

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sara Gracinda Maia de Carvalho

**O ensino da escrita em
manuais escolares de 5º ano**

Sara Gracinda Maia de Carvalho **O ensino da escrita em manuais escolares de 5º ano**

UMinho | 2018

fevereiro de 2018



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sara Gracinda Maia de Carvalho

**O ensino da escrita em
manuais escolares de 5º ano**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica
na Educação em Línguas

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor José António Brandão Soares Carvalho

DECLARAÇÃO

Nome: Sara Gracinda Maia de Carvalho

Endereço eletrónico: maiasara17@gmail.com

Telefone: 963758736

Número do Bilhete de Identidade: 11432307

Título dissertação: O ensino da escrita em manuais escolares de 5º ano.

Orientador: Professor Doutor José António Brandão Soares Carvalho.

Ano de conclusão: 2018

Designação do Mestrado: Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, __/__/____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Chegada a esta fase da caminhada, resta-me agradecer a todos os que contribuíram para que a mesma fosse percorrida com sucesso e me ajudaram a contornar as pedrinhas mais rochosas que foram aparecendo.

À minha mãe, que, apesar de ter partido no início da caminhada, nunca deixou de estar presente. O seu exemplo, a sua força e resiliência fizeram-me continuar, mesmo nos momentos mais duros!

Ao meu filho Vicente, que nasceu a meio do percurso e veio acrescentar valor ao meu sonho, dando-me forças para continuar.

Ao meu filho Matias pela sua compreensão e capacidade de entender que um sonho se alcança com muito trabalho e dedicação.

Ao meu companheiro pela compreensão e tolerância pelas horas de ausência e alterações de humor.

Aos meus irmãos pelo apoio e incentivo incondicionais.

Ao meu orientador pela disponibilidade e apoio demonstrados ao longo de todo o processo.

RESUMO

A escrita é um domínio do ensino do Português deveras complexo e que exige uma pedagogia adequada. Como em qualquer atividade pedagógica, os manuais escolares assumem uma função relevante no ensino da escrita, pelo que, através da sua análise, podemos, até certo modo, compreender como se ensina a escrever no Ensino Básico.

Esta investigação centrou-se na análise das atividades de escrita em quatro manuais de Português de 5º ano de escolaridade, com o objetivo de caracterizar as abordagens à escrita, verificando até que ponto as diferentes propostas se enquadravam no Programa de Português e nas respetivas Metas Curriculares. Procurou-se, por um lado, caracterizar as atividades em função dos subprocessos de incidência nas tarefas propostas e, por outro, identificar as formas textuais trabalhadas. Pretendeu-se, também, verificar os modos de articulação entre o domínio da escrita e os restantes domínios da linguagem e identificar as modalidades de trabalho sobre a escrita privilegiadas nos manuais.

Reconhecendo a importância do manual escolar como instrumento de referência no ensino do Português, adotamos uma metodologia qualitativa, baseada na análise de conteúdo, e quantitativa, na apresentação dos resultados.

Os resultados obtidos demonstram que a conceção processual da escrita está claramente assumida nos manuais, embora se verifique uma discrepância na importância que é dada às suas diferentes componentes, havendo claramente uma maior incidência de atividades de textualização em detrimento da planificação e revisão. Constata-se, também, a predominância do trabalho com o texto narrativo, a forma tradicionalmente mais valorizada, sendo muito menos frequentes as tarefas dedicadas aos textos expositivos e argumentativos, considerados no Programa como prioritários. Verifica-se, ainda, uma tendência para associar a escrita à leitura na sala de aula e a conceção da escrita como uma atividade essencialmente individual, desvalorizando-se dimensões de natureza discursiva, associadas a um trabalho de natureza colaborativa.

Palavras-chave: escrita processual; manuais escolares; textos; programas escolares.

ABSTRACT

Writing is a very complex area of Portuguese teaching and it requires suitable pedagogy. As in any pedagogical activity, textbooks play an important role in the teaching of writing, so through their analysis we can, to some extent, understand how writing is taught in Basic Education.

This research focused on the analysis of writing activities in four Portuguese textbooks of 5th grade at school, aiming to characterize the approaches to writing, verifying to what extent the different proposals were framed in the Portuguese Programme and in the respective Curricular goals. On the one hand, we tried to characterize the activities according to the subprocesses of incidence in the proposed tasks and, on the other hand, to identify the worked textual forms. It was also intended to verify the ways of articulation between the writing domain and the other domains of language and to identify the working modalities on writing privileged in the textbooks.

Recognizing the importance of the textbook as a reference tool in teaching Portuguese, we adopted a qualitative methodology, based on content analysis, and quantitative, on the presentation of the results.

The results show that the process design of writing is clearly assumed in the textbooks, although there is a discrepancy in the importance that is given to its different components, with a clear incidence on texting activities rather than planning and revision. It is also observed the predominance of the work with the narrative text, the traditionally more valued form, being much less frequent the tasks dedicated to the expository and argumentative texts, considered in the Programme as priorities. There is also a tendency to associate writing to reading in the classroom and the conception of writing as an essentially individual activity, devaluing dimensions of a discursive nature associated to a collaborative work.

Keywords: procedural writing; textbooks; texts; school programmes.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Índice.....	ix
Índice de Figuras.....	xi
Índice de Quadros.....	xiii
Índice de Gráficos.....	xv
Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos.....	xvii
1. Introdução.....	1
2. O ensino - aprendizagem da escrita, o manual escolar e o Programa de Português do Ensino Básico.....	5
2.1. Apresentação.....	5
2.2. O ensino e a aprendizagem da escrita numa perspetiva diacrónica.....	5
2.2.1. Modelo de Escrita de Flower e Hayes.....	8
2.2.2. Modelos de Escrita de Bereiter e Scardamalia.....	11
2.2.3. A escrita como uma atividade sociodiscursiva.....	11
2.3. Subprocessos da Escrita.....	14
2.3.1. Planificação.....	14
2.3.2. Textualização.....	15
2.3.3. Revisão.....	17
2.4. O Manual Escolar.....	19
2.4.1. Importância do manual escolar no ensino – aprendizagem.....	19
2.4.2. O Manual escolar enquanto objeto multifuncional.....	21
2.5. A escrita no(s) Programa(s) de Português.....	23
3. Metodologia.....	29
3.1. Metodologia de análise.....	29
3.2. Objeto e objetivos de estudo.....	30
3.3. Constituição do corpus.....	31

3.4.	Organização e recursos dos manuais.....	33
3.5.	Descrição do estudo	35
4.	Análise e discussão dos dados	47
4.1.	Número de atividades por domínio de referência.....	47
4.2.	Os subprocessos da escrita	49
4.3.	As formas textuais	57
4.4.	Sequência de aula/articulação entre os diferentes domínios	63
4.5.	Modalidade de trabalho	69
5.	Considerações finais	71
	Referências Bibliográficas	77
	Legislação Consultada	83
	Manuais Analisados.....	83
	Anexos	85
	Anexo I.....	87
	Grelha informativa disponibilizada pela Direção Geral de Educação relativa à adoção dos manuais escolares no ano letivo 2016/2017	87
	Anexo II	89
	Grelha relativa aos recursos disponibilizados pelos manuais analisados.....	89
	Anexo III	91
	Quadro geral das atividades de escrita - Manual A.....	91
	Anexo IV	97
	Quadro geral das atividades de escrita - Manual B.....	97
	Anexo V	103
	Quadro geral das atividades de escrita - Manual C.....	103
	Anexo VI	109
	Quadro geral das atividades de escrita - Manual D.....	109
	Anexo VII	113
	Ficha “Para Escrever Melhor”, Manual C. p.17.	113

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo processual de escrita de Flower e Hayes.	9
Figura 2 - Lista de verificação.....	56

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Abordagens ao ensino – aprendizagem da escrita	13
Quadro 2 - Metas Curriculares do Domínio da Escrita – Produção de Texto.....	27
Quadro 3 - Metas Curriculares de Português – 5ºano – Objetivos e descritores de desempenho da Escrita	28
Quadro 4 - Distribuição das atividades por domínio nos Manuais	47
Quadro 5 - Relação entre a totalidade de atividades de planificação e a frequência de cada um dos parâmetros da mesma.	52
Quadro 6 - Relação entre a totalidade de atividades de textualização e a frequência de cada um dos parâmetros da mesma.	52
Quadro 7 - Relação entre a totalidade de atividades de revisão e a frequência de cada um dos parâmetros da mesma.....	54

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das atividades por domínio nos Manuais	48
Gráfico 2 - Percentagem de ocorrências dos subprocessos de escrita por Manual.....	50
Gráfico 3 - Distribuição dos resultados relativos às formas textuais – Manual A.....	58
Gráfico 4 - Distribuição dos resultados relativos às formas textuais – Manual B.....	59
Gráfico 5 - Distribuição dos resultados relativos às formas textuais – Manual C.....	60
Gráfico 6 - Distribuição dos resultados relativos às formas textuais – Manual D.....	61
Gráfico 7 - Distribuição dos resultados relativos à articulação entre os domínios	63
Gráfico 8 - Distribuição de resultados quanto à modalidade de trabalho na totalidade dos Manuais	69

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

Não Aplicável

“Quando estou a escrever, pareço uma criança a tropeçar, às escuras, num caminho que não conhece”.

António Lobo Antunes

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, muito se tem discutido e investigado sobre os diferentes contextos e sobre as práticas do ensino da escrita, tendo surgido, mais recentemente, a ideia de que escrever deve ser entendido como um processo. Esta problemática relacionada com o seu ensino e a sua aprendizagem continua atual, por isso é importante perceber por que razão muitos alunos apresentam níveis de desempenho baixos no que toca à expressão escrita. Na base das dificuldades dos alunos têm sido apontadas diversas causas. Desde logo, poder-se-á destacar a massificação da escola, com a entrada de alunos vindos de grupos socioculturais com baixos níveis de escolarização e o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, que privilegiam o recurso mais frequente à imagem e menos à linguagem escrita (Carvalho,2003). De facto, sendo a escrita uma das competências com a qual os estudantes têm de estar habilitados, a sua prática deve ser treinada em contexto de sala de aula. Vários são os autores que reconhecem a relação estreita existente entre a escola e a escrita, defendendo que compete à escola ensinar a escrever. A entrada em vigor do Novo Programa de Português e das Metas Curriculares do Ensino Básico trouxe algumas novidades relativamente ao trabalho a desenvolver com os alunos a nível da produção escrita, tendo o próprio Ministério da Educação disponibilizado um Guião de Implementação do Programa para “sensibilizar os docentes para a importância do desenvolvimento da competência de escrita dos seus alunos” (Niza, Segura & Mota, 2011, p.7), incentivando os professores a adotar determinadas estratégias que orientem o aluno nas tarefas de produção escrita, sempre colocando a ênfase no processo e não no produto, como era prática recorrente há uns anos. Além disso, têm sido produzidos novos manuais escolares e recursos didáticos de apoio ao ensino e à aprendizagem da escrita. Sendo o manual escolar um instrumento de referência para o processo de ensino-aprendizagem, um objeto estruturante da prática pedagógica, dos seus conteúdos e das suas práticas, entendemos que este desempenha um papel altamente influenciador de todo este processo, sobretudo da prática docente, daí que se torne relevante um estudo sobre as potencialidades deste instrumento, procurando saber, concretamente, se a conceção do mesmo vai ao encontro dos documentos oficiais que regem o ensino do Português, se são respeitadas as Metas Curriculares do Ensino Básico e de que forma o manual ensina a escrever.

Desta forma, a escolha deste tema enquadra-se na necessidade de aferir se as propostas didáticas dos manuais estão enquadradas nas Metas Curriculares do Ensino Básico, no que diz

respeito ao domínio da expressão escrita. E porquê a expressão escrita? Cada vez mais se defende que o ensino da escrita deve ter em conta o processo, atendendo às suas diferentes componentes: planificação, textualização e revisão. No entanto, será que os docentes trabalham devidamente para que o aluno consiga efetivamente escrever um texto coeso e coerente? O que acontece, muitas vezes, é o docente dar um tema e os alunos escreverem sobre o mesmo, numa espécie de redação mecânica. Fernanda Irene Fonseca (1994), já há algum tempo, falava da necessidade de uma pedagogia da escrita. Será que esta já chegou às escolas? Na realidade, os alunos têm muitas dificuldades em escrever. Será ainda verdade que a escola “não ensina a escrever”? (Fonseca, 1994, p. 226).

Deste modo, torna-se pertinente compreender que concepções de escrita estão implicadas nos manuais. O manual de hoje em dia incorpora uma série de propostas de atividades, cadernos do professor, fichas informativas, atividades e grelhas de avaliação, para além de todo o corpus textual de referência, continuando a ser um instrumento de relevo no discurso pedagógico. Por tudo isto, uma análise de manuais é sempre um estudo a valorizar, uma vez que permite desenvolver uma reflexão crítica sobre a qualidade dos mesmos e sobre as práticas para que remetem. Uma análise rigorosa dos manuais de português é sempre uma ferramenta útil aos professores para que estes possam tirar o máximo partido das atividades propostas nesses livros e permite compreender a importância destes na otimização da competência comunicativa dos alunos, mais especificamente na forma como se expressam por escrito. Assim, o tema a abordar considera a centralidade dos manuais escolares no dispositivo pedagógico e visa a caracterização das propostas didáticas a nível da expressão escrita, tomando como ponto de partida as orientações ministeriais acerca do ensino deste domínio e os descritores de desempenho das Metas Curriculares em vigor.

Neste sentido, o trabalho que desenvolvemos encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro capítulo é dedicado ao enquadramento teórico relativo à competência da escrita e aos subprocessos nela envolvidos, bem como aos principais modelos do processo de escrita. Abordamos, ainda, num segundo momento, a importância do manual escolar no processo de ensino – aprendizagem, referindo-nos ao seu estatuto e às suas funções enquanto dispositivo pedagógico de grande relevo. Fazemos ainda uma reflexão acerca das diretrizes para o ensino da escrita presentes no Programa de Português de Ensino Básico e respetivas Metas Curriculares, nomeadamente do quinto ano de escolaridade, conforme o nosso objeto em estudo. Assim, este capítulo foi dividido em três momentos: um primeiro momento, dedicado

mais especificamente à forma como a investigação perspectiva o ensino - aprendizagem da escrita; um segundo, onde se reflete sobre o estatuto e o papel do manual escolar enquanto intérprete das diretrizes ministeriais acerca do ensino da escrita e, por último, um terceiro momento, onde refletimos sobre as diretrizes contidas quer no Programa de Português do Ensino Básico em vigor, quer nas respetivas Metas Curriculares, no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem do domínio da escrita.

No segundo capítulo, apresentamos o objeto de estudo, os objetivos da investigação e a constituição do *corpus* textual de referência, procedendo à explicitação da metodologia adotada para a análise dos manuais selecionados para o estudo.

Por último, o terceiro capítulo centra-se na análise dos dados e respetiva discussão dos resultados, terminando a investigação com a apresentação das conclusões do estudo desenvolvido.

2. O ENSINO - APRENDIZAGEM DA ESCRITA, O MANUAL ESCOLAR E O PROGRAMA DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO

2.1. Apresentação

Neste primeiro capítulo, procedemos ao enquadramento teórico do trabalho desenvolvido, o qual foi dividido em três partes distintas. Na primeira parte, estabelecemos um quadro teórico em torno da temática central – o ensino e a aprendizagem da escrita – onde apresentamos uma resenha das principais abordagens à escrita por parte da investigação, dando especial relevância aos subprocessos da escrita (planificação, textualização e revisão), centrando-nos, para tal, no modelo do processo de escrita proposto por Flower e Hayes (1981), que se constitui, ainda hoje, como modelo de referência para o ensino da escrita.

Na segunda parte, abordamos a importância do manual escolar como instrumento pedagógico de referência. Na terceira parte, refletimos sobre as abordagens definidas para o ensino – aprendizagem da escrita presentes nos documentos reguladores ministeriais, mais especificamente no Programa de Português do Ensino Básico e nas respetivas Metas Curriculares.

2.2. O ensino e a aprendizagem da escrita numa perspetiva diacrónica

A linguagem escrita é um meio privilegiado de comunicação humana. Ela permite-nos expressar sentimentos, emoções, pensamentos, experiências, desejos através de um código linguístico próprio, sendo a sua principal intenção alcançar um determinado objetivo comunicativo (Ribas & Camps, 1993; Camps, 2005; Dolz & Schneuwly, 2010). Escrever é, acima de tudo, um ato comunicativo que requer um contexto social e uma atitude intelectual, uma vez que exige processos cognitivos por parte do escrevente. Como sustentam Ribas & Camps (ibidem, p.16), escrever

“es una actividad compleja inscrita en el entramado social de prácticas comunicativo-representativas. En este entramado el individuo construye su conocimiento, su pensamiento a partir de esta relación con los demás. Así pues, la comunicación oral o escrita implica procesos sociales y cognitivos, así como procesos afectivos inseparables unos de otros.”

Como atividade complexa que é, o ensino da escrita tem sido entendido, ao longo dos tempos, como uma das principais tarefas que a sociedade atribui à escola, constituindo-se os desempenhos dos alunos como indicadores da eficácia da escola no cumprimento desse objetivo. O desenvolvimento da consciência do facto de a escrita constituir uma dimensão fortemente valorizada em termos escolares, sociais e profissionais contribuiu para a valorização crescente da investigação no âmbito do ensino – aprendizagem desta competência. Como refere Carvalho (2003, p.11),

“a valorização da escrita enquanto objeto de investigação releva, ainda, da constatação do papel que a escrita desempenha no contexto escolar, que faz com que a possamos considerar como um dos principais fatores do sucesso (e do insucesso) que nele se verifica.”

A aquisição da competência de escrita passa assim pela escola, onde esta é percecionada como um domínio essencial a desenvolver, sobretudo, na disciplina de Português. De facto, a escrita tem assim um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, quer na fase de aquisição de conhecimento, quer no momento da estruturação e expressão desse mesmo conhecimento (Carvalho, 2005). No entanto, a investigação tem constatado que “a reprodução do conhecimento, sobretudo em situações de avaliação, parece ser a principal função atribuída à escrita na escola atual” (Carvalho, 2001, p.82). Esta ideia da reprodução do conhecimento é bastante redutora e remonta a modelos de ensino, cuja tónica radica no produto e não no processo de escrita.

Ora, até à década de 70, considerava-se a escrita como uma competência estilístico-literária que assegurava a qualidade dos textos escritos. Os alunos escreviam por intuição ou dom e a iniciação à redação de textos consistia em tarefas de cópia e ditado e exercícios propostos pelos manuais para consolidar a aprendizagem da estrutura frásica. Partiu-se, portanto, de uma abordagem mais behaviorista para uma abordagem em que se valorizam as operações mentais implicadas na elaboração do texto pelos escreventes baseada em modelos de processo, cujas bases encontram fundamento, sobretudo, no modelo processual de Flower e Hayes (1981), que foi sofrendo sucessivos aprofundamentos, mas que se constitui, de facto, como uma das principais referências para a investigação no domínio da escrita (Carvalho, 2011). Apela-se, portanto, a uma nova conceção de escrita enquanto conjunto de processos, integrando não só a produção do texto em si, mas todo o processamento de texto, desde a

planificação, redação à revisão, como também se pretende evidenciar o modo como essas operações se entrelaçam na experiência de produção de textos escritos.

Por tudo isto, hoje defendem-se as concepções da escrita como atividade cognitiva; apropriação continuada de uma forma particular de linguagem e do seu uso; processo comunicativo e atividade contextualizada e intencional (Niza et. al, 2011).

É preciso lutar contra o “reducionismo conceitual dos educadores sobre a natureza da linguagem, a artificialidade das práticas pedagógicas e a distância que se estabelece amiúde entre professores e alunos, cultura e aprendizagem, escrita e práticas comunicativas” (Colello, 2007, p.275). Assim, interessam sobretudo os modelos norteados para o processo (Lomas, 2003; Martim & Gallego, 2001; Martins & Niza, 1998; Santana, 2007), passando a escrita a deixar de ser considerada “uma atividade individual e solitária, praticada pelos escritores entendidos como pessoas com características e dotes especiais (Martins & Niza, 1998, p.160) para ser vista como “caracterizada pelos processos internos do pensamento que antecedem a elaboração do texto” (Santana, 2007, p.43) e por uma série de processos mentais subjacentes à dimensão cognitiva e interior dos sujeitos implicados na produção de escrita. Numa outra vertente, que evidencia a dimensão social dos usos da linguagem, Camps (2010) destaca três ideias básicas quanto ao ensino da escrita. Em primeiro lugar, defende que as atividades humanas estão orientadas para uma finalidade que não é particular a um indivíduo, mas a uma sociedade, a um contexto social; em segundo, perspetiva a centralidade da palavra, do diálogo nas ações humanas, num sentido mais amplo, desde o momento em que se dá a interação comunicativa até ao momento em que se estabelecem todos os discursos produzidos e, em terceiro, apresenta o conceito de género discursivo como forma específica do uso da linguagem produzida pelos processos sociais.

Autores como Amor (1994), Pereira (2000), Camps (2005) e Carvalho (2011) focam a importância da composição da escrita como modelo não linear que contempla um conjunto de operações que se inter-relacionam recursivamente, podendo interromper-se a qualquer altura do ato de escrever para recomeçar de novo. Nesta perspetiva, a finalidade é os alunos desenvolverem as competências necessárias ao exercício de estruturação do pensamento, ao diálogo e ao estabelecimento de consensos em situações de conflito, para que aprendam a desenvolver estratégias de trabalho cooperativo, monitorizando o seu conhecimento e ganhando autonomia nas tarefas de aprendizagem (Trindade, 2002, p.22), daí o interesse de algumas teorias defenderem a aprendizagem cooperativa como essencial na aprendizagem da escrita.

Para Pereira (2000), a tónica do modelo processual assenta “no princípio do controlo cognitivo da tarefa a executar e no desenvolvimento metalinguístico que é posto em ação, através de um conjunto de instrumentos metodológicos: decomposição da tarefa, estabelecimento de listas de critérios, exercícios de treino”. Este treino deve ser regular, deve haver rotinas de treino de escrita nas aulas, pois só assim os alunos irão adquirir as técnicas necessárias para serem bons escreventes.

Numa abordagem tradicional, as estratégias de aprendizagem limitavam-se apenas à imitação e repetição (Pereira, 2000). Neste paradigma, a escrita era vista como uma “atividade individual e solitária, o aluno imitava ou reproduzia e o destinatário das suas produções era exclusivamente o docente. O ensino da escrita circunscrevia-se à memorização das regras gramaticais e a literatura clássica servia como modelo de uma boa escrita. O que interessava era o produto.

Por oposição, foram surgindo outras abordagens, com destaque para o foco no processo, no contexto e, mais recentemente, na própria atividade de produção escrita enquanto discurso. Deste carácter abrangente da conceção do ato de escrever, no que toca às suas diferentes dimensões, surge o interesse de nos focarmos nos modelos não lineares da escrita, partindo do modelo processual de base, o modelo processual de Flower e Hayes (1981) já referenciado.

2.2.1. Modelo de Escrita de Flower e Hayes

O modelo processual mais referenciado no ensino da escrita é, de acordo com a investigação mais recente, o modelo de Flower e Hayes (1981), entendido como aquele que melhor descreve os processos mentais desencadeados pelo ato de escrever.

De facto, o ato de escrever implica um processo com várias componentes, pois o escrevente tem de escolher um determinado assunto, verificar o que sabe sobre ele, seleccionar informação e, posteriormente, organizar e estruturar essa informação de acordo com algumas variáveis, como, por exemplo, a finalidade e o destinatário do texto, e só depois passar para a redação em si mesma. Logo, estes processos não podem ser entendidos como fases estanques, mas sim como ações recursivas, que exigem reformulações constantes, reelaboração de ideias, daí que a recursividade seja a sua marca mais relevante, entendendo-se este como um processo não linear. Assim, a tónica é posta nos mecanismos cognitivos do sujeito escrevente, nos seus planos, nas suas intenções, no seu conhecimento do mundo, contemplando, para isso, várias

dimensões: o contexto da produção; a memória de longo prazo do escrevente e o próprio processo de escrita, conforme ilustrado na Figura 1.

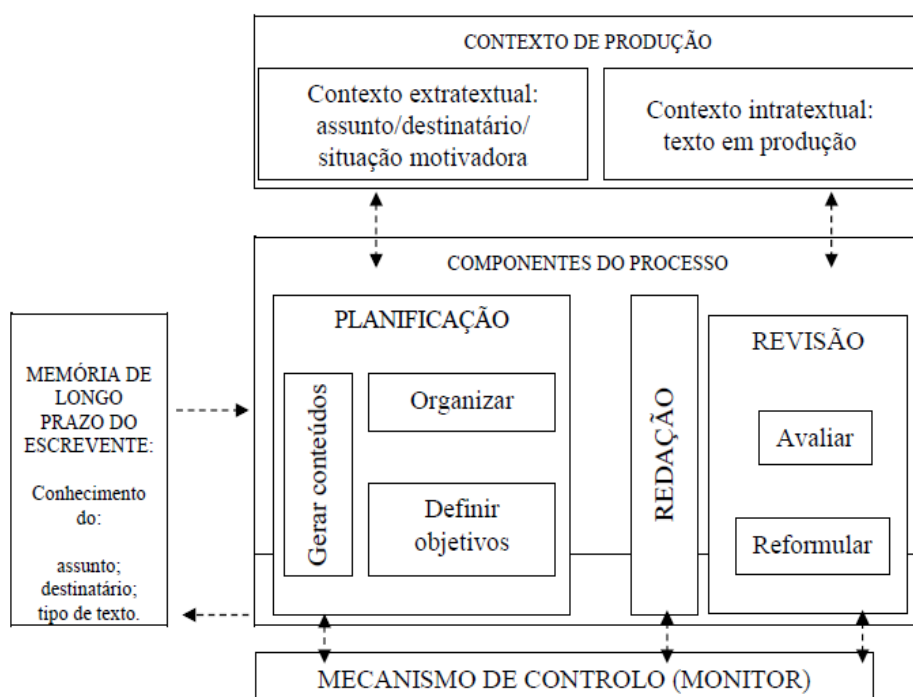


Figura 1 - Modelo processual de escrita de Flower e Hayes.

