

Dezembro 2025

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

A Escrita no 2.º Ciclo do Ensino Básico: análise de tarefas dos manuais e de produções de alunos

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE 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

DE

JOÃO MANUEL FERREIRA OLIVEIRA

ORIENTAÇÃO

Doutora Maria Cristina Vieira da Silva



PAULA
FRASSINETTI

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

**A Escrita no 2.º Ciclo do Ensino Básico: análise de
tarefas dos manuais e de produções de alunos**

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para a
obtenção de grau de Mestre 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

Elaborado por João Manuel Ferreira Oliveira
Sob orientação de Doutora Maria Cristina Vieira da Silva

Porto, dezembro de 2025

Resumo

O presente relatório de estágio decorre da Prática de Ensino Supervisionada 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 e tem como objeto o ensino da escrita no 2.º Ciclo do Ensino Básico. O estudo seguiu uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa e integrou a análise de uma tarefa de escrita aplicada a alunos do 6.º ano, com carácter diagnóstico, bem como a análise das tarefas de escrita dos manuais adotados no 5.º e no 6.º anos de escolaridade. A análise das produções escritas teve como referência os critérios definidos pelo Instituto de Avaliação Educativa para a prova de aferição de Português. Os resultados revelaram que mais de metade dos alunos apresentou dificuldades nos domínios do género/formato textual, da organização e coesão, da morfologia e sintaxe, da pontuação e da ortografia, embora a maioria tenha cumprido os parâmetros da extensão e da adequação ao tema. No que respeita aos manuais escolares, a análise das tarefas de escrita, enquadrada pelos descritores do IAVE, evidenciou uma predominância dos parâmetros relativos ao género/formato textual e ao tema, em detrimento de orientações consistentes sobre a organização textual e de uma mobilização residual ou inexistente da pontuação e da ortografia, sobretudo no 5.º ano. Verificou-se ainda que, embora sejam convocadas etapas do processo de escrita, estas surgem maioritariamente de forma genérica e pouco apoiada em instrumentos operativos. Conclui-se que, apesar do alinhamento formal dos manuais com a avaliação externa, a exploração limitada do processo de escrita contribui para a persistência das dificuldades observadas.

Palavras-Chave: escrita; manuais escolares; 2.º Ciclo do Ensino Básico; Português.

Abstract

This internship report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Teaching for the *1st Cycle of Primary Education* and for Portuguese and History and Geography of Portugal in the *2nd Cycle of Primary Education* and focuses on the teaching of writing in the 2nd Cycle of Basic Education. The study followed a qualitative, descriptive and interpretative approach and included the analysis of a diagnostic writing task applied to 6th grade students, as well as the analysis of the writing tasks proposed in the textbooks adopted for the 5th and 6th grades. The analysis of students' written productions was based on the assessment criteria defined by the Portuguese Institute for Educational Assessment for the national Portuguese assessment tests. The results showed that more than half of the students experienced difficulties in text type and format, textual organisation and cohesion, morphology and syntax, punctuation and spelling, although most students met the criteria for text length and thematic adequacy. Regarding the textbooks, the analysis of the writing tasks, framed by the IAVE performance descriptors, revealed a predominance of parameters related to text genre and format and to thematic relevance, to the detriment of consistent guidance on textual organization and with a residual or nonexistent mobilisation of punctuation and spelling, particularly in the 5th grade. Although stages of the writing process are invoked, they are mostly presented in a generic manner and with limited operational support for students. It is concluded that, despite the formal alignment of textbooks with external assessment requirements, the limited focus on the writing process contributes to the persistence of the observed difficulties.

Keywords: writing; textbooks; 2nd Cycle of Basic Education; Portuguese.

Índice

Lista de Tabelas	v
Lista de Gráficos.....	vi
Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos.....	vii
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento teórico.....	3
2.1. A Escrita	3
2.2. A Escrita no Currículo: objetivos e resultados de desempenho no 2.º Ciclo do Ensino Básico	7
2.3. O Manual escolar.....	10
3. Enquadramento metodológico.....	15
3.1. Objetivo de investigação	15
3.2. Tipo de investigação	15
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	17
3.4. Caracterização da amostra.....	19
3.4.1. Caracterização do contexto.....	19
3.4.2. Caracterização dos participantes	21
4. Descrição e análise de dados	23
4.1. A produção escrita dos alunos das turmas de intervenção.....	23
4.1.1. Descrição da proposta de tarefa de escrita (diagnóstico)	23
4.1.2. Resultados e discussão da análise da tarefa de escrita (diagnóstico)	24
4.2. A escrita nos manuais escolares do 2.º CEB adotados pelo AE (5.º e 6.º anos) ...	26
4.2.1. Descrição do manual escolar para o 5.º ano de escolaridade	26
4.2.2. Descrição do manual escolar para o 6.º ano de escolaridade	28
4.2.3. Resultados e discussão da análise dos manuais escolares	30
5. Considerações finais.....	40

6.	Referências Bibliográficas.....	43
7.	Anexos.....	46

Lista de Tabelas

Tabela 1- Distribuição percentual do desempenho dos alunos por parâmetro de avaliação na tarefa de escrita diagnóstica.....	24
Tabela 2 - Correspondência entre os descritores de desempenho no IAVE e os enunciados das tarefas de escrita do Manual de 5.º Ano	31
Tabela 3 - Correspondência entre os descritores de desempenho no IAVE e os enunciados das tarefas de escrita do Manual de 6.º Ano	35

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Frequência de mobilização dos descritores de desempenho do IAVE nos enunciados das tarefas de escrita (5.º Ano)	33
Gráfico 2 - Frequência de tarefas de escrita isolada e de tarefas em que a escrita surge articulada com outros domínios (5.º Ano)	35
Gráfico 3 - Frequência de mobilização dos descritores de desempenho do IAVE nos enunciados das tarefas de escrita (6.º Ano)	37

Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

IAVE - Instituto de Avaliação Educativa;

T – Turma;

A – Aluno;

NC – Não Conseguiu;

RD – Revelou Dificuldades;

C – Conseguiu.

1. Introdução

O presente relatório de estágio foi desenvolvido 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 e enquadra-se na Prática de Ensino Supervisionada realizada ao longo do ano letivo de 2024/2025. O trabalho que aqui se apresenta resulta da articulação entre a intervenção pedagógica desenvolvida em contexto de sala de aula e uma vertente investigativa centrada no ensino da escrita no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Num contexto educativo em que a escrita é reconhecida como uma competência estruturante para o sucesso escolar e para a participação plena dos alunos na vida social e académica, as orientações curriculares valorizam uma abordagem processual, reflexiva e comunicativa da escrita. Contudo, persistem dificuldades recorrentes nas produções escritas dos alunos, circunstância que levanta questões relevantes sobre as práticas pedagógicas adotadas e sobre os recursos didáticos que mediam o ensino da escrita.

Entre esses recursos, o manual escolar assume um papel central na organização do trabalho docente e na definição das tarefas propostas aos alunos. No quotidiano das salas de aula, os manuais de Português funcionam frequentemente como mediadores privilegiados entre o currículo prescrito e as práticas efetivamente desenvolvidas. Estes recursos orientam não apenas os conteúdos abordados, mas também a tipologia e a natureza das atividades de escrita. Torna-se, por isso, pertinente analisar de que modo as propostas de escrita presentes nos manuais escolares do 2.º Ciclo do Ensino Básico se articulam com as competências valorizadas na avaliação externa e com as dificuldades concretamente manifestadas pelos alunos em contextos educativos específicos.

Neste enquadramento, o presente estudo tem como objetivo a análise das produções escritas resultantes de uma tarefa de escrita proposta a alunos do 6.º ano, com carácter diagnóstico, bem como o estudo das tarefas de escrita propostas nos manuais escolares de Português adotados no 5.º e no 6.º anos de escolaridade no agrupamento onde decorreu o estágio pedagógico. A investigação segue uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa. Para esse efeito, procede-se à análise documental dos manuais escolares e à

análise das produções escritas dos alunos, tomando como referência os critérios de avaliação definidos pelo Instituto de Avaliação Educativa para a prova de aferição de Português.

O relatório organiza-se em cinco capítulos. Após esta introdução, apresenta-se o enquadramento teórico, no qual se discutem os principais contributos conceptuais sobre a escrita, o seu lugar no currículo do 2.º Ciclo do Ensino Básico e o papel do manual escolar enquanto recurso pedagógico. Segue-se o enquadramento metodológico, onde se explicitam os objetivos da investigação, a natureza do estudo, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, bem como a caracterização do contexto e dos participantes. O quarto capítulo dedica-se à descrição e análise dos dados e integra a análise das produções escritas dos alunos e das propostas de escrita presentes nos manuais escolares. Por fim, nas considerações finais, sintetizam-se os principais resultados do estudo e refletem-se as suas implicações para a prática pedagógica e para o desenvolvimento profissional do professor.

2. Enquadramento teórico

2.1. A Escrita

Ao longo da história da Humanidade, a escrita afirmou-se como uma das mais relevantes conquistas culturais, na medida em que possibilita a conservação e a transmissão de conhecimento para além das limitações do tempo e do espaço. Esta característica distingue-a da oralidade, de natureza efêmera e situacional (Sousa, 2017, p.29). Essa diferença reflete-se também nos processos de apropriação de cada um destes registos linguísticos, uma vez que a escrita se materializa em sistemas complexos que exigem aprendizagem consciente e sistemática, enquanto a linguagem oral se adquire espontaneamente, o que ajuda a compreender a existência de línguas sem representação gráfica e de situações de analfabetismo mesmo em sociedades letradas (Yule, 2010, p.212).

A escrita exerceu um impacto profundo sobre a cognição humana, ao instaurar uma memória transpessoal que ampliou a capacidade de armazenamento e evocação do conhecimento, processo historicamente intensificado com a invenção da imprensa no século XV. Mais recentemente, a generalização dos textos digitais foi responsável por uma aceleração inédita da circulação da informação (Pae, 2020, p.13). As modalidades contemporâneas de escrita digital, como a denominada “escrita SMS”, caracterizadas por uma economia gráfica e funcional, devem ser compreendidas como registos autónomos e socialmente situados, que evidenciam a plasticidade histórica e social da escrita e reforçam, em contexto educativo, a necessidade de a abordar na sua pluralidade, distinguindo usos normativos e funcionais, sem desconsiderar a sua dimensão enquanto prática social significativa (Sousa, 2017, pp. 38-40).

A compreensão da escrita enquanto fenómeno complexo implica, pois, a articulação das suas dimensões cognitiva, social e cultural. Partindo desta perspetiva, a escrita é um processo de construção de sentido mediado por fatores linguísticos, comunicativos, afetivos e contextuais, resultante da convergência entre abordagens cognitivas e socioculturais. É neste enquadramento que, sob a influência de Vygotsky e Bakhtin, a escrita passa a ser entendida como um processo de descontextualização e recontextualização, no qual o texto se autonomiza da situação imediata de produção e exige ao escritor a explicitação de

significados e intenções. Assume, assim, um carácter dialógico e polifónico, ao incorporar vozes sociais e antecipar a resposta do leitor, o que relativiza a oposição rígida entre oralidade e escrita e situa ambas num continuum de práticas comunicativas organizadas por géneros discursivos (Lomas, 2003, pp. 202-203)

Sem prejuízo dessa perspetiva integradora, a oralidade e a escrita constituem modos distintos de produção de significado. Apesar da primazia filogenética e ontogenética da oralidade, a escrita opera segundo mecanismos próprios, diferenciando-se nos planos sintático, semântico e pragmático e assumindo maior autonomia relativamente ao contexto imediato, em virtude da separação temporal e espacial entre produção e receção. A ausência de elementos suprasegmentais é, neste caso, compensada por recursos específicos, como a organização gráfica e a estruturação textual, que favorecem maior densidade de informação, planificação do discurso e abstração conceptual. (Carvalho, 1999, pp. 41-42)

Estas especificidades refletem-se de forma particularmente evidente no plano da aprendizagem, uma vez que a linguagem oral se adquire de modo espontâneo na interação social, ao passo que a escrita exige uma apropriação explícita, sistemática e mediada, ocorrendo predominantemente em contexto escolar. O desenvolvimento da escrita processa-se por etapas sucessivas, nas quais a progressiva automatização dos elementos grafomotores, ortográficos e linguísticos liberta recursos cognitivos para níveis superiores de planificação, organização textual e reflexão metalinguística. Neste processo, o professor desempenha um papel central na promoção de uma transição gradual da oralidade para o domínio da escrita, contribuindo, simultaneamente, para a reorganização da própria oralidade (Niza et al., 2011, p. 15).

