



ID 33

O Estudo dos Tipos Textuais numa Abordagem Interdisciplinar no Ensino Básico

Susana Oliveira¹, Rui Ramos²

¹Universidade do Minho, susanasoliveira08@gmail.com

²Instituto de Educação / Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, r Ramos@ie.uminho.pt

Resumo

O presente estudo apresenta resultados parcelares de uma prática de ensino supervisionada no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvido na Universidade do Minho e numa escola cooperante, com uma turma do 5.º ano de escolaridade. No total, a intervenção pedagógica decorreu ao longo de 14 sessões, todas com a duração de 90 minutos.

Através deste projeto de intervenção pedagógica, que adotou a metodologia de investigação-ação, propôs-se que fosse desenvolvida uma aprendizagem da língua centrada nos tipos textuais, explorando as características prototípicas de textos narrativos e dialogais. Foi conferido papel central à língua portuguesa, mas as atividades promotoras de competências neste âmbito desenvolveram-se em articulação íntima com aquelas a desenvolver em outros âmbitos, de uma forma interdisciplinar, nomeadamente com as componentes do currículo *História e Geografia de Portugal, Cidadania e Desenvolvimento* e *TIC*.

Pretendeu-se identificar estratégias de ação pedagógica bem-sucedida no processo de desenvolvimento dos alunos no que concerne às competências de escrita, analisando-se a aprendizagem através de práticas integradoras melhora a sua competência neste domínio.

Os dados obtidos da análise ao teste de diagnóstico (*a priori*) e da análise ao teste de avaliação/metacognição (*a posteriori*) revelaram que as estratégias de ação pedagógica foram adequadas, proporcionando um incremento das competências dos alunos em relação à estrutura dos tipos textuais, assim como ao controlo do processo de escrita.

Palavras-chave: Ensino Básico; Interdisciplinaridade; Processo de escrita; Tipologias textuais.

The Study of Textual Types in an Interdisciplinary Approach in Basic Education

Abstract

This study presents partial results of a supervised teaching practice within the scope of the Master's in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Teaching Portuguese Language and History



and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, developed in the University of Minho and a cooperating school, with a 5th grade class. In total, the pedagogical intervention took place over 14 sessions, all lasting 90 minutes.

Through this pedagogical intervention project, which adopted the action research methodology, it was proposed to develop language learning centered on textual types, exploring the prototypical characteristics of narrative and dialogal texts. The Portuguese language was given a central role, but the activities promoting skills in this area were developed in close articulation with those to be developed by other areas, in an interdisciplinary way, namely with the components of the curriculum of *History and Geography of Portugal, Citizenship and Development and ICT*.

It was intended to identify strategies for successful pedagogical action in the process of developing students with regard to writing skills, analyzing whether learning through integrative practices improves their competence in this scope.

The data obtained from the analysis of the diagnostic test (*a priori*) and the analysis of the evaluation/metacognition test (*a posteriori*) revealed that the pedagogical action strategies were adequate, providing an increase in the students' competences in relation to the structure of the textual types, as well as controlling the writing process.

Keywords: Basic education; Interdisciplinarity; Textual typologies; Writing process.

1. Introdução

No presente estudo reflete-se sobre as estratégias usadas durante uma prática de ensino supervisionada no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvido na Universidade do Minho e numa escola cooperante. Foi reconhecida a centralidade do estudo da língua portuguesa, ainda que as atividades tenham visado a integração curricular, com o objetivo de promover o domínio de tipos textuais e do processo de escrita. Do ponto de vista analítico, foi dada especial atenção às estratégias utilizadas pelos alunos para a construção textual.

As *Aprendizagens Essenciais de Português* para o 5.º ano referem que “assumir o português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico.” (Ministério da Educação, 2018, p. 1). No domínio da escrita, “é esperado que, no final do 2.º ciclo, os alunos tenham atingido o domínio de processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetos comunicativos, com organização discursiva adequada, diversidade e propriedade vocabular” (Ministério da Educação, 2018, p. 3).

No *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Gomes et al., 2017), pretende-se que o jovem seja um cidadão “munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e



tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia”; e “capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (p. 15).

Analisando as *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal* para o 5.º ano (Ministério da Educação, 2018), pode concluir-se que a prática interdisciplinar é recomendada em vários conteúdos programáticos. Roldão (2009) defende que o estudo das disciplinas em separado é redutor e simplista e “limita a visão do todo, cuja complexidade requer a permanente interdisciplinaridade do trabalho científico” (p. 34).

Neste sentido, tendo por base os documentos orientadores e os conteúdos programáticos para o 5.º ano de escolaridade, bem como considerando os interesses e as necessidades do grupo de alunos, pretendeu-se desenvolver estratégias de produção de textos narrativos e dialogais, através de aprendizagens cooperativas e interdisciplinares.

2. Enquadramento Teórico

2.1. As Tipologias Textuais

Um texto é um objeto linguístico cuja dimensão e estrutura não são previamente determinadas – portanto, pode ser constituído por uma só palavra, mas também por uma grande quantidade de palavras (em certos casos, articuladas com imagens), sequenciadas e coerentemente organizadas, constituindo um todo de sentido.

Pela análise sistemática das ocorrências textuais concretas, é possível agrupar os textos em tipos, associados com base em regularidades que se tornam prototípicas. Foi nessa linha que Werlich, de acordo com Silva (2012), propôs uma classificação de cinco tipos de texto, baseando-se na “organização cognitiva dos seus conteúdos e nos processos psicológicos envolvidos” (p. 115). Aquele autor apresentou uma caracterização para cada um dos cinco tipos de texto que identificou:

- a) os textos narrativos, construídos essencialmente sobre a configuração de uma sucessão de eventos ao longo da linha do tempo;
- b) os textos descritivos, fundados sobre o processo de caracterização das entidades no espaço;
- c) os textos argumentativos, focalizados na adoção de um posicionamento sobre um determinado conteúdo;
- d) os textos expositivos, centrados sobre a configuração de representações conceptuais;
- e) os textos instrucionais, visando a antevisão de comportamentos futuros.