Assim sendo, este modelo, em que a escrita é entendida como uma atividade cognitiva de resolução de problemas que visa atingir determinados objetivos, foca-se na identificação e descrição dos processos cognitivos ativados durante o ato de escrita. Como sustenta Carvalho (2001, p.88),

“este modelo põe em causa a conceção do ato de produção de um texto escrito como uma sucessão de fases – pré-escrita, escrita e reescrita – ao destacar a natureza recursiva de cada uma das componentes do processo. O modelo integra três domínios: o do contexto da tarefa; o da memória de longo prazo do escrevente; o do processo de escrita propriamente dito.”

Como é perceptível na Figura 1, o domínio do contexto de produção engloba duas dimensões: a dimensão extratextual e a dimensão intratextual. A primeira engloba o ambiente da tarefa, que, apesar de exterior a ele (extratextual), influencia o escrevente ao longo da execução da mesma. Por exemplo, o tema, o objetivo, o destinatário, entre outros fatores que se

constituem de “particular importância na medida em que escrever é, normalmente, entendido como um ato retórico e não como construção de um mero artefacto” (Carvalho, 2001, p.90). Por seu turno, a segunda dimensão refere-se à parte do texto já produzida até determinado momento e que condiciona todo o texto a ser produzido, não apenas o que já fora produzido, mas também o que ainda vier a ser produzido.

No que diz respeito à memória de longo prazo, é nela que está armazenada a informação, o conhecimento do mundo de que o escrevente necessita para redigir sobre determinado tipo de assunto, desde o próprio assunto, os objetivos a atingir ao tipo de texto e à consideração pelo destinatário do mesmo.

O terceiro domínio, o do processo da escrita propriamente dito, envolve três subprocessos: a planificação, a redação e a revisão. Estes entendem-se como operações interativas, pois todo o processo é marcado por avanços e recuos, durante os quais os subprocessos interagem entre si de forma complexa. Este processo é, como refere Carvalho (ibidem, p.145), “controlado por um mecanismo, designado monitor, que determina a passagem de um subprocesso a outro, o que envolve decisões que são condicionadas pelos objetivos de quem escreve e pelos seus hábitos de escrita e estilo pessoal”.

De facto, este modelo destacou-se de outros, porque “institucionaliza um conjunto de termos e conceitos hoje comumente utilizados na análise do ato de escrita, nomeadamente os conceitos de planificação, redação e revisão, entendidos como subcomponentes que, com carácter recursivo, vão emergindo no decurso do processo e não como fases da construção de um texto” (Carvalho, 2012, p.4).

Foram surgindo várias críticas a este modelo, acusando-o de ser incapaz de dar resposta às aprendizagens da escrita por parte de crianças e adolescentes, cujas capacidades de escrever ainda se encontram em desenvolvimento. Portanto, o modelo era considerado adequado apenas a escreventes que já tinham desenvolvido essa capacidade. Outra crítica residia no facto de este encarar a escrita “como uma interação individual entre aquele que escreve o seu próprio escrito” (Martins & Niza, 1998, p.166), descurando a importância inerente de se considerar a escrita como algo social, contextualizado e condicionado por fatores externos ao indivíduo (Carvalho, 2001, p.57).

Em reação, portanto, a estas críticas, o modelo foi sendo reformulado e outros foram, entretanto, ganhando relevo.

2.2.2. Modelos de Escrita de Bereiter e Scardamalia

Os modelos de Bereiter e Scardamalia (1987) permitem distinguir entre “a escrita desenvolvida, ou de transformação de conhecimento” e “a escrita não desenvolvida, ou de explicitação do conhecimento” (Carvalho, 2003, p.23).

Este diz respeito aos escreventes em desenvolvimento que, absorvidos pelo esforço cognitivo implicado na redação, têm dificuldade em organizar a informação, limitando-se à geração de conteúdo e à sua imediata transcrição, do que decorre que um plano ou rascunho não difira muito do produto textual final. Têm muita dificuldade em operações de caráter mais abstrato que levantam, desde logo, problemas relacionados com o desenvolvimento dos sujeitos (Carvalho, 1999, pp.82-83).

O segundo modelo é, por seu turno, mais complexo, uma vez que exige a ativação de mais recursos cognitivos. O escrevente planifica o texto e tenta adequá-lo às diferentes exigências, como o assunto, o objetivo que se deseja atingir, o destinatário do texto, entre outras. Corresponde a alguém que já desenvolveu a capacidade de escrever, cujos textos integram “ideias variadas, com diferentes níveis de abstração, marcas de avaliação e de organização, estruturando-se de forma não linear. Muita da informação disponível nas notas não aparece no texto final” (idem, p.88).

2.2.3. A escrita como uma atividade sociodiscursiva

Mais recentemente, uma outra perspetiva tem vindo a impor-se, nomeadamente como resposta à necessidade de se entender a escrita com uma atividade social e comunicativa, para além de cognitiva, pelo que as interações sociais nos usos da língua assumem destaque na aprendizagem da escrita. Esta nova abordagem foi, sem dúvida, impulsionada pela proliferação de estudos nas áreas da Psicologia Cognitiva, das Teorias Sociocognitivas, da Linguística Textual, Sociolinguística e Pragmática. Todas estas vêm realçar a importância das relações sociais e dos aspetos comunicativos do ensino da língua no ensino e na aprendizagem da escrita.

De acordo com esta visão interacionista, a escrita surge intimamente ligada ao real, ao quotidiano (Vilela,1994, p.48), sendo fortemente influenciada pelas experiências de quem escreve. As ideias sobre o tema a escrever, a situação comunicativa, os objetivos a atingir, o tipo de texto a construir, a adequação do registo ao destinatário são aspetos fundamentais a ter em

conta neste modelo (Martins & Niza, 1998, p.168). Logo, quem escreve precisa não só de ativar mecanismos cognitivos, como também resolver problemas de ordem social, não se confinando a escrita a apenas uma resolução de problemas cognitivos, como os modelos anteriores defendiam, mas a um atender às “aprendizagens em situação” (Bertrand, 2001). Interligam-se a aprendizagem e a vida como fulcrais à construção social do conhecimento.

Os estudos de Vygotsky (1977) e de Bakhtine (1997) foram determinantes para se encarar a escrita de texto como uma atividade sociocultural e comunicativa, uma atividade discursiva, que emerge das interações comunicativas entre os sujeitos e, por isso, interativa ou dialógica¹. Esta interatividade prende-se com o facto de que a escrita de texto exige uma interação com outros textos, outros autores. Assim, a composição escrita resulta do cruzamento de diferentes contextos e ideologias e da própria experiência discursiva do escrevente, a qual, como refere Camps (2003, pp.203-204), resulta da interação de várias “vozes”, que se materializam no texto. Logo, “o contexto social partilhado é o que permite a interação e possibilita a comunicação”.

Em suma, esta perspetiva sociodiscursiva defende, então, o desenvolvimento de estratégias e de atividades de escrita na escola, que primam pela interação com a escrita de outros alunos, sendo o trabalho cooperativo e o apoio do professor fundamentais na realização das tarefas (Martins & Niza, 1998). O trabalho cooperativo, em pares ou em grupo exige “negociar o significado do que se vai dizer, como o modo como se vai pôr esse significado em palavras” (idem, p.168), o que é deveras interessante, pois obriga os escreventes a explicitarem o que pensam, a apresentar ideias, a confrontar opiniões, a procurar alternativas, realizando-se um verdadeiro trabalho conjunto de resolução de problemas linguísticos e textuais, construindo e reformulando estratégias e ideias ao longo do processo de produção textual (Niza, Segura & Mota, 2011; Barbeiro & Pereira, 2007).

Por tudo isto, esta perspetiva veio introduzir uma mudança de paradigma na aprendizagem, colocando a tónica nos processos sociais, cognitivos e afetivos (Camps, 2003) e na forma como estes se conjugam e intervêm no desenvolvimento da capacidade de escrever. Destaca ainda a importância do trabalho colaborativo que produz ganhos significativos, pois partilhar o que se pensa, analisar e selecionar informação em conjunto, tomar decisões e construir estratégias, resolver problemas linguísticos e textuais que vão surgindo enriquecem os

¹ O conceito de dialógico é de Bakhtine, que defende que o uso da linguagem escrita se encontra ligado a uma teoria comunicativa que lhe dá sentido. Defende que, quando alguém escreve, o seu texto emerge da interação com os outros, de acordo com ideologias e contextos variados.

alunos e torna-os mais aptos a escrever. De facto, “escrever em cooperação permite o avanço dos escritores na busca da significação” (Niza, Segura & Mota, 2011, p.35).

Em suma, foram surgindo, ao longo dos tempos, diferentes perspetivas acerca do ensino – aprendizagem da escrita. Destacam-se quatro, sintetizadas no Quadro I, adaptado de Camps (2010), que defende que estas deviam ser entendidas como abordagens que se complementam umas às outras.

Quadro 1 - Abordagens ao ensino – aprendizagem da escrita

Conceitos chave	Formalismo	Construtivismo	Socio-construtivismo	Escrever como atividade discursiva
Foco prioritário	O texto	O processo	O contexto	A atividade
Conceito de texto	Modelo autónomo de significado; mais explícito que na enunciação oral.	Tradução dos planos, objetivos, pensamentos do escritor.	Conjunto de convenções discursivas.	Mediação semiótica (entre escritor e leitor; os interlocutores; o social e o individual).
Conceito de contexto	Exterior ao texto.	Situação retórica, planeada como uma tarefa de resolução de problemas.	Comunidade discursiva.	“Esferas de atividade humana” configuradas por diferentes tipos de discurso (géneros).
Significado	Radica no texto	Assenta em processos interpretativos do leitor visto como construtor de significado.	Radica nas normas da comunidade interpretativa.	“É um fenómeno dinâmico que surge de diferentes vozes que se refletem e respondem umas às outras” (Nystrand, 1997)
Conceção de escritor	Transmissor de significado.	Pessoa que resolve problemas retóricos.	Membro socializador de uma comunidade discursivo-interpretativa.	Participante em atividades humanas com sentido.
Conceção do leitor	Receptor de significado.	Intérprete ativo e intencional.		

Como podemos constatar no Quadro I, passou-se de uma conceção mais formalista, com incidência no texto como um fim em si mesmo para os modelos de vertente mais construtivista, em que o significado de texto radica em processos interpretativos e dinâmicos que se inter-relacionam entre si. Portanto, o processo de composição do texto não pode ser entendido como linear, mas antes como uma atividade que segue uma série de subprocessos que interatuam uns com os outros, contemplando os processos mentais do escrevente implicados na produção escrita. Não pode radicar no produto, mas em todo o processo da escrita, tendo em conta o

contexto e a necessária mediação semiótica entre escritor e leitor; os interlocutores; o social e o individual. Esta perspetiva tem como finalidade os alunos desenvolverem competências no âmbito do exercício do pensamento, do diálogo e da resolução de problemas que lhes possibilite aperfeiçoar estratégias, que não se configuram previamente definidas, como o trabalho cooperativo, a monitorização e a autonomização perante as diferentes tarefas de aprendizagem (Trindade, 2002) e que são essenciais à aprendizagem da escrita.

2.3. Subprocessos da Escrita

2.3.1. Planificação

A planificação é o subprocesso que “ativa os elementos suscetíveis de serem integrados no texto, que os seleciona e organiza” (Barbeiro, 2003, p.35). Este prevalece na fase inicial do processo e permite ativar estruturas organizativas, conceitos gerais e orientações de ação e de seleção necessários ao longo do desenvolvimento do processo.

Como sustenta Pereira (2000), a planificação é uma construção da representação interna do conhecimento que tem de ser mobilizado para a escrita. Esta representação interna do saber é, de acordo com Citoler (1996), constituída por três subprocessos: estabelecimento de objetivos gerais da escrita, geração de ideias e organização das mesmas.

Também Alarmagot e Chanquoy (2001) reiteram a importância de três subprocessos na planificação: a geração de ideias, a organização do plano da escrita e o estabelecimento de finalidades. De facto, a tarefa de planificar é deveras complexa, pois a base de trabalho são representações com um nível elevado de abstração e generalização que terão de ser materializadas em palavras.

Martins e Niza (1998) defendem a planificação como o momento da procura de informação relevante para o texto que se vai redigir, o momento da geração e registo das ideias principais, o que corresponde à tomada de notas que precede a escrita do texto. Por isso, o professor e os alunos devem considerar questões como o tema, o objetivo da escrita, o destinatário e o tipo de texto a produzir num momento anterior à redação. Por tudo isto, podemos afirmar que a planificação deve permitir a elaboração prévia de um plano, que exige informação relativa à identificação prévia do que é essencial num texto e que difere consoante o tipo de texto, o objetivo da comunicação ou o destinatário (Martins & Niza, 1998; Reis et al.,

2009). É neste estabelecimento de objetivos do que se pretende que o sujeito escritor, tendo em conta o destinatário e o tema selecionado, vai estruturar um plano coerente, tentando estabelecer uma organização das ideias, aperfeiçoar as ideias menos relevantes e conceber um plano hierárquico dependente do texto a produzir, da mensagem a veicular, do destinatário e do objetivo da tarefa. Assim, passa-se à geração de ideias, onde se recorre à memória de longa duração a fim de selecionar ideias ou conhecimentos, experiências e acontecimentos pessoais, podendo, ainda, haver lugar à procura de informação através da consulta de fontes externas. Somente, depois, se passa à organização das ideias, onde se deve estruturar a informação que foi previamente gerada, de acordo com o conhecimento do escrevente acerca das estruturas do texto, preocupando-se para tal com questões de organização sintática, morfológica, vocabular, entre outras.

Em síntese, a planificação compreende a procura de ideias e de informação e a conceção de um plano e, segundo Amor (2003), consiste na mobilização de conhecimentos em sentido lato, quer acerca do mundo e das coisas, quer acerca dos procedimentos relativos aos modos de atuar, quer contextuais, quer referentes às situações de produção. Serão estes conhecimentos que permitirão a formulação de objetivos dentro do enquadramento. Portanto, «a geração ou recolha de unidades e relações suscetíveis de aparecerem no texto, as respetivas organização e seleção, a partir dos conhecimentos relativos à organização textual, às vias de realização da tarefa, ao próprio destinatário» (Barbeiro, 1999, p.60) são fundamentais aquando da planificação de um texto.

No âmbito desta componente é claramente possível diferenciar os escreventes que já desenvolveram a capacidade de expressão escrita dos que ainda a estão a desenvolver (Bereiter e Scardamalia, 1987), pois os primeiros têm mais facilidade de planificar e isso é visível no texto obtido, que, muitas vezes, contém muito pouco daquilo que era o rascunho, ao contrário dos segundos, que passam muito tempo na textualização e o produto gerado não difere muito do rascunho inicial. Por isso, é essencial trabalhar com os alunos a planificação dos textos.

2.3.2. Textualização

Este subprocesso representa uma dimensão fundamental no processo de escrita, consistindo na materialização dos pensamentos em palavras com o objetivo de os tornar acessíveis através da escrita. Corresponde à escrita do texto propriamente dita, segundo um

plano previamente elaborado, organizando vocabulário, frases, parágrafos, de modo a construir um texto coeso e coerente (Reis et al., 2009). É a etapa que corresponde à conversão em linguagem escrita e em texto do conteúdo gerado e organizado na etapa da planificação (Amor, 2003). Este subprocesso é também ele complexo e envolve uma série de exigências ortográficas, lexicais, morfológicas, sintáticas e semânticas. Os símbolos pessoais são projetados nos símbolos comumente aceitos do discurso escrito (Festas, 2002; Pereira, 2000). Mesmo quando existe uma planificação cuidada, muitas ideias são ativadas de forma muito genérica, como referem Barbeiro e Pereira (2007). Estes autores defendem que um texto não é constituído por uma mera adição de frases, mas constitui uma unidade em que essas frases se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica.

Segundo Hayes (1996), o subprocesso da textualização permite, com recurso aos conhecimentos linguísticos necessários arquivados na memória, linearizar, em sequências linguísticas, as estratégias requeridas na planificação. No entanto, esta linearização tem de ser feita em consonância com as regras de coesão e coerência (Silva, 2008), na medida em que são os mecanismos de coesão textual que irão assegurar, na progressão sequencial do texto, o estabelecimento das ligações significativas entre os elementos textuais (Barbeiro, 1999).

São várias as exigências a que o aluno deve atender no momento de textualizar. Barbeiro e Pereira (2007, p.18) sintetizam estas em três: a explicitação do conteúdo, a formulação linguística e a articulação linguística; a primeira diz respeito à necessidade de explicitar as ideias para o leitor aceder ao conhecimento; a segunda apela à ligação do conteúdo à forma de expressão e a última faz referência à necessidade de o texto corresponder a uma unidade, constituída de frases interligadas com coesão linguística e coerência lógica.

Para Carvalho (1999), a textualização envolve ainda uma multiplicidade de aspetos que têm de ser processados em simultâneo, nomeadamente a motricidade, a ortografia, a pontuação, a seleção de palavras, a sintaxe, as conexões textuais e a organização, daí a complexidade da tarefa a nível cognitivo, pois exige a automatização de umas tarefas e a consciencialização de outras.

Martins e Niza (1998) defendem que a escrita deve ser desenvolvida a partir dos textos que as crianças são capazes de produzir, isto é, a partir dos seus conhecimentos prévios e não através de um conjunto de exercícios de análise gramatical de frases, desprovidos de contexto. Posteriormente, esses textos devem ser trabalhados junto do professor, num momento dedicado à revisão, de forma a possibilitar a evolução da escrita do aluno, ou seja, evoluir para uma

escrita mais adequada aos objetivos, mais compreensível para quem lê, mais organizada sintaticamente e mais correta do ponto de vista da ortografia e pontuação. Também Rosa e Soares (1998) afirmam que os alunos tomam progressivamente consciência da variedade dos discursos e das marcas que os caracterizam, das formas discursivas gramaticalmente adequadas, assim como do vocabulário mais apropriado a partir dos textos que escrevem. Portanto, é fundamental que o professor ajude as crianças a tomar consciência das estruturas da língua a partir dos textos que produzem, ao mesmo tempo que se estimula a reflexão acerca dos conteúdos e aspectos formais dos mesmos (Rosa & Soares, 1998).

Em síntese, escrever um texto implica dar resposta a estas exigências, por isso o aluno deve, em situações de aprendizagem, desenvolver a capacidade de ativar possibilidades e de tomar decisões entre as diversas soluções de que dispõe (Barbeiro e Pereira, 2007).

2.3.3. Revisão

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

Para Flower e Hayes (1981; 1996), a revisão é uma componente fundamental no processo de escrita, em que o domínio explícito, os procedimentos e recursos linguísticos são essenciais para a reflexão metalinguística e metacognitiva. Estes propõem uma forma de organizar um vasto conjunto de processos cognitivos envolvidos na revisão, conceptualizando-os de uma forma recursiva e interativa e considerando a influência de aquisições cognitivas e metacognitivas como fulcrais (Gonçalves, 1992).

Enquanto se redige, é importante que os alunos sejam capazes de interpretar e seguir as instruções de escrita de forma autónoma, devendo escrever a versão inicial do texto, assegurando a eventual reformulação dessa versão, antes de escrever a versão final. Estas reformulações podem ser faseadas, tomando uma posição global ao longo do processo, e ocorrem em diferentes momentos dos distintos subprocessos. Barbeiro e Pereira (2007, p.19) salientam que a revisão se processa “através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito.” Desta forma, “a revisão é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido, o que permitirá tomar decisões quanto à correção e reformulação do texto”. Destacam ainda a ligação entre a revisão e a planificação, dada a necessidade de se confrontar o texto com os objetivos estabelecidos aquando deste subprocesso (planificação).

Nessa linha também Roussey e Piolat (1991) defendem que a revisão é mais do que o aperfeiçoamento do texto, é, sobretudo, um processo de verificação dos processos de planificação e de produção escrita. No entanto, os alunos sentem relutância em voltar a um texto que escreveram para o modificar. Têm consciência da discrepância entre o que pretendem dizer e o que realmente conseguiram dizer, mas têm muita dificuldade em determinar onde e quais as alterações a fazer. Aliás, quando operam a revisão, em muitos casos conseguem apenas produzir alterações a nível da superfície textual (ortografia, pontuação, vocabulário, por exemplo), ao contrário de um escrevente experiente, que opera alterações profundas nos textos. É, pois, fulcral ensinar os alunos a importância de ter em atenção a forma como os seus textos serão percebidos de fora, o que significa desempenhar o papel de leitor que tenta compreender alguma coisa que ainda não está muito clara na sua consciência. Esta aprendizagem será tanto mais útil quanto mais os alunos trabalharem uns com os outros, ouvirem outros acerca de como leem o que escreveram. Logo, como defendem Niza, Segura e Mota (2011, p. 41), “a atividade de revisão não deve ser solitária. Sozinho perante o seu texto, o aluno experimenta múltiplas dificuldades: pode não ser capaz de considerar a insuficiência do que escreveu; conseguindo identificar alguns erros, pode não ser capaz de os superar; pode desistir, porque perdeu a vontade e a confiança em comunicar por escrito. “

Ora, rever e escrever devem ser entendidos como processos recursivos, dado que implicam planificação, escrita, leitura, eventualmente nova planificação e reescrita, sem que estes processos se sucedam segundo uma ordem pré-estabelecida, daí que o docente deva criar um tempo, nas situações de produção escrita criadas na sala de aula, para a revisão como um estágio próprio, um momento da produção, em que o trabalho colaborativo e de partilha seja uma constante. Como parte integrante do processo de escrita e, como Dolz e Schneuwly (2010) referem, a revisão é o produto de uma construção lenta que acompanha todo o percurso escolar. Aprender a reescrever um texto é uma tarefa complexa, que exige saber utilizar a escrita como meio para escrever, um distanciamento relativamente à sua própria produção linguística, ter o texto como ponto de partida para produzir um outro melhor, considerar o próprio texto como se fosse de outra pessoa, como um objeto externo e modificável. Trata-se de transformar o funcionamento espontâneo da produção linguística, levando alunos e professores a investir muito tempo no ensino e na aprendizagem desta tarefa complexa e é, por isso, que Niza, Segura e Mota consideram a revisão como “verdadeiro motor de desenvolvimento da escrita” (2011, p. 39). Este subprocesso deve ser recorrente, processando-se através da leitura e ativação de

mecanismos de controlo de aspetos textuais que permitem corrigir/reformular o que vai sendo produzido, levando a mudanças em termos de microestruturas ou macroestruturas textuais (Amor, 1994; Santana, 2007; Barbeiro & Pereira, 2007).

2.4. O Manual Escolar

2.4.1. Importância do manual escolar no ensino – aprendizagem

O manual escolar ocupa um lugar central enquanto dispositivo pedagógico de referência nos processos de ensino e de aprendizagem. É, sem dúvida, o suporte de aprendizagem mais difundido e o principal mediador das aprendizagens dos alunos (Gimeno, 1992; Santos, 2001; Bonafé, 2002), daí que o estudo dos manuais permita clarificar alguns aspetos centrais do discurso pedagógico (Castro & Sousa, 1996). Por isso, torna-se pertinente refletir sobre o seu enquadramento legal e respetiva importância no processo de ensino-aprendizagem.

Atualmente, o manual não possui apenas o *corpus* textual de operacionalização do Programa, mas contempla uma série de outras atividades complementares, como o caderno do professor, o caderno do aluno, fichas de trabalho formativas, testes de avaliação, entre outros. Todos estes componentes assumem-se como processos de transmissão e aquisição e fazem dos manuais um instrumento decisivo de estruturação do universo de referência da comunicação pedagógica (Ibidem). Assim, o interesse numa análise de manuais impõe-se como estratégia de clarificação de conteúdos e de processos de aquisição/construção de conhecimento no que toca aos diferentes domínios do Português, como é o caso da escrita. O papel do manual é tão decisivo que o próprio Ministério atesta que este deve contribuir para o desenvolvimento de competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para os Ensinos Básico e Secundário, apresentando informações correspondentes aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações para o professor. Neste âmbito, o manual é visto, no Decreto-Lei nº 369/90 de 30 de novembro, como um

“instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas,

podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de atividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efetuada.”

Por sua vez, o Decreto-Lei nº 47/2006 define este objeto como um instrumento construído para ser intérprete do programa oficial, um

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

A política de adoção de manuais tem sido regulamentada ao longo dos anos por diferentes diplomas. O mais importante parece-nos aquele que veio regulamentar as políticas de adoção, defendendo que todos os manuais devem ser certificados, de acordo com a Lei nº 47/2006, de 28 de agosto, onde no artigo 2, alínea c, se pode ler que a “qualidade científico-pedagógica dos manuais escolares e a sua conformidade com os objetivos e conteúdos do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares” devem ser tidas em conta no momento da certificação. Há ainda outros documentos legisladores que corroboram a importância dada ao manual escolar. A considerar o Decreto-lei nº 5/2014, de 14 de janeiro, que regula o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário, onde se refere que são requisitos obrigatórios à admissão dos manuais à certificação: i) terem sido expressamente desenvolvidos para o ensino básico e secundário; ii) apresentarem declaração referente a características materiais, designadamente quanto ao formato, ao peso, à robustez e à dimensão dos caracteres de impressão; iii) serem acompanhados de documentação a atestar a revisão linguística e científica, bem como a conformidade com as normas do sistema internacional de unidades e de escrita; iv) ter sido efetuado o pagamento do montante definido para a admissão da candidatura.”

Relativamente aos critérios de avaliação, o artigo 11 enuncia que para um manual ser certificado é necessário que esteja dotado de rigor científico, linguístico e conceptual; seja adequado ao desenvolvimento das competências definidas no currículo nacional; esteja em conformidade com os objetivos e conteúdos dos programas em vigor e apresente qualidade pedagógica e didática, designadamente no que se refere ao método, à organização, informação

e comunicação. Além disso, são ainda tidos em conta não só a possibilidade de reutilização e adequação ao período de vigência previsto como também a qualidade material (robustez e peso).

Ora, “se, por um lado, o manual escolar é regulado pelo Estado; por outro, ele regula as práticas pedagógicas de professores e alunos, determinando e orientando o processo de ensino e aprendizagem, bem como os contornos e o ritmo do percurso escolar” (Amaro, 2009, p.115), daí ser considerado como um dispositivo central no discurso pedagógico (Magalhães, 1999) de grande relevância no Sistema Educativo. A própria Lei de Bases do Sistema Educativo é perentória ao reconhecê-lo como um “recurso educativo privilegiado” (artigo 41º-2).