É neste quadro de progressiva autonomização do texto e de crescente exigência reflexiva que a leitura assume um papel indissociável da escrita. Nestas condições, leitura e escrita configuram uma relação essencialmente bidirecional, não podendo ser entendidas como processos hierarquizados ou unidireccionais. Tal bidirecionalidade decorre do facto de a escrita não se reduzir a um simples efeito da leitura, constituindo antes um espaço privilegiado de reflexão sobre a língua e sobre o discurso, que potencia, ela própria, o desenvolvimento das competências leitoras. A produção escrita assume, assim, um papel central no desenvolvimento metacognitivo, ao exigir atenção à organização textual, à seleção

linguística e à adequação ao leitor. Desde as fases iniciais da alfabetização, leitura e escrita devem, por isso, ser trabalhadas de forma integrada, valorizando produções emergentes, práticas de revisão e modalidades de trabalho colaborativo que favorecem a consciência linguística e a construção partilhada do sentido (Niza et al., 2011, p. 16)

Segundo Carvalho (1999), o modelo cognitivo de Flower e Hayes (1981) constitui uma referência na compreensão da escrita enquanto processo, concebido como uma atividade orientada por objetivos, na qual operações de geração, organização, avaliação e reformulação se articulam de forma não linear, dando origem a um circuito contínuo de planificação, textualização e revisão.

Ao longo desse processo, a planificação envolve a definição de intenções comunicativas, a projeção retórica do texto e a organização conceptual do conteúdo, pelo que esta operação pode ser potenciada através de uma intervenção docente intencional, assente na análise de textos-modelo e na diversificação de atividades de pré-escrita, que explicitem os processos implicados na construção do texto. A textualização, por sua vez, traduz a representação conceptual em sequências linguísticas, que implicam decisões relativas à organização, à coerência e à coesão textual. Por essa razão, a intervenção pedagógica deve incidir sobre o processo em curso, através de uma devolução orientadora que explicita critérios, clarifique dificuldades e proponha alternativas. A revisão assume igualmente um papel estruturante, não como mero retoque final, mas como atitude de supervisão transversal ao processo de escrita. Para evitar revisões de natureza superficial, torna-se fundamental ensinar explicitamente operações de reescrita e organizar a intervenção por focos, privilegiando o conteúdo e a organização textual antes da correção formal. Instrumentos como listas de verificação, guiões de revisão e rotinas cooperativas de leitura crítica entre pares permitem tornar visível o impacto das alterações introduzidas em versões sucessivas do texto (Azevedo, 2010, p. 44).

A conceção da escrita enquanto atividade processual encontra correspondência nas abordagens contemporâneas à sua aprendizagem, as quais resultam da superação de perspetivas normativas e estruturalistas, centradas na reprodução de modelos corretos, em favor de orientações construtivistas. A escrita passa, assim, a ser entendida simultaneamente como objeto de conhecimento em construção e como prática social e comunicativa, aprendida

em contextos de uso significativo e orientada por finalidades sociais concretas (Niza et al, 1998, p. 11-12).

De acordo com Azevedo (2010) e à luz dos pressupostos supramencionados, o papel da escola na aprendizagem da escrita concretiza-se na criação de situações regulares de produção textual que permitam ao aluno apropriar-se progressivamente da escrita enquanto atividade intencional e recursiva. Neste contexto, segundo Barbeiro (1999), o papel do professor desloca-se da correção exclusiva do produto final para o acompanhamento sistemático dos processos de escrita, assumindo a devolução avaliativa uma função formativa orientada para a melhoria progressiva dos textos e sustentada em situações comunicativas dirigidas a audiências reais ou verosímeis, às quais se associa a atribuição de sentido social da escrita. Tal implica um conhecimento aprofundado dos subprocessos da escrita, das dificuldades recorrentes dos alunos e dos contributos teóricos que permitem articular funções comunicativas da língua, autonomia do escrevente e criatividade textual.

Do reconhecimento da escrita enquanto processo intencional e situado decorrem implicações diretas para a compreensão das dificuldades que frequentemente emergem na sua aprendizagem, as quais decorrem, em larga medida, da complexidade da escrita enquanto forma de comunicação dirigida a um interlocutor ausente, o que exige elevados níveis de organização cognitiva e recursos linguísticos que substituam os apoios situacionais da oralidade. Enquanto “simbolismo em segundo grau” (Azevedo, 2010, p.61), a escrita compensa a ausência de gestos, entoação e mímica por meio de recursos textuais específicos. Torna-se, assim, fundamental articular uma análise centrada no produto com uma abordagem centrada no processo, reconhecendo que os problemas visíveis no texto resultam de processos cognitivos subjacentes, sendo a revisão um eixo central da intervenção pedagógica (Azevedo, 2010, p.61).

Neste percurso, os erros refletem a complexidade dos processos linguísticos envolvidos na produção textual, resultante do desfasamento entre pensamento e expressão escrita, da experimentação de formas ainda não estabelecidas, da ausência de estratégias de revisão, da influência da oralidade e das irregularidades do sistema ortográfico. A análise do erro assume, assim, um valor diagnóstico, ao permitir compreender os processos subjacentes à produção escrita e afastar leituras lineares, reconhecendo que dificuldades semelhantes

podem corresponder a percursos distintos e exigir respostas pedagógicas diferenciadas (Azevedo, 2010, pp. 66).

O professor assume, assim, segundo Niza et al. (2011), a responsabilidade de atuar como redator, mediador e modelo, uma vez que ensinar a escrever implica mobilizar as mesmas competências que se pretende desenvolver nos alunos. Mais do que prescrever normas ou avaliar produtos finais, importa escrever com os alunos e perante eles, de forma a evidenciar as operações de planificação, textualização e revisão.

Em suma, aprende-se a escrever escrevendo para alguém, em contextos significativos, com mediação fundamentada e no seio de comunidades discursivas que legitimam a autoria da produção escrita, numa construção situada. Ao escrever com, perante e para os alunos, o professor cria os circuitos comunicativos que sustentam a emergência de vozes individuais e coletivas, com o intuito de transformar a sala de aula num espaço de literacia partilhada, onde o texto se afirma como instrumento de pensamento, de expressão e de participação cultural. (Niza et al., 2011, pp. 24-25)

Contudo, apesar do consenso teórico em torno desta conceção processual e comunicativa da escrita, a sua transposição pedagógica permanece frequentemente insuficiente, visto que persistem abordagens produtivistas, marcadas pela valorização excessiva do produto final e pela desatenção ao contexto comunicativo, ao destinatário, ao propósito e à circulação dos textos. Esta dissonância entre enquadramento teórico e práticas de ensino fragiliza a aprendizagem da escrita. (Carvalho, 1999, p. 126)

2.2. A Escrita no Currículo: objetivos e resultados de desempenho no 2.º Ciclo do Ensino Básico

O currículo da disciplina de Português, ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória, define o objeto e os objetivos de ensino e aprendizagem a partir de uma conceção da língua em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. O Português é assumido simultaneamente como objeto de estudo e como instrumento de realização pessoal e social, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de desenvolvimento do pensamento crítico. Nesta perspetiva, o

ensino da língua constrói-se na interseção de diferentes áreas, como a produção e receção de textos orais, escritos e multimodais, a educação literária e a gramática. Se nos situarmos no contexto do 2.º Ciclo do Ensino Básico, tal literacia traduz-se na participação competente em diversos géneros discursivos, na produção e interpretação adequadas de textos, no contacto crítico e estético com a literatura, na formação de leitores e no domínio consciente das estruturas, regras e usos da língua. Deste quadro, emergem as Aprendizagens Essenciais da disciplina de Português, entendidas como condições fundamentais para a comunicação de conhecimento, a defesa de ideias, a participação informada na vida social e cultural e a construção de sentidos sobre o mundo e sobre si próprio (DGE, 2018a, pp. 1-2).

No 5.º ano de escolaridade, o domínio da escrita incide na produção de textos adequados a diferentes finalidades comunicativas e géneros textuais, com particular enfoque na descrição de pessoas, objetos e paisagens e na escrita de textos narrativos. O currículo prevê a utilização de procedimentos de planificação, designadamente o registo e a hierarquização de ideias, bem como a produção de textos organizados em parágrafos, em função do género textual e da intenção comunicativa. São igualmente valorizados o respeito pelas regras de ortografia e de pontuação e o aperfeiçoamento do texto após a sua redação. No plano compositivo, os textos narrativos integram elementos como o tempo, o espaço e a ação, recorrendo a conectores de valor temporal, causal, explicativo e contrastivo, com vista à construção de sequências textuais coerentes (DGE, 2018a, pp. 3-4).

No ano subsequente de escolaridade, o domínio da escrita aprofunda e sistematiza os procedimentos anteriormente introduzidos, incidindo na produção de textos narrativos que integrem diálogo e descrição, bem como na redação de textos de âmbito escolar, como a exposição e o resumo, e de textos de opinião com juízos de valor fundamentados. Acresce a explicitação sistemática dos processos de planificação, textualização e revisão, bem como a revisão do texto em função dos objetivos iniciais e da sua coerência e coesão. O currículo prevê ainda o recurso a processadores de texto e a ferramentas digitais para a escrita, a revisão e a partilha de textos, incluindo a produção em contextos digitais, como blogues e fóruns, respeitando o género e a situação de comunicação. A escrita compreende ainda um trabalho continuado sobre ortografia, pontuação e outros sinais auxiliares da escrita, bem como por operações de modificação textual, como a expansão, a redução, a reformulação e a paráfrase.

À luz das orientações curriculares anteriormente descritas, a operacionalização do domínio da escrita pode ser observada através das Provas de Aferição, enquanto instrumentos de avaliação externa que explicitam tarefas, critérios de correção e níveis de desempenho associados à produção textual dos alunos (DGE, 2018b, pp. 3-4).

Para efeitos deste trabalho, optámos por recuperar os resultados nacionais reportados nos três últimos relatórios (relativos às Provas de Aferição de 2018, 2021 e 2023 do 2.º Ciclo do Ensino Básico), por considerarmos que sendo os dados disponíveis mais recentes, permitiriam uma leitura mais próxima do desempenho dos estudantes deste nível de escolaridade.

Os enunciados do domínio da escrita nas Provas de Aferição de 2018, 2021 e 2023 estão centrados na produção de um texto narrativo estruturado em situação inicial, desenvolvimento da ação e desfecho, com uma extensão controlada entre 120 e 200 palavras. Os critérios de avaliação mantiveram-se ao longo das diferentes provas, incidindo na extensão do texto, no respeito pelo género e formato textual, na adequação ao tema e na pertinência da informação, na organização e coesão textual, bem como em aspetos linguísticos como morfologia e sintaxe, pontuação e ortografia (IAVE, 2019, pp. 11-14; IAVE, 2021a, pp. 6-9; IAVE, 2023a, pp. 6-9).

Os resultados obtidos revelam uma evolução marcada por um aumento progressivo das dificuldades evidenciadas no desempenho dos alunos no domínio da escrita. Em 2018, 67,4 % dos alunos apresentaram um desempenho satisfatório, enquanto 32,6 % revelaram dificuldades ou não responderam. Em 2021, a percentagem de desempenhos satisfatórios desceu para 60,6 %, aumentando para 39,4 % o número de alunos com dificuldades ou ausência de resposta. Em 2023, esta tendência acentuou-se, registando-se 56,7 % de desempenhos satisfatórios e 43,3 % de alunos com dificuldades ou sem resposta (IAVE, 2018b, p. 4; IAVE, 2021b, p. 10; IAVE, 2023b, p. 9).

Complementarmente, as Provas ModA, realizadas em 2025, permitem uma leitura mais detalhada das dificuldades associadas à produção escrita. De acordo com o Relatório Nacional das Provas ModA 2025,

“Quanto à dimensão ‘Produção de Textos’ (escritos) –, é possível verificar que as maiores dificuldades se centram no domínio de fatores de textualidade, como a coerência e a coesão. Relativamente a esta última, sobressaem as dificuldades na segmentação lógica do texto e no estabelecimento de relações inter e intrafrásicas. De um modo geral, os alunos respeitaram os tópicos da instrução quanto género e ao assunto do texto a produzir.” (EduQA, 2025, pp. 42-43)

2.3. O Manual escolar

Após a análise da dimensão conceptual associada ao domínio da escrita, bem como uma abordagem aos seus principais fundamentos teóricos, por um lado, e tendo procedido, por outro lado, a uma breve apresentação sobre o enquadramento curricular vigente e um diagnóstico das dificuldades evidenciadas pelos alunos portugueses do 2.º Ciclo do Ensino Básico, na última década, torna-se agora pertinente considerar os recursos que, no quotidiano da prática letiva, medeiam a concretização do currículo e o desenvolvimento das competências dos alunos. Entre os diversos instrumentos disponíveis, o manual escolar destaca-se pela sua presença transversal em múltiplos sistemas educativos e níveis de ensino, o que lhe confere um papel de grande influência. Como observa Cabral (2006), o manual não é um objeto universal nem estático, que pode assumir, em diferentes momentos históricos, funções diversas. Surge, assim, como recurso didático, mas também como instrumento de poder e artefacto cultural.

