesquisa de informação foi o único sub-processo integrado no processo Recolha. Constatámos, como já anteriormente foi referido, que a percentagem de questões que remete para este sub-processo é baixa em todos os manuais, variando entre 16% e 6%.

Esta situação pode ser entendida à luz do enquadramento de muitas das actividades de escrita que surgem na sequência de actividades de leitura. Estas actividades fornecem, muitas vezes, aos alunos informações necessárias à composição dos textos pedidos.

Também, por vezes, são solicitadas produções de texto a partir dos próprios textos apresentados no manual. Assim, o aluno já tinha ao seu dispor as informações necessárias para a sua produção.

Quadro 29 – Percentagem de questões em que ocorrem a criação das ideias, a definição de objectivos; a organização das ideias/elaboração de um plano

| PROCESSO | | | | |
|-----------------------------|----------|----------|----------|----------|
| SUB-PROCESSO DA ESCRITA | Manual A | Manual B | Manual C | Manual D |
| 2. PLANIFICAÇÃO | | | | |
| 2.1-Criação das ideias | 62% | 21% | 35% | 22% |
| 2.2-Definição de objectivos | 5% | 17% | 11% | 1% |
| 2.3-Organização das ideias | | | | |
| Elaboração de um plano | 2% | 6% | 27% | 9% |

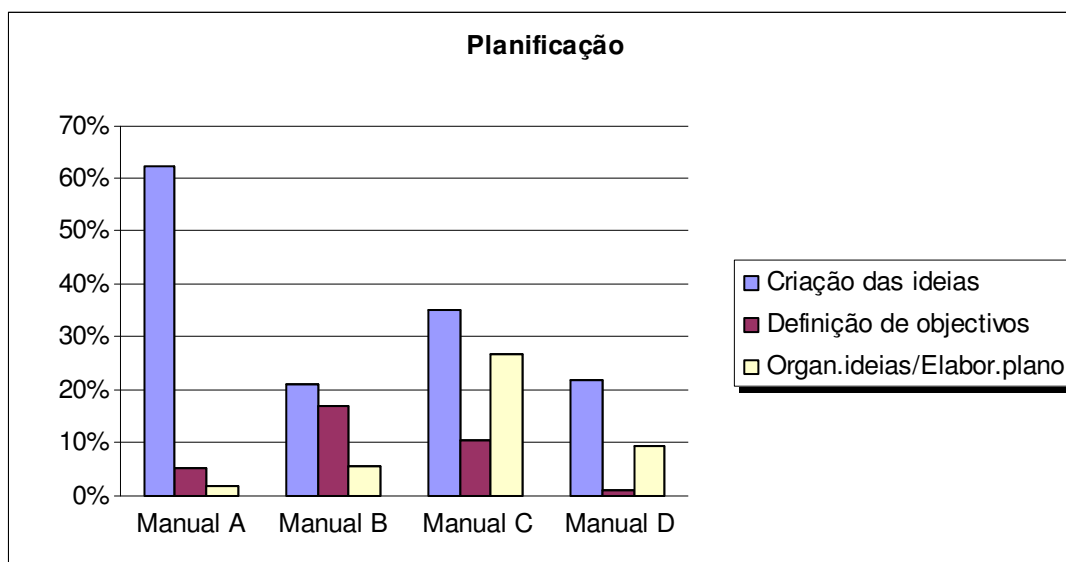


Figura 11 – Sub – processo da Planificação nos 4 manuais: criação das ideias, definição de objectivos, organização das ideias / elaboração do plano

Pela análise do gráfico, concluímos que o sub-processo da criação das ideias predomina relativamente aos restantes sub-processos da Planificação (definição de objectivos; organização das ideias/elaboração de um plano). Apenas nos manuais C e D, verificámos que a organização das ideias, que passa pela elaboração de um plano, assume uma percentagem maior que a definição de objectivos.

Quadro 30 – Percentagem de questões em que ocorrem a produção, a transformação, a coesão e coerência

| PROCESSO | Manual A | Manual B | Manual C | Manual D |
|------------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| SUB-PROCESSO DA ESCRITA | | | | |
| 3. TRADUÇÃO / TEXTUALIZAÇÃO | | | | |
| 3.1- Produção | 98% | 92% | 79% | 90% |
| 3.2- Transformação | 0% | 3% | 16% | 7% |
| 3.3- Coesão e Coerência | 2% | 4% | 2% | 0% |
| 3.4- Outros | 0% | 1% | 2% | 3% |

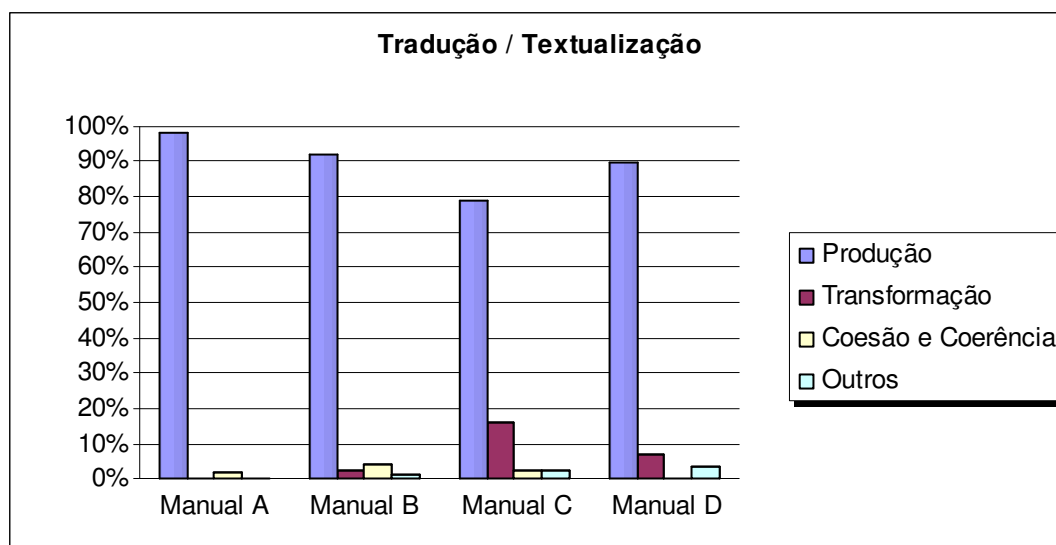


Figura 12 – Sub – processo da Textualização nos 4 manuais: produção, transformação, coesão e coerência e outros

Consideramos como actividades de produção aquelas que envolvem níveis de exigência cognitiva mais elevada e têm uma prevalência claramente maior.

As actividades de transformação, as que implicavam a reformulação de frases, de parágrafos ou de texto no seu todo, tendo em conta aspectos particulares ou a própria tipologia textual, surgem com uma percentagem muito baixa.

A percentagem de actividades classificadas como de coesão e coerência têm uma incidência baixa (sempre abaixo dos 5%).

Quadro 31 – Percentagem de questões em que ocorrem aspectos superficiais, aspectos de maior profundidade e fichas

| PROCESSO | | | | |
|-------------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| SUB-PROCESSO DA ESCRITA | Manual A | Manual B | Manual C | Manual D |
| 4. REVISÃO | | | | |
| 4.1-Aspectos superficiais | 0% | 1% | 15% | 0% |
| 4.2-Aspectos de maior profundidade: | 2% | 0% | 0% | 0% |
| 4.3-Fichas | 2% | 1% | 29% | 0% |

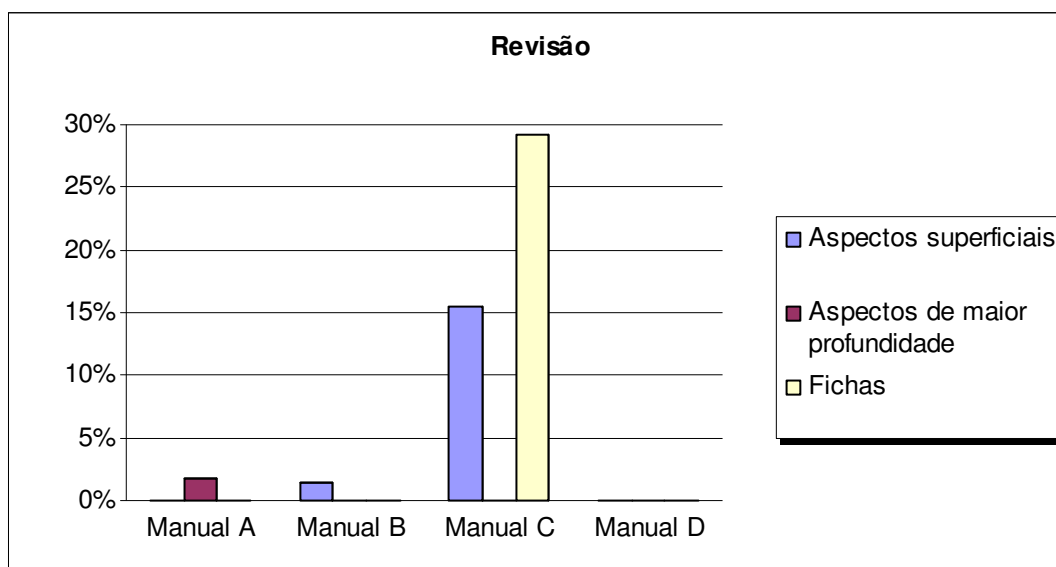


Figura 13 -Sub – processo da Revisão nos 4 manuais: aspectos superficiais, aspectos de maior profundidade e fichas

O manual em que surgem mais questões que remetem para aspectos da Revisão é o Manual C, através da referência a fichas de avaliação, com uma percentagem de 29%. Também neste manual, com uma percentagem baixa, surgem os aspectos superficiais 10%.

Nos outros manuais, as questões relacionadas com os sub-processos da Revisão são irrelevantes, estando estas completamente ausentes do Manual D.

Chegamos à fase final da nossa investigação e apresentamos agora as conclusões, por referência aos estudos que implementámos e às questões que inicialmente formulámos.

Os manuais apresentam, na generalidade, actividades / questões de escrita, mas num número que podemos considerar pouco significativo, relativamente a outras actividades propostas, relacionadas com a leitura e a compreensão oral. Quanto às actividades de escrita, numa percentagem que nunca atinge os 25%. Relativamente ao número de questões de escrita, nunca superior a 7%.

Concluimos que nas propostas de actividades de produção / composição de texto apresentadas, nos manuais de décimo ano analisados, não têm em conta todos os processos e sub-processos da escrita, a importância que lhes é atribuída é variável, muitas vezes, a própria referência aos processos e sub-processos da escrita está ausente.

A recolha de informação através da pesquisa da informação, quer em fontes internas, quer externas ao escrevente tem uma presença muito ténue, varia entre 6% e 16%.

A planificação surge, mas de forma pouco estruturada e assenta sobretudo no sub-processo da criação das ideias.

Na literatura, a planificação assume uma grande importância no contexto da escrita, no entanto os manuais de décimo ano analisados dão grande primazia à produção de texto, ignorando o treino da planificação.

Quando não é ignorada, a planificação passa apenas pela criação das ideias e sua organização, sendo esquecida a definição de objectivos.

É bem patente, nos manuais, uma valorização da textualização em relação aos outros processos. Relativamente aos seus sub-processos (produção, transformação, coesão e coerência), verifica-se que a produção assume primazia.

Assim, verificámos que os manuais privilegiam a produção de texto, desvalorizando, exercícios de transformação e os mecanismos de coesão e coerência do texto.

A revisão adquire pouca relevância, surge, sobretudo, através da referência a fichas de avaliação que são apresentadas num dos manuais. A referência a aspectos superficiais como a pontuação, a ortografia e a acentuação tem uma presença ténue. Quando passamos à análise de aspectos de maior profundidade (cumprimento dos objectivos), praticamente não encontramos actividades que os possibilitem.