Silva (2012) refere que os textos se caracterizam pela heterogeneidade composicional quanto aos tipos de segmentos textuais que incluem. Por isso, indica que Adam (1992) propôs uma tipologia que incide sobre unidades homogêneas e menores: as sequências textuais. Uma sequência textual é “um fragmento de texto dotado de alguma autonomia no âmbito do texto em que se insere, e constituído por segmentos prototípicos correspondentes a diferentes fases que são inerentes a essa sequência”, que são designados como “macroproposições” (Silva, 2012, p. 125). Neste sentido, “cada texto inclui uma ou mais sequências, que se manifestam de forma integral ou elíptica e que são do mesmo tipo ou de tipos diferentes” (Silva, 2012, p. 126).

Para Adam (2011, p. 205), a sequência é “uma estrutura”, ou seja, uma “rede relacional hierárquica” e uma “entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria, e, portanto, em relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto)”. O autor distingue cinco tipos de sequências: narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal e descritiva (Adam, 1992). Assim sendo, cada texto integra uma ou mais sequências, formando a heterogeneidade da maioria dos textos. E é geralmente designado tomando como referência a sequência ou o conjunto de sequências dominantes no texto em questão: texto (predominantemente) narrativo, texto (predominantemente) argumentativo, texto (predominantemente) dialogal, *etc.*

2.1.1. O Texto Narrativo

Silva (2015), citando Adam (2011), refere que os textos narrativos se caracterizam por indicar eventos por ordem cronológica, que estabelecem relações de causalidade entre si. Uma ou mais entidades protagonizam estes eventos, existindo ao longo do enredo um processo de transformação. Além disso, um texto narrativo apresenta-nos uma moralidade, implícita ou explícita.

O mesmo investigador, recuperando as ideias de Werlich (1975), acima já referidas, define os textos de tipo narrativo da seguinte forma:

“textos a que subjaz o mecanismo cognitivo de percepção dos acontecimentos no tempo; outras características que se associam aos textos deste tipo são as seguintes: os eventos denotados são apresentados em sucessão cronológica e mantêm relações de causalidade entre si, sendo protagonizados por entidades que evoluem ao longo da intriga narrada, a qual explicita ou permite ao interlocutor inferir uma avaliação ou lição de moral; entre as propriedades linguísticas tipicamente atestadas, contam-se o uso frequente de adverbiais temporais, o predomínio de formas verbais de pretérito



perfeito simples e a denotação preferencial de eventos; esta classe de textos integra uma classificação fechada, na qual contrasta com as classes texto (ou texto de tipo ou simplesmente tipo) descritivo, argumentativo, expositivo e instrucional e que se aplica a todos os textos, e não apenas aos do discurso literário” (Silva, 2015, p. 16).

Uma sequência narrativa refere-se a “um segmento textual, geralmente de extensão inferior a um texto completo, que se caracteriza por uma organização específica dos seus conteúdos. Essa organização decorre dos mecanismos cognitivos que atuam a nível da seleção e da ordenação prototípica dos conteúdos, e concretiza-se textualmente num conjunto previsível de fases que são específicas de cada tipo sequencial” (Silva, 2015, p. 15).

2.1.2. O Texto Dialogal

Para Silva (2012, p. 117), os textos dialogais/conversacionais “são aqueles em que há intervenções de mais do que um locutor: qualquer diálogo entre duas ou mais pessoas constitui um texto conversacional”. O autor indica que é de tipo enunciativo o critério que permite delimitar esta classe. Ainda expõe que, neste tipo de texto, pode haver intervenções predominantemente dos tipos narrativo, descritivo, argumentativo ou explicativo. No entanto, os textos dialogais abarcam “momentos específicos que são típicos desta classe e de nenhuma outra, designadamente a abertura e o fechamento” (Silva, 2012).

Em linguagem corrente, para referenciar um texto em que dois ou mais interlocutores se alternam na tomada da palavra, costumamos utilizar os termos “conversa, conversação ou diálogo”. Adam (1992) distingue “conversação” e “diálogo”. O primeiro designa um *género discursivo* que se caracteriza pela alternância da palavra entre dois ou mais interlocutores. O segundo deverá ser usado para nomear um *tipo sequencial* específico. Segundo este autor, a conversação está relacionada com a comunicação através da linguagem verbal, privilegiando-se, entre outros aspetos, os lugares sociais e os grupos socioprofissionais em que se integram os interlocutores. Quanto ao conceito de diálogo, Adam assinala que diz respeito aos modos como são estruturados os textos produzidos por dois ou mais locutores (Silva, 2012).

Silva (2012) menciona que as sequências dialogais são produzidas por mais do que um locutor, ou seja, são poligeradas e, por isso, dão origem a um texto produzido coletivamente. De facto, estas sequências podem integrar uma ou mais sequências textuais das referidas anteriormente. Deste modo, uma sequência dialogal é qualquer texto constituído por um



conjunto de intervenções de dois ou mais locutores que alternam repetidamente na tomada de palavra.

De acordo com Adam (1992), existem dois grandes tipos de intervenções que dão forma à estrutura composicional das sequências dialogais: as intervenções fáticas e as intervenções transacionais. As primeiras dizem respeito aos rituais de abertura e de fechamento da sequência dialogal. Estes variam a sua extensão, dependendo do número de intervenções de cada locutor. Poderíamos também incluir neste tipo de intervenções fáticas as de manutenção da comunicação, mantendo a vez, indicando que o canal está aberto, *etc.*. As segundas integram o corpo da interação verbal, incluindo os conteúdos que os locutores querem comunicar. Por serem menos ritualizadas, também são menos previsíveis do que as intervenções fáticas.

Em suma, as sequências dialogais são constituídas por intervenções alternadas de dois ou mais interlocutores, que resultam da tomada de palavra de um locutor numa situação de enunciação (Adam, 1992).