Encarando, então, o manual escolar como um intérprete (Azevedo, 1999, p.91) de um programa oficial, este ganha destaque como objeto de investigação, pois, como sustenta Cabral (2005), citando Gimeno (1991), é portador de “grande potencialidade cultural, pedagógica e didática, refletindo os entendimentos dominantes de determinado tempo”.

2.4.2. O Manual escolar enquanto objeto multifuncional

O manual escolar é, de facto, um instrumento de trabalho complexo, pois apresenta múltiplas características que o tornam um objeto central no processo de constituição e transmissão do discurso pedagógico. Este possui variadíssimas funções. Como sustentam Castro & Sousa (1996, pp.43-44), “para os manuais e nos manuais concorre a ação de várias agências e agentes que os tornam objetos particularmente complexos, caracterizáveis, entre outros aspetos, pela diversidade de funções que lhe podem ser associadas”. Na verdade, é nos manuais escolares que os docentes se apoiam para planificar as suas aulas e as próprias aquisições realizadas pelos alunos são em larga medida construídas e reforçadas com o recurso a estes objetos estruturantes da prática pedagógica (idem).

No que diz respeito às suas funções, Choppin (1992, apud Morgado, 2004, p.37) encara os manuais como um produto de consumo, um suporte dos conhecimentos escolares, um veículo ideológico e cultural e, por último, um instrumento pedagógico de grande relevo no processo de ensino-aprendizagem. É a partir da consideração destes aspetos que Choppin (2004, pp.552-553) traça as diferentes funções desempenhadas pelos manuais escolares. Assim, o manual possui uma função referencial, porque se constitui como referência para a definição dos “currícula” escolares; uma função instrumental, na medida em que expõe e

permite desenvolver métodos de aprendizagem; uma função ideológica e cultural, pois veicula valores intrínsecos a uma sociedade e, ainda, uma função documental, pois, enquanto objeto de estudo, ajuda na investigação da História da Educação, fornecendo importantes informações relativamente à cultura, ao imaginário coletivo, às correntes pedagógicas e até mesmo a metodologias e práticas pedagógicas em diferentes momentos temporais.

Quando se debate a questão da multifuncionalidade dos manuais, há sobretudo duas coordenadas a ter em conta: os alunos e os professores, os dois agentes principais do processo educativo. No que diz respeito aos alunos, Gerard e Roegiers (1998, pp.74-83) referem que o manual assume as seguintes funções:

“transmissão de conhecimentos; desenvolvimento de capacidades e competências; consolidação de aquisições; avaliação das aquisições; ajuda na integração das aquisições; referência; educação social e cultural. [...] Independentemente das funções exercidas pelo manual escolar, as aprendizagens desenvolvidas têm um enfoque diferente que poderá incidir num saber-fazer cognitivo, num saber-fazer ou num saber-ser, consoante os objetivos visados”.

Já no que respeita aos docentes, os mesmos autores defendem que os manuais desempenham, sobretudo, funções de formação pedagógica, na medida em que atuam como auxiliares preciosos na lecionação e gestão das aulas. Funções essas que visam melhorar as práticas pedagógicas, nomeadamente: a) a função de informação científica e geral – relaciona-se com a transmissão de informações várias dos diferentes domínios, que possam contribuir para a atualização dos conhecimentos científicos, mas, também, técnicos do professor; b) a função de formação pedagógica ligada à disciplina – como a divulgação de elementos pedagógico-didáticos, que auxiliem o professor a melhorar e a inovar nas suas práticas de ensino; c) a função de auxílio nas aprendizagens e na gestão das aulas – nomeadamente pelas indicações metodológicas e materiais para a consecução de tarefas; d) a função de ajuda na avaliação das aquisições, uma vez que disponibiliza instrumentos de avaliação que permitem aferir os progressos nas aprendizagens dos alunos (Gérard & Roegiers, 1998, pp. 89-91).

Por sua vez, Bénitez (2000, p.6) considera que o manual desempenha sobretudo i) uma função simbólica, porque é o símbolo da escrita; ii) uma função pedagógica, porque transmite saberes básicos; iii) uma função social, pelo contributo sociocultural que oferece às gerações mais novas; iv) uma função ideológica, por veicular uma hierarquia de valores e v) uma função política, já que os conteúdos são regulados pelos poderes políticos.

Objeto multicultural, instrumento de referência no discurso pedagógico, recurso privilegiado, etiquetas que reiteram a grande importância e a projeção que o manual escolar desempenha nas atividades quotidianas dentro e fora da sala de aula e em contexto multidisciplinar (Bento, 1999; Dionísio, 2000; Bonafé, 2002; Rodriguez Rodriguez, Horsley & Knudsen, 2009). Apesar deste estatuto, é importante frisar que o manual tem de pressupor sempre um trabalho dos professores na adequação das propostas e dos processos de ensinar e fazer aprender os alunos. Como lembra Bonafé (2002), o manual é um dos recursos didáticos e não o único, por isso não pode substituir o docente, nem este se pode deixar refém das propostas aí desenvolvidas, sob pena de a autoridade investida no manual se tornar dogmática, autoritária e centralizadora.

É indiscutível o papel primordial que o manual escolar ocupa na educação. Ele promove o acesso ao saber, alarga os horizontes do conhecimento, desenvolve a autonomia e incita o aluno à investigação (Brito, 1999). Por seu turno, Duarte (2010) defende-o como potencializador no desenvolvimento de atividades onde os alunos possam fazer mais do que limitar-se a receber informação sobre factos, isto é, que sejam chamados a agir, a construir o seu conhecimento, a um nível mais exigente, o da descoberta ou criatividade. Para o professor, o manual constitui-se uma importante fonte de recursos, enriquecedor de práticas, auxiliar de planificações, orientador e sequencializador de conteúdos e de atividades (Brito, 1999, p. 141).

Concluindo, o manual escolar “continua a exercer um forte poder de regulação das práticas pedagógicas tanto na preparação, como na operacionalização das atividades letivas” (Amaro, 2009, p.118) e, por isso, constitui-se como objeto de investigação de elevado interesse em Educação. Como sustenta Apple (2002, p.77), “enquanto o manual escolar dominar os currículos, ignorá-lo porque simplesmente não merece uma atenção cuidada, nem uma luta considerável, é viver num mundo divorciado da realidade”, tal é a relevância deste e o seu contributo para o processo de ensino-aprendizagem.

2.5. A escrita no(s) Programa(s) de Português

Nos últimos anos, o Programa da Disciplina de Português tem sido alvo de algumas alterações decorrentes das diferentes teorias educativas que foram surgindo. Assim, em 2009 foi homologado o Novo Programa de Português do Ensino Básico onde se enfatizava a necessidade de desenvolver nos alunos a competência da escrita, colocando a tónica no processo, através de

um trabalho estratégico de produção da linguagem escrita “numa perspetiva de interlocução fundamental” (Niza, Segura & Mota, 2011, p.2). Também Barbeiro e Pereira (2007) defendiam que a escola deveria proporcionar o desenvolvimento das competências compositiva, ortográfica e gráfica para que os alunos fossem capazes de criar textos que lhes permitissem o acesso às diferentes funções que a escrita desempenha na sociedade.

Desta forma, o Programa defendia a escrita como

“o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correção e reformulação do texto).” (Reis, 2009, p. 16).

Neste documento, reconheciam-se as competências linguístico-comunicativas como “aquelas que permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos do relacionamento com os outros e com o mundo” (idem, p.15). O conceito de competência ganhou relevo e justificou as alterações ocorridas em comparação com o programa anterior. Alterações relacionadas não só com conceções metodológicas (ensino por competências; descritores de desempenho), mas também com questões científicas (Dicionário Terminológico; conteúdos declarativos e processuais) e programáticas (progressão e complexificação dos conteúdos declarativos).

Nele se reitera a importância da transversalidade da língua materna, quer no que toca aos conhecimentos declarativos, quer à aquisição de competências específicas do Português implicadas na compreensão oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua. No que à escrita diz respeito, era suposto apresentar aos alunos ora a realização de atividades reguladas por modelos, ora a escrita pessoal e criativa, num ambiente de trabalho criterioso face à elaboração de textos escritos. Essas práticas constituíam-se para os alunos, individualmente ou em grupo, como referenciais quer de avaliação (tendo em vista um processo de aperfeiçoamento e de reescrita), quer de novas produções, cujo objetivo fulcral era proporcionar-lhes a aquisição contextualizada de regras, normas e procedimentos respeitantes à estrutura, à organização e à coerência textuais.

No que respeita aos objetivos fundamentais da escrita, o Programa entendia que os alunos deveriam:

- i. escrever para responder a diferentes propostas de trabalho, recorrendo a técnicas de seleção, registo, organização e transmissão da informação, desenvolvendo competências para utilizar com crescente autonomia processos de planificação, textualização e revisão;
- ii. escrever em termos pessoais e criativos, em diferentes suportes e num registo adequado ao leitor visado, respeitando as convenções próprias do tipo de texto;
- iii. produzir textos coerentes e coesos, com tema de abertura e fecho congruente, com uma demarcação clara de parágrafos e períodos e com uso correto da ortografia e da pontuação (ibidem, p. 77).

O Programa foi inovador ainda na questão dos descritores de desempenho, entendidos como “o que o aluno deve ser capaz de fazer, como resultado de uma aprendizagem conduzida em função do estágio do desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional” (Reis, 2009, p.78).

Havia já a preocupação em ensinar a escrita como um processo, predominando um paradigma que conjugava as dimensões social e cognitiva, sendo evidente a presença dos princípios do modelo de Flower & Hayes (1981).

Foram criadas, entretanto, as Metas Curriculares em 2012, nas quais estão definidas os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir nos diferentes anos de escolaridade e ciclos. O objetivo passava por uma melhor organização, facilitando o ensino, “pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino” (Buescu; Moraes; Rocha; Magalhães, 2012, p.4).

Posteriormente, em 2015, é homologado o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, atualmente em vigor. Este veio retomar as diretrizes fundamentais do documento criado anteriormente e é considerado, de acordo com os seus autores, como aglutinador, uma vez que “sistematiza as matérias, articula conteúdos programáticos com as Metas Curriculares, conferindo mais coerência ao ensino” e contribuindo para “uma maior eficácia do ensino em Portugal” (Buescu et. al., 2015, p.3), cabendo aos docentes o ensino formal de cada um dos desempenhos referidos nos descritores. O Programa contempla o ensino do Português por domínios: Educação Literária; Leitura e Escrita; Oralidade e Gramática.

Relativamente ao domínio da Escrita², o Programa entende como objetivos fundamentais os seguintes: i) compreender a associação entre o código oral e o código escrito, apropriando-se das características deste último, de modo a redigir com correção linguística; ii) desenvolver a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua; iii) produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos; iv) produzir textos escritos de diferentes categorias e gêneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão; v) dominar os procedimentos que asseguram um adequado desenvolvimento textual, temático e discursivo, com progressiva consolidação do domínio dos gêneros escolares, nomeadamente a exposição e a argumentação; vi) consolidar os domínios da leitura e da escrita do Português como principal veículo da construção crítica do conhecimento.

O domínio da Escrita continua interligado no 2º ciclo ao domínio da Leitura, onde se pretende conferir “maior pertinência a determinados gêneros escolares e categorias de texto, na sequência do trabalho iniciado, no domínio da Oralidade, no Ciclo anterior.” (Buescu et al., 2015, p.19). No entanto, por questões metodológicas relacionadas a esta investigação, a área do nosso interesse abrange somente o domínio da Escrita, nomeadamente os Descritores e as Metas relativas à produção de texto.

Já no que diz respeito à produção de texto, o Programa contempla a redação de textos de características expositivas, narrativas, descritivas e de opinião. Também se sugere a produção de um guião de entrevista, de cartas e de paráfrases. Quanto às dimensões processuais, foca-se a importância do registo, hierarquização e articulação de ideias no subprocesso da planificação. Na textualização, salienta-se a ortografia e acentuação; a pontuação e tipos de frase; a construção frásica (concordância entre os elementos da frase); coesão textual (repetições, substituições por sinónimos, por expressões equivalentes e por pronomes pessoais, referência por possessivos, conectores discursivos); vocabulário específico e apresentação de texto como parâmetros de relevo. Por último, na revisão do texto, aponta-se o cumprimento da planificação, o tema, categoria ou género, estrutura e correção linguística como fundamentais. De acordo com esta informação, passamos ao registo das Metas Curriculares referentes ao domínio da Escrita efetuado no Quadro 2, de grande relevância para levar a cabo o nosso estudo.

² É sobre este domínio que recai a nossa investigação, pelo que temos de o entender de forma isolada da Leitura, não obstante no Programa os dois se constituírem como um só domínio.

Quadro 2 - Metas Curriculares do Domínio da Escrita – Produção de Texto

	Produção de Texto	Descritores
Domínio da Escrita	Gêneros escolares: texto de características expositivas e texto de opinião.	15.1, 17.1
	Textos de características: narrativas; descritivas.	14,1, 16.1
	Guião de entrevista; carta;	18.1,18.2
	Paráfrase.	9.1
	Planificação de texto; registo, hierarquização e articulação de ideias.	12.1
	Textualização: ortografia e acentuação; pontuação e tipos de frase; parágrafos; construção frásica (concordância entre os elementos da frase); coesão textual (repetições, substituições por sinónimos, por expressões equivalentes e por pronomes pessoais; referência por possessivos, conetores discursivos); vocabulário específico; apresentação do texto.	13.1 a 13.7
	Revisão de texto: planificação, tema, categoria ou género, estrutura, correção linguística.	19.1.a 19.7

Por último, há que salientar que o Programa em vigor não contempla qualquer estratégia de trabalho docente, nem indicações metodológicas, uma vez que o próprio Ministro da Educação e Ciência salientou reconhecer que a experiência acumulada dos professores e das escolas é um elemento fundamental no sucesso educativo e teve, também, como objetivo dar liberdade pedagógica, não condicionando de alguma forma a prática letiva. Não obstante essa liberdade pedagógica, a tutela disponibilizou alguns recursos educativos de suporte à implementação das Metas e respetivo Programa, incluindo um Guião de Implementação do mesmo, no que toca à dimensão da escrita. Neste guião, as orientações para o ensino dos processos de escrita dos alunos são claras. Antes de mais, realça-se que este “pretende sensibilizar os docentes para a importância do desenvolvimento da competência de escrita dos seus alunos” (Niza, Segura & Mota, 2011, p.5), estando dividido em duas partes.

Na primeira parte, “caracteriza-se o papel desempenhado pela produção da linguagem escrita no Programa de Português e explicitam-se orientações quanto ao trabalho a desenvolver neste domínio” (idem), apresentando alguns exemplos de atividades a desenvolver e de experiências pedagógicas de relevo. Na segunda parte, são facultadas experiências de atividades que visam “apoiar a produção de diferentes géneros textuais” (ibidem). Nele se enfatiza a necessidade de entender a escrita como: i) uma atividade cognitiva; ii) apropriação continuada de uma forma particular de linguagem e do seu uso; iii) processo comunicativo; iv) atividade contextualizada e intencional. Estas diretrizes são sustentadas pela investigação neste domínio. Redigido em 2011, constitui-se ainda hoje como uma ferramenta de apoio fundamental ao

trabalho docente na área do ensino da escrita, até porque permite colmatar uma lacuna do Programa atual, que não contempla qualquer orientação metodológica para os docentes, estratégia que o Ministério da Educação explica como uma forma de dar liberdade e autonomia aos docentes no trabalho com os seus alunos.

Quanto aos Descritores de Desempenho relativos à escrita, elaboramos o Quadro 3, onde constam detalhadamente a descrição dos mesmos.

Quadro 3 - Metas Curriculares de Português – 5ºano – Objetivos e descritores de desempenho da Escrita

Domínio da Escrita	Objetivos e descritores de desempenho
	<p>12. Desenvolver o conhecimento da ortografia.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Indicar, para as relações fonema–grafema e grafema–fonema mais frequentes, as diferentes possibilidades de escrever os fonemas que, segundo o código ortográfico do português, podem corresponder a mais do que um grafema, e para cada grafema indicar, quando é o caso, as diferentes possibilidades de “leitura” (em ambos os casos exemplificando com palavras). 2. Escrever corretamente no plural as formas verbais, os nomes terminados em <i>-ão</i> e os nomes e adjetivos terminados em consoante. 3. Escrever um texto, em situação de ditado, quase sem cometer erros. <p>13. Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar e utilizar o hífen. 2. Identificar e utilizar o seguinte sinal auxiliar de escrita: aspas. 3. Utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto de exclamação; dois pontos (introdução do discurso direto); travessão (no discurso direto). 4. Fazer a translineação de palavras no final das sílabas terminadas em vogal e em ditongo e na separação dos dígrafos <i>rr</i> e <i>ss</i>. <p>14. Planificar a escrita de textos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as. <p>15. Redigir corretamente.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar uma caligrafia legível. 2. Respeitar as regras de ortografia. 3. Usar vocabulário adequado. 4. Trabalhar um texto, amplificando-o através da coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos. <p>16. Escrever textos narrativos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escrever pequenos textos, incluindo os elementos constituintes <i>quem, quando, onde, o quê, como</i>. 2. Introduzir diálogos em textos narrativos. <p>17. Escrever textos expositivos/informativos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escrever pequenos textos, a partir de ajudas que identifiquem a introdução ao tópico, o desenvolvimento do tópico com factos e pormenores, e a conclusão. <p>18. Escrever textos dialogais.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escrever diálogos, contendo a fase de abertura, a fase de interação e a fase de fecho. <p>19. Escrever textos diversos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escrever cartas e convites. 2. Escrever falas, diálogos ou legendas para banda desenhada. <p>20. Rever textos escritos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Verificar se o texto contém as ideias previamente definidas. 2. Verificar a adequação do vocabulário usado. 3. Identificar e corrigir os erros de ortografia que o texto contenha.

3. METODOLOGIA

3.1. Metodologia de análise

Esta investigação centra-se na análise do manual escolar como intérprete das Metas Curriculares do Ensino Básico e do Programa de Português, mais concretamente, no que respeita ao domínio da escrita, perspetivado no âmbito das suas conceções sociocultural e cognitiva e, portanto, na sua dimensão processual.

Trata-se de um estudo de tipo qualitativo e enquadra-se no modelo de análise documental, uma abordagem valorizada por Esteves (2006) e Bardin (2009), entre outros autores.

A abordagem qualitativa implica estudar, compreender e explicar a situação atual do objeto de investigação, incluindo a recolha de dados para obter respostas ao que é pretendido. Daí que, de acordo com a natureza dos objetivos propostos neste estudo, se considere este paradigma o mais adequado. Como a informação que estudamos é vasta, procedemos a uma classificação do material, de forma a categorizar, subcategorizar e realizar inferências válidas, a partir da observação dos elementos. Assim, a análise de conteúdo assume-se como a técnica de eleição no tratamento dos dados, seguindo autores como Esteves (2006) e Bardin (2009). Segundo este, a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens”.

O investigador deve deixar-se guiar pelo jogo de hipóteses, entre a ou as técnicas e a interpretação, porque “a análise de conteúdo se faz pela prática” (Bardin, 2009, p.51).

As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três vetores: 1. a pré-análise; 2. a exploração do material e, por fim, 3. o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (Bardin, 2009, p.121).

A pré-análise prende-se com a escolha dos documentos a serem submetidos à análise (no nosso estudo, as Metas Curriculares do 2º ciclo do Ensino Básico, 5º ano de escolaridade; o Programa e os manuais selecionados) e também a formulação de hipóteses para a elaboração de indicadores/categorias para a interpretação final.

Esteves (2006), citando Stemler refere que “a análise de conteúdo é uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseadas em regras explícitas de codificação”. Ora, “a categorização é a operação através da qual os dados são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como

pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação” (Esteves, 2006, p.109). Aplicando este método ao nosso estudo, criamos, por exemplo, as categorias de planificação, textualização e revisão no que diz respeito aos subprocessos da escrita e analisamos a frequência dessas nos manuais. Além disso, analisamos ainda a ocorrência das propostas relativas ao treino das diferentes formas textuais, cruzando a informação com as Metas Curriculares. Consideramos ainda pertinente perceber a sequência de aula privilegiada pelos manuais, nomeadamente no que diz respeito à articulação entre os diferentes domínios consagrados no Programa de Português em vigor. Como sustenta Carvalho, “constituindo o manual escolar um elemento com um forte poder regulador da prática pedagógica, da sua análise pode inferir-se sobre o que acontece na aula de Português no que à escrita diz respeito” (2003, p.110).

Por último, e reconhecendo o interesse das práticas colaborativas na investigação sobre o ensino da escrita, constituímos ainda a categoria modalidade de trabalho, como forma de perceber se os manuais compreendem a importância dada à modalidade de trabalho no que respeita à produção textual. Dentro desta, definimos como subcategorias, as modalidades individual, pares, em grupo e/ou coletivamente.

3.2. Objeto e objetivos de estudo

A investigação feita teve como objeto de estudo os manuais escolares, que são, de facto, um indicador de relevo no que toca ao estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes. “É um facto inegável para nós, profissionais de educação, a ligação entre os manuais escolares e o processo de ensino-aprendizagem. Existindo como que uma relação quase simbiótica entre ambos, é praticamente inconcebível nos dias de hoje a concretização de um sem a existência do outro, o que significa, na mente da maior parte das pessoas, impossibilidade de ensinar e de aprender sem manual escolar” (Figueiroa, 2001, p.8), daí que um estudo sobre os manuais escolares seja sempre de valorizar pela radiografia que permite obter acerca dos processos de ensino-aprendizagem.

Deste modo, a nossa investigação pretendeu dar cumprimento aos seguintes objetivos gerais:

- (1) caracterizar as abordagens à escrita em manuais do 5º ano de escolaridade;

(2) verificar até que ponto as diferentes propostas didáticas relativas à produção escrita presentes nos manuais correspondem ao Programa e às Metas Curriculares em vigor.

Face a estes objetivos gerais, pretendemos especificamente:

1. caracterizar as atividades de escrita em função dos subprocessos de incidência das tarefas propostas (planificação, textualização, revisão);
2. identificar as formas textuais trabalhadas;
3. verificar a articulação do domínio da escrita com os outros domínios do programa;
4. identificar as modalidades de trabalho associadas ao ensino da escrita.

Objetivos estes que visaram dar resposta a três questões centrais norteadoras deste estudo:

- Que abordagens são delineadas para o ensino da escrita?

- Qual o seu enquadramento à luz dos diferentes fatores (sequência da aula/ ligação com outros domínios; formas textuais de referência e modalidade de trabalho privilegiada)?

- As propostas didáticas relativamente à expressão escrita presentes nos manuais de português enquadram-se nos resultados da investigação mais recente no domínio da escrita e nas orientações das Metas Curriculares de Português em vigor e respetivo Programa?

3.3. Constituição do *corpus*

O *corpus* é, então, constituído por quatro manuais de português de 5º ano de escolaridade, os dois que foram adotados em maior número de escolas de todo o país e os dois com menor índice de adoção, no ano letivo 2016/2017, segundo informação recolhida junto do Ministério da Educação (conforme grelha em anexo). Saliente-se que foram adotados para este ano letivo novos manuais de português de 5º ano de escolaridade. Trata-se de um ano de início de ciclo, onde se pretende confirmar

“a automatização das habilidades de identificação das palavras escritas e do seu uso com correção ortográfica, e da produção escrita de respostas e pequenos textos. Um dos objetivos é o da progressão do trabalho (...) pela escrita, de textos mais ricos e complexos. É de referir que (...) se confere maior pertinência a determinados géneros escolares e categorias de texto, na sequência do trabalho iniciado, no domínio da Oralidade, no Ciclo anterior. São assim devidamente explicitados no Programa as categorias e os géneros textuais considerados como

prioritários no âmbito da aprendizagem formal, ficando reservada uma atenção mais genérica (...) da escrita, para textos diversos” (Buescu et al., 2015, p.19).

O nosso trabalho incidiu sobre os primeiros manuais adotados que espelham as indicações do novo Programa de Português e das Metas Curriculares, homologado em 2015, o que torna de todo pertinente procedermos a esta análise.

Ora, o corpus documental foi, ainda, determinado a partir dos critérios delineados pelos objetivos de investigação e tiveram como alvo de estudo as propostas de produção textual do domínio de expressão escrita, presentes naqueles manuais.

Para classificar o material analisado, criou-se um conjunto de categorias e subcategorias de conteúdo, assentes no quadro teórico e conceptual sobre a escrita que adotamos, bem como nas orientações, relativas ao ensino da escrita, constantes do Programa e das Metas Curriculares do 5º ano de escolaridade. Compreendendo a escrita como uma técnica altamente complexa, constituída por uma série de processos e operações que não se reduzem à mera textualização, consideramos os subprocessos da planificação e revisão. Consideramos ainda: as diferentes formas de texto; as sequências de aula privilegiadas, nomeadamente no que concerne à articulação da escrita com os diferentes domínios do uso da língua; a modalidade de trabalho.

O nosso corpus é constituído pelos seguintes manuais, organizados de acordo com a ordem decrescente de adoções, sendo os dois primeiros os mais adotados e os dois últimos, os menos adotados:

A. Costa, Fernanda e Bom, Lídia (2016). *Livro Aberto – Português 5º ano*. Porto: Porto Editora.

B. Simões, Ana; Barros, Ema Sá; Faria, Joana e Fidalgo, Silvina (2016). *Palavra Puxa Palavra 5*. Edições Asa II, SA.

C. Rocha, Manuel; Cristóvão, Fátima e Cadime, Ilídio (2016). *Palavras, para que vos quero*. Lisboa: Santillana.

D. Serpa, Ana Isabel; Brum, Ângela Furtado; Vale, Conceição Martins do e Naia, Eduardo (2016). *Em Português- Português 5º ano*. Lisboa: Didáctica Editora.

O princípio de exemplaridade deste *corpus* é ainda valorizado pelo facto de pertencerem a grupos editoriais distintos, como sejam o grupo Porto Editora (Manual A e D), o grupo Leya

(Manual B) e as editoras Santillana (Manual C). Os manuais são identificados com as letras A, B, C, D, por uma questão de melhor organização da informação.