A revisão, praticamente ausente dos manuais, como vimos, será um campo de acção do professor, que deve promover estratégias de avaliação e revisão do texto, quer à medida que este vai sendo escrito, quer após a sua conclusão.

Há um longo caminho a percorrer, no sentido de promover a revisão como o processo que leva ao aperfeiçoamento do texto, por referência ao objectivo definido, ao confronto entre o texto desejado e o texto escrito, diagnosticando, escolhendo uma tática de revisão e finalmente criando alternativas.

Não podemos deixar de destacar o papel claramente propiciador da revisão, das fichas, das indicações escritas ou orais, dos códigos de correcção, fazendo do aluno um agente activo da revisão do seu texto, confrontando-o com os problemas e obrigando-o a procurar alternativas. Logo, combatendo a perspectiva do aluno que se limita a receber o texto corrigido e o guarda, sem voltar a ele para o melhorar.

A actividade da produção escrita, nos manuais, é normalmente reduzida a uma única tarefa encabeçada por verbos como *escreve*, *elabora*, *redige* acompanhados

muitas vezes pelo número de palavras que o aluno deverá utilizar e, por vezes, há a indicação *num texto claro, coeso e coerente*.

Portanto, as instruções para as actividades de escrita são tendencialmente gerais e vagas, independentemente da tipologia textual. O que vai ao encontro da prevalência do sub-processo da produção anteriormente referido.

Em muitas actividades de escrita propostas, a perspectiva processual não está presente, continuando a valorizar - se o texto - produto.

A imagem que na escola não se aprende a escrever permanece e pode relacionar-se com a fraca presença do domínio da escrita nos manuais.

A própria complexidade do processo da escrita, tendo em conta uma perspectiva processual e próxima da resolução de problemas, levanta dificuldades ao aluno e ao próprio professor. Pois, o escrevente tem de contemplar a dimensão do leitor e adequar o seu texto à situação comunicativa, considerando o universo de referência; tem de activar mecanismos de criação de ideias, definir os objectivos do seu texto, para assim implementar a textualização e promover estratégias de revisão, sendo que estes processos surgem em movimentos recursivos.

Assim, o processo da escrita é classificado como um processo complexo, que implica uma sobrecarga cognitiva, logo os manuais deviam proporcionar um percurso que facilitasse o trabalho do aluno por referência a estas duas características da escrita. Então, os manuais deviam apresentar actividades que promovessem o saber escrever de uma forma parcelar com vista ao todo, o trabalho sistemático envolvendo todos os processos, o que não se verifica nos manuais por nós analisados.

Se assim fosse, o processo da composição de textos tornar-se-ia objecto de ensino, proporcionando ao discente autonomia para a concretização de textos escritos adequados, controlando todo o processo.

Em suma, os manuais que analisámos não proporcionam aos alunos o desenvolvimento da competência da escrita, tal como é prescrito pelo texto programático e, na literatura, pelos especialistas.

O programa aponta para o **ensino** de todas as fases da escrita. O que não se concretiza nas actividades propostas.

Podemos afirmar que a competência da escrita não é perspectivada do ponto de vista processual, pois os manuais não promovem actividades tendo em conta todos os processos e sub-processos da escrita. Portanto, os manuais não propiciam, tantas situações de escrita e da forma que seria desejável, para habilitar os alunos a compor textos de modo adequado.

A concepção dos manuais, a sua estruturação assentando em práticas discursivas acerca dos textos, dos temas ou para o estudo do funcionamento da língua, ajuda a compreender a desvalorização da escrita.

Não há grandes diferenças entre os vários manuais, como vimos, todos valorizam a textualização e desvalorizam os outros processos e de forma mais preponderante a revisão que está mesmo ausente de um manual. Apenas um manual aflora a questão da revisão através das fichas /guiões de avaliação que apresenta.

Consideramos que o nosso estudo permite uma reflexão para a concepção e produção de manuais, no domínio da competência da escrita.

Assim, parece-nos importante que os manuais proponham actividades que possibilitem o ensino explícito dos diversos processos e sub-processos da escrita.

Os problemas da escrita serão combatidos através de estratégias específicas para cada sub-processo, propiciando ao escrevente o desenvolvimento de competências que lhe permitam controlar a composição de textos no seu todo.

Quanto ao Ministério da Educação, atrevemo-nos a dizer que deverá apostar na formação dos professores, quer inicial, quer contínua, dotando-os de conhecimentos adequados sobre o processo da escrita e tudo o que lhe é inerente. Muitas vezes, o conceito de escrita, enquanto processo e situação próxima da resolução de problemas, está distante do padrão de formação de muitos docentes, fruto de toda a transformação da escola através dos tempos; possibilitar/implementar juntos dos professores uma

reflexão sobre o âmbito das funções e estatutos dos manuais escolares, para que as escolhas destes materiais sejam mais conscientes e adequadas aos objectivos do processo ensino aprendizagem da Língua Materna.

Finalmente, a actuação dos professores em geral terá de ser diferente, tendo em conta que a promoção da competência da escrita depende deles, do conhecimento alicerçado sobre a escrita enquanto processo, das actividades que promovem e do acompanhamento que podem dar aos seus alunos, para assim promoverem a interiorização, junto dos jovens alunos, da escrita como processo e actividade próxima da resolução de problemas.

Ao finalizarmos este estudo, ficamos com a convicção que outras investigações sobre esta temática poderiam ser feitas para melhorar o ensino / aprendizagem da escrita. Então, terminámos com algumas sugestões de outros estudos:

- a) alargar o estudo a número maior de manuais;
- b) fazer pesquisas sobre a escrita, os seus processos e sub-processos com a participação dos alunos e professores;
- c) reflectir sobre as dificuldades que os alunos possam vir a sentir em relação à produção de textos escritos no âmbito da vida activa;
- d) estudar a competência da escrita nos manuais de décimo segundo ano, uma vez que é o ano terminal do ensino secundário.

Bibliografia

- Aleixo, C. A. (2005). *A Vez e a Voz da Escrita*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- Albuquerque, C. P. (2002). A composição escrita nas dificuldades de aprendizagem. *Psycologica*, 30, 79-94.
- Albuquerque, C. P. (2004). A revisão de textos Escritos nas dificuldades de Aprendizagem: meios de intervenção. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 9, 73-92.
- Azevedo, F. J. F. (1999). Língua Materna, Mestria Linguística, e manuais escolares. In R.V. Castro *et all* (Orgs.), *Manuais Escolares – Manuais escolares: estatuto, funções, história* (pp. 89 – 93). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, M. L. (2007). *O ensino da Escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bento, M. C. R. L. (1999). Concepções de alunos e professores sobre o manual escolar de língua materna. In R.V. Castro *et all* (Orgs.), *Manuais Escolares – Manuais escolares: estatuto, funções, história*, (pp. 111 – 120). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1985). Cognitive coping strategies and the problem of “inert knowledge”. In S. F. Chipman, J. W. Segal, R. Glaser (Eds.), *Thinking*

and learning skills (vol.2). *Research and open question* (pp. 65-80). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.

Brito, A. P. (1999). A problemática da adopção dos manuais escolares. Critérios e reflexões. In R.V. Castro *et all* (Orgs.), *Manuais Escolares – Manuais escolares: estatuto, funções, história* (pp. 139 – 148). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Cabral, M. (1994). Avaliação e escrita: um processo integrado. In F.I. Fonseca (Org.), *Pedagogia da escrita. Perspectivas* (pp.109 a 125). Porto: Porto Editora.

Calvo, I. B., & Martinez, M. G. (1999). Tipo de procesamiento que favorecen las preguntas de los libros de texto. In R.V. Castro *et all* (Org.), *Manuais Escolares – Manuais escolares: estatuto, funções, história* (pp. 527 – 543). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. B. (1999). A escrita nos manuais de língua portuguesa: objecto de ensino/aprendizagem ou veículo de comunicação? In R.V. Castro *et all* (Org.), *Manuais Escolares – Manuais escolares: estatuto, funções, história* (pp. 179 – 187). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Carvalho, J. B. (2001). *O ensino – Aprendizagem da Escrita: avaliar Capacidades, Promover Competências* (pp. 143 – 150). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. B. (2001b) O ensino da escrita (pp.73 – 92). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- Carvalho, J. A. B., & Pimenta, J. M. R. (2005). *Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido* (pp. 1877 – 1886). Braga, Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia: Centro de Investigação em Educação.
- Castro, R. V. (1999). Já agora não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português. In R.V. Castro *et all* (Org.), *Manuais Escolares – Manuais escolares: estatuto, funções, história* (pp. 189 – 196). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Diaz Blanca, L. (2002). “La Escritura: Modelos Explicativos e Implicaciones Didácticas”. *Revista de Pedagogía*, 23 (67), pp.319-332. Acedido em 4 de Abril de 2009, em
(http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922002000200007&script=sci_arttext)
- Dionísio, M. L. T. (2000). *A construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- Figueiredo, O. (1994). Escrever da Teoria à prática. In F.I. Fonseca (Org.), *Pedagogia da escrita. Perspectivas* (pp.155-173). Porto: Porto Editora.
- Festas, M. I. F. (2002). Principais tendências no ensino da escrita de textos. *Psycologica*, 30, 173-175.
- Flower, L. & Hayes, John R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31-50). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Flower, L. & Hayes, John R. (1981) A Cognitive process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 365 – 387.

- Fragoso, M. T., & Simão, A. V. (2007). Concepções de professores sobre o processo de composição escrita. In A. V. Simão, A. Lopes da Silva, & I. Sá (Orgs.). *Auto-regulação da aprendizagem* (pp.41-63). Lisboa: Educa.
- Freire, P. (1991) *A Importância do Ato de Ler – em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados.
- Gonçalves, F.; Dias, M. G. B. B. (2003). “Coerência Textual: Um Estudo com Jovens e Adultos”. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1). Acedido em 4 de Novembro de 2008, em
(<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16796.pdf>)
- Kellogg, R. T. (1987). Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes. *Memory & Cognition*, 15, 256-266.
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.
- Ministério da Educação / Direcção – Geral do Ensino Básico e Secundário (2001). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos Cursos Científico - Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: ME/DGEBS
- Niza, S. (1997). “Para o ensino da linguagem escrita”. *Noesis*, nº 44, Out. /Nov., 24-26.
- Pereira, M. L. Á. (2000). *Escrever em Português: Didácticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.
- Piolat, A., & Roussey, J.-Y. (1992). “Rédaction de texte. Eléments de psychologie cognitive”. *Langages.*, 106. Acedido em 05 de Abril de 2009 em
(<http://www.up.univmrs.fr/wpsycle/documentpdf/documentpiolat/Publications/PiolatRousseyLangage1992.pdf>)

- Rebelo, J. (2008). In R. González (2008). *Dificuldades na aprendizagem da escrita* (Ed.). La comunicación escrita: Cognición, multilingüismo y tecnologías (pp. 113-139). Granada: Editorial Nativola.
- Roussey, J., & Piolat, A.. (2005). La revision du texte: une activité de controle et de reflexion, *Psychologie français*, 50. Acedido em 04 de Abril de 2009 em (<http://www.up.univmrs.fr/wpsycle/documentpdf/documentpiolat/Publications/RousseyPiolaPFt2005.pdf>)
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita*. Porto: Porto Editora.
- Santos, A. (1994). A escrita no ensino Secundário. In F.I. Fonseca (Org.), *Pedagogia da escrita. Perspectivas* (pp.127-153). Porto: Porto Editora.
- Santos, M & Gonçalves, M. (2007). *A Competência da Escrita: Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: Plátano Editora.
- Santos, O. (1994). Um modelo de estratégia de Ensino – aprendizagem da escrita na aula de língua materna. In F.I. Fonseca (Org.), *Pedagogia da escrita. Perspectivas* (pp.21-44). Porto: Porto Editora.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1985). Fostering the development of self - regulation in children's knowledge processing. In S. F. Chipman, J. W. Segal, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learnig skills* (vol. 2). *Research and open questions* (pp. 563-577). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Writting. In R. F. Dillon & R. J. Sternberg (eds.), *Cognition and instruction* (pp. 59-81). Orlando: Academic Press.
- Silva, M. C. A. (2006). *Concepções de Escrita nos Manuais “Para – Escolares” destinados a alunos e/ou professores*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua Materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, M., (1999). Níveis de estruturação e de dimensões de transmissão dos livros de Português In R.V. Castro *et all* (Org.), *Manuais Escolares – Manuais escolares: estatuto, funções, história* (pp. 495 – 505). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Vieira, F., Marques, I., & Moreira, M. A. (1999). Para o desenvolvimento da autonomia com o manual escolar. In R.V. Castro *et all* (Org.), *Manuais Escolares – Manuais escolares: estatuto, funções, história* (pp. 527 – 543). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Vilela, G. (1994). Metamorfoses no ensino da escrita. In F.I. Fonseca (Org.), *Pedagogia da escrita. Perspectivas* (pp.45-77). Porto: Porto Editora.