A sua proeminência enquanto recurso pedagógico é amplamente reconhecida. Segundo Tormenta (1996), trata-se do recurso de ensino mais utilizado a nível mundial, o que explica a sua posição central nos processos educativos. Essa relevância, porém, não decorre apenas da sua ampla disseminação, mas, como salienta Cabral (2006), da sua capacidade de sistematizar conteúdos, apoiar a atividade docente e uniformizar aprendizagens. O manual pode funcionar assim como mediador entre o conhecimento científico e o aluno, ao organizar conceitos e sequências de forma acessível e progressiva.

Para além da sua função instrumental, os manuais escolares assumem também uma dimensão simbólica. Ao fornecerem uma base comum entre professores e alunos, estes

recursos funcionam como um fio condutor para a aprendizagem, que gera uma percepção de coerência e estabilidade difícil de ignorar (Tormenta, 1996, p. 9). De acordo com Correia e Matos (2013), essa centralidade estende-se igualmente à sua capacidade de servir como referencial comum para a planificação e a avaliação, logo, contribui para reduzir a heterogeneidade das práticas pedagógicas. Tal função revela-se particularmente importante para diminuir ansiedades profissionais e assegurar uma coerência mínima nas aprendizagens, nomeadamente num contexto condicionado por provas nacionais.

No entanto, essa centralidade não implica uma utilização homogênea. Como observa Cabral (2006), é possível distinguir diferentes níveis de integração do manual na prática pedagógica, na medida em que alguns professores o seguem de forma linear e assumem-no como um guia estruturante que lhes oferece segurança no decurso do processo de ensino, enquanto outros optam por um uso mais seletivo, adaptando-o às especificidades das turmas e combinando-o com outros recursos. Existe ainda quem adote, segundo Castro et al. (1999), uma postura crítica e criativa, o que se traduz na reorganização dos conteúdos e na introdução de novas propostas. Nesses casos, o manual pode estimular o gosto pela leitura, a expressão escrita e a análise textual. Para que tal potencial se concretize, contudo, é necessária uma mediação pedagógica informada e uma abertura a experiências de aprendizagem mais ativas.

Compreender estas diferentes formas de utilização exige, porém, olhar para o próprio contexto de produção e regulação dos manuais escolares. De acordo com Cabral (2006), o manual insere-se num sistema complexo, marcado pela interação de múltiplos atores cujos interesses e responsabilidades nem sempre convergem. O Ministério da Educação assume um papel central ao promover, delegando em equipas científico-pedagógicas previamente selecionadas, a aprovação e avaliação dos manuais, define as linhas pedagógicas, enquanto estabelece as normas que orientam a sua produção e utilização. Os editores transformam essas orientações em produtos concretos, asseguram a publicação de versões autorizadas e a qualidade gráfica dos materiais. Já os autores elaboram os conteúdos de acordo com o currículo e mantêm um diálogo contínuo com editores e professores, de forma a alinhar as propostas pedagógicas com as necessidades reais da sala de aula. Esta rede de relações entre os diversos intervenientes caracteriza-se, assim, por tensões permanentes e por um processo contínuo de negociação.

De acordo com Correia e Matos (2013), os manuais escolares ocupam uma posição central no setor editorial ao representarem uma parte significativa do volume de negócios e constituírem o núcleo em torno do qual se organizam diversas publicações de divulgação pedagógica. Como sublinha Tormenta (1996), para responder às exigências do mercado, as editoras evitam, frequentemente, explicitar opções metodológicas claras, de forma a agradar a um público alargado de docentes, o que contribui para a perpetuação de práticas mais tradicionais.

Para Apple (2002), estas dinâmicas editoriais e pedagógicas não podem ser dissociadas dos contextos socioeconómicos e culturais onde os processos educativos ocorrem, uma vez que não se encontram formandos abstratos, mas sujeitos concretos, atravessados por desigualdades que influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem. A atual reorganização do trabalho docente, marcada pela exigência de resultados específicos e pela centralização crescente do controlo curricular, traduz-se na padronização de objetivos e materiais. Neste cenário, o manual escolar, enquanto oferece segurança aos professores perante a pressão institucional, reforça práticas pedagógicas descontextualizadas e alinha o ensino com as lógicas económicas dominantes, o que contribui para a uniformização e para a redução da autonomia docente.

Esta influência é ainda mais evidente quando se considera o papel do manual no circuito comunicacional da aula. Se, tradicionalmente, o professor é o emissor principal da mensagem pedagógica, no manual esse papel passa para o autor, que seleciona e organiza os conteúdos a transmitir. Ao seguir o manual de forma acrítica, o docente acaba por apropriar-se da mensagem do livro, convertendo-a na sua própria mensagem didática e, assim, deslocando a centralidade da emissão para o autor (Castro et al., 1999, p. 147). Como exemplifica Tormenta (1996), a experiência portuguesa do Livro Escolar Único, embora tenha sido abandonado há várias décadas no contexto educativo, ilustra de forma clara essa lógica. Ao reduzir a diversidade de materiais e impor um modelo único, limitou a cooperação entre professores e reforçou a dependência do manual como guia principal da ação pedagógica.

O impacto do manual projeta-se igualmente na esfera dos alunos e das famílias. Para os primeiros, constitui uma referência para acompanhar o ritmo das aulas e organizar o

trabalho autónomo. De acordo com Cabral (2006), essa função prolonga-se na esfera doméstica através dos trabalhos de casa, que reforçam o papel do manual como mediador entre a escola e a família. Segundo Correia e Matos (2013), esse processo introduz uma dimensão de controlo, pois os pais, ao recorrerem ao manual para acompanhar os filhos, fiscalizam indiretamente o trabalho dos professores. O manual deixa, assim, de ser apenas um recurso pedagógico e adquire uma função social reguladora, que uniformiza práticas, torna o professor mais comparável e fragiliza a sua autoridade ao deslocar parte da centralidade pedagógica para o próprio manual.

O peso estruturante do manual escolar repercute-se então na identidade docente, frequentemente moldada por expectativas externas e por uma perceção socialmente partilhada do que significa ensinar. Apesar de muitos manuais se apresentarem como veículos de inovação, a sua organização tende a reproduzir práticas conservadoras, mantendo os alunos numa posição pouco crítica e reforçando uma visão estática do conhecimento. Tal cenário contribui para uma certa alienação do professor que, na ausência de alternativas metodológicas consistentes, recorre ao manual como receita pedagógica, mesmo quando este não responde à complexidade da realidade educativa. Essa dependência condiciona não só a prática pedagógica, mas também a construção identitária dos docentes, divididos entre o ideal de inovação e a reprodução de modelos tradicionais, o que fragiliza a sua autoestima, a sua imagem social e a sua realização profissional. (Tormenta, 1996, pp. 144-146)

No domínio do Português, embora os manuais apresentem diversas atividades, a sua capacidade de promover uma compreensão profunda e reflexiva da língua é reduzida, sobretudo pela natureza não interativa deste recurso. Como sublinham Castro et al. (1999), os manuais, à época, não acompanham o raciocínio dos alunos nem permitem observar os percursos que estes mobilizam para chegar às suas conclusões, privilegiam antes exercícios fechados e respostas fornecidas em detrimento da construção autónoma do conhecimento. Essa limitação revela-se ainda mais clara no ensino da escrita: apesar da frequência com que os manuais incluem propostas neste domínio, o seu contributo efetivo para o desenvolvimento da capacidade de escrever permanece reduzido, uma vez que a progressão depende essencialmente da mediação docente, ou seja, do tipo de tarefas que o professor

concebe e encadeia, do *feedback* criterial que oferece e do acompanhamento dos processos de planificação, textualização e revisão.

Em grande medida, as atividades privilegiam a produção de textos como produto final, com foco na redação de narrativas, descrições, memórias pessoais ou composições expressivas, mas raramente problematizam o processo de escrita. As dimensões da planificação e da revisão, fundamentais para o desenvolvimento da competência textual, são pouco exploradas; as instruções incidem sobretudo sobre aspetos mais elementares, como ortografia, pontuação e apresentação formal, descurando a explicitação de estratégias cognitivas e metacognitivas que sustentam a produção textual. (Carvalho, 1999, p. 119)

Não obstante estas críticas, os manuais escolares permanecem centrais no quotidiano das escolas e mantêm um papel dominante na organização curricular e nas práticas docentes. O seu abandono continua a revelar-se próximo de um ideal utópico, dado o peso que adquiriram na estrutura do sistema educativo e na rotina profissional dos professores (Tormenta, 1996, p. 11).

O desafio consiste, por isso, em redefinir o papel do manual escolar na escola contemporânea, deslocando-o de um instrumento dogmático para um apoio flexível, capaz de fomentar a autonomia do professor e o desenvolvimento crítico dos alunos. Só assim será possível alinhar o uso destes recursos com as exigências atuais da educação e favorecer práticas pedagógicas significativas (Tormenta, 1996, p.10). Neste sentido, como observa Apple (2002), ignorar o peso dos manuais seria desconsiderar uma dimensão estruturante das políticas educativas contemporâneas.

Deste modo, é necessário reconhecer o manual escolar como um objeto complexo e polissémico, atravessado por dimensões pedagógicas, culturais, ideológicas e materiais. A sua análise exige abordagens capazes de articular os processos de produção com as formas de utilização, os conteúdos explícitos com as mensagens implícitas e a prescrição curricular com as práticas efetivas em sala de aula. Tal perspetiva permite compreender o manual não apenas como recurso didático, mas como espaço de construção de significados, onde se cruzam orientações normativas, intenções pedagógicas e dinâmicas socioculturais (Cabral, 2006, p.45).

3. Enquadramento metodológico

3.1. Objetivo de investigação

O presente estudo tem como objetivo analisar de que forma as propostas de escrita presentes nos manuais escolares de Português do 2.º Ciclo do Ensino Básico se articulam com as competências valorizadas na avaliação externa, bem como com as dificuldades manifestadas pelos alunos em contexto específico do estágio pedagógico quer nos resultados das provas nacionais acima apresentados. Partindo da premissa de que os manuais escolares constituem um instrumento central na orientação das práticas pedagógicas e na formação das competências dos alunos, procura-se verificar até que ponto estes recursos contribuem para o desenvolvimento de uma proficiência escrita adequada.

Para o efeito, tomou-se como quadro de referência os descritores de desempenho e os critérios de classificação definidos pelo IAVE para a prova de aferição de Português, que serviram de base à análise das propostas de escrita incluídas nos manuais adotados no 5.º e 6.º anos no agrupamento onde decorreu o estágio pedagógico, no ano letivo de 2024-2025. Paralelamente, foi proposta e recolhida uma tarefa de escrita, junto de alunos do 6.º ano envolvidos na prática de ensino supervisionada, com o propósito de identificar as principais dificuldades reveladas nas suas produções escritas, à luz dos mesmos critérios.

A análise conjunta destas duas dimensões permitiu estabelecer pontos de aproximação e de tensão entre as orientações da avaliação externa, as propostas didáticas dos manuais e o desempenho efetivo dos alunos. Este processo visa, em última instância, refletir sobre a adequação dos manuais escolares enquanto instrumentos formativos no desenvolvimento do domínio da Escrita.

3.2. Tipo de investigação

Dado que este estudo analisa a articulação entre manuais escolares de Português, os critérios privilegiados nos momentos de prova nacional e os desempenhos dos alunos em tarefas de escrita, optou-se por uma abordagem qualitativa, com orientação descritiva e interpretativa. Segundo Flick (2009), a investigação qualitativa tem vindo a consolidar-se há

já várias décadas, sendo a sua designação frequentemente utilizada como um “guarda-chuva para incluir uma série de enfoques à pesquisa nas ciências sociais” (Flick, 2009, p.17), cujas metodologias e resultados têm vindo a ganhar crescente visibilidade em diversos domínios, nomeadamente na educação.

Importa sublinhar, de acordo com Cresswell (2014), que a investigação qualitativa revela-se particularmente adequada quando as teorias existentes são parciais, insuficientes ou inadequadas para compreender determinadas populações, contextos ou fenómenos. Esta abordagem é igualmente privilegiada quando as medições quantitativas e as análises estatísticas não se ajustam à natureza do problema investigado. As ferramentas padronizadas nem sempre captam dimensões críticas ao reduzir a diversidade à média estatística e ao obscurecer a singularidade dos sujeitos e dos contextos em estudo. Nestes casos, a investigação qualitativa oferece uma resposta metodológica mais ajustada, permitindo uma compreensão mais próxima de um determinado contexto.

