

Escrita e (in)sucesso escolar

Carla Sofia Araújo

Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação, Portugal

Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

Resumo

Os documentos curriculares destacam a importância da escrita nos processos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento, concebendo-a como uma competência transversal e multifuncional, como uma ferramenta de aprendizagem determinante para o sucesso escolar dos alunos. Por conseguinte, é necessário investir na sua aprendizagem atempada. A investigação tem revelado que o insucesso escolar precoce decorre das dificuldades de leitura e escrita reveladas pelos alunos nos anos iniciais, estando o insucesso escolar precoce na base do abandono escolar. Nesse sentido, é premente todo um investimento pedagógico para a superação das dificuldades de escrita dos alunos. Em Portugal, nos últimos anos, o foco no sucesso escolar tem pressionado as escolas a apresentarem propostas concretas de promoção do sucesso escolar. Este trabalho analisa a conceção de sucesso escolar nos atuais documentos normativos vigentes e preconiza a metodologia ou trabalho de projeto no ensino da escrita, tendo em vista o sucesso escolar.

Palavras-chave: *Ensino da escrita, trabalho de projeto, sucesso escolar, documentos normativos, ensino do Português.*

Introdução

Este artigo organiza-se em três partes. Na primeira parte do trabalho, incide-se sobre o conceito de sucesso escolar em 4 atuais documentos normativos em vigor: o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al. 2017), as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (Silva et al. 2016), o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Na segunda parte, aborda-se a importância da escrita para o sucesso escolar para além da disciplina de Português, uma vez que a escrita configura uma ferramenta de aprendizagem que atravessa as diversas áreas disciplinares. Na última

parte, perspectiva-se uma pedagogia da escrita desenvolvida através de projetos que permitam aos alunos a interação com diferentes comunidades através da escrita.

Sucesso Escolar nos documentos normativos

Em 2016, com a promulgação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março, foi criado o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), que visa a promoção de um ensino de qualidade para todos e o combate ao insucesso escolar, valorizando a igualdade de oportunidades e a ampliação da qualidade da escola pública.

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março, aprovou os seguintes princípios para o PNPSE:

- 1) Compromisso social alargado sobre o propósito natural da escolarização, da função social da escola e da determinação do sucesso como objetivo a atingir;
- 2) Envolvimento de todos os parceiros sociais com impacto na comunidade educativa, corresponsabilizando-se com a promoção do sucesso escolar;
- 3) Criação de dinâmicas locais de diagnóstico e intervenção, decorrentes dos contextos escolares específicos;
- 4) Promoção de práticas que possibilitem a antecipação e a prevenção do insucesso, investindo na intervenção precoce;
- 5) Dinamização de um programa de formação contínua, que promova nas escolas a reflexão sobre práticas locais e estimule o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras e indutoras de mudança;
- 6) Acompanhamento e supervisão das medidas locais de promoção do sucesso;
- 7) Produção de conhecimento científico sobre o sucesso escolar;
- 8) Avaliação periódica do Programa.

Em Verdasca (2018), estão patentes as linhas de força definidoras do PNPSE, orientando-se pela máxima "Sucesso escolar, a condição natural da escola". Por conseguinte, os alunos "mesmo que a ritmos e por trilhos diferentes devem e têm de caminhar todos" (Verdasca, 2018, p. 3). O PNPSE ativa a consciencialização de toda a comunidade de que o sucesso escolar é possível para todos os alunos e que, para o alcançar, se torna necessário o comprometimento e a intervenção dos diferentes atores.

De facto, em Portugal, nos últimos anos, o foco no sucesso escolar tem pressionado as escolas a apresentarem propostas concretas de promoção do sucesso escolar. No âmbito do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, são elaborados planos de ação estratégica que visam a melhoria das aprendizagens dos alunos. As escolas inseridas nos Territórios

Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) constituem uma exceção, uma vez que, obrigatoriamente, já possuem planos plurianuais que visam promover o sucesso educativo.