MANUAIS ESCOLARES ANALISADOS

Manual A

Silva, P., Cardoso, E., Correia, R., Mendes, R., & Costa, S. (2007). *Expressões: Português 10º ano*. Porto: Porto Editora.

Manual B

Magalhães, O., Costa, F., Correia, R., Mendes, R., Costa, S. (2007). *Entre Margens: Português 10º ano*. Porto: Porto Editora.

Manual C

Cardoso, A. M., Fonseca, C., Peixoto, M. J., & Seufert, M. M., (2007). *Das Palavras aos actos: Ensino Secundário 10º Ano Português*. Porto: Edições Asa.

Manual D

Alves, F. M., Moura, G. B. (2007). *Página Seguinte: Português 10º ano*. Porto: Porto Editora.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA:

Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto

Decreto-Lei n.º 261/2007, de 17 de Julho

Portaria n.º 42/2008, de 11 de Janeiro

Portaria n.º 792/2007, de 23 de Julho

Portaria n.º 1628/2007, de 28 de Dezembro

Despacho n.º 29 864/2007, de 27 de Dezembro

Despacho n.º 29 865/2007, de 27 de Dezembro

Despacho n.º 3 063/2008, de 7 de Fevereiro

Despacho n.º 415/2008, de 4 de Janeiro

Índice de Anexos

| | | |
|-----------|--|------|
| Anexo I | Grelha – Total de actividades e questões - Manual A..... | iii |
| Anexo II | Grelha – Total de actividades e questões - Manual B..... | vi |
| Anexo III | Grelha – Total de actividades e questões - Manual C..... | ix |
| Anexo IV | Grelha – Total de actividades e questões - Manual D..... | xiii |

Anexos

Anexo I: Grelha – Total de actividades e questões - Manual A

MANUAL A: Expressões – de Pedro Silva, Rita Correia e Sónia Costa, Porto Editora.

*a(s) página(s) referida(s) é(são) entendida(s) como incluindo uma actividade composta por várias questões

| SECÇÕES DO MANUAL | Actividades – páginas (número das questões)* | Total de actividades | Total de questões |
|--|---|----------------------|-------------------|
| Leitura / Compreensão (incluindo actividades de funcionamento de língua) | 14/15/16/1718/19/20/21 (1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3, 4, 5.1, 5.2, 6, 7, 7.1, 8, 8.1, 8.2, 8.3, 8.4, 8.5, 9, 9.1, 10, 11, 12, 12.1, 12.2, 12.3, 13, 14, 15, 16.1, 16.2, 17, 17.1, 17.2, 18, 19, 19.1, 19.2, 19.3, 20, 20.1, 21, 21.1, 22, 23, 24, 24.1, 25); 36 (1.1, 1.2); 38 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7); 42 (1, 2, 3, 4, 5, 6.1, 7.1); 45 (1.1, 1.2, 1.3.1, 1.4); 48 (1, 2, 2.1, 3, 3.1, 3.2, 4.1, 4.2); 51 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.1, 7.2, 7.3, 8); 56 (1, 2, 3, 4, 5); 57 (1, 1.1, 1.2, 2); 59 (1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6); 69 (1, 2, 2.1, 3, 4, 5.1, 5.2, 6.1, 6.2, 6.2.1, 6.2.2, 7.1, 7.2, 7.3.1); 71/72 (1, 2.1, 2.2, 3, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 5, 6, 6.1); 74/75 (1.1, 2.1, 2.1.1, 3.1, 4, 4.1, 4.2, 5.1, 6, 7, 8, 9) 80 (1, 1.1, 1.2, 1.3; 2, 2.1, 3, 3.1, 4.1, 4.2, 5, 5.1, 6, 7, 8, 9, 9.1, 9.2, 10.1); 83/84 (1, 2, 2.1, 3.1, 3.2, 4, 5, 5.1, 6, 6.1); 86/87 (1, 2, 3, 3.1, 4, 5.1, 5.2, 5.3) 91 (1.1, 1.2, 2, 3.1, 3.2, 4.1, 5.1); 96 (1, 2, 3, 4); 97 (1, 2); 100 (1, 1.1, 2, 2.1, 3.1, 3.2); 103 (1, 2.1, 3.1, 4, 5.1, 5.2, 6, 7); 104 (1.1); 109 (1.1, 1.2, 1.2.1, 2.1, 3.1, 3.2, 3.3); 119 (1, 2, 2.1, 3, 4, 5, 6, 6.1, 6.2, 6.2.1, 6.2.2, 7.1, 7.2), 120 (1, 2); 124/125 (1.1, 1.2, 2, 3, 3.1, 4, 4.1, 4.2, 4.3, 5, 6, 6.1, 7, 7.1, 7.1.1); 128 (1, 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 2.3.1, 2.3.2, 2.3.3, 2.4, 3.1, 3.2, 4, 5.1, 6, 6.1); 130 (1, 1.1, 2, 3, 4.1, 5, 6, 7, 7.1, 8, 8.1); 132 (1, 2, 3, 4, 5.1, 6); 134 (1, 2, 3); 137 (1, 1.1, 1.1.1, 1.2, 2, 3.1, 3.2, 4.1, 4.1.1, 4, 2, 4.2.1, 5, 6, 6.1, 6.2, 7); 140 (1, 2, 3, 3.1, 3.2, 4); 142 (1, 1.1, 1.2, 2, 3, 3.1, 4, 5, 5.1); 144 (1.1, 1.2; 2; 2.1); 147/148 (1, 1.1, 2, 2.1, 2.2, 3, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 4, 4.1, 4.2, 4.3, 4.3.1, 4.4, 4.5, 4.5.1, 4.5.2, 4.5.3); 150 (1, 1.1, 1.2, 2, 3, 3.1, 3.2, 4); 153/154 (1, 2, 3, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5); 155 (1); 156 (1, 2.1, 2.2, 3.1, 4), 157/158 (1, 2.1, 2.2, 2.3, 3, 4, 5, 6, 6.1, 6.2); 165 (1, 2, 3, 3.1, 4, 5, 6, 6.1, 7, 8); 166 (1, 2.1, 3, 4, 5, 6, 7, 7.1); 167 (1.1, 2, 3, 3.1); 169 (1, 2, 3, 4.1, 4.2, 5, 6, 6.1); 170 (1, 1.1, 2.1, 2.2, 3, 4, 4.1, 5); 175 (1, 1.1, 2, 3, 4, 5, 6, 6.1, 6.2); 178 (1, 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3, 4, 5, 6, 7, 7.1, 8) 179 (1, 1.1, 2, 3); 181 (1, 1.1, 1.2, 1.2.1, 2, 2.1, 3, 3.1, 3.2); 182/183 (1, 1.1, 2, 2.1, 3.1, 3.2, 4, 4.1); 184/185 (1, 1.1, 2, 3, 3.3, 3.2, 4, 4.1, 4.2, 5); 194 (1, 1.1, 2, 2.1, 3); 195 (1.1, 2, 3, 4, 4.1); 198 (1, 1.1, 2, 2.1, 2.2, 3, 4, 5, 6, 6.1); 200 (1, 1.1, 2, 2.1, 3, 4, 5, 5.1, 5.2, 5.3, 6, 6.1, 6.2, 6.3, 7, 7.1) 203 (1, 1.1, 2, 2.1, 3, 3.1, 4, 5, 6, 6.1, 6.2, 6.2.2, 7); 205 (1, 2, 3, 3.1, 4) 207 (1.1, 2, 3.1, 3.2, 3.3, 4, 5, 6, 7); 210 (1, 2, 2.1, 2.1.1); 211 (1, 1.1, 2, 3, 4, 5, 5.1, 6, 6.1, 6.2); 213 (1.1, 2, 3, 3.1, 3.1.1, 3.1.2, 3.2, 3.3, 5.1) 214/215 (1, 2, 3, 3.1, 3.2, 3.3, 4.1, 4.2, 5, 6, 7, 7.1, 8.1, 9, 9.1) 216/217 (1, 1.1, 1.2, 2, 3, 4, 4.1, 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6); 219 (1, 2, 2.1) 221 (1, 2, 3, 3.1, 3.1.1, 3.1.2, 3.2, 3.2.1, 3.2.2, 4, 5, 6); 222 (1, 2, 3, 3.1, 4, 5.1, 5.2, 6, 6.1, 7); 229 (1, 2, 3, 3.2, 4); 231 (1, 2, 2.1, 3, 4) 233 (1, 2, 3); 234 (1, 2, 3, 3.1, 3.2); 247 (1, 2.1) 252 (1, 2, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 3.2, 3.3, 4, 5.1, 5.2, 6, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2, 7.3, 8, 8.1, 8.2, 9, 10, 11, 11.1, 11.2, 11.3, 12, 13.1, 14) | 74 | 703 |