3.4. Organização e recursos dos manuais

Em primeiro lugar, passemos à apresentação de cada um dos manuais em estudo, nomeadamente em termos de organização e de recursos disponibilizados. Assim, o Manual A, *Livro Aberto*, está organizado em quatro unidades. A primeira intitulada “Textos diversos”, a segunda, “Texto narrativo”, a terceira, “Texto dramático” e a quarta, “Texto poético”. Há também uma unidade inicial, intitulada “Apresentações”, que contém dois jogos didáticos de apresentação e uma avaliação diagnóstica. No final do manual, existe uma secção dedicada à gramática, com explicitação de conteúdos bem como exercícios de aplicação relativos às metas definidas para este domínio e ainda um caderno intitulado “Caderno das Metas”, com informação e exercícios sobre um conjunto de Metas Curriculares selecionadas dos domínios da Oralidade, Leitura/Escrita e Educação Literária.

Relativamente à primeira unidade, “Textos Diversos”, nela encontramos textos de dicionário e enciclopédia; texto publicitário; notícias; sumário; entrevista e roteiro. A segunda, “Texto Narrativo” encontra-se subdividida em quatro blocos: “Fábulas, lendas e outros textos”; “A Viúva e o Papagaio e outros textos”; “A Fada Oriana e outros textos” e “A Vida Mágica da Sementinha e outros textos”. A terceira unidade, “Texto dramático”, dedica-se ao estudo da obra “O Príncipe Nabo” e alguns excertos de textos de teatro e, por último, a quarta unidade, “Texto poético”, está subdividida em dois blocos: “Poemas e outros textos” e “O Pássaro da Cabeça e outros textos”.

Saliente-se que no final de cada uma das unidades, há uma atividade dedicada à autoavaliação e uma secção “O essencial sobre...”, com informações acerca das características de cada um dos géneros textuais estudados.

O manual B, *Palavra Puxa Palavra 5*, apresenta seis unidades, organizadas por géneros textuais. A primeira unidade é intitulada “No tempo em que os animais falavam...” e é dedicada a textos de tradição popular, mais propriamente fábulas, provérbios e expressões idiomáticas; a segunda unidade, “Nas bocas do mundo...”, possui lendas, contos populares e adaptações dos clássicos; a terceira unidade, “Pequenas histórias, grandes lições”, é dedicada essencialmente a textos narrativos de literatura para crianças e jovens; a quarta unidade, “Todos ao palco!”

disponibiliza textos dramáticos; a quinta unidade, “Andar nas nuvens...” propõe para análise textos poéticos e na sexta unidade, “Sem papas na língua...”, encontramos textos não literários, a saber: notícia, entrevista, texto instrucional, texto publicitário, roteiro e texto expositivo/informativo. No final de cada unidade, é apresentada uma síntese da mesma (“O que devo saber”) e uma ficha de avaliação formativa. Há ainda uma unidade inicial, dedicada a atividades de apresentação e de diagnóstico.

O manual C, *Palavras, para que vos quero*, está organizado em três unidades: “Palavras para encenar”; “Palavras para contar” e “Palavras para sentir”, numa lógica de diferenciação dos diferentes modos de produção do literário (modo dramático, modo narrativo e modo poético, respetivamente). Não obstante esta divisão nas respetivas unidades, encontramos outras formas textuais dispersas pelas mesmas. Além disso, possui, tal como os outros manuais, uma unidade zero, dedicada a aspetos de diagnóstico. Há ainda um anexo gramatical, com explicitação de conteúdos relativos a este domínio. Neste sentido, a primeira unidade, “Palavras para encenar”, dedica-se ao trabalho com textos dramáticos, mais propriamente ao trabalho com as obras “O Príncipe nabo” e “O pirata que não sabia ler”. Além disso, apresenta outros textos, como o texto publicitário, a notícia e o roteiro. A segunda unidade, “Palavras para contar”, é sobretudo dedicada a textos da literatura oral/tradicional e, por fim, a última unidade, “Palavras para sentir”, apresenta o texto poético, a carta, o convite e o texto de enciclopédia.

Por último, o manual D, “Em Português”, organiza-se em sete sequências temáticas: “Contos de ‘Era uma vez”, dedicada sobretudo ao estudo de fábulas, contos tradicionais e lendas (literatura oral/tradicional); “Histórias de homens e bichos”, onde se apresentam excertos da obra literária “A Viúva e o papagaio” e outros textos relacionados com animais ; “Fadas e jardins de fantasia”, com especial destaque dado às obras “A Fada Oriana” e “O rapaz de bronze” ; “Terra Mágica”, onde são apresentados excertos de “A Vida Mágica da Sementinha” e outros textos; “Texto poético”, dedicada exclusivamente à análise de poemas e à obra “O pássaro da cabeça” de Manuel António Pina; “Teatro em cena”, cujo enfoque é dado aos texto dramático, nomeadamente ao estudo da obra “O Príncipe Nabo” e, por fim, “Textos jornalísticos e informativos”, onde se propõe trabalhar a notícia, a entrevista, a publicidade e o roteiro. Na abertura do manual, há um teste diagnóstico e, no final, um apêndice gramatical.

É importante referir ainda que recursos são disponibilizados por cada um destes manuais. Para tal, construímos um quadro (em anexo), onde registamos essa informação. A salientar o facto de os manuais A e B, ou seja, os mais adotados, serem os que disponibilizam mais

recursos. Toda a informação relativa aos recursos disponibilizados encontram-se registados no em anexo.

3.5. Descrição do estudo

O nosso trabalho de pesquisa começou por contabilizar em cada manual as atividades dedicadas aos diferentes domínios do uso da linguagem patentes no Programa. Interessava sobretudo aferir o número total das atividades existentes em cada um dos manuais para perceber a importância que é dada ao domínio da escrita, nomeadamente às atividades dedicadas à produção textual. Neste sentido, exploramos os quatro manuais, contabilizando as atividades dedicadas à Educação Literária/Leitura, Escrita³, Gramática e Oralidade. Assim, construímos um quadro de observação e registo dos dados analisados.

Em seguida, passamos à definição das categorias de análise quer no que respeita às dimensões processuais da escrita, quer nas dimensões do contexto da mesma. Neste sentido, foi nosso objetivo classificar as propostas nas diferentes categorias: planificação, textualização e revisão, identificando as dimensões das práticas da escrita propostas nos manuais ao nível dos processos. Além disso, outras categorias foram criadas por referência aos descritores de desempenho presentes nas Metas Curriculares, como forma de identificar e analisar o grau de adequação das propostas presentes nos manuais àquelas orientações, bem como outras categorias, no que respeita à articulação entre os diferentes domínios/sequência na aula; as formas textuais e a modalidade de trabalho privilegiada. Com base nestas categorias, criamos um quadro geral de análise das atividades de escrita para cada um dos manuais (em anexo) que as contempla todas.

De uma forma mais pormenorizada, no que toca às dimensões processuais da escrita, decidimos analisar cada um dos subprocessos em separado, definindo um quadro de subcategorias, obtido através do cruzamento de informação entre os pressupostos presentes no Programa de Português do Ensino Básico em vigor, as Metas Curriculares e as orientações da investigação mais recente acerca do ensino da escrita.

Ora, no que toca à categoria **1. Planificação**, definimos três subcategorias: Pesquisa de informação; Geração/registo de ideias; Hierarquização/articulação. Sendo assim, consideramos importante referir-nos a cada uma das subcategorias em questão. Entendemos por atividades

³ O domínio da Escrita aparece no programa, como vimos anteriormente, conjuntamente com a Leitura. No entanto, uma vez que o nosso objetivo versa unicamente sobre as atividades de produção textual, faz mais sentido contemplarmos este domínio como independente daquele.

de pesquisa de informação, aquelas que remetem para a busca de informações em fontes externas, como internet, enciclopédias, biblioteca, entre outras.

Exemplos:

“Imagina que vais fazer uma entrevista a um destes seres: a Lua, um gato (ou outro animal à tua escolha), uma laranjeira (ou outra planta). Escolhe um deles e escreve o guião da entrevista, seguindo estes passos:

a) recolhe informações sobre o entrevistado em enciclopédias ou na Internet...”. (Manual A, p.34).

“Escolhe um animal do teu agrado, pesquisa informações sobre ele e elabora um texto expositivo...” (Manual B, p.202).

“Imagina que tens a possibilidade de entrevistar um escritor de que gostas. Antes de o fazeres, tens de te preparar: recolhe informação sobre o autor...” (Manual C, p.136).

“Consulta uma enciclopédia juvenil na biblioteca da tua escola sobre os assuntos propostos: a primavera; o meio ambiente.

1º planificar: registar ideias relacionadas com o tema e organizá-las, por meio de um esquema ou plano...” (Manual D, p.86).

Já no que respeita à Geração/registo de ideias⁴, foram consideradas atividades que permitem ativar estratégias, recorrendo à “memória de longo prazo”, como produção de texto a partir da visualização de imagens, frases, perguntas orientadoras, listas de palavras, entre outros.

Exemplos:

“Escreve um breve texto (entre 50 a 80 palavras) em que exprimas a tua opinião sobre esta afirmação: Por pouco que se tenha, é sempre possível ajudar.

Planifica o teu texto. Considerando as orientações seguintes: - diz se concordas ou discordas da afirmação (1º parágrafo); apresenta duas razões que justifiquem a tua opinião (1 ou 2

⁴ A salientar que esta subcategoria foi considerada apenas como pertencente à categoria da planificação. Há algumas atividades de textualização que contêm instruções que podem ser consideradas geradoras de conteúdo, no entanto, entendemo-las como atividades de textualização, dada a instrução ser direcionada para a redação e não para a planificação.

parágrafos); elabora a conclusão, reforçando o ponto de vista que defendeste (1 parágrafo)". (Manual A, p. 118).

"Elabora, a partir do exemplo dado, a descrição de um dos objetos apresentados ao lado.

A. Segue o plano de texto:

1º parágrafo – identificação do objeto, espaço onde se encontra e sua finalidade;

2º parágrafo – tamanho do objeto, material, forma, peso e textura;

3º parágrafo – sensações ou sentimentos que o objeto provoca." (Manual B, p.98).

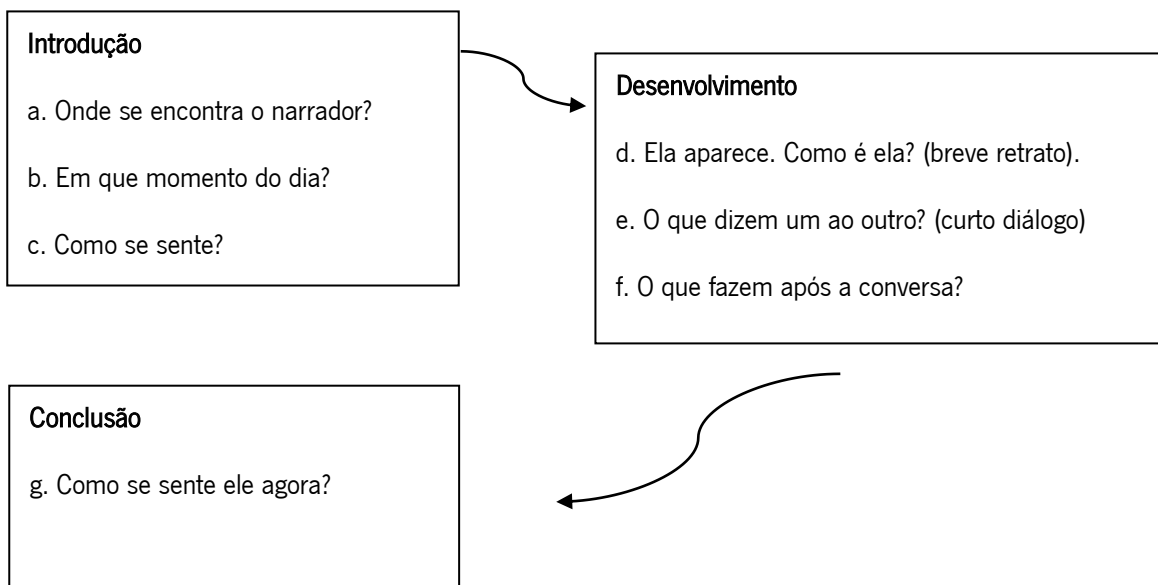
"Deduz, depois de leres o excerto, as respostas às seguintes questões. Estas respostas ajudar-te-ão na escrita da introdução da fábula. A. Que animais pastavam e quantos eram? B. Como se sentiam uns com os outros? C. Onde pastavam? D. Como seria esse lugar onde pastavam?" (Manual D, p.25).

No que diz respeito à hierarquização/articulação, consideramos as atividades que remetem para a importância da articulação entre os diferentes momentos de produção escrita e a necessidade de definir muito bem as diferentes partes do texto, como a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

Exemplos:

"No filme, o narrador diz: "Sei que, um dia, virá ter comigo" Redige um breve texto em que narres o encontro entre ele e ela. Segue estes passos:

a. Planifica a escrita do teu texto, com a ajuda deste esquema:



(Manual A, p.100)

“Imagina que um dia, ao passeares, encontras um peixe que te pede ajuda e te faz viver um momento especial. Escreve um texto narrativo, com um mínimo de 120 e o máximo de 180 palavras, no qual relates a tua aventura.

A. Planifica o texto, tomando notas tendo em conta a seguinte organização:

Introdução: 1º parágrafo: localiza a ação no tempo e no espaço e apresenta as personagens;

Desenvolvimento: 2º parágrafo: explica o problema (podes introduzir um momento de diálogo entre ti e o peixe; 3º parágrafo: narra as aventuras vividas.

Conclusão: 4º parágrafo: conta como tudo terminou; 5º parágrafo: refere o que sentiste.”
(Manual B, p.48).

No que concerne ao subprocesso **2. Textualização**, foram criadas as seguintes subcategorias: ortografia; pontuação; parágrafos; coesão. Estas foram criadas com base nas orientações plasmadas no Programa e nas Metas, nomeadamente no quadro referente à “textualização”.

A este nível, temos exemplos de atividades de produção textual que englobam estas subcategorias. Começando pela coesão, cujos indicadores são o uso de conectores, que assegura a ligação entre as diferentes orações, frases (interfrásica); a concordância entre os elementos da frase (frásica) e o uso de substituições por pronomes (referencial), pretendemos

averiguar se na fase da textualização os alunos são chamados a ativar o conhecimento relativo a estes parâmetros. A nível da ortografia, pontuação e parágrafos, existem algumas atividades que mostram a preocupação relativamente a estes aspetos, não só na componente da textualização, como também na da revisão, como veremos adiante. Assim, temos os seguintes exemplos dos diferentes manuais de atividades que visam o uso de mecanismos de coesão e a preocupação com questões ortográficas, de pontuação e/ou de organização textual.

Exemplos:

“As frases seguintes explicam o que aconteceu a Nilo, a personagem do texto que leste, até ao momento em que partiu com os patos selvagens. Reconstrói essa informação (2 parágrafos), ligando devidamente as frases (podes alterar a sua posição), procedendo às alterações necessárias e evitando as repetições.” (Manual A, p.142).

“Imagina que alguém te oferece um instrumento mágico. Escreve um texto, com um mínimo de 120 e o máximo de 180 palavras, em que narres a aventura por ti vivida (...) Durante a redação, deves respeitar os seguintes aspetos: a história deve estar organizada de acordo com as ideias que anotaste na fase da planificação; como a história narra um episódio em que tu és protagonista, podes contá-la na primeira pessoa; podes incluir momentos de diálogo, cumprindo as regras da pontuação...” (Manual B, p.71).

“Depois da planificação, podes passar à escrita. Deves ter em atenção algumas regras: escreve frases curtas; respeita o tema/assunto; evita repetir as mesmas palavras...; articula as ideias seguindo uma ordem lógica: usa palavras ou expressões como *primeiro/ em primeiro lugar...*; liga ideias e frases estabelecendo relações de semelhança (*tal como, parece, igual a*) e contraste (*no entanto, mas...*); apresenta uma opinião servindo-te de palavras/expressões como *penso que, estou convencido de que, acho que, considero, etc.*” (Manual C, p.17)

Relativamente ao último subprocesso, **3. Revisão**, foram criadas as seguintes subcategorias de análise: respeito pelo tema; respeito pelo género/forma; adequação à planificação; coesão lexical/gramatical; correção linguística; estrutura/parágrafos.

Fazer uma revisão textual é um procedimento necessário ao longo do processo e não somente no final da produção textual, embora seja essa a prática mais comum nos manuais. Os modelos de composição não lineares entendem a revisão como uma tarefa que pode e deve

ocorrer ao longo do processo e não ser remetido para o final. Este subprocesso deve ser recorrente, processando-se através da leitura e ativação de mecanismos de controlo de aspetos textuais que permitem corrigir/reformular o que vai sendo produzido, levando a mudanças em termos de microestruturas ou macroestruturas textuais (Amor, 1994; Santana, 2007; Barbeiro & Pereira, 2007). Apesar desta recursividade ao longo do processo, há que salientar que esta não retira o lugar da revisão do produto final nem põe em causa o seu importante papel na produção de texto (Barbeiro & Pereira, 2007). A salientar que a revisão aparece nos manuais sempre como uma estratégia de verificação do produto final, ora utilizando uma grelha de verificação, ora colocando perguntas orientadoras de revisão.

No que concerne à questão das formas textuais, analisamos, em primeiro, as orientações programáticas a este nível, onde se destaca o seguinte objetivo: “dominar os procedimentos que asseguram um adequado desenvolvimento textual, temático e discursivo, com progressiva consolidação do domínio dos géneros escolares, nomeadamente a exposição e a argumentação” (Buescu et. al., 2015, p.5).

Neste campo da classificação dos textos, cumpre-nos refletir sobre a abordagem que os documentos reguladores fazem. O Programa de Português contempla, de uma forma genérica, o trabalho com textos de características expositivas e texto de opinião, intitulando-os de “géneros escolares” (Buescu et. al., 2015, p.5) e textos de características narrativas, descritivas; guião de entrevista; carta e paráfrase. Por sua vez, nas Metas Curriculares do Português temos os descritores 16 (escrever textos narrativos), 17 (escrever textos expositivos/informativos), 18 (escrever textos dialogais) e 19 (escrever textos diversos) que, como vemos, não vai totalmente ao encontro do que é referido no Programa. Relativamente aos objetivos, no descritor 18, salienta-se a necessidade de redigir diálogos, contendo a fase de abertura, interação e fecho e no descritor 19, escrever falas e diálogos, o que parece redundante. Analisando, portanto, o Programa de Português e as Metas Curriculares, parece haver alguma falta de clarificação sobre os critérios de classificação das diferentes formas textuais a trabalhar. Se, por um lado, encontramos designações de textos que se enquadram num conceito de género, por exemplo, o guião da entrevista e a carta, por outro, há classificações que melhor enquadraríamos sob o conceito de tipo (texto expositivo, narrativo, descritivo, etc.). Encontramos, além disso, a referência a textos diversos, abrangendo formatos de diferente natureza.

No que diz respeito à informação constante no Dicionário Terminológico, neste entende-se que “os textos, para além das propriedades fundamentais da textualidade, apresentam

estruturas verbais peculiares, semânticas e formais, e marcas pragmáticas que possibilitam a sua classificação em tipos ou géneros.” (dt.dgidec.min-edu.pt). Este documento apresenta uma classificação de textos mais abrangente do que o Programa de Português e as Metas Curriculares, a saber:

“a) textos conversacionais, que abarcam a conversa usual, a entrevista, a tertúlia, etc., com funções lúdicas, de intercâmbio de ideias, de comentário de acontecimentos, de agradecimento, etc.; b) textos narrativos, nos quais se relata um evento ou uma cadeia de eventos, com predominância de verbos que indicam ações e de tempos verbais como o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito e com abundância de advérbios com valor temporal ou locativo; c) textos descritivos, nos quais se informa como é alguém ou algum estado de coisas, com sequências predominantemente construídas com o verbo ser e outros verbos caracterizadores de propriedades, de qualidades e de aspetos de seres e de coisas, com os tempos verbais dominantes do presente e do pretérito imperfeito, com abundância de adjetivos qualificativos e de advérbios com valor locativo; d) textos expositivos, nos quais o referente é a análise ou síntese de ideias, conceitos e teorias, com uma estrutura verbal em que figuram predominantemente o verbo ser com um predicativo do sujeito nominal ou o verbo ter com complemento direto, e apresentando como tempo peculiar o presente; e) textos argumentativos, que têm como funções persuadir, refutar, comprovar, debater uma causa, etc., estabelecendo relações entre factos, hipóteses, provas e refutações, com abundância de marcadores e conectores discursivos que articulam com rigor as partes do texto, e apresentando como tempo dominante o presente; f) textos instrucionais ou diretivos, que têm como função ensinar ou indicar como fazer algo, enumerando e caracterizando as sucessivas operações, tendo como estrutura verbal dominante o imperativo; g) textos preditivos, que têm como função informar sobre o futuro, antecipando ou prevendo eventos que irão ou poderão acontecer, tendo como estrutura verbal dominante o futuro; h) textos literários, com uma semântica fundada na representação de mundos imaginários, com a utilização estética, retórica e não raro lúdica dos recursos da linguagem verbal, e com uma pragmática específica.” (dt.dgidec.min-edu.pt).

Também aqui encontramos uma classificação de textos feita com base em critérios de natureza diversa, por exemplo, quando o documento elege o texto literário como uma das categorias, não tendo em conta o facto de o mesmo configurar aspetos distintivos de carácter diferente e poder abranger, no seu interior, praticamente todas as formas textuais enquadradas nas outras categorias. Um extrato de *Os Maias*, por exemplo, pode ser simultaneamente

considerado como narrativo e literário, dada a natureza diversa dos critérios que subjazem a esta classificação.

Na verdade, os textos caracterizam-se geralmente pela heterogeneidade composicional quanto aos tipos de segmentos textuais que incluem e, face a isto, Adam considerou que uma classificação em tipos de textos consistia num erro metodológico: «l'unité "texte" est beaucoup trop complexe et bien trop hétérogène pour présenter des régularités linguistiquement observables et codifiables, du moins à ce niveau trop élevé des textes» (2001a, p.27), daí a sua proposta incidir sobre unidades homogêneas e menores, tendo criado, assim, o conceito de sequências textuais. Esta classificação proposta por Adam (1992, 2005a) configura cinco sequências: sequências narrativas; descritivas; argumentativas; explicativas (ou expositivas) e dialogais. Segundo esta conceção, todo o texto é composto de sequências, podendo o mesmo incluir sequências diferentes. Por exemplo, um texto pode ter sequências mais narrativas e também descritivas.

Os textos “são objetos verbais que, entre outros aspetos pertinentes, abordam um ou mais temas, possuem uma estrutura interna própria, caracterizam-se por aspetos formais específicos, têm origem em locutores investidos de determinados papéis sociais, e, com eles, procura-se atingir um objetivo (ou mais do que um)” (Silva, 2012, p.21).

Por tudo isto, o tema das classificações textuais é deveras complexo (Silva, 2012) e, decorrente desta falta de clarificação e da opacidade presente nos documentos reguladores, optamos por uma terminologia que não pusesse em causa as classificações existentes e que, ao mesmo tempo, respeitasse, do ponto de vista conceptual, o que está enunciado nesses documentos. Assim, optamos por usar o termo genérico “formas textuais” e, na classificação dos textos, tivemos em conta as designações do próprio produto /texto que é trabalhado nos manuais.

Consideramos, então, as seguintes subcategorias: **textos narrativos** (relato de eventos, com predomínio de verbos de ação no pretérito perfeito e pretérito imperfeito e com abundância de advérbios com valor temporal ou locativo); **textos informativos/expositivos** (análise ou síntese de ideias, conceitos e teorias, com uma estrutura verbal - ser + predicativo e/ou ter + complemento direto - e apresentando como tempo predominante o presente); **textos descritivos**, onde se descreve, recorrendo sobretudo a adjetivos qualificativos e verbos no pretérito imperfeito e/ou presente, como é alguém ou algum estado de coisas; **textos argumentativos** (visam persuadir, refutar, comprovar, debater uma causa, estabelecendo relações entre factos,

hipóteses, provas e refutações, com recurso a marcadores e conectores discursivos; **outros textos**. Nesta subcategoria de “outros textos”, englobamos os guiões de entrevista; as cartas; os textos de características poéticas (imitação criativa), os slogans publicitários, os convites, entre outros, tentando ir de encontro à própria instrução do Programa, quando refere “textos diversos”.

Tomemos alguns exemplos de propostas que contemplam estas diferentes subcategorias.

a. Textos narrativos

“Reescreve a fábula, colocando a cegonha como narrador...” (Manual A, p.46).

b. Textos informativos/expositivos

“Escolhe um animal do teu agrado, pesquisa informação sobre ele e elabora um texto expositivo” (Manual B, p.202).

c. Textos descritivos

“Observa a imagem seguinte e descreve-a, tendo em atenção os aspetos referidos na caixa” (Manual C, p.142).

d. Textos argumentativos

“Ler bons livros é muito importante para a nossa educação e para o nosso crescimento intelectual (...) Em dois parágrafos, sustenta o teu ponto de vista através de argumentos válidos, apresentando uma boa justificação do que afirmas e dando exemplos...” (Manual C, p.180).

e. Outros textos

“Escreve uma carta, dirigida a um familiar, na qual descrevas um amigo especial e contes um episódio, real ou imaginado, vivido na sua companhia...” (Manual B, p.123).⁵

“Constrói um texto à semelhança deste, seguindo estes passos: 1º Decide o tema do teu poema-abecedário...” (Manual A, p.29*).

⁵ Este exemplo da carta evidencia bem a dificuldade associada à classificação dos textos. Vejamos que esta pode abarcar sequências textuais diferentes: descrição e narração, por exemplo, daí a termos incluído na categoria “outros textos”.

O trabalho com os diferentes géneros e formas de texto é essencial para o ensino e a aprendizagem da escrita e esse trabalho está relacionado também com a articulação que é feita entre os diferentes domínios do ensino de Português. Vejamos, por exemplo, que a construção de um guião de uma entrevista permite ativar mecanismos relacionados com o domínio da oralidade (interação discursiva; elementos deícticos, etc.), por isso, entendemos pertinente caracterizar o tipo de enquadramento que é feito pelos manuais relativamente à articulação com a Leitura, a Educação Literária, a Gramática e a Oralidade. O domínio da Escrita é, como vimos, um domínio complexo, que exige uma didática própria e uma rotina de treino, sendo a aula de Português o lugar de excelência para que se proceda ao desenvolvimento das competências de uso desta. No entanto, as tarefas de escrita “atravessam praticamente todo o espectro disciplinar, com implicações no desempenho dos alunos em termos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento, com as decorrentes consequências em termos de sucesso escolar” (Carvalho, 2013), não se restringindo esta à disciplina de Português. Desta forma, encarar a escrita como objeto escolar é uma realidade, como tal consideramos importante refletir sobre a forma como os manuais articulam os diferentes planos do ensino da escrita, mais propriamente a relação deste domínio com os demais. Assim, analisamos todas as atividades de produção textual dos diferentes manuais e fizemos o levantamento da sequência de aula sugerida, como forma de perceber a articulação entre os diferentes domínios do Português.