Para ajudar a compreender melhor o conceito de sucesso, neste trabalho, efetuou-se uma pesquisa sobre a frequência da palavra sucesso em 4 atuais documentos normativos em vigor: o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al. 2017), as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (Silva, et al. 2016), o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Assim, no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al. 2017), verifica-se apenas 1 ocorrência da palavra “sucesso”, salientando-se como pilar do sucesso o caráter imperioso do acesso o mais cedo possível ao sistema educativo: “é fundamental para o bem-estar das crianças e do seu **sucesso** educativo que todas possam ter acesso a uma educação de infância de qualidade, num percurso que permita a equidade educativa e pedagógica desde o nascimento, a par com a família e numa crescente integração de serviços.” (p. 8).

Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (Silva et al. 2016), a palavra sucesso ocorre 13 vezes. Enfatizando-se também a importância do acesso precoce à educação pré-escolar: “assumindo-se claramente que uma educação pré-escolar de qualidade é um preditor de **sucesso** na escolaridade e na qualidade de vida dos jovens e dos adultos.” (p. 4); “no jardim de infância criará condições para que tenha **sucesso** na transição para o 1.º ciclo, numa perspetiva de continuidade das aprendizagens que já realizou.” (p. 6). Para além disso, podemos também constatar uma conceção de sucesso que valoriza o papel da criança na sua aprendizagem: “constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com **sucesso**, isto é, “aprenda a aprender” (p. 11). Esse desenvolvimento das potencialidades individuais das crianças permite “a cada criança ter **sucesso**, não só na etapa seguinte, mas também na aprendizagem ao longo da vida” (p. 31).

O sucesso surge também associado ao domínio da língua portuguesa, língua de escolarização, bem como de outras línguas e culturas: “Se a aprendizagem da língua portuguesa se torna essencial para terem **sucesso** na aprendizagem, a partilha da sua própria língua e cultura não só reforça a autoestima e identidade da criança, como enriquece a sensibilidade intercultural do grupo.” (pp. 60-61). Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (Silva et al. 2016), a ocorrência da palavra sucesso surge também associada à transição, como se pode verificar nos seguintes excertos: “Para além disso, o desenvolvimento das potencialidades de cada criança no jardim de infância criará condições para que tenha **sucesso** na transição para o 1.º ciclo, numa perspetiva de continuidade das aprendizagens que já realizou.” (p. 6); “Trata-se antes de proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições

favoráveis para que tenha **sucesso** na etapa seguinte” (p. 97); “As crianças são as protagonistas do processo e o seu papel e expectativas positivas podem ser decisivos para o **sucesso** da transição” (p. 102).

No Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a palavra sucesso tem frequência 3 e encontra-se associada à inclusão. O sucesso relaciona-se com educação inclusiva, que se aproxima de todos e se afasta da “conceção de que é necessário categorizar para intervir. Procura-se garantir que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu **sucesso** educativo.” (p. 2919). Neste normativo legal, a palavra sucesso aparece igualmente ligada à expressão «Acomodações curriculares», “que são medidas de gestão curricular “planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, promovendo o **sucesso** educativo;” (p. 2919). O termo sucesso encontra-se ainda associado aos CRI, que consistem em “serviços especializados existentes na comunidade, acreditados pelo Ministério da Educação, que apoiam e intensificam a capacidade da escola na promoção do **sucesso** educativo de todos os alunos.” (p. 2924).

Em consonância com os documentos anteriormente referidos, no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a palavra sucesso surge 7 vezes e relaciona-se com uma conceção de educação para todos, como se comprova através das seguintes transcrições: “O programa do XXI Governo Constitucional assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o **sucesso** educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades.” (p. 2928); “Mobilização dos agentes educativos para a promoção do **sucesso** educativo de todos os alunos, assente numa lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada” (pp. 2930- 2931). Neste documento, a palavra sucesso ocorre também associada à valorização dos percursos e progressos conseguidos por cada aluno, constituindo-se essa valorização como “condição para o **sucesso** e concretização das suas potencialidades máximas” (p. 2931). No Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estipula-se ainda que as estratégias pedagógicas sejam reajustadas “à melhoria da qualidade das aprendizagens, com vista à promoção do **sucesso** escolar” (p. 2936), bem como “uma atuação preventiva que permita antecipar e prevenir o insucesso e o abandono escolares” (p. 2935).