Acresce que, embora existam dados estatísticos produzidos sobre o domínio em estudo (nomeadamente pelo IAVE), estes não permitem, por si só, compreender de que modo as dificuldades identificadas se concretizam nas produções escritas dos alunos. No contexto específico do estágio pedagógico, tornou-se essencial compreender como é que essas dificuldades se manifestam nas produções dos alunos, de que forma se relacionam com os enunciados das tarefas propostas e em que medida dialogam com as orientações presentes nos manuais escolares.

Do ponto de vista analítico, esta imersão nos contextos concretos associa-se a uma lógica predominantemente indutiva de construção do conhecimento. Nesta abordagem, não se parte de hipóteses formuladas a priori, mas sim da construção de interpretações com base nos dados recolhidos, cuja organização progressiva permite a emergência de categorias analíticas. A teoria surge, assim, de forma ascendente, num movimento que parte da experiência para a sua conceptualização. Este processo não visa confirmar modelos prévios, mas identificar, com o desenrolar da investigação, quais as questões que efetivamente carecem de ser aprofundadas. Por conseguinte, a análise desenvolve-se de modo progressivamente mais delimitado, aproximando-se assim da metáfora de um funil que,

partindo de uma abertura inicial, se estreita à medida que o foco analítico se define. (Bogdan & Biklen, 2010, p. 50)

Segundo Bogdan e Biklen (2010), a matriz teórica que sustenta esta abordagem defende que a realidade é socialmente construída e continuamente renegociada nas interações quotidianas, como é o caso das dinâmicas entre professores e alunos que, ao interagirem, coconstruem os significados que orientam a ação educativa. Embora condicionados por estruturas institucionais, recursos disponíveis e convenções culturais, os sujeitos detêm, em princípio, a capacidade de transformação dos contextos em que se inserem. Nesta perspetiva, a prática educativa assume um carácter transaccional, moldado por processos de definição mútua e negociação simbólica, sendo a adesão à lógica qualitativa um fator que torna os docentes mais conscientes do seu poder de intervenção e que os reconhece como agentes de mudança nos contextos em que atuam.

Por fim, importa sublinhar que a investigação qualitativa se insere num campo metodológico em constante evolução, onde não existem diretrizes rígidas ou procedimentos universais. Esta abertura teórico-metodológica, embora constitua uma riqueza epistemológica, pode dificultar a planificação do estudo e tornar mais desafiante a sua avaliação por parte da comunidade científica (Creswell, 2014, p. 53). Como sublinha este autor,

o processo de pesquisa geralmente desenvolve-se de forma emergente. Isso significa que o plano inicial para a pesquisa não pode ser rigidamente prescrito, e que todas as fases do processo podem mudar ou trocar depois que os pesquisadores entram no campo e começam a coletar os dados. (Creswell, 2014, p. 51)

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No contexto da investigação qualitativa, os documentos produzidos por instituições educativas são valorizados como objetos de estudo em si mesmos, uma vez que, longe de serem tratados como materiais meramente técnicos ou enviesados, permitem compreender as

representações institucionais e as convenções socialmente construídas, bem como analisar os mecanismos de autorrepresentação organizacional e a forma como estes influenciam a percepção dos seus próprios agentes. No mesmo sentido, os registos escolares não são encarados como descrições objetivas dos alunos, mas como construções sociais elaboradas por professores, psicólogos ou outros profissionais, refletindo valores, percepções e quadros interpretativos específicos (Bogdan & Biklen, 2010, pp. 181-182).

Com base neste enquadramento, procedeu-se à análise dos manuais escolares adotados no contexto do estudo, entendidos como instrumentos que corporizam orientações pedagógicas e visões institucionais sobre o ensino da escrita. Em paralelo, recolheram-se e analisaram-se produções escritas dos alunos.

Entendemos que a análise desta realidade não pode prescindir do recurso a dados quantitativos de natureza estatística, mas que estes devem ser sempre interpretados à luz do seu contexto de produção. Com efeito, os processos de quantificação estão longe de ser neutros, na medida em que as escolhas metodológicas e institucionais subjacentes à construção de indicadores influenciam diretamente a forma como os fenómenos educativos são apreendidos, podendo inclusive reforçar dinâmicas de exclusão ou produzir enviesamentos interpretativos. Por essa razão, foi nossa intenção adotar uma postura crítica perante os números, interrogando não apenas os resultados, mas também os processos que os originam (Bogdan & Biklen, 2010, pp. 194-195).

Neste quadro, consideramos, com Pardal e Lopes (2011), que a análise de conteúdo se destaca como uma técnica particularmente adequada ao tratamento de dados documentais, pela sua versatilidade e capacidade de captar sentidos implícitos, revelando significados latentes em diversos tipos de materiais. Esta técnica exige, antes de mais, a definição de um corpus coerente com os objetivos da investigação, bem como a construção de uma matriz de categorias suscetível de ser ajustada ao longo do processo. Para além das competências técnicas de codificação, estamos conscientes de que requer uma postura reflexiva e crítica que questione a pertinência, a fidelidade interpretativa e a coerência dos dados recolhidos. Pardal e Lopes (2011) sublinha, neste sentido, a importância de uma abordagem flexível e criativa, capaz de adaptar instrumentos validados às especificidades do objeto e dos suportes comunicacionais em estudo.

Apesar das suas potencialidades, a análise qualitativa de conteúdo também comporta riscos. Flick (2013) alerta para o perigo de se substituírem interpretações profundas por classificações superficiais, sobretudo quando se recorre a categorias pré-definidas que não emergem do próprio material.

A análise de conteúdo aplicada a dados documentais pode, assim, sustentar diretrizes argumentativas, desde que apoiada em critérios rigorosos de leitura e interpretação. Como referem Cardoso et al. (2010), esta técnica deve respeitar normas que permitam avaliar a fiabilidade e a veracidade das fontes, podendo ainda articular-se com outros instrumentos para validar dados ou enriquecer interpretações. Dependendo do foco do estudo, a análise documental pode assumir uma função complementar ou constituir-se como método principal, tratando os próprios documentos como objetos de análise. Em qualquer dos casos, é fundamental reconhecer que os documentos são sempre construções situadas, produzidas com intenções específicas e dirigidas a destinatários concretos, o que exige um olhar crítico sobre o seu contexto de produção. Flick (2013) acrescenta que, ao utilizar fontes já existentes, o investigador deve ter em consideração que os documentos foram criados para outros fins, o que impõe uma leitura atenta aos seus pressupostos. Para além disso, fatores como o acesso, a sistematização e a representatividade dos documentos devem ser cuidadosamente ponderados.

3.4. Caracterização da amostra

3.4.1. Caracterização do contexto

A intervenção educativa foi realizada junto de duas turmas do 2.º ciclo do Ensino Básico (ambas do 6.º ano) ao longo dos dois semestres do ano letivo de 2024-2025, num estabelecimento de ensino público localizado numa área periférica do distrito do Porto. De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (2023), esta região caracteriza-se por uma elevada atividade industrial, de comércio e serviços, embora as suas freguesias tenham estado tradicionalmente ligadas à agricultura. Atualmente, a maior parte dos habitantes da área exerce funções nos setores da indústria, construção civil, comércio e serviços. Este estabelecimento de ensino acolhe alunos em três níveis de escolaridade:

segundo ciclo, terceiro ciclo e ensino secundário, totalizando sete turmas para cada ano de escolaridade do segundo ciclo, perfazendo um total de 14 turmas.

Os contextos socioeconómicos dos alunos acompanhados revelam algumas fragilidades, refletindo-se nas características e desafios da comunidade escolar. A maioria dos pais e encarregados de educação possuía, à data, qualificações de nível básico (19% com o 3.º Ciclo, 11% com o 2.º Ciclo, e 4% com apenas o 1.º Ciclo), com apenas 27% detendo habilitações académicas de nível superior e 33% com o ensino secundário. Este cenário evidencia um meio socioeconómico carenciado e, em alguns casos, a presença de contextos familiares disfuncionais, que constituem fatores de risco no processo de aprendizagem dos alunos, prejudicando o seu foco e diminuindo as suas possibilidades de sucesso académico.

Os resultados académicos, que se apresentavam abaixo do esperado em comparação com escolas de contextos semelhantes, foi objeto de atenção nas ações inspetivas. Estas avaliações motivaram um significativo investimento na monitorização e regulação das práticas letivas, bem como na promoção de estratégias de trabalho cooperativo entre os docentes, sendo que a implementação de medidas colaborativas e a aposta na qualidade educativa foram elementos centrais na resposta às dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar.

Em linha com estes desafios, o estabelecimento pautava-se por valores de equidade, justiça, cidadania, responsabilidade, transparência, inovação, excelência e empreendedorismo, visando a construção de cidadãos autónomos, críticos, criativos e solidários. Esta orientação estratégica refletia o compromisso em proporcionar um ambiente educativo que valorizava a inclusão, o desenvolvimento integral dos alunos e a promoção de uma educação de qualidade, contribuindo para a formação de futuros cidadãos capazes de exercer o seu livre-arbítrio de forma fundamentada.

Esta caracterização evidencia o esforço contínuo do agrupamento em responder às necessidades da sua comunidade escolar e em enfrentar as limitações impostas pelo meio socioeconómico, através da implementação de práticas educativas inovadoras e cooperativas que promovam a excelência académica e social dos seus alunos.

3.4.2. Caracterização dos participantes

A intervenção educativa decorreu em duas turmas do 6.º ano do Ensino Básico, com uma composição total de 38 alunos, (com 19 alunos por turma), cuja faixa etária variava entre os 10 e os 13 anos. Estas turmas apresentavam características muito distintas tanto no ambiente pedagógico como no comportamento dos alunos face à exploração de novos conteúdos e à participação nas atividades educativas.

A primeira turma distinguia-se por um ambiente predominantemente amistoso e coeso, caracterizado por interesses gerais partilhados entre a maior parte dos alunos e uma notória sensação de conforto no contexto escolar e na sala de aula. A integração dos alunos com os seus pares, docentes e auxiliares encontrava-se consolidada, o que refletia continuidade no percurso escolar de muitos destes alunos, que já haviam frequentado o mesmo agrupamento em anos letivos anteriores e que contavam vir a permanecer no mesmo estabelecimento até ao nível secundário. Contudo, apesar do ambiente acolhedor e da integração, os alunos desta turma revelam uma tendência para a apatia durante os momentos de aula, com uma reduzida participação e um fraco envolvimento nas atividades.

Em contraste, a segunda turma apresentava um ambiente pedagógico mais desafiante, caracterizado por frequentes episódios de conflito entre pares e intervenções disciplinares recorrentes em várias disciplinas. Este padrão de comportamento sugere um contexto de maior fragilidade nas relações interpessoais e uma possível lacuna no que toca à gestão das dinâmicas de sala de aula. Apesar deste panorama, a turma demonstrava um comportamento diferente em relação às aulas do professor titular e do professor estagiário, evidenciando entusiasmo e motivação para participar nas atividades propostas, o que indiciava um potencial pedagógico latente que poderia ser canalizado de forma produtiva, se enquadrado por estratégias apropriadas.

É importante notar que, em termos de competências no domínio do Português, ambas as turmas enfrentam dificuldades significativas. Estas lacunas generalizadas representavam um desafio para os docentes, uma vez que dificultavam a introdução e o desenvolvimento de novos conteúdos de forma eficaz. A presença destas dificuldades sugeria uma fragilidade nas competências básicas dos alunos, que, não estando devidamente consolidadas,

comprometiam a dinâmica da aprendizagem em níveis mais avançados, como adiante teremos oportunidade de analisar.

4. Descrição e análise de dados

4.1. A produção escrita dos alunos das turmas de intervenção

4.1.1. Descrição da proposta de tarefa de escrita (diagnóstico)

Neste contexto, e com o objetivo de compreender de que modo os alunos mobilizam as indicações presentes nos enunciados das tarefas de escrita dos manuais escolares, selecionou-se uma proposta de escrita do manual de 6.º ano *Palavra Puxa Palavra*, aplicada como tarefa de diagnóstico. A análise das produções escritas tomou como referência os critérios de avaliação definidos pelo IAVE para a prova de aferição de Português, de forma a assegurar coerência entre as orientações da avaliação externa, as propostas presentes nos manuais e os aspetos que podiam ser identificados nos textos dos alunos. Cumpre referir que estes critérios foram adaptados à realidade específica do texto solicitado, respeitando, contudo, a matriz avaliativa originalmente proposta pelo IAVE.

Os alunos realizaram a tarefa exclusivamente a partir das orientações apresentadas no manual, sem qualquer apoio adicional ao longo do processo de escrita. Assim, a análise centrou-se na forma como responderam autonomamente às exigências do enunciado.