Por último, criamos a categoria “modalidade de trabalho”, pois entendemos que uma das metodologias mais proficuas para o desenvolvimento da competência de escrever é, sem dúvida, o trabalho colaborativo. O programa de Português de 2009 defendia a importância de desenvolver a escrita “partilhada e em cooperação” (Reis, 2009, p.35) e esta ideia continua atual. Vários são os investigadores que veem a escrita colaborativa como uma mais valia no ensino-aprendizagem. Barbeiro e Pereira defendem que “o contacto com os outros, proporcionado pela escrita, não tem de acontecer apenas por meio do produto escrito, quando este é lido pelo destinatário, mas poderá ocorrer ainda durante o processo, transformando a colaboração num instrumento de aprendizagem” (2007, p.10). É esta colaboração que permite confrontar opiniões, apresentar diferentes propostas, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto, resolver problemas e, por isso, a escrita colaborativa é a modalidade de trabalho mais potencializadora do desenvolvimento da capacidade de escrever. Também Martins (2013, p.127) defende o trabalho de pares como “potenciador das aprendizagens”, uma vez que permite a comunicação e a construção

permanente de significados, deixando o texto escrito de ser entendido como um trabalho solitário para ser fruto de um “diálogo contínuo, inacabado, entre as representações de cada indivíduo e a representação do outro a quem se destina o texto”. Niza (2005) fala em estratégias de produção cooperada e na criação de circuitos de comunicação que dão sentido a uma produção escrita que interage com o leitor, defendendo relações de proximidade e partilha entre os escreventes. Circuitos esses que podem ser entendidos como as práticas de oficinas de escrita que surgiram após a implementação do Novo Programa de Português do Ensino Básico (2009). As aulas de oficina são aulas onde se veem “alunos entusiasmados a escrever”, onde se ouve “o ruído que fazem porque a oficina é uma aula viva”, onde se observa “como a aula se descentra”, onde se comprova “ a alegria de quem consegue resolver problemas de textualização” e onde se verifica que “a diferenciação pedagógica é possível dentro da turma” (Vilas Boas, 2003, p.19).

A escrita partilhada ou em “interação”⁶ traz inúmeras vantagens, entre as quais, destacamos: a distribuição da carga cognitiva entre os elementos do grupo, favorecendo a atividade metalinguística (Camps, 2003); a mobilização das diferentes componentes processuais da escrita (planificação, textualização e revisão) (Cabral, 2001); a introdução do papel do tutor como agente metacognitivo, zona de desenvolvimento proximal (Fino, 2001); a possibilidade de a multiplicidade de perspetivas poder constituir um fator de enriquecimento do processo, nomeadamente ao nível dos conteúdos (Barbeiro, 2003); o fortalecimento da perspetiva analítica do sujeito (Niza, Segura & Mota, 2011; a realização de melhores conexões entre os conceitos de ciência e o ato de escrita (Hand & Hall, 2004); o acesso à perspetiva de leitor (Barbeiro, 2003).

Por tudo isto, consideramos fundamental compreender que modalidade de trabalho é privilegiada pelos manuais. Neste sentido, criamos as subcategorias “Individual”; “Pares”; “Grupo/Coletivo”. Salientamos, desde já, que as atividades que não especificam a modalidade utilizada, foram incluídas no trabalho individual. Os dados foram registados nos quadros gerais das atividades de escrita, que se encontram em anexo.

⁶ O conceito de interação é de Barbeiro (2003).

4. Análise e discussão dos dados

Ao longo deste capítulo, apresentamos os resultados da nossa investigação. Começamos por expor os dados, para, em seguida, fazer a discussão dos mesmos. Se, numa primeira fase, o nosso estudo se revela mais qualitativo, dada a incidência na análise de conteúdo, numa segunda fase, a da apresentação de resultados, faz-se uma análise mais quantitativa.

4.1. Número de atividades por domínio de referência

A análise dos manuais teve início com a contabilização do número total de atividades existentes para cada um dos domínios do Programa. O que nos guiou foi o interesse em aferir o número total das atividades existentes em cada um dos manuais como forma de perceber a importância que é dada ao domínio da escrita, nomeadamente às atividades dedicadas à produção textual. Neste sentido, exploramos e contabilizamos as propostas referentes aos domínios da Leitura/Educação Literária; Escrita; Oralidade e Gramática, considerados de forma separada.⁷

Apresentam-se, no Quadro 4, os dados relativos a esta distribuição, fazendo-se, a seguir, a representação dos mesmos nos gráficos correspondentes.

Quadro 4 - Distribuição das atividades por domínio nos Manuais

	Manual A		Manual B		Manual C		Manual D	
Domínios	F	%	F	%	F	%	F	%
Educação Literária/Leitura	101	48%	52	38%	57	45%	65	44%
Escrita	31	16%	36	26%	34	27%	26	17%
Gramática	37	17%	34	24%	23	18%	35	22%
Oralidade	40	19%	17	12%	13	10%	31	19%
Total	209	100%	139	100%	127	100%	157	100%

⁷ Não nos podemos esquecer que o Programa contempla o domínio da Leitura/Escrita como um só, no entanto, para o nosso estudo optamos por separar estes domínios, pois o objeto de estudo foram as propostas de produção textual e não fazia sentido de outra forma.

O Gráfico 1, representado abaixo, permite verificar a distribuição das atividades por domínio dos manuais.

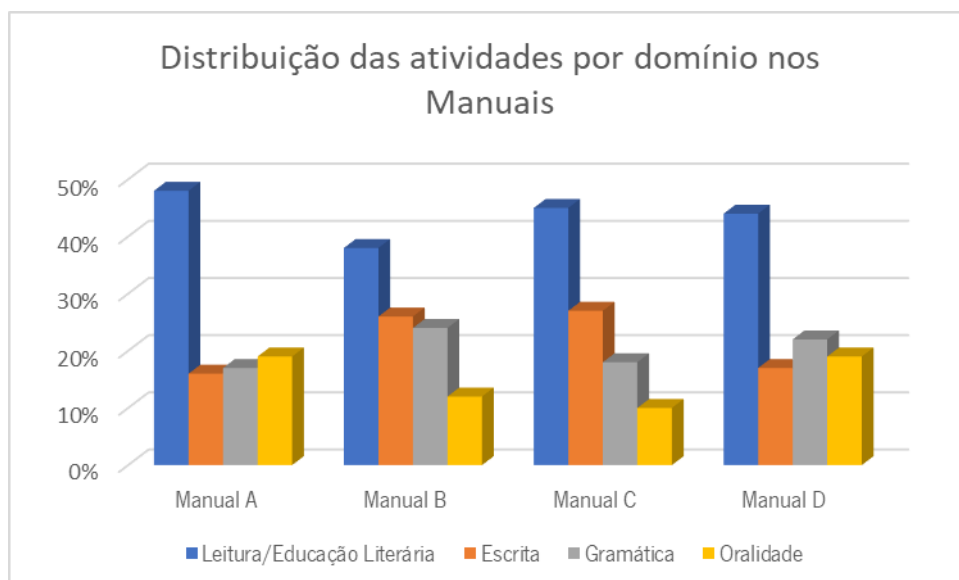


Gráfico 1 - Distribuição das atividades por domínio nos Manuais

Assim, como podemos constatar, o manual A privilegia as atividades de Educação Literária/Leitura em detrimento das restantes (48%, que corresponde a 101 atividades num total de 209). O domínio da Escrita ocupa apenas 16% das atividades do manual, correspondente a um total de 31 atividades. O manual com maior nível de adoção no país parece não valorizar muito o domínio da Escrita, atribuindo maior importância à Oralidade e à Gramática, pois as atividades dedicadas a estes domínios são mais frequentes do que as de Escrita (40 e 37, respetivamente).

No manual B, assistimos a um maior equilíbrio relativamente à distribuição das atividades por domínio. Neste caso, a Escrita é o segundo domínio com maior prevalência, com uma frequência de 36 atividades num total de 139, do que se pode inferir que este manual atribui mais importância à aprendizagem da escrita, apesar de o domínio da Educação Literária/Leitura continuar com percentagens mais elevadas.

Também no manual C, como é visível no Gráfico 1, o domínio da Escrita continua a ser o segundo com mais atividades, 34 em 127, sendo o primeiro, o domínio da Educação Literária/Leitura.

Por último, o manual D atribui mais importância aos domínios da Educação Literária/Leitura, da Gramática e da Oralidade, relegando a Escrita para último lugar, evidenciando alguma desvalorização deste domínio.

É compreensível que o domínio da Leitura/Educação Literária prevaleça, até porque, como sustenta Silva (2016), “como se sabe, no contexto do ensino do Português, a leitura era e é (junto com a gramática) o domínio por excelência da aula de língua materna” (2016, p.87).

Da análise destes resultados, podemos concluir que os manuais contemplam um número relativamente baixo de atividades relativas ao domínio da Escrita, em comparação com os restantes domínios. Repare-se que só em dois dos manuais a Escrita corresponde a mais de 25% das atividades totais. Sabendo tratar-se de um domínio de extrema importância e complexidade, reconhecidas no próprio Programa e nas Metas Curriculares, que exige treino regular e uma didática específica, não se compreende que este seja subalternizado. Desta análise há ainda a realçar o facto de em todos os manuais predominarem as atividades de Educação Literária/Leitura. Não esquecendo que um dos objetivos do Programa é “consolidar os domínios da leitura e da escrita do português como principal veículo da construção crítica do conhecimento” (Buescu et al., 2015, p.5), entendemos, por um lado, esse prevalecer da Leitura associada à Educação Literária, como uma forma de tornar os alunos mais cultos e críticos face ao conhecimento do mundo, até porque a leitura de diferentes géneros de texto é uma estratégia fundamental na procura do desenvolvimento da capacidade de expressão escrita. Aliás, para se aprender a escrever, como sustenta Pereira, “um determinado género textual é necessário pôr os alunos em contacto com um *corpus* textual do mesmo tipo e, assim, deve favorecer-se a leitura de textos produzidos em situações similares às que lhe são propostas” (1997, p.93). Por outro lado, consideramos que, sendo evidentes a complexidade e a exigência da dimensão da produção textual e pelo treino da escrita, deveria o trabalho nesse domínio ter uma frequência maior na sala de aula do que aquela que é proposta nos manuais.

4.2. Os subprocessos da escrita

Um dos principais objetivos do nosso estudo foi caracterizar as propostas de escrita dos manuais em função das dimensões processuais e do seu enquadramento. Assim, fizemos o levantamento de todas as atividades de escrita, identificando-as e enquadrando-as em função da sua incidência nos respetivos subprocessos (planificação, textualização e revisão), como forma

de compreender se essas propostas se enquadravam nos resultados da investigação mais recente no domínio da escrita e nas orientações das Metas Curriculares de Português em vigor e respetivo Programa. Ora, neste documento regulador encontramos como um dos objetivos fundamentais do ensino do Português o seguinte: “produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão” (Buescu et.al., 2015, p.5), o que, desde logo, remete para a análise da escrita como um processo que contempla aquelas três componentes. No entanto, estas componentes não podem ser consideradas como fases estanques, mas como recursivas, pois o ato de escrita pressupõe “um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve através da definição e redefinição constante de objetivos de natureza mais geral ou mais concreta” (Carvalho, 1999, p.55). Partindo deste pressuposto, consideramos, então, cada um desses subprocessos, não somente fazendo o levantamento das atividades de escrita que os contemplam, em conjunto ou separadamente, como forma de aferirmos quais os parâmetros implicados em cada um deles e a forma como o manual perspetiva o seu ensino. Assim, passamos a apresentar os resultados obtidos relativamente às três componentes. O Gráfico nº2 mostra a percentagem das ocorrências dos subprocessos da escrita.

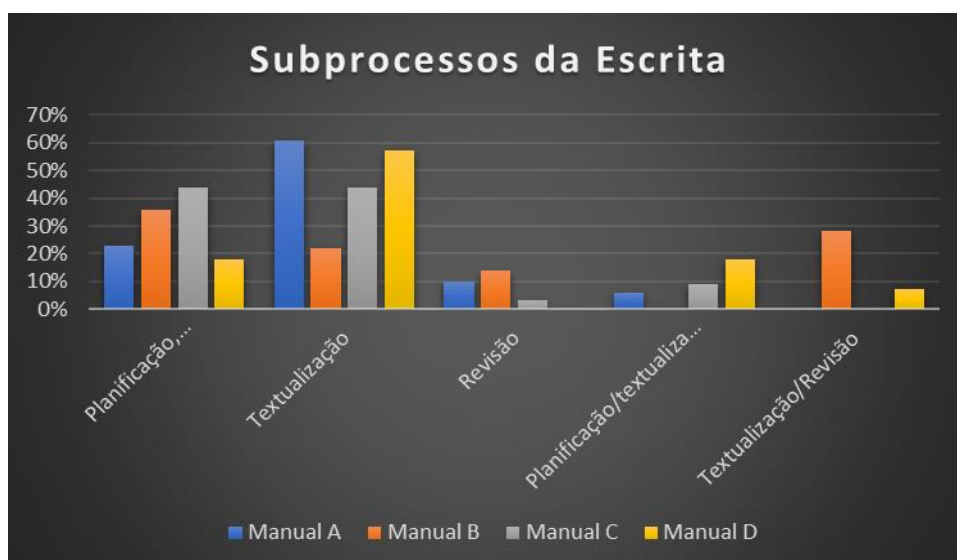


Gráfico 2 - Percentagem de ocorrências dos subprocessos de escrita por manual

Pela análise dos dados, verificamos que em quase todos os manuais predominam as tarefas que remetem para o subprocesso da textualização, o que nos leva a questionar até que ponto ainda prevalece uma ação centrada no produto, contrariamente aquilo que são as orientações do Programa de Português e da própria investigação mais recente acerca do ensino da escrita. Reparemos que no manual A, o que possui o maior índice de adoção no país, 61% das atividades do domínio da escrita são exclusivamente dedicadas à textualização, ao passo que apenas 23% das atividades contemplam as três componentes do processo (planificação, textualização e revisão), o que é francamente redutor numa perspetiva de um ensino processual da escrita. O mesmo sucede no manual D, onde a textualização configura 57% das atividades por contraste com a baixa percentagem de atividades que permitem desenvolver estratégias de desenvolvimento de uma escrita verdadeiramente processual (18%). Os manuais B e C apresentam uma maior percentagem de atividades que contemplam os três subprocessos, 36% e 44%, respetivamente. No manual C, há 44% de atividades de textualização, cuja ênfase é dada mais ao produto. Não obstante ainda ser uma percentagem elevada, há que valorizar o facto de o manual apresentar a mesma percentagem de propostas de produção textual, tendo em vista todo o processo de construção. Relativamente aos outros subprocessos, é importante assinalar que 9% das atividades combinam a fase da planificação e da textualização e que 3% são exclusivamente dedicadas à revisão (uma única atividade que é dedicada à revisão de um texto para detetar erros de utilização da vírgula). Convém salientar que se encontra neste manual uma rubrica “Para escrever melhor”, na página 17, (em anexo), a qual é citada nas várias propostas de produção textual, daí se tratar de uma ficha de carácter mais genérico e recorrente, que dá instruções para os alunos construírem os seus textos, planificando e revendo o que vai sendo feito. Por seu turno, o manual B apresenta atividades que contemplam a textualização combinada com a revisão (28%) e, somente depois, a textualização isoladamente (22%), revelando que este manual dá mais relevância ao ensino processual da escrita, cumprindo assim as orientações programáticas da disciplina de Português. A destacar o facto de este manual dar um especial relevo ao subprocesso da revisão, contemplando 14% de atividades dedicadas exclusivamente à revisão de texto, nomeadamente propondo atividades de revisão de aspetos relativos à coesão textual, e 28% de atividades combinadas de textualização e revisão, como já referimos. Saliente-se que não há nenhum manual que apresente propostas isoladas de trabalho de planificação. Este subprocesso vem sempre acompanhado da textualização e/ou da revisão

ou apenas da textualização, como acontece com 18% das atividades do manual B, 9% do C e 6% do A.

Considerando cada um dos subprocessos em separado, fizemos o levantamento dos parâmetros contemplados em cada um deles. Assim, no que toca ao subprocesso planificação, como podemos observar no Quadro 5, são a geração/registo de ideias e a hierarquização/articulação os mais solicitados nos manuais. O primeiro destaca-se nos manuais C, com 13 atividades, e no B, com um total de 9, e o segundo, no manual C, com 18 atividades (a totalidade das atividades de planificação), e no manual B, com seis. O parâmetro menos solicitado é o da pesquisa de informação, com apenas duas atividades nos manuais A e D; uma no D e quatro no manual C. O recurso a enciclopédias é o mais utilizado quando se pede uma pesquisa de informação.

Quadro 5 - Relação entre a totalidade de atividades de planificação e a frequência de cada um dos parâmetros da mesma.

	Manual A	Manual B	Manual C	Manual D
Planificação	F	F	F	F
Total atividades	9	13	18	8
Pesquisa de informação	2	1	4	2
Geração/registo de ideias	3	9	13	4
Hierarquização/articulação	4	6	18	2

No que concerne aos parâmetros relativos ao subprocesso textualização, um grande número de atividades chama a atenção para a importância dos parágrafos e da organização da informação textual, sendo este o mais solicitado em todos os manuais, com a seguinte distribuição: manuais A (10), B (13), C (15) e D (13), conforme observamos no Quadro 6.

Quadro 6 - Relação entre a totalidade de atividades de textualização e a frequência de cada um dos parâmetros da mesma.

	Manual A	Manual B	Manual C	Manual D
Textualização	F	F	F	F
Total atividades	28	31	33	25
Ortografia	0	3	0	2
Pontuação	2	6	0	3
Parágrafos	10	13	15	13

Coesão	17	29	32	13
--------	----	----	----	----

Atentemos em alguns exemplos de enunciados que evidenciam esta preocupação com a organização da informação textual:

“A partir do esquema abaixo, redige um pequeno texto expositivo/informativo sobre os desportos de montanha, com a seguinte estrutura:

- Título (pode ser em forma de pergunta).
- Introdução breve ao tema num parágrafo.
- Apresentação da informação em dois parágrafos ...” (Manual A, p.24).

“Escreve a tua versão do conto, respeitando as seguintes fases (...)

- Introdução: 1º parágrafo – apresentação das personagens.
- Desenvolvimento: 2º parágrafo – acontecimento que origina a expulsão da filha mais nova (*conflito*); 3º parágrafo – acontecimento que desperta o interesse do príncipe pela princesa...
- Conclusão: 4º parágrafo – festa de noivado e resolução do conflito.” (Manual B, p.77).

Algumas orientações fornecidas como apoio à textualização, como verificamos nas descritas atrás, podem ser entendidas como potenciadoras de geração de conteúdo e atuar como um indicador auxiliar da planificação, no que respeita à organização da informação. Porém, como surgem associadas ao processo de redigir, foram consideradas como atividades de textualização e não de planificação.

Quanto à referência aos dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que asseguram a coesão, somente os manuais C e B apresentam alguma expressão, respetivamente com 32 e 29 atividades, a solicitar a preocupação com a articulação das ideias, sugerindo mesmo a utilização de conectores frásicos e chamada de atenção para se evitar repetir as mesmas palavras. Esta informação é, no entanto, bastante genérica, encontrando-se esta, no manual C, numa secção intitulada “Para escrever melhor”, existente no início do manual (p.17) e a qual é sugerida para consulta ao longo do manual nas propostas que vão aparecendo e, no manual B, através de enumeração de alguns tópicos para revisão. Nos restantes manuais, a percentagem das atividades que contempla este conteúdo é francamente menor: 17 e 13, nos manuais A e D, respetivamente. Ora, sendo este um domínio em que os alunos apresentam bastantes dificuldades, nomeadamente os alunos deste nível de ensino, que

geralmente ainda precisam de muita orientação a nível da articulação das ideias, não se compreende esta desvalorização por parte destes dispositivos pedagógicos.

Por último, a ortografia e a pontuação não parecem muito valorizadas, dada a fraca expressividade verificada na constatação dos dados. Aliás, nos manuais A e C, não há qualquer atividade que chame a atenção para a ortografia. No manual B, temos três atividades que revelam essa preocupação e no D, apenas duas. A pontuação, por sua vez, é solicitada em duas atividades no manual A, em seis, no B e em três, no D.

Eis alguns exemplos:

“(...) podes incluir momentos de diálogo, cumprindo as regras da pontuação.” (Manual B, p.71).

“(...) usa a pontuação do diálogo (dois pontos e travessão ou aspas).” (Manual A, p.56).

“(...) Respeita as regras da ortografia” (Manual D, p.25).

Quanto aos parâmetros do subprocesso Revisão, que é o menos contemplado em todos os manuais, há a registar que o manual B possui vinte e oito atividades. No entanto, muitas vezes, a enunciação da revisão é feita apenas através de indicações genéricas para rever o texto no final, como esta indicação: “Por fim, deve ser feita uma revisão do texto” (Manual B, p.98). Isso explica a distribuição patente no Quadro 7.

Quadro 7 - Relação entre a totalidade de atividades de revisão e a frequência de cada um dos parâmetros da mesma.

	Manual A	Manual B	Manual C	Manual D
Revisão	F	F	F	F
Total atividades	10	28	16	6
Respeito pelo tema	4	4	16	6
Respeito pelo género/tipologia	1	3	16	1
Adequação à planificação	2	4	16	0
Coesão	4	8	16	2
Correção linguística	6	6	16	6
Estrutura/parágrafos	7	9	16	4

Como podemos constatar, a frequência das propostas de produção textual que contemplam os parâmetros da revisão é relativamente baixa no manual B, comparando com a

totalidade das mesmas. Assim, neste manual, o parâmetro com maior expressividade é o relativo à estrutura/parágrafos, que é solicitado em 9 das 28 atividades existentes. Segue-se a coesão, com 8 atividades, e a correção linguística, que engloba a pontuação e ortografia com 6. Os restantes parâmetros apresentam frequências muito baixas: 3 para o respeito pelo género/tipologia e 4 para o respeito pelo tema e a adequação à planificação. Portanto, há aqui um paradoxo, pois, apesar de ser o manual que solicita mais vezes a revisão, poucas são as indicações de como os alunos devem fazê-la, o que, de facto, pode comprometer o sucesso da tarefa.

Um aspeto positivo é o facto de o manual C contemplar uma percentagem de 100% em todos os parâmetros da revisão. Saliente-se aqui a mais valia da estratégia generalista, a que já fizemos referência, através da secção intitulada “Para escrever melhor”, a qual contempla uma ficha de avaliação de escrita, como estratégia de revisão textual, onde constam todos estes itens. Portanto, os alunos recorrem a esta para não só avaliarem as suas produções, como também para as reverem. É uma grelha que cumpre as orientações das Metas Curriculares, o que é positivo e daí a percentagem elevada que verificamos através dos dados.

Relativamente ao manual A, este dá primazia à estrutura/parágrafos (7) e à correção linguística (6). A coesão e o respeito pelo tema apresentam alguma expressividade (4), ao passo que a adequação à planificação e o respeito pelo género/tipologia são os parâmetros menos solicitados na revisão, com duas atividades e uma, respetivamente.

Por último, o manual D, que não valoriza muito este subprocesso, contém apenas seis atividades de revisão textual, dando mais relevância ao respeito pelo tema e à correção linguística, ambos com 100%. Seguidamente, à estrutura/parágrafos (7) e à coesão (6). Atribui ainda 17% ao respeito pelo género/tipologia, não dando qualquer importância à adequação à planificação, o que se compreende, pois este não valoriza muito este subprocesso também, nele predominando as atividades de textualização, como pudemos constatar no Gráfico 5.

Como exemplos do recurso a estes parâmetros, temos:

“Revê o teu texto, verificando se:

- dividiste o texto nas partes indicadas, organizando-as em parágrafos;
- fizeste um breve retrato da personagem feminina;
- utilizaste a pontuação correta do diálogo;
- eliminaste repetições desnecessárias;
- retiraste ou alteraste o que estava incorreto;

□ escreveste frases curtas, bem construídas e sem erros ortográficos.” (Manual A, p.100).

Temos, ainda, o recurso a listas de verificação auxiliares da revisão, como nos mostra a Figura 2, retirada do manual D (p.35).

1.4. Revê a fábula que escreveste, aplicando a lista de verificação.

O teu texto apresenta	Sim	Não
A. um título?		
B. uma introdução na qual se apresenta o leão e se refere o local onde vivia?		
C. um desenvolvimento que refere os vários animais enganados e comidos pelo leão?		
D. uma conclusão que acaba com um provérbio?		
E. uma divisão em, pelo menos, três parágrafos?		
F. as palavras corretamente escritas?		
G. caligrafia legível?		
H. acentuação correta?		

Figura 2 - Lista de verificação

“No final, durante a revisão do texto, deves verificar se:

- respeitaste o tema (...) e o género (...)
- seguiste a estrutura que consta da planificação e se as ideias estão organizadas;
- há repetições que podem ser evitadas;
- cumpriste as regras da ortografia, acentuação e pontuação;

... e corrigir tudo o que é necessário!” (Manual B, p.71).

Podemos concluir que as orientações do Programa de Português e das Metas Curriculares relativamente aos subprocessos de escrita são respeitadas na sua maioria. Quando dizemos que são respeitadas, dizemo-lo no sentido em que estes contemplam atividades que consideram as dimensões processuais da escrita (planificação, textualização, revisão). O Programa é omissivo naquilo que deve ser mais enfatizado, daí esta nossa interpretação. No entanto, julgamos que há ainda um grande desfasamento na importância que é dada à textualização comparativamente aos outros subprocessos, planificação e revisão. Parece que há aqui o perpetuar de uma

tradição de ensino da escrita, em que as atividades de produção textual enfatizam sobretudo o produto final, pois a frequência das atividades de planificação e da revisão é comparativamente bastante mais baixa. Apenas no manual B, o número de propostas que contempla os três subprocessos se sobrepõe àquelas que se restringem à redação de texto. Além disso, não é compreensível a subvalorização da revisão, o “verdadeiro motor do desenvolvimento da escrita” (Niza et. al., 2011, p.39), por parte dos manuais. Os manuais alertam a que se faça a revisão, mas de uma forma residual e superficial, o que é de lamentar, dadas as potencialidades deste subprocesso no âmbito de uma aprendizagem efetiva da escrita processual.