Escrita e sucesso escolar

A investigação tem revelado que o insucesso escolar precoce decorre das dificuldades de leitura e escrita reveladas pelos alunos nos anos iniciais (Rodrigues et al., 2017), estando o insucesso escolar precoce na base do abandono escolar. Por conseguinte, é premente todo um investimento pedagógico para a superação dessas dificuldades.

Com efeito, é inegável que o desenvolvimento das competências linguísticas promove o sucesso escolar, bem como o sucesso na vida extraescolar, sobretudo no contexto laboral.

Desde o início do séc. XXI, todos os documentos norteadores do processo de ensino-aprendizagem do Português destacam o valioso contributo das competências adquiridas na aula de Português para o sucesso escolar nas restantes vertentes curriculares (Sá, 2019).

Sendo a escrita uma ferramenta importantíssima para construir e explicitar o conhecimento, o seu domínio configura, por isso, uma condição fundamental para o sucesso escolar. Estudos vários realçam a importante relação entre a qualidade e a quantidade das atividades de escrita que os alunos operam e o seu desempenho escolar. A atividade de leitura na sala e fora da sala de aula favorece a aprendizagem. Essa vertente epistémica verifica-se igualmente nas tarefas de escrita promotoras da aprendizagem, em que os alunos são envolvidos em processos de transformação de conhecimento (Carvalho, 2013).

Na qualidade de ferramenta de aprendizagem, a escrita assume um particular destaque nos momentos de avaliação, em que os alunos, para além de possuírem o conhecimento, têm que possuir, igualmente, a capacidade de o expressar por escrito, já que a avaliação se processa, maioritariamente, na dimensão escrita da língua, tendo impacto no sucesso escolar.

É sabido que o processo de escrita exige a tomada de decisões nos níveis macroestrutural e microestrutural, isto é, o texto decorre da decisão estratégica do seu autor relativamente ao modo como organizou a informação no texto, bem como da escolha de determinados elementos linguísticos em detrimento de outros. Nesse sentido, a aprendizagem da escrita deverá proporcionar ao aluno o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões em qualquer desses níveis. Como recomendam Barbeiro e Pereira (2007), “o aluno deve ser chamado, desde cedo, a gerar e a gerir a variedade de possibilidades que é capaz de construir para a produção do texto. (...) os desafios no percurso de aprendizagem não se limitam a dominar um modelo (fixo) do processo para dar origem a um texto, mas em transformar o próprio processo de escrita, por forma a colocar ao alcance do aluno todas as potencialidades da escrita” (p.18).

Assim, para a operacionalização dos princípios anteriormente elencados, os autores (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 11) preconizam estratégias de ação sobre o processo (facilitação processual, escrita colaborativa e reflexão sobre a escrita) e sobre o contexto da escrita (integração de saberes e realização de funções).

Também em Sousa (2015, pp. 159-163) podemos colher alguns princípios norteadores do ensino da escrita que conduzam os alunos a cultivar uma relação positiva com a mesma, considerando que “ensinar a escrever não é só ensinar a utilizar uma ferramenta, mas contribuir para uma arquitectura mental diferente na espécie humana.” (Baptista et al., 2011, p. 11).

Sabendo que a aquisição dessa ferramenta é demorada, custosa e implica abordagens pedagógicas que incentivem o aluno a não desistir e a aderir ao trabalho, ao esforço, à

perseverança, o professor deverá assumir uma postura pedagógica oposta ao espontaneísmo que se cultiva excessivamente na atualidade. A este propósito, já há duas décadas, Irene Fonseca chamava a atenção para o facto de que a prática do espontaneísmo para além de ser um exercício impróprio para obter eficiência é igualmente “geradora de situações de injustiça: muito do que os alunos produzem “espontaneamente” é o resultado do que já aprenderam, está condicionado pelo que já receberam no seu meio socio-cultural de origem.” (Fonseca, 1992, p. 247). No entanto, tal situação não impede que, como rumo pedagógico, se possa também ligar essa habilidade não espontânea à imaginação, à criatividade, ao prazer, ao lúdico, desde que esses factores estejam “associados à pedagogia da escrita e não em vez da pedagogia da escrita” (Fonseca, 1992, p. 247).