| | | | |
|--|---|----|----|
| | 260/262 (1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 3.3, 3.3.1, 4, 5, 5.1, 5.2, 6, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2, 9.1, 9.2, 10.1, 10.2, 11.1, 12.1, 12.2, 13.1, 13.2, 14.1, 14.2) 273/274 (1.1, 1.2, 2, 3.1, 3.2, 4.1, 4.2, 5.1, 5.2, 6.1, 6.2, 7, 8.1, 8.2, 9.1, 9.2, 10.1, 11.1, 11.2, 11.3, 12.1, 12.2, 13.1, 13.2, 14.1, 14.2, 14.3, 14.4) | | |
| Oralidade | 10 (1, 2, 3); 42 (1); 48 (1); 53 (1, 1.1, 1.2); 56 (1.1); 76 (1); 139 (1, 1.1); 145 (1); 151 (1); 154 (1, 1.1, 2, 2.1); 158 (1, 1.1, 1.2); 244 (1, 2) | 12 | 23 |
| Escuta/Compreensão/Oralidade | 10 (1.1, 2.1, 2.2., 2.3, 3, 3.1, 4, 5, 5.1); 87 (1, 1.1, 1.2, 2) | 2 | 13 |
| Escrita | 21 (1, 2, 3, 4) 49 (1.1); 52 (1.1); 60 (1, 2); 70 (1); 104 (1.1) 125 (1.1); 142 (1.1); 148 (1); 154 (1) 169 (1.1); 176 (1.1); 185 (1); 194 (1.1); 195 (1); 203 (1); 205 (1); 207 (1); 213 (1); 217 (1); 221 (1); 231 (1); 232 (1.1); 244 (1), 253 (1, 2, 3); 262 (1.1); 275 (1.1, 2, 3) | 27 | 35 |
| Oficina da escrita | 43 (1); 53 (1); 56 (1); 100 (1); 139 (1.1); 183 (1); 201 (1.1); 215 (1), 262 (1.1); 278 (1, 2) | 10 | 11 |
| Escrita /oralidade | 38 (1.1, 1.2, 1.3,1.4, 2.1); | 1 | 5 |
| Pré - Leitura | 44 (1, 1.1, 1.2); 81 (1); 85 (1), 88 (1, 1.1, 1.2, 1.3); 93/94 (1, 2, 2.1, 3, 4); 101 (1, 1.1, 1.2, 2.1, 3); 105 (1, 1.1, 1.2, 1.3), 122 (1, 1.1, 2, 2.1, 2.2) 129 (1); 133 (1, 2, 2.1, 3, 4, 4.1, 4.1.1, 4.1.2); 143 (1, 2, 3.1, 3.2, 3.2.1) 152 (1, 1.1, 1.2); 173 (1, 2, 3, 3.1, 4); 235 (1.1, 2, 2.1, 3, 3.1, 4, 4.1, 4.2, 5) 248 (1, 1.1, 2, 3, 3.1, 3.2, 3.3, 4) | 15 | 67 |
| Pré - Leitura /escuta | 77 (1, 2, 3, 4); 98 (1, 1.1,1.2, 2, 2.1, 3, 4); 1, 1.1, 1.2, 1.3, 2, 2.1); 204 (1, 2, 2.1) | 3 | 20 |
| Pré - Leitura /oralidade | 199 (1, 2); 233 (1, 2); 255/257 (1, 1.1, 2, 2.1) | 3 | 8 |
| Pós - Leitura/ Escuta | 70 (1, 1.1, 1.2, 2, 3); 76 (1); 84 (1, 2.1, 2.2, 2.3); 92 (1, 2.1, 3, 4); 110 (1, 2) 121 (1); 125 (1); 135 (1, 1.1); 171/172 (1, 1.1); 181 (1); 196 (1); 223/224 (1, 2, 3, 4, 5); 230 (1, 2, 3, 3.1); 236 (1, 1.1); 247 (1), 254 (1, 1.1); 263 (1, 2, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4); 264 (1, 1.1, 2, 2.1) | 18 | 48 |
| Pós - Leitura/ Oralidade | 278 (1.1, 2) | 1 | 2 |
| Pós - Leitura/ Escuta | 219 (1) | 1 | 1 |
| Escuta / compreensão | 87 (1, 1.2, 2) | 1 | 3 |
| Outras | 30/31/32 (1, 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2, 2.1, 2.2, 3, 3.1, 3.2, 4, 5, 6, 7); 66/67 (1, 2, 3.1, 3.2, 4.1, 4.2, 5); 210 (1, 2, 2.1, 2.1.1) | 3 | 26 |
| Outras (actividades de escrita) | 33 (7.1) | 1 | 1 |

| FICHAS FORMATIVAS | Actividades – páginas (número das questões) | Total de actividades | Total de questões |
|--------------------------|--|----------------------|-------------------|
| Leitura | 61/62 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7); 63 (1, 2); 112 (1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 3.2, 4, 5, 6); 186 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 8.1, 9, 9.1, 9.2); 187 (1, 2, 3, 4, 5) | 7 | 60 |

| | | | |
|--------------------------------|--|---|----|
| | 241 (1, 2, 3, 3.1, 4, 4.1, 4.2, 4.2.1, 4.3, 4.4); 284/285 (1, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 3.3, 4.1, 4.2, 5.1, 5.2, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2) | | |
| Funcionamento da língua | 63 (1, 2, 3, 4); 285 (1.1, 1.2, 1.3, 2, 2.1, 3, 3.1, 4.1, 4.2, 5) | 2 | 14 |
| Escrita | 63 (1); 113 (1); 187 (1); 241 (1); 286 (1.1, 1.2) | 5 | 6 |
| Outros | 192 (1, 1.1.1, 1.1.2, 2, 2.1, 2.2, 2.2.1, 2.3) | 1 | 8 |

| | | | |
|--|-------------------------------|------|------|
| | | | % |
| | Outras actividades | 143 | 76,5 |
| | Actividades de escrita | 44 | 23,5 |
| | Outras questões | 996 | 94,5 |
| | Questões de escrita | 58 | 5,5 |
| | Total de actividades | 187 | |
| | Total de questões | 1054 | |

Anexo II: Grelha – Total de actividades e questões - Manual B

MANUAL B: *Entre Margens 10* - de Olga Magalhães e Fernanda Costa, Porto Editora.

***a(s) página(s) referida(s) é(são) entendida(s) como incluindo uma actividade composta por várias questões**

| SECÇÕES DO MANUAL | Actividades - páginas (número das questões) | Total de actividades | Total de questões |
|--------------------------------|--|----------------------|-------------------|
| Antes de ler | 12 (1, 2, 3, 4); 16 (1.1, 1.2); 21 (1, 1.1, 2), 32 (1, 2, 3); 40 (1, 1.1, 1.2); 45 (1.1, 1.2, 2); 52 (1, 1.1, 1.2, 2); 56 (1, 2); 60 (1, 2); 64/65 (1, 2); 78 (1, 2); 84/85 (1, 1.1, 1.2); 89 (1, 1.1, 2); 92 (1, 1.1); 96 (1, 1.1, 1.2, 2); 108/109 (1, 2); 111 (1); 130 (1.1); 141 (1, 1.1, 1.2); 190 (1, 2); 197 (1, 2); 201 (1); 205 (1, 2); 212 (1, 2) | 24 | 58 |
| Compreender | 13 (1, 1.1, 1.2, 2, 2.1, 2.2.1, 2.2.2, 2.3, 3.1, 3.2, 3.3); 19 (1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3, 4, 5); 24 (1.1, 2, 2.1, 3.1, 4.1, 4.2, 5.1, 6.1, 7a, 7b); 34/35 (1, 1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 3, 3.1, 3.2, 3.2.1, 3.2.2, 3.2.3, 3.2.4, 4.1, 4.2, 4.3, 5, 5.1, 5.2, 5.2.1, 6.1, 6.2); 43/44 (1.1,1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 2.1, 2.2.1, 2.2.2, 2.3.1); 47/48 (1, 1.1, 1.2, 2.1, 2.2.1, 2.2.2, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 4.1,4.2, 4.3, 5.1, 5.2); 54/55 (1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.3.1, 2.3.2, 2.4, 3, 3.1, 3.2, 3.3, 4); 58 (1, 1a, 1b, 2.1, 3a, 3b, 3c, 3d, 3e, 3f, 4, 5); 62 (1, 2, 3.1, 3.2a, 3.3b); 66/67 (1, 1.1, 1.2, 2, 3, 4, 4.1, 4.2, 4.3, 5, 6); 80 (1, 2, 2.1, 3, 4, 5); 90/91 (1, 1.1, 1.2, 1.3.1, 1.3.2, 1.4.1, 1.4.2, 1.5); 94/95 (1, 2.1, 2.2); 97/98 (1.1, 2.1, 3.1, 3.2, 4, 5.1, 5.2); 108 (1.1, 1.2, 2.1); 112 (1.1, 2, 3, 4, 5, 6); 113 (1, 2a., 2b., 2c., 3, 4, 5.1, 5.2); 114/115 (1, 2, 3, 4.1, 5, 5.1, 5.2); 117 (1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 2.2.1, 3.1, 3.2, 3.3, 4.1); 118 (1.1, 1.1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4.1, 2.4.2); 121 (1.1, 1.2, 1.3.1, 1.3.2, 1.3.3); 123 (1.1, 1.2, 2.1, 3.1, 3.2, 3.3, 4, 5); 125 (1.1, 1.2, 2, 2.1, 2.1.1, 2.2, 3, 3.1, 3.2, 3.3.1, 4.1, 5.1); 126/127 (1, 2, 3.1, 3.1.3, 4.1, 4.2, 5.1, 5.2, 6, 7.1); 129 (1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5); 131 (1, 2, 2.1, 2.2, 2.3, 3, 3.1, 3.2, 3.3); 142 (1, 2.1, 2.2, 3.1, 4, 5); 146 (1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5.1, 3.1, 3.2.1, 3.2.2, 3.2.2.1, 3.3.1, 3.3.2, 3.3.3); 148 (1, 2, 2.1, 2.2, 2.3.1, 2.3.2, 3); 149 (1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1, 4); 151 (1, 2, 3, 4.1, 4.2, 4.3a, 4.3b, 5, 6); 152 (1, 2, 3, 4, 5, 6); 155/156 (1.1, 2.1, 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 3.1, 3.1.1, 3.2.2, 3.3, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 5); 159 (1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3); 161 (1, 2.1, 2.2, 3, 4, 4.1, 4.2); 189 (1.1, 1.2, 2.1, 2.2.1, 2.3, 3.1, 3.2); 191 (1.1, 1.2, 2.1, 2.2); 193 (1.1, 1.2, 2.1, 3.1, 4); 196 (1.1,1.2); 199 (1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3, 4.1, 4.2, 5.1); 203 (1, 2.1, 2.2.1, 3.1, 3.2, 3.3.1, 3.3.2, 3.4.1, 3.4.2, 3.4.3, 4, 4.1, 4.2.1, 4.3.1, 4.3.2); 209 (1, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 4.1, 4.2, 5.1, 5.2, 5.3); 217/218 (1, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 4.1, 4.2, 4.3.1, 4.3.2, 4.3.3, 4.4.1, 4.5.1, 4.5.2, 5.1, 5.2, 6, 7, 8) | 43 | 390 |
| Oralidade | 15 (1, 2); 26 (1.1, 1.2); 44 (1, 1.1, 1.2); 48/49 (1, 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3); 55 (1, 1.1, 1.2); 82 (1.1, 1.1.1, 1.2, 1.2.1, 1.2.2); 95 (1, 1a., 1b.); 110 (1) | 8 | 31 |
| Funcionamento da língua | 14 (1.1, 1.2, 2, 2.1, 3, 4, 4.1, 4.2); 19 (1, 1.1, 2, 3, 4, 4.1, 5, 5.1, 5.2, 6, 6.1, 7, 8.1, 8.2, 8.3); 24 (1.1, 1.2, 2.1, 3.1, 3.2, 4, 4.1, 4.2, 4.3); 36/37 (1, 1.1, 2, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5); 49/50 (1, 1.1, 1.2, 1.3, 1.4.1, 2); 59 (1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.2.1, 2.3.1, 3.1, 3.2); 62 (1, 1.1, 2); 80/81 (1.1, 2.1, 3, 3.1, 3.2, 3.3, 4, 4.1.1, 4.1.2, 4.2); 91 (1.1, 2.1, 2.1.1, 3, 3.1, 3.2.1, 3.2.2); 98/99 (1, 2.1, 3.1, 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3); 146 (1, 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6.1); 192 (1.1, 1.2, 2, 2.1, 2.2, 2.3, 3, 3.1, 3.2); 200 (1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 3.1, 3.2, 4.1, 5.1, 5.2); 204 (1, 1.1, | 15 | 117 |

| | | | |
|---|---|----|----|
| | 1.2, 2.1.1); 210 (1, 1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 2.3) | | |
| Oficina da escrita (actividades de escrita) | 14 (1); 26 (1); 39 (1.2); 44 (1); 50/51 (1, 2, 3, 4, 5); 63 (1); 68/69 (1.5, 2.1); 83 (1); 85/86 (2, 3.2); 90 (1); 95 (1.2, 2.1); 99 (1, 2.1, 3.1); 119 (1); 125 (1.1); 143 (1.1, 1.2); 189 (1.1); 192/193 (1.2, 2, 3); 195 (1, 2a, 2b); 204 (1, 2); 210 (1.1); 218 (1, 2) | 21 | 37 |
| Oficina da escrita (outras actividades não de escrita) | 39 (1.1), 68/69 (1, 1.1, 1.2, 1.3, 1.3.1, 1.4, 2); 85/86 (1, 3.1) | 3 | 10 |
| Comentar | 15 (1, 1.1, 1.2); 35/36 (1, 1.1, 1.1.1, 1.2, 1.3, 2, 3, 4); 81 (1, 1.1); 86 (1.1); 121 (1); 211 (1, 1.1) | 6 | 17 |
| Comparar | 67 (1); 123 (1) | 2 | 2 |
| Outras (actividades de escrita) | 63 (2.1)*; 88 (2.1)**; 111 (1.1)***; 115 (4.2)**; 129 (1)* | 5 | 5 |
| Actuar, | 37 (A1, 2.1, 2.2); 38 (B1, 1.1, 1.2, 1.3); 69 (1); 142 (1); 152 (1), 156/157 (1.1, 2.1, 2.2); 159 (1); 193 (1, 1.1) | 8 | 16 |