Por tudo isto, apesar de existirem atividades mobilizadoras de um ensino processual da escrita, os seus subprocessos não são desenvolvidos no sentido de garantir a progressão dos alunos, revelando-se insuficiente as suas práticas, nomeadamente ao nível da planificação, pois são poucas as atividades dedicadas exclusivamente a este subprocesso, bem como à revisão, cuja frequência é também algo diminuta. Tendo em conta que os manuais são o recurso mais solicitado pelos docentes para inserção dos alunos em situações de escrita, como corrobora o estudo de Lopes (2012), há que repensar a forma de usar este recurso, uma vez que nos parece evidente que o manual pouco ensina a escrever. Desta forma, podemos ainda hoje considerar válidas as palavras de Carvalho (2003, p.103) ao dizer que a “efetiva promoção da capacidade de escrever dependerá muito mais da ação do professor, das atividades que promove e do acompanhamento que faz dos seus alunos, do que do mero recurso aos manuais, pois, apesar das atividades que implicam o uso da escrita que neles podem ser encontradas, muito poucas são aquelas com potencialidades para promoverem um efetivo desenvolvimento da capacidade de escrever”.

4.3. As formas textuais

As características dos tipos e dos géneros textuais constituem indicadores importantes para a produção e para a interpretação dos textos. Como referimos anteriormente, a questão da classificação dos textos é extremamente difícil devido ao facto de haver alguma indefinição conceptual no que respeita à classificação das diferentes formas textuais por parte dos documentos reguladores. Não obstante isso, consideramos, de acordo com os critérios referidos no capítulo anterior, um conjunto de subcategorias para esta dimensão da análise dos manuais,

das quais passamos a apresentar os resultados, utilizando um gráfico por cada manual analisado.

De acordo com o expresso no Gráfico 3, relativo ao manual A, verifica-se que há um efetivo predomínio do trabalho de produção de textos narrativos, a eles correspondendo mais de metade das propostas de trabalho do domínio da escrita neste manual.

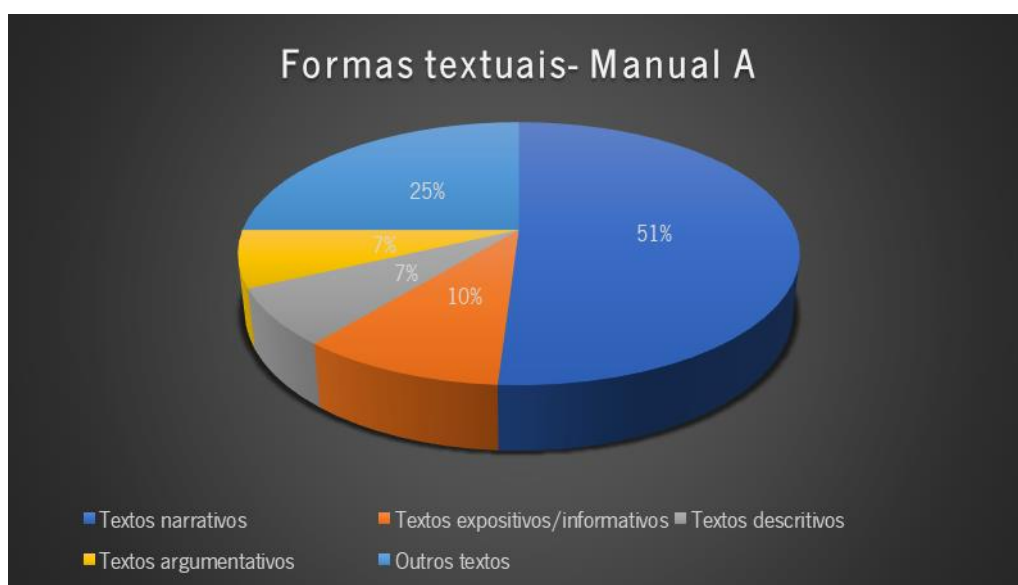


Gráfico 3 - Distribuição dos resultados relativos às formas textuais – Manual A

A percentagem de textos expositivos/informativos (10%) e a de argumentativos (7%) é francamente redutora, tendo em conta que no Programa se destaca, em primeiro lugar, o interesse do trabalho com estas formas textuais. Aliás, é curioso que o manual apresente um número significativo de propostas de trabalho com textos de características poéticas, enquadradas em “Outros textos”, os quais nem sequer são considerados nas metas a atingir, o que revela que o manual dá importância a trabalho com textos que o Programa não considera neste nível de escolaridade.

Verificamos que o mesmo sucede no manual B, no qual se verifica a prevalência de propostas de redação de textos narrativos (44%), seguido de “Outros textos” (39%), com destaque para os textos de características poéticas. Mais uma vez, vemos um manual a privilegiar atividades de produção de textos poéticos, algo que é alheio ao próprio Programa, e a relegar para um plano de menor importância o trabalho com textos expositivos e argumentativos, os dois pilares fundamentais da redação de texto consagrada nos documentos oficiais. Estes

continuam com frequências muito abaixo do que seria esperado, tendo os textos expositivos uma frequência de 3% e os argumentativos de 6%.

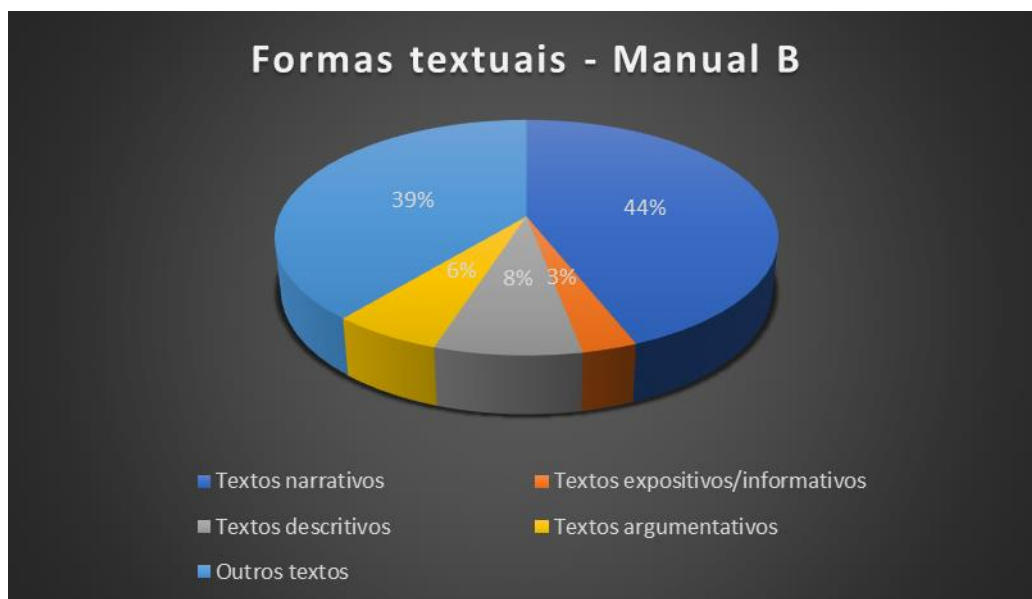


Gráfico 4 - Distribuição dos resultados relativos às formas textuais – Manual B

No manual C, como podemos observar no Gráfico 5, continuamos a ter um predomínio de propostas de textos narrativos (48%). Os valores não distam muito relativamente aos manuais anteriores. A destacar, no entanto, as propostas de textos argumentativos que, neste, correspondem a 16% do total das propostas de produção textual, o que revela uma maior importância dada a este tipo de texto. Contudo, tal já não se verifica com o texto expositivo, que ocupa somente 9% das propostas totais. As propostas de outros textos abrangem 18% do total das mesmas.

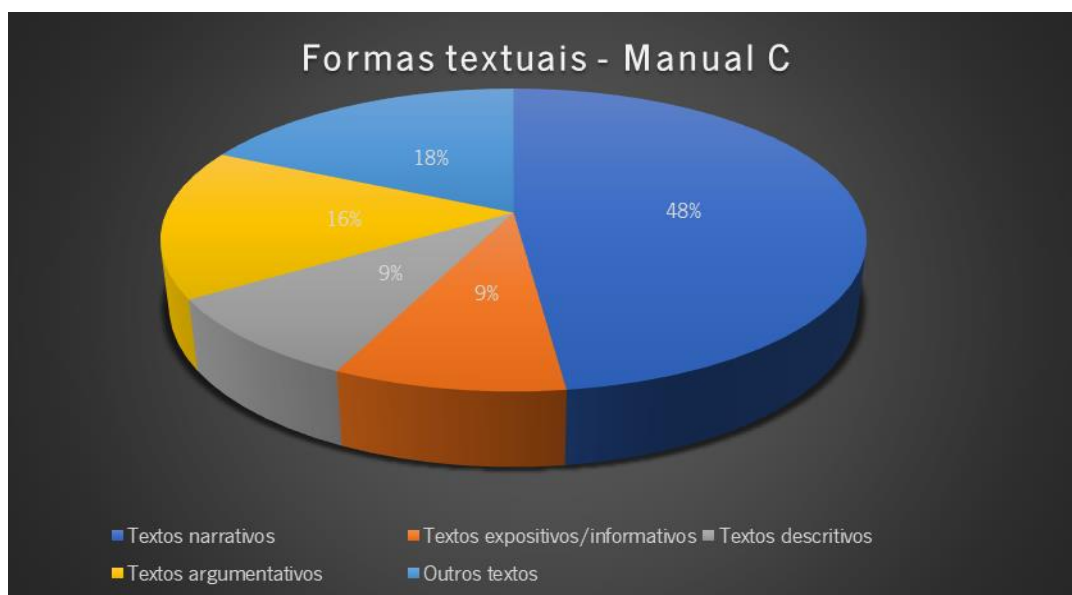


Gráfico 5 - Distribuição dos resultados relativos às formas textuais – Manual C

Por último, e conforme o Gráfico 6, verificamos que o manual D apresenta uma distribuição mais equilibrada e de acordo com as orientações programáticas, havendo uma maior equidade entre os textos a ser trabalhados pelos alunos. Apesar de os textos narrativos constituírem o conjunto mais numeroso de propostas de atividades de escrita (47%), encontramos neste manual uma percentagem maior de propostas de produção de textos quer expositivos quer argumentativos, ambos com 18%, o que faz deste manual o que mais se aproxima das indicações presentes no Programa de Português. Com 7% temos a categoria de outros textos e com 10%, os textos descritivos. De salientar que este manual é o único que não contempla nenhuma proposta de redação de textos de características poéticas, os quais não constam das indicações do respetivo Programa.



Gráfico 6 - Distribuição dos resultados relativos às formas textuais – Manual D

Em jeito de conclusão, parece-nos óbvio que todos os manuais atribuem uma maior importância ao trabalho com os textos narrativos. A elevada presença de solicitações de trabalho com estes textos pode ser melhor compreendida se considerarmos que há um predomínio das atividades de Educação Literária/Leitura, por comparação com a Escrita, e que a maior parte dos textos que se leem em contexto de sala de aula são narrativos. Se fizermos uma leitura rápida de um manual de Português de 5º ano, facilmente reconhecemos que há um franco predomínio do texto narrativo, por muitos considerado o mais adequado a este nível de escolaridade, facto que se reflete também, ao nível da produção escrita, numa maior frequência de propostas de trabalho com estes textos.

Relativamente aos textos descritivos, o número de propostas não difere muito entre os diferentes manuais. Há, sobretudo, atividades de redação de descrições de paisagens, pessoas e/ou objetos, o que se enquadra nas indicações programáticas e nas Metas Curriculares.

Um dado bastante relevante é o facto de o trabalho com os textos expositivos e argumentativos ser pouco frequente nos manuais A e B, em detrimento de formatos de texto que nem sequer aparecem como sugestão no Programa, os textos de características poéticas, aqui incluídos na subcategoria “Outros textos”. Tal revela que os manuais nem sempre seguem as orientações emanadas nos Programas e poderá levantar questões relativamente ao modo como decorre a sua certificação, desvalorizando dimensões importantes para o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita e crítica dos alunos, os quais, uma vez reconhecidos nos documentos legais, deveriam ser objeto de maior presença nos manuais. Não está em causa o

trabalho de produção de textos com características poéticas, mas antes a desvalorização de aspetos considerados fulcrais nas Metas Curriculares e no Programa. Não obstante esta observação, há que destacar que os manuais C e D são os que apresentam mais propostas de produção de textos argumentativos e expositivos. Apesar de o não fazerem com muita frequência, já revelam alguma preocupação pela preparação dos alunos para o trabalho com textos deste género, o qual deve ganhar crescente relevância à medida que se avança nos estudos, tal como se lê no Programa de Português:

“Notar-se-á que a gradual exigência no âmbito da Escrita, tendo já em atenção o prolongamento do ensino obrigatório até ao 12º ano, passa por etapas prévias à redação do texto (planificação por etapas); pela atenção dada à textualização, referente quer à correção linguística que o aluno deve demonstrar quer à intencionalidade comunicativa que deve incorporar; e pela revisão cuidada do texto produzido. Estes três momentos são comuns a todos os géneros textuais praticados no 3º ciclo. Por outro lado, o estudo desses géneros vai-se pouco a pouco especializando, para chegar aos três grandes objetivos escolares a trabalhar: a escrita como forma de exprimir conhecimento, a exposição e a argumentação” (Buescu et.al., 2015, pp.27-28).

Relativamente à categoria “Outros textos”, encontramos, sobretudo, propostas de trabalho de redação de cartas, de guiões de entrevistas, de textos com características poéticas, de anúncios publicitários, de convites, entre outros. Estes são trabalhados de forma esporádica e não com a frequência de outros textos.

Concluindo, a prática dos géneros textuais é fundamental na aula de Português, em especial no trabalho de produção textual. Contactar com diferentes textos favorece a consciência do modelo a usar, o que se constitui como um veículo facilitador da aprendizagem. Por isso, a necessidade de um trabalho sistemático, rigoroso, que conduza a bons resultados, depende do relevo dado à questão das tipologias textuais (Carvalho, 2002). Já dizia Cassany, “aprender a escrever significa aprender a dominar cada um dos géneros verbais para conseguir os objetivos desejados” (*apud* Carvalho, 2002, p.91).

Tendo em conta a importância do manual como regulador do processo de ensino e de aprendizagem, há que salientar que estes deveriam tentar seguir um critério de maior diversidade e equidade nas propostas de produção de texto e não se centrar em demasia no texto narrativo, como verificamos na nossa análise dos manuais, até porque o Programa defende que se dê mais importância aos textos expositivos e argumentativos, uma vez que são estes que

permitem desenvolver o espírito crítico dos alunos e dotá-los de maior conhecimento. Não podemos dizer que as Metas Curriculares não estejam a ser cumpridas, pois, de facto, são trabalhados os descritores de desempenho 14, 15, 16, 17 e 18 (cf. Quadro 3), no entanto, parece-nos que deveria haver uma melhor distribuição na rotina de treino dos diferentes géneros textuais, como forma de os alunos interiorizarem os modelos e poderem (re) produzir.

4.4. Sequência de aula/articulação entre os diferentes domínios

A escrita sempre foi entendida como uma das principais dimensões da aula de Português, não devendo ser dissociada dos outros domínios. No Programa e nas Metas Curriculares para o 2º ciclo, “Leitura e Escrita continuam associadas” (Buescu et. al., 2015, p.19), porque a escrita está profundamente enraizada à leitura, através das práticas didáticas de respostas a questionários e de produção de pequenos textos. Assim, é óbvia a inter-relação existente entre ambos. Todavia, como frisamos anteriormente, na nossa investigação, a escrita é tratada como um domínio independente. No entanto, importa ver como se articula com os outros domínios, conforme o registado no Gráfico 7.

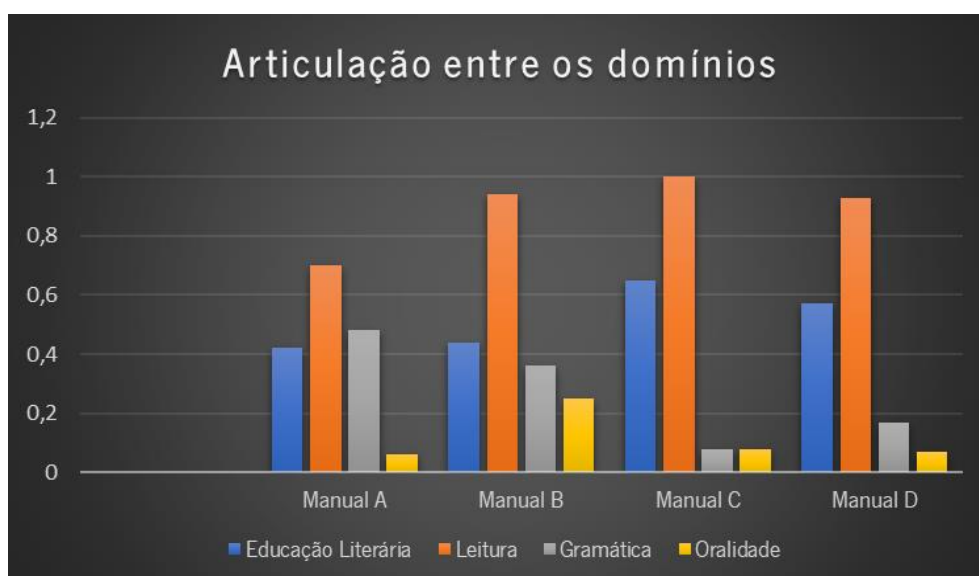


Gráfico 7 - Distribuição dos resultados relativos à articulação entre os domínios

Face aos dados apresentados, parece-nos claro que há uma tendência para os manuais apresentarem um esquema de aula baseado na articulação entre Leitura e Escrita. Em todos os manuais analisados, e na linha dos documentos reguladores, é evidente essa associação entre

os dois domínios. A percentagem das atividades de Escrita que se relacionam, direta ou indiretamente, com a Leitura é bastante expressiva em qualquer dos manuais: manual A (70%), manual B (94%), manual C (100%) e manual D (93%).

Atentemos nos seguintes exemplos que atestam esta inter-relação destes dois domínios:

“Imagina que o papagaio James tinha uma amiga – Mary - a quem decidiu escrever, depois da visita da Sra. Gage. Traduz em palavras a carta desenhada que ele enviou à amiga, respeitando a estrutura deste género de texto” (Manual A, p.74).

“Imagina que alguém te oferece um instrumento mágico. Escreve um texto, como um mínimo de 120 e o máximo de 180 palavras, em que narres a aventura por ti vivida...” (Manual B, p.71).

“Alterando o espaço da ação, as personagens e os pedidos, escreve uma fábula com a mesma moralidade dos textos 1 e 2” (Manual C, p.109).

“Redige um texto de opinião sobre as redes sociais, baseando-te neste plano...” (Manual D, p.186).

Os exemplos ilustrados acima revelam dois tipos de interação entre os dois domínios. Se, por um lado, as atividades dos manuais A e C estão diretamente relacionadas com o domínio da Leitura (e também com o da Educação Literária), pois o texto a produzir pressupõe a ativação de conhecimento de obras/textos literários previamente lidos/explorados; por outro, nas atividades dos manuais B e D há uma relação indireta, uma vez que a orientação temática se relaciona com um texto que serve de base à produção textual. No caso específico, por exemplo, da tarefa do manual D, esta inter-relação é sustentada pela existência de um texto informativo sobre a evolução tecnológica.

Esta relação quase umbilical da Leitura com a Escrita é bastante valorizada pela investigação. Vários são os estudos que demonstram como o uso da escrita contribui para o desenvolvimento das competências de leitura e como as práticas de leitura são fundamentais no desenvolvimento da escrita. Como refere Carvalho (2013, p.192), “sendo o ler e o escrever

realidades indissociáveis, os processos de desenvolvimento do âmbito de cada um desses domínios estão intrinsecamente ligados aos do outro”.

No que diz respeito à articulação com a Educação Literária, domínio que se relaciona com o estudo de “obras significativas, adequadas a esta faixa etária, no sentido, sobretudo, de que os alunos possam ir construindo e consolidando a sua capacidade leitora” (Buescu et. al., 2015, p.19), compreendemos a articulação com a Escrita e a Leitura, sobretudo na forma como as propostas de produção textual são feitas e como estão associadas à leitura dessas obras/textos. É o caso dos exemplos registados acima, em que é pedido ao aluno que redija um texto integrando as personagens de uma obra literária lida, como no manual A, ou que escreva um texto, com a mesma moralidade do texto apresentado (manual B). No fundo, a Educação Literária funciona como uma espécie de pretexto⁸ para que o aluno reflita sobre o que leu e produza, ativando conhecimento relativo às suas leituras. Por tudo isto, se compreende que a Educação Literária seja também um domínio que apresenta bastante expressividade no que toca à articulação com o domínio da Escrita. Assim, no manual A, 42% das atividades estão relacionadas com leituras de textos literários; no manual B, 44%, no C, 65% e no D, 57%. Estes dados revelam uma articulação bastante significativa entre estes três domínios: Escrita, Leitura e Educação Literária.

Julgamos que as propostas dos manuais se centram numa conceção de texto literário como sendo inspirador para a construção de outros textos por parte do aluno/leitor. Na opinião de Carvalho (2013, p.194), esta articulação com a Educação Literária assenta no reconhecimento das potencialidades do discurso literário para despoletar uma “sensibilização à língua como realidade material e como forma de acesso a mundos alternativos, descentrados da enunciação no espaço e no tempo”, o que parece ser uma prática patente nos manuais escolares.

Por último, consideramos a articulação da Escrita com os domínios da Gramática e da Oralidade. No que toca à relação entre Escrita e o domínio da Gramática, há a destacar os manuais A e B, com 48% e 36% de atividades, respetivamente, que solicitam a ativação de conhecimento gramatical e expressam, portanto, essa relação. Pelo contrário, os manuais C e D

⁸ Geraldi (1999) defende que para combater a artificialidade das práticas de leitura e escrita praticadas na escola, dever-se-ia instituir outras formas de ler. Neste âmbito, defende a leitura como pretexto, sendo este encarado como a própria razão para o ato de ler, levando a outra atividade pertinente. Portanto, atividades como dramatização de narrativas, ilustrações de textos, produzir um texto a partir de outro são, como diz, “apenas um dos inúmeros pretextos para se ler em sala de aula” (1999), existindo, assim, na nossa perspetiva, uma interlocução autêntica com o texto literário, bem como com a leitura.

apresentam poucas atividades nesse âmbito, daí a pouca expressividade desta relação, traduzidas nas percentagens de 8% e 17%, respetivamente.

Quando se redige um texto, há necessariamente uma ativação de conhecimento por parte do escrevente, através de uma reflexão linguística, patente na compreensão da natureza das diferentes unidades linguísticas e da forma como estas se articulam entre si para formar um texto coeso e coerente. Escrita e Gramática articulam-se em atividades que explicitamente solicitam o uso de determinado tipo de unidades linguísticas, por exemplo, os adjetivos numa descrição; atividades que chamam a atenção para questões de organização textual (parágrafos/coesão), de pontuação e ortografia, entre outros. Estas orientações são dadas frequentemente na fase da revisão, onde é suposto se ponderar com mais afinco a pertinência e a adequação gramatical, procedendo-se à sua correção se necessário. Destacamos os seguintes exemplos:

“Recorri a adjetivos (...) evitei a repetição dos verbos ser e ter (...); prestei atenção à pontuação...” (Manual A, p.90).

“Lê o seguinte texto. Reescreve-o, tornando-o coerente ao nível do sentido e da concordância dos tempos verbais” (Manual B, p.67).

“No texto seguinte encontrarás oito ocorrências de mau uso da vírgula. Reescreve-o, corrigindo esses erros” (Manual C, p.93).

“Depois das ideias planificadas, deves redigi-las, articulando-as. Neste processo, precisas de: (...) usar conectores ou palavras de ligação apropriadas (...) respeitar as concordâncias entre o sujeito e o predicado...” (Manual D, p.87).

Como defende Barbeiro (1999; 2003), *apud* Carvalho (2013, p.194),

“o crescente conhecimento linguístico e a progressiva consciência metalinguística de um indivíduo desempenham um papel fundamental no processo de desenvolvimento da competência de escrita, traduzido na crescente capacidade para a sua ativação, de forma a fundamentar as opções tomadas no quadro das várias alternativas com que o escrevente se vai deparando”.

Tendo em conta a importância deste domínio no desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos, não se compreende que os manuais não solicitem/explicitem com maior frequência aspetos gramaticais na redação dos textos. É um facto que nesta fase da aprendizagem da escrita, os alunos ainda necessitam de muita orientação, pelo que há uma necessidade maior de os guiar, de lhes dar pistas que os auxiliem na produção/autocorreção dos seus escritos, pois, se por um lado, os manuais dão mais indicações a nível de superfície textual (pontuação; parágrafos...), por outro, carecem de instruções a nível mais profundo (coesão e coerência textuais). Embora se reconheça que na redação são ativados conhecimentos linguísticos de forma implícita, o que procuramos nos manuais foram as atividades que explicitem o conhecimento dos alunos acerca das regras gramaticais e a forma como o implicam no texto, daí que a nossa conclusão vá no sentido de haver uma maior necessidade de os manuais contemplarem mais atividades de escrita, em que haja mais informação e mais instrução no que toca ao ensino da gramática de texto, o qual ainda é feito de forma muito tradicional.