Impõe-se uma clarificação que é essencialmente terminológica. Ainda que se tenha privilegiado, no presente texto, o adjetivo “dialogal” para referenciar o objeto textual abordado nesta secção, na literatura encontra-se o adjetivo “conversacional” ora com diferente significado, ora com significado semelhante. Werlich (1975) não considera este tipo textual na sua proposta de classificação. Adam (1992), como acima foi assinalado, opta por “dialogal” para classificar um tipo de sequência e reserva o adjetivo “conversacional” para referenciar um género (considerando, neste caso, um tipo textual em contexto, na interação real, enunciativamente enquadrada). Silva (2012) prefere a designação “conversacional” para classificar o tipo textual. E, no Dicionário Terminológico, que determina os termos técnicos que devem ser usados no ensino básico e secundário, só ocorre o adjetivo “conversacional” para referenciar este tipo textual.

Em face do exposto, esclarece-se que se toma neste estudo “dialogal” e “conversacional” como sinónimos, referindo um tipo de sequência que, quando dominante num texto, permite a sua classificação global como dialogal. O presente capítulo descreve e reflete sobre uma unidade didática que incidiu sobre a organização interna dos textos, relegando para segundo plano as questões enunciativas e outras de enquadramento “externo” que permitiriam a sua análise como géneros – o que fica, obviamente, fora do âmbito do presente estudo.



2.2. Os Tipos Textuais no Ensino Básico

Atualmente, são exigências da vida em sociedade as competências específicas de escrita, sendo a escola um local privilegiado para a sua aprendizagem formal. A investigação sobre a escrita, realizada por vários autores, é unânime ao considerar que o ato de escrever é um processo complexo e exigente para quem escreve, envolvendo uma diversidade de componentes e conhecimentos (Amor, 1993; Barbeiro, 1999; Camps, 2006; Reis et al., 2009).

Neste sentido, é essencial trabalhar no Ensino Básico as características dos diferentes tipos de texto e ensinar “estratégias gerais de automonitorização da leitura e estratégias específicas para abordagem de cada tipo textual” (Sim-Sim, Duarte & Micaelo, 2007, p. 13).

Nas sucessivas reformas curriculares, verifica-se que esta temática tem estado sistematicamente presente. No *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis et al., 2009), a variedade textual estava consagrada quer em termos de leitura, quer de escrita, pois nele se refere que “os alunos devem contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e o do não literário” (p. 62). O mesmo programa menciona a promoção efetiva da autonomia das crianças na construção de um texto, na medida em que “as diferentes técnicas de planificação, textualização e revisão devem ser ensinadas e treinadas, para que o aluno se torne cada vez mais autónomo na realização das tarefas de escrita” (p. 71).

Também em 2015, o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015), determinava que, no 5.º ano de escolaridade, fossem abordados textos narrativos, expositivos/informativos, descritivos, de opinião e textos diversos. Nestes últimos, incluem-se: retrato; texto de enciclopédia e de dicionário; entrevista; texto publicitário; notícia; e carta.

No mesmo documento, relativamente ao 2.º ciclo do ensino básico, os domínios de conteúdos são quatro: *oralidade; leitura e escrita; educação literária e gramática*. No domínio da *leitura e escrita*, no mesmo ano de escolaridade, surgem os seguintes objetivos e descritores de desempenho: “ler em voz alta palavras e textos”; “ler textos diversos”; “compreender o sentido dos textos”; “fazer inferências a partir da informação contida no texto”; “organizar a informação contida no texto”: “avaliar criticamente textos”; “desenvolver o conhecimento da ortografia”; “planificar a escrita de textos”; “redigir corretamente”; “escrever textos narrativos”; “escrever textos expositivos/informativos”; “escrever textos descritivos”; “escrever textos de



opinião”; “escrever textos diversos” (“escrever guiões de entrevista e cartas”) e “rever textos escritos” (Buescu et al., 2015).

Atualmente em vigor, as *Aprendizagens Essenciais*, em articulação com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, referem que o ensino e a aprendizagem do português se constroem através da interseção de várias áreas: “produção e receção de textos (orais, escritos, multimodais), educação literária, conhecimento explícito da língua” (Ministério da Educação, 2018, p. 2).

No domínio da leitura, o aluno do 5.º ano deve ficar capaz de “analisar textos em função do género textual a que pertencem (estruturação e finalidade): verbete de enciclopédia, entrevista, anúncio publicitário, notícia e carta formal” (Buescu et al., 2015, p. 8). No domínio da escrita, o aluno do 5.º ano deve ficar capaz de “planificar a escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização”; “escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa”; “aperfeiçoar o texto depois de redigido” e “escrever textos de natureza narrativa integrando os elementos que circunscrevem o acontecimento, o tempo e o lugar, o desencadear da ação, o desenvolvimento e a conclusão, com recurso a vários conectores de tempo, de causa, de explicação e de contraste” (Buescu et al., 2015, p. 10).

Além disso, indica-se que se devem promover estratégias de ensino e aprendizagem que envolvam: “planificação, textualização e revisão de textos curtos escritos pelos alunos, com posterior divulgação”; “revisão (em função dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do texto) e aperfeiçoamento textual, com recurso a auto e a heteroavaliação” e a “realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares” (Buescu et al., 2015, pp. 10-11).

Sublinhe-se que surge, nestas formulações, a referência a “géneros” e não a “tipos textuais”. Na intervenção pedagógica que neste texto se apresenta, como foi referido na secção anterior, optámos por focalizar os tipos textuais como resultado de características internas do texto, valorizando a materialidade linguística, e deixámos para um plano posterior a configuração dos géneros enquanto formas de inscrição de um tipo num determinado contexto de uso da língua. A distinção não é linear, e pode ser mesmo acusada de ser artificial, mas pareceu-nos necessária do ponto de vista metodológico.

2.3. O Processo de Escrita

A escrita é uma “competência claramente complexa, devido aos processos cognitivos envolvidos que têm de funcionar em simultâneo”, designadamente “a representação da situação, a elaboração dos conteúdos, o planeamento e a realização linguística do texto”



(Pereira & Cardoso, 2013, p. 184). Na verdade, os alunos manifestam “frequentemente pouca segurança e autonomia na produção escrita” (Pereira & Cardoso, 2013, p. 184).

Como referem Barbeiro e Pereira (2007), a escrita de um texto integra um processo complexo, pois “mobiliza uma variedade de componentes para formular as expressões linguísticas que figurarão no texto e é condicionado por uma variedade de factores, cognitivos, emocionais e sociais, quando é levado à prática” (p. 17). O processo de escrita é constituído por três fases centrais: planificação, textualização e revisão (Barbeiro & Pereira, 2007).