*actividade de escrita inserida Na secção **Funcionamento da língua**

actividade de escrita inserida na secção **Comentar

***actividade de escrita inserida na secção **Antes de ler**

****actividade de escrita inserida na secção **Compreender**

| FICHAS FORMATIVAS | Actividades - páginas (número das questões) | Total de actividades | Total de questões |
|--------------------------------|---|----------------------|-------------------|
| Leitura | 71 (1, 2, 3a, 3b,3c, 3d, 3e); 101 (1, 1.1, 1.2, 2, 2.1, 2.2, 2.3a, 2.3b, 3); 132 (1.1, 1.2, 1.3.1,1.3.2,1.4, 1.4.1,1.4.2, 1.5, 2); 179 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 6.1, 6.2, 6.3, 7, 8.1); 220 (1, 2, 3, 4.1, 5, 6, 6.1, 7.1, 8 | 5 | 45 |
| Funcionamento da língua | 71 (1.1, 2.1, 3.1, 4.1, 5.1, 5.2); 101 (1, 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3, 4a, 4b); 132 (1.1a, 1.1b, 1.1c) | 3 | 17 |
| Escrita | 72 (1, 2); 102 (A, B); 133 (1); 179 (1); 221 (A, B); | 5 | 8 |

| CADERNO DE ACTIVIDADES | Actividades - páginas (número das questões) | Total de actividades | Total de questões |
|--|---|----------------------|-------------------|
| Exercícios de funcionamento da língua | 4/5/6/7/8 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20); 9/10/11/12/13/14/15 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 15.1, 16, 16.1, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31); 16/17/18/19/20/21/22 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 12.1, 12.2, 13, 14, 15,16, 17, 18, 19, 20, 20.1, 21, 21.1, 22, 23, 24a, 24b, 25, 26, 27, 27.1, 28a, 28b, 29); 23/24/25/26/27/28/29/30 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 8.1, 9a, 9b, 9c, 9d, 9e, 9f, 9g, 10a, 10b, 10c, 1a, 11b, 11c, 11d, 12.1, 13a, 13b, 13c, 14.1a, 14.1b, 14.1c, 14.1d, 14.1e, 14.1f, 15a, 15b, 15c, 15d, 15e, 15f, 15g, 15.1, 16, 16.1, 17a, 17b, 17.1, 18.1, 19, 20, 21, 21.1, 22a, 22b, 22c, 22d, 22e, 22f, 22g, 22.1, 23, 24, 24.1, 25, 26, 27, 28, 29, 30); 31/32/33/34 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 7.1, 8, 8.1, 9, 10, 11, 12, 13, 13.1, | 6 | 220 |

| | | | |
|------------------------------|--|---|----|
| | 14, 15a, 15b, 15c, 15d, 15e, 16.1, 16.2, 16.3, 17, 17.1, 18, 18.1, 18.2, 18.3, 18.4); 35/36 (1, 2, 3, 4a, 4b, 4c, 4d, 4e, 4f, 4g, 4h, 4i, 5a, 5b, 5c, 5d, 5e, 6a, 6b, 6c, 6d, 6e, 6f, 7a, 7b, 7c, 7d, 7e, 7f, 7g, 7h) | | |
| Exercícios de Escrita | 38 (2); 42/43/45/46/48/49 (3.5.1, 3.6.1, 4, 5, 6.1.6, 6.3.1, 7, 8.2.1, 9, 10, 11, 12, 13.1); 50/51/52 (3, 4, 5, 7.1); 66 (3.1, 4, 5, 6) | 4 | 22 |
| Outras | 38 (1.1.1, 1.2, 1.4); 42/44/45/46/47/48/49 (3.1, 3.2, 3.3.1, 3.4, 3.5, 3.6, 6.1, 6.1.1, 6.1.2, 6.1.3, 6.1.4, 6.1.5, 6.2, 6.2.1, 8, 8.1.1, 13); 50/51/53 (1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 6, 6.1, 6.2, 6.3, 8.1, 8.2a, 8.2, 8.2c, 8.2d, 8.3a, 8.3b, 8.3c, 8.3d, 8.3e, 8.3f, 8.4, 9, 10, 10.1, 10.2, 11, 11.1, 11.2); 55/56/57 (1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2, 3.1, 3.2, 4, 5.1a, 5.1b, 5.1c, 5.1d, 6.1, 6.2); 58/59/60/61 (1, 1.1, 1.2, 1.3, 2, 3, 4); 62/63/64/65 (1, 1.1, 2, 2.1, 3) | 6 | 74 |

| | | % |
|------------------------------|------|------|
| Outras atividades | 129 | 78,7 |
| Atividades de escrita | 35 | 21,3 |
| Outras questões | 997 | 93,3 |
| Questões de escrita | 72 | 6,7 |
| Total de atividades | 164 | |
| Total de questões | 1069 | |

Anexo III: Grelha – Total de actividades e questões - Manual C

MANUAL C: *Das Palavras Aos Actos* - de Ana Maria Cardoso, Célia Fonseca, Maria José Peixoto e Maria Manuela Seufert, Edições Asa.

*a(s) página(s) referida(s) é(são) entendida(s) como incluindo uma actividade composta por várias questões

| SECÇÕES DO MANUAL | Actividades - páginas (número das questões) | Total de actividades | Total de questões |
|----------------------|---|----------------------|-------------------|
| Ouvir / Falar | 16 (A-1, 1.1, 2, 3, 4, 4.1, 4.2); 17 (A-1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 3, 4); 28 (A-1, 2, B-1, 2, C-1, 2); 37 (1, 2, 3); 46 (A-1, 2, 3, 4); 47 (A-1.1, 1.2, 1.3, 2); 56 (A-1, 2, B-1); 60/61 (A-1, B-1, 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2, C-1); 66 (A-1, 2); 74 (A-1); 76 (A-1) 80 (A-1, 2); 84 (1, 2, 3, 4); 104 (A-1, 2); 108/109 (A-1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 2, B-1, 2); 112 (A-1, 2, 3); 118 (A-0, B-1, 2, 3, 4, 5, 6); 122/123 (A-1, B-1); 129 (A-1, 2, 3); 137 (A-1, 2); 156/157 (A-1, 2, 3, 4, 5, 6, B-1, 2, 3, 4, C-1, 2, 3) 164 (A-1, 2, 3, B-1); 176 (A-1, 2, B-1, 2); 184 (A-1, 2); 199 (A-1, 2, 3, 4); 218 (A-1, 2.1, 2.2, 3, 4, B-1, 2); 219 (A-1); 222 (A-1, 1.1, 1.2, 1.3, 2a, 2b, 2c, 2d, 2e, 2f, B-1, 2, 3a, 3b, 3c, 3d, C-1); 235 (A-1); 280 (A-1, 2, 3, 4, 5); 281 (A-1, 2, 3, 4) 287 (A-1, B-1); 293 (A-1.1, 1.2, 2, 3, B-1, 2); 301 (A-1); 307 (A-1); 307 (A-1, 2, 3); | 36 | 155 |
| Ler | 17 (A-1, 2, 2.1, 2.2, 3); 24 (1.1, 1.2, 2.1a, 2.1b, 2.1c, 2.1d); 25 (A-1, 2, 3, 4, B-1, 2.1, 2.2, 3, 3.1, 4, C-1); 30 (1, 1.1, 1.2, 2, 3); 31 (A-1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, B-1, 2, C-1, 2, D-1, 2, E-1, 2, 3, F-1); 34 (1, 1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2); 35 (A-1, 2, 3, B-1, 2, C-1, 2.1, 2.2, 2.3, 3, 4, 5, D-1); 47 (A-1, 2, 3.1, 3.2, 3.3, 4); 48 (1.1, 1.2, 2.1, 2.2); 49/50 (A-1, B-1, 2, 3, 4, C-1a, 1b, 1c, D-1, E-1, 2); 53 (A-1, 2); 58 (1, 2, 3, 4); 59 (A-1, 2, B-1, 2, 3, C-1a, 1b, 1c, 1d, D-1, 2); 64 (1.1, 1.2, 2.1a, 2.1b, 2.1c, 2.2a, 2.2b, 2.2c, 2.2d, 2.2e); 65 (A-1, 2, 3, B-1, 2, 3, C-1, 2, 3, 4, D-1, 2, E-1, 2, F-1.1, 1.2, 1.3, 1.4, G-1, 2); 70 (1.1, 1.2, 1.3); 71 (A-1, 2, 3, 4, B-1, 2.1, 2.2, C-1, 2, D-1, 2, 3, E-1); 74 (1, 2); 75 (1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3, 3.1, 3.2); 76/77 (1, 2, 3, A-I, II, III, IV); 77 (A-1, 2, 3.1, 3.2, 4, B-1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 1f, 1g, 1h); 76 (A-1, 2.1, 2.2, 3, B-1, C-1); 80 (1.1, 1.2, 2, 3); 80/81 (A-I, II, III, IV, V, VI); 81 (A-1, 2, 3, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5); 82 (1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3, 4); 82 (A-1, 2, B-1, 2, 3, 4.1, 4.2, 4.3, 5); 84 (A-1, 2); 86 (1, 2, 3); 87 (A-1, B-1.1, 1.2, 1.3, 1.4) 104 (A-1, 2, 3, 4, 5, 6, B-1, 2, 3, 4, 5, 6, C-1); 106 (1, 2, 3, 4, 5, 6); 107 (A-1, 2, B-1, 2, C-1, 2, D-1, 2); 114 (1, 2, 2.1, 2.3a, 2.3b, 2.3c, 2.4); 115 (A-1, B-1, 2, C-1, 2, 3, D-1.1, 1.2, 1.3, 1.4); 120 (1.1, 1.2, 1.3, 1.4); 121 (A-1, 2, B-1, 2, C-1, 2, D-1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 3); 124 (1, 1.1, 1.2, 1.3a, 1.3b); 125 (A-1, 2, 3, B-1, C-1, 2, 3, D-1, 2, 3, E-1, 2, F-1, 2, 3, 4, G-1.1, 1.2, 1.3); 129 (A-1.1, 1.2, 1.3, 2); 130 (1, 1.1, 1.2, 2, 3, 4); 131 (A-1, 2, 3, B-1, 2, C-1, 2, 3, D-1.1, 1.2, 1.3); 134 (1, 2, 3, 4); 135 (A-1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 2, 2.1, 3); 138 (1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4); 139 (A-1,2); 158 (A-1,2,3); 159 (A-1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, B-1, C-1); 160/161 (1, 1.1, 1.2, 1.3, 1.4); 160 (A-1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 1f, B-1, 2, C-1, D-1); 165 (A-1.1, 1.2, 1.3); 166 (1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 1f, 1g, 1h, 1j, 2, 3, 4); 167 (A-1, 2, B-1, 2, 3, C-1); 168 (1, 1.1, 1.2, 2); 169 (A-1, 2, 3, B-1, 2, C-1, 2, 3, 4, 5, 6.1); 170 (1.1, 2, 2.1, 3); 171 (A-1, 2, 3.1, 3.2, B-1, 2, 3, 4, 5, C-1, 2, 3, D-1, 2, 3, E-1, 2, 3, F-1, 2, 3); 174 (1, 1.1); 175 (A-1, 2, 3, 4, B-1, 2, 3, C-1, 2, 3, 4, D-1, E-1, 2, 3); 178 (1, 1.1, 1.2, 2, 3); 179 (A-1, 2, 3, 4, B-1,2, C-1, 2, 3, 4, 5); 182 (1, 1.1, 2, 3); 183 (A-1, 2, B-1, 2,C-1,2, D-a, b, c, 1, E-1.1, 1.2); 184 (1, 2); 185 (A-1, B-1, C-1); 186/187 (I, II); 187 (A-1, 2); 188a195 (1, | 101 | 783 |