Um professor orientado para o ensino da escrita reconhece o inquestionável papel de estratégias lúdicas que incentivam a escrita. Todavia, a função do lúdico é fundamentalmente de “desbloqueamento, de desinibição da expressão escrita, o que não substitui nem minora (antes deve aumentar) a necessidade de um ensino. O impulso para escrever, por muito forte que seja, precisa de ser transformado num texto escrito e isso requer o domínio de uma técnica.” (Fonseca, 1992, p. 248). Cabe, portanto, ao professor o ensino da técnica, que desbloqueia e desinibe a expressão escrita, assumindo uma pedagogia da escrita assente na programação e treino coparticipado, que não só reconhece a importância do protagonismo dos alunos nas tarefas de escrita, mas também o estimula, através da adoção da metodologia ou trabalho de projeto no ensino da escrita.

Metodologia ou Trabalho de Projeto no ensino da escrita

A nomenclatura oficial do português para efeitos escolares, patente no Dicionário Terminológico (DT), publicado pela portaria 476, de 18 de Abril de 2007 e acessível on-line em <http://dt.dgidec.min-edu.pt>, remete-nos para o seguinte conceito de escrita:

“A escrita pressupõe uma longa e complexa aprendizagem de processos linguísticos, cognitivos, socioculturais e pragmáticos, que proporcione o conhecimento dos recursos e das normas da língua, dos registos adequados a cada tipo de texto e as propriedades elocutivas e discursivas fundamentais como a correcção, desde a ortografia à sintaxe, a clareza, a coesão e a coerência. Esta longa e complexa aprendizagem tem na leitura como processo compreensivo e na leitura como processo criativo – na leitura de textos de diversa e plural tipologia – a sua trave mestra.”

A linguagem verbal é utilizada pelos seres humanos para comunicar. Essa comunicação, como explicam Lopes & Carapinha, “não se realiza através de sons, sílabas, nem sequer através de palavras e frases soltas e desarticuladas, mas antes através de diversas combinações destes elementos, adequadas a diferentes tipos de contextos. A essas combinações de entidades linguísticas, dotadas de sentido e de relevância pragmática chamamos textos/discursos.” (2013, p. 13).

No DT, são-nos apresentadas as propriedades configuradoras da textualidade. Deste modo, o texto

“é prototipicamente uma sequência autónoma de enunciados, orais ou escritos, de extensão variável [...]. A coesão, a coerência, a progressão temática, a metatextualidade, a relação tipológica, a intertextualidade e a polifonia são as principais propriedades configuradoras da textualidade.”

Em Mateus et al., (2003, p. 87), a textualidade é definida como “o conjunto de propriedades que uma manifestação da linguagem humana deve possuir para ser reconhecida como texto. As propriedades da textualidade mais significativas são: a aceitabilidade, a situacionalidade, a intertextualidade, a informatividade e a conectividade”.

Para textualizar a língua, é necessário seguir as regras essenciais da coesão, da coerência e da progressão temática. As sequências de enunciados são estrategicamente organizadas entre si através de vários mecanismos que por meio da “presença e da harmoniosa orquestração de uma série de palavras, expressões e estruturas [...] permitem ligar, relacionar e articular fragmentos textuais” (Lopes & Carapinha, 2013, p. 31). Essa tessitura textual é assegurada por conectores que ligam os enunciados, regras sintáticas de concordância (género, número, pessoa, tempo e modo), anáforas correferenciais.

No âmbito da Linguística Textual, o conceito de coerência surge habitualmente ligado ao de coesão. No entanto, os mecanismos de coesão per se não garantem a coerência textual. Em Lopes & Carapinha (2013, pp. 103-111), apresentam-se diversos exemplos textuais que nos permitem constatar que a coerência do texto não decorre exclusivamente do material linguístico contido na superfície textual, ou seja, a coerência não está no texto. A coerência está na interpretação do recetor perante o texto. Portanto, a coerência é o resultado do processo interpretativo do texto. Como nos explicam Lopes & Carapinha (2013, p. 108), “compete ao interlocutor/leitor (re)construir a continuidade de sentido que confere ao produto verbal o estatuto de texto coerente. Para tal, recorrerá ao material linguístico expresso e mobilizará o seu conhecimento do mundo, [...] de modo a derivar, inferencialmente, os nexos que otimizem a coerência desse mesmo produto verbal”.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que regulamenta o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios norteadores da conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens dos alunos, almejando que todos os alunos desenvolvam as competências que constam no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, desafia as escolas, dando-lhes autonomia para, em comunicação com os estudantes, as suas famílias e com a comunidade, lhes permitir: “[...] v) Apostar na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas” (p. 2929). Com efeito, o trabalho de projeto é