Para finalizar, temos o domínio da Oralidade, aquele que apresenta menor expressividade na relação com a Escrita, na maioria dos manuais abaixo dos 10% (manual D, 7%; C, 8% e A, 9%). Apenas o manual B parece valorizar um pouco a relação Escrita-Oralidade (25%), não obstante o facto de ser o domínio com o qual a Escrita menos se correlaciona, em termos gerais. Estas baixas percentagens são compreensíveis se nos cingirmos à questão de serem diferentes tipos de linguagem verbal, com as suas características próprias. Fala-se antes de se escrever. A linguagem oral é mais dinâmica, espontânea ao passo que a escrita é mais pensada, focada no conteúdo do que se quer transmitir, daí talvez a primazia dada ao ensino da escrita durante muitos anos. Repare-se que os testes e os exames, até há pouco, valorizavam a escrita e não a oralidade. A oralidade é das modalidades de linguagem mais importantes para o ser humano comunicar, logo, no contexto da escola atual, torna-se essencial fomentar o ensino do oral formal, como forma de tornar os usuários da língua mais proficientes no domínio oral da mesma. É uma necessidade criarem-se nas aulas contextos reais de aprendizagem da fala e da escrita eficaz, de forma a capacitar os alunos de uma maior proficiência no domínio oral da língua que se refletirá, posteriormente, na vida social. Ora, com a proliferação da investigação sobre a temática do ensino do oral formal, este domínio foi ganhando espaço nas escolas. Note-se que atualmente os momentos formais de avaliação já contemplam este domínio, algo que não acontecia há uns anos. Por tudo isto, nos manuais analisados, procuramos verificar se há ou

não atividades que relacionam entre si o uso da oralidade e da escrita e de que forma se estabelece essa relação.

Analisados, então, os manuais, verificamos que há poucas atividades de escrita que se relacionam com o domínio do oral e as que existem, restringem-se às opções seguintes. O manual A apresenta duas atividades (6%): simulação de uma entrevista, após a redação do guião; redação de um texto, a partir da visualização de um filme; o manual B disponibiliza nove atividades (25%): escrita de textos a partir da audição de outros textos; apresentação oral de um retrato; declamação de poemas redigidos; escrita de um texto a partir da escuta de uma canção; simulação de uma entrevista; o C, apenas três (8%): redação de um texto a partir do título e ilustração e comparação com original ouvido; declamação de poemas redigidos e, por último, o manual D apresenta duas atividades(7%): reconto escrito a partir da audição de texto; reconto oral de um texto redigido.

Na linha de Goulart (2005), que verificou que a grande maioria dos professores de língua materna assume explicitamente a concepção de que quaisquer que sejam as práticas orais propostas nas atividades didáticas, elas são apenas um mote para chegar à produção de textos escritos, concluímos que, de certa forma, tal se verifica na articulação Escrita-Oralidade assumida nestes manuais. Não há nestes a preocupação de utilizar a escrita como uma forma de privilegiar um aperfeiçoamento do domínio oral da língua, por exemplo, escrever um discurso para ser apresentado ao auditório, treinando, assim, mecanismos de interação discursiva, entre outros.

Em suma, os manuais parecem privilegiar uma sequência de aula enraizada na tradição, na medida em que neles predomina claramente uma interação entre os domínios da Leitura, intimamente ligado à Educação Literária, e da Escrita, pois os dados apresentados apontam para uma grande valorização destes em detrimento da articulação com os domínios da Oralidade e da Gramática. Há que salientar que produzir um texto requer não apenas a capacidade de redigir, mas também a atividade da leitura e as capacidades de ouvir e de falar (Cassany, 1999), o que, a nosso ver, devia impulsionar uma maior aposta na articulação entre estes domínios. Aliás, seria importante incrementar mais atividades de produção de texto que ativem o conhecimento explícito da língua, que é fundamental ser trabalhado a partir do texto, algo que está pouco presente, diremos mesmo, quase ausente, nestes manuais. Fonseca defende que a relação entre o ensino da gramática e a didática da escrita é mais do que evidente, “podendo o professor promover uma articulação fecunda entre o ensino da gramática e a prática da escrita,

trabalhando sobre o produto com intenção de sensibilizar aos processos de produção”. Defende ainda que o caminho didaticamente fecundo será aquele que “descobrir na gramática da frase dimensões da gramática de texto” (1994, pp.224-245), daí que seria pertinente impulsionar a relação entre a escrita e a gramática através dos manuais. De facto, como considera Agamben (2007), a produção escrita é o domínio mais complexo e potente, pois integra e inclui todos os outros domínios, portanto, é preciso diversificar mais as atividades, procurando um maior equilíbrio na articulação da escrita com os outros domínios do ensino do Português.

4.5. Modalidade de trabalho

Quanto a esta categoria, apuramos que os manuais dão maior relevância ao trabalho individual. O Gráfico 8 permite ver que a subcategoria “individual” é a que prevalece em todos os manuais analisados. Da totalidade de 129 atividades de escrita presentes nos manuais (Quadro geral das atividades de escrita em anexo), há 118 que são propostas individuais de trabalho, ou seja, em 92% dos exercícios não há qualquer indicação acerca da modalidade de trabalho cooperativa, a mais valorizada para o ensino da escrita em termos de investigação.



Gráfico 8 - Distribuição de resultados quanto à modalidade de trabalho na totalidade dos manuais.

Repare-se que no manual D (Quadro geral das atividades de escrita em anexo) só existe o trabalho individual (100%), não havendo qualquer indicação para os alunos trabalharem em

interação, o que contraria a investigação mais recente e as próprias orientações programáticas, que desde 2009, pelo menos, apontam para o trabalho cooperativo como a mais valia no processo de ensino e aprendizagem da escrita. Apenas o manual A contempla atividades para serem trabalhadas em pares, mais precisamente três, correspondendo a 2% da totalidade das propostas e seis atividades em grupo ou coletivamente, que juntando a uma no manual B e outra no C, representam 6% da globalidade das tarefas de escrita.

Estes dados vêm confirmar os resultados do estudo efetuado por Lopes (2012), onde se conclui que os docentes colocam em terceiro lugar a modalidade de trabalho de pequenos grupos e, em último, o trabalho em grande grupo, sendo o trabalho individual o mais privilegiado, o que revela que a maior parte do corpo docente parece ignorar os benefícios da interação no que respeita à produção escrita. Desta constatação, resta-nos a convicção de que cabe ao professor implementar metodologias pedagógicas que proporcionem a interação entre os alunos e canalizem as suas potencialidades para o processo da escrita. É um facto inegável que o ensino da escrita lucrará significativamente se nele for contemplado a dimensão social da escrita, nomeadamente através da ativação da partilha e do cooperativismo na produção de textos, quer antes da escrita, aquando da planificação, quer no momento da textualização (resolução de problemas relacionados com a escolha vocabular; a construção linguística; o desenvolvimento do tópico), quer no desenvolvimento de técnicas de revisão a utilizar pelos pares/grupo, quer ainda, na generalização das práticas de revisão e correção por parte do professor (Festas, 2002; Barbeiro, 2003). Aliás, é na tarefa da revisão que a cooperação poderá ser mais frutífera, pois “a melhor estratégia para a abordagem dos erros é o treino na leitura dos seus próprios textos e a criação de hábitos, nos alunos, em reverem os textos uns dos outros” (Niza et al, 2011, p.12).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação que levamos a cabo foi norteadada, sobretudo, pelo interesse de identificar e caracterizar as propostas de escrita nos manuais em função das dimensões processuais e do seu enquadramento.

Face aos resultados expostos, podemos concluir que a conceção processual da escrita está claramente assumida nos manuais analisados. No entanto, podemos considerar que às diferentes componentes é dado diferente relevo. O subprocesso da textualização é o que assume maior relevância, decorrente de uma maior frequência de atividades do seu âmbito. Nota-se uma preocupação dos manuais em elencar uma série de tópicos a considerar, de forma a orientar os alunos no processo de redação textual. A planificação e a revisão são solicitadas menos frequentemente por comparação com o subprocesso da textualização.

Se atendermos ao facto de a planificação ser a componente em que os alunos desta faixa etária mais dificuldades revelam, dado o seu carácter abstrato e as exigências da seleção de informação atendendo a questões como o tema, o objetivo de escrita, entre outros, seria desejável que os manuais incluíssem mais atividades deste domínio. Considerando as várias dimensões da planificação, vemos que a geração de ideias e a sua organização/articulação são os parâmetros mais contemplados nas tarefas. A pesquisa de informação quase não é solicitada, apresentando uma percentagem inferior a 5% em qualquer dos manuais. Tal pode ter a ver com o enquadramento das tarefas de escrita, que são frequentemente associadas às do domínio da Leitura, pelo que a informação necessária já é contemplada no texto lido.

Relativamente ao subprocesso da revisão, podemos constatar que é a categoria menos observada em todos os manuais. A revisão implica a comparação entre o texto ideal e o texto real, procurando-se discrepâncias entre o texto escrito até ao momento e o texto ideal para avaliar e produzir as alterações necessárias. É, como tal, uma tarefa de grande exigência e dificuldade para os alunos, pois muitos ainda não interiorizaram os mecanismos que lhes permitam reconhecer os aspetos a melhorar e ter a capacidade de corrigir os seus escritos. A baixa frequência de atividades de revisão nos manuais parece derivar da própria dificuldade de ensinar os alunos a rever os seus textos. As poucas atividades disponibilizadas contemplam informação muito genérica, através do recurso ora a grelhas de verificação, ora a listas de tópicos de autoavaliação/revisão textual. Além disso, as instruções remetem normalmente para a importância de reler e rever o texto no final da produção escrita, corrigindo o que for

necessário, e privilegiam o trabalho individual, o que contraria os pressupostos defendidos pela abordagem sociodiscursiva. Assim, entendemos que a revisão deve ser um campo de maior atuação por parte do professor, que deve implementar estratégias que promovam a avaliação e a revisão dos textos dos alunos, não só no momento pós-produção, mas também e, sobretudo, ao longo do processo redacional.

Portanto, apesar de os manuais instruírem o aluno a fazer a revisão dos textos produzidos, fazem-no de forma muito genérica, sem incentivar e proporcionar mecanismos de apropriação de regras, o que dificulta a prática da revisão. Aliás, como verificamos pela análise das subcategorias da revisão, as sugestões/orientações atuam, sobretudo, ao nível da superfície textual. Para que haja, efetivamente, uma revisão de texto que proporcione o aperfeiçoamento do mesmo, é preciso que seja o professor a atuar nesse sentido, fornecendo fichas de autocontrolo e acompanhando as produções em todo o momento do processo.

Face ao que foi dito, podemos considerar que há algum progresso relativamente a estudos anteriores, pois a conceção da escrita como um processo já está claramente assumida pelos manuais, não obstante alguma discrepância entre a importância dada às suas diferentes componentes, com especial relevância para a atividade de textualização em detrimento das tarefas de planificação e revisão. Na generalidade dos manuais que analisamos, continua a haver, porém, “uma tendência para a não explicitação dos critérios de construção e revisão dos textos” (Gomes, 2013).

Relativamente à identificação das formas textuais trabalhadas, os manuais parecem privilegiar, como nos mostram os resultados da investigação, textos que a tradição valorizava, nomeadamente os textos narrativos e descritivos e até mesmo os textos com características poéticas em detrimento de outros, como o expositivo ou o argumentativo, apesar de estes serem claramente valorizados pelos documentos reguladores.

É de assinalar que o trabalho com textos narrativos ocupa quase 50% da totalidade das atividades de expressão escrita em todos os manuais, com maior relevância no manual A, que ultrapassa esta percentagem (51%). Este prevalecer dos textos narrativos pode derivar, por um lado, da predominância dos domínios de Leitura/Educação Literária nos manuais analisados e, por outro, do facto de a maior parte das tarefas de expressão escrita serem subsidiárias da leitura dos textos de base. É claramente visível, em qualquer um dos manuais analisados, o domínio do texto narrativo como a base quer para o trabalho de leitura quer para o de escrita em detrimento de formas textuais como a exposição e a argumentação, cujas percentagens são

claramente baixas comparativamente às outras. Esta constatação permite-nos compreender que os manuais nem sempre vão ao encontro das orientações da tutela, pois, como vemos no Programa de Português e nas Metas Curriculares, os textos de características expositivas e argumentativas são aí tidos como os géneros fundamentais, conforme atesta o objetivo seguinte: “dominar os procedimentos que asseguram um adequado desenvolvimento textual, temático e discursivo, com progressiva consolidação do domínio dos géneros escolares, nomeadamente a exposição e a argumentação” (Buescu et. al, 2015, p.13) e tal não se verifica naqueles. Sintomático deste desfasamento entre os manuais e o Programa é também a prevalência de uma grande frequência de tarefas com textos de características poéticas que não são explicitamente contemplados nas Metas Curriculares do domínio da Escrita.

Quando analisamos a relação da escrita com os restantes domínios da linguagem, constata-se que há uma articulação fundamental entre a Leitura e a Escrita, o que pode derivar do facto de o domínio da Leitura ser “o domínio por excelência da aula de língua materna. De facto, as práticas de ensino e aprendizagem de língua são, normalmente, realizadas a partir de textos (literários e outros), aos quais se seguem questões de compreensão e, eventualmente, de interpretação textuais, além de exercícios de gramática ou de trabalhos de escrita” (Silva, 2016, p.87). Daqui se compreende que o domínio da Leitura, associado à Educação Literária, seja o que apresenta um maior número de propostas de atividades na generalidade dos manuais. Mesmo o domínio da Gramática chega a suplantar o domínio da Escrita nos manuais A e D. De facto, a maior parte de atividades de expressão escrita estão em articulação com as propostas de Leitura; ora de uma forma direta, através de propostas de trabalho que pressupõem a ativação de conhecimento de obras/textos literários previamente lidos/explorados; ora de forma indireta, uma vez que a orientação temática se relaciona com um texto que serve de base à produção textual.

No que aos outros domínios diz respeito, salienta-se ainda a articulação com a Educação Literária, que é bastante expressiva, o que advém da articulação que esta estabelece com a Leitura, dado estes dois domínios estarem intrinsecamente relacionados entre si. Aliás, a maior parte das propostas dos manuais centram-se essencialmente sobre os textos literários como sendo inspiradores para a construção de outros textos por parte do aluno/leitor, donde deriva esta tríade importante: Escrita, Leitura e Educação Literária.

Não obstante a importância do domínio da Gramática na aprendizagem e ensino da escrita, verifica-se que os manuais parecem não reconhecer a necessidade de articulação destes

dois domínios, uma vez que poucas são as atividades de escrita que solicitam aspetos gramaticais e as que existem reportam-se a aspetos da superfície textual, como ortografia, pontuação, entre outros. De referir ainda que a relação Escrita-Oralidade é a menos expressiva em todos os manuais analisados.

Face a estes resultados, depreende-se a necessidade de os manuais procurarem promover uma distribuição mais equitativa do trabalho com os diferentes domínios do Português, já que parecem perpetuar um esquema de aula baseado na articulação tradicional Leitura/Escrita. Deviam privilegiar, por exemplo, mais atividades de escrita que permitissem dotar os alunos de uma maior consciência metalinguística associada ao desenvolvimento da capacidade de escrever.

Por último, analisamos a modalidade de trabalho, concluindo que o trabalho individual prevalece nas propostas dos manuais, em detrimento das modalidades colaborativas, como o trabalho de pares/grupo ou coletivo. Estudos anteriores (Lopes, 2012; Carvalho, 2017) mostram precisamente o mesmo, o que valida esta conclusão que vai no sentido de uma “perceção da escrita como atividade predominantemente individual” (Carvalho, 2017), contrariando a investigação mais recente, na linha da teoria sociodiscursiva, que defende a importância dos processos sociais e cognitivos do escrevente e a partilha e a colaboração como as estratégias mais proficuas no ensino e aprendizagem da escrita.

Concluimos, em síntese, que a conceção de escrita presente nos manuais analisados respeita *grosso modo* as orientações emanadas dos documentos ministeriais, aproximando-se do Programa de Português e das respetivas Metas Curriculares em vigor. Há claramente a “assunção de uma perspetiva processual, traduzida na referência a planificação, textualização e revisão, embora raramente assumidas em toda a sua extensão, isto é, como componentes, que, recursivamente, emergem no quadro de um processo cognitivo complexo e não como meras fases de uma sequência de tarefas de que o texto escrito é o resultado” (Carvalho, 2017).

Realce-se ainda o facto de os manuais também contemplarem instruções relativas aos aspetos a considerar na produção escrita (estrutura, tópicos, categorias linguísticas a usar, entre outros). Pelo contrário, no que diz respeito às formas textuais implicadas nas tarefas, verifica-se que os manuais estão aquém das pretensões do próprio Programa de Português, continuando a privilegiar as formas tradicionalmente mais valorizadas, nomeadamente os textos narrativo e descritivo, e não prestando suficiente atenção a outros textos propostos no Programa, por exemplo, os textos argumentativos e expositivos.

Em suma, podemos dizer que, apesar de alguns progressos face às conclusões de estudos anteriores sobre a escrita nos manuais, continua a verificar-se uma secundarização da escrita em relação à leitura, e sobretudo à leitura literária, o entendimento da escrita como uma atividade essencialmente individual, dissociada das intenções discursivas e alguma artificialidade das práticas pela não consideração das dimensões comunicativa e de circulação social dos textos (Gomes, 2013; Carvalho, 2017).

Por tudo isto, podemos dizer que o manual ensinará a escrever tanto mais quanto mais assertiva e interventiva for a ação do docente, que pode, a partir das pistas presentes nos manuais, criar outros percursos de ação potencializadores da capacidade de escrita dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J.M. (1992). *Les textes: Types et prototypes*. Paris: Nathan-Université;
- Adam, J. M. (2001). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Agamben, G. (2007). *Bartleby, Escrita da Potencia*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Alarmagot, L. & Chanquoy, D. (2001). *Through the Models of Writing*. Kluwer. Boston: Academic Publishers;
- Martins, A. M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amaro, A. M. F. (2009). *Concepções de Professores de Língua Portuguesa sobre o(s) uso(s) de Manual Escolar. Um Estudo no 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- Amor, E. (1994). *Didática do Português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora. *aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Apple, M. (2002). *Manuais escolares e trabalho docente – uma economia política de relações de classe e de género na educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Azevedo, F. J. F. (1999). Língua materna, mestria linguística e manuais escolares. In Castro, R. V., Rodrigues, A., Silva, J. L., & Sousa, M. L. D. (org), *Manuais escolares: estatuto, funções, história* (pp. 89-93). Braga: C. E. E. P.
- Bakhtin, M. (1997). “Os gêneros do discurso” In: Bakhtin. *Estética da criação verbal*. Tradução (do francês) por Pereira, M.E.G, 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, pp. 278-326.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. (2000). *Profundidade do processo de escrita*. Educação & Comunicação, 5, 64-76
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). PNEP. *O Ensino da Escrita. A Dimensão Textual*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.
- Benítez, M. P. (2000). *Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento*. Historia de la Educación, 19, 5-11.

Bento, M. C. L. (1999). Conceções de alunos e professores sobre o manual escolar de língua materna. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. Sousa (Eds.), *Manuais escolares: estatuto, função, história*. Actas do 1º Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares. Braga: Universidade do Minho, IEP.

Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Bonafé, J. M. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Ediciones Morata.

Brito, A. (1999). A problemática da adoção dos manuais escolares – critérios e reflexões. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. Sousa (Eds.), *Manuais escolares: Estatuto, Função, História*. Actas do 1º Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares. (pp. 139-148). Braga: Universidade do Minho, IEP.

Buescu, H. et al. (2012). *Metas curriculares de português ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.

Buescu, H.C; Morais, J; Rocha, M.R.; Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Cabral, M. (2005). *Como analisar manuais escolares*. Lisboa: Texto Editores.

Camps, A. & Ribas, T. (1993). *La Evaluación del Aprendizaje de la Composición Escrita en Situación Escolar* (Vol. 143). Madrid: Secretaría General Técnica Centro de Publicaciones.

Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In Lomas, C. *O valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Asa Editores, S.A. (pp. 201219).

Camps, A. (2005). Pontas de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In Carvalho, J. A. B.; Barbeiro, L. F.; Silva, A. C. & Pimenta, J. (Orgs). *A escrita na escola, hoje: problemas e desafios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Camps, A. (2010). *Secuencias didácticas para aprender a escribir (3ª ed.)*. Barcelona: Editorial Graó.

Carvalho, J. A. B. (1998). *A adequação do texto escrito à situação de comunicação. Da análise da questão ao desenvolvimento de capacidades em contexto escolar*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. B. (1999a). A escrita nos manuais de língua portuguesa: objeto de ensino/aprendizagem ou veículo de comunicação? In R. V. Castro et alli (Org.) *Atas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. B. (1999b). *O Ensino da Escrita – Da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- Carvalho, J. A. B. (2001). "O ensino da escrita". In Fátima Sequeira et alli (orgs.). *Ensinar a escrever – teoria e prática. Atas do encontro de reflexão sobre o ensino da escrita*. Braga: Instituto de educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita: Percursos de Investigação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. B. & Pimenta, J. M. R. (2005). *Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia / Centro de Investigação em Educação.
- Carvalho, J. A. B. (2011a). "A Escrita como objecto escolar – Contributo para a sua Reconfiguração" In: DUARTE, I. & FIGUEIREDO, O. (Orgs.). *Português, Língua e Ensino*. Porto: Universidade do Porto Editorial, pp.77-105.
- Carvalho, J. A. B. (2011b). *Escrever para aprender: Contributo para a Caracterização do Contexto Português. Interações*, 19, 219-237.
- Carvalho, J. A. B. (2012). *Ensinar e Aprender a Escrever no Século XXI – (Re)configurando um Velho Objeto Escolar*. In *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU.
- Carvalho, J. A. B. (2013). *A Escrita na Escola: Uma Visão Integradora. Interações*, 27, 186-206.
- Carvalho, J. A. B. (2017). *Da investigação em Didática às práticas de ensino do Português (algumas reflexões a partir do campo da escrita)*. Comunicação no VI SIMELP - SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA, Santarém, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.
- Cassany. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- Choppin, A. (2004). «História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte». *Educação e Pesquisa*, 30 (03), pp. 13-37.
- Citoler, S. D. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo – Lectura*.
- Colello, S. G. (2007). *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Ed. Paz e Terra.
- Dicionário Terminológico (2011). *Da teoria à prática: ensino do Português*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Dionísio, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leitura do manual de Português*. Coimbra: Almedina.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (2010). Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita. In S. G. T.-S. G. d. D. y. Publicaciones (Ed.), *Leer para aprender - Leer en la era digital: Ministerio de Educación - Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional*.

Duarte, J. B. (2010). Manual escolar: Companheiro do jovem na aquisição de competências e na curiosidade pelo saber. *Rev. Lusófona de Educação*. núm. 16, 119-130. Acedido a 04/07/2016, disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1872>

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco, (orgs.), *Fazer investigação, contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora. Acedido a 04/07/2016, disponível em https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgikhnd/Material%20Prof%20lidia/Fazer%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20-%20Cap%20V.pdf

Festas, M. I. (2002). Principais tendências no ensino da escrita de textos. *Psychologica*. 30, 173-185.

Figueiroa, A.M.S.M. (2001). *Atividades laboratoriais e Educação em Ciências – um estudo com manuais escolares de Ciências da Natureza de 5º ano de escolaridade e respetivos autores*. Dissertação de Mestrado em Educação - Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em ensino das Ciências da Natureza. Braga: Universidade do Minho. Acedido em 18/06/2016, disponível em

Fino, C. N. (2001), Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 273-291.

Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. In *College Composition and Communication*, 32 (4) (publicado, sob permissão, em R. Ruddellnen H. Singer (eds.) (1994), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: I. R. A.

Fonseca, I. F. (1994). *A Urgência de Uma Pedagogia da Escrita*. MÁTHESIS 1, 223-251. Acedido em 14/06/2016, disponível em

<https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/19971/2/irenefonsecamathesis1992000083609.pdf>

Gérard, M.; Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.

Gimeno, J. (1992). *Reformas educativas: utopia, retórica y práctica*. Cuadernos de pedagogia, 197, 10-15.

Geraldi, J. W. (1999). Prática da leitura na escola. In J. W. Geraldi (Ed.), *O texto na sala de aula*. (pp. 88-103). São Paulo: Editora Ática.

Gomes, M. C. L. C (2013). *Abordagens à Escrita – Do Programa de Português aos Manuais Escolares do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação- Supervisão Pedagógica. Açores: Universidade dos Açores.

Goulart, C. (2005). *As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino*. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Estudos de Linguagem, Campinas.

Hand, B., & Hall, L. (2004). Using a Science Heuristic to enhance learning outcomes from laboratory activities in seventh-grade science: quantitative and qualitative aspects. *International Journal of Science Education*, 26 (2), 131-149.

HAYES, J. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In LEVY, C. M. & RANSDELL, S. (Eds.), *The science of writing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates (publicado, sob permissão. In: INDRISANO, R. & SQUIRE, J. (Eds.). (2000), *Perspectives on Writing. Research, Theory, and Practice*. Newark: I.R.A., 1996, pp. 644.

Lomas, C. (2003). *O valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Asa.

Lopes, J.C. (2012). *O Papel da Escrita na Construção das aprendizagens: Percepções e Concepções dos Professores do 3º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação - Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português. Braga: Universidade do Minho.

Magalhães, J. (1999). Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação. In Rui Castro et al., *Manuais escolares. Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 279-301.

Magalhães, J. (2006). *O manual no quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal*. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1,5-14. Acedido a 17/06/2016, disponível em <http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/OManualEscolarNoQuadrodaHistoriaCultural.pdf>

Martin, A., & Gallego, A. (2001). *Comprensión y composición escrita –Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.

Morgado, J. C. (2004). *Manuais escolares: contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.

Niza, I.; Segura, J.; Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Niza, S. (2005). “A Escola e o poder discriminatório da escrita”. In *A Língua Portuguesa: presente e futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 107-127.

- Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever em Português - Didácticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.
- Piolat, A., & Roussey, J.-Y. (1992). Rédaction de textes. *Éléments de psychologie cognitive*. *Langages*, 26, (106), 106-125. Acedido a 17/08/2017, disponível em file:///C:/Users/Lenovo/Desktop/Redaction_de_textes_Elements_de_psychologie_cognit.pdf
- Reis, C. (coord.); Dias, A. P.; Cabral, A. T.; Silva, E.; Viegas, F.; Mota, I.; Bastos, G. et al (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rodriguez Rodriguez, J., Horsley, M., & Knudsen, S. V. (Eds.). (2009). *Local, National and Transnational Identities In Textbooks And Educational Media*. Santiago de Compostela: IARTEM.
- Rosa, C., & Soares, J. (1998). *Refletir sobre a linguagem escrita. Em Criar o Gosto pela Escrita - Formação de Professores* (pp. 253-352). Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita: Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. E. (2001). *A Cidadania na "Voz" dos Manuais Escolares*. Lisboa: Livros Horizonte
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Silva, A. C. (2008). *Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português: Funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho – CIED., Braga.
- Silva, A. C. (2016). A leitura de literatura e a educação literária nos novos manuais de Português do 9º ano de escolaridade. In Azevedo, F. & BALÇA, A. (Coords.) (2016). *Leitura E Educação Literária*. Lisboa: Pactor.
- Silva, P. N. (2012). *Tipologias textuais. Como classificar textos e sequências*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Sousa, M. L. & Castro, R. V. de (1996). Práticas de comunicação verbal em manuais escolares de Língua Portuguesa. In R. V. de Castro & M. L. Dionísio (Orgs.). *Linguística e Educação. Atas do Encontro Regional Sobre Linguística E Educação, 1998, Vila Real*.pp.43-68. Lisboa: APL/Edições Colibri, pp. 43-68.
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições Asa.