| | | | |
|--|---|----|-----|
| | 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16); 196/197 (A-0, 1, 2, 3); 219 (A-1, 2, 3, 4); 220 (1, 2, 3); 221 (A-1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, B-1, 2, 3, 4, 5, 6, C-1); 223 (A-1, 2); 224 (1, 2, 3); 224 (A-1, 2, 3, 4, 5); 225 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.1, 7.2) 228 (1, 2.1, 2.2, 2.3, 3); 228 (A-1, 2, 3); 230 (1, 2.1, 2.2, 3); 230 (A-1, 2.1, 2.2, 3, 4, 5, 6); 231 (A-1, 2, B-1, 2, 3, 4, 5); 232 (1.1, 1.2, 2, 3, 3.1); 232 (A-1, B-1, 2, 3, 4); 234 (1, 1.1, 1.2, 1.3, 2); 234 (A-1, B-1, 2, 3, C-1, 2, D-1, 2); 238 (1, 1.1, 2, 3); 238 (A-1, 2, 3, B-1, 2, 3, 4, 5); 239 (A-1, 2, 3, 4, 5, 6, B-1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 2, C-1, 2); 240 (1, 1.1, 1.2, 1.3); 240 (A-1, 2, 3, 4, 5, 6, B-1); 281 (A-1, 2, 3, 4, 5, 6); 282 (1, 2, 3, 3.1); 286/287 (A-1, 2, 3, 4.1, 5, 6.1, B-1, 2, 3, 4, C-1, 2, 3, 4, D-1, 2); 290 (1.1, 2, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4); 292 (A-1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, B-1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3, 4, 5, 6, 7, C-1, 2, 3.1, 3.2, 4, 5); 296 (1, 1.1, 1.2, 2, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4); 299/300 (A-1, 2, 3, B-1, 2, 3, 4, B-1, C-1, 2, D-1.1, 1.2, 2a, 2b, 2c, 2d, 2e, E-1, 2, 3); 302 (1, 2, 2.1, 2.2, 3, 4); 304 (A-1, 2, 3, B-1, C-1, 2.1, 2.2, D-1, 2, E-1, 2, 3); 308 (1, 1.1, 2); 309 (A-1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.1, 8.2, 8.3, 9, 10, B-1, 2, 3, C-a, b, c, d, e, f, D-1) | | |
| Práticas da língua | 18/19/20/21/22/23 (A-1, 1.1, 1.2, 2, B-1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 3, 3.1, 3.2, C-1, 2, 3.1, 3.2, 3.3, D-1.1, 1.2, 2, 3, 4, 4.1, 4.2, 4.3, E-1, 2, F-1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 1f, 1g, 1h, 1i, 1j, 1k, 2a, 2b, 2c, 2d, 2e, 2f, 2g, 2h, G-1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 1f, 1g, 1h, 1i, 2a, 2b, 2c, 2d, 2e, 2f, 2.1, 2.2, 3a, 3b, 3c, 3d, 3e, 4, 5.1a, 5.1b, 5.1c, 5.1d, 5.1e, 5.1f, 5.1g, 5.1h, 6a, 6b, 7); 27 (A-a, b, c, d, e, 1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 2, B-1); 32/33 (A-1, B-1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 1f, 2, C-1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 2); 36/37 (A-1, 2, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 4, B-1, 2.1, 2.2, C-1, D-a, b, c, 1); 50/51 (A-1, 2, B-1, 2); 72/73 (A-1, 2, B-1, C-1, 2.1, 2.2, 2.3, D-1, 2, E-1, F-1); 83 (A-1, 2, 3, 4, B-1.1, 1.2, 1.3); 113 (A-1, 2, 3a, 3b, 3c, 3d); 116 (A-1, 2, 3, 4, B-1, 2a, 2b, 2c, 2d, 2e, 3.1, 3.2); 136/137 (A-1, 2, 3, B-1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 1f, C-1); 177 (A-1, 2, B-1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 1f); 233 (A-1, 2, B-1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 1f, 2, 3); 289 (A-1, 2, 3, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 5); 300 (A-1); 306 (A-1, B-1, 2, 3, C-1, 2, D-1, 2, 3, E-a, b, 1) | 15 | 211 |
| Reflectir sobre a língua | 18 (1); 54 (A-1, 2, 3); 62 (A-1, 2, 3, B-1, 2, 3, 4, C-1a, 1b, 1c, 1d, 2); 68 (A-1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.3, B-1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, C-1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 2); 110 (A-1, 2, 3, 4, B-1a, 1b, C-1a, 1b, 1c, 1d, 2); 126 (A-1, 2, B-1, 2, C-1a, 1b, 1c, 1d, D-1, 2, 3, 4, E-1a, 1b, 1c, 1d, 2); 132 (A-1, 2.1, 2.2, 2.3, B-1, C-1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, D-1); 162 (A-1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, B-1, C-1.1, 1.2, 2); 172 (A-1, 2, 3, 4, B-1, 2, C-1, 2); 180 (A-1.2, B-1, 2, C-a, b, c, d, e, f, 1, 2, 3); 226 (A-1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, B-1, 2); 236 (B-2) 242 (A-1, 2, B-a, b, c, 1, C-1); 294 (A-1.1, 1.2, 2, 3.1, 3.2, 4, 5, 5.1, B-1, C-1) | 14 | 149 |
| Escrever | 26 (A-1, B-1, C-1, C-2); 29 (A-1, B-1, C-1); 33 (A-1); 47 (A-1); 51/52 (A-1, 2) 53 (A-1, 2); 57 (A-1, B-1, C-1); 67 (A-1, B-1, 2, C-1); 73 (A-1, B-1, C-1); 75 (A-1) 83 (A-1, B1, C-1); 104 (A-1, 2, B-1); 109 (A-1); 112 (A-1, 2); 118 (A-1, B-1, C-1) 123 (A-1); 129 (A-1); 137 (A-1, 2); 139 (A-1); 157 (A-1a, 1b); 158 (A-1); 161 (A-1, B-1, C-1); 165 (A-1, B-1); 167 (A-1); 169 (A-1, B-1, C-1); 175 (A-1); 177 (A-1, B-1); 179 (A-1, 2); 184 (A-1); 198 (A-1, B-1); 199 (A-1, 2); 219 (A-1, 2, B-1, 2); 221 (A-1, 2); 229 (A-1, B-1, 2, 3, C-1, 2); 233 (A-1, 2); 235 (A-1, B-1, C-1); 241 (A-1, 2, 3, B-1); 281 (A-1, 2); 288 (A-1, B-1, C-1, 2); 293 (A-1, B-1); 301 (A-1, B-1); 305 (A-1, B-1, C-1, D-1); 307 (A-1) | 43 | 97 |
| Outras (actividades de escrita) | 113 (A-4)*; 236 (A-1, 2, 3, 4, 5, C-1)**; 244 (•, •)*** | 3 | 9 |

*atividade de escrita inserida nas **Práticas da Língua**

atividade de escrita inserida em **Refletir sobre a Língua

***atividade de escrita inserida na **Oficina do Texto Poético (Abordagem final: dois últimos pontos)**

| FICHAS FORMATIVAS | Actividades - páginas (número das questões) | Total de actividades | Total de questões |
|--------------------------------|---|----------------------|-------------------|
| Leitura | 101 (I-1.1,1.2, 1.3, 1.4, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4); 214 (II-1, 2, 3, 4, 5.1, 5.2, 6); 276/277 (I-1.1, 1.2, 1.3, 1.4, II-1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 3, 4); 321 (IA-1.1, 1.2, 2, 3.1, 3.2, 4.1, 4.2, 5.1, 6, 6.1, 6.2, 7, B-1, 1.1, 1.2, 1.3, 2) | 4 | 43 |
| Funcionamento da língua | 101 (II-1.1, 1.2, 1.3, 2.1a, 2.1b, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4); 215 (I-1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4); 277 (1a, 1b, 2, 3a, 3b, 4) | 3 | 22 |
| Escrita | 101 (III-1); 215 (III); 277 (IV); 321 (II) | 4 | 4 |

| CADERNO DO ALUNO | Actividades - páginas (número das questões) | Total de actividades | Total de questões |
|--|--|----------------------|-------------------|
| Outras Práticas da Língua <u>(funcionamento da Língua)</u> | 6/7 (1a, 1b, 1c, 1d, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4); 8/9 (1.1, 2, 3, 4.1, 5.1, 5.2, 5.3); 10/11/12 (1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.1, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 5); 13 (1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5); 14 (1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6); 15/16 (1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.4.1, 1.4.2, 1.4.3, 2.1, 2.2a, 2.2b, 2.2c, 3.1, 3.2, 3.3, 4.1, 4.2, 4.3, 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 6.1, 6.2, 6.3, 6.4); 17 (1.1, 1.2, 1.3, 1.4a, 1.4b, 1.4c, 1.5, 2.1, 2.2, 2.3a, 2.3b, 2.3c, 2.3d, 2.4); 18 (1.1); 19 (1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5); 19/20 (1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3.10); 20 (1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 2, 3); 21 (1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8); 21 (1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8); 22 (1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3.10, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8); 23 (1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 5); 24 (1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 2.1a, 2.1b, 2.2a, 2.2b, 2.2c, 2.2d, 2.3a, 2.3b, 2.3c, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6); 25 (1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6); 26 (1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 4); 27/28 (1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 5.1, 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 6.1, 6.2, 7.1, 8.1, 8.2, 9.1, 9.2, 9.3, 10.1, 10.2, 10.3, 10.4, 10.5, 10.6); 29/30 (1a, 1b, 1c, 1d, 2.1, 2.2, 2.3, 3a, 3b, 3c, 3d); 31 (1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.12, 5); 32 (1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10, 2.11, 2.12, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3.10, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4); 33 (1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4); 35/36 (1a, 1b, 1c, 1d, 2, 3.1); 37/38 (1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 3, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, | 27 | 554 |

| | | | |
|------------------------------|--|---|----|
| | 4.5, 4.6, 4.7, 4.8,4.9, 4.10, 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.8, 5.9, 6); 39 (1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 2); 40/41 (1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 4.1, 4.2, 4.3) | | |
| Exercícios de Escrita | 11(4); 33/34 (1.1, 1.3, 1.4, 3, 4, 5, 6, 7); 39 (3.1, 3.2, 3.3, 3.4) | 3 | 13 |
| Outras | | 0 | 0 |

| | | | |
|--|------------------------------|------|------|
| | | | % |
| | Outras atividades | 200 | 79,1 |
| | Atividades de escrita | 53 | 20,9 |
| | Outras questões | 1917 | 94,0 |
| | Questões de escrita | 123 | 6,0 |
| | Total de atividades | 253 | |
| | Total de questões | 2040 | |

Anexo IV: Grelha – Total de actividades e questões – Manual D

MANUAL D: *Página Seguinte* - de Filomena Martins Alves, Graça Bernardino Moura, Texto Editores.