A planificação diz respeito ao plano do que se quer escrever, seleccionando e organizando ideias conforme a situação de comunicação (o objetivo do texto e o seu destinatário), a partir de um levantamento daquilo que sabemos sobre o tema – mobilização dos conhecimentos prévios ou construídos numa determinada situação, que serão ativados na nossa memória. Esta capacidade é muito importante, diferenciando o domínio da escrita por parte dos alunos. Por isso, revela-se essencial trabalhar as competências ligadas à planificação desde tenra idade (Barbeiro & Pereira, 2007).

A textualização refere-se à redação do texto, à passagem das ideias para linguagem verbal, sendo uma fase exigente e complexa do processo de escrita, que implica uma capacidade de explicitação e organização das ideias a transmitir, tendo em consideração o objetivo e o destinatário do texto. Nesta componente, é necessário dar resposta às exigências seguintes: “explicitação de conteúdo” - as ideias registadas na planificação devem ser expostas para permitirem ao leitor aceder ao conhecimento; “formulação linguística” - “a explicitação de conteúdo deverá ser feita em ligação com a sua expressão, tal como figurará no texto”; “articulação linguística” - um texto constitui uma unidade em que as frases se interligam entre si, criando relações de coesão linguística e de coerência lógica (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18).

A revisão refere-se à leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do texto, acompanhada de reflexão que permita avaliar diferentes parâmetros como a ortografia, a sintaxe, a semântica ou a organização macrotextual, com o objetivo de melhorar o texto e tentar compreender se está em conformidade com os objetivos propostos. Esta componente surge ligada à planificação, mas não se encontra limitada a esse plano inicial, pois o processo tem um carácter transformador (Barbeiro & Pereira, 2007).

3. Métodos e Procedimentos

A intervenção pedagógica decorreu numa escola pública do 2.º Ciclo do Ensino Básico, no distrito do Porto. No total, na turma do 5.º ano, foram implementadas 14 sessões de intervenção, todas com a duração de 90 minutos. A turma era constituída por 22 alunos (onze



raparigas e onze rapazes), com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Ao longo deste projeto de intervenção pedagógica, foi adotada a metodologia de investigação-ação, na qual “os professores pesquisam os princípios gerais ou as teorias curriculares ou de instrução, mas também procuram compreender e aperfeiçoar a sua prática quotidiana” (Máximo-Esteves, 2008, p. 70). Todas as atividades, que optámos por organizar separadamente em sessões, evidenciam a existência de cooperação e diálogo entre as diversas disciplinas: a partir de uma temática central, foram planificadas atividades, em função dos objetivos específicos de cada disciplina, de modo articulado, procurando potenciar e traduzir em vantagens e instrumentos práticos as competências a adquirir.

As “diversas disciplinas” acima referenciadas são o Português, a História e Geografia de Portugal e a Cidadania e Desenvolvimento. Poderiam ter sido outras, com as quais se estabeleceriam outras práticas de interdisciplinaridade. Mas a intervenção decorreu no quadro da Prática de Ensino Supervisionada de um mestrado, como acima foi referido, que conferirá ao formando habilitação para a docência nestas disciplinas.

3.1. Descrição das Atividades

Na primeira sessão realizou-se o teste de diagnóstico sobre os tipos de texto e o processo de escrita. O principal objetivo foi o de analisar o conhecimento dos alunos em relação à estrutura dos tipos de texto narrativo e dialogal, refletindo sobre o processo de escrita de textos, para posterior análise dos conhecimentos e das práticas. Num primeiro momento, propusemos aos alunos a escrita de um texto narrativo. Também entregámos uma folha de rascunho para que a utilizassem como fosse mais adequado, tendo anunciado que, no final, teriam de a devolver. Num segundo momento, solicitámos aos alunos o preenchimento de uma ficha com questões de escolha múltipla para identificação dos tipos de texto narrativo e dialogal, tendo por base dois excertos. Além disso, a ficha continha questões sobre o processo de escrita, mais concretamente sobre os hábitos de cada aluno no momento de redação de um texto.

Na segunda sessão, na aula de Cidadania e Desenvolvimento, iniciou-se a abordagem de uma nova temática: a Educação Ambiental. Inicialmente, tentámos explorar os conhecimentos prévios dos alunos. Para realizar a pesquisa orientada sobre esta temática, a turma foi organizada em cinco grupos de trabalho. A cada um foram entregues tópicos de pesquisa, onde constavam questões, palavras-chave, *sites* de alguns projetos e notícias *online*. Deu-se assim curso ao processo de escrita, com a ativação de conhecimentos e pesquisa de informação, uma atividade orientada pela docente para evitar que os alunos se dispersassem e perdessem tempo, já que a seleção de informação é uma tarefa exigente.



Na terceira sessão, na aula de Português, propusemos aos alunos a exploração de revistas destinadas a crianças e jovens para identificação de textos narrativos e dialogais. O objetivo foi analisar o seu conhecimento em relação à estrutura dos tipos de texto narrativo e dialogal através de práticas de leitura. Eles identificaram estes tipos de texto, reconhecendo a forma como estavam estruturados, analisando-os em função das propriedades associadas a cada tipo.

Na quarta sessão, na aula de História e Geografia de Portugal, iniciámos a abordagem ao subdomínio dos Romanos na Península Ibérica. Primeiramente, dialogámos com os alunos para levantamento dos seus conhecimentos prévios sobre esta temática. Seguidamente, organizámos a turma em seis grupos de trabalho e distribuámos um documento com os tópicos para a realização da pesquisa orientada, formulados em questões e com recurso a algumas palavras-chave. Todos os grupos tinham tópicos diferentes para descobrir, que teriam de seleccionar e partilhar com a turma.

Na quinta sessão, na aula de Cidadania e Desenvolvimento, retomámos a temática da Educação Ambiental. Entre outras atividades, fizemos a planificação coletiva de um guião de entrevista, a realizar à comunidade educativa. Para auxiliar no processo de escrita, cada grupo preencheu uma ficha de apoio à planificação de um guião de entrevista e foi disponibilizado a cada aluno um modelo para a elaboração desse guião.