A tarefa de escrita foi aplicada no final do primeiro semestre do ano letivo 2024/2025, em duas turmas de 6.º ano. A seleção desta proposta justifica-se pelo facto de a mesma já integrar a planificação pedagógica da professora cooperante, que tencionava desenvolvê-la no âmbito regular das suas práticas letivas. Tratou-se, portanto, de uma atividade que os alunos realizariam independentemente deste estudo, tendo-se apenas procedido à recolha e análise das produções escritas.

A proposta consistiu na redação de um texto narrativo no qual o aluno deveria relatar um dia passado na companhia de uma personagem que considerasse um herói, real ou imaginário. O enunciado explicitava os critérios estruturais do texto, que deveria apresentar, pelo menos, três parágrafos, com introdução/situação inicial, desenvolvimento e conclusão/situação final claramente demarcados. Solicitava-se ainda a utilização de conectores adequados e o respeito por uma extensão compreendida entre 140 e 200 palavras. Por fim, o enunciado incluía uma orientação explícita para a revisão final do texto,

especificando a verificação do cumprimento do tema, do gênero textual, da organização e da correção da pontuação (Anexo A).

4.1.2. Resultados e discussão da análise da tarefa de escrita (diagnóstico)

Como já referido, a análise das produções escritas foi organizada em função dos diferentes parâmetros de avaliação definidos a partir dos critérios do IAVE. Para cada parâmetro, procedeu-se à categorização do desempenho dos alunos em três categorias, *conseguiu, revelou dificuldades e não conseguiu* (Anexo B). Os resultados encontram-se sintetizados na *Tabela 1*, na qual se apresenta, para cada parâmetro, a frequência correspondente a cada uma destas categorias de desempenho.

Os resultados apresentados correspondem à frequência relativa de cada categoria de desempenho, obtida a partir de uma amostra de 38 alunos. Não se assumem aqui pretensões de generalização estatística, pelo que estes dados devem ser interpretados exclusivamente no quadro desta proposta de escrita.

Tabela 1- Distribuição percentual do desempenho dos alunos por parâmetro de avaliação na tarefa de escrita diagnóstica

<i>Parâmetro</i>	<i>Conseguiu</i>	<i>Revelou dificuldades</i>	<i>Não conseguiu</i>
<i>Extensão</i>	63,2	21,1	15,7
<i>Gênero/Formato Textual</i>	44,7	42,1	13,2
<i>Tema e Pertinência da Informação</i>	52,6	36,8	10,6
<i>Organização e Coesão Textuais</i>	30,8	48,7	20,5
<i>Morfologia e Sintaxe</i>	36,8	55,3	7,9
<i>Pontuação</i>	31,6	42,1	26,3
<i>Ortografia</i>	42,1	36,8	21,1

A análise das produções textuais revela que a maioria dos alunos cumpriu o critério relativo à extensão do texto, situando-se entre o mínimo e o máximo de palavras solicitados. Nos poucos casos em que tal não ocorreu, observou-se sobretudo a ultrapassagem do limite

máximo, mais do que a produção de textos demasiado curtos. Não se incluem exemplos relativos à extensão textual, dado que a sua verificação depende apenas da contagem de palavras, não se justifica, por isso, a transcrição do texto para efeitos de análise qualitativa.

No parâmetro relativo ao género e formato textual, mais de metade dos alunos não integrou de forma clara os três momentos estruturantes do texto narrativo. Em vários textos, surgem apenas dois desses momentos, ou mesmo um único segmento narrativo contínuo. Tal situação é visível, por exemplo, no excerto “Eu quero ser como o meu idolo, ele e rapido, alto, percistente e magro. Ele é futbolista e joga no FC Porto é o Galeno.” (Aluno T2-A1, NC), que, apesar de corresponder ao início do texto, não cumpre plenamente a função de situação inicial, uma vez que não apresenta enquadramento da ação, personagens nem referências espaço-temporais.

No que respeita ao tema e à pertinência da informação, a maioria dos alunos manteve-se globalmente coerente com a proposta apresentada. Contudo, observa-se com frequência a inclusão de informação pouco desenvolvida ou a ocorrência de transições abruptas na progressão narrativa, como se verifica no excerto “Todoroki me levou para cima de um predio agradei e perguntei como é ser filho de um grande heroi ele disse que não é muito bom, então começaram a lutar.” (Aluno T2-A2, RD), em que a passagem súbita para uma cena de conflito não é devidamente preparada do ponto de vista narrativo.

No domínio da organização e coesão textual, registaram-se dificuldades na marcação de parágrafos, observando-se segmentações que não decorrem de critérios discursivos claros. O excerto “Eu abri as prendas, brinquei, comi, montei.../ E no fim, o Pai Natal disse que tinha de ir embora e tirou a barba e a roupa e eu descobri que era o meu tio! / Mesmo depois de descobrir a verdade continuei feliz e abracei-o outra vez. / Por ele me ter feito feliz!” (Aluno T1-A1, RD) ilustra uma paragrafação arbitrária, ainda que se reconheça uma sequência de acontecimentos e uma intenção narrativa minimamente estruturada.

Relativamente à morfologia e à sintaxe, os dados evidenciam dificuldades ao nível da concordância sujeito-verbo e da gestão dos tempos verbais. Estas fragilidades manifestam-se, por exemplo, no excerto “Eu e a minha mãe foi à uma loja de sapatos. Enquanto a minha mãe escolhia sapatos eu brinco com o peluche” (Aluno T2-A3, RD), em que se observam

desvios na concordância verbal e na coerência temporal, ainda que a inteligibilidade global do texto se mantenha.

Por fim, no domínio da ortografia, uma parte relevante dos alunos apresentou apenas erros pontuais. Em alguns casos, o número de desvios aumentou em correlação com a extensão dos textos, dado que os alunos que ultrapassaram o limite máximo de palavras ficaram mais expostos à ocorrência de erros. Globalmente, os resultados sugerem a necessidade de continuar a consolidar este domínio, como se observa no excerto “Um certo dia, os dois encontraramce e começou uma grande dexcoção que deu uma grande briga. Eles comessaram a lutar um atiráva chamas ao outro e o outro atiráva um ramo de flores.” (Aluno T2-A4, NC).

Importa ainda reforçar que a tarefa foi realizada sem mediação docente, de forma a assegurar o carácter diagnóstico dos produtos recolhidos. Independentemente deste propósito, importa referir que temos consciência de que a correção e classificação do produto final, por si só, têm um impacto limitado no desenvolvimento da competência da escrita dos alunos. A proficiência escrita constrói-se sobretudo através de um trabalho processual e continuado, que integra momentos de planificação, textualização e revisão acompanhados. Sem este acompanhamento, os alunos escrevem apenas com base nos recursos de que já dispõem e a avaliação final não se traduz, necessariamente, em melhoria das suas competências. Esta produção escrita, decorrente de uma proposta de trabalho avançada pela professora cooperante não é, por isso, representativa da forma como entendemos que deve ser trabalhada a competência escrita dos alunos. Não nos debruçaremos sobre esta questão neste trabalho, dadas as limitações (de natureza distinta em cada um dos semestres), em termos de intervenção pedagógica, que pautaram a prática de ensino supervisionada.

4.2. A escrita nos manuais escolares do 2.º CEB adotados pelo AE (5.º e 6.º anos)

4.2.1. Descrição do manual escolar para o 5.º ano de escolaridade

O manual escolar Livro Aberto, selecionado para o 5.º ano de escolaridade, da autoria de Costa et al. (2024) e publicado pela Porto Editora, apresenta um total de 303 páginas. A sua estrutura organiza-se em quatro unidades didáticas, antecedidas por uma *Unidade 0*, de

carácter introdutório, dedicada à apresentação do manual e à realização de uma avaliação diagnóstica. Para além das unidades principais, o manual integra dois apêndices de apoio. O primeiro, intitulado *Gramática à mão*, reúne conteúdos gramaticais orientados para a sistematização das aprendizagens. O segundo, designado *Rever e Recuperar*, contempla atividades destinadas à consolidação e recuperação das aprendizagens dos alunos.

A *Unidade 1*, intitulada *Textos do dia a dia*, integra cinco géneros textuais de uso quotidiano, nomeadamente o verbete de dicionário, o verbete de enciclopédia, a notícia, a entrevista e o anúncio publicitário. Cada um destes textos é acompanhado por um conjunto de atividades de leitura. No que respeita à oralidade, apenas dois textos, o verbete de enciclopédia e o anúncio publicitário, incluem atividades especificamente orientadas para este domínio. Relativamente à escrita, são propostas atividades associadas ao verbete de enciclopédia, à entrevista e ao anúncio publicitário. Por fim, no domínio da gramática, observam-se atividades associadas a todos os textos, com exceção do anúncio publicitário.

A *Unidade 2*, intitulada *Texto narrativo*, organiza-se em três subunidades. A primeira, *Lendas e outros textos*, integra três lendas, uma fábula e dois contos, sendo cada texto acompanhado por um conjunto de atividades de educação literária/leitura e por uma atividade de oralidade. Verificam-se ainda duas atividades de escrita associadas a duas das lendas, bem como uma atividade de escrita relativa à fábula e outra a um dos contos. No total, esta subunidade inclui cinco atividades no domínio da gramática. A segunda subunidade, *Obras infantis e obras infantojuvenis e outros textos*, reúne sete textos, todos eles acompanhados por atividades de educação literária/leitura; quatro destes textos incluem igualmente atividades de oralidade e quatro contemplam atividades de escrita. Esta subunidade integra ainda seis atividades de gramática. Por fim, a terceira subunidade, *Contos de autor e outros textos*, apresenta quatro contos de autor, todos acompanhados por atividades de leitura e educação literária, três dos quais incluem, adicionalmente, atividades de oralidade e de escrita. Em todos os textos desta subunidade são ainda propostas atividades no domínio da gramática.

A *Unidade 3*, intitulada *Texto poético*, integra nove textos poéticos, todos eles acompanhados por um conjunto de atividades de educação literária e de leitura. Seis destes

textos incluem igualmente atividades de oralidade e cinco contemplam atividades de escrita. No domínio da gramática, são propostas atividades associadas a cinco dos textos.

A *Unidade 4*, intitulada *Texto dramático*, integra cinco textos dramáticos, todos acompanhados por atividades de educação literária e de leitura. Três destes textos incluem atividades de oralidade, dois contemplam atividades de escrita e, no domínio da gramática, são igualmente propostas três atividades.

Para além da organização referida, as quatro unidades apresentam ainda um conjunto de elementos estruturantes comuns. Cada unidade inicia-se com uma breve apresentação, apoiada na visualização de um vídeo e em pequenas questões que remetem para o tipo de conteúdos a abordar. Ao longo das atividades surgem, de forma recorrente, diferentes rúbricas com funções de apoio à aprendizagem, como *Fica a Dica*, que disponibiliza informações úteis para os alunos; *Anota*, que sintetiza o essencial de um conteúdo; *A Propósito*, que introduz curiosidades relacionadas com os textos ou os temas trabalhados; e *Entrelinhas*, que propõe atividades de carácter lúdico. No final de cada secção, os alunos encontram o *Pôr à Prova*, destinado à autoavaliação, bem como a rúbrica *O Essencial sobre...*, que apresenta a síntese dos conteúdos fundamentais da unidade.

No manual são trabalhados 36 textos. A cada um destes textos corresponde um conjunto de atividades de leitura/educação literária. No que respeita à oralidade, identificaram-se 24 atividades distribuídas pelos diferentes textos. No domínio da escrita, são propostas 21 atividades. Por fim, no domínio da gramática, contabilizam-se 27 atividades.

4.2.2. Descrição do manual escolar para o 6.º ano de escolaridade

O manual escolar analisado para o 6.º ano de escolaridade, intitulado *Palavra puxa Palavra*, da autoria de Barros et al. (2023) e publicado pela Asa, apresenta um total de 256 páginas e organiza-se em seis unidades didáticas principais, antecedidas por uma *Unidade 0*, designada *Porta Aberta*. Esta unidade introdutória inclui uma apresentação do manual, uma ficha de avaliação diagnóstica e sugestões de leitura. Para além das unidades principais, o manual integra ainda um apêndice gramatical, destinado ao apoio à sistematização dos conteúdos no domínio da gramática. No início de cada unidade, é proposta uma breve

atividade, a partir de um texto relacionado com os conteúdos a trabalhar, seguida de um conjunto de questões que procuram mobilizar os alunos para a temática da unidade.