*a(s) página(s) referida(s) é(são) entendida(s) como incluindo uma actividade composta por várias questões

| Teste diagnóstico | Actividades - páginas (número das questões) | Total de actividades | Total de questões |
|-------------------------|--|----------------------|-------------------|
| Leitura | 25/26(A-1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, B-a, b, c, d, e, f, g); 27(1, 2, 3, 4); 29(1, 2a, 2b, 2c, 2d, 3.1, 4a, 4b, 4c, 4d, 5a, 5b, 5c, 5d, 6.1) | 3 | 33 |
| Funcionamento da língua | 22(I-1, 2); 22/23/24(II-1, 2, 3, 4, 5, 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6, 6.7, 6.8, 6.9, 6.10, 6.11) | 2 | 18 |
| Escrita | 29(0) | 1 | 1 |

| SECÇÕES DO MANUAL | Actividades - páginas (número das questões) | Total de actividades | Total de questões |
|-------------------------------|--|----------------------|-------------------|
| Investigar / Escrever | 32(1, 2, 3); 83(1, 1.1, 2, 3, 4,a, 4b, 4c, 4d, 5, 6); 115(0); 309(0) | 4 | 15 |
| Visita de estudo / Escrever | 214(1) | 1 | 1 |
| Investigar / Falar | 99(0); 322(0) | 2 | 2 |
| Investigar / Organizar | 199(0) | 1 | 1 |
| Investigar / Guardar / Falar | 38(1, 2) | 1 | 2 |
| Investigar / Guardar | 125(0); 174(0); 305(0); 328(0) | 4 | 4 |
| Investigar | 121(0); 186(0); 270(0) | 3 | 3 |
| Investigar / Visita de estudo | 249(1, 2) | 1 | 2 |
| Falar | 32(0); 46(0); 93(0); 114(0); 118(0); 121(0); 133(0); 176(0); 184(0) 211(0); 224(0); 232(1, 2); 245(0); 257(0); 305(0) | 15 | 15 |
| Dizer | 102(0); 181(0); 218(0); 226(0); 230(0); 234(0) | 6 | 6 |
| Paratexto | 328(0) | 1 | 1 |
| Dizer / Falar | 177(1, 2, 3); 188(0); | 2 | 4 |
| Ler / Falar | 328(0) | 1 | 1 |
| Guardar | 32(0); 102(0); 105(0); 110(0); 115(0); 184(0) | 6 | 6 |
| Divulgar / Guardar | 108(1, 2) | 1 | 2 |
| Divulgar | 253(0) | 1 | 1 |
| Registrar / Divulgar | 200(1, 1.1, 1.2, 2) | 1 | 4 |
| Organizar / Divulgar | 224(0); | 1 | 1 |
| Ouvir | 99(0) | 1 | 1 |
| Fotografar / Filmar | 322(1, 2) | 1 | 2 |
| Visita de estudo | 259(0); 306(0); | 2 | 2 |

| | | | |
|--------------------------------|---|----|-----|
| Leitura | <p>33(1.1, 2, 3); 35(1, 1.1, 1.2, 1.3, 2); 36(1, 1.1, 2, 2.1, 3); 43(1, 2, 3, 4, 5a, 5b, 5c, 6, 6.1); 45(1, 1.1, 1.2, 2, 2.1, 3, 4, 5.1, 6.1); 55(1, 2, 3, 4, 4.1); 61/62(1.1.1, 1.2, 1.3, 1.3.1, 1.3.2, 1.3.3, 1.3.4, 1.4, 1.4.1.1, 1.4.1.2, 1.4.1.3, 1.4.2.1, 1.5, 2, 3); 68/69(1, 1.1, 2, 3, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5); 71(1, 2, 3, 4, 5); 85/86(1.1, 1.2, 1.3a, 1.3b, 1.3c, 1.3d, 1.3e, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 4, 5.1, 6, 7, 8); 89(1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 3.3, 4, 5); 92(1, 1.1, 1.2, 2a, 2b, 2c, 3a, 3b, 4, 4.1, 5); 95/96(1, 2, 3, 4, 5); 98(1.1, 1.2, 2.1, 3.1, 3, 4.1); 101(1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 3, 4.1, 4.2, 5.1, 5.2); 104(1.1, 1.2, 1.3); 107(1, 2, 3, 4, 5, 6a, 6b, 6c, 6d, 7); 109/110(1.1, 2, 3.1, 3.2, 4.1, 4.2, 5.1, 5.2); 113(1, 2, 3.1, 3.2, 3.3, 4.1, 4.2); 117(1.1, 1.2, 2, 2.1, 3.1, 4, 5, 5.1); 123/124(1, 1.1, 1.2, 2.1, 2.1.1, 3, 3.3, 3.2, 4, 5, 5.1, 5.2, 6.1, 7); 129(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7); 131(1a, 1b, 1c, 1d, 2, 3, 4, 4.1, 5, 6, 7, 7.1); 133(1.1, 2.1, 3.1, 3.2, 3.3, 4); 135/136(1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.1, 2.2, 3, 3.1, 4, 4.1, 5.1); 147(1, 2.1, 3a, 3b, 3c, 3d, 4, 5.1, 6, 7); 148(1a, 1b, 1c, 1d, 2, 3); 150(1.1, 2, 2.1, 3, 3.1, 4.1, 5, 6, 7); 151(1, 2, 3, 4.1, 4.2, 4.2.1); 152(1, 1.1, 1.1.1, 1.2, 1.2.1, 2, 2.1, 3, 4); 154(1, 2.1, 2.2, 2.2.1, 3a, 3b, 4, 4.1); 155(1, 1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 3, 3.1); 156(1.1, 1.2, 2, 3.1); 158(1.1, 1.1.1, 1.2, 1.3, 2, 2.1, 2.2, 3, 3.1, 3.1.1); 159(1.1, 1.2.1, 1.2.2, 2, 2.1, 2.2, 3, 4); 161/162(1.1.2, 1.3, 1.3.1, 2.1, 2.2, 3.1, 4); 171/172(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10); 174(1, 2a, 2b, 2c, 2d, 2e, 3, 4, 5, 6, 7); 176(1.1, 1.2, 2.1, 3, 4.1, 4.2, 5, 6, 7); 179(1.1, 1.2, 1.3, 2, 3, 3.1, 4, 4.1, 4.2); 184(1, 1.1, 1.2, 2.1, 3.1, 4, 5); 186(1, 2, 3.1, 4.1, 5); 190(1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 1f, 2a, 2b, 2c, 2d, 3.1, 4, 4.1, 5); 192(1, 2); 193(1.1, 2); 194(1, 1.1); 196(1.1, 2a, 2b, 3, 4, 5.1, 5.2, 6.1, 6.2, 7); 199(A-1, 1.1, 2, 3, B-1, 1.1.1.2, 2, 3.1, 3.1.1, 4); 201(1.1, 1.2, 1.1.1, 2.1, 3.1, 4.1, 4.2); 202(1.1, 2.1, 3, 4.1, 5); 203(1a, 1b, 1c, 2.1, 3, 4.1, 4.2, 5); 205(1.1, 1.2, 2, 3, 4a, 4b, 4c, 4d, 5); 208(1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 1f); 207(1.1, 1.2a, 1.2b, 1.2c, 1.2d, 1.2e, 1.2f, 1.2g); 208/209(1.1, 2, 3, 4, 5.1); 212(1, 2, 3, 3.1, 4, 5); 213/214(1.1, 1.2, 2.1, 3.1, 4, 4.1, 4.2); 216(a, b, c, d); 218(1, 2.1, 3, 4, 5.1, 6); 220(1.1, 1.2, 2, 3.1, 4.1); 221/222(1.1, 2.1, 3, 3.1, 4, 5a, 5b); 224(1, 1.1, 2, 2.1); 227(1.1, 1.2, 1.2.1, 2, 3, 3.1); 230(1.1, 2.1, 3, 4, 5, 6, 6.1, 7); 232(1.1, 1.2, 2.1, 3, 4); 234(1, 1.1, 2, 2.1, 3.1, 4); 235(1, 2); 237(0); 247/248(1, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 4.1, 4.2, 5.1, 6, 7.1, 8, 9); 252(1, 1.1, 1.2a, 1.2b, 1.2c, 2, 3.1, 4, 5a, 5b, 5c, 5d, 5e, 6, 7, 7.1a, 7.1b, 8.1, 8.2, 9, 10, 10.1); 255(1.1, 2, 3.1, 3.2, 3.2.1, 4.1, 4.1.1, 5); 264(1, 1.1, 2, 3.1, 4, 5.1, 5.1.1, 6, 7); 266(1, 2, 3, 4, 5, 6.1, 6.2, 6.3, 7.1, 8); 269(1.1, 1.2, 2, 3, 4.1, 4.2, 5.1, 5.2, 6, 6.1); 272(1.1, 1.1.1, 1.2.1, 2.1a, 2.1b, 2.1c, 2.1d, 3, 4, 4.1, 4.1.1, 5); 275(1.1, 1.2, 2.1, 3.1, 3.2, 4, 5.1, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2); 278/279(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9); 291(1, 2); 301/302/ 303(A-1, 1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6.1, 2.6.2, 2.7, 2.8.1, 2.8.2, 2.9, 2.10, 2.11, 2.12, 2.13, 2.14, 2.15, 2.16, 2.17, 2.18, 2.19, 2.20, 2.21, 2.22, 2.23, 2.24, 2.25, B-1, 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, C-1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 3.1, D-1.1, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, E-1a, 1b, 1c, F-1, G-1, 2, H-1, I-1, 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2, 3); 316/317(1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4.1, 3.1, 3.2, 3.3, 1.1, 1.2, 1.3, 1.1, 1.2, 1.3.1, 1.4.1, 2, 1, 1.1, 2, 1, 1.1, 2.1, 3, 3.1, 4.1, 4.2, 4.3, 5, 1, 2); 320/321(1, 1.1, 1.2, 2, 2.1, 3, 4, 5, 5.1, 6.1, 7.1, 8.1, 8.1.1, 9.1, 10.1, 11); 325/326/327(I-1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, II-1, 1.1, 1.2, 1.3, 2, 2.1, 2.1.1, 4, 4.1, 4.2, 4.2.1, 5, 6.1, 6.1.1)</p> | 82 | 741 |
| Funcionamento da Língua | <p>35(1, 2, 3, 4); 36(1, 1.1, 2a, 2b, 3a, 3b, 4a, 4b, 5); 43(1, 2a, 2b, 2c, 2d, 2e, 2f, 3, 4a, 4b, 4.1); 45(1, 2, 2.1, 3, 3.1, 3.2, 3.2.1, 4, 4.1); 55(1, 2, 3, 4.1, 4.2); 62(1.1, 1.1.1, 2, 3a, 3b, 3c, 3d, 3e, 3f, 4); 69(1, 2, 3); 71(1, 2, 3, 4, 5); 86/87(1, 1.1, 2a, 2b, 2c, 2d, 3a, 3b); 90(1, 2.1, 2.2, 3, 4, 4.1, 4.2, 4.2.1, 4.2.2, 5); 92/93(1, 2, 3.1, 3.1.1, 3.2, 4, 5, 5.1); 96(1, 2, 3a, 3b, 3c, 3d, 3e); 99(1.1, 1.2, 2.1); 101(1.1, 2, 2.1, 2.2); 104/105(1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 1f, 1g, 1h, 1i, 1j, 1k, 1l, 1m, 1n, 2, 3a, 3b, 3c, 3d, 3e, 3f, 3g, 4); 107/108(1, 2, 3); 110(1.1, 2, 2.1, 2.1.1, 2.2, 3.1); 113/114(1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 1f, 1g, 1h, 2, 3, 4a, 4b, 4c, 5a, 5b, 5c, 6, 6.1, 7); 117(1.1, 2, 2.1, 3, 4, 4.1, 4.2, 5a, 5b, 5c, 5d, 5.1); 124(1, 2, 3, 3.1, 3.1.1, 4, 4.1, 5, 6); 133(1, 2.1, 2.2); 135(1, 2, 3,</p> | 66 | 489 |

| | | | |
|------------------------------------|--|----|----|
| | 4); 136 (1.1, 1.2, 2.1, 3.1, 3.2, 3.2.1); 147 (1.1, 1.2, 2); 148 (1, 2, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 3.3, 4, 5, 5.1, 5.2); 150 (1.1, 1.2); 151 (1, 2.1a, 2.1b, 2.1c, 2.1d); 151 (1a, 1b, 1c, 2, 3); 155 (1, 2, 3); 156 (1, 1.1); 157 (1, 1.1, 2); 158 (1, 2, 2.1, 3); 160 (1, 2, 2.1, 3, 3.1); 162 (1, 2.1, 2.2, 3, 4.1); 176 (1, 1.1, 2a, 2b, 3, 3.1); 179 (1a, 1b, 1c, 2, 3, 4, 5a, 5b, 5c); 183 (1, 2a, 2b, 2c, 2d, 2e, 2f, 3a, 3b, 3c, 3d, 3e, 4a); 190 (1, 2); 192 (1, 2, 3, 4, 4.1); 194 (1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 2, 2.1); 197 (1, 1.1, 2, 2.1, 3, 3.1, 4a, 4b, 4c, 4d, 4.1); 201 (1, 2, 3); 203 (1, 1.1, 2, 3); 205 (1, 2, 3, 4, 5, 5.1, 6, 6.1, 6.1.1); 209 (1.1, 2, 2.1); 211 (1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 1f, 2, 3); 216 (1, 1.1, 2, 3, 4); 218 (1, 1.1, 2, 2.1); 220 (1.1, 2, 2.1, 3, 4); 222 (1a, 1b, 2a, 2b, 2c, 3, 3.1, 4, 4.1, 5.1); 224 (1a, 1b, 1c, 2); 227 (1, 2, 3); 232 (1, 1.1, 2, 2.1, 2.1.1); 248 (1, 2, 3.1, 4); 253 (1, 1.1, 1.2, 1.3, 1.3.1, 1.4); 255 (1, 2, 2.1, 3.1, 4.1, 4.2); 264 (1, 1.1, 2.1, 2.2, 2.2.1, 3.1, 3.2a, 3.2b, 3.2c); 266/267 (1, 1.1, 2, 3.1, 3.1.1, 4.1); 270 (1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 1f, 2a, 2b, 2c, 3.1, 3.2, 4, 5a, 5b); 273 (1.1a, 1.1b, 1.1c, 1.1d, 2); 275/276 (1.1, 1.1.1, 2.1, 2.2, 2.2.1, 3.1, 3.2, 4); 279 (1, 2, 2.1, 2.2, 3, 3.1); 304/305 (1a, 1b, 1c, 1d, 2, 2.1, 3, 3.1, 3.2, 4, 4.1, 5, 6, 7, 7.1a, 7.1b, 7.1c, 7.1d, 8a, 8b, 8c, 8d, 8e, 8f, 8g, 9a, 9b, 9c, 9d, 10a, 10b, 10c, 10d, 10e, 10f, 10g, 1); 318 (1, 2, 3, 4, 5, 5.1, 5.2, 6, 7.1, 7.2a, 7.2b, 7.2c, 7.2d); 321/322 (1, 1.1, 2, 3a, 3b, 3c, 4a, 4b, 4c, 4d; 5, 6a, 6b, 6c); 327 (1, 1.1, 1.1.1, 2, 2.1, 2.2, 3a, 3b, 4, 4a, 4b, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4); 331 (1.1) | | |
| Escrever | 34 (0); 36 (0); 37 (1, 2); 47 (0); 55 (1, 2); 63 (0); 69 (0); 73 (0); 87 (0); 90 (0); 96 (0); 99 (0); 101 (0); 105 (0); 110 (0); 115 (0); 118 (0); 121 (0); 133 (0); 137 (1, 2); 143 (1.1); 157 (0); 160 (0); 162 (0); 183 (0); 199 (0); 206 (0); 207 (0); 209 (0); 212 (0); 225 (0); 245 (0); 249 (0); 255 (0); 257 (0); 261 (0); 270 (0); 279 (0); 305 (0); 307 (0); 309 (0); 322 (0) | 42 | 45 |
| Escrever Trabalho de Grupo | 47 (0) | 1 | 1 |
| Observar / Escrever | 290 (1.1) | 1 | 1 |
| Aplicar / Escrever | 63/64 (1, 2) | 1 | 2 |
| Ler / Escrever | 102 (0) | 1 | 1 |
| Oficina De Escrita | 79 (1.1, 1.2); 167 (1.1, 1.2); 241 (1, 2); 287 (0); 331 (1.2) | 5 | 8 |
| Visita de estudo / Escrever | 214 (2) | 1 | 1 |
| Investigar / Escrever | 176 (0); 184 (0) | 2 | 2 |

*atividade de Funcionamento da língua inserida na secção Oficina de Escrita

(0)-apenas uma questão não numerada

| FICHAS FORMATIVAS | Actividades - páginas (número das questões) | Total de actividades | Total de questões |
|--------------------------------|---|----------------------|-------------------|
| Leitura | 76 (I-1, 1.1, 1.2, 1.3, 2, 2.1, 2.2, 2.3, 3, 3.1, 3.2); 139/140 (I-1, 1.1, 1.2, 2.1, 2.1.1, 2.2, 3, 4); 165 (I-1.1, 2, 3, 4, 4.1, 5.1, 6, 7, 7.1); 239 (I-1, 1.1, 1.2, 2.1, 3, 3.1, 4, 5); 285 (I-1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 4, 5, 6, 7); 330 (I-1.1, 1.2, 2, 2.1, 3, 3.1, 4, 5.1, 5.1.1, 6, 6.1, 6.2, 6.3, 7) | 6 | 60 |
| Funcionamento da língua | 76 (II-1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 1f, 2, 2.1, 3); 140 (1a, 1b, 1.1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4a, 2.4b, 2.4c, 3); 166 (1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 1f, 1g, 2, 3a, 3b, 3c, | 6 | 58 |

| | | | |
|----------------|--|---|---|
| | 3.1); 239 (1, 2, 3, 4, 5, 6) 285/286 (1, 2, 2.1, 3, 3.1, 4, 4.1, 4.2, 4.3, 5.1); 330 (1, 2, 2.1, 3.1, 4a, 4b, 4c, 4.1a, 4.1b, 4.1c, 4.1d) | | |
| Escrita | 76 (III); 140 (III-A, B); 166 (III-A, B); 239 (III); 286 (III); 330 (III) | 6 | 8 |

| CADERNO DE ACTIVIDADES | Actividades - páginas (número das questões) | Total de actividades | Total de questões |
|--------------------------------|--|----------------------|-------------------|
| Leitura | 4/5 (1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 3, 3.1, 4.1, 4.1.1, 4.2, 5, 6); 7 (1, 2, 3, 4, 5, 6); 9 (1, 2, 2.1, 3, 3.1, 3.2, 4); 11 (1, 2, 3, 4.1, 5, 6, 7); 14 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 7.1, 8); 17/18 (1, 2.1, 2.2, 3, 4, 5, 6.1, 7a, 7b, 7c); 21 (1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.1a, 3.1b, 3.2, 4.1, 5, 6); 23/24 (1, 2, 3.1, 3.2, 3.3, 4, 5); 25/26 (A-1, 2, 3, 4, 4.1, 5, B-1a, 1b, 2); 27 (1, 1.1, 2, 2.1, 3.1, 4.1, 5); 30 (1a, 1b, 2a, 2b, 2c, 2d, 2e, 2f, 2g); 31 (1.1, 2, 2.1, 2.2a, 2.2b, 2.2c, 2.2d, 3, 3.1.1, 3.1.2, 3.2, 3.3, 4, 5); 34/35/36 (1, 2, 2.1, 3.1, 4, 5, 6, 7, 7.1, 8, 8.1, 9, 9.1, 10); 38 (1, 2, 3, 3.1, 4, 5, 6, 7, 8); 41/42 (1.1, 2, 3.1, 3.2, 4.1, 4.1.1, 5.1, 5.2, 6, 7); 44/45 (1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3, 4, 5.1, 6.1, 7); 48 (1, 2, 2.1, 3.1, 4.1, 5, 5.1, 5.2, 6a, 6b, 6c, 7, 7.1, 8a, 8b, 8c); 50 (1, 1.1, 2, 2.1, 2.2, 3.1, 3.1.1, 4.1, 4.2, 5, 6, 6.1, 7) | 18 | 177 |
| Exploração de imagem | 29 (1.1a, 1.1b, 2, 2.1a, 2.1b, 2.1c) | 1 | 6 |
| Funcionamento da língua | 5 (1, 2, 3, 4, 4.1, 5a, 5b, 5c, 5d, 5e, 6); 7 (1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 2, 3, 4a, 4b, 4c, 4d, 4e, 4f); 9/10 (1, 1.1, 1.2, 2a, 2b, 2c, 2d, 2e, 3a, 3b, 3c, 3d, 3e, 3f, 3.1a, 3.1b, 3.1c, 3.1d, 4.1a, 4.1b, 4.1c, 4.1d, 4.2a, 4.2b, 4.2c); 12 (1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 2, 3.1, 3.2, 4, 5.1, 6.1, 7.1, 7.2); 14 (1, 2a, 2b, 2c, 2d, 3, 4a, 4b); 18/19 (1a, 1b, 1c, 1d, 2.1, 2.2, 2.3, 3, 4.1, 4.2, 4.3, 5, 5.1, 6); 21/22 (1, 2, 2.1, 3a, 3b, 3c, 4a, 4b, 4c, 4.1, 5a, 5b, 5c, 6, 7); 24 (1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 1f, 2, 3, 4, 4.1, 5a, 5b, 6, 7a, 7b, 7c, 7d, 7.1a, 7.1b, 7.1c, 7.1d, 7.2); 26 (1.1, 2, 2.1, 3, 3.1, 4a, 4b, 4c, 4d, 4e, 5a, 5b, 5c, 5d); 28 (1.1, 2, 2.1, 3, 3.1, 4a, 4b, 4c, 5); 32 (1, 1.1, 2, 3a, 3b, 3c, 3d, 3e, 4.1, 5, 5.1a, 5.1b, 5.1c); 36/37 (1.1, 1.2, 2, 3, 4.1, 5, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2, 8, 8.1, 8.2, 9); 39 (1, 1.1, 1.2, 2.1, 2.1.1, 3a, 3b, 4, 4.1, 4.2, 5, 5.1); 42 (1, 1.1, 2, 2.1, 3, 3.1a, 3.1b, 4a, 4b, 4c, 5a, 5b, 5c, 5d); 45 (1a, 1b, 1c, 2, 3, 4.1, 5a, 5b, 5c, 5.1, 6.1a, 6.1b, 6.1c, 6.2a, 6.2b, 6.2c, 6.2d); 49 (1.1, 2, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1, 3.2, 4, 4.1, 5a, 5b, 6a, 6b, 6c, 6d); 51 (1.1, 1.2, 2, 2.1, 3.1, 3.2, 3.3, 4, 5a, 5b, 5c, 6a, 6b, 6c, 6d) | 17 | 244 |
| Expressão Escrita | 5 (0); 7 (0); 12 (1.1, 2); 14 (0); 19 (0); 22 (0); 24 (0); 26 (0); 28 (0); 30 (0); 32 (0); 37 (A,B); 39 (0); 43 (0); 49 (0); 51 (0) | 16 | 18 |

| | | |
|-------------------------------|------|------|
| Outras actividades | 257 | 76,9 |
| Actividades de escrita | 77 | 23,1 |
| Outras questões | 1902 | 95,6 |
| Questões de escrita | 88 | 4,4 |
| Total de actividades | 334 | |
| Total de questões | 1990 | |