Na sexta sessão, na aula de Português, continuámos o trabalho em torno da redação do guião da entrevista. Realizámos coletivamente a sua revisão, recorrendo a uma lista de verificação ou correção e aperfeiçoámos os guiões, a partir das sugestões dos elementos dos outros grupos, recorrendo à heterorrevisão, pondo em prática os vários procedimentos do processo de escrita.

Na sétima sessão, na aula de História e Geografia de Portugal, continuámos o trabalho em torno dos Romanos na Península Ibérica. Os alunos terminaram de seleccionar a informação, preparando a apresentação oral. Assim que todos os grupos terminaram a tarefa, iniciámos a partilha das pesquisas. As crianças que assistiam às apresentações registaram num esquema as informações mais relevantes. Também propusemos aos alunos que refletissem sobre as características de um texto narrativo, focando a sua estrutura e os mecanismos linguísticos mais frequentemente atestados. Em pares, com o auxílio de um guião de apoio à planificação de textos narrativos, eles iniciaram o processo de escrita em torno da temática dos romanos.

Na oitava sessão, na aula de Cidadania e Desenvolvimento, retomámos a temática da Educação Ambiental. Os alunos organizaram-se em grupos, já estabelecidos em sessões anteriores, para lerem e analisarem as entrevistas realizadas à comunidade educativa. De



seguida, partilharam com a turma as principais conclusões e propuseram ações para executar na escola e em casa. Demos início à temática da Educação para o Risco e iniciámos coletivamente a elaboração de um guião de entrevista para realizar aos membros da Proteção Civil, numa palestra que se realizaria na sessão seguinte.

Na nona sessão, na aula de Português, continuámos o trabalho em torno da redação dos textos narrativos sobre os Romanos. Trabalhámos um dos mecanismos de coesão textual – os conectores do discurso. Em pequenos grupos, retomámos a planificação dos textos narrativos, com recurso ao guião de apoio à planificação e a uma lista de conectores discursivos, e iniciámos a respetiva redação, tarefa que continuou na décima sessão, na aula de História e Geografia de Portugal.

Na décima primeira sessão, na aula de Cidadania e Desenvolvimento, retomámos a temática da Educação para o Risco, com a presença de dois membros da Proteção Civil do concelho, que fizeram uma palestra. No final, os alunos colocaram as perguntas do guião da entrevista que tínhamos preparado.

Na décima segunda sessão, na aula de Português, foi proposta aos alunos a escrita de uma notícia sobre a palestra da sessão anterior. Com recurso a um guião de apoio, os alunos realizaram em pequenos grupos a planificação de uma notícia. No momento da revisão, tiveram como recurso uma lista de verificação ou correção para preencherem e darem sugestões de melhoria aos outros grupos, caso fosse necessário. Após esta etapa, seguiu-se a apresentação aos autores, com algumas propostas de reformulação. Com o objetivo de diversificar os modos de trabalho, exercitámos o conteúdo gramatical dos determinantes artigo definido, indefinido, demonstrativo e possessivo.

Na décima terceira sessão, na aula de História e Geografia de Portugal, continuámos o trabalho em torno da redação dos textos narrativos sobre os Romanos. Os alunos realizaram a revisão e o aperfeiçoamento dos textos, com recurso a uma lista de verificação ou correção, recorrendo à heterorrevisão e ao computador. No final da sessão, iniciámos o preenchimento de uma tabela com as incorreções e as correções ortográficas respetivas, que viria a ser um documento em construção continuada.

Na última sessão, realizou-se o teste de avaliação e de metacognição das aprendizagens sobre os tipos de texto narrativo e dialogal, bem como sobre o processo de escrita. O principal objetivo foi o de analisar os conhecimentos adquiridos em relação à estrutura destes tipos textuais, refletindo sobre o processo de escrita de textos e sobre as atividades desenvolvidas. Propusemos aos alunos a escrita de um texto narrativo. Também entregámos uma folha de rascunho para que utilizassem, como fosse mais adequado, tendo-lhes anunciado que, no final,



teriam de a devolver. Neste caso, propusemos o mesmo enunciado do teste de diagnóstico, de forma a permitir uma boa comparação com o texto escrito na fase de diagnóstico.

4. Apresentação e Análise dos Resultados

No momento da realização do teste de diagnóstico, verificámos que os alunos apresentavam dificuldades em distinguir os procedimentos que fazem parte do processo de escrita. Além disso, constatámos que mostravam relutância em planificar o texto que iriam escrever, tendo em consideração a sua estrutura. Através da observação participante e dos registos fotográficos do momento da realização do teste de diagnóstico, foi possível perceber como alguns deles usaram a folha de rascunho. Esta foi útil, pois permitiu pequenas correções, mas não auxiliou na planificação. Apenas constituiu uma primeira versão, rascunhada, do produto final. Neste sentido, verificámos que os alunos, na escrita de um texto narrativo, não realizaram a respetiva planificação.

As três primeiras questões do teste de diagnóstico diziam respeito aos tipos de textos e à sua identificação. Duas das questões apresentavam, respetivamente, um excerto de um texto narrativo e outro de um texto dialogal. Numa delas, verifica-se que 65% dos alunos identificaram corretamente o excerto como narrativo e 35% erraram, identificando-o como texto dialogal (20%), descritivo (5%) e como argumentativo (10%). Na outra questão, verifica-se que 65% identificaram corretamente o excerto como dialogal e 35% erraram, identificando-o como texto narrativo (15%), expositivo (5%), descritivo (10%) e como argumentativo (5%). Apesar de se verificar um igual número de alunos que responderam corretamente a ambas as questões, constata-se que não são os mesmos. Alguns deles responderam corretamente à segunda questão e incorretamente à terceira ou vice-versa. O facto de o excerto da segunda questão (texto narrativo) apresentar sequências dialogais pode ter induzido em erro alguns dos alunos.