A *Unidade 1*, intitulada *Notícias frescas*, incide sobre textos não literários, nomeadamente a notícia, a entrevista, o texto publicitário, o roteiro, o sumário, a entrada de dicionário, o verbete de enciclopédia, o texto expositivo ou informativo e a biografia. No total, a unidade integra nove textos, todos acompanhados por atividades de leitura. No domínio da oralidade, são propostas duas atividades, enquanto no domínio da escrita se identificam seis atividades. Relativamente à gramática, a unidade contempla quatro atividades. A unidade termina com uma ficha formativa baseada na leitura de uma entrevista e de uma notícia.

A *Unidade 2*, intitulada *Nas asas de um conto*, incide sobre textos de tradição popular, nomeadamente contos tradicionais e contos literários. No total, a unidade integra cinco contos, todos acompanhados por atividades de educação literária/leitura, ainda que, no índice, apenas surjam referenciados dois conjuntos de atividades neste domínio. São propostas duas atividades de oralidade, cinco atividades no domínio da gramática e quatro atividades de escrita. A unidade termina com uma ficha formativa centrada na leitura de uma crítica cinematográfica e de um conto.

A *Unidade 3*, intitulada *Os cantos da casa*, incide sobre textos narrativos de autores de língua oficial portuguesa. A unidade integra cinco textos narrativos, cada um deles acompanhado por atividades de educação literária/leitura. No domínio da oralidade, são propostas três atividades, enquanto no domínio da gramática se identificam cinco atividades. Relativamente ao domínio da escrita, são apresentadas três atividades. A ficha formativa incide sobre a leitura de uma notícia e de um texto narrativo.

A *Unidade 4*, intitulada *Alargar horizontes*, centra-se em textos narrativos de autores estrangeiros. A unidade integra cinco textos narrativos, todos acompanhados por atividades de educação literária/leitura. No domínio da oralidade, são propostas três atividades e, no domínio da gramática, identificam-se cinco atividades. Relativamente à escrita, são apresentadas três atividades especificamente orientadas para este domínio. A ficha formativa associada a esta unidade incide sobre a leitura de uma biografia e de um texto narrativo.

A *Unidade 5*, intitulada *Ser e não ser*, dedica-se ao trabalho com textos dramáticos. A unidade integra três textos dramáticos, cada um deles acompanhado por atividades de educação literária/leitura, por uma atividade de oralidade, por uma atividade de escrita e por uma atividade no domínio da gramática. A ficha formativa da unidade centra-se na leitura de uma entrada de enciclopédia e de um excerto de texto dramático.

A *Unidade 6*, intitulada *Fazer castelos no ar*, é dedicada ao texto poético. No total, integram-se quinze poemas, maioritariamente organizados em pares, sendo que muitos dos conjuntos de atividades de educação literária/leitura incidem simultaneamente sobre dois textos, ainda que algumas questões sejam especificamente orientadas para apenas um deles. No domínio da oralidade, são propostas duas atividades, enquanto no domínio da gramática se identificam três atividades. Relativamente à escrita, a unidade contempla quatro atividades. A ficha formativa incide sobre a leitura de uma notícia e de um poema.

No conjunto do manual, são trabalhados 42 textos. A cada um destes textos corresponde um conjunto de atividades de educação literária/leitura, excetuando os textos da *Unidade 1*, em que apenas se identificam atividades de leitura. No que respeita à oralidade, identificam-se 15 atividades distribuídas pelos diferentes textos. No domínio da escrita, são propostas 23 atividades. Por fim, no domínio da gramática, contabilizam-se 25 atividades.

4.2.3. Resultados e discussão da análise dos manuais escolares

Para a análise das propostas de escrita presentes nos manuais escolares, adotaram-se, como quadro de referência os descritores de desempenho e os critérios de classificação definidos pelo IAVE para a prova de aferição de Português de 2023. Este enquadramento permitiu identificar o tipo de operações cognitivas privilegiadas na avaliação externa, bem como verificar em que medida as atividades propostas nos manuais mobilizam essas mesmas competências.

Com o objetivo de operacionalizar esta análise, foi construída a *Tabela 2* (relativa ao manual do 5.º ano) e a *Tabela 3* (relativa ao manual do 6.º ano) nas quais se explicitam os descritores de desempenho definidos pelo IAVE para o domínio da escrita, acompanhados de exemplos retirados diretamente dos referidos manuais escolares. Para cada descritor, foram

selecionados, sempre que possível, três enunciados representativos, de modo a ilustrar a forma como essas orientações são transpostas para as propostas de escrita. Paralelamente, procedeu-se ao registo da frequência com que os enunciados explicitam, de modo direto ou indireto, cada uma das indicações constantes dos critérios de classificação, o que permitiu aferir a recorrência com que essas operações cognitivas são convocadas nas tarefas de escrita.

Tabela 2 - Correspondência entre os descritores de desempenho no IAVE e os enunciados das tarefas de escrita do Manual de 5.º Ano

<i>Descritor de desempenho</i>	<i>Enunciados Representativos</i>
<i>Extensão</i> (Parâmetro A). Refere-se à redação de um texto cuja dimensão se encontra compreendida entre um número mínimo e máximo de palavras previamente definido.	- Unidade 2, p. 60, exercício 4: “O teu texto, com um mínimo de 120 palavras e um máximo de 200 palavras, (...)” - Unidade 2, p. 129, exercício 1.2.: “Escreve um texto narrativo (140 a 200 palavras), [...]” - Unidade 4, p. 186, exercício 1: “[...] num texto narrativo de 120 a 200 palavras.”
<i>Género/Formato textual</i> (Parâmetro B). Refere-se à redação de um texto adequado ao género ou formato solicitado, com respeito pelas suas convenções próprias.	- Unidade 1, p. 35, exercício 6: “As entrevistas podem conter um parágrafo final, em que o entrevistador se despede e agradece ao entrevistado. Redige um parágrafo final adequado a esta entrevista.” - Unidade 2, p. 118, exercício 1 e 2: “Recorda o que já sabes sobre a carta, [...]. Redige uma carta a um amigo que esteja a pensar em ter um papagaio, [...].” - Unidade 3, p. 167, exercício 10: “Escreve agora tu um breve texto de opinião, [...].”
<i>Tema e pertinência da informação</i> (Parâmetro C). Refere-se à redação de um texto coerente com o tema proposto e que mobiliza	- Unidade 2, p. 65, exercício 3: “[...] escreve um pequeno texto, [...], com o objetivo de convencer o público a aderir a esta campanha.” - Unidade 2, p. 75, exercício 5: “Imagina que o caçador e a mulher conseguiram fugir das cataratas do Iguaçu. No entanto, após a fuga, surgiu um novo obstáculo.

informação pertinente para o desenvolvimento do mesmo.	Escreve um texto em que narres esse episódio [...].” - Unidade 3, p. 160, exercício 1: “Propõe um final diferente para este romance tradicional!”
<i>Organização e coesão textual</i> (Parâmetro D). Refere-se à produção de um texto que respeita determinados mecanismos de organização e coesão textual.	- Unidade 2, p. 104, exercício 1: “Segue a seguinte estrutura: [...].” - Unidade 3, p. 150, exercício 1: “Relata-o, escrevendo um pequeno texto narrativo que respeite a seguinte sequência de emojis: [...].” - Unidade 4, p. 186, exercício 2: “Substitui os conectores destacados no texto por outros com o mesmo valor.”
<i>Morfologia e sintaxe</i> (Parâmetro E). Refere-se à produção de um texto que atende a determinados processos de conexão intrafrásica.	- Unidade 2, p. 53, exercício 1: “Reescreve o final da lenda, substituindo os elementos destacados por sinónimos ou expressões equivalentes.” - Unidade 2, p. 72, exercício 1: “Escreve o teu texto, utilizando, obrigatoriamente, as palavras da lista abaixo. Podes flexionar os nomes e os adjetivos e conjugar os verbos.” - Unidade 2, p. 97, exercício 1: “Completa o texto seguinte com adjetivos que permitam descrever a Mafalda.”
<i>Pontuação</i> (Parâmetro F). Refere-se à produção de um texto que respeita as regras de pontuação e a utilização adequada dos sinais auxiliares de escrita.	-
<i>Ortografia</i> (Parâmetro G). Refere-se à produção de um texto que respeita as normas ortográficas em vigor.	-

A leitura dos dados apresentados no *Gráfico 1* permite observar a distribuição da mobilização dos diferentes descritores de desempenho nos enunciados das tarefas de escrita. Cumpre referir que um mesmo enunciado pode convocar simultaneamente descritores correspondentes a vários parâmetros e que, em alguns casos, estes apresentam zonas de intersecção. Por este motivo, o número total de ocorrências de descritores de desempenho / parâmetros representados não corresponde necessariamente ao número total de propostas de atividades de escrita analisadas.

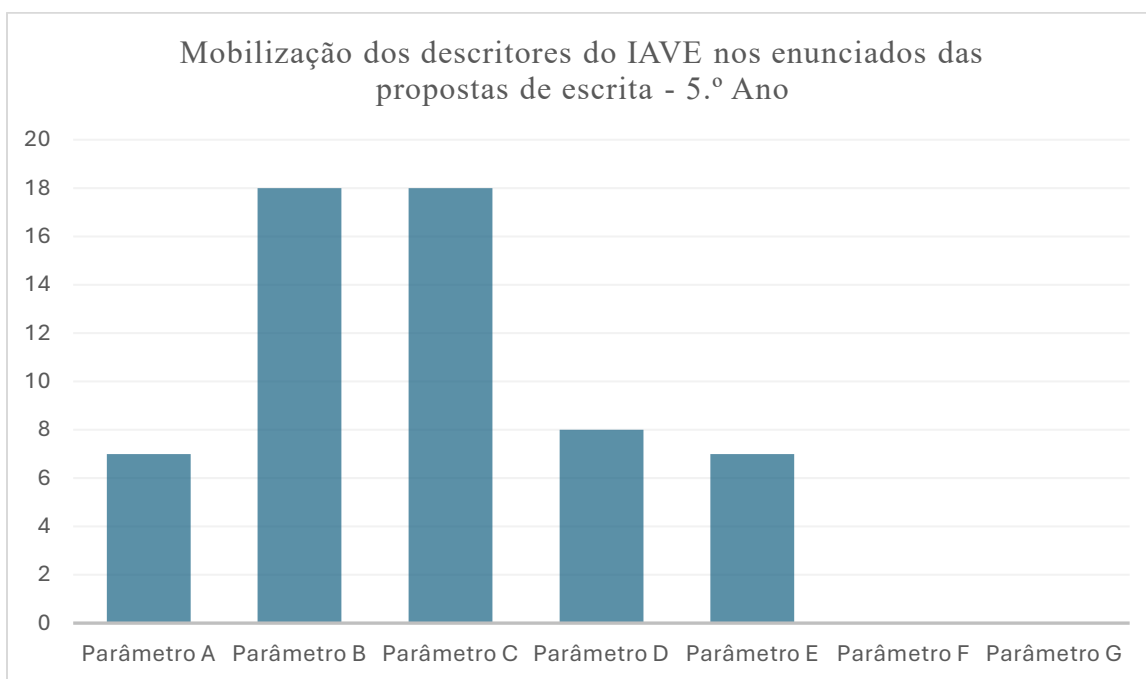


Gráfico 1 - Frequência de mobilização dos descritores de desempenho do IAVE nos enunciados das tarefas de escrita (5.º Ano)

Da análise efetuada, verifica-se que os parâmetros mais frequentemente mobilizados nos enunciados das tarefas de escrita são os relativos a “género/formato textual” e a “tema e pertinência da informação”. Tal facto decorre do modo como grande parte dos enunciados explicita o tema sobre o qual o aluno deve escrever, incluindo, por vezes, indicações adicionais relativas ao tipo de informação a mobilizar. De igual modo, é recorrente a referência expressa ao género textual a produzir, frequentemente acompanhada de orientações relativas ao respetivo formato e às suas convenções discursivas.

O descritor referente à extensão do texto surge com menor frequência, ainda que esteja presente em cerca de um quarto dos enunciados, sobretudo em propostas de escrita de

textos narrativos. Já o descritor relativo à organização e coesão textual aparece sobretudo em atividades que orientam explicitamente a estrutura do texto, sugerindo sequências, etapas ou modos de iniciar e desenvolver parágrafos. O descritor associado à morfologia e à sintaxe surge, em algumas situações, isoladamente, sobretudo em exercícios que incidem na substituição ou adição de elementos frásicos, o que remete para operações de reescrita de âmbito predominantemente gramatical.

Importa ainda referir que os descritores relativos à pontuação e à ortografia não foram identificados de forma explícita nos enunciados das tarefas de escrita analisadas: não surgem, por isso, mobilizados como parâmetros orientadores da produção textual.