Vilas Boas, A. J. (2003). *Oficinas de escrita- Modos de usar, ou de como nem é difícil sentá-los, mantê-los sentados, interessados e participativos*. Edições Asa.

Vilela, G. (1994). Metamorfoses no ensino da escrita: leitura crítica de alguns programas de Português das últimas décadas. In Fonseca, I. F. (Org.), Santos, A., Duarte, I. M., Cabral, M., & Santos, O, et al., *Pedagogia da escrita: perspectivas* (pp. 45-77).

Vygotsky, L. S. (1977). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em A. R. Luria, L. S. Vygotsky, & A. N. Leontiev. *Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 31- 50). (A. Rabaça, Trad.). Lisboa: Estampa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 369/90 de 30 de novembro – que define a essência do manual escolar como instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno.

Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto – Define o regime de avaliação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio socioeducativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares.

Decreto-Lei n.º 261/2007, de 17 de julho – Regulamenta a Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, que define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 5/2014 de 14 de janeiro - define o regime de avaliação, certificação e adoção aplicável aos manuais escolares e outros recursos didático - pedagógicos do ensino básico.

MANUAIS ANALISADOS

A. Costa, Fernanda e Bom, Lídia (2016). *Livro Aberto – Português 5º ano*. Porto: Porto Editora.

B. Simões, Ana; Barros, Ema Sá; Faria, Joana e Fidalgo, Silvina (2016). *Palavra Puxa Palavra 5*. Edições Asa II, SA.

C. Rocha, Manuel; Cristóvão, Fátima e Cadime, Ilídio (2016). *Palavras, para que vos quero*. Lisboa: Santillana.

D. Serpa, Ana Isabel; Brum, Ângela Furtado; Vale, Conceição Martins do e Naia, Eduardo (2016). *Em Português- Português 5º ano*. Lisboa: Didáctica Editora.

ANEXOS

ANEXO I

GRELHA INFORMATIVA DISPONIBILIZADA PELA DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO RELATIVA À ADOÇÃO DOS MANUAIS ESCOLARES NO ANO LETIVO 2016/2017



Ano Letivo de 2016/2017 - Manuais Escolares Adotados

Ensino Básico - 2.º Ciclo

Ano de escolaridade	Disciplina	Editora	ISBN do manual	Título do manual	Ordem
5.º Ano	Português	Porto Editora, S.A.	978-972-0-20011-2	Livro aberto - Português - 5.º Ano	1
5.º Ano	Português	Asa Editores II, SA	978-989-23-3258-1	Palavra puxa Palavra	2
5.º Ano	Português	Areal Editores, SA	978-989-767-100-5	Palavras 5	3
5.º Ano	Português	Texto Editores, Lda.	978-972-47-5375-1	Palavra Mágica	4
5.º Ano	Português	Texto Editores, Lda.	978-972-47-5373-7	Ponto por Ponto	5
5.º Ano	Português	Porto Editora, S.A.	978-972-0-20013-6	EuGénio - Português - 5.º Ano	6
5.º Ano	Português	Lisboa Editora, S.A /Raiz Editora	978-989-744-285-8	Volta e meia 5 - Português - 5.º ano	7
5.º Ano	Português	Plátano Editora, SA	978-989-760-092-0	Palavras em Linha 5	8
5.º Ano	Português	Areal Editores, SA	978-989-767-104-3	Às das Letras 5	9
5.º Ano	Português	SANTILLANA	978-989-708-754-7	Palavras, para que vos quero	10
5.º Ano	Português	Didáctica Editora, Lda.	978-989-756-081-1	Em Português 5	11

ANEXO II

GRELHA RELATIVA AOS RECURSOS DISPONIBILIZADOS PELOS MANUAIS ANALISADOS.

Recursos disponibilizados pelos Manuais

		A	B	C	D
Recursos dirigidos aos alunos	Manual do aluno	x	X	x	X
	Caderno de Atividades	X	X	x	X
	Recursos Digitais	X	X	x	
Recursos dirigidos aos docentes	Manual do professor (edição personalizada com sugestões de correção)	X	X	x	X
	Dossiê “Programa e Metas Curriculares de Português, 5º ano”.	X	X		
	Dossiê “Testes de Avaliação”.	X	X		
	CD Áudio	X	X		X
	Dossiê de planificações	X	X		
	Recursos digitais	X	X		x
	Jogos didático-lúdicos				

ANEXO III

QUADRO GERAL DAS ATIVIDADES DE ESCRITA - MANUAL A.

Quadro geral das atividades de Escrita - Manual A

Manual A – Atividades de Escrita												
F	Dimensões do processo			Forma/Gênero textual	Articulação com outros domínios				Modalidade de trabalho			Págs.
	Planificação	Textualização	Revisão		EL	L	G	O	P	G/C	I	
1	_____	Redigir texto com orientações predefinidas (esquema)	_____	Texto expositivo/informativo		x				C		24
2	_____	Redigir 1º parágrafo de uma notícia (com orientações)	_____	Texto narrativo (Notícia)		x					x	30
3	Recolher informações/geração de ideias	Escrever guião de entrevista (com orientações)	_____	Guião de Entrevista (Outro Texto)		x	x	x	x			34
4	_____	Reescrever uma fábula, com alteração de narrador (1ª pessoa)	_____	Texto narrativo	x	x	x				x	46
5	_____	Redigir um diálogo entre duas personagens de uma fábula	_____	Texto narrativo (diálogo)		x	x				x	56

		(com orientações).										
6	Planificar o texto, respondendo a algumas perguntas	Escrever uma história a partir de uma ilustração (com orientações)	Rever o texto, com base numa grelha.	Texto narrativo			x				x	60
7	_____	_____	Reescrever um texto, inserindo a pontuação e os parágrafos	Texto narrativo		x	x		x			63
8	_____	Escrever uma carta a partir de uma sequência de imagens (restrições ao conteúdo)	_____	Carta (Outro Texto)	x	x						74
9	Planifica o texto, através de um mapa de ideias	Redige a descrição de uma paisagem (imagem), com orientações	Rever o texto, confrontando com ficha informativa.	Texto descritivo (paisagem)			x			C		84
10	Planificar, selecionando vocabulário adequado de uma grelha.	Redigir um retrato de uma personagem à escolha (imagem)	Rever o texto, com base numa grelha de autocorreção.	Texto descritivo (retrato)		x	x			x		89/90
11	_____	Redigir dois convites, a partir de situações imaginárias.	_____	Convite (Outro Texto)		x				G		97
12	Planificar, com ajuda de um esquema	Redigir um texto a partir da	Rever o texto, com recurso	Texto narrativo			x	x			x	100

	orientador (perguntas)	visualização de uma curta-metragem (com orientações)	a uma lista de tópicos.									
13	_____	_____	Reescrever um texto, inserindo a pontuação e os parágrafos	Texto narrativo	x		x				x	106
14	_____	_____	Rever um texto, fazendo as alterações sugeridas.	Texto narrativo			x		x			113
15	_____	Redigir um resumo da Fada Oriana, através da visualização de uma B.D.	_____	Texto narrativo	x	x				C	x	114
16	Planificar o texto, com base em algumas orientações.	Escrever um breve texto de opinião	Rever o texto, verificando se cumpriu a planificação.	Texto argumentativo							x	118
17	_____	Reescrever um texto, alterando a narração (de 1ª para 3ª pessoa).	_____	Texto narrativo	x	x	x				x	124
18	_____	Reescrever uma parte de um texto, usando frases próprias.	_____	Texto narrativo			x					137
19	Planificar o texto, a partir das orientações e das	Escrever a opinião sobre a obra "A Vida	Rever o texto, verificando o cumprimento	Texto argumentativo	x	x					x	139

	questões para geração de ideias.	Mágica da Sementinha”	da planificação.									
20	_____	Reescrever um pequeno excerto, de forma a tornar o texto coeso.	_____	Texto narrativo	x	x	x				x	142
21	_____	Redigir um poema sobre uma flor (atividade livre)	_____	Texto poético (outro texto)	x	x					x	146
22	Procurar informação e registar ideias.	Escrever um texto informativo, com indicações.	Rever o texto, através de uma grelha.	Texto informativo		x					x	177
23	_____	Redigir uma “conjugação verbal”, por imitação criativa de um poema de Álvaro Magalhães	_____	Texto poético (Outro Texto)	x	x	x				x	183
24	_____	Escrever um texto descritivo (objeto), com orientações.	_____	Texto descritivo	x						x	191
25	_____	Escrever uma história a partir de uma B.D. (ideias planificadas).	_____	Texto narrativo						C		22*
26	_____	Escrever uma	_____	Texto narrativo			x				x	27*

ANEXO IV

QUADRO GERAL DAS ATIVIDADES DE ESCRITA - MANUAL B.

Quadro geral das atividades de Escrita - Manual B

Manual B – Atividades de Escrita												
F	Dimensões do processo			Forma/Gênero textual	Articulação com outros domínios				Modalidade de trabalho			Págs.
	Planificação	Textualização	Revisão		EL	L	G	O	P	G/C	I	
1		Redigir texto com orientações predefinidas (esquema)		Texto narrativo							x	20
2			Reescrever texto, colocando parágrafos.	Texto narrativo		x					x	29
3		Redigir uma conclusão para uma fábula.		Texto narrativo (fábula).	x	x					x	33
4			Rever um texto, colocando os sinais de pontuação.	Excerto de texto narrativo.		x	x				x	43
5	Planificar o texto, com base nas orientações sugeridas.	Redigir o texto, respeitando a planificação.	Rever o texto, cumprindo as orientações.	Texto narrativo.	x	x	x				x	48
6		Redigir um texto com orientações/restrições.		Texto narrativo.		x					x	53

7			Rever um texto, tornando-o coeso e coerente.	Texto narrativo.		x	x				x	59
8			Rever um texto, do ponto de vista da coerência e adequação dos verbos.	Texto narrativo.		x	x				x	67
9	Planificar, seguindo as instruções dadas.	Redigir o texto (com orientações/restrições)	Rever o texto, através de uma lista de tópicos.	Texto narrativo.	x	x	x				x	71
10	Planificar, construindo um plano com as orientações sugeridas.	Escrever o texto (com orientações).	Rever o mesmo, verificando a adequação ao plano.	Texto narrativo (conto).			x	x			x	77
11	Planificar o texto.	Redigir o texto (com restrições/orientações)	Rever o texto no final.	Texto narrativo.		x					x	87
12	Planificar o texto, tomando notas de acordo com as orientações.	Escrever o retrato (com indicações)	Rever o texto.	Texto descritivo (retrato).		x	x	x			x	94
13	Planificar, seguindo o plano elaborado.	Escrever o texto (com restrições).	Fazer a revisão do texto.	Texto descritivo (objeto).		x					x	98

14	Planificar, com base nas indicações.	Escrever o texto (com restrições).	Rever o texto, através dos tópicos enunciados.	Texto descritivo (paisagem).	x	x	x				x	103
15		Escrever a carta, com base no plano apresentado.	Rever o texto, através da lista de tópicos.	Carta (Outro Texto)	x	x	x				x	113
16			Rever um texto, evitando repetições.	Excerto de um texto narrativo.	x	x	x				x	118
17		Escrever uma carta, seguindo as orientações	Rever no final, corrigindo erros de pontuação, ortografia e acentuação.	Carta (Outro Texto)	x	x	x				x	123
18		Escrever um texto narrativo, a partir de uma B.D. (com restrições).	Rever o texto.	Texto narrativo.		x	x				x	136
19	Planificar, fazendo um esquema com ideias principais.	Escrever o texto, colocando didascálias (sem indicações).	Rever o texto.	Texto dramático. (Outro Texto)	x	x		x			x	141
20	Planificar, criando tópicos de orientações.	Escrever o texto (com orientações).	Rever para corrigir o necessário.	Texto argumentativo.		x					x	146
21		Escrever um texto de opinião, respeitando as	Rever o texto no	Texto argumentativo.		x					x	151

		orientações.	final.									
22		Escrever um lipograma, respeitando a orientação (imitação criativa).		Texto poético Outro Texto)	x	x					x	157
23		Escrever um lipograma, respeitando a orientação (imitação criativa).		Texto poético Outro Texto)	x	x					x	157
24		Escreve um caligrama (imitação criativa), com orientações.		Texto poético. Outro Texto)	x	x					x	161
25		Escrever um poema, seguindo a estrutura sugerida.	Rever o poema.	Texto poético Outro Texto)	x	x		x				165
26	Planificar o texto (sem orientações).	Redigir o texto (um poema), (indicação temática).	Rever o mesmo.	Texto poético Outro Texto)		x		x			x	170
27	Planificar o poema, fazendo um esboço, de acordo com esquema apresentado.	Escrever o poema, respeitando as indicações.	Rever, verificando se cumpriu a planificação e todas as indicações.	Texto poético Outro Texto)	x	x		x			x	174
28		Escrever um texto narrativo, com base nas indicações sugeridas.	Rever, através de uma lista de tópicos.	Texto narrativo.	x	x					x	181
29	Planificar a escrita de uma notícia.	Escrever o texto (orientações).	Rever o texto.	Texto Narrativo (notícia)		x		x			x	186

30		Escrever um guião de uma entrevista (com orientações).	Rever o guião.	Guião de entrevista. (Outro Texto)		x		x		G		190
31		Escrever um anúncio publicitário com base numa imagem (com orientações).	Rever, verificando se é apelativo.	Anúncio publicitário (Outro Texto)		x					x	194
32		Escrever um convite (com indicações).	Rever o texto.	Convite (Outro Texto)		x					x	198
33	Pesquisar informação e fazer anotações.	Redigir texto expositivo (com indicações).	Rever o texto, através de lista de tópicos	Texto expositivo.		x	x				x	202
34		Escrever uma notícia (com orientações/restrições).	Rever o texto.	Texto Narrativo (Notícia).		x					x	207
35		Escrever um poema (sem orientações; atividade livre).		Texto poético (Outro Texto)	x	x		x				212
36		Escrever um texto poético ("Ser criança é...")		Texto poético (Outro Texto)	x	x					x	215

Domínios: EL: Educação Literária; L: Leitura; G: Gramática; O: Oralidade.
 Modalidade de trabalho: P: Pares; G/C: grupo/coletivamente I: Individual

ANEXO V

QUADRO GERAL DAS ATIVIDADES DE ESCRITA - MANUAL C.

Quadro geral das atividades de Escrita - Manual C

Manual C – Atividades de Escrita												
F	Dimensões do processo			Forma/Gênero textual	Articulação com outros domínios				Modalidade de trabalho			Págs.
	Planificação	Textualização	Revisão		EL	L	G	O	P	G/C	I	
1		Redigir texto com orientações predefinidas.		Texto narrativo.	x	x					x	31
2	Planificar o texto, recorrendo às orientações dadas.	Escrever um pequeno texto, seguindo as orientações.	Rever o texto, através de uma grelha de revisão.	Texto expositivo.	x	x					x	41
3	Planificar o texto, recorrendo às orientações dadas.	Escrever o texto, seguindo as orientações.	Rever texto, através da grelha de revisão.	Texto argumentativo	x	x					x	45
4		Escrever um anúncio publicitário.		Texto publicitário (Outro Texto)		x				G		49
5		Escrever um roteiro, com um tema à escolha.		Roteiro (Outro Texto)		x					x	64
6		Redigir um texto de opinião, a partir de uma situação enunciada na obra “O pirata que não sabia		Texto argumentativo	x	x					x	73

		ler”.										
7		Redigir uma notícia, com orientação temática.		Texto narrativo (notícia).	x	x					x	77
8	Planificar o texto, com base nas orientações dadas.	Redigir o texto, cumprindo a planificação.	Rever, através de uma grelha de revisão.	Texto narrativo.	x	x					x	85
9		Escrever texto imaginário, a partir do título e ilustração (sem orientações).		Texto narrativo.	x	x		x			x	88
10			Rever um texto, corrigindo o mau uso da vírgula.	Texto narrativo.		x	x				x	93
11	Planificar o texto, com base nas orientações predefinidas.	Redigir o texto (com orientações).	Rever o mesmo, a partir de uma grelha de revisão.	Texto expositivo.	x	x					x	98
12		Escreve um texto narrativo (orientação temática).		Texto narrativo.	x	x					x	109
13	Planificar o texto, com base nas orientações predefinidas.	Escreve um reconto de uma lenda (segundo as orientações).	Rever o texto, usando uma grelha de revisão.	Texto narrativo.	x	x					x	116
14	Planificar o texto, tendo em conta as orientações	Escrever um final diferente para um conto (com orientações).	Rever o texto, usando uma grelha de	Texto narrativo.	x	x					x	126

	predefinidas.		revisão.									
15	Planificar o texto, tendo em conta as orientações predefinidas.	Escrever um texto de opinião (indicações estruturais).	Rever o texto, usando uma grelha de revisão.	Texto argumentativo.	x	x					x	127
16	Planificar o texto, com base nas indicações predefinidas.	Escrever um texto de opinião, acerca de uma situação narrada num conto tradicional.	Rever o texto, usando uma grelha de revisão.	Texto argumentativo.	x	x					x	132
17	Planificar uma entrevista, pesquisando informação.	Redigir o texto (sem orientações).		Guião de entrevista (Outro Texto)		x					x	136
18		Descrever uma paisagem (com orientações).		Texto descritivo		x	x				x	142
19		Descrever uma pessoa, a partir de uma imagem (com indicações – lista de vocabulário).		Texto descritivo (retrato).		x					x	143
20		Descrever um objeto representado (com orientações).		Texto descritivo.		x					x	143
21	Planificar o texto, com base nas indicações predefinidas.	Redigir um conto, com base numa imagem representada (segundo as indicações).	Rever o texto, com base na grelha de revisão.	Texto narrativo.	x	x					x	149
22	Planificar o texto, com base nas indicações	Redigir um reconto, alterando a narração para 1ª pessoa.	Rever o texto, com base na	Texto narrativo	x	x	x				x	162

	predefinidas.		grelha de revisão.									
23	Planificar o texto, com base nas indicações predefinidas.	Escrever um texto narrativo, a partir de uma B.D.	Rever o texto, com base na grelha de revisão.	Texto narrativo.		x					x	167
24		Escrever um texto narrativo, a partir de um provérbio (com orientações).		Texto narrativo.	x	x					x	171
25	Planificar um texto, de acordo com as sugestões predefinidas.	Redigir um texto de opinião a partir de uma situação enunciada num poema.	Rever o texto, com base na grelha de revisão.	Texto argumentativo.	x	x					x	185
26	Planificar uma biografia, pesquisando dados e fazendo anotações, de acordo com a lista de tópicos.	Redigir o texto (biografia), seguindo o modelo apresentado.		Texto narrativo (Biografia).		x					x	195
27		Escrever uma carta, seguindo o modelo apresentado.		Carta (Outro Texto)	x	x					x	197
28	Planificar um texto, de acordo com as sugestões predefinidas.	Redigir um relato de experiência.	Rever o texto, com base na grelha de revisão.	Texto narrativo (relato de experiência).	x	x					x	201
29	Planificar um texto, de acordo com as sugestões	Escrever um poema: "Quem és tu?" (imitação criativa).	Rever o texto, com base na grelha de	Texto poético (Outro Texto)	x	x		x			x	203

	predefinidas.		revisão.									
30		Redigir um convite, a partir de um modelo apresentado.		Convite (Outro Texto)		x					x	207
31	Planificar um texto expositivo, de acordo com os tópicos enunciados e partindo de uma pesquisa.	Redigir um texto expositivo sobre um animal pesquisado.	Rever, com base numa grelha de revisão.	Texto expositivo.		x					x	211
32		Escrever quadras (imitação criativa)		Texto poético (Outro Texto)	x	x		x			x	216
33	Planificar uma biografia, pesquisando dados e fazendo anotações, de acordo com a lista de tópicos.	Redigir o texto (biografia), seguindo o modelo apresentado.		Texto narrativo (Biografia)		x					x	219
34		Redigir um texto, recontando em texto narrativo a história escrita num poema.		Texto narrativo.	x	x					x	221

Domínios: EL: Educação Literária; L: Leitura; G: Gramática; O: Oralidade.

Modalidade de trabalho: P: Pares; G/C: grupo/coletivamente I: Individual

ANEXO VI

QUADRO GERAL DAS ATIVIDADES DE ESCRITA - MANUAL D.

Quadro geral das atividades de Escrita - Manual D

Manual D – Atividades de Escrita												
F	Dimensões do processo			Forma/Gênero textual	Articulação com outros domínios				Modalidade de trabalho			Págs.
	Planificação	Textualização	Revisão		EL	L	G	O	P	G/C	I	
1	_____	Redigir texto narrativo, em que uma personagem seja uma planta.	_____	Texto narrativo.	x	x					x	10
2	Elaborar uma lista das ideias mais importantes.	Redigir um reconto, com alteração do narrador da 3ª para a 1ª pessoa.		Texto narrativo.	x		x	x			x	17
3	Planificar a introdução e a conclusão, respondendo a uma lista de perguntas orientadoras.	Redigir uma introdução e uma conclusão para uma fábula (com orientações).	Revê a introdução e a conclusão, através de perguntas.	Texto narrativo.	x	x					x	25
4		Redige a opinião sobre a atitude de uma personagem de um conto (sem orientações).		Texto argumentativo.	x	x					x	29
5	Planificar as	Redigir a fábula	Rever o	Texto narrativo.	x	x		x			x	35

	ideias, recorrendo a um esquema.	(orientações).	texto, com recurso a uma lista de verificação.										
6	Planificar a escrita de uma fábula, esquematizando as ideias, com recurso a um quadro orientador.	Redigir a fábula, cumprindo a planificação.	Rever o texto, através de uma grelha de verificação.	Texto narrativo.	x	x						x	40
7		Reescrever partes de uma lenda, alterando o narrador de 3ª para 1ª pessoa.		Texto narrativo.	x	x						x	44
8	Planificar uma introdução a uma fábula, recorrendo a perguntas orientadoras.	Redigir a introdução de uma fábula.		Texto narrativo.	x	x						x	45
9		Escrever uma fábula (com restrições de conteúdo).		Texto narrativo.	x	x						x	54
10		Escrever uma carta a um amigo (orientações).		Carta (Outro Texto)		x						x	67
11		Redigir uma descrição de uma paisagem retratada (recorrendo à planificação apresentada).	Rever o texto, através de uma lista de verificação.	Texto descritivo (paisagem).		x						x	79
12	Planificar, fazendo uma	Redigir o texto, respeitando as		Texto expositivo.		x	x					x	86-87

	pesquisa e fazendo as anotações em esquema ou plano.	orientações.											
13		Redigir uma carta (apenas orientação temática).		Carta (Outro Texto)		x						x	92
14		Redige o retrato, seguindo as orientações.	Rever o texto, utilizando uma lista de verificação.	Texto descritivo (retrato).	x	x	x					x	102
15		Escrever um final diferente para um excerto de "Oriana" (com orientações).		Texto narrativo.	x	x						x	114
16		Redigir um retrato (com orientações).		Texto descritivo (retrato).	x	x						x	126
17		Escrever um pequeno texto (com orientações).		Texto narrativo.	x	x	x					x	134
18		Escrever um texto: "E se eu fosse um...".		Texto narrativo.	x	x						x	141
19	Pesquisar informação e registrar notas.	Redigir um texto expositivo, sob orientação temática.		Texto expositivo.		x						x	143
20		Redigir um texto expositivo/informativo sobre uma ave.		Texto expositivo/informativo.	X	x						x	156
21		Redigir um texto de opinião, seguindo o guião apresentado.		Texto argumentativo.	X	x						X	180
22		Redigir um texto de		Texto argumentativo.		x						x	186

0

Para escrever melhor

A. Planificação

Antes de escrever, deves refletir sobre os itens seguintes:

- Qual é o tema/assunto/objeto do meu texto?
- Que tipo de texto me foi pedido?
- Quais são as marcas textuais deste tipo de texto?

Depois, deves planificar o teu texto:

- Elaborar uma lista de itens sobre o que será desenvolvido no texto.

B. Textualização

Depois da planificação, podes passar à escrita. Deves ter em atenção algumas regras:

- Escreve frases curtas.
- Respeita o tema/assunto.
- Evita repetir as mesmas palavras: pensa em palavras diferentes das que já usaste.
- Articula as ideias segundo uma ordem lógica. Usa palavras ou expressões como: primeiro, em primeiro lugar, entretanto, então, depois, de repente, finalmente, por fim.
- Liga ideias e frases estabelecendo relações de semelhança (tal como, parece, igual a) e contraste (no entanto, mas, porém, todavia, contudo, apesar de).
- Apresenta uma opinião servindo-te de palavras/expressões como: penso que, estou convencido de que, acho que, considero, etc.
- Utiliza recursos expressivos para embelezar e tornar o teu texto mais interessante.

C. Revisão

Relê o texto que escreveste. A resposta «não» a qualquer das perguntas seguintes significa que deves melhorá-lo.

Ficha de avaliação da escrita

		Sim	Não
1. Segui todas as instruções que me foram dadas no enunciado?	<input type="checkbox"/>		
2. Respeitei as características do texto?	<input type="checkbox"/>		
3. Planifiquei o texto?	<input type="checkbox"/>		
4. Segui a planificação?	<input type="checkbox"/>		
5. Utilizei frases curtas?	<input type="checkbox"/>		
6. Pontuei corretamente o texto?	<input type="checkbox"/>		
7. Fiz parágrafos?	<input type="checkbox"/>		
8. Deixei espaço no início da linha sempre que comecei um novo parágrafo?	<input type="checkbox"/>		
9. As frases estão ligadas entre si?	<input type="checkbox"/>		

FICHA “PARA ESCREVER MELHOR”, MANUAL C. P.17.