A análise às respostas à questão “Quando começa a escrever um texto, o que fazes?” mostra que 50% dos alunos pensa na estrutura do tipo de texto que irá escrever; 20% começa por escrever o título; outros 20% selecionaram outros procedimentos, indicando-os. Apenas um deles respondeu que regista as ideias e um outro indicou que começa logo a escrever, sem pensar na estrutura. Estes dados permitem concluir que metade dos inquiridos pensa na estrutura do texto, antes de o escrever. Os restantes indicaram diferentes estratégias que realizam no momento inicial da escrita de um texto, verificando-se que nem sempre se incluem atividades que deverão constar da primeira componente do processo de escrita. Neste sentido, seria essencial dar a conhecer aos alunos que a redação de um texto deverá ser precedida por



uma reflexão (ou pesquisa) sobre as ideias e a elaboração de um plano, para que haja um menor esforço cognitivo e uma melhoria da qualidade dos seus textos.

Analisando outra questão, observa-se que 65% dos alunos responderam que costumam fazer a planificação de um texto, antes de o começar a escrever; e 30% não costumam realizar a respectiva planificação. Um deles (5%) não respondeu a esta questão. Podemos afirmar que esta percentagem não corresponde ao que foi realizado efetivamente pelos alunos. Constatámos que nenhum deles realizou a planificação do seu texto narrativo. No entanto, a maior parte deles indicou que o fazia. Estes dados demonstram que os alunos não estavam familiarizados com as fases do processo de escrita. Assim, era necessário trabalhar com eles estratégias de produção de textos, incluindo as diferentes componentes, para que se tornassem conscientes desse processo. Analisando as diferentes justificações, pode afirmar-se que quase todos indicaram a importância das ideias para escrever o texto. Podemos inferir que nem todos estão habituados a realizar esta componente do processo de escrita, desconhecendo o seu objetivo. Constatámos que a planificação do texto é vulgarmente desvalorizada pelos alunos, porque é entendida como uma exigência meramente formal, considerando-a uma atividade trabalhosa e que não facilitará o processo de escrita.

Relativamente à componente da revisão, observa-se que 95% dos alunos responderam que costumam fazer a revisão de um texto, depois de o ter escrito. Apenas um deles (5%) indicou que não tinha essa prática. Portanto, constatámos que os discentes estão mais habituados a realizar esta componente do processo de escrita do que a planificação. Das respostas dadas a esta questão, é possível afirmar que, na revisão do texto, eles focalizaram a sua atenção nos “erros”, isto é, ao nível local e não ao nível global, da organização das ideias e das componentes ou partes textuais. Assim, seria indispensável o ensino da revisão dos textos, pois os resultados mostram que a tendência é revê-los apenas em aspetos relativamente superficiais, considerando a ortografia e a pontuação. Também questionámos os alunos sobre o hábito de aperfeiçoar o texto depois de o redigir. Verificámos que a maior parte deles (65%) costuma realizar esse aperfeiçoamento e seis (30%) responderam que não o faziam. Um deles (5%) não respondeu. Através da observação participante, notámos que os alunos têm de ser incentivados a reler, rever e aperfeiçoar os seus textos, predominando, por vezes, a prática de escrever rapidamente e sem refletir sobre o texto.

No que diz respeito ao teste de metacognição (teste *a posteriori*), constatámos que a maioria dos alunos utilizou a folha de rascunho para realizar a planificação do texto narrativo, seguindo alguns dos procedimentos efetuados nas sessões. No entanto, percebemos que alguns deles precisariam de mais tempo para concluir a escrita do texto e realizar a sua revisão. Pela



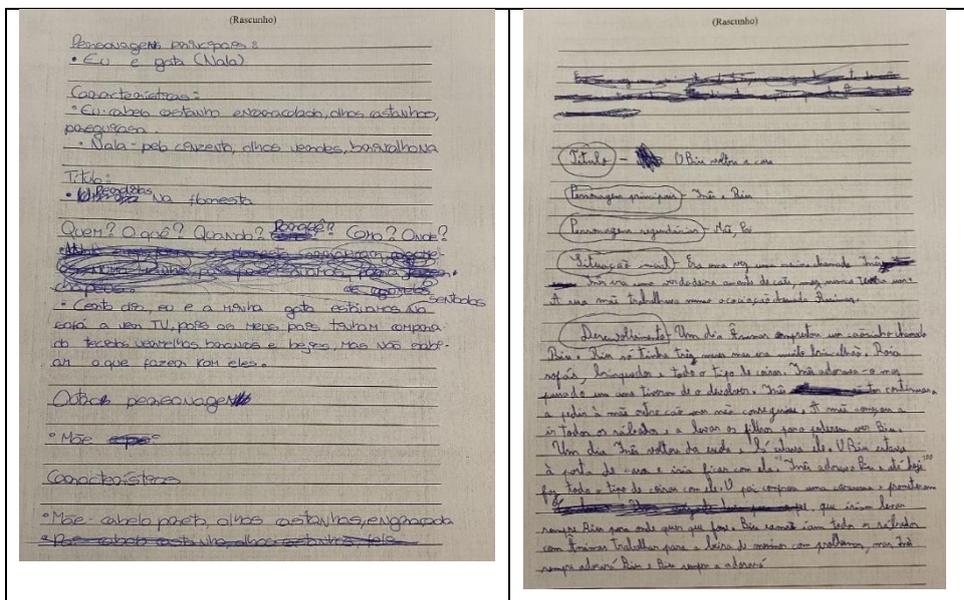
I Encontro Nacional de Educação Básica: Políticas, Desafios e Práticas Transformadoras

análise dos textos, constatámos que dezasseis alunos utilizaram a folha de rascunho para realizarem a planificação do seu texto narrativo, onde também tiveram oportunidade de emendar ou rasurar (ver exemplos na Figura 1). Ao fazermos uma análise mais aprofundada dos rascunhos, percebemos que os discentes utilizaram diversas estratégias para ativarem conhecimentos sobre o tema e sobre o tipo de texto, elaborando planos que projetavam a organização do mesmo. Para isso, eles utilizaram questões e tópicos, auxiliando na respetiva planificação, como, por exemplo, “personagens”; “espaço”; “tempo”; “narrador”; “quem/who/quê/quando/onde/porquê/como”; “personagens principais e secundárias”; “características”; “título”; “situação inicial”; “introdução”; “desenvolvimento”; “conclusão”.