apresentado como um dos princípios orientadores do currículo: “i) Valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, designadamente através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas, planeados, realizados e avaliados pelo conjunto dos professores do conselho de turma ou do ano de escolaridade” (p. 2931). No mesmo sentido, a alínea e) do artigo 19.º do referido Decreto-Lei estabelece que uma das prioridades e opções curriculares estruturantes é “a implementação do trabalho de projeto como dinâmica centrada no papel dos alunos enquanto autores, proporcionando aprendizagens significativas.” (p. 2935).

A Metodologia ou Trabalho de Projeto, de acordo com Trindade e Cosme (2010), é “um método de trabalho que se define e configura em função do papel nuclear atribuído, em primeiro lugar, aos problemas, entendidos como instâncias propulsoras de aprendizagens e, em segundo lugar, ao seu processo de transformação em projetos” (p. 126).

Do trabalho de projeto decorre um saber que parte da prática social, com enquadramento cultural e histórico, sustentando-se em metodologias construtivistas, promotoras do envolvimento dos alunos em processos de investigação e de questionamento. Por conseguinte, Vasconcelos (2011), considerando o trabalho de projeto como uma alternativa às perspetivas “académicas” e “escolarizantes”, afirma que o trabalho de projecto fomenta o desenvolvimento intelectual das crianças, ao permitir que as crianças formulem questões, resolvam problemas e procurem um sentido para o mundo em que vivem. Deste modo, as crianças desenvolvem competências para continuar a aprender, bem como as suas disposições inatas para: “colocar hipóteses, analisar, elaborar conjecturas; ser curiosa; fazer previsões e verificá-las; ser empírica; persistir na resolução de problemas; tomar iniciativas e ser responsável pelo que conseguiu fazer; antecipar os desejos dos outros, as suas reacções (usando disposições sociais)” (Vasconcelos, 2011, p. 11). O trabalho de projeto exige uma visão da criança como uma pessoa competente, um pequeno investigador que investiga o mundo que o rodeia, apoiado pelo adulto que a estimula a ser “uma criança-cidadã, membro de uma sociedade democrática, que aprende a gostar de aprender desde que nasce até ao fim da sua existência” (Vasconcelos, 2011, pp. 18-19).

Intrinsecamente, o trabalho de projeto implica a articulação entre saberes, proporcionando, voltando a citar (Vasconcelos, 2011), “pontos de crescimento no trabalho articulado entre disciplinas, promotor de um novo conhecimento que é, necessariamente, transdisciplinar. Aprender a trabalhar por projectos deve, pois, contemplar esta capacidade de interpretar e abordar problemas, de contestar interpretações” (p. 21).

Em Sousa (2015), podemos encontrar algumas sugestões para projetos de escrita: “escrever um livro (Sousa, 2010a), uma história de amor (Sousa et al., 2011), escrever uma carta ao presidente da Câmara a dar conta da situação de insegurança na entrada da escola, organizar

um folheto informativo sobre os monumentos da terra [...] ou sobre as aves mais comuns que se podem observar no recreio da escola ou ainda sobre as plantas do recreio” (p.160).

Uma pedagogia da escrita alicerçada em projetos de escrita que geram no aluno o questionamento e a investigação, promovendo a aprendizagem significativa. Desta forma, Sousa (2015), recomenda a viabilização dos seguintes contextos significativos: a) um motivo e um propósito para escrever; b) um escritor e um destinatário; c) conteúdos a transmitir; d) busca do melhor meio e da melhor forma para servir o propósito (género de texto, registo mais ou menos formal, presença ou ausência, no texto, do destinatário); e) trabalho colaborativo para resolver problemas e tomar decisões a vários níveis (p. 161).

Com efeito, a abordagem da escrita num contexto real de uso permite que os alunos compreendam a importância da escrita e as suas funções, facilitando o desenvolvimento dos seus conhecimentos, capacidades e atitudes, na sequência do percurso efetuado para corresponder ao processo de resolução de problemas, que subjaz à atividade de produção escrita. Preconizando uma visão integradora da escrita na escola, Carvalho (2013) salienta as potencialidades da dinâmica de interação para uma abordagem da escrita, “que articula o local e o global e valoriza a vertente dialógica e situada da aprendizagem.” (p. 201). Essa dinâmica integradora pode ser desenvolvida através de projetos que permitam aos alunos a interação com diferentes comunidades através da escrita, efetivando a participação e a intervenção dos alunos, dando-lhes a oportunidade de revelar que “são capazes de assumir compromissos e responsabilidades ou empenhar-se na concretização de projetos” (Trindade & Cosme, 2019, p. 138).

Considerações finais

Em Portugal, nos documentos curriculares, evidencia-se, de forma inequívoca, que a educação para todos, desígnio de uma escola democrática e inclusiva, só será alcançada quando à democratização do ensino corresponder uma massificação do sucesso. Nos últimos anos, o foco no sucesso escolar tem pressionado as escolas a apresentarem propostas concretas de promoção do sucesso escolar. Nesse sentido, a escola coloca a tónica no “aprender a aprender”, ou seja, na aprendizagem, vinculada ao princípio de que todos os alunos podem aprender. Sendo a escrita fundamental nos processos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento, ou seja, uma competência transversal e multifuncional, configura uma ferramenta de aprendizagem determinante para o sucesso escolar dos alunos. Por conseguinte, potenciar a aprendizagem da escrita é assegurar o rumo do sucesso para todos, desafiando os professores a gerir o currículo de modo flexível, a organizar o trabalho pedagógico de modo diferenciado, cooperado e plural e adotando estratégias pedagógicas que desenvolvam a capacidade de os alunos se envolverem em projetos de escrita geradores

do questionamento e da investigação, promovendo a aprendizagem significativa, numa escola em que o verbo escrever deixe de ser conjugado como o verbo prescrever.

Referências

- Baptista et al. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Carvalho, J. A. B. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Interações*, n.º 27, pp. 186-202.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Acedido em <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Acedido em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf
- Dicionário Terminológico - <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>.
- Fonseca, F. I. (1992). A urgência de uma pedagogia da escrita. *Máthesis*, vol. 1, 1992, p. 223-251. Acedido em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19971/2/irenefonsecamathesis1992000083609.pdf>
- Lopes, A. C. M. & Carapinha, C. (2013). *Texto, Coesão e Coerência*. Coimbra: Almedina.
- Martins, G. O., Gomes, C. S., Brocado, J. L. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Acedido em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.
- Mateus, M. H. et al. (2013). *Gramática da Língua Portuguesa* (6.ª ed.). Lisboa: Caminho.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março, *Diário da República*, 1.ª série — N.º 70.
- Rodrigues, M. L., Alçada, I., Caçada, T., & Mata, J. (2017). *Aprender a ler e a escrever em Portugal (Relatório de progresso)*. Lisboa: Fórum das Políticas Públicas. Acedido em http://www.forumdaspoliticaspUBLICAS.pt/pdf/ale_resultados.pdf
- Sá, C. M. (2019). *Flexibilidade curricular e perfil do aluno para o século XXI*. Educação e Formação – Cadernos Didáticos, n.º 3. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, O. (2015). *Textos e contextos. Leitura, escrita e cultura letrada*. Lisboa: Media XXI.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2019). *Cidadania e Desenvolvimento Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (Coord.) (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência - DGICD.

Verdasca, José L. C. (2018). Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar: linhas gerais de enquadramento. CIEP - Centro de Investigação em Educação e Psicologia / CIEP - Publicações de Carácter Pedagógico. Acedido em http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/23241/1/PNPSE_Linhas%20gerais%20de%20enquadramento.pdf