Neste sentido, e com o objetivo de identificar em que medida a produção escrita se desenvolve de forma integrada com outros domínios de aprendizagem, elaborou-se o *Gráfico 2*. Neste gráfico distinguem-se, por um lado, as tarefas de escrita desenvolvidas de forma isolada e, por outro, as tarefas em que a escrita surge articulada com os domínios da Educação Literária/Leitura, da Oralidade ou da Gramática. As tarefas associadas a estes domínios não foram contabilizadas na categoria de Escrita isolada, uma vez que a escrita, nesses casos, se encontra integrada com outras competências. Importa ainda referir que uma mesma tarefa pode mobilizar simultaneamente dois ou mais domínios, pelo que a ocorrência foi registada em cada um dos domínios envolvidos, não se tratando, por isso, de categorias mutuamente exclusivas.

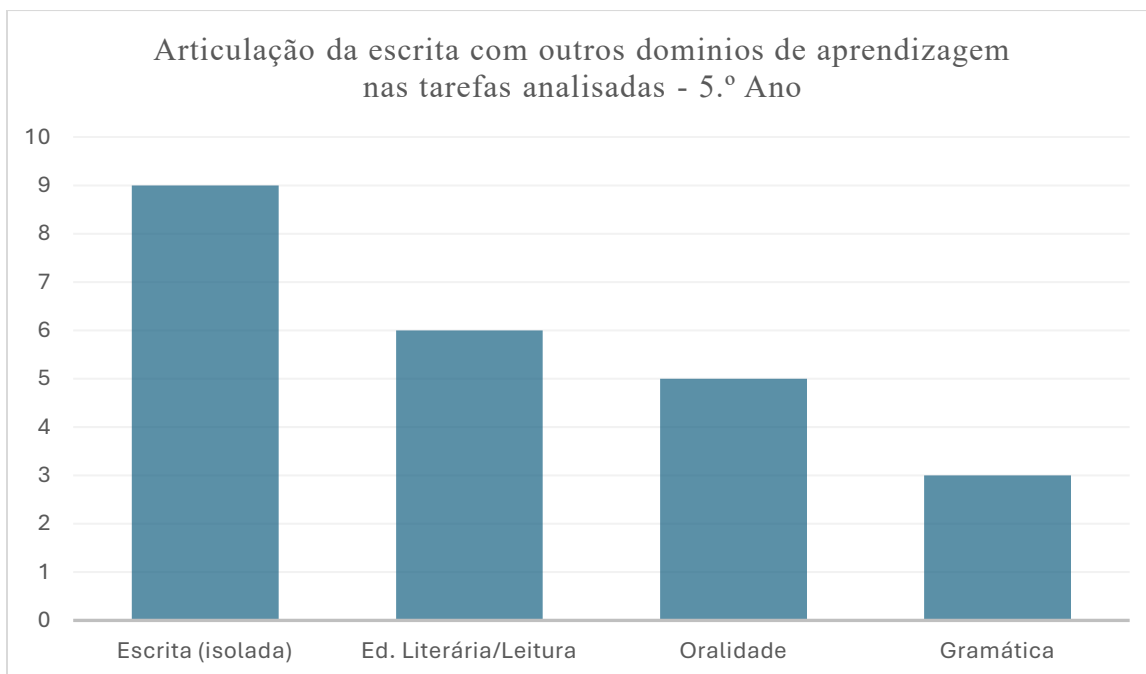


Gráfico 2 - Frequência de tarefas de escrita isolada e de tarefas em que a escrita surge articulada com outros domínios (5.º Ano)

Aos dados anteriormente apresentados para o manual do 5.º ano acresce a recolha, nos manuais do 6.º ano, de enunciados representativos dos parâmetros privilegiados nos critérios de avaliação do IAVE.

Tabela 3 - Correspondência entre os descritores de desempenho no IAVE e os enunciados das tarefas de escrita do Manual de 6.º Ano

<i>Descritor de desempenho</i>	<i>Enunciados Representativos</i>
<i>Extensão</i> (Parâmetro A). Refere-se à redação de um texto cuja dimensão se encontra compreendida entre um número mínimo e máximo de palavras previamente definido.	- Unidade 3, p. 116, exercício 1: “(...) com o mínimo de 140 e o máximo de 200 palavras, (...)” - Unidade 5, p. 159, exercício 1.1.: “(...) o mínimo de 140 palavras e o máximo de 200 palavras.” - Unidade 6, p. 180, exercício 1.1.: “Faz agora o resumo do texto (100 a 140 palavras), (...)”
<i>Género/Formato textual</i> (Parâmetro B). Refere-se à redação de um texto adequado ao género ou formato	- Unidade 1, p. 29, exercício 1: “Completa a notícia (...) com um título e um lead adequados, (...)” - Unidade 3, p.102, exercício 1.1.: “Escreve tu um pequeno texto descritivo (...)”

solicitado, com respeito pelas suas convenções próprias.	- Unidade 4, p.142, exercício 1: “Faz o resumo do texto que leste, respeitando a estrutura e as características desse género textual.”
<i>Tema e pertinência da informação</i> (Parâmetro C). Refere-se à redação de um texto coerente com o tema proposto e que mobiliza informação pertinente para o desenvolvimento do mesmo.	- Unidade 1, p.47, exercício 1: “(...) utiliza vocabulário específico do assunto que está a ser tratado; (...)” - Unidade 4, p. 127, exercício 1.1.: “(...)”, no qual faças a descrição do salão que o Eragon viu quando as portas se abriram.” - Unidade 5, p. 164, exercício 1.1.: “Utiliza vocabulário específico do assunto que está a ser tratado; (...)”
<i>Organização e coesão textual</i> (Parâmetro D). Refere-se à produção de um texto que respeita determinados mecanismos de organização e coesão textual.	- Unidade 2, p.71, exercício 1: “Escreve um parágrafo que apresente uma conclusão para o conto.” - Unidade 4, p. 146, exercício 1: “Completa, com os conectores apresentados, o texto abaixo, baseado no excerto que antecede a passagem que leste, de modo a torná-lo coeso.”
<i>Morfologia e sintaxe</i> (Parâmetro E). Refere-se à produção de um texto que atende a determinados processos de conexão intrafrásica.	- Unidade 2, p.80, exercício 1: “Substitui as expressões sublinhadas pelos pronomes pessoais adequados e efetua as alterações necessárias.” - Unidade 3, p. 102, exercício 1: “Reescreve-o, tornando-o coerente ao nível [...] da concordância dos tempos verbais.”
<i>Pontuação</i> (Parâmetro F). Refere-se à produção de um texto que respeita as regras de pontuação e a utilização adequada dos sinais auxiliares de escrita.	- Unidade 1, p. 35, exercício 1: “Pontua corretamente as seguintes frases, (...)” - Unidade 5, p. 159, exercício 1.1.: “verifica (...) se usaste corretamente a pontuação.”
<i>Ortografia</i> (Parâmetro G). Refere-se à produção de um	- Unidade 1, p.52, exercício 1.2.: “No final, faz uma revisão cuidada do teu texto e verifica se cumpriste a

texto que respeita as normas ortográficas em vigor.	planificação, respeitaste o tema e tiveste cuidado com a ortografia, (...)" - Unidade 2, p. 86, exercício 1.1.: “No final, revê-o cuidadosamente, para corrigires (...) ortografia e acentuação.”
---	---

Após esta categorização, analisou-se, no manual de 6.º ano, a frequência com que cada parâmetro é referido nos enunciados.

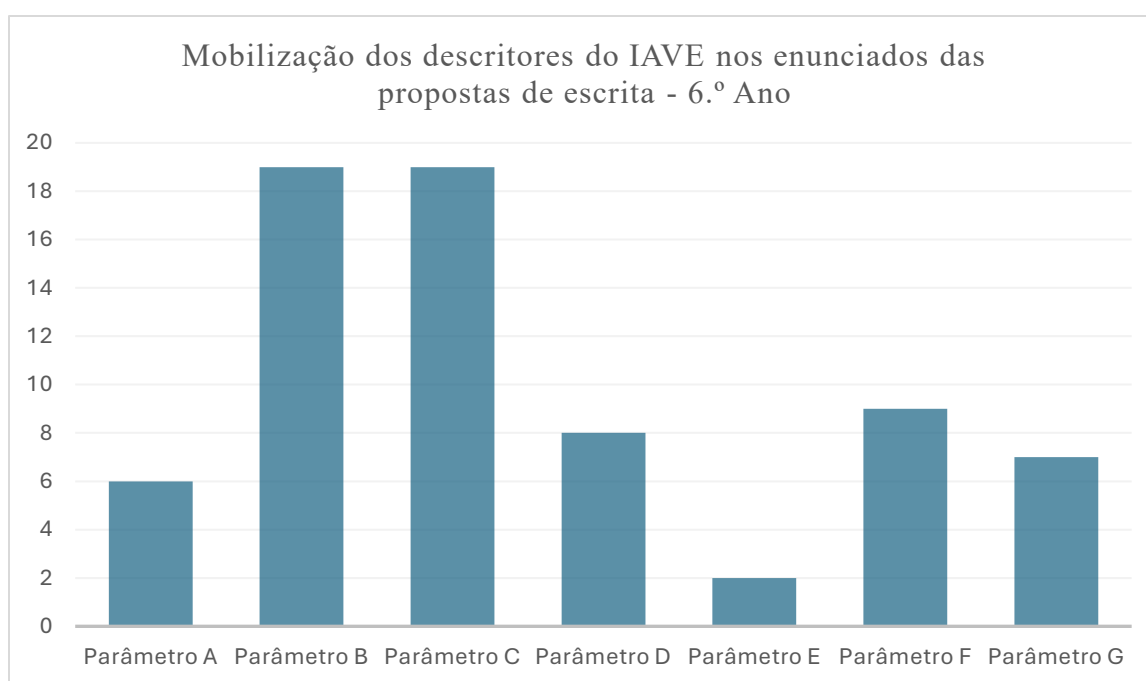


Gráfico 3 - Frequência de mobilização dos descritores de desempenho do IAVE nos enunciados das tarefas de escrita (6.º Ano)

No 6.º ano, os parâmetros mais frequentemente explicitados nos enunciados são o género/formato textual e o tema e pertinência da informação. Seguem-se a pontuação e a ortografia, que surgem de forma relativamente regular, por vezes isoladas em atividades específicas, mas também como indicações gerais para a redação e revisão do texto. A extensão do texto constitui um parâmetro referenciado com menor frequência e a morfologia e sintaxe apenas são explicitamente convocadas em dois enunciados, o que indica uma presença residual de orientações relativas aos mecanismos intrafrásicos.

Em ambos os manuais, é comum a apresentação de atividades que explicitam diferentes etapas do processo de escrita, nomeadamente a *planificação*, a *redação* e a *revisão*. Contudo, no manual do 6.º ano, esta organização do trabalho surge de forma significativamente mais frequente. Ainda assim, as orientações apresentadas tendem a assumir um carácter genérico e nem sempre são acompanhadas de instrumentos de apoio que auxiliem efetivamente os alunos, por exemplo, na realização da revisão textual. Tal ausência torna-se particularmente relevante nas faixas etárias em análise, nas quais a disponibilização de guiões ou checklists poderia constituir um importante suporte ao desenvolvimento da escrita.

Por tudo isto, a análise dos manuais escolares revela uma conceção da escrita que, apesar de convocar algumas dimensões processuais, permanece sobretudo ancorada numa lógica produtivista, centrada no produto final. As referências à *planificação*, *redação* e *revisão* permitem entrever uma aproximação ao modelo processual da escrita, mas estas etapas surgem, na maioria dos casos, formuladas de modo genérico e pouco apoiadas em instrumentos operativos que tornem explícitos os processos cognitivos envolvidos. Tal limita o potencial formativo destas propostas, sobretudo em níveis de escolaridade que exigem forte mediação docente.

Os enunciados que privilegiam dimensões como formato textual e o tema assumem frequentemente um carácter prescritivo, que reforça a escrita enquanto prática escolar e não enquanto prática social situada, dirigida a destinatários reais com finalidades comunicativas autênticas. Paralelamente, aspetos como a organização textual, a pontuação, a ortografia e os mecanismos morfosintáticos tendem a ser trabalhados de forma atomizada ou remetidos para fases finais da atividade de escrita. A revisão, por conseguinte, assume um carácter secundário e pouco articulado com o desenvolvimento do texto.

Não obstante, as propostas presentes nos manuais analisados mostram-se, em muitos casos, alinhadas com as exigências avaliativas presentes nas avaliações externas, mas continuam a privilegiar predominantemente o produto e não o processo de escrita. Assim, a sua relevância pedagógica depende, em grande medida, da mediação docente, que deverá tornar visíveis os processos implicados na escrita, promover a revisão orientada e atribuir sentido social às práticas de produção textual. Na ausência dessa mediação, persiste o risco

de a escrita ser aprendida sobretudo como tarefa escolar, em detrimento do seu papel enquanto instrumento de pensamento, comunicação e participação cultural.

5. Considerações finais

O presente relatório teve como propósito analisar de que modo as propostas de escrita presentes nos manuais escolares de Português do 2.º Ciclo do Ensino Básico se articulam com as competências valorizadas na avaliação externa e com as dificuldades evidenciadas pelos alunos em contexto concreto de prática pedagógica. Para esse efeito, procedeu-se à análise das produções escritas decorrentes de uma tarefa de escrita proposta a alunos do 6.º ano de escolaridade, com carácter diagnóstico, bem como à análise das tarefas de escrita propostas nos manuais escolares adotados no 5.º e no 6.º anos de escolaridade no Agrupamento de Escolas onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada.

A análise das produções escritas dos alunos revelou dificuldades recorrentes em vários parâmetros avaliativos, evidenciando que mais de metade dos alunos manifestou fragilidades nos domínios do género e formato textual, da organização e coesão textuais, da morfologia e sintaxe, da pontuação e da ortografia. Estes dados indicam que as dificuldades não se circunscrevem a aspetos pontuais da escrita, mas abrangem dimensões estruturantes da construção textual. Em contrapartida, verificou-se que a maioria dos alunos conseguiu cumprir os parâmetros relativos à extensão do texto e à adequação ao tema e à pertinência da informação. Ainda assim, de um modo geral, em quase todos os parâmetros avaliados, mais de metade dos alunos revelaram dificuldades, o que confirma a persistência de fragilidades no domínio da escrita no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Por seu turno, a análise dos manuais escolares permitiu identificar um número elevado de propostas de escrita distribuídas ao longo das diferentes unidades. Contudo, essas propostas privilegiam maioritariamente o produto final em detrimento de uma abordagem sistemática do processo de escrita. Embora surjam orientações relativas à planificação, à textualização e à revisão, estas apresentam-se, na maioria dos casos, de forma pouco aprofundada, não explicitando os processos cognitivos que os alunos necessitam de mobilizar para cumprir cada etapa da produção textual. Neste sentido, as propostas dos manuais não asseguram, por si só, o desenvolvimento consistente de estratégias cognitivas e metacognitivas associadas à escrita.

Importa, todavia, reconhecer que esta limitação não invalida o cumprimento das funções essenciais do manual escolar. Os manuais analisados evidenciam uma clara

consonância formal com os parâmetros valorizados na avaliação externa e contemplam, de forma global, as dimensões consideradas nos referenciais avaliativos. A distância observada entre as exigências avaliativas e o desempenho efetivo dos alunos não decorre, assim, de uma ausência de alinhamento entre manuais e avaliação externa, mas antes da insuficiente exploração pedagógica das dimensões processuais da escrita, cuja mediação não pode ser assegurada exclusivamente pelo manual escolar.

A articulação entre a análise das produções escritas dos alunos e a análise das tarefas propostas nos manuais permite, deste modo, identificar uma tensão. Por um lado, verifica-se a adequação formal das propostas dos manuais aos parâmetros avaliativos. Por outro, constata-se uma exploração limitada do processo de escrita enquanto prática gradual, reflexiva e orientada, o que compromete a consolidação das competências necessárias à produção de textos coerentes, organizados e linguisticamente adequados.

Neste contexto, os resultados deste estudo reforçam a importância de uma utilização crítica e reflexiva do manual escolar. Reconhece-se o seu potencial enquanto recurso didático, mas reafirma-se que este não é suficiente para assegurar, de forma autónoma, o desenvolvimento da competência escrita. A aprendizagem da escrita exige uma mediação docente intencional, sustentada em práticas que valorizem o acompanhamento sistemático do processo de escrita, a devolução formativa e a reflexão sobre os textos produzidos. A análise do erro assume, neste quadro, um papel central enquanto instrumento de diagnóstico e de regulação das práticas pedagógicas.

Importa, ainda, neste capítulo, reconhecer as limitações do presente estudo. A análise incidiu sobre um número restrito de manuais escolares e de produções escritas dos alunos do 6.º ano, bem como sobre um contexto educativo específico, o que não permite generalizações de natureza estatística. Ainda assim, os dados recolhidos podem oferecer indicações relevantes para a compreensão das dinâmicas entre os manuais escolares e o desempenho dos alunos.

Em termos de desenvolvimento profissional, este trabalho permitiu aprofundar a compreensão da escrita enquanto processo complexo e situado, bem como reforçar a consciência do papel do professor enquanto mediador das aprendizagens. Os resultados evidenciam que as práticas pedagógicas não são indiferentes e assumem um impacto direto

no modo como os alunos se apropriam da escrita enquanto competência. A análise crítica dos manuais escolares e das produções escritas dos alunos contribuiu para o desenvolvimento de uma leitura pedagógica mais informada das tarefas propostas e para uma fundamentação mais consistente das práticas de ensino.

6. Referências Bibliográficas

- Apple, M. W. (2002). *Manuais escolares e trabalho docente: Uma economia política de relações de classe e de género na educação*. Didáctica Editora.
- Azevedo, F. (2010). *Ensinar e aprender a escrever: Através e para além do erro* (Livro 27). Porto Editora.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência metalinguística e expressão escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cabral, M. (2006). *Como analisar manuais escolares*. Texto Editores.
- Cardoso, T., Alarcão, I. & Celorico, J. A. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto Editora.
- Carvalho, J. A. B. (1999). *O ensino da escrita: Da teoria às práticas pedagógicas*. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Castro, R. V., Rodrigues, A., Silva, J. L., et al. (Eds.). (1999). *Manuais escolares: Estatuto, funções, história: Atas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Correia, J. A., & Matos, M. (2013). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto Editora.
- Costa, F., Bom, L., Jorge, N., Brandão, J., & Rebelo, D. (2025). *Novo livro aberto: 5.º ano*. Porto Editora.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens*. Penso.
- Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais – 5.º Ano*. <https://www.dge.mec.pt/portugues>
- Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais – 6.º Ano*. <https://www.dge.mec.pt/portugues>
- Faria, J., Barros, E. S., Matos, R., & Fidalgo, S. (2024). *Palavra puxa palavra 6: Manual do aluno*. Asa.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3.ª ed.). Bookman.

- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: Um guia para iniciantes*. Editora Penso.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). *A cognitive process theory of writing*. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Instituto de Avaliação Educativa, (2018). *Prova de aferição de português: Prova 55, 5.º ano de escolaridade: Critérios de classificação*.
- Instituto de Avaliação Educativa. (2019). *Resultados nacionais das provas de aferição 2018*.
- Instituto de Avaliação Educativa. (2021a). *Estudo de aferição amostral do ensino básico 2021: Volume I – Resultados nacionais*.
- Instituto de Avaliação Educativa, (2021b). *Prova de aferição de português: Prova 55, 5.º ano de escolaridade: Critérios de classificação*.
- Instituto de Avaliação Educativa. (2023a). *Provas de aferição do ensino básico 2023: Resultados nacionais*.
- Instituto de Avaliação Educativa, (2023b). *Prova de aferição de português: Prova 55, 5.º ano de escolaridade: Critérios de classificação*.
- Instituto de Educação, Qualidade e Avaliação (EduQA). (2025). *Relatório nacional das provas ModA 2025*.
- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras (I): Falar, ler e escrever nas aulas*. Edições Asa.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Escrita: Guião de implementação do programa*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Niza, S. (Coord.), Rosa, C., Niza, I., Santana, I., Soares, J., Martins, M. A., & Neves, M. C. (1998). *Criar o gosto pela escrita: Formação de professores*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Pae, H. K. (2020). The emergence of written language: From numeracy to literacy. In *Script effects as the hidden drive of the mind, cognition, and culture* (Literacy Studies, Vol. 21, pp. 25–36). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55152-0_2
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social* (10.ª ed.). Areal Editores.
- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (2023)
- Sousa, A. B. (2017). *Ler é compreender*. Livros Horizonte.
- Tormenta, J. R. (1996). *Manuais escolares: Inovação ou tradição?* IE.

Yule, G. (2010). *The study of language* (4.^a ed.). Cambridge University Press.

7. Anexos

Anexo A – *Transcrição da proposta da tarefa de escrita utilizada enquanto atividade diagnóstica*

Ambos os textos falam do herói Aquiles. O herói é a personagem principal de uma história. Na vida real, contudo, existem igualmente pessoas que, pela sua coragem e determinação, poderão ser consideradas verdadeiros heróis.

Escreve um texto narrativo, no qual relates um dia passado na companhia do teu herói (real ou imaginário) preferido.

O teu texto deve:

- ter no mínimo três parágrafos;
- ter introdução/situação inicial, desenvolvimento e conclusão/situação final bem demarcados;
- utilizar conectores adequados;
- ter o mínimo de 140 e o máximo de 200 palavras.

No final, faz uma revisão cuidada do teu texto, verificando se respeitaste o tema proposto e o género indicado; se contém as ideias previstas na planificação; se as partes necessárias estão devidamente ordenadas; se corrigiste o necessário; se usaste corretamente a pontuação.

Anexo B – Critérios de classificação da tarefa de escrita de diagnóstico com base no IAVE

Parâmetros	Descritores de desempenho	Categorias de desempenho
Extensão	Escreve um texto com um mínimo de 140 e um máximo de 200 palavras	C
	Escreve um texto com 114 a 139 ou com 201 a 226 palavras.	RD
	Escreve um texto até 113 ou com mais de 226 palavras	NC
Gênero/Formato Textual	Redige um texto em que cumpre a instrução quanto ao gênero/formato textual solicitado, integrando uma situação inicial, um desenvolvimento da ação e um desfecho.	C
	Redige um texto que cumpre de forma incompleta a instrução relativa ao gênero/formato textual solicitado, incluindo apenas a situação inicial e o desenvolvimento da ação, ou apenas o desenvolvimento da ação e o desfecho.	RD
	Não cumpre, de forma inequívoca, a instrução no que respeita ao gênero/formato textual solicitado.	NC
Tema e Pertinência da Informação	Redige um texto em que cumpre a instrução quanto ao tema e em que, de um modo geral recorre a informação pertinente, usa vocabulário adequado ao tema e assegura a progressão da informação.	C
	Redige um texto com desvios temáticos, mas em que, globalmente, tendo em conta a forma como o tema foi desenvolvido recorre a informação pertinente, usa vocabulário adequado ao tema, assegura a progressão da informação	RD

	Não cumpre, de forma inequívoca, a instrução quanto ao tema.	NC
Organização e Coesão Textuais	Redige um texto organizado e coeso, em que, de um modo geral: demarca adequadamente as diferentes partes do texto (por exemplo, marca os parágrafos); usa processos adequados de articulação interfrásica (por exemplo, recorre a conectores, quando necessário); recorre a cadeias de referência adequadas (por exemplo, faz substituições nominais e pronominais); garante conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.	C
	Redige um texto com falhas quanto aos mecanismos de organização e coesão textuais.	RD
	Redige um texto pouco organizado, com repetições e com lacunas geradoras de ruturas de coesão.	NC
Morfologia e Sintaxe	Redige um texto em que, de um modo geral, domina processos de conexão intrafrásica (concordâncias, flexão verbal, propriedades de seleção – regências verbais, argumentos do verbo).	C
	Redige um texto com incorreções nos processos de conexão intrafrásica, mas sem afetar a inteligibilidade global do texto.	RD
	Escreve predominantemente frases mal estruturadas ou não-frases.	NC
Pontuação	Aplica regras relativas aos sinais de pontuação e aos sinais auxiliares de escrita, usando de forma globalmente adequada: o ponto final; o ponto de exclamação e o ponto de interrogação; as reticências; as aspas, o travessão e os parênteses; o ponto e vírgula; os dois pontos: em contextos	C

	relevantes de introdução do discurso direto, de citações, de enumerações, de sínteses ou de consequências do anteriormente enunciado; a vírgula: em enumerações e em coordenações ou para separar o local da data ou para delimitar o vocativo e os constituintes deslocados na frase. Não coloca vírgula entre o sujeito e o predicado nem entre o verbo e os seus complementos	
	Pontua sem seguir sistematicamente as regras definidas para este parâmetro, mas não coloca vírgula entre o sujeito e o predicado nem entre o verbo e os seus complementos ou fá-lo muito pontualmente.	RD
	Pontua sistematicamente de forma incorreta ou não utiliza sinais de pontuação.	NC
Ortografia*	Número de erros: de 0 a 6.	C
	Número de erros: de 7 a 15.	RD
	Número de erros: 16 ou mais	NC

* Nota: é contabilizada como uma única ocorrência quer a repetição de uma palavra com o mesmo erro ortográfico, quer a presença de mais de um erro na mesma palavra (incluindo erro de acentuação, erro de translineação e uso indevido de letra minúscula ou de letra maiúscula inicial).