Comparando os textos no teste *a posteriori* com os do teste *a priori*, considerámos que houve um desenvolvimento das competências de escrita dos alunos nos domínios da planificação, da textualização e da revisão. No entanto, sabemos que a complexidade da escrita se desenvolve de forma progressiva nas crianças e jovens. Será importante escolher as estratégias pedagógicas mais adequadas a fim de incentivá-los para a escrita e desenvolver continuamente o seu ensino e aprendizagem.

Figura 1

Dois exemplos dos rascunhos



Na segunda parte do procedimento avaliativo, as questões relacionavam-se com os tipos textuais narrativo e dialogal, com as três componentes do processo de escrita e com as



atividades desenvolvidas, fomentando a reflexão sobre as mesmas. Duas das questões apresentavam, respetivamente, uma definição de texto narrativo e outra de um texto dialogal. Os alunos teriam de escolher uma das opções corretas. Da análise às respostas dos alunos à primeira questão verifica-se que 84,1% identificaram corretamente as características pertencentes ao texto narrativo e 15,9% erraram, identificando-as como pertencentes ao texto dialogal (5,3%), descritivo (5,3%) e argumentativo (5,3%). Relativamente à segunda questão, verifica-se que 73,7% identificaram corretamente as características pertencentes ao texto dialogal (ou dialogal) e 26,3% erraram, identificando-as como pertencente ao texto narrativo (26,3%). Verifica-se que a maior parte dos inquiridos respondeu corretamente a estas duas questões de identificação do tipo de texto que mais se adequava a cada definição. Três alunos responderam incorretamente a ambas as questões, demonstrando que os conhecimentos não foram bem adquiridos. Três alunos consideraram ambas as respostas como sendo texto narrativo. Isto pode dever-se ao facto de estes terem em consideração que é frequente encontrar-se sequências descritivas e dialogais inseridas em textos predominantemente narrativos.

As questões 3 e 4 apresentavam, respetivamente, uma definição de planificação e de revisão. Da análise às respostas dos alunos à terceira questão, verifica-se que 89,5% identificaram corretamente as atividades que se desenvolvem na componente da planificação e 10,5% erraram, identificando-as como pertencentes à textualização (10,5%). Relativamente à quarta questão, verifica-se que 89,5% identificaram corretamente as atividades que se desenvolvem na componente da revisão e 10,5% erraram, identificando-as como pertencentes à planificação (5,3%) e à textualização (5,3%). Apesar de se verificar um igual número de alunos que responderam corretamente a ambas as questões, constata-se que não são os mesmos, não havendo nenhum que respondesse erradamente a ambas as questões. Verifica-se que a maior parte dos alunos identificou corretamente a componente do processo de escrita que mais se adequava a cada caracterização, demonstrando que adquiriram os conhecimentos previstos.

Nas questões 5 e 6, interrogámos a opinião, respetivamente, sobre a importância de realizar a planificação e a revisão dos textos. A análise às respostas a esta questão mostra que 89,5% dos alunos considera importante a realização da planificação de um texto antes de o escrever e que 10,5% não considera importante. Mas reconhece-se que não ficou claro se os alunos concebiam a planificação como uma série de notas registadas por escrito ou se se referiam somente a um plano mental. Pela análise das justificações, constatámos algumas respostas um pouco superficiais, que se referem à forma como irão organizar e escrever o texto de um modo geral, e outras mais complexas. Das respostas dadas à sexta questão, é possível afirmar que todos os alunos consideram importante realizar a revisão de um texto depois de o



escrever, o que manifesta o reconhecimento de uma maior relevância desta componente por parte dos alunos, contrariamente à que é dada à planificação. Pela análise das justificações, constatámos várias respostas um pouco vagas, que se referem aos erros de um modo geral, e outras mais completas. Duas das justificações dadas dizem respeito às avaliações, sugerindo que os alunos apenas consideraram importante fazer a revisão de um texto pelo facto de influenciar as suas classificações nos testes de avaliação. Trata-se de uma conceção de escrita com fins exclusivamente escolares, “para avaliação”, e não da escrita para comunicar com outros indivíduos em situações reais e concretas de interação verbal. E estas respostas indiciam igualmente o relevo que a escola tem na vida destas crianças.

As questões 7 e 8 são de resposta aberta, respetivamente, sobre os aspetos a terem em consideração no momento da revisão do texto, para além dos erros ortográficos; e ainda uma questão de identificação das atividades que consideraram mais significativas para compreenderem melhor o processo de escrita de textos narrativos e dialogal. Analisadas todas as respostas, pode afirmar-se que quase todos os alunos assinalaram ser importante rever a pontuação e os parágrafos. Além disso, também fizeram referência à sua estrutura, organização e aos conectores discursivos. Estes testemunhos permitem-nos concluir que existiu uma maior consciencialização relativamente aos aspetos a corrigir e a reformular nesta componente do processo de escrita.

Na questão 9, questionámos sobre o trabalho em grupo, para sabermos se consideraram que o trabalho cooperativo foi benéfico para melhorar a sua competência na escrita dos textos. Verificámos que a maioria dos alunos considerou que o trabalho em grupo foi importante para os ajudar a melhorar essa competência. Eles fizeram referência às ideias que surgiram no seio do grupo, à melhoria dos erros e à troca de opiniões. Portanto, os alunos construíram os seus conhecimentos a partir do saber, das experiências e da negociação de diferentes pontos de vista, enriquecendo os seus saberes individuais.

Consideramos que a escrita em grupo foi mais enriquecedora, sendo necessário explicitar e negociar, contribuindo para o enriquecimento pessoal e o desenvolvimento de aprendizagens múltiplas. Assim, a escrita não é apenas o texto final, mas também o conjunto de todas as atividades para chegar a esses produtos.

Na questão 10, questionámos sobre a componente do processo de escrita que consideravam mais difícil. Pela análise dos dados, podemos observar que não há uma componente do processo de escrita que tenha suscitado muito mais dificuldades nos alunos, apesar de haver algumas diferenças entre estas. Assim sendo, 42,1% considerou que a planificação é mais difícil; 31,6% indicou que tem mais dificuldades na textualização; e 26,3%



assinalou que a componente que considera mais difícil é a revisão. Relativamente à justificação relacionada com a planificação, os alunos fizeram referência ao facto de não terem muitas ideias e sentirem dificuldades em escrever por tópicos. Na textualização, indicaram que é difícil escrever muito e pensar num texto. Na revisão, manifestaram dificuldades em identificar os erros e reconhecem que é um processo moroso. Todas estas observações indiciam que há oportunidades de melhoria no domínio do processo de escrita e que os alunos devem ser ensinados de forma explícita a planificar, redigir e rever os seus textos.

Pode concluir-se que estes dados revelam que os alunos construíram aprendizagens sobre o processo de escrita, através de um trabalho cooperativo e interdisciplinar. Podemos inferir que a explicitação progressiva das componentes do processo de escrita e a constante reflexão sobre todo o processo de aprendizagem auxiliou na tomada de consciência das complexas questões envolvidas no processo de redação de textos. Por isso, para que se realizem efetivamente as suas diferentes fases, é necessário um trabalho contínuo de ensino e mediação da aprendizagem de competências que precisam de procedimentos recursivos cognitivamente exigentes.

5. Considerações Finais

Em prol de aprendizagens mais sustentadas e significativas, desenvolvemos percursos educativos em diferentes áreas curriculares e disciplinares, tendo em consideração os princípios, os valores e as áreas de competências para o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Gomes *et al.*, 2017). Além disso, para a planificação de todas as atividades, tivemos em consideração as *Aprendizagens Essenciais* para o 5.º ano de escolaridade das diversas disciplinas no estudo, possibilitando a articulação dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes, de uma forma ativa e integrada, visando a integração de saberes.

Todas as sessões privilegiaram uma abordagem construtivista, em que os alunos desempenharam um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento. O levantamento das suas ideias prévias foi um procedimento crucial para a construção do conhecimento, bem como para a prática pedagógica do professor-investigador. Este teve o papel de mediador, estando presente em todos os momentos do projeto para orientar os alunos quando necessário, propondo tarefas e atividades que fomentaram o seu envolvimento ativo.

Nesta experiência de intervenção pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico, mesmo existindo polidocência, que se opõe à monodocência do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a interdisciplinaridade revelou ser uma estratégia que auxiliou na motivação e na autonomia dos alunos. No entanto, para que a estratégia interdisciplinar fosse aplicada, revelou-se essencial



que os docentes de diferentes áreas curriculares cooperassem, se entreselassem, debatessem, partilhassem ideias e estratégias mais adequadas.

A opção por projetos de ensino-aprendizagem interdisciplinares é advogada há muito. Nesse sentido, o presente relato de intervenção pedagógica não apresenta uma novidade relevante. O que ele apresenta de novo é um exemplo concreto e operativo de intervenção pedagógica que implementou esse desígnio, passando das boas intenções à prática, e fê-lo de uma forma harmoniosa, sem violentar a planificação de médio e longo prazo de cada uma das disciplinas em que se concretizou.

No que respeita à técnica de escrita neste nível de escolaridade, considerando o *texto* e não somente a *palavra* e a *frase*, revela-se de extrema importância iniciar as crianças nas competências específicas da escrita de textos em contextos de construção situada do conhecimento. Neste sentido, a escrita não se deve restringir a um objeto de ensino e aprendizagem na aula de língua materna, mas deverá ser encarada numa perspectiva de transversalidade em relação a todas as áreas disciplinares e em todas as situações de interação verbal através da escrita. Assim sendo, revela-se pertinente criar situações de escrita que sejam significativas para as crianças, proporcionando a interiorização das diferentes funcionalidades da mesma e uma apropriação dos diferentes tipos de texto.

Em todas as sessões, tivemos a intenção de consciencializar os alunos para o processo de escrita e a sua importância. No entanto, sabemos que esta prática exige treino continuado e que se transforme numa rotina em torno da escrita.

Os resultados da nossa ação foram positivos e as nossas estratégias de ação pedagógica revelaram-se adequadas e tiveram sucesso. Ainda assim, sabemos que a escrita é uma atividade complexa e exige um nível relativamente forte de controlo. Por isso, é necessário que se continue um trabalho sistemático no ensino do processo de escrita (planificação, textualização e revisão), apresentando sequências didáticas progressivamente complexas e articulando com atividades de leitura e de escrita, bem como com atividades orais inter-relacionadas (Barbeiro & Pereira, 2007). Além disso, em qualquer uma das três etapas principais do processo de escrita, é importante valorizar o aperfeiçoamento (Pereira, 2000).

Os resultados do teste *a posteriori* podem ser enganadores, se os alunos se limitaram a responder o que consideravam que o professor queria ler/ouvir. Passar de um conhecimento declarativo (“devemos planificar, redigir e rever os nossos textos”) para uma prática interiorizada, refletida e sistemática é o grande desafio.



6. Agradecimentos

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

7. Referências Bibliográficas

- Adam, J. M. (1992). *Les Textes: Types et Prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Adam, J.M. (2011). *A linguística textual: Introdução à análise textual dos discursos* (2.ª ed.), rev. e aum. Cortez Editora.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do português. Fundamentos e metodologias*. Texto Editora.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita. Consciência metalinguística e expressão escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A dimensão textual*. Ministério da Educação.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Camps, A. (Org.) (2006). *Propostas didácticas para aprender a escrever*. Artmed.
- Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. F., & Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: 5.º ano – 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Pereira, L. Á. (2000). *Escrever em Português – Didácticas e práticas*. Edições Asa.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (Coord.) (2013). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. UA Editora.
- Reis, C. (Coord.), Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., & Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação/DGIDC.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Silva, P. N. (2012). *Tipologias Textuais: Como classificar textos e sequências*. Edições Almedina/CELGA.
- Silva, P. N. (2015). Narrativo: Modo, género, tipo de texto ou tipo de sequência?. In: *Literatura e gramática: um diálogo infinito. Atas do 11.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*. APP.
- Sim-Sim, I., Duarte, C., & Micaelo, M. